

Una crisis encubierta: conflictos armados y educación



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



Una crisis encubierta:
conflictos armados y educación

Una crisis encubierta: conflictos armados y educación



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

Ediciones
UNESCO

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.

© UNESCO 2011

Todos los derechos reservados

Primera edición 2011

Publicado en 2011 por la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Diseño gráfico: Sylvaine Baeyens

Maqueta: Sylvaine Baeyens

Impreso por la UNESCO

ISBN 978-92-3-304191-2

Fotografía de la portada

En el norte de Uganda, los niños atrapados en el conflicto entre las fuerzas gubernamentales y el Ejército de Resistencia del Señor dejan constancia de lo que han visto con sus grafitos.

© Xanthopoulos Daimon/Gamma

Prefacio

Las Naciones Unidas se fundaron para librar al mundo del azote de la guerra. Prometieron un futuro en el que el hombre podría vivir “libre de temor”. La UNESCO se creó para contribuir a la construcción de ese futuro. Nuestra Constitución nos asigna, en términos emotivos, el mandato de utilizar el arma de la educación para luchar contra “la incompreensión mutua” que tantos conflictos armados ha fomentado en todos los tiempos.

El *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de este año nos recuerda oportunamente la historia, las ideas y los valores en que se cimentan las Naciones Unidas. Esos valores están consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. También están recogidos en los objetivos de la Educación para Todos que la comunidad internacional adoptó el año 2000. Por desgracia, todavía estamos a una gran distancia de alcanzar el mundo soñado por los arquitectos de la Declaración Universal, así como nuestros objetivos comunes para la educación. Estamos fracasando colectivamente en la empresa de afrontar los enormes desafíos planteados por los conflictos armados.

Esta nueva edición del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* deja claramente establecido que los conflictos armados siguen arruinando la vida de millones de personas que se cuentan entre las más vulnerables del mundo. Las guerras están destruyendo también las posibilidades de recibir educación a una escala cuya magnitud no se reconoce suficientemente. Los hechos son elocuentes: más del 40% de los niños del mundo que no van a la escuela viven en países afectados por conflictos. En esos mismos países se registran algunas de las mayores desigualdades entre los sexos y algunos de los niveles más bajos de alfabetización de todo el mundo. Al poner de manifiesto lo que hasta ahora era una “crisis encubierta” en la educación, es de esperar que el Informe contribuya a galvanizar la acción internacional en cuatro ámbitos clave.

En primer lugar, tenemos que conceder la mayor importancia a la tarea de acabar con las atroces violaciones de los derechos humanos, que son un elemento central de la crisis de la educación en los países afectados por conflictos. Bien es cierto que no podemos construir sociedades pacíficas de la noche a la mañana, pero eso no justifica los ataques perpetrados contra los escolares, las violaciones generalizadas y sistemáticas de niñas y mujeres, o las destrucciones de instalaciones escolares que se muestran documentadamente en este Informe. Es inaceptable que, pese a las repetidas resoluciones adoptadas por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, el terrorismo sexual siga siendo un arma de guerra que inflige sufrimientos inenarrables. Me comprometo desde ahora a trabajar con mis colegas del sistema de las Naciones Unidas para reforzar la protección de los derechos humanos en favor de los niños que se ven atrapados en situaciones de conflicto.

En segundo lugar, es preciso organizar el sistema de la ayuda humanitaria. Cuando he tenido la ocasión de visitar comunidades en países afectados por situaciones de emergencia, me han impresionado a menudo los ímprobos esfuerzos que éstas realizan para mantener sus sistemas educativos. Lamentablemente, los donantes de ayuda no dan muestras de un espíritu de determinación semejante. El sector de la educación recibe actualmente apenas un 2% de los fondos de un sistema de ayuda humanitaria que, a su vez, está insuficientemente financiado. Todos los que participamos en la alianza en pro de la Educación para Todos tenemos que abogar por que la educación sea un elemento fundamental de la ayuda humanitaria.

En tercer lugar, tenemos que aprovechar con mucha más eficacia las posibilidades que se nos presenten para la paz. El Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, ha señalado que actualmente carecemos de los mecanismos necesitados por los países que, después de un conflicto armado, emprenden el arriesgado camino que conduce a la paz. El resultado es que se están perdiendo oportunidades para la consolidación de la paz y la reconstrucción, con el consiguiente costo enorme que esto supone en el plano humano y económico. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se preconiza un aumento de la financiación agrupada. Tengo la convicción de que los donantes y los países afectados por conflictos saldrán ganando de una intensificación de la cooperación en este ámbito.

Por último, es necesario que liberemos todo el potencial que tiene la educación para actuar como fuerza de paz. La Constitución de la UNESCO comienza con esta declaración elocuente: "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". No hay baluartes de la paz más sólidos que las actitudes cívicas arraigadas en la tolerancia, el respeto mutuo y la firme voluntad de diálogo. Esas actitudes deben cultivarse activamente en todas las aulas de las escuelas del mundo entero. Recurrir a la escuela para vehicular el fanatismo, el chovinismo y la falta de respeto por los demás no sólo es el camino que conduce a una mala educación, sino el sendero que lleva al precipicio de la violencia. Me anima la firme voluntad de lograr que la UNESCO desempeñe un papel más activo en la reconstrucción de los sistemas educativos de los países afectados por conflictos, basándose en labor que actualmente lleva a cabo en campos como el diálogo intercultural, la elaboración de currículos, la formación de docentes y la revisión de libros de texto para los escolares.

Hace ya más de sesenta y cinco años que se fundaron las Naciones Unidas. Los desafíos planteados por los conflictos armados han cambiado. Sin embargo, los valores y las instituciones en que se asienta el sistema de las Naciones Unidas siguen siendo más válidos que nunca. Debemos trabajar todos juntos, recurriendo a esos valores e instituciones, para afrontar la crisis encubierta en la educación y construir un mundo en el que todos los niños y sus padres puedan vivir libres del temor.



Irina Bokova
Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

El presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha contado con el apoyo, el asesoramiento y los dictámenes de numerosas personas y organizaciones. El equipo del Informe agradece su colaboración a todos los que han contribuido, directa o indirectamente, a las investigaciones y análisis que figuran en él.

Asimismo, el equipo desea expresar su especial agradecimiento a los miembros del Consejo Internacional de Redacción, que han desempeñado un papel inestimable orientando su labor y prestando apoyo a las actividades de difusión. La elaboración y publicación del Informe han sido posibles gracias a la ayuda generosa y sistemática de un grupo de donantes.

Son muy numerosos los colegas de la UNESCO que han contribuido a la elaboración del Informe. A este respecto, queremos agradecer vivamente al director y al personal del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) su participación en la preparación del Informe, que depende en buena medida de sus aportaciones. También han sido muy valiosas las aportaciones de los diferentes equipos del Sector de Educación. Merecen nuestro especial agradecimiento el Equipo de la Alianza Mundial para la EPT, la Sección de Educación en Situaciones Posteriores a Conflictos y Desastres, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) y el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL), así como las numerosas oficinas regionales que intercambiaron información y experiencias con nosotros.

Todo informe elaborado con una periodicidad anual descansa en muy gran medida en la competencia de los especialistas en trabajos de investigación. Al igual que en años anteriores, encomendamos a un grupo de ellos la elaboración de toda una serie de documentos de referencia que han contribuido a documentar nuestros análisis. Todos esos documentos se pueden consultar en nuestro sitio web: www.efareport.unesco.org. Queremos, por lo tanto, agradecer el tiempo dedicado y el cumplimiento de los plazos muy limitados de entrega de los trabajos a todos sus autores: Kwame Akyeampong, Nadir Altinok, Allison Anderson, Sheena Bell, Lisa Bender, Desmond Birmingham, Lyndsay Bird, Graham Brown, Michael Bruneforth, Sulagna Choudhuri, Daniel Coppard, Tom Dammers, Lynn Davies, Tom De Herdt, Victoria DiDomenico, Janice Dolan, Catherine Dom, Elizabeth Ferris, Charles Goldsmith, Adele Harmer, Kenneth Harttgen, Marian Hodgkin, Rebecca Holmes, Pia Horvat, Friedrich Huebler, Frances Hunt, Peter Hyll-Larsen, Bosun Jang, Patricia Justino, HyeJin Kim, Katerina Kyrili, Cynthia Lloyd, Mieke Lopes Cardozo, Leonora MacEwen, Matthew Martin, Lyndsay McLean Hilker, Marc Misselhorn, Kurt Moses, Susy Ndaruhutse, Yuko Nonoyama-Tarumi, Mario Novelli, Valentine Offenloch, Su-Ann Oh, Brendan O'Malley, Gudrun Østby, Yumiko Ota, Nina Papadopoulos, Ricardo Sabates, Alan Smith, Abby Stoddard, Håvard Strand, Tami Tamashiro, Kristof Titeca, Eliana Villar-Márquez, Inge Wagemakers, Katy Webley, Jo Westbrook, Jeni Whalan, J. R. A. Williams, Annabette Wils, Rebecca Winthrop y Asma Zubairi.

También estamos muy agradecidos a Ayuda en Acción, Centro de Políticas y Datos sobre Educación (EPDC), la CfBT Education Trust, Development Initiatives, el Overseas Development Institute, Save the Children, la Universidad de Sussex (Reino Unido) y la Universidad de Amberes (Bélgica) por haber servido de intermediarios para la realización de los documentos de referencia encargados.

Merecen una mención especial Lyndsay Bird, Catherine Dom, Patricia Justino y Alan Smith por haber desempeñado la función de grupo de asesoramiento, suministrando valiosas orientaciones y detallados comentarios sobre los esbozos de los capítulos del Informe. También queremos agradecer a la Brookings Institution y la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) la organización de la reunión de consulta celebrada en Washington (Estados Unidos) para la preparación del Informe.

Queremos también expresar nuestro reconocimiento a las numerosas personas, instituciones y redes que nos suministraron informaciones y datos, a veces en plazos muy breves. A este respecto, merecen una mención especial la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Save the Children y el UNICEF, que nos prestaron su apoyo a lo largo de toda la labor de investigación realizada y facilitaron la realización de visitas sobre el terreno a varios miembros del equipo del Informe.

La producción del Informe debe mucho a la ímproba labor realizada por Sylvaine Baeyens, Rebecca Brite, Isabelle Kite, David McDonald, Wenda McNevin y Jan Worrall. David McCandless contribuyó a la elaboración de los gráficos del Capítulo 3, y muchas otras personas de dentro y fuera de la UNESCO contribuyeron también a las tareas de producción.

Los colegas del Sector de Relaciones Exteriores e Información Pública desempeñaron un papel esencial en el apoyo a la labor de difusión y publicidad realizada por el equipo del Informe. Queremos manifestar nuestro agradecimiento en especial a los servicios de gestión del conocimiento y a las secciones de administración financiera y presupuestaria y de recursos humanos por haber facilitado a diario nuestro trabajo.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* es una publicación anual independiente. La UNESCO da facilidades y presta apoyo a su elaboración y difusión. No obstante, la responsabilidad del contenido del Informe y de los errores materiales del mismo incumbe exclusivamente al director de la publicación.

Equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*

Director: Kevin Watkins

Investigación: Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Stuart Cameron, Anna Haas, François Leclercq, Élise Legault, Anaïs Loizillon, Karen Moore, Patrick Montjourides y Pauline Rose

Comunicación y difusión: Diederick de Jongh, Andrew Johnston, Leila Loupis, Marisol Sanjines, Sophie Schlondorff y Céline Steer

Administración y producción: Erin Chemery, Julia Heiss, Marc Philippe Boua Liebnitz, Martina Simeti, Judith Randrianatoavina y Suhad Varin

Para más información sobre el Informe, pónganse en contacto con:






Director del 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*

- 2010. Llegar a los marginados
- 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?

Todas las erratas u omisiones 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	iii
	Lista de gráficos, cuadros, contribuciones especiales y recuadros	vii
	Aspectos más salientes del Informe 2011	1
	Panorámica	5
 Parte 1. Seguimiento de los objetivos de la Educación para Todos		28
Capítulo 1	Los seis objetivos de la EPT	30
	Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia	33
	Hechos y cifras 1.1 – Las tasas de mortalidad infantil bajan en el mundo, pero subsisten amplias disparidades	34
	Hechos y cifras 1.2 – Nutrición adecuada y seguridad alimentaria, fundamentales para el desarrollo cognitivo	35
	Hechos y cifras 1.3 – La escolarización en preescolar aumenta, pero sigue siendo limitada y poco equitativa	37
	Examen de las políticas:	
	Mejora de la salud de los niños e importancia de la educación de las madres	38
	 Objetivo 2: Enseñanza primaria universal	46
	Hechos y cifras 1.4 – El número de niños sin escolarizar se reduce, pero no con la suficiente rapidez	47
	Hechos y cifras 1.5 – Los países que tratan de conseguir la EPU tropiezan con toda una serie de problemas	50
	Examen de las políticas:	
	Afrontar el problema crítico de la deserción escolar en la enseñanza primaria	54
	 Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos	62
	Hechos y cifras 1.6 – El acceso a la secundaria ha mejorado, pero se siguen dando desigualdades importantes	63
	Hechos y cifras 1.7 – Se ahondan las disparidades regionales en la matriculación en la enseñanza superior	65
	Examen de las políticas:	
	Superar la marginación de los trabajadores poco cualificados en los países desarrollados	65
	 Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos	74
	Hechos y cifras 1.8 – El analfabetismo está retrocediendo, pero a un ritmo demasiado lento	75
	Hechos y cifras 1.9 – Existencia de grandes disparidades en las tasas de alfabetización dentro de los países	76
	Examen de las políticas: Dar un gran paso adelante en la alfabetización de los adultos	77
	 Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación	83
	Hechos y cifras 1.10 – A pesar de los considerables progresos realizados, muchos países no alcanzarán en 2015 el objetivo de la paridad entre los sexos	84
	Hechos y cifras 1.11 – Fuentes de disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria	85
	Examen de las políticas:	
	La gestión de las transiciones de los adolescentes en el sistema educativo y hacia el mundo laboral	87
	 Objetivo 6: Calidad de la educación	95
	Hechos y cifras 1.12 – Amplias disparidades en el aprovechamiento escolar entre los países y dentro de ellos	96
	Examen de las políticas: Reducir las disparidades en el aprendizaje en los países pobres	100
 Capítulo 2	 Financiar la EPT	 112
	Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos	115
	Hechos y cifras 2.1 – Los gobiernos invierten cada vez más en educación	117
	Hechos y cifras 2.2 – Incrementar los ingresos fiscales nacionales y dar más prioridad a la educación	118
	Hechos y cifras 2.3 – A la EPT se llega por caminos muy diferentes, pero es muy importante invertir más	120
	Hechos y cifras 2.4 – Los donantes no van por buen camino para cumplir sus compromisos de ayuda para 2010	121
	Hechos y cifras 2.5 – La mejora de la eficacia de la ayuda va por buen camino, pero a ritmo lento	126
	Examen de las políticas: Afrontar la onda de choque de la crisis financiera	127

Parte 2. Conflictos armados y educación	142
Capítulo 3 La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera	146
Introducción	149
Los conflictos armados: un obstáculo para la EPT	150
Las deficiencias de la educación pueden atizar las llamas de los conflictos armados	181
La ayuda a los países afectados por conflictos alterada por las estrategias de seguridad	195
Capítulo 4 Hacer valer los derechos humanos	208
Introducción	211
Del seguimiento a la acción para acabar con la impunidad	212
Prestar servicios educativos en los conflictos armados	225
Capítulo 5 Reconstruir la educación, aprovechando los beneficios de la paz	246
Introducción	249
Empezar pronto y mantener el rumbo	250
Promover una cultura de paz y tolerancia	270
Capítulo 6 Una estrategia para el cambio: corregir cuatro deficiencias	282
Anexo	292
El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	294
Cuadros estadísticos	299
Cuadros relativos a la ayuda internacional	379
Glosario	392
Bibliografía	395
Abreviaturas	420
Índice	424

Lista de gráficos, cuadros, contribuciones especiales y recuadros

Gráficos

1.1: Las principales causas de la mortalidad infantil	34
1.2: Los niños de madres que han cursado estudios secundarios corren menos riesgos de fallecer prematuramente	35
1.3: Países con un nivel de ingresos análogo pueden tener tasas de malnutrición muy diferentes	36
1.4: La escolarización en la enseñanza preescolar ha aumentado considerablemente en muchos países	37
1.5: Los niños de familias acomodadas tienen más probabilidades de asistir a programas de aprendizaje temprano	38
1.6: La educación salva vidas: cuanto más altos son los niveles de instrucción de las madres, más se reducen las tasas de mortalidad de los niños	39
1.7: Los beneficios de la educación pueden salvar la vida de 1,8 millones de niños	40
1.8: La cobertura de la vacunación aumenta con el grado de instrucción de las mujeres	41
1.9: Conocimientos sobre el VIH y el sida – La educación protege la salud	41
1.10: La probabilidad de que las mujeres acepten una prueba de detección del VIH durante el embarazo aumenta con su grado de instrucción	41
1.11: La mitad de los niños del mundo privados de escuela se concentran en 15 países solamente	47
1.12: Muchos de los niños sin escolarizar no ingresarán probablemente nunca en la escuela	49
1.13: Las posibilidades de ir a la escuela varían enormemente dentro de un mismo país	49
1.14: Los progresos hacia la enseñanza primaria universal han sido desiguales	50
1.15: Los obstáculos para lograr la EPU varían en función de los países	51
1.16: El número de niños que ingresan en la escuela a la edad oficialmente establecida es insuficiente en muchos países	52
1.17: La progresión de la tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria ha sido desigual	52
1.18: La pobreza y la vulnerabilidad influyen mucho en las probabilidades de finalizar la escuela primaria que tiene un niño	53
1.19: Los esquemas de la deserción escolar difieren en función de los diferentes grados de primaria	55
1.20: Los niños de familias pobres tienen más probabilidades de desertar la escuela primaria	56
1.21: Una reforma adecuada del sistema educativo puede mejorar sustancialmente la progresión del alumnado en los grados de la enseñanza primaria	61
1.22: Expansión de la escolarización en la enseñanza secundaria	63
1.23: Los jóvenes de las zonas urbanas tienen más posibilidades de terminar los estudios de secundaria	64
1.24: Están aumentando las disparidades entre las tasas de matriculación en la enseñanza superior de las distintas regiones	65
1.25: Las personas con competencias insuficientes corren un mayor riesgo de desempleo	66
1.26: La encuestas realizadas en países ricos ponen de manifiesto la existencia de disparidades en el grado de alfabetización	67
1.27: El acceso a la educación y formación continuas es insuficiente en muchos países de Europa	68
1.28: Los déficits de conocimientos básicos de lectura y escritura aumentan con la edad	69
1.29: La mayoría de los adultos analfabetos del mundo se concentran en diez países	75
1.30: Muchos países no alcanzarán probablemente el objetivo de la alfabetización	75
1.31: Los perfiles de la alfabetización guardan relación con el lugar de domicilio de la familia y su nivel de ingresos	76
1.32: En muchos países son escasas las perspectivas de lograr de aquí a 2015 la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria	84
1.33: La disparidad entre los sexos en la escolarización en primaria presenta perfiles diferentes	86
1.34: La disparidad entre los sexos en la terminación de los estudios secundarios presenta perfiles desiguales	87
1.35: Las disparidades entre los sexos en el mercado de trabajo son considerables en muchas regiones	88
1.36: Se dan amplias disparidades de un país a otro en el aprovechamiento escolar	96
1.37: Variación considerable de las competencias de lectura en el África Subsahariana	97
1.38: El aprovechamiento escolar en matemáticas en América Latina	97
1.39: Las diferencias en el aprovechamiento escolar guardan relación con el nivel de ingresos y el lugar de domicilio	99
1.40: En la India se dan grandes diferencias de un Estado a otro en los niveles globales de dominio de la lectura	101
1.41: En Kenya se dan disparidades importantes de una provincia a otra en las competencias de lectura de los alumnos de los primeros grados de primaria	102
1.42: Las diferencias en el aprovechamiento escolar de los niños reflejan las disparidades vinculadas al nivel de ingresos y el sexo	102
1.43: Disparidades importantes de una escuela a otra en el aprovechamiento escolar	103
1.44: La diferencia en la calidad de las escuelas es un factor importante de la disparidad en el aprovechamiento escolar	104

2.1: Países con niveles de ingresos similares no tienen el mismo grado de compromiso con la financiación de la educación	117
2.2: Los presupuestos de educación aumentaron en la mayoría de los países	118
2.3: Muchos países han aumentado sus ingresos fiscales internos, pero otros tropiezan con dificultades para lograrlo	119
2.4: Los países afrontan problemas diferentes para aumentar sus inversiones en la educación	119
2.5: Es probable que los objetivos actuales de incremento de la ayuda no se alcancen por un amplio margen	122
2.6: Solamente 5 de los 22 países donantes del CAD de la OCDE han alcanzado el objetivo del 0,7% fijado por las Naciones Unidas	122
2.7: Muchos países donantes redujeron su ayuda en 2009	123
2.8: Los desembolsos de la ayuda a la educación básica dejaron de aumentar en 2008	123
2.9: El grado de compromiso de los donantes en favor de la educación básica es muy variable	124
2.10: Existe una gran disparidad entre la ayuda y las necesidades de financiación de la Educación para Todos	125
2.11: La crisis ha frenado el aumento rápido de la recaudación fiscal observado en los países de ingresos bajos e ingresos medios bajos	130
2.12: Impacto de la crisis financiera en el gasto en educación	131
2.13: La ayuda programable se va a estancar previsiblemente en 2011	135
<hr/>	
3.1: El retraso de la educación en los países afectados por conflictos	151
3.2: Los conflictos violentos agravan las desigualdades en la educación	153
3.3: Pérdida de educación de las poblaciones indígenas asentadas en las zonas de conflicto durante la guerra civil de Guatemala	154
3.4: La mayoría de las guerras no son interestatales, sino intraestatales	155
3.5: Las estadísticas de fallecimientos en Afganistán e Iraq arrojan un número de civiles muertos mucho mayor	159
3.6: La mayoría de las muertes se producen fuera de los campos de batalla	160
3.7: El gasto en armamento supera con frecuencia al gasto en educación	167
3.8: Una fracción del gasto militar mundial podría enjugar el déficit anual de financiación de la EPT	169
3.9: Los desplazados internos suman muchos millones más que los refugiados	172
3.10: La situación de la educación varía en función de los campamentos de refugiados y de las regiones	175
3.11: Para muchos refugiados de Myanmar los estudios se terminan para siempre en la escuela primaria	176
3.12: El peso demográfico de los jóvenes es muy importante en muchos países afectados por conflictos	186
3.13: La diferente situación de la educación en el norte y el sur de la Côte d'Ivoire	189
3.14: Algunos países afectados por conflictos reciben más ayuda que otros	196
3.15: La ayuda externa es una fuente de ingresos importante para los países más pobres afectados por conflictos	197
3.16: Los países de ingresos bajos afectados por conflictos reciben una proporción creciente de la ayuda	197
3.17: En algunos países afectados por conflictos la ayuda a la educación básica ha aumentado más que en otros	198
3.18: La disparidad entre la ayuda recibida y las necesidades de financiación externa de la educación sigue siendo considerable en los países afectados por conflictos	199
3.19: La ayuda a la educación básica en los países afectados por conflictos es muy inestable	199
3.20: Varios donantes han aumentado la proporción de la ayuda destinada a Afganistán, Iraq y Pakistán	201
<hr/>	
4.1: La mayor parte de la ayuda humanitaria se destina a países afectados por conflictos	227
4.2: Los países suelen recibir ayuda humanitaria durante muchos años	227
4.3: El gasto en educación en favor de las poblaciones desplazadas varía considerablemente de un país a otro	228
4.4: La doble desventaja de la educación en la ayuda humanitaria: una escasa proporción de las peticiones de ayuda financiera, y la proporción más pequeña de peticiones satisfechas	230
4.5: A nivel nacional, las peticiones de ayuda humanitaria para la educación sólo representan una parte muy escasa de la financiación	231
<hr/>	
5.1: En Sudán del Sur la construcción de aulas ha aumentado más deprisa que la escolarización	253
5.2: El arranque de la escolarización en cinco países en situación posterior a un conflicto	255
5.3: La diferencia entre la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo en Liberia y Sierra Leona	260

Cuadros

1.1: Indicadores principales para el Objetivo 1	33
1.2: Indicadores principales para el Objetivo 2	46
1.3: Las previsiones para 128 países muestran que en 2015 habrá todavía un gran número de niños sin escolarizar	48
1.4: Indicadores principales para el Objetivo 3	62
1.5: Las posibilidades de formación profesional en los Estados Unidos reflejan las disparidades sociales	69
1.6: El sistema de formación profesional de la República de Corea aventaja a los hombres que han cursado estudios y trabajan en grandes empresas	69
1.7: Indicadores principales para el Objetivo 4	74
1.8: Indicadores principales para el Objetivo 5	83
1.9: Indicadores principales para el Objetivo 6	95
1.10: Progresos desiguales en la mejora de la calidad de la educación en el África Subsahariana	98
1.11: La calidad de las escuelas frecuentadas por alumnos de familias pobres es variable	104
<hr/>	
2.1: Los recursos nacionales dedicados a la educación han aumentado desde 1999	117
2.2: Las relaciones entre el gasto en educación y el progreso educativo no están exentas de complejidad	120
2.3: La ayuda a la educación básica aumentó, pero de forma desigual en las distintas regiones	121
2.4: Muchos de los objetivos relacionados con la eficacia de la ayuda no se alcanzarán	126
2.5: Los objetivos de reducción de los déficits presupuestarios podrían tener por resultado la reducción del gasto público en educación en algunos países	134
2.6: Pocos donantes bilaterales prevén aumentar sustancialmente su ayuda en los próximos años	136
2.7: Tasa voluntaria recaudada por algunas grandes compañías telefónicas	140
2.8: Tasa obligatoria impuesta a los usuarios de todas las compañías telefónicas	141
<hr/>	
3.1: Las guerras hacen perder años de escolarización	154
3.2: Países afectados por conflictos (1999-2008)	156
3.3: Número y duración media de los episodios de conflicto, por región y grupo de ingresos (1999-2008)	156
<hr/>	
4.1: Peticiones de ayuda humanitaria de un grupo seleccionado de países (2010)	232
<hr/>	
5.1: Algunos resultados del estudio 2008 de Afrobarómetro (Kenya y República Unida de Tanzania)	273

Contribuciones especiales

<i>¡Basta ya!</i> Desmond Tutu, Arzobispo Desmond Tutu, Premio Nobel de la Paz (1984)	142
<i>Educación para la seguridad y el desarrollo</i> , Rania Al Abdullah, Reina de Jordania	143
<i>Convertir las espadas en arados y las bombas en libros</i> , Oscar Arias Sánchez, Premio Nobel de la Paz (1987)	166
<i>Ya es hora de pasar de las palabras a los actos</i> , Mary Robinson, Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1997-2002)	224
<i>La educación, un sendero hacia la paz</i> , Dr. José Ramos-Horta, Premio Nobel de la Paz (1996)	249
<i>La educación, una poderosa fuerza de paz</i> , Shirin Ebadi, Premio Nobel de la Paz (2003)	276

Recuadros

1.1: Promoción del parto sin riesgo en la India	42
1.2: Intensificar la respuesta internacional	44
1.3: El programa de enseñanza preescolar de Mozambique	45
1.4: Ampliación de los servicios de atención y educación de la primera infancia en Ghana	45
1.5: El arduo problema de mantener escolarizados a los niños en la India	57
1.6: Reducción de la deserción escolar en Malawi mediante transferencias de dinero en efectivo sin condiciones	58
1.7: Mejorar las escuelas para reducir la deserción escolar: el Proyecto de Educación Rural de Colombia	59
1.8: El Programa "Gateway" de Nueva Zelanda, un puente tendido entre la educación y el mercado laboral	71
1.9: Sólida coordinación interministerial de los programas de alfabetización en Marruecos	79

1.10: Cursos vespertinos para jóvenes adultos en Burkina Faso	81
1.11: Resultados positivos del apoyo a los alfabetizadores en Egipto	82
1.12: Pakistán: proyecto de la ONG "Developments in Literacy" para que las muchachas adquieran autonomía gracias al sistema educativo	92
1.13: Bangladesh: los Centros de Empleo y Medios de Subsistencia para Adolescentes del BRAC	94
1.14: Programa "Balsakhi" de la ONG Pratham	108
1.15: Mejorar la Ley "Que ningún niño se quede atrás"	109
<hr/>	
2.1: Los desembolsos de la ayuda muestran mejor el dinero gastado	123
2.2: A pesar de los ingresos del petróleo, los efectos de la crisis se dejan sentir en Nigeria	132
2.3: La crisis alimentaria y financiera pone en peligro los progresos del Níger	132
2.4: La estabilización presupuestaria hace peligrar la continuación de los progresos en Ghana	133
2.5: Una tasa sobre los teléfonos móviles en beneficio de la educación	140
<hr/>	
3.1: Definir qué es un país afectado por conflictos no es una ciencia exacta	156
3.2: Ataques contra los civiles	158
3.3: En el Chad, la educación sale perdiendo con la carrera armamentista	168
3.4: Un santuario con problemas de educación – Los karen refugiados en Tailandia	176
3.5: Igualdad de derechos, pero desigualdad en la educación para los niños palestinos en Jerusalén Este	178
3.6: Guerras breves de prolongadas consecuencias en la ex Unión Soviética	180
3.7: En Côte d'Ivoire, la disparidad en la educación es un factor de división	189
3.8: La violencia invade las escuelas en Colombia	192
3.9: Fragmentación gubernamental y segregación educativa en Bosnia y Herzegovina	193
3.10: Reexaminar las amenazas a la seguridad en el sistema educativo de Pakistán	204
3.11: Aumentar la ayuda a los países afectados por conflictos: los compromisos del Reino Unido	206
<hr/>	
4.1: El escudo de protección jurídica de los derechos de niños y civiles	214
4.2: Una ojeada al terror sexual en zonas de conflicto	217
4.3: Propuestas para acabar con la impunidad de las violaciones y abusos sexuales en los países afectados por conflictos	222
4.4: El seguimiento de la ayuda a través del laberinto de la ayuda humanitaria	228
4.5: Hacer frente a la oleada de refugiados – La lección de Dadaab (Kenya)	234
4.6: Los riesgos de la ayuda humanitaria a corto plazo en la República Democrática del Congo	235
4.7: Las escuelas comunitarias de Afganistán: cómo impartir enseñanza en zonas de conflicto	237
4.8: Los desplazados internos "invisibles" de la República Democrática del Congo	239
4.9: Los iraquíes refugiados en Jordania rehacen sus vidas	241
4.10: La importancia del reconocimiento de los derechos jurídicos de los desplazados internos: la legislación colombiana	243
<hr/>	
5.1: Los acuerdos de paz de Guatemala: reconocer la necesidad de la educación inclusiva	251
5.2: La reconstrucción acelerada de las escuelas en Sudán del Sur	253
5.3: La planificación de la educación a escala nacional: la experiencia de Afganistán	256
5.4: Un éxito discreto en Somalilandia	257
5.5: Resultados positivos del pronto inicio de la ayuda y de su mantenimiento en Sierra Leona	261
5.6: Islas Salomón: de la gestión de la crisis al fortalecimiento de capacidades	262
5.7: La cuestión de las lenguas y la identidad común en Kenya y la República Unida de Tanzania	273
5.8: Treinta años después, los niños camboyanos se enteran del genocidio	275
5.9: Educación para la paz en los campamentos de refugiados de Kenya	277
5.10: Consolidar la paz mediante la educación en Irlanda del Norte	278
5.11: Prevención de la violencia entre los jóvenes en Colombia	280

Aspectos más salientes del Informe 2011

El mundo no va por buen camino de alcanzar la metas fijadas para 2015. Aunque se han conseguido logros importantes en muchos ámbitos, la conclusión principal del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011* es que no se podrán alcanzar la mayoría de los objetivos de la EPT. Los países afectados por conflictos armados tienen que afrontar problemas sobrecogedores. Los gobiernos tendrán que actuar con un mayor espíritu de diligencia y con más determinación para poner a su alcance los objetivos.

Progresos hacia la consecución de los objetivos fijados para 2015

En el último decenio se registraron avances extraordinarios en la progresión hacia los objetivos de la Educación para Todos en algunos de los países más pobres del mundo:

- El bienestar de los niños más pequeños está mejorando. La mortalidad de los menores de cinco años, por ejemplo, pasó de 12,5 millones en 1990 a 8,8 millones en 2008.
- Entre 1999 y 2008, fueron escolarizados en primaria 52 millones suplementarios de niños. El número de niños sin escolarizar se redujo a la mitad en el Asia Meridional y Occidental. En el África Subsahariana las tasas de escolarización aumentaron en un 33%, pese al importante aumento de la franja de población en edad de cursar la enseñanza primaria.
- La paridad entre los sexos en la escolarización en primaria mejoró considerablemente en las regiones donde se registraban mayores disparidades a principios del decenio.

A pesar de todos estos logros, todavía queda un trecho muy largo que recorrer para cubrir la distancia que media entre los objetivos de la Educación para Todos fijados el año 2000 y los progresos limitados realizados hasta ahora.

- El hambre está frenando los progresos. En los países en desarrollo, uno de cada tres niños –esto es, 195 millones en total– padecen de malnutrición, con los consiguientes daños irreparables que esto entraña para su desarrollo cognitivo y sus perspectivas educativas a largo plazo.
- El ritmo de disminución del número de niños sin escolarizar es demasiado lento. En 2008 había aún 67 millones de niños privados de escuela en todo el mundo. Los progresos hacia la escolarización universal se han desacelerado. Si persisten las tendencias actuales, en 2015 el número de niños sin escuela podría ser superior al actual.

- Muchos niños desertan la escuela antes de finalizar el ciclo completo de la enseñanza primaria. Tan sólo en el África Subsahariana unos diez millones de niños abandonan cada año las aulas de primaria.
- Un 17% de la población adulta del mundo –esto es, 796 millones de personas– siguen sin poseer competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. Dos tercios aproximadamente de esas personas son mujeres.
- Las disparidades entre los sexos siguen obstaculizando los progresos de la educación. Si en 2008 se hubiera alcanzado en el mundo la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, hoy habría 3,6 millones suplementarios de niñas matriculadas en las escuelas primarias.
- La amplitud de las desigualdades merma la igualdad de oportunidades. En Pakistán, casi la mitad de los hijos de las familias más pobres con edades comprendidas entre 7 y 16 años están sin escolarizar, mientras que ese porcentaje sólo se cifra en un 5% entre los hijos de las familias más ricas.
- La disparidad entre los sexos se cobra vidas. En efecto, si el promedio general de mortalidad infantil en el África Subsahariana se situara al nivel del promedio de mortalidad de los niños nacidos de madres con estudios secundarios, el número de niños pequeños fallecidos en esta región disminuiría en 1,8 millones.
- Las mujeres que han cursado la enseñanza secundaria tienen más probabilidades de saber qué medidas se pueden adoptar para prevenir la transmisión del VIH de la madre al niño, que ha sido la causa de unos 260.000 fallecimientos por enfermedades relacionadas con el VIH en 2009. En Malawi, el 60% de las madres con estudios secundarios o superiores saben que los medicamentos pueden reducir los riesgos de transmisión del VIH, mientras que ese porcentaje sólo se cifra en un 27% en el caso de las madres que no han recibido instrucción alguna.
- La calidad de la educación se sigue situando a un nivel muy bajo en muchos países. Millones de niños salen de la escuela primaria con conocimientos de lectura, escritura y aritmética que se hallan muy por debajo de los niveles previstos.

- De aquí a 2015 habrá que contratar a 1,9 millones suplementarios de maestros para lograr la universalización de la enseñanza primaria. El África Subsahariana necesitará más de la mitad de esos maestros.

Financiación de la Educación para Todos

La crisis financiera mundial ha incrementado las presiones que se ejercen sobre los presupuestos nacionales, socavando los esfuerzos que muchos de los países más pobres del mundo están realizando para financiar los planes de educación. Los presupuestos de la ayuda también están sometidos a presiones. Cuando quedan menos de cinco años para 2015, fijado como límite para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, es preciso que los gobiernos nacionales y los donantes redoblen sus esfuerzos para enjugar el déficit de financiación.

- Aunque la proporción del ingreso nacional dedicado al gasto en educación ha aumentado desde 1999 en los países de ingresos bajos, pasando del 2,9% al 3,8%, hay todavía regiones y países que siguen descuidando sus sistemas educativos. El Asia Central y el Asia Meridional y Occidental son las regiones que menos invierten en educación.
- Con una mayor movilización de sus ingresos fiscales y un compromiso más sólido en favor de la educación, los países de ingresos bajos podrían aumentar de unos 12.000 a unos 19.000 millones de dólares el gasto anual dedicado a la Educación para Todos, lo que representa un incremento equivalente al 0,7% del PNB.
- La crisis financiera ha hecho estragos en los presupuestos de educación. En 2009, siete de los dieciocho países de ingresos bajos estudiados en el presente Informe recortaron su gasto educación. Ahora bien, en esos países el número de niños sin escolarizar se cifra en 3,7 millones.
- Globalmente, la ayuda a la educación básica se ha duplicado desde 2002 hasta alcanzar la suma de 4.700 millones de dólares, lo que ha permitido prestar apoyo a las políticas encaminadas a acelerar los progresos hacia la Educación para Todos. No obstante, el volumen actual de la ayuda dista mucho de alcanzar la suma de 16.000 millones de dólares que se necesitaría cada año para enjugar el déficit de financiación externa en los países de ingresos bajos.
- Los donantes no han cumplido las promesas de aumentar la ayuda formuladas en 2005. Según estimaciones de la OCDE, el déficit global de financiación previsto se cifra en 20.000 millones de dólares anuales.
- Las tendencias actuales de la ayuda son inquietantes. La ayuda a la educación básica suministrada a título de la asistencia para el desarrollo se halla estancada desde 2007. En 2008, la ayuda a la educación básica

para el África Subsahariana disminuyó en un 6% aproximadamente por cada niño en edad de cursar la enseñanza primaria.

- Algunos de los donantes más importantes siguen canalizando preferentemente sus presupuestos de ayuda hacia los niveles superiores de enseñanza. Si todos los donantes asignaran a la educación básica por lo menos la mitad de su ayuda global a la educación, se podrían movilizar cada año 1.700 millones de dólares en beneficio de este nivel de enseñanza.

La adopción de medidas innovadoras de financiación de la educación podría contribuir a enjugar el déficit de financiación de la Educación para Todos. El informe propone, entre otras, las siguientes medidas:

- Crear una *Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE)*, tomando como modelo el mecanismo análogo que ya existe en el sector de la salud. Esto podría ayudar a los donantes a movilizar nuevos recursos en el difícil contexto económico actual. La emisión de bonos permitiría recaudar entre 3.000 y 4.000 millones de dólares al año para la educación entre 2011 y 2015.
- Imponer una *tasa del 0,5% sobre los abonos a teléfonos móviles en Europa* podría permitir la recaudación de 894 millones de dólares cada año.

Conflictos armados y educación, una crisis encubierta

Aunque no se tiene una información completa sobre los problemas que afrontan los países afectados por conflictos armados en materia de educación, no cabe duda de que figuran entre los que más distan de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. La crisis encubierta de la educación en los Estados afectados por conflictos constituye un problema mundial que exige una respuesta de la comunidad internacional. Además de socavar las perspectivas de impulsar el desarrollo económico, de reducir la pobreza y de alcanzar las metas fijadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los conflictos armados están aumentando las desigualdades, la desesperanza y el sentimiento de injusticia que encierran a los países en el círculo vicioso de la violencia.

Las repercusiones de los conflictos armados en la educación

- En el decenio precedente a 2008 han sido víctimas de conflictos armados 35 países. Treinta de ellos son países de ingresos bajos o ingresos medios bajos. La duración de los conflictos violentos en los países de ingresos bajos es de doce años, por término medio.
- En los países pobres afectados por conflictos, hay 28 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria que están sin escolarizar, lo que representa el 42% del total de niños del mundo privados de escuela.

Principales mensajes del Informe

El peso demográfico de la población juvenil, unido a las deficiencias de los sistemas educativos, es un factor de riesgo de conflicto. Los sistemas de educación en muchos países afectados por conflictos no están dotando a los jóvenes con las competencias necesarias que les permitan salir de la pobreza y el desempleo. Más del 60% de la población de muchos países afectados por conflictos tiene menos de 25 años de edad y, por lo tanto, proporcionar a esos jóvenes una educación de calidad es fundamental para que no les invada la desesperación por su futuro económico, un factor que contribuye a menudo al desencadenamiento de conflictos violentos.

Una educación errónea puede fomentar los conflictos violentos. La educación puede ser un poderoso factor de paz, pero con demasiada frecuencia la escuela se instrumentaliza para reforzar las divisiones sociales, la intolerancia y los prejuicios que conducen a las guerras. Ningún país puede albergar la esperanza de sentar bases duraderas para la paz, a no ser que encuentre el medio de crear una confianza mutua entre sus ciudadanos, y es en las aulas de clase donde empieza a crearse esa confianza.

Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional están fracasando en la empresa de preservar los derechos humanos. En los conflictos armados, las fuerzas gubernamentales y no gubernamentales toman como blancos de ataque a escolares, maestros, civiles y escuelas, gozando de una impunidad prácticamente total. Esto es especialmente cierto en lo que se refiere a las violaciones y otros abusos sexuales. Los participantes en la alianza en pro de la Educación para Todos deben ser acérrimos defensores de los derechos humanos.

La eficacia de la ayuda se ve comprometida por las prioridades nacionales de los donantes más importantes en materia de seguridad. La asistencia para el desarrollo destinada a Estados afectados por conflictos va a parar sobre todo a países, como Afganistán, Iraq y Pakistán, que se consideran prioritarios desde un punto de vista estratégico. La utilización de la ayuda a la educación para apoyar operaciones contra fuerzas insurrectas pone en peligro la seguridad de las comunidades locales, de los escolares y de los trabajadores de la ayuda. Es preciso que los donantes desmilitaricen la ayuda.

El sistema de ayuda humanitaria no está satisfaciendo las necesidades educativas de los niños atrapados en conflictos. Las comunidades locales dan pruebas de una gran determinación e ingenio para mantener en funcionamiento el sistema educativo durante los conflictos. No se puede decir que los donantes den muestras de un espíritu semejante. La comunidad de la ayuda humanitaria tiene que satisfacer las aspiraciones de las comunidades afectadas por conflictos.

El sistema de la ayuda internacional no está preparado para aprovechar las posibilidades de consolidación de la paz y de reconstrucción. Muchos países recién salidos de conflictos carecen de recursos para reconstruir sus sistemas educativos. Esos países dependen actualmente de una ayuda humanitaria limitada e imprevisible, cuando lo que necesitan es una financiación previsible y a largo plazo para poder edificar sistemas de educación inclusivos de buena calidad.

- La probabilidad de que los niños de países pobres afectados por conflictos fallezcan antes de cumplir los cinco años de edad, es dos veces mayor que la de los niños de los demás países pobres.
- Solamente el 79% de los jóvenes saben leer y escribir en los países pobres afectados por conflictos, mientras que esa proporción se cifra en un 93% en los demás países pobres.
- En los conflictos armados se está observando un aumento de los ataques perpetrados por las fuerzas gubernamentales y no gubernamentales contra los civiles y las infraestructuras no militares. En violación flagrante del derecho internacional, los combatientes consideran cada vez más como blancos legítimos de sus ataques a los escolares y los edificios de las escuelas.
- Se estima que hay más de 43 millones de personas desplazadas en el mundo, principalmente a causa de

los conflictos armados, pero la cifra real es mucho mayor probablemente. Los refugiados y los desplazados internos tropiezan con obstáculos importantes para acceder a la educación. En 2008, apenas acudían a la escuela primaria un 69% de los niños de campamentos de refugiados en edad de cursar ese nivel de enseñanza.

El gasto en educación en los países afectados por conflictos

- Los conflictos armados están restando a la educación fondos públicos que se dedican al gasto militar. En el mundo hay 21 países en desarrollo que gastan más en armamento que en la escuela primaria. Si recortaran su gasto militar en un 10%, esos países podrían escolarizar a 9,5 millones suplementarios de niños privados de escuela.
- El gasto militar resta también recursos financieros a la ayuda internacional. El déficit de 16.000 millones de dólares que registra la ayuda financiera externa

a la Educación para Todos se suprimiría sobradamente, si los países ricos dedicaran seis días de su gasto militar a enjugarlo.

- Apenas un 2% de la ayuda humanitaria va a parar a la educación. Además, la educación es el sector donde menor es la proporción de peticiones de ayuda humanitaria que obtienen financiación: apenas un 38% de esas peticiones son satisfechas, lo que representa la mitad del porcentaje medio observado en todos los demás sectores.

Programa para el cambio

El informe define un programa para efectuar cambios, que tiene por objeto remediar cuatro deficiencias sistémicas.

- *Deficiencias en la protección.* Por intermedio del sistema de las Naciones Unidas, los gobiernos deberían reforzar los sistemas de supervisión y elaboración de informes sobre las violaciones de los derechos humanos que afectan a la educación, apoyar los planes nacionales destinados a poner un término a esas violaciones, e imponer sanciones apropiadas a los culpables de infracciones atroces y recurrentes. Debería crearse una comisión internacional sobre violaciones y abusos sexuales, en la que participe directamente la Corte Penal Internacional, a fin de evaluar si hay motivos para incoar diligencias judiciales. La UNESCO debería conducir la labor de supervisión y la elaboración de informes sobre los ataques perpetrados contra los sistemas de educación.
- *Deficiencias en la prestación de servicios educativos.* Se necesita urgentemente cambiar el modo de concebir la ayuda humanitaria y reconocer el papel fundamental de la educación en situaciones de emergencia relacionadas con conflictos armados. Se debería aumentar el nivel de financiación de los fondos agrupados de ayuda humanitaria para que pase de la cifra actual de unos 730 millones de dólares a una suma que oscile en torno a los 2.000 millones, a fin de poder enjugar el déficit de financiación de la educación. También se tendrían que reforzar los sistemas actuales de evaluación de las necesidades de educación en las comunidades afectadas por conflictos. Asimismo, deberían reformarse las disposiciones administrativas que atañen a los refugiados para mejorar su acceso a la educación. Por último, los gobiernos deberían reforzar el derecho de las personas desplazadas a la educación.
- *Deficiencias en la reconstrucción.* Los donantes tendrían que romper la línea divisoria artificial que separa la ayuda humanitaria de la ayuda al desarrollo a largo plazo. Se debería canalizar una mayor parte de la asistencia al desarrollo por intermedio de los fondos agrupados por país, como el mecanismo financiero creado con éxito para el Afganistán. Por intermedio de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) reformada, los donantes deberían establecer disposiciones multilaterales eficaces para lograr una financiación agrupada análoga a la que funciona en el sector de la salud. Se debería incrementar la dotación financiera anual de la IVR hasta que alcance la suma de 6.000 millones de dólares anuales, estableciendo una normativa más flexible para facilitar la ayuda a los Estados afectados por conflictos.
- *Deficiencias en la construcción de la paz.* A fin de liberar el potencial que tiene la educación para sustentar los procesos de paz, los gobiernos y los países donantes deberían dar prioridad a la creación de sistemas de educación inclusivos, adoptando políticas en materia de lengua de enseñanza, de currículos y de descentralización basadas en una evaluación de su posible impacto en los antiguos motivos de resentimiento. Se debería considerar que las escuelas son, ante todo y sobre todo, lugares para adquirir competencias tan esenciales como la tolerancia, el respeto mutuo y la capacidad de convivir pacíficamente con los demás. Se deberían asignar a la educación entre 500 y 1.000 millones de dólares por conducto del Fondo de las Naciones Unidas para la Consolidación de la Paz, y la UNESCO y el UNICEF deberían desempeñar un papel más importante en la incorporación de la educación a estrategias más vastas de consolidación de la paz. ■

Panorámica

En el Marco de Acción sobre la Educación para Todos (EPT), adoptado por gobiernos de todo el mundo en Dakar (Senegal) el año 2000, se establecieron seis objetivos generales y toda una serie de metas específicas que debían alcanzarse en 2015. Ese marco llevaba por subtítulo "Cumplir nuestros objetivos comunes". Dos lustros después, la conclusión principal que se desprende del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2011* es que los gobiernos no están cumpliendo con el compromiso que contrajeron colectivamente.

Esta severa conclusión no resta méritos a algunos logros importantes en la Educación para Todos. En efecto, el número de niños sin escolarizar está disminuyendo, las disparidades entre los sexos se están reduciendo y son cada vez más numerosos los niños que están terminando la enseñanza primaria, pudiendo así cursar estudios secundarios y superiores. En algunos de los países más pobres del mundo¹ se han registrado avances impresionantes, lo que demuestra que los bajos ingresos no constituyen automáticamente un obstáculo para que la educación progrese con rapidez. Sin embargo, entre los objetivos proclamados en Dakar y su cumplimiento sigue mediando una gran distancia y hay síntomas inquietantes de que ésta va en aumento. Si persisten las atenciones actuales, en 2015 el número de niños privados de escuela será superior al actual. Si no se realiza un esfuerzo concertado para que este panorama cambie, no se cumplirá globalmente la promesa formulada en Dakar a los niños del mundo.

El incumplimiento de los objetivos establecidos en Dakar tendrá repercusiones de largo alcance. Un progreso rápido de la educación es esencial para alcanzar las metas más vastas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en ámbitos como la erradicación de la pobreza y del hambre, la disminución de la mortalidad y la mejora de la salud materna. Además, el fracaso en la reducción de la desigualdad de oportunidades de educación que se da a nivel nacional e internacional está socavando el crecimiento económico y reforzando el esquema de una mundialización exenta de equidad. Esta cuestión merece que se le preste una máxima atención. Sin embargo, en el programa internacional de desarrollo se está dando menos prioridad a la educación, un tema que apenas preocupa a los miembros del Grupo de los Ocho (G8) y del Grupo de los Veinte (G20).

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* consta de dos partes. La Parte 1 presenta un panorama del estado actual de la educación en el mundo, señalando los avances y reveses registrados, así como toda una serie de aplicaciones prácticas de las políticas de educación

que pueden contribuir a acelerar los progresos hacia la Educación para Todos. La Parte 2 se centra en el examen de uno de los mayores obstáculos con que tropieza el alcance de los objetivos de la Educación para Todos: los conflictos armados en los países más pobres del mundo. El Informe examina las deficiencias de las políticas aplicadas que han contribuido a reforzar ese obstáculo, y presenta estrategias para superarlo. También establece un programa para reforzar el papel desempeñado por los sistemas educativos en la prevención de conflictos y la edificación de sociedades en paz.

Parte 1. Seguimiento de los objetivos de la Educación para Todos

Atención y educación de la primera infancia: fomentar la salud y luchar contra el hambre

Las oportunidades de educación se crean mucho antes de que el niño ingrese en las aulas. Las capacidades lingüísticas, cognitivas y sociales que éste desarrolla en su primera infancia son los verdaderos cimientos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Si el niño tiene una salud deficiente, está malnutrido y carece de estímulos en sus primeros años de existencia, esos cimientos se verán socavados y su capacidad para aprovechar la enseñanza escolar se verá también limitada. Los daños irreversibles infligidos a los niños por el hambre en su primera infancia siguen erosionando el potencial humano a escala mundial.

El estado general de salud de la infancia se puede estimar examinando las tasas mundiales de mortalidad infantil. Esa mortalidad está disminuyendo: en 2008, murieron en el mundo 8.800.000 niños antes de cumplir los cinco años de edad, mientras que en 1990 el número de fallecidos se cifró en 12.500.000. Sin embargo, de los 68 países del mundo con tasas altas mortalidad infantil, solamente 19 van por buen camino para lograr la meta establecida en los ODM: reducir para 2015 esas tasas en dos tercios con respecto a las registradas en 1990. La malnutrición es la causa directa de la muerte de más de 3 millones de niños y de más de 100.000 madres.

Los gobiernos siguen subestimando las consecuencias que tiene la malnutrición de los niños más pequeños en la educación. En los países en desarrollo, unos 195 millones de niños menores de cinco años –esto es, un tercio del total de la población de esa franja de edad– no tienen la estatura correspondiente a su edad y están aquejados de raquitismo, lo cual es un síntoma de su deficiente estado nutricional. Muchos de ellos están condenados a padecer de malnutrición

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.



crónica en sus primeros años de vida, un periodo crítico para el desarrollo cognitivo del individuo. Además de los sufrimientos que inflige a los niños, la malnutrición supone una pesada carga para los sistemas educativos. Los niños malnutridos propenden a no desarrollar plenamente su potencial físico y mental. Tienen menos probabilidades de ser escolarizados y, una vez matriculados en la escuela, sus índices de aprovechamiento escolar son inferiores a los de los demás alumnos. El crecimiento económico no es una panacea para acabar con la malnutrición. Desde mediados del decenio de 1990 el ingreso medio en la India se multiplicó por más de dos, mientras que la tasa de malnutrición disminuyó tan sólo en unos pocos puntos porcentuales. Aproximadamente la mitad de los niños de este país adolecen de malnutrición crónica, y la proporción de los que tienen insuficiencia ponderal es casi dos veces superior al promedio registrado en el África Subsahariana.

La salud infantil y materna ocupa hoy un lugar más destacado en el programa internacional del desarrollo. Cabe congratularse por el hecho de que en las cumbres del G8 y de los ODM, celebradas en 2009 y 2010 respectivamente, se anunciara la adopción de una serie de iniciativas mundiales en favor de la nutrición, la reducción de la mortalidad infantil y el bienestar de las madres. Sin embargo, en los planteamientos actuales no se reconoce la función catalizadora que puede desempeñar la educación –y más concretamente el grado de instrucción de las madres– para progresar más hacia los objetivos establecidos con respecto a la salud.

Dispensar un tratamiento igual a las niñas y los varones en la educación es un derecho humano fundamental y, al mismo tiempo, un medio para abrir paso a la realización de progresos en otros ámbitos. La educación mejora la salud infantil y materna porque capacita a las mujeres para obtener y utilizar información relativa a la nutrición y las enfermedades, elegir con discernimiento entre posibles alternativas y adquirir un mejor control de sus propias vidas.

Los datos emanados de las encuestas de hogares indican sistemáticamente que el grado de instrucción de las madres es uno de los factores que más influye en las perspectivas de supervivencia de los niños. Si la tasa media de mortalidad

infantil del África Subsahariana se cifrara al mismo nivel que la tasa de mortalidad de los niños nacidos de madres que han cursado algunos estudios de secundaria, este subcontinente registraría 1.800.000 fallecimientos menos, lo que equivaldría a reducir esa tasa en un 41%. En Kenya, las probabilidades de que los hijos de madres que no han finalizado sus estudios primarios mueran antes de cumplir cinco años son dos veces mayores que las de los niños nacidos de madres con estudios secundarios o superiores.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* se proporcionan nuevos elementos de información reveladores de los beneficios que la educación de las madres puede aportar a la salud. Sobre la base de datos recogidos en las encuestas de hogares, se muestra que en muchos países las madres con mayor grado de instrucción tienen más probabilidades de saber que el VIH se transmite por la lactancia y de que los riesgos de contagio de la madre al niño se pueden atenuar tomando medicamentos durante el embarazo. En Malawi, el 60% de las madres que cursaron estudios secundarios saben que la medicación puede disminuir los riesgos de transmisión, mientras que ese porcentaje sólo se cifra en un 27% en el caso de las mujeres sin instrucción.

Esos datos demuestran que la educación de las madres viene a ser una vacuna sumamente eficaz contra los riesgos de salud que ponen en peligro la vida de los niños. En 2008, el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA) estimaba que unos 370.000 niños menores de 15 años se contaminaron con el VIH, y en la mayoría de los casos fueron las madres seropositivas las que transmitieron el virus a sus hijos durante el parto, el embarazo o la lactancia. Los datos recogidos en el Informe indican que muchas de esas infecciones se podrían haber evitado gracias a la educación.

Los programas de atención y educación de la primera infancia preparan a los niños para su ingreso en la escuela, atenúan los efectos de la indigencia de sus hogares, ponen un término a la transferencia de la desventaja educativa de padres a hijos y refuerzan las perspectivas de crecimiento económico. Pese a estas ventajas, esos programas de atención y educación de la primera infancia siguen padeciendo las consecuencias de una financiación insuficiente, una planificación fragmentada y una falta de equidad.

Los niños de las familias más desfavorecidas son los que más beneficios pueden obtener de esos programas, pero con frecuencia son los que tienen menos acceso a los mismos. En la Côte d'Ivoire, un 25% aproximadamente de los niños de las familias más acomodadas reciben enseñanza preescolar, mientras que es casi nulo el porcentaje de niños de las familias más indigentes que acuden a centros docentes preescolares. Algunos países –por ejemplo, Mozambique– han demostrado que la voluntad decidida de aplicar una política de educación equitativa puede abrir las puertas de la enseñanza preescolar a los grupos más desfavorecidos.

Enseñanza primaria universal: un objetivo fallado

En el último decenio se han registrado avances notables de la escolarización en la enseñanza primaria. Muchos países que a principios del decenio parecían estar lejos de poder alcanzar en 2015 el objetivo de la enseñanza primaria universal (EPU) tienen, hoy en día, posibilidades reales de lograrlo. No obstante, el ritmo de los avances ha sido desigual e incluso puede que se esté desacelerando. Si persisten las actuales tendencias, el mundo no conseguirá alcanzar este objetivo ambicioso establecido en el Marco de Acción de Dakar.

En el año 2000, cuando se adoptó el Marco de Acción, había en el mundo unos 106 millones de niños sin escolarizar. En 2008, esa cifra se había reducido a 67 millones. En la región del Asia Meridional y Occidental, la población infantil sin escolarizar se redujo a la mitad, debido esencialmente al fuerte impulso cobrado por la escolarización en la India. En el África Subsahariana, la proporción de alumnos escolarizados aumentó en un tercio aproximadamente, a pesar del gran aumento de la franja de población en edad de ir a la escuela. Un 43% de los niños del mundo privados de escuela viven en el África Subsahariana y un 27% en la región del Asia Meridional y Occidental, y la mitad de ellos se concentran en 15 países solamente. En algunos países se ha registrado una disminución espectacular del número de niños sin escuela. Etiopía, por ejemplo, logró reducir en unos cuatro millones el número de niños sin escuela entre 1999 y 2008, y ahora tiene realmente la posibilidad de alcanzar la EPU en 2015. Otros países que partían de un nivel de escolarización bajo han logrado recorrer un largo trecho hacia la universalización de la enseñanza primaria, aunque todavía distan de poder alcanzarla de aquí a 2015. Tal es el caso del Níger que ha conseguido multiplicar por dos su tasa neta de escolarización en menos de un decenio.

Por alentadores que sean esos logros, el mundo no va por buen camino para lograr la EPU en 2015. El análisis de tendencias realizado para el Informe 2011 examina los progresos de la escolarización en 128 países que cuentan con el 60% del total de los niños sin escuela. La conclusión más destacada de ese análisis es que el ritmo de disminución del número de niños sin escolarizar en la segunda mitad del último decenio fue dos veces más lento que en la primera mitad. Proyectada a escala mundial, la persistencia de esa tendencia hará que en 2015 el número de niños sin escolarizar alcance los 72 millones, o sea una cifra superior a la registrada en 2008.

La desigualdad social sigue siendo un obstáculo para conseguir progresos más rápidos en la educación. En Pakistán, prácticamente el 50% de los niños de las familias más pobres con edades comprendidas entre 7 y 16 años están sin escolarizar, mientras que ese porcentaje apenas se cifra en un 5% en el caso de los niños de las familias más acomodadas. Algunos países, como Filipinas y Turquía, que no distan mucho de alcanzar la EPU, están mostrando

que no son capaces de franquear la última etapa, debido a su fracaso en la empresa de llevar la educación a los grupos de población más marginados. Por otra parte, las disparidades entre los sexos siguen profundamente arraigadas, como puede verse en las páginas siguientes del presente resumen. En los últimos años, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha venido abogando por el establecimiento de metas basadas en la equidad por parte de los gobiernos, a fin de que éstos se comprometan no sólo a cumplir los objetivos nacionales establecidos, sino también a alcanzar otros como el de reducir a la mitad las disparidades que se derivan de los ingresos económicos, el lugar de domicilio, la pertenencia étnica, el sexo y otros factores de desventaja.

Escolarizar a los niños es tan sólo una de las condiciones necesarias para lograr la EPU. Muchos niños que ingresan en la escuela la abandonan antes de haber terminado el ciclo completo de la enseñanza primaria. En el África Subsahariana, unos 10 millones de niños desertan las aulas de las escuelas primarias cada año. Esto representa un enorme despilfarro de talentos y una falta de eficacia del sistema educativo. Los factores que contribuyen a las altas tasas de deserción escolar son la pobreza y la escasa calidad de los sistemas educativos, que impiden a los niños alcanzar el nivel de conocimientos necesario para pasar de un grado a otro.

Las estrategias para mejorar las tasas de retención escolar tienen que adaptarse a las necesidades específicas de los países. En algunos de ellos –por ejemplo, Etiopía, Filipinas y Malawi– hay proporciones muy considerables de alumnos que desertan la escuela en el primer grado, mientras que en otros, como Uganda, el problema de la deserción no sólo se da en ese grado, sino también el sexto. El rápido aumento del número de niños escolarizados que suele producirse a raíz de la supresión del pago de derechos de matrícula, puede desembocar en un gran hacinamiento de alumnos en las aulas y, por consiguiente, en una enseñanza de escasa calidad. Malawi y Uganda se han esforzado por conseguir que el repentino aumento del número de niños matriculados se traduzca en un nivel más alto de paso de un grado a otro en los primeros años de escolarización. La República Unida de Tanzania ha conseguido mejores resultados llevando a cabo reformas por etapas, incrementando las inversiones en el sistema educativo y adscribiendo a los primeros grados a los maestros más experimentados y calificados. La edad de ingreso de los niños en la escuela es otro factor que también cuenta. El ingreso en la escuela a una edad tardía guarda una estrecha relación con la deserción escolar. En Colombia, se está llevando a cabo un programa en las escuelas rurales para reducir las tasas de deserción mejorando la calidad y pertinencia de la educación.

El Informe presenta algunos planteamientos que han permitido reducir con éxito las deserciones escolares mediante subvenciones de dinero en efectivo, condicionadas a la asistencia de los niños a la escuela, y mediante redes de seguridad que permiten a las familias vulnerables resistir

a reveses económicos provocados por el desempleo, las sequías o las enfermedades. Un ejemplo de esos enfoques es el Programa "Red de Seguridad Productiva" de Etiopía, que proporciona a las familias pobres dinero en efectivo o alimentos, permitiendo así a los padres mantener a sus hijos escolarizados por más tiempo.

Aprendizaje de jóvenes y adultos: adquirir competencias para afrontar un mundo en rápida evolución

El compromiso contraído en Dakar de atender "las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes" es una meta sumamente ambiciosa, pero formulada con poca precisión. El seguimiento de los progresos hacia su consecución resulta difícil a falta de objetivos cuantificables.

La mayoría de los países ricos están cerca de lograr la universalización de la enseñanza secundaria y una elevada proporción de los alumnos de este nivel –el 70% en la región de América del Norte y Europa Occidental– llegan a cursar estudios superiores. En el extremo opuesto tenemos la región del África Subsahariana, donde la tasa bruta de escolarización en secundaria apenas se cifra en un 34% y donde tan sólo el 6% de los alumnos que cursan estudios secundarios ingresan en la enseñanza superior. No obstante, esta región, que partía de un nivel muy bajo, está recuperando su retraso. En efecto, desde 1999, las tasas de escolarización en secundaria se multiplicaron por dos en Etiopía y Uganda, y por cuatro en Mozambique. El aumento de las tasas de escolarización en primaria de los países en desarrollo ha traído consigo un incremento de la demanda de enseñanza secundaria. También está aumentando la escolarización en la enseñanza técnica y profesional, pero las limitaciones existentes en materia de datos dificultan el establecimiento de comparaciones entre las diferentes regiones. Aunque el número de adolescentes sin escolarizar está disminuyendo, cabe señalar que en 2008 aún totalizaban 74 millones en todo el mundo.

Las desigualdades dentro de los países son un reflejo de la disparidad que se da a nivel internacional en lo que respecta a la enseñanza secundaria. Las tasas de asistencia a clase y de terminación de los estudios secundarios guardan una estrecha relación con los ingresos económicos, el lugar de domicilio, la etnia, el sexo y otros elementos que pueden ser factores de desventaja. En Camboya, el 28% de las personas de 23 a 27 años pertenecientes al quintil de familias más acomodadas han finalizado sus estudios secundarios, mientras que esa proporción sólo asciende a un 0,2% en el caso de las familias más pobres. Gracias a los programas de "segunda oportunidad", los jóvenes que no terminaron sus estudios primarios pueden adquirir la formación y las competencias necesarias para tener más posibilidades de elección en lo que respecta a los medios de ganarse la vida. En América Latina los programas "Jóvenes", destinados a familias de ingresos bajos, constituyen un modelo y han tenido un gran éxito combinando la enseñanza técnica y la adquisición de competencias para la vida diaria.

Las evaluaciones de esos programas indican que han mejorado considerablemente las posibilidades de empleo y obtención de ingresos de los educandos.

Aunque los países desarrollados cuentan con niveles elevados de escolarización en la enseñanza secundaria y superior, también tropiezan con problemas de desigualdades y marginación. En los países de la OCDE el 20% de los alumnos de secundaria no logran terminar el segundo ciclo de este nivel de enseñanza. Entre los factores de riesgo que conducen a una deserción temprana de las aulas cabe señalar la pobreza, la condición de emigrantes de los alumnos y el escaso nivel de instrucción de los padres.

El creciente desempleo juvenil, exacerbado por la crisis financiera mundial, ha inducido a varios países de la OCDE a dar mayor prioridad a la adquisición de competencias. Por ejemplo, la Ley sobre Educación y Competencias del Reino Unido, promulgada en 2008, establece para todos los menores de 18 años la educación y formación obligatorias, que pueden consistir en cursos a tiempo completo o parcial, aprendizaje de oficios y formación en las empresas. También se están reforzando los programas de "segunda oportunidad" destinados a conseguir que los jóvenes con escasas competencias vuelvan al sistema educativo y reciban formación. Aunque los resultados de estos programas son un tanto desiguales, algunos han cosechado éxitos sorprendentes. En los Estados Unidos, los centros docentes comunitarios y las "escuelas de la segunda oportunidad" tienen una sólida experiencia en la tarea de llevar la educación a los grupos desfavorecidos.

La desatención a la alfabetización de los adultos en las políticas de educación frena sus progresos

La alfabetización abre las puertas a la consecución de mejores medios de subsistencia, la mejora de la salud y el aumento de oportunidades. El Marco de Acción de Dakar comprende un objetivo específicamente centrado en la alfabetización de los adultos: mejorar en un 50% el nivel de alfabetización para el año 2015. Ese objetivo distará mucho de ser alcanzado, y eso pone de manifiesto el descuido de que viene siendo objeto la alfabetización en las políticas de educación desde mucho tiempo atrás.

En 2008, algo menos de 796 millones adultos –esto es, un 17% aproximadamente de la población adulta mundial– no sabían leer ni escribir. Aproximadamente los dos tercios de ellos eran mujeres. La inmensa mayoría de los analfabetos viven en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, aunque en la región de los Estados Árabes también se registran altos niveles de analfabetismo de la población adulta.

Diez países concentran el 72% del total de los adultos analfabetos del mundo. Los resultados de los programas de alfabetización en esos países son desiguales. Brasil pudo reducir en 2,8 millones el número de sus adultos analfabetos

entre 2000 y 2007, y en China se sigue manteniendo un fuerte ritmo de progreso hacia la alfabetización total de la población adulta. En la India las tasas de alfabetización crecen, pero a un ritmo lento; y este país no ha podido impedir que el número absoluto de analfabetos aumentase en 11 millones durante la primera mitad del último decenio. En Nigeria y Pakistán los progresos observados fueron lentos.

Un análisis de tendencias muestra el largo trecho que media entre el compromiso contraído en Dakar el año 2000 y los progresos realizados desde entonces. Algunos países con una importante población de adultos analfabetos –por ejemplo, China y Kenya– van por buen camino para cumplir ese compromiso. Sin embargo, al ritmo al que están progresando actualmente, otros países importantes que representan una proporción considerable de la población analfabeta mundial, distarán mucho de poder lograr el objetivo fijado. Bangladesh y la India, por ejemplo, no llegarán más allá de la mitad del camino que tienen que recorrer para alcanzar el objetivo en 2015, y Angola, el Chad y la República Democrática del Congo se quedarán aún más rezagados.

Los lentos progresos de la alfabetización se achacan con frecuencia –y con razón– a la falta de voluntad política. A nivel internacional, no se han producido cambios significativos en el último decenio. La alfabetización no figura entre las metas de los ODM y las actividades realizadas en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003–2012) no han conseguido sensibilizar a la opinión a este problema, ni han suscitado una acción galvanizadora. Algunas conferencias internacionales importantes han facilitado los intercambios de ideas y abundantes debates al respecto, pero no han llegado a establecer plataformas de acción fiables. En la escena internacional no existe hoy una masa crítica susceptible de hacer surgir un liderazgo que defienda la causa de la alfabetización.

Cuando los dirigentes políticos admiten la necesidad de luchar contra el analfabetismo, es posible realizar progresos rápidos. Desde finales del decenio de 1990, varios países de América Latina y el Caribe han empezado a otorgar más importancia a la alfabetización de los adultos. El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) se ha fijado la ambiciosa meta de lograr la erradicación del analfabetismo en 2015. Sobre la base de programas innovadores realizados en países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Cuba y Nicaragua, el PIA tiene por objeto impartir tres años de educación básica a 34 millones de adultos analfabetos. También pueden pretender a recibir un apoyo educativo 110 millones de personas jóvenes y adultas que, en plena edad activa, no han finalizado sus estudios de primaria.

Dar un gran paso en la alfabetización exige que los gobiernos nacionales se impliquen más en la planificación, financiación y prestación de servicios de alfabetización, realizando esa labor por conducto de toda una serie de alianzas. Cuando se hace esto, es posible conseguir avances rápidos. Los progresos realizados en Egipto desde la creación de la



© Sven Torfinn/Panos

Autoridad General para la Alfabetización de Adultos a mediados del decenio de 1990 ponen de relieve lo que se puede lograr mediante estrategias integradas que abarcan la contratación y formación de alfabetizadores, una focalización eficaz de los grupos de destinatarios específicos y un firme compromiso en favor de la equidad entre los sexos.

Paridad e igualdad entre los sexos: la necesidad de superar un conjunto de desventajas

La paridad entre los sexos en la educación es un derecho humano, un fundamento de la igualdad de oportunidades y una fuente de crecimiento económico, de creación de empleos y de productividad. Los países que toleran la existencia de importantes disparidades entre los sexos pagan un alto precio por esa tolerancia ya que socavan el potencial humano de las mujeres y las niñas, limitando su creatividad y sus perspectivas. Aunque han progresado hacia el objetivo de la paridad entre los sexos en la educación, muchos países pobres no lo alcanzarán a no ser que introduzcan cambios radicales en las prioridades de sus políticas de planeamiento de la educación.

Los progresos hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria siguen cobrando un ritmo cada vez más acelerado. En todas las regiones que a principios del decenio registraban las mayores disparidades entre niñas y varones en la escolarización –el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes– se han logrado avances. Sin embargo, no se debe subestimar la distancia que todavía les queda por recorrer. En 52 países, los datos correspondientes a la proporción de niñas escolarizadas en primaria con respecto a los varones, tal como la mide el índice de paridad entre los sexos (IPS), muestran que este índice se cifra en 0,95 o menos; y en otros 26 países sólo llega a 0,90 o es inferior. En Afganistán solamente hay 66 niñas matriculadas en primaria por cada 100 varones en esa situación. Si se hubiera logrado la paridad entre los sexos en la escuela primaria en 2008, el número de niñas escolarizadas en ese nivel de enseñanza superaría en 3,6 millones al registrado ese mismo año.

Los avances hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria han sido muy variables. En el Asia Meridional y Occidental, el considerable aumento observado en la escolarización de las jóvenes ha ido acompañado de una tendencia acusada hacia una mayor paridad con los varones. En cambio, en el África Subsahariana el importante aumento registrado en la matriculación de las muchachas en secundaria –a pesar del bajo nivel del que partía esta región– no ha sido secundado por una mejora de la paridad. En 2008, 24 países del África Subsahariana y tres del Asia Meridional sobre los que se ha podido disponer de datos pertinentes tenían un IPS en la escolarización en secundaria igual a 0,90 o inferior, y en otros 10 países ese índice se cifraba tan sólo en 0,70 o menos. En el Chad, el número de muchachas escolarizadas en secundaria es dos veces menor que el de los varones, y en Pakistán apenas hay tres muchachas matriculadas en ese nivel de enseñanza por cada cuatro varones. En la región de los Estados Árabes, la progresión de la paridad entre los sexos en secundaria ha sido menor que la registrada en la escuela primaria. Las perspectivas de que muchos países logren la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria siguen siendo limitadas, aunque una voluntad política más firme respaldada por prácticas adecuadas podría ser decisiva en este ámbito.

Rastrear los desequilibrios que se dan en la paridad entre los sexos hasta localizar su origen puede contribuir a la adopción de políticas con suficiente conocimiento de causa para superarlos. En muchos países, las disparidades empiezan a darse en el momento de ingresar en el primer grado de la escuela primaria. En tres cuartas partes de los países que no han logrado la paridad en ese nivel de enseñanza, el número de varones escolarizados es superior al de las niñas en el comienzo del primer ciclo. En el Malí, la tasa bruta de ingreso de los varones en el primer grado de primaria se cifra en 102% y la de las niñas en 89%. Si este tipo de desequilibrio en la paridad entre los sexos no se corrige a lo largo de la escolarización en primaria

–gracias a la menor tasa de deserción escolar de las niñas– subsistirá hasta el final de ésta y se prolongará a su vez en la enseñanza secundaria.

Una vez que los niños están escolarizados, los esquemas de su progresión a lo largo de los grados de primaria varían. En Burkina Faso, un 70% de las niñas y varones que ingresan en la escuela primaria llegan al último grado de ésta, mientras que en Etiopía la probabilidad de que las niñas alcancen ese grado es levemente superior a la de los varones. De ahí que en estos países la política de educación deba centrarse en la supresión de los obstáculos que impiden la existencia de una paridad entre los sexos en el momento de ingresar en la escuela primaria. En cambio, en Guinea la tasa de supervivencia escolar en primaria de las niñas es muy inferior a las de los varones. En los países donde se dan disparidades entre los sexos en las tasas de deserción escolar, los gobiernos deben crear incentivos –por ejemplo, estableciendo subvenciones de dinero en efectivo o programas de alimentación escolar– para que los padres puedan mantener escolarizados a sus hijos.

En la mayoría de los casos, la disparidad entre los sexos en la enseñanza secundaria tiene su origen en la que ya existía en la escuela primaria. En la mayor parte de los países, las niñas que han finalizado sus estudios primarios tienen tantas probabilidades como los varones de ingresar en secundaria, aunque una vez escolarizadas en este nivel de enseñanza tienen más probabilidades de desertarlo. En Bangladesh, en el momento de transición de la escuela primaria a la secundaria se da una leve disparidad en favor de las niñas. Sin embargo, la tasa de terminación de estudios secundarios de los varones (23%) es superior a la de las muchachas (15%).

Los factores de desventaja relacionados con el nivel de ingresos de las familias, el lugar de domicilio, la lengua y otras circunstancias aumentan las disparidades entre los sexos. La disparidad en la asistencia a la escuela entre las muchachas y los varones de familias acomodadas suele ser mínima, pero es mucho mayor la disparidad que se da en detrimento de las muchachas en el caso de las familias que son pobres, viven en zonas rurales o pertenecen a minorías étnicas. En Pakistán, el promedio de escolarización de las jóvenes de 17 a 22 años de edad se cifra en cinco años, pero en el caso de las que viven en zonas rurales apenas alcanza un año. En cambio, las jóvenes de familias acomodadas que habitan en zonas urbanas cursan nueve años de estudios por término medio.

Las mujeres siguen afrontando grandes desventajas en materia de remuneración salarial y oportunidades de empleo, lo cual reduce los beneficios que podrían obtener de su grado de instrucción. Al mismo tiempo, la educación puede contribuir a contrarrestar las desventajas con que tropiezan las mujeres en el mercado laboral. Los factores de desventaja vinculados al sexo que limitan la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de las mujeres, se pueden superar también con la adopción de políticas



© Robin Hammond/Parsons

destinadas a ofrecer incentivos financieros para la educación de las niñas y los jóvenes, crear entornos escolares propicios para su escolarización, facilitarles el acceso a programas de enseñanza técnica y profesional, e impartirles educación no formal.

Calidad de la educación: las desigualdades obstaculizan los progresos

Un sistema de educación demuestra su eficacia cuando es capaz de cumplir su objetivo esencial: dotar a los jóvenes con las competencias que necesitan para encontrar medios seguros de subsistencia y participar activamente en la vida social, económica y política de sus comunidades. Los sistemas educativos de muchos países no demuestran ser eficaces, ya que son demasiados los alumnos que salen de la escuela primaria sin haber adquirido tan siquiera los rudimentos más elementales de lectura, escritura y aritmética.

Las evaluaciones internacionales de los resultados del aprendizaje ponen de manifiesto la existencia de disparidades acusadas en el aprovechamiento escolar, tanto en el plano internacional como dentro de cada país. El Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) de 2006 evaluó, en función de cuatro niveles de puntuación, las capacidades en lectura de los alumnos de cuarto grado de primaria de 40 países. La gran mayoría de los escolares de países ricos, como Francia y los Estados Unidos, lograron resultados que se situaban en el nivel de puntuación intermedio, o por encima de éste. En cambio, en Marruecos y Sudáfrica, dos países de ingresos medios, las puntuaciones de más del 70% de los alumnos se situaron por debajo del nivel mínimo.

El aprovechamiento escolar, en niveles absolutos, es extremadamente bajo en muchos países en desarrollo. En 2007, las evaluaciones del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) pusieron de manifiesto las agudas insuficiencias del aprovechamiento escolar en algunos países de ingresos bajos. En Malawi y Zambia, más de la tercera parte de los alumnos de sexto grado demostraron que eran incapaces de leer con un mínimo de soltura. En 2009, un estudio realizado en la India llegó a la conclusión de que apenas el 38% de los alumnos de cuarto grado de primaria de las escuelas rurales eran capaces de leer un texto concebido para alumnos de segundo grado. Es más, un 18% de los alumnos que habían cursado ocho años de estudios tampoco podían leer textos de ese tipo.

¿Ha perjudicado a la calidad de la enseñanza el fuerte aumento de la escolarización observado en muchos países? Este interrogante es un elemento central de una serie de debates en curso. Teniendo en cuenta que muchos de los niños recién ingresados en la escuela primaria proceden de familias con niveles muy altos de pobreza, malnutrición y analfabetismo de los padres –elementos éstos que suelen

ir unidos al bajo aprovechamiento escolar–, cabría suponer que un mayor número de alumnos matriculados disminuye el nivel de los resultados del aprendizaje. De hecho, los elementos de información de que se dispone no permiten sacar una conclusión definitiva a este respecto. Los datos de las evaluaciones del SACMEQ muestran que en algunos países no se ha producido ese fenómeno. En Kenya y Zambia, el gran aumento de la escolarización en primaria registrado entre 2000 y 2007 no ha tenido repercusiones significativas en las puntuaciones de las pruebas de evaluación; y en la República Unida de Tanzania se ha registrado una mejora del nivel medio de los resultados del aprendizaje, aunque el número de niños matriculados en primaria se ha multiplicado casi por dos.

El aprovechamiento escolar guarda relación con factores como el nivel de ingresos e instrucción de los padres, la lengua, la pertenencia étnica y la ubicación geográfica de la familia. En Bangladesh, por ejemplo, más del 80% de los alumnos que llegan al quinto grado de primaria obtienen el certificado de estudios primarios, pero las variaciones entre las zonas geográficas son muy grandes: en un distrito de la provincia de Barisal prácticamente todos los alumnos aprueban el examen, mientras que en otro de la provincia de Sylhet sólo menos de la mitad de los escolares consiguen superar la prueba. Por lo tanto, en este país el lugar de la escuela a la que va un niño tiene una importancia decisiva en sus posibilidades de obtener el certificado de estudios primarios. En Kenya, solamente el 50% de los niños de las familias más pobres escolarizados en el tercer grado de primaria pueden leer un texto estándar en kiswahili correspondiente al segundo grado, mientras que esa proporción asciende a un 75% en el caso de los alumnos pertenecientes a las familias más ricas.

Los gobiernos de los países más pobres tienen que afrontar enormes problemas para aumentar el nivel medio de los resultados del aprendizaje en sus sistemas educativos. Las políticas de educación centradas en conseguir mejoras del conjunto del sistema educativo que no apuntan a reducir las desigualdades existentes entre los alumnos, tienen escasas posibilidades de conseguir su propósito.

La concentración de los factores de desventaja social en el alumnado guarda una estrecha relación con la disminución de los niveles de aprovechamiento escolar, pero también las escuelas generan desigualdades. En la mayoría de los países, la calidad de las escuelas que prestan servicios educativos a los distintos grupos socioeconómicos varía considerablemente. Reducir esa variación es un primer paso para mejorar el nivel medio del aprovechamiento escolar y reducir las desigualdades. Las grandes diferencias que se dan en la calidad de las escuelas, tanto entre los diferentes países como dentro de cada uno de ellos, dificultan la tarea de sacar enseñanzas universalmente aplicables. Sin embargo, es posible determinar algunos factores que parecen tener repercusiones importantes en toda una serie de países:

- *Los docentes cuentan.* Es esencial atraer a personas calificadas al ejercicio de la docencia, lograr que se mantengan en la profesión, dotarlas con las competencias necesarias y prestarles el apoyo requerido. Para conseguir una mayor equidad en los resultados del aprendizaje, también es fundamental velar por que los sistemas de distribución del profesorado repartan equitativamente a los docentes. Otro motivo de preocupación apremiante es el de su contratación. Si se quiere lograr la universalización de la enseñanza primaria, habrá que contratar en todo el mundo 1.900.000 maestros suplementarios de aquí a 2015. La mitad de ellos tendrán que ser contratados en los países del África Subsahariana.
- *El tiempo lectivo real es importante.* El absentismo de los docentes y el tiempo no utilizado para tareas pedagógicas en clase pueden reducir considerablemente el tiempo lectivo y ahondar las disparidades en los resultados del aprendizaje. Un estudio realizado en dos Estados de la India mostró que los maestros titulares de las escuelas públicas rurales se ausentaban en promedio un día por semana como mínimo. Abordar la cuestión de las condiciones de trabajo de los docentes y mejorar la rendición de cuentas y la administración de las escuelas, son dos elementos que pueden aumentar el aprovechamiento escolar y reducir las desigualdades.
- *Los primeros grados son esenciales.* El número de alumnos por clase disminuye a medida que van avanzando en el sistema escolar, de tal manera que reciben una instrucción más individualizada en los últimos grados. En Bangladesh, en el último grado de primaria de las escuelas gubernamentales y no gubernamentales el promedio de alumnos por clase es de 30, lo que viene a representar la mitad del alumnado de una clase del primer grado. Es fundamental distribuir de modo más uniforme los recursos docentes entre los diferentes grados, así como centrarse más en la tarea de velar por que todos los alumnos adquieran las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y aritmética.
- *Las condiciones del entorno escolar son importantes.* El equipamiento deficiente de las aulas y la carencia de libros y material de escritura para los alumnos no propician un aprendizaje eficaz. En Malawi, la proporción de alumnos por maestro oscila entre 36 y 120 alumnos. En Kenya, la proporción de niños que disponen de un libro de aritmética propio va de un 8% en la Provincia del Nordeste a un 44% en la capital, Nairobi.

Para contrarrestar las desventajas con que los niños marginados llegan a la escuela, la administración escolar tiene que proporcionarles ayuda adicional que comprenda, entre otras cosas, un suplemento de tiempo lectivo y recursos complementarios. La asignación de recursos financieros gubernamentales puede desempeñar un papel esencial en la reducción de las disparidades en los resultados del aprendizaje. El gobierno central de la India ha incrementado sustancialmente la asignación concedida



© Ismael Mohamad/UP/GAMMA

por alumno en los distritos donde los indicadores de educación arrojan peores resultados. Los recursos adicionales obtenidos han contribuido a financiar la contratación de maestros suplementarios, y también a reducir las disparidades entre las escuelas en materia de infraestructuras. Los programas de recuperación del retraso escolar pueden tener también una influencia decisiva. En Chile, el Programa de las 900 Escuelas proporciona recursos adicionales a los centros docentes con peores resultados para que mejoren los resultados del aprendizaje, estableciendo talleres semanales destinados a reforzar las competencias de los maestros, organizando talleres extraescolares para los niños y suministrando libros de texto y materiales de otro tipo. Este programa ha mejorado el nivel del aprovechamiento escolar en el cuarto grado y ha reducido las disparidades en materia de aprendizaje.

Las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje también tienen un papel que desempeñar. Por ejemplo, las evaluaciones de la lectura en los primeros grados de primaria pueden permitir la identificación de los niños que tropiezan con dificultades, así como la de las escuelas y regiones que necesitan ayuda. La comunicación de los resultados de las evaluaciones a los padres puede ayudar a las comunidades a pedir cuentas a los proveedores de servicios educativos, y también puede ayudar a estos últimos a comprender los problemas que puedan existir.

Financiación de la Educación para Todos: en búsqueda de un avance decisivo

Una financiación más abundante no es una garantía de éxito en la educación, pero una financiación crónicamente insuficiente es un camino que conduce al fracaso seguro. El Marco de Acción de Dakar reconoce cuán importante es respaldar con compromisos financieros la consecución de los objetivos de la Educación Para Todos. El balance a este respecto ha sido variable. Muchos de los países más pobres del mundo han aumentado el gasto en educación, aunque algunos de sus gobiernos sigan concediendo todavía una prioridad demasiado escasa a sus sistemas educativos en los

presupuestos nacionales. Por otra parte, el nivel de la ayuda internacional ha aumentado, aunque los donantes de ésta han incumplido colectivamente su promesa de hacer todo lo posible para que “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se vea frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”. Si examinamos las perspectivas para 2015, cabe decir que actualmente se corre el peligro de que los efectos de la crisis financiera mundial ahonden aún más la gran disparidad ya existente entre las necesidades de financiación de la Educación para Todos y los compromisos de financiación reales.

La financiación nacional aumenta, pero se dan diferencias acusadas entre las regiones y dentro de cada una de ellas

El pilar esencial de la inversión en educación, incluso en los países más pobres, no es la ayuda internacional, sino los ingresos fiscales y el gasto público nacional. Muchos de los países más pobres del mundo han incrementado sus inversiones. En el grupo formado por los países de ingresos bajos, la proporción del ingreso nacional gastado en educación ha aumentado desde 1999, pasando del 2,9% al 3,8%. En algunos Estados del África Subsahariana se han registrado aumentos especialmente importantes: el porcentaje del ingreso nacional gastado en la educación desde 1999 se multiplicó por dos en Burundi y por tres en la República Unida de Tanzania.

Menos positivo es el hecho de que algunas regiones hayan seguido descuidando la financiación de la educación. El Asia Central y el Asia Meridional y Occidental son las dos regiones del mundo que menos invierten en educación. En general, la proporción del producto nacional bruto (PNB) asignada a la educación tiende a ser mayor cuanto más aumenta el ingreso nacional, pero este esquema dista mucho de ser uniforme. Aunque la renta per cápita en Pakistán es más o menos la misma que en Viet Nam, el primero de estos dos países sólo dedica a la educación una proporción del PNB dos veces menor que el segundo. Lo mismo ocurre con Filipinas, que asigna a la educación la mitad de los recursos que le dedica la República Árabe Siria.

Las tendencias globales de la financiación de la educación las determinan el crecimiento económico, el nivel de recaudación fiscal y la proporción de los presupuestos nacionales asignada a la educación. El aumento del crecimiento económico entre 1999 y 2008 hizo que aumentara la inversión en educación en la mayoría de los países en desarrollo. El ritmo al que el crecimiento económico se plasma en un aumento del gasto en educación depende de las decisiones generales que se adopten con respecto al gasto público. En más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos, el aumento real del gasto en educación ha sido mayor que el crecimiento económico. Por ejemplo, en Ghana, Mozambique y la República Unida de Tanzania, el gasto en educación progresó con mayor rapidez que el crecimiento económico gracias al incremento de la

recaudación de impuestos y de la proporción del presupuesto asignado a la educación. Otros países solamente han convertido en gasto en educación una pequeña proporción del beneficio generado por el crecimiento económico. En Filipinas, por ejemplo, el gasto real en educación aumentó en un 0,2% anual entre 1999 y 2008, mientras que la economía creció a un ritmo del 5% anual en ese mismo periodo. El resultado de esto es que la proporción del ingreso nacional invertida en la educación –que ya era baja anteriormente– ha ido disminuyendo con el tiempo. Los esfuerzos de movilización de los recursos financieros nacionales influyen de manera esencial en las perspectivas de realización de los objetivos de la Educación para Todos. En la República Unida de Tanzania, el incremento de la financiación del sector educativo ha contribuido desde 1999 a reducir en unos tres millones el número de niños sin escolarizar. Aunque en el último decenio Bangladesh ha logrado realizar grandes progresos en la educación, éstos se han visto frenados por el insuficiente nivel de la recaudación de impuestos y la escasa proporción del presupuesto nacional asignada a la educación.

Los países en desarrollo más pobres disponen de un margen considerable para intensificar sus esfuerzos en materia de movilización de recursos y dar más prioridad a la educación básica. En el *Informe de Seguimiento sobre la EPT en el Mundo 2010* se estimaba que esos países pueden destinar a la educación básica 7.000 millones de dólares suplementarios de sus recursos financieros nacionales, de manera que el nivel global de financiación alcance un 0,7% del PNB aproximadamente.

Ayuda internacional: incumplimiento de las promesas

Desde el año 2002, la ayuda global a la educación básica se ha multiplicado casi por dos y ha contribuido a la consecución de algunos progresos importantes. En algunos países como Bangladesh, Camboya, Etiopía, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Rwanda y Senegal, la ayuda ha desempeñado un papel importante en el apoyo a políticas que han contribuido a acelerar la progresión hacia la educación para todos. Aunque los que mantienen puntos de vista pesimistas sobre la ayuda ponen en tela de juicio el valor de la asistencia al desarrollo, los resultados cosechados sobre el terreno muestran un panorama más halagüeño. No obstante, cabe señalar que los donantes han incumplido los compromisos contraídos el año 2000 en Dakar y en las sucesivas reuniones internacionales en la cumbre celebradas desde entonces.

En la ayuda a la educación influyen inevitablemente los volúmenes de la ayuda global y el entorno general de ésta. En 2005, las promesas de financiación formuladas por el G8 y la Unión Europea para 2010 se cifraron en 50.000 millones de dólares, la mitad de los cuales debían asignarse al África Subsahariana. El déficit global de la ayuda previsto se estima en 20.000 millones de dólares, de los cuales 16.000 millones corresponden al África Subsahariana.

Las realizaciones de los donantes varían con respecto a los objetivos internacionales establecidos y los diferentes elementos de referencia adoptados. Los Estados Unidos, Italia y el Japón son los países del G8 que siguen destinando a la ayuda las proporciones más bajas de sus ingresos nacionales brutos (INB) respectivos. En 2009, Italia disminuyó en un tercio su gasto en ayuda, pese a que su volumen ya era bajo, y al parecer ha abandonado el compromiso contraído ante la Unión Europea de aumentarla hasta que alcanzara, por lo menos, un 0,51% de su INB. Las presiones que se ejercen en el ámbito presupuestario han suscitado incertidumbres sobre el rumbo futuro de la ayuda. Sin embargo, cabe señalar que en 2009 algunos donantes como los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido aumentaron su gasto en ayuda.

Los datos recientes sobre la ayuda a la educación apuntan hacia una posible tendencia inquietante para el programa de la Educación para Todos. Después de cinco años de aumento gradual, la ayuda a la educación básica se estancó en 2008 en la suma de 4.700 millones de dólares. En el caso del África Subsahariana, la región donde mayor es el déficit de financiación de la Educación para Todos, los desembolsos de la ayuda disminuyeron en un 4%, lo que representa un 6% de reducción de la ayuda por niño en edad de cursar la enseñanza primaria. Aunque un estancamiento de la ayuda

en un determinado año no indica de por sí una tendencia, lo cierto es que hay muy pocos motivos para sentirse satisfechos, si se tiene en cuenta que la financiación externa para poder alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en los países de ingresos bajos acusa un déficit estimado en 16.000 millones de dólares anuales.

Teniendo en cuenta la magnitud de este déficit, no cabe duda de que se deben reconsiderar las prioridades de la ayuda en el sector de la educación. Si todos los donantes asignaran a la educación básica la mitad, por lo menos, de su ayuda a la educación en general, se podría movilizar en beneficio de la primera una suma complementaria anual de 1.700 millones de dólares. Sin embargo, no hay muchos indicios de que los principales donantes estén replanteándose la cuestión de equilibrar la ayuda a la educación básica y la destinada a niveles de enseñanza superiores. Algunos donantes importantes, miembros del G8, como Alemania, Francia y Japón asignan a los niveles de enseñanza superiores más del 70% de su ayuda global a educación. Además, una amplia proporción de las sumas contabilizadas como ayuda revisten la forma de costos imputados que, de hecho, son transferencias de recursos a instituciones de educación de los países donantes. En Alemania y Francia, esos costos imputados representan más de la mitad de su ayuda global a la educación. Independientemente de que esos costos redunden en beneficio de los estudiantes extranjeros que cursan estudios en los centros alemanes y franceses de enseñanza superior, es evidente que una política de este tipo puede contribuir escasamente a reducir los considerables déficits financieros de los sistemas educativos de los países pobres.

Si trascendemos la cuestión del volumen de la ayuda, hay que señalar que siguen subsistiendo inquietudes en lo referente a su eficacia. En 2007, menos de la mitad de la ayuda global se canalizó a través de los sistemas nacionales de gestión de la hacienda pública; además, sólo se coordinó una de cada cinco misiones de los donantes y sólo se desembolsó realmente el 46% de las sumas que se había previsto gastar en concepto de asistencia para el desarrollo. Estos datos muestran que estamos todavía muy lejos de alcanzar los objetivos establecidos por los donantes en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo. Todo esto tiene consecuencias directas para la educación. Por ejemplo, las diferencias que se dan entre los compromisos de ayuda y los desembolsos efectivos de ésta dificultan el establecimiento de una planificación eficaz en ámbitos como la construcción de aulas o la contratación de docentes.

Crisis financiera: dolorosos ajustes en perspectiva

Los donantes, las instituciones financieras internacionales y otros organismos siguen ignorando ampliamente las consecuencias de la crisis financiera mundial en las perspectivas de lograr la Educación para Todos. Debido al aumento de la pobreza y la vulnerabilidad, y habida cuenta



© Drawing by Maxwell Ojuka courtesy of A River Blue

de las limitaciones impuestas a los esfuerzos nacionales en materia de financiación por las presiones que se ejercen en el ámbito fiscal, la ayuda es esencial para preservar los logros alcanzados y sentar las bases que permitan progresar con más rapidez.

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* se instaba a los gobiernos y las instituciones financieras internacionales a que evaluaran las consecuencias que los ajustes presupuestarios provocados por la crisis podían entrañar para la financiación de la Educación para Todos. También se ponía de relieve la insuficiencia de la información en tiempo real sobre lo que esos ajustes podrían significar para los objetivos establecidos en Dakar. Esa situación no ha cambiado. El Fondo Monetario Internacional (FMI) ha señalado que la mayoría de los países en desarrollo a los que presta ayuda, no han efectuado recortes en los presupuestos destinados a asegurar el suministro de servicios básicos prioritarios. Por alentadora que esa aseveración pueda ser, lo que no precisa es si los gastos presupuestarios previstos son acordes con los planes anteriores a la crisis y las exigencias de financiación de la Educación para Todos. Además, los sistemas nacionales e internacionales de elaboración de informes siguen obstaculizando una evaluación adecuada de los ajustes presupuestarios.

La crisis financiera fue originada por los sistemas bancarios y las deficiencias en las reglamentaciones financieras de los países ricos, pero los que ahora se están debatiendo para contrarrestar sus efectos son los millones de pobres que hay en el mundo entero. En 2009, la desaceleración del crecimiento económico, unida al alza del precio de los alimentos, incrementó en 64 millones el número de habitantes del planeta sumidos en la extrema pobreza y en 41 millones el de los malnutridos. Inevitablemente, la educación va a padecer también las consecuencias de la crisis. Hay ya datos y elementos de información sobre la presión ejercida en los presupuestos de las familias, que obliga a los padres a sacar a sus hijos de la escuela. Además, el aumento de la malnutrición infantil va a influir negativamente en la asistencia a la escuela y en el aprovechamiento escolar.

Las presiones ejercidas en el ámbito fiscal representan también una amenaza para los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Sigue siendo un motivo de preocupación el que los organismos de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el FMI no hayan sido capaces de evaluar las repercusiones de los ajustes presupuestarios en el logro de los objetivos de la Educación para Todos. El problema estriba, en parte, en la falta de seguimiento sistemático de los presupuestos. Sobre la base de los trabajos de investigación realizados para el Informe del año anterior, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* trata de colmar parcialmente las lagunas de información a este respecto. El Informe examina el gasto real en 2009 y el gasto previsto para 2010, estudiando 18 países de ingresos bajos y 10 de ingresos medios bajos. Los resultados del examen son, entre otros, los siguientes:

- Siete de los 18 países de ingresos bajos estudiados –entre los que figuran el Chad, Ghana, Níger y Senegal– efectuaron recortes en el gasto en educación en 2009. En los países que han señalado recortes del gasto en educación hay 3,7 millones de niños sin escolarizar.
- En cinco de esos siete países, el gasto previsto para 2010 hará que el presupuesto de educación se sitúe por debajo del nivel que tenía en 2008.
- Siete de los países de ingresos medios bajos mantuvieron o incrementaron el nivel del gasto en educación en 2009, pero seis de ellos previeron recortar sus presupuestos de educación en 2010.
- De cara al año 2015, cabe decir que con los ajustes previstos en el ámbito presupuestario para los países de ingresos bajos se corre el riesgo de ahondar el déficit de financiación de la Educación para Todos. Las previsiones del FMI indican que, de aquí a 2015, el promedio de aumento anual del gasto público global en los países de ingresos bajos se cifrará en un 6%, cuando se necesitaría un aumento del 12% aproximadamente para lograr tan sólo el objetivo de universalizar la enseñanza primaria.

Cinco recomendaciones sobre la financiación

Es probable que en los cinco próximos años el contexto financiero para los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda sea mucho más difícil de lo que fue en el último decenio. Una fuerte progresión hacia la consecución de los objetivos establecidos el año 2000 exigirá una acción decisiva. El Informe formula a este respecto cinco recomendaciones de carácter general:

- *Reevaluar las necesidades de financiación a la luz de la crisis financiera.* La planificación relativa al logro de los objetivos de la Educación para Todos debe basarse en estimaciones nacionales detalladas. El Banco Mundial y el FMI, de concierto con los gobiernos y los organismos de las Naciones Unidas, deben evaluar el déficit que se desprende de la diferencia entre los planes de gasto actuales y las necesidades de financiación para el logro de la Educación para Todos y los ODM. Es también esencial que evalúen la alineación de esas necesidades de financiación con los programas de ajustes en el ámbito presupuestario.
- *Cumplir los compromisos de 2005.* Los gobiernos de los países donantes deben tomar inmediatamente medidas para honrar los compromisos formulados en 2005 y contraer otros compromisos nuevos para el periodo que va hasta 2015. En el primer semestre de 2011, todos los donantes deberían presentar calendarios indicativos renovables en los que se determine cómo piensan enjugar la totalidad de los déficits de financiación, comprendido el de la ayuda al África Subsahariana que se cifra en 16.000 millones de dólares.

- **Dar una prioridad elevada a la educación.** Los donantes recalcan frecuentemente la importancia que tiene el hecho de que los gobiernos de los países en desarrollo traten de armonizar las prioridades del gasto público con los compromisos contraídos en favor de la realización de los objetivos de la Educación para Todos; pero ellos deberían observar también ese mismo principio. Si todos los donantes dedicasen a la educación básica el 50%, por lo menos, de su ayuda a la educación (la proporción actual asciende a un 41%), se podrían movilizar 1.700 millones de dólares suplementarios cada año.
- **Adoptar una nueva iniciativa mundial de financiación: la Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE).** Es preciso que la alianza en pro de la Educación para Todos admita que, incluso si se cumplen los compromisos de ayuda formulados en 2005 y los donantes otorgan más prioridad a la educación básica, los resultados se quedarán demasiado cortos o llegarán demasiado tarde. En el caso de la Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización, los gobiernos donantes han movilizado recursos vendiendo bonos, utilizando los ingresos obtenidos para invertirlos inmediatamente a fin de salvar a los niños de la muerte y abonando los intereses a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. El argumento para hacer extensivo a la educación este modelo de financiación es simple y contundente: si la administración de vacunas a los niños no admite dilaciones, su educación tampoco admite espera. Los gobiernos donantes deberían recaudar así, desde 2011 hasta 2015, entre 3.000 y 4.000 millones de dólares anuales gracias a la emisión de bonos de la IFFE, canalizando una parte de los ingresos obtenidos por conducto de la Iniciativa Vía Rápida, una vez que ésta haya sido objeto de reformas.
- **Movilización de medios de financiación innovadores.** Los defensores de la causa de la Educación para Todos deben llevar cabo una labor con un vasta gama de públicos y grupos para abogar por el establecimiento de una tasa mundial sobre las instituciones financieras, como por ejemplo la propuesta por la campaña en favor de la "tasa Robin Hood", y también deben velar por que se incluya a la educación en los planes de asignación de los ingresos obtenidos, en el contexto de una vasta estrategia de financiación de los ODM. Teniendo en cuenta la magnitud del déficit de financiación, es necesario que se formulen otras propuestas de financiación innovadoras centradas en la educación. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011* se exponen argumentos en favor de una tasa sobre los teléfonos móviles en el conjunto de los países de la Unión Europea equivalente a un 0,5% del importe de los abonos a este medio de comunicación. Con esa tasa se podrían recaudar anualmente unos 890 millones de dólares anuales.

Parte 2. Conflictos armados y educación, una crisis encubierta

Las Naciones Unidas se crearon, ante todo y sobre todo, para poner un término al "azote de la guerra". Los arquitectos del nuevo sistema mundial pretendían impedir el retorno a lo que la Declaración Universal de Derechos humanos denomina "el desconocimiento y el desprecio de los derechos humanos" y los "actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad". Sesenta y cinco años después, el azote de la guerra perdura. Sus más virulentas manifestaciones las hallamos en los países más pobres del mundo y están pulverizando las posibilidades de educación de sus poblaciones en proporciones enormes.

La repercusión de los conflictos armados en la educación es un problema que se ha ignorado ampliamente. Se trata de una crisis encubierta que refuerza la pobreza, socava el crecimiento económico y retrasa el progreso de las naciones. La médula de esta crisis la constituyen las numerosas y sistemáticas violaciones de los derechos humanos, que merecen plenamente la calificación de "actos de barbarie". Este problema es el que merece la atención más apremiante en el programa internacional del desarrollo. Además de representar un ultraje para la conciencia de la humanidad y de exigir por lo tanto una repuesta eficaz, las guerras han causado en los sistemas educativos efectos devastadores de los que apenas se informa, y la comunidad internacional está dando la espalda a las víctimas de esa situación.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* atrae la atención sobre la crisis encubierta provocada por los conflictos armados en la educación. Aporta datos documentados sobre la magnitud de esa crisis, detalla cuáles son sus causas subyacentes y establece un programa para cambiar la situación. Una de las lecciones esenciales que se pueden sacar del Informe es que los planteamientos rutinarios socavan cualquier perspectiva de lograr tanto los objetivos concretos de la Educación para Todos como las metas más vastas de los ODM.

No todas las vinculaciones que se dan entre los conflictos armados y la educación actúan siempre en un mismo sentido. Aunque los sistemas educativos poseen un importante potencial para actuar como una poderosa fuerza de paz, reconciliación y prevención de conflictos, con demasiada frecuencia impulsan la violencia. Esto es algo que los arquitectos de las Naciones Unidas tenían claro. Se percataron de que la Segunda Guerra Mundial, independientemente de sus causas inmediatas, estalló sobre todo por la falta de entendimiento recíproco. Los orígenes de la UNESCO se deben a un esfuerzo por remediar esa falta. Su Constitución, aprobada en 1945, reconoce que siempre fue la "incomprensión mutua de los pueblos" la que les condujo a la violencia a lo largo de toda la historia, y añade que una paz duradera sólo puede cimentarse en la educación, precisando que "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres

donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Con demasiada frecuencia no se recurre a los sistemas educativos para promover el respeto mutuo, la tolerancia y el espíritu crítico, sino para fomentar la falta de respeto, la intolerancia y los prejuicios que impulsan a las sociedades a la violencia. En el Informe se definen estrategias para tratar estos problemas y conseguir que la educación libere plenamente su potencial de fuerza de paz.

Todo conflicto armado es diferente de los demás, y sus consecuencias para la educación son también diferentes. Sin embargo, todos tienen en común puntos recurrentes. En el Informe se señalan cuatro deficiencias sistémicas de la cooperación internacional que constituyen el núcleo de la “crisis encubierta”:

- **Deficiencias en la protección.** Los gobiernos nacionales no actúan basándose en sus responsabilidades éticas, ni tampoco en sus obligaciones jurídicas, para proteger a los civiles que se ven atrapados por conflictos armados. Existe toda una cultura de la impunidad en torno a atentados atroces perpetrados contra los derechos humanos, que constituye un obstáculo considerable para la educación. Los ataques armados contra niños, maestros y escuelas, así como el amplio y sistemático recurso a violaciones y otros abusos sexuales como armas de guerra, figuran entre los ejemplos más destacados de esos atentados.
- **Deficiencias en la prestación de servicios educativos.** Los padres y los niños afectados por conflictos armados muestran una firmeza extraordinaria en su determinación por mantener a toda costa la educación en circunstancias adversas. La comunidad internacional no realiza un esfuerzo semejante. La educación sigue siendo uno de los ámbitos más descuidados en un sistema de ayuda humanitaria que está insuficientemente financiado y no es receptivo a la educación.
- **Deficiencias en la recuperación y reconstrucción iniciales.** Los convenios de paz ofrecen a los gobiernos de países en situaciones posteriores a conflictos, así como a la comunidad internacional, la posibilidad de elaborar y aplicar estrategias de recuperación y reconstrucción. Con demasiada frecuencia no se actúa a tiempo. Este problema se debe, en parte, a que se sitúa a los países en situaciones posteriores a conflictos en un terreno intermedio entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo a largo plazo. Se puede decir que, en lo tocante a los Estados afectados por conflictos, la estructuración de la ayuda internacional se quiebra.
- **Deficiencias en la construcción de la paz.** La educación puede desempeñar un papel esencial en la construcción de la paz. Es posible que sea en este sector donde la educación puede conseguir los beneficios iniciales de la paz más visibles, de los que depende la supervivencia de los acuerdos de paz. Además, cuando los sistemas de educación son inclusivos y se orientan a fomentar actitudes conducentes al mutuo entendimiento, la



© Lana Stężyc/Panos

tolerancia y el respeto, pueden conseguir que las sociedades sean menos propensas a los conflictos violentos.

Todas estas deficiencias están profundamente arraigadas en las prácticas institucionales. No obstante, se pueden aportar para cada una de ellas soluciones prácticas y asequibles, expuestas en el presente Informe. Los elementos clave para conseguir cambios son: una firme voluntad política, un reforzamiento de la cooperación internacional y la elaboración de respuestas multilaterales a uno de los mayores retos planteados al desarrollo en estos comienzos del siglo XXI.

Los conflictos armados son un gran obstáculo para alcanzar la EPT

Cuando los gobiernos adoptaron el Marco de Acción de Dakar en el año 2000, indicaron que los conflictos “representan un serio obstáculo para alcanzar la Educación para Todos”. Los datos y elementos de información del presente Informe indican que el peso de ese obstáculo se ha subestimado y que se ha prestado escasa atención a las estrategias para suprimirlo. La proporción de países en desarrollo afectados por conflictos es muy elevada entre los que presentan índices más bajos de realización de los objetivos de la Educación para Todos:

- Las tasas de mortalidad infantil son dos veces superiores a las registradas en otros países en desarrollo, lo que pone de manifiesto las grandes proporciones alcanzadas por la malnutrición y los riesgos de salud conexos.
- Unos 28 millones de niños en edad de ir a la escuela primaria están sin escolarizar en los países afectados por conflictos. Estos países cuentan con el 18% de la población mundial en edad de cursar la enseñanza primaria, pero concentran al 42% de los niños del mundo sin escolarizar. Asimismo, dentro del grupo de los países en desarrollo más pobres, los países afectados por conflictos cuentan con el 25% de la población en edad de cursar primaria y con el 50% de la población sin escolarizar en ese nivel de enseñanza.

- En los países afectados por conflictos, las tasas de escolarización en la enseñanza secundaria son inferiores a las de los demás países en desarrollo en un 33%, y en el caso de las muchachas esas tasas son mucho más bajas todavía.
- La tasa de alfabetización de los jóvenes en los países afectados por conflictos se cifra en un 79%, mientras que en los demás países en desarrollo asciende a un 93%.

Los datos y elementos de información muestran que los conflictos violentos exacerban dentro de los países las disparidades económicas y la desigualdad entre los sexos. Las zonas afectadas por conflictos suelen quedarse rezagadas con respecto al resto del país. En la Región Autónoma del Mindanao Musulmán (Filipinas), la proporción de jóvenes que sólo han cursado dos años de estudios es más de cuatro veces superior al promedio nacional.

La mayoría de las muertes provocadas por los conflictos armados no se producen en los campos de batalla, sino que se deben a las enfermedades y la malnutrición juntas. Este tándem asesino fue el que se cobró la vida de la inmensa mayoría de los 5,4 millones de víctimas de la guerra en la República Democrática del Congo, escenario de uno de los conflictos más mortíferos del mundo. Casi la mitad de esas víctimas fueron niños menores de cinco años. El hambre y las enfermedades causantes de esa impresionante cifra de muertes tuvieron también por consecuencia dejar al sistema educativo en una situación de extremo debilitamiento.

Niños, poblaciones civiles y escuelas envueltos en la guerra

Los conflictos armados actuales no se dan entre uno o más países, sino que son internos en su aplastante mayoría y una gran parte de ellos entrañan situaciones de violencia prolongadas. En el Informe se contabilizan 48 conflictos armados en 35 países durante el periodo 1999-2008. Cuarenta y tres tuvieron por escenario países en desarrollo de ingresos bajos o ingresos medios bajos. Aunque la magnitud, intensidad y extensión geográfica de los conflictos

son variables, su larga duración es un fenómeno corriente. En los países de ingresos bajos, los conflictos duran por término medio doce años, y en los países de ingresos medios bajos el promedio de duración es de veintidós años.

El uso indiscriminado de la fuerza y los ataques deliberados contra los civiles son dos características distintivas de los conflictos violentos en estos comienzos del siglo XXI. La mayoría de ellos son mucho más peligrosos para los civiles que para los combatientes. Los sistemas educativos se han visto directamente afectados. Los niños y las escuelas se ven hoy envueltos en la guerra y, además, las aulas, el profesorado y el alumnado se consideran objetivos militares legítimos. El resultado de ello, como señala un informe de las Naciones Unidas, es "el miedo de los niños a acudir a las aulas, el de los maestros a dar clase y el de los padres a mandar a sus hijos a la escuela". En Afganistán y Pakistán, los grupos insurgentes han atacado repetidamente los centros escolares, y más concretamente las escuelas para niñas. La inseguridad reinante en la provincia afgana de Helmand ha conducido al cierre del 70% de las escuelas. En el territorio ocupado palestino, las ofensivas militares israelíes de 2008 y 2009 en Gaza causaron la muerte de 350 niños, hirieron a 1.815 y causaron graves destrozos en 280 escuelas. En Tailandia, escuelas y maestros han sido tomados como blancos de ataque en tres provincias del extremo sur del país. Se ha comprobado la existencia de reclutamientos de niños soldados en 24 países, entre los que figuran el Chad, Myanmar, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y el Sudán.

Las formas extendidas de violencia tienen repercusiones de largo alcance en la educación. En los informes del Secretario General de las Naciones Unidas se suministran continuamente datos e informaciones que muestran el recurso a las violaciones y otros abusos sexuales como táctica de guerra en muchos países, entre los que cabe mencionar el Afganistán, el Chad, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y el Sudán. Muchas de las víctimas son muchachas jóvenes. En el caso de las que han sido directamente víctimas de esas violencias, las heridas infligidas, los traumas psicológicos sufridos y la subsiguiente estigmatización constituyen un factor de desventaja, profundo y duradero, para su educación. El recurso a la violación como arma de guerra trasciende las consecuencias puramente personales, ya que la inseguridad y el temor creados mantienen a las jóvenes alejadas de la escuela y la quiebra de la vida familiar y comunitaria priva a los niños de un entorno escolar seguro.

La educación no sólo padece las consecuencias de los conflictos armados en lo que respecta a los costos humanos y los daños en las infraestructuras escolares. Los conflictos socavan también el desarrollo económico, incrementan la pobreza y desvían los recursos que deberían ir destinados a inversiones productivas en construcción de aulas, dedicándolos a gastos militares improductivos. En el informe se muestra que 21 de los países en desarrollo más pobres del mundo dedican al presupuesto militar más dinero que



a la enseñanza primaria, e incluso en algunos casos muchísimo más. El Chad, un país en el que los indicadores de educación arrojan algunos de los peores resultados del mundo, gasta en armamentos cuatro veces más que en escuelas primarias, y el Pakistán siete veces más. Si todos los países que dedican al presupuesto militar más recursos que al de la enseñanza primaria recortasen el primero en un 10% solamente, podrían escolarizar a 9,5 millones de niños privados de escuela actualmente, lo que supondría reducir en un 40% el total de su población en edad de cursar primaria que no goza del derecho a la educación.

El gasto militar desvía también recursos que podrían destinarse a la ayuda a los países pobres. Los gastos militares mundiales alcanzaron en 2009 la suma de 1,5 billones de dólares. Si los países ricos dedicaran tan sólo a la asistencia al desarrollo destinada a la educación básica una suma equivalente a 6 días de su gasto militar, podrían enjugar sobradamente el déficit de los 16.000 millones de dólares anuales que se necesitan para lograr la Educación para Todos y, de esta manera, todos los niños del mundo estarían escolarizados en 2015.

Los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda deben reexaminar urgentemente la posibilidad de que el gasto improductivo en armamento se convierta en gasto productivo en escolarización de los niños, construcción de escuelas y edición y distribución de libros. Todos los países tienen que responder a las amenazas que puedan pesar sobre su seguridad. Sin embargo, no hay que perder de vista que el desperdicio de oportunidades para invertir en la educación incrementa la pobreza, el desempleo y la marginación, que son causantes de muchos conflictos.

Escasa notoriedad de las poblaciones desplazadas

El desplazamiento masivo de poblaciones suele ser un objetivo estratégico de algunos grupos armados que tratan de separarlas, o de socavar los medios de existencia de determinados grupos específicos. A finales de 2009, las Naciones Unidas señalaron que había en todo el mundo 43 millones de personas desplazadas, pero es casi seguro que la cifra real sea aún más elevada. Según estimaciones recientes, casi un 50% de los refugiados y desplazados internos tienen menos de 18 años. Se ha observado que están disminuyendo los flujos de poblaciones desplazadas que se refugian en otros Estados, mientras que aumentan los de personas desplazadas dentro de sus propios países.

El desplazamiento hace correr a las personas el riesgo de verse en una situación de extrema desventaja en materia de educación. Datos de un informe de las Naciones Unidas muestran un panorama alarmante del estado de la educación en los campamentos de refugiados. Las tasas de escolarización apenas alcanzan, por término medio, un 69% en la enseñanza primaria y un 30% en la secundaria. La proporción alumnos/docente es muy elevada –en un tercio de los campamentos sobre los que se poseen datos se cifra en 50/1 o más– y muchos maestros carecen de formación.

En algunos campamentos, como los establecidos en el norte de Kenya para refugiados somalíes, la escasa oferta de enseñanza secundaria inquieta a los padres porque expone a los adolescentes al riesgo de ser reclutados por grupos armados. Por otra parte, cabe señalar que las tasas de asistencia a la escuela de las poblaciones desplazadas son desesperadamente bajas en países como el Chad, la República Centroafricana y la República Democrática del Congo.

Los refugiados tropiezan también con problemas más generales, que son asimismo nocivos para la educación de sus hijos. En muchos países no se les permite que tengan acceso a la educación y a otros servicios básicos. En Malasia, la legislación no diferencia a los refugiados de los emigrantes indocumentados. Tailandia no otorga el derecho a la educación a una población de refugiados procedente de Myanmar que está asentada en su territorio desde hace mucho tiempo. En un plano más general, las restricciones que pesan sobre los refugiados en materia de empleo incrementan su pobreza y esto, a su vez, merma sus posibilidades de recibir una educación. Además, la dificultad de obtener el reconocimiento de su condición de refugiados conduce a muchas personas a vivir en la clandestinidad. Asentados en barriadas urbanas miserables y sin derecho al empleo, esas personas tienen muy escasas posibilidades de educar a sus hijos, a los que se priva de la posibilidad de acudir a las escuelas locales. En otros sitios, los conflictos han dejado un legado de tratamiento desigual. Por ejemplo, los niños palestinos escolarizados en la parte oriental de Jerusalén padecen desventajas en lo referente a la financiación de la educación y, según informaciones recibidas, también son objeto de acosos por parte de las fuerzas de seguridad. La escasez de aulas y la inquietud suscitada por la calidad de la educación han impulsado a muchas familias palestinas a escolarizar a sus hijos en el sector privado de la educación, lo que supone para los hogares más pobres una carga financiera muy considerable.

La otra cara de la moneda – La influencia de la educación en los conflictos armados

Aunque la educación muy raras veces es la causa principal de los conflictos, sí suele ser un factor subyacente de las dinámicas políticas que sumen a los países en la violencia. Los conflictos armados entre Estados suelen guardar relación con lo que se percibe como agravios e injusticias vinculados a cuestiones de identidad, religión y pertenencia a una etnia o región determinada. La educación puede tener un papel decisivo en todos estos ámbitos y hacer que la balanza se incline del lado de la paz o de la guerra. En el Informe se señalan los mecanismos por los que un grado insuficiente de instrucción, un acceso a la educación carente de equidad y un tipo de educación incorrecto pueden hacer que las sociedades sean más propensas a lanzarse a conflictos armados:

- *Los servicios educativos limitados o de insuficiente calidad conducen a los educandos al desempleo y la pobreza.* Denegar a un importante número de jóvenes el acceso a una educación básica de calidad acarrea pobreza,

desempleo y desesperanza que pueden ser verdaderos agentes de reclutamiento forzoso para fuerzas y milicias armadas. El peso demográfico de la juventud hace aún más urgente la tarea de conectar el empleo con la educación: más del 60% de la población de algunos países como Guinea, Liberia, Nigeria y Sierra Leona tiene menos de 25 años, mientras que ese porcentaje es inferior al 25% en muchos países de la OCDE. En Rwanda, los jóvenes desempleados y con escasa instrucción de las zonas rurales constituyeron una parte importante de los genocidas del año 1994.

- *La falta de equidad en el acceso a la educación genera agravios y un sentimiento de injusticia.* Las desigualdades en la educación, combinadas con disparidades de carácter más general, aumentan los riesgos de conflicto. En Côte d'Ivoire, el resentimiento generado por el pésimo estado de la educación en las regiones septentrionales fue uno de los factores de la movilización política que desembocó en la guerra civil del periodo 2002-2004. En 2006, las tasas de asistencia a la escuela registradas en el norte y el noroeste de ese país fueron más de dos veces inferiores a las del sur. La impresión de que la educación de las poblaciones locales es víctima de métodos poco equitativos de asignación de recursos financieros, ha sido un factor subyacente a numerosos conflictos en muy diversas partes del mundo, desde la provincia de Aceh, en Indonesia, hasta la región del delta del río Níger, en Nigeria.
- *Utilización de los sistemas educativos para reforzar los prejuicios y la intolerancia.* En varios conflictos armados la educación se ha utilizado activamente para reforzar la dominación política, subordinar a grupos marginados y segregar a comunidades étnicas. El recurso a los sistemas educativos para fomentar el odio y el fanatismo ha contribuido al desencadenamiento de conflictos violentos, desde Rwanda hasta Sri Lanka. En muchos países las escuelas se convirtieron en el lugar de estallido de conflictos relacionados con la identidad cultural. En Guatemala, el sistema educativo se percibió como el vector de una empresa de dominación cultural y de supresión de las lenguas indígenas, lo que atizó profundos rencores que condujeron al desencadenamiento de la guerra civil. Si los acuerdos de paz establecen una educación por separado, la escuela puede perpetuar actitudes que hagan a las sociedades proclives a conflictos armados, como lo muestra el caso de Bosnia y Herzegovina.

Ayuda a los países afectados por conflictos

La asistencia para el desarrollo tiene un papel fundamental que desempeñar en los países afectados por conflictos. En efecto, puede romper el círculo vicioso de la guerra y del insuficiente desarrollo humano en el que se hallan encerrados muchos países, y también puede apoyar el proceso de transición hacia una paz duradera. No obstante, varios problemas han mermado la eficacia de la ayuda internacional.

El sesgo de la ayuda hacia un reducido grupo de países considerados prioritarios desde el punto de vista de la seguridad nacional ha tenido como consecuencia que se descuiden las necesidades de muchos de los países más pobres del mundo. El volumen de la asistencia para el desarrollo destinada a 27 países en desarrollo afectados por conflictos aumentó en el último decenio, alcanzando en el periodo 2007-2008 la suma de 36.000 millones de dólares anuales. Cabe señalar, no obstante, que Iraq recibió más del 25% de esa cantidad y que este país, junto con Afganistán, totaliza el 38% de la asistencia para el desarrollo. Afganistán recibió, de por sí solo, más ayuda que el total de la desembolsada en beneficio de Liberia, la República Democrática del Congo y el Sudán.

La ayuda a la educación básica refleja el esquema general de la ayuda. Tan sólo las transferencias a Pakistán representan, de por sí solas, más de dos veces el importe de las asignadas a la República Democrática del Congo y el Sudán. La ayuda proporcionada al Afganistán para la educación básica se multiplicó por más de cinco en el último lustro, mientras que la dispensada a países como el Chad o la República Centroafricana se estancó o aumentó lentamente; y en el caso de la Côte d'Ivoire experimentó incluso una disminución

La volatilidad de la ayuda es otro motivo de preocupación. Al no poseer sistemas sólidos de gestión de la hacienda pública, los países en desarrollo afectados por conflictos necesitan que la asistencia para el desarrollo sea previsible. Sin embargo, los flujos de ayuda destinados a países como Burundi, la República Centroafricana y el Chad se caracterizan por su alto grado de incertidumbre. En algunos países, la ayuda a la educación se duplicó en dos ciclos anuales para disminuir a continuación en un 50%.

El hecho de que se esté desvaneciendo la línea de demarcación entre la asistencia para el desarrollo y los objetivos de la política exterior, ha entrañado repercusiones de largo alcance para la educación. Aunque hay razones válidas para integrar la ayuda en un marco político más general que abarque la diplomacia y la seguridad, es inquietante que los objetivos del desarrollo se estén subordinando a estrategias más generales –como la de “ganarse el corazón y la mente” de las poblaciones locales– en las que la educación desempeña un papel destacado. Esa inquietud ha aumentado debido al perfil militar cada vez más acusado que está cobrando la distribución de la ayuda. En Afganistán, casi dos tercios de la ayuda concedida por los Estados Unidos a la educación se canalizaron a través de un mecanismo que funciona bajo supervisión militar. Para la entrega de la ayuda en zonas inseguras, los Equipos de Reconstrucción Provincial presentes en Afganistán e Iraq tienen que actuar a caballo entre el ámbito civil y el militar. En la región del Cuerno de África se está recurriendo a prácticas análogas.

Hay un sólido argumento para abogar en pro de un aumento de la ayuda a los Estados afectados por conflictos, y ese argumento se basa primordialmente en la exigencia de

avanzar hacia la consecución de los ODM. A los países donantes de ayuda les interesa luchar contra la pobreza y la inestabilidad que hacen que muchos Estados afectados por conflictos representen una amenaza para la paz y la estabilidad, tanto a nivel regional como internacional. No obstante, los planteamientos actuales de la entrega de la ayuda entrañan también peligros. Si la ayuda se utiliza –o se percibe– como parte integrante de una estrategia contra las insurrecciones, o como un elemento de los programas de seguridad nacional de los países donantes, su entrega puede exponer a las comunidades locales y los trabajadores de los servicios de ayuda a riesgos muy elevados. Un indicador de esto es el alarmante aumento de los ataques contra los trabajadores de la ayuda humanitaria en los tres últimos años: más de 600 fueron asesinados, heridos de gravedad o secuestrados. La participación directa, o incluso indirecta, de los militares en las construcciones de aulas escolares puede aumentar los riesgos de atentados contra las escuelas. Otro factor de riesgo es recurrir a empresas privadas para la construcción de escuelas, dándoles atribuciones en materia de seguridad.

En un momento en que varios donantes importantes –comprendidos los Estados Unidos y el Reino Unido– han anunciado un incremento de su ayuda a países como Afganistán y Pakistán, es importante que las políticas de ayuda aborden una serie de cuestiones como los criterios para seleccionar a los diferentes países, los motivos en que se basa la ponderación de éstos, los objetivos de desarrollo que se deben perseguir y los mecanismos de entrega de la ayuda que se han de utilizar. Una exigencia fundamental es el establecimiento de directrices que prohíban una participación directa del personal militar en la construcción de escuelas.

Resolver las deficiencias de protección

En 1996, Graça Machel presentó a la Asamblea General de las Naciones Unidas su informe sobre la infancia y los conflictos armados, en el que se condenaban “el terror y la violencia descontrolados” contra los niños y se pedía a la comunidad internacional que pusiera un término a los ataques “intolerables e inaceptables” de que eran víctimas. Quince años después ese terror descontrolado no ha cesado y la comunidad internacional sigue tolerando esos ataques indefendibles.

Desde la publicación del Informe Machel han cambiado algunas cosas. Las Naciones Unidas han establecido un Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes (MRM) que define las violaciones graves de los derechos humanos perpetradas contra los niños en seis ámbitos principales. El Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas ha aprobado varias resoluciones para reforzar la protección contra las violaciones y otros abusos sexuales en los países afectados por conflictos. No obstante, resulta difícil no llegar a la conclusión de que las disposiciones en materia de derechos humanos y las resoluciones del Consejo de Seguridad ofrecen una escasa protección a quienes más la necesitan, esto es, a los niños y civiles que viven en las zonas de

© Sergey Maximishin/Panos



conflicto. La insuficiente coordinación entre los organismos de las Naciones Unidas y la escasa dotación de recursos contribuyen también a este problema. En el marco del MRM, los informes sobre los ataques contra escuelas son particularmente escasos y muchos incidentes no se señalan. El ámbito donde son más evidentes los problemas es el de las violaciones y otros abusos sexuales. Michelle Bachelet, Secretaria General Adjunta de las Naciones Unidas y Directora Ejecutiva de ONU Mujeres, en una intervención ante el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en octubre de 2010, dijo a este respecto: “las actividades han carecido de una dirección clara, así como de objetivos con plazos de tiempo establecidos y de blancos precisos que pueden acelerar la ejecución y garantizar la rendición de cuentas”, y además “los datos acerca de su impacto acumulado son inadecuados”.

La acumulación de todas esas deficiencias ha tenido como resultado un reforzamiento de la cultura de impunidad a la que aluden los propios informes del sistema de las Naciones Unidas. En el presente Informe se aboga por la realización de reformas en tres ámbitos:

- *Mejorar el Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes.* Este mecanismo tendría que dar cuenta con más detalle de la magnitud y el alcance de las violaciones de derechos humanos perpetradas contra los niños, poniéndolas en conocimiento del Consejo de Seguridad y especificando quiénes son sus autores sistemáticos. Todos los organismos de las Naciones Unidas deberían cooperar más estrechamente para acopiar datos, verificarlos y comunicarlos. Se deberían imponer sanciones, como último recurso y sobre una base bien definida y selectiva, a todos aquellos países que incumplan sistemáticamente los planes de acción nacionales destinados a acabar con los atentados contra los derechos humanos. En los ámbitos en que el grado de violación de esos derechos pueda considerarse, justificadamente, que es constitutivo de un crimen de guerra o contra la humanidad, el Consejo de Seguridad debería actuar con más diligencia para poner en conocimiento de la Corte Penal Internacional (CPI) los casos de que se trate.

- *Mejorar la elaboración de informes sobre la educación.* Está insuficientemente desarrollada la elaboración de informes internacionales sobre las violaciones de los derechos humanos que guardan relación con la educación. Se necesitaría un sistema de elaboración de informes regulares y exhaustivos que diese cuenta de los ataques perpetrados contra los escolares, los docentes y las escuelas. Ese sistema debería ampliarse para que abarcara los centros de enseñanza técnica y profesional y las universidades. Habida cuenta de su condición de organización de las Naciones Unidas encargada de la educación, la UNESCO debería recibir el mandato y los recursos correspondientes para dirigir la creación de un sistema sólido de elaboración de informes.
- *Llevar a cabo una acción decisiva contra las violaciones y otros abusos sexuales perpetrados durante los conflictos.* En una primera etapa, el Consejo de Seguridad debería crear una comisión internacional sobre las violaciones y abusos sexuales para comprobar qué proporciones alcanza este problema en los países afectados por conflictos, identificar a los culpables e informar al Consejo de Seguridad. Esa comisión debería estar encabezada por la directora ejecutiva de ONU Mujeres. Entre las atribuciones de la comisión debería figurar la facultad de llevar a cabo investigaciones detalladas en los países que los informes de las Naciones Unidas considerasen focos de impunidad. La CPI debería participar desde el comienzo en los trabajos de la comisión en calidad de asesora. Concretamente, la CPI debería evaluar las responsabilidades de los agentes del Estado en la perpetración de crímenes de guerra y contra la humanidad, pero no sólo en cuanto autores o coautores de éstos, sino también en cuanto incumplidores de su deber de proteger a los civiles. La comisión propuesta podría comunicar su informe al Consejo de Seguridad y, al mismo tiempo, transmitir a la CPI las pruebas correspondientes para que ésta estimara si procede incoar diligencias judiciales.
- *Apoyar los planes nacionales para acabar con las violaciones de los derechos humanos.* Los países donantes deberían intensificar sus esfuerzos para respaldar las estrategias y los planes nacionales encaminados a reforzar el Estado de derecho. Esas estrategias y planes tendrían que comprender objetivos claros, con plazos establecidos, en materia de protección, prevención y persecución de los infractores. Una iniciativa prometedora en este ámbito es la Ley Internacional sobre la Violencia contra la Mujer presentada a la aprobación del Congreso de los Estados Unidos. Esa ley autorizará al Departamento de Estado a adoptar planes para reducir las violencias sexuales contra las mujeres en unos veinte países.

Deficiencias en el suministro de la ayuda – Corregir el sistema de ayuda humanitaria

El propósito de la ayuda humanitaria es salvar vidas, satisfacer necesidades básicas y restablecer la dignidad humana. Para cumplir esos objetivos, se debe proporcionar a los niños que viven en zonas afectadas por conflictos un “salvavidas educativo”. Aunque las tres cuartas partes de la ayuda humanitaria se destinan a países afectados por conflictos, solamente una porción muy reducida de esa ayuda va a parar a la educación. Esto se debe en parte a que los trabajadores de la ayuda humanitaria no consideran que la educación sea un “salvavidas”. El resultado es que las comunidades que luchan contra la adversidad, tratando de mantener sus posibilidades de educación, están recibiendo poco apoyo. Las poblaciones desplazadas también tropiezan con graves obstáculos en el ámbito de la educación.

La educación es la pariente pobre de un sistema de ayuda humanitaria insuficientemente financiado, imprevisible y regido por el corto plazo. La educación es víctima de una doble desventaja: representa solamente una proporción muy pequeña de las peticiones de ayuda humanitaria, y una proporción aún menor de las peticiones que logran obtener financiación. El Informe estima que, en el mejor de los casos, la ayuda humanitaria destinada a la educación en 2009 se cifró en 149 millones de dólares, lo que representa un 2% más o menos del total de esta categoría de ayuda. Sólo algo más de un tercio de las peticiones de ayuda para la educación obtienen financiación. La insuficiencia de financiación crónica que estos datos revelan pone la escuela fuera del alcance de los niños que viven en zonas de conflicto o que pertenecen a poblaciones desplazadas.

La escasa financiación pedida para la educación constituye precisamente una parte del problema. Las peticiones mismas no parecen guardar relación alguna con una evaluación fiable de las necesidades, o con una demanda por parte de las poblaciones afectadas. En el Chad, la petición de ayuda humanitaria para la educación en 2010 se cifró apenas en 12 millones de dólares, cuando se estima que este país cuenta con 170.000 desplazados internos y 300.000 refugiados; y cuando las tasas de escolarización observadas en el caso de los niños desplazados se sitúan por debajo del 40%. En la República Democrática del Congo, la petición de ayuda humanitaria para la educación apenas totalizó 25 millones de dólares, de los que sólo se había desembolsado un 15% a mediados de 2010. Esta suma no puede en absoluto cubrir las necesidades de un país con una población de desplazados superior a dos millones y con unos dos tercios de los niños en edad escolar privados de escuela en algunas zonas de conflicto.

La caprichosa presupuestación anual agrava el problema de la financiación de la educación en situaciones de emergencia. Esto es especialmente cierto en el caso de los desplazamientos de población duraderos. En Kenya, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR) y otros organismos no han podido

preparar un plan plurianual para la educación, que resulta imprescindible para hacer frente al creciente flujo de refugiados procedentes de Somalia. En la República Democrática del Congo hay escuelas para niños desplazados que corren el riesgo de cerrar sus puertas a causa de los cambios de prioridad de los donantes y de la presupuestación a corto plazo.

Los desplazamientos de población forzosos representan una amenaza para la educación de las personas catalogadas como refugiados, y también para los desplazados internos. Los refugiados tienen un derecho jurídicamente reconocido a la educación básica, aunque en la práctica sea difícil ejercerlo. Algunos países tratan a los refugiados como emigrantes ilegales, despojándolos así de una protección internacional. En cambio, otros países les han dispensado una ayuda considerable, llegando a someter incluso a sus propios sistemas educativos a una presión considerable. Un ejemplo de esto es Jordania, que permite a los niños de los refugiados iraquíes acceder al sistema de educación estatal.

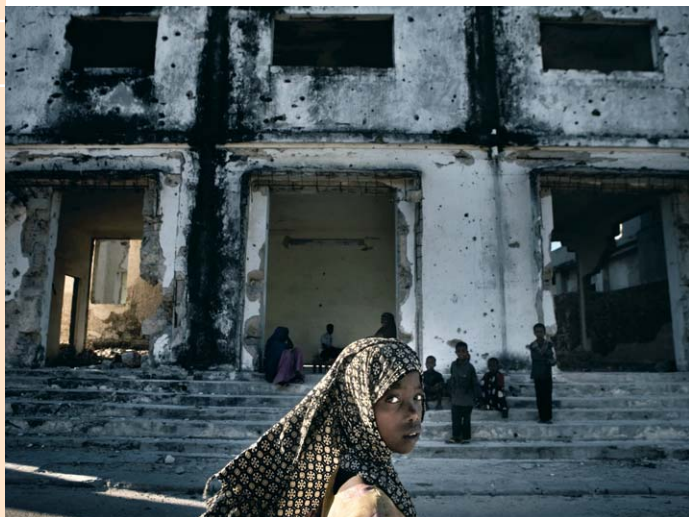
Los desplazados internos tienen menos derechos que los refugiados a una protección jurídica. No hay ningún organismo de las Naciones Unidas que posea un mandato directo para defender sus intereses. Muy a menudo no se les tiene en cuenta en los planes nacionales de educación, ni tampoco en las estrategias de ayuda de los países donantes. Sin embargo, se pueden adoptar medidas prácticas que mantengan abiertas las puertas de la educación a los desplazados. En Colombia, la ley sobre el desplazamiento interno de 1997 y toda una serie de disposiciones de la Corte Constitucional han reforzado el derecho de las personas desplazadas a la educación. La Convención para la Protección y la Asistencia de los Desplazados Internos en África, adoptada en la cumbre de la Unión Africana celebrada en Kampala (Uganda) en 1999, ha proporcionado una mayor protección jurídica a los desplazados en lo tocante a la educación. Esta convención puede servir de modelo para su adopción en otras regiones del mundo, aunque hasta la fecha solamente ha sido ratificada por dos gobiernos africanos.

En el Informe se presenta un amplio programa para mejorar el suministro de servicios educativos a las personas atrapadas en conflictos armados o desplazadas a causa de ellos. Sus elementos más importantes son:

- *Cambiar el modo de concebir la ayuda humanitaria.* La comunidad dedicada a la ayuda humanitaria tendría que replantearse el puesto que debe ocupar la educación en sus planes y programas. Todos los organismos involucrados en la alianza en pro de la Educación para Todos tendrían que presionar para que se dé más prioridad a la educación en las peticiones de financiación y en la prestación de servicios de la ayuda.
- *Orientar la financiación en función de las necesidades.* Se necesita un marco de financiación más amplio y flexible para la ayuda humanitaria. Se podría recurrir a un aumento de la financiación de los fondos agrupados para

enjuagar el déficit resultante de la diferencia entre las peticiones de financiación y la ayuda efectivamente entregada. Así, se podría proporcionar un flujo de fondos más previsible para los países en situaciones de emergencia "olvidados" y sectores descuidados como el de la educación. El Informe recomienda que el volumen de financiación anual de los mecanismos multilaterales de financiación agrupada –como el Fondo Central de Respuesta a Emergencias y el Fondo Común Humanitario– se incremente para que pase de la cifra actual de unos 730 millones de dólares anuales a una suma que oscile en torno a los 2.000 millones.

- *Efectuar evaluaciones fiables de las necesidades.* Una evaluación fiable de las necesidades de las comunidades afectadas por conflictos es el punto de partida imprescindible para poderles prestar servicios educativos eficaces. Las disposiciones actuales distan mucho de poder probar su fiabilidad, tanto en lo que respecta a los refugiados como a los desplazados. Las peticiones de ayuda humanitaria para educación guardan muy escasa relación con el nivel de las necesidades. Las evaluaciones emprendidas en los campamentos de refugiados no proporcionan una visión global sistemática de las necesidades de financiación, ni tampoco de otras necesidades que es preciso satisfacer para lograr los objetivos de la Educación para Todos; y además se ignoran prácticamente las necesidades de los refugiados que viven fuera de los campamentos. Las necesidades de los desplazados internos se subestiman mucho en las evaluaciones realizadas a su respecto. El Informe recomienda que el grupo de educación, así como el grupo interinstitucional del sistema humanitario encargado de coordinar las peticiones, trabajen con organismos especializados que tengan experiencia en el acopio de datos, la elaboración de indicadores fundamentales para la educación y la estimación de la financiación necesaria para lograr objetivos específicos.
- *Reforzar las disposiciones financieras y administrativas sobre el desplazamiento.* La distinción artificiosa entre refugiados y desplazados internos representa un obstáculo para una acción más eficaz. El mandato del ACNUR se tiene que ampliar para que este organismo proteja más eficazmente a todos los refugiados y desplazados internos. Teniendo en cuenta la capacidad y experiencia del UNICEF en la tarea de prestar apoyo a la educación en países afectados por conflictos, por un lado, y las capacidades limitadas del ACNUR en este ámbito, por otro lado, se le debería atribuir un mandato conjunto para la educación. Los países que albergan refugiados deberían contemplar la posibilidad de adoptar reglamentaciones que faciliten el acceso de los refugiados y desplazados internos a sus sistemas de educación pública, y los países ricos deberían convenir en la adopción de disposiciones globales más equitativas en lo que respecta al reparto de la carga financiera. Los países que cuentan con poblaciones importantes de desplazados internos deberían seguir el ejemplo de Colombia, afianzando los derechos de los



© Jose Cendon

desplazados internos en sus legislaciones nacionales. Las entidades regionales deberían contemplar la posibilidad de adoptar convenciones tomando como modelo la Convención de Kampala de la Unión Africana, cuya ratificación por parte de 15 países como mínimo debería efectuarse lo antes posible para que cobrara fuerza de ley.

Reconstruir la educación – Aprovechar la oportunidad ofrecida por la paz

La reconstrucción de los sistemas de educación después de los conflictos plantea problemas enormes. En efecto, los gobiernos tienen que actuar en un entorno caracterizado por una gran inestabilidad e incertidumbre en el plano político y por la insuficiencia de capacidades. Reconstruir un sistema escolar destrozado, cuando se debe afrontar un déficit crónico de recursos financieros y de docentes, es una empresa sumamente problemática. Sin embargo, reconstruir con éxito la educación de un país puede contribuir al sostenimiento de la paz, la legitimación del gobierno y el establecimiento de sociedades encaminadas hacia un futuro más pacífico. Los donantes tienen un importante papel que desempeñar en el aprovechamiento de las oportunidades que se presentan con la llegada de la paz.

Las personas cuyas vidas se han visto devastadas por los conflictos armados, albergan la esperanza y la ambición de vivir un futuro mejor cuando la violencia ha cesado. Esperan resultados rápidos de la acción gubernamental, y los gobiernos tienen que cosechar pronto éxitos para apuntalar la paz. Sobre la base de la experiencia de toda una serie de países afectados por conflictos, el Informe señala ejemplos de estrategias que han dado frutos rápidamente: la supresión del pago de derechos de escolaridad, el apoyo a las iniciativas de las comunidades, la oferta de posibilidades de enseñanza acelerada y el reforzamiento del componente de adquisición de competencias de los programas de desarme, desmovilización y reintegración. En Rwanda, estos programas han facilitado el retorno al sistema educativo de los ex combatientes, muchos de los cuales han aprovechado las posibilidades ofrecidas para adquirir una formación profesional.

La construcción de escuelas puede también crear nuevas oportunidades. En el sur del Sudán, un ambicioso programa de construcción de este tipo ha propiciado un incremento del número de niños escolarizados en primaria, que pasó de 700.000 a 1.600.000 entre 2006 y 2009. Para conseguir pronto resultados se optó prioritariamente por construcciones baratas con materiales semipermanentes, con la intención de irlos reemplazando en un futuro próximo por edificios más sólidos.

Para ir más allá de los éxitos rápidos, es necesario crear sistemas nacionales más sólidos de planificación e información. Los países que han pasado de situaciones de conflicto a una etapa de reconstrucción a largo plazo –por ejemplo, Etiopía, Mozambique, Rwanda y Sierra Leona– han establecido alianzas con los países donantes de ayuda para elaborar y aplicar en el sector de la educación estrategias inclusivas que establecen objetivos precisos, respaldados por compromisos de financiación seguros. La creación de un Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS) es un elemento clave de esas estrategias porque proporciona a los gobiernos un instrumento que permite rastrear las asignaciones de recursos, identificar las áreas necesitadas y supervisar la partida más onerosa del presupuesto de educación, esto es, la remuneración de los docentes. En 2006, cuatro años después del fin de la guerra civil, Sierra Leona estableció la estructura necesaria para poner en funcionamiento un EMIS.

Es fundamental que los donantes proporcionen una ayuda previsible y continua para facilitar la etapa de transición que va de la llegada de la paz a la reconstrucción del sistema educativo. En este ámbito, la eficacia de la ayuda se ha visto gravemente mermada por la línea divisoria establecida entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo. A menudo, los donantes consideran que los Estados recién salidos de conflictos son candidatos poco sólidos para la obtención de una asistencia para el desarrollo a largo plazo, ya sea porque temen los riesgos de un nuevo estallido del conflicto o porque esos Estados son incapaces de cumplir con las exigencias más estrictas en materia de presentación de informes. El resultado final de esto es que se deja a muchos de ellos en situación de dependencia con respecto a una ayuda humanitaria limitada e imprevisible.

Las experiencias opuestas de Liberia y Sierra Leona son instructivas a este respecto. Después de la guerra civil, Liberia siguió dependiendo enormemente de la ayuda humanitaria, que representó casi la mitad del total de la ayuda recibida por este país en 2005 y 2006. En ese mismo periodo, el porcentaje de la ayuda humanitaria dispensada a Sierra Leona se cifraba apenas en un 9% del monto de la ayuda global. Aunque este sólo sea un factor de explicación de los adelantos más rápidos realizados por Sierra Leona en la educación, no cabe duda de que sus progresos se vieron facilitados por el hecho de que este país pudo disponer de una base financiera más segura para planificar la reconstrucción de su sistema educativo.

Teniendo en cuenta que el temor al riesgo de los donantes constituye un obstáculo que refuerza la línea divisoria entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo, una solución obvia consistiría en compartir el riesgo entre ellos. Agrupar recursos en común y trabajar en colaboración les permitiría dispersar el riesgo y ser más eficaces en ámbitos como la gestión de los riesgos fiduciarios, los costos iniciales y la coordinación. Los fondos agrupados por país muestran los beneficios que se pueden obtener de la cooperación. En Afganistán, 32 donantes canalizaron en común, por conducto del Fondo Fiduciario para la Reconstrucción del Afganistán, casi 4.000 millones de dólares de la ayuda que dispensaron a este país en el periodo 2002-2010. La educación recibió una parte considerable de esa suma. Así, se han conseguido importantes resultados en el aumento de la escolarización de los niños –y más concretamente de las niñas– y en la creación de capacidades nacionales para la planificación del sistema educativo.

Una financiación agrupada a escala mundial puede desempeñar también un papel mucho más importante en los Estados afectados por conflictos. El sector de la educación carece de un instrumento operativo similar al de los fondos mundiales para la salud. Desde su creación en 2002, la Iniciativa Vía Rápida (IVR) desembolsó 883 millones de dólares en beneficio de los sistemas educativos de 30 países. En cambio, el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y el Paludismo, creado ese mismo año, lleva desembolsados 10.000 millones de dólares de ayuda. Las reformas en curso de la IVR están abordando problemas ya antiguos relacionados con los desembolsos y los mecanismos de gobernanza, dos temas abordados en 2010 por el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de ese año y por una importante evaluación externa. Si esas reformas se llevan a cabo y se profundizan, la IVR podría convertirse en el fulcro de un sistema de financiación multilateral capaz de satisfacer las necesidades perentorias de los Estados afectados por conflictos. No obstante, esto exige una mayor flexibilidad en el tratamiento de los países recién salidos de conflictos, ya que muchos ellos han tropezado anteriormente con problemas a la hora de recibir ayuda financiera. También exige una base de recursos más amplia: en 2009 la IVR desembolsó 222 millones de dólares de ayuda a la educación, cuando se ha estimado que el déficit de la ayuda externa necesaria para cubrir las necesidades educativas de los países de ingresos bajos se cifra en 16.000 millones.

El mensaje que desea transmitir este Informe es que se debe atribuir a la educación un puesto más importante en los programas de reconstrucción de los países recién salidos de conflictos. A este respecto, el Informe formula cuatro recomendaciones en otros tantos ámbitos clave:

- *Aprovechar las oportunidades de obtener éxitos rápidos, haciendo más asequible y accesible la educación.* Se debe considerar que la supresión del pago de derechos de escolaridad es una parte importante del dividendo generado por la paz después de un conflicto. Las

actividades de los programas de desarme, desmovilización y reintegración destinadas a reforzar la adquisición de competencias profesionales y prestar apoyo psicosocial pueden contribuir a desactivar los riesgos de un retorno a la violencia, al ofrecer posibilidades de educación a los ex combatientes, mientras que los programas de enseñanza acelerada pueden ofrecer una oportunidad a los que perdieron años de escolaridad durante los años de conflicto para que retornen al sistema educativo.

- *Sentar las bases para la recuperación a largo plazo.* La creación de capacidades nacionales para la planificación de la educación, el establecimiento de EMIS y la mejora de los sistemas de contabilidad de los sueldos de los docentes pueden parecer cuestiones de interés puramente técnico, pero son esenciales para que los sistemas educativos sean más transparentes, eficaces, inclusivos y capaces de rendir cuentas.
- *Apoyar más la financiación agrupada por país.* La cooperación entre los donantes puede generar toda una amplia serie de resultados positivos. Los organismos de ayuda deben explorar activamente las posibilidades de incrementar los acuerdos ya existentes para una financiación conjunta, y también crear nuevos fondos para los países a los que se presta menos atención, como el Chad y la República Democrática del Congo.
- *Convertir la Iniciativa Vía Rápida en un fondo mundial de financiación más eficaz.* El sector de la educación necesita urgentemente un sistema de financiación agrupado, cuya magnitud y eficiencia sean comparables a las de los fondos que operan en el sector de la salud. El Informe recomienda que en el periodo 2011-2013 la dotación financiera de la IVR sea de unos 6.000 millones de dólares, de los que se podría obtener un tercio aproximadamente mediante los bonos de educación propuestos en las recomendaciones sobre la financiación formuladas anteriormente. Es preciso efectuar más reformas de la IVR para que la ayuda a la educación se extienda a los países recién salidos de conflictos. Esa ayuda debe comprender, en particular, la concesión de subvenciones a corto plazo para conseguir éxitos rápidos y la constitución de fondos a largo plazo para la recuperación.

Hacer de la educación una fuerza de paz

Cuando los países salen de un conflicto y emprenden, en un contexto de fragilidad de la paz, un largo viaje para construirla, las políticas de educación ofrecen a los gobiernos una oportunidad para afrontar el legado del pasado y poner en pie un sistema de educación que conduzca a la sociedad hacia un futuro pacífico.

El punto de partida es reconocer la importancia decisiva de la educación. Cuando los gobiernos empiezan a reconstruir los sistemas educativos tienen que evaluar cuidadosamente la situación existente después de un conflicto. El legado de violencias y recelos del pasado no desaparece de la noche

a la mañana. Los gobiernos tienen que considerar cómo se van a percibir sus opciones en materia de políticas, habida cuenta de las antiguas rivalidades y disputas no totalmente dirimidas entre grupos sociales o regiones. Una planificación de la educación atenta al problema de los conflictos debe partir de la base de que toda decisión política tendrá una incidencia en la construcción de la paz y en la evitación de un posible retorno a la violencia. Lo que se enseñe a las personas, lo que éstas aprendan y la manera en que estén organizados los sistemas de educación, todo eso puede hacer que una sociedad sea más o menos propensa a desencadenar un conflicto armado.

En los programas generales de reconstrucción de la paz se ha descuidado sistemáticamente la educación. Ese descuido no sólo entraña la pérdida de una oportunidad para prevenir conflictos y edificar sociedades fuertes, sino que representa un verdadero peligro. Los gobiernos y los países donantes que ignoran el papel de la educación en la construcción de la paz encaminan a los países hacia un futuro más inseguro y potencialmente más violento.

La falta de atención a la educación resulta evidente en la labor práctica de la Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas –un órgano consultivo intergubernamental– y en la del Fondo para la Consolidación de la Paz conexas a esa comisión. Este fondo se ha creado para desempeñar un papel importante en la estructura de las Naciones Unidas destinada a tratar las situaciones

posteriores a conflictos. Sin embargo, sólo cuenta con recursos financieros muy reducidos ya que solamente ha recibido 347 millones de dólares desde su creación en 2006; y además los proyectos específicamente destinados a la educación sólo han recibido un 3% de la financiación que el fondo ha concedido. Otro problema es que el fondo apoya primordialmente proyectos de carácter excepcional que están muy poco integrados en los procesos de planificación a largo plazo.

El Informe examina toda una serie de vías, a través de las cuales la educación puede influir en las perspectivas de paz. A este respecto, destaca que no hay planes establecidos en este ámbito. No obstante, el punto de partida para los encargados de la elaboración de políticas consiste en discernir si la aplicación de una determinada política en la educación puede reforzar los sentimientos de injusticia que van asociados a un conflicto, en posar cuidadosamente las eventuales percepciones que la opinión pública pueda tener de ella y en llevar a cabo evaluaciones de sus posibles resultados, en los ámbitos enumerados a continuación.

- *El idioma de la enseñanza.* La cuestión de la lengua de enseñanza ilustra mejor que ninguna otra las difíciles disyuntivas que se presentan a los gobiernos en las situaciones posteriores a conflictos. En algunos países –por ejemplo, en la República Unida de Tanzania– el uso de una sola lengua nacional como medio de instrucción en las escuelas ha contribuido a fomentar un sentimiento identitario común. En otros países, por el contrario, la imposición de una lengua única ha contribuido a desencadenar la violencia. En Guatemala, un país donde la política lingüística adoptada en el sistema educativo había sido un motivo de profundo resentimiento para la población indígena, se creó la Comisión para la Reforma de la Educación con objeto de examinar los agravios, promover el diálogo y establecer una vía para crear una educación bilingüe e intercultural que pudiera ser más pertinente.

- *La reforma del currículo.* La enseñanza de algunas disciplinas como la historia y la religión puede guardar una relación con la propensión a la violencia. En las sociedades con varias etnias y confesiones religiosas, el currículo contribuye a configurar la visión que los alumnos tienen de sí mismos con respecto al “otro”. Tratar las cuestiones de identidad toma mucho tiempo y pone a los encargados de reformar el sistema educativo ante disyuntivas difíciles. El sistema educativo de Camboya sólo ha empezado a abordar recientemente la historia del genocidio. En Rwanda, un país donde el sistema de educación reforzó las divisiones de su población, el gobierno no ha reintroducido todavía en el currículo la enseñanza de la historia del país. No obstante, la experiencia ha demostrado que en otras partes la educación puede ir borrando divisiones hondamente arraigadas y conducir a los alumnos a reflexionar sobre sus múltiples identidades, así como a centrarse en lo que les une y no en lo que les divide. Por ejemplo,

© Jesus Abad Colorado



el Acuerdo de Viernes Santo abrió en Irlanda del Norte las puertas a una visión más amplia de la ciudadanía. A los alumnos se les alienta en las escuelas a contemplar una serie de identidades posibles, partiendo de la idea de que una persona puede ser irlandesa y británica a un tiempo, o solamente irlandesa, sea cual sea su confesión religiosa. Esto es un buen ejemplo de lo que Amartya Sen define como un movimiento de acercamiento a identidades múltiples y de distanciamiento de la "afiliación singular" a un grupo.

- *La descentralización de la administración de la educación.* La descentralización y la devolución de competencias se suelen considerar vías que conducen automáticamente a una mayor rendición de cuentas y a la consolidación de la paz. Este parecer es exagerado. En algunos países con sistemas educativos altamente descentralizados, el tenue papel desempeñado por el gobierno central puede obstaculizar la labor de consolidación de la paz. Un ejemplo destacado es el Bosnia y Herzegovina. En virtud de Acuerdo de Dayton de 1995, se dejó a este país de 3,8 millones de habitantes con 13 ministerios de educación y un sistema escolar segregado. Aunque el gobierno federal ha adoptado principios progresistas en materia de educación, su mínima presencia en el sistema educativo hace que los niños sigan aprendiendo por separado, sobre la base de tres currículos distintos, materias como la lengua, la historia y la cultura, que a veces se enseñan de una manera que contribuye a fomentar los prejuicios. Además, algunas escuelas siguen teniendo el nombre de personajes militares que unos grupos consideran héroes nacionales y otros los ven como símbolos de hostilidad.
- *Desterrar la violencia de la escuela.* Hay una estrategia inequívocamente positiva para la educación, los niños y la consolidación de la paz: hacer que las escuelas sean sitios exentos de violencia. Cuestionar la normalización de la violencia en la sociedad supone, entre otras cosas, que se establezca una prohibición eficaz de los castigos corporales en el contexto escolar.

Así como todo conflicto armado refleja un conjunto diferente de tensiones subyacentes y de fallos en la resolución de éstas, toda situación posterior a un conflicto se caracteriza por la existencia de diferentes oportunidades y amenazas para la educación en el proceso de consolidación de la paz. A este respecto, el Informe formula las siguientes propuestas:

- *Incrementar los recursos del Fondo para la Consolidación de la Paz.* La Comisión de Consolidación de la Paz podría ser mucho más dinámica en lo que se refiere a apoyar los esfuerzos de los gobiernos para que la educación se integre en una estrategia más vasta de construcción de la paz. Un incremento de los recursos canalizados por intermedio del Fondo para la Consolidación de la Paz hasta una suma de 500 a 1.000 millones de dólares anuales podría facilitar un mejor aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas por la paz.
 - *Reforzar el papel de la UNESCO y el UNICEF en las iniciativas de construcción de la paz.* Los donantes podrían contribuir a que se tengan en cuenta las características de las situaciones posteriores a conflictos en la planificación de la educación. Es preciso atenerse al principio de "no hacer daño". Por eso, toda política de educación debe someterse a una evaluación rigurosa de sus posibles repercusiones teniendo en cuenta no sólo datos y elementos de información técnicos, sino también los antiguos motivos de resentimiento y la percepción que tenga la opinión de las medidas adoptadas. Consolidar duraderamente la paz es una empresa que exige mucho más que una mera planificación y unos recursos financieros dados. Exige también la presencia de profesionales y organismos entregados a la tarea de crear capacidades y suministrar apoyo técnico en toda una serie de ámbitos, desde la elaboración de currículos y la concepción de libros de texto hasta la formación de docentes. En este terreno es donde la UNESCO y el UNICEF tendrían que desempeñar un papel más importante, y ambos organismos deberían participar más activamente en la Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas.
- La educación tiene un papel fundamental que desempeñar en la creación de un espíritu de resistencia contra los conflictos violentos. En la escuela del siglo XXI los niños tienen que adquirir ante todo la que posiblemente sea la capacidad más fundamental en las sociedades multiculturales en auge: aprender a vivir en paz con los demás. No hay que desterrar de las aulas la conciencia de la diferencia religiosa, étnica, lingüística o racial. Al contrario, esas diferencias se deben reconocer y exaltar. No obstante, las escuelas y las aulas de clase deben ser, ante todo, lugares donde los niños aprendan a mezclarse, a compartir y a respetarse entre sí. Ningún país puede albergar la esperanza de sentar bases duraderas para la paz, a no ser que encuentre el medio de crear una confianza mutua entre sus ciudadanos; y es en las aulas de clase donde se empieza a crear esa confianza. ■
- *Admitir que la educación está inmersa en el contexto posterior a un conflicto.* Los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda, sean cuales sean sus propósitos, tienen que percatarse de que las reformas de la política de educación se van a llevar a cabo progresivamente en un contexto político configurado por el legado del conflicto anterior. De ahí que toda elaboración de políticas educativas deba comprender una evaluación de los riesgos entrañados por la situación posterior al conflicto.

Parte 1

Seguimiento de los objetivos

Ha transcurrido más de un decenio desde que los gobiernos de todo el mundo adoptaron en Dakar el Marco de Acción sobre la EPT, en el que se fijaban seis objetivos que debían alcanzarse en 2015. Ese Marco de Acción, aprobado por representantes de 164 países, llevaba por subtítulo “Cumplir nuestros objetivos comunes”. A cuatro años de distancia del plazo límite fijado para alcanzar esos objetivos, la conclusión principal que se desprende del presente Informe es que los gobiernos no están cumpliendo el compromiso que contrajeron colectivamente.

Esta severa conclusión no resta méritos a los progresos realizados en el último decenio. Algunos de los países más pobres del mundo han logrado avances considerables. El número de niños sin escuela ha disminuido en 39 millones desde 1999. Las disparidades entre los sexos en primaria y secundaria se han reducido. Son cada vez más los niños que finalizan la primaria y cursan secundaria. Además, la alianza en pro de la EPT entre donantes y gobiernos de los países en desarrollo ha dado resultados.

No obstante, el elemento de referencia para medir los logros alcanzados no es, en última instancia, el camino que se ha recorrido para alcanzar la EPT, sino el que queda por recorrer para cumplir las promesas de Dakar y la velocidad a la que se está recorriendo. La conclusión final es que los progresos realizados hacia los objetivos esenciales han sido demasiado lentos y desiguales a la vez. A medida que se aproxima 2015, el año fijado como límite, reviste más urgencia poner en marcha las políticas públicas y las alianzas que el mundo necesita para acelerar esos progresos. Por desgracia, en esta coyuntura crucial hay datos que muestran que los progresos se están desacelerando y que, por consiguiente, los objetivos de la EPT no se alcanzarán probablemente por un margen más amplio de lo que había previsto. Esta tendencia se puede modificar, a condición de que se manifieste una voluntad resuelta y de que se apliquen políticas eficientes. Pero, ante todo, es necesario que los gobiernos cobren conciencia de la magnitud del problema y redoblen sus esfuerzos en favor de la educación.

Las perspectivas de lograr la EPU en 2015 están mermando. En 2008 había más de 67 millones de niños sin escolarizar. Aunque ese número se esté reduciendo, el ritmo de su disminución se ha desacelerado: en la segunda mitad del decenio ha sido más lento que en la primera. Si la tendencia actual persiste, en 2015 el número de niños sin escuela podrá superar al actual.

Entre los temas más preocupantes destacados en el Informe de este año, cabe mencionar:

- *La lenta mejora de la salud y nutrición infantiles.* Cada año ingresan en la escuela primaria millones de niños que han padecido de malnutrición en sus primeros años de vida. Muchos empezaron a padecerla en el vientre de su madre porque ésta no gozaba de buena salud. El hambre sufrida en la primera infancia frena el desarrollo cognitivo del niño y merma sus posibilidades de aprender luego en la escuela. Este problema es muy agudo en el Asia Meridional, donde hay 83 millones de menores de cinco años aquejados de malnutrición. El alza del precio de los alimentos entraña el riesgo de que se exacerben los déficits nutricionales. Es preciso que los gobiernos y los donantes sean conscientes de que la mejora de la salud de los niños y de sus madres es una condición para acelerar los progresos en el ámbito de la educación, y de que el grado de instrucción de las madres es un potente catalizador de la mejora de la salud de sus hijos.
- *Las altas tasas de deserción escolar.* Los países deben velar por que los progresos de la escolarización no se vean mermados por altas tasas de deserción. Son demasiado numerosos los niños que ingresan en el sistema educativo y no terminan el ciclo de primaria. Se estima que en 2007 diez millones de escolares desertaron las aulas en el África Subsahariana. Para reducir las tasas de deserción es imprescindible ocuparse de que los niños ingresen en la escuela a la edad apropiada, de que estén preparados para su ingreso en ella y de que se les dispense una enseñanza de calidad desde los primeros grados.
- *Un objetivo olvidado: la alfabetización de los adultos.* El mundo dista mucho de poder alcanzar, de aquí a 2015, el objetivo de reducir a la mitad el número de adultos analfabetos. En el África Subsahariana y el Asia Occidental, el número de adultos analfabetos ha aumentado desde 1990. Los programas que ofrecen a los adultos una “segunda oportunidad” educativa carecen de recursos suficientes y adolecen de fragmentación excesiva. Sin embargo, la experiencia de América Latina y otras regiones muestra que es posible realizar progresos en la alfabetización.
- *La persistencia de las disparidades entre los sexos.* Son demasiado numerosos los gobiernos que actúan con extrema lentitud para eliminar las disparidades entre los sexos. Sesenta y nueve países del mundo no han conseguido todavía la paridad entre niños y niñas en primaria y en 26 de ellos hay menos de nueve niñas escolarizadas por cada diez varones. A nivel mundial, esa disparidad significa que hoy podría haber en las escuelas primarias 3,6 millones de niñas más. Ahora bien, esto representa de hecho un atentado contra los derechos fundamentales de la persona humana y, además, refuerza la desigualdad entre los sexos en un plano más general y representa una traba para el desarrollo económico. Ningún país del mundo puede permitirse el lujo de despilfarrar el potencial humano que sus niñas representan, ni socavar sus anhelos, tolerando la persistencia de esa disparidad sexista institucionalizada.
- *La deficiente calidad de la educación.* Escolarizar a los niños no es un fin en sí mismo, sino un medio para inculcarles los conocimientos y competencias que todas las personas y países necesitan para prosperar. Digamos las cosas claramente: son demasiado numerosos los escolares

de la Educación para Todos

que aprenden demasiado poco. Algunos estudios efectuados en el Asia Meridional muestran que, al cabo de tres años de escuela primaria, solamente uno de cada cinco niños es capaz de leer un texto sencillo. Velar por que los docentes se formen adecuadamente, aportarles los recursos necesarios y prestarles asistencia suficiente son tres exigencias de máxima importancia si se quiere elevar el nivel del aprovechamiento escolar de los alumnos. Para conseguir la EPT en 2015 se van a necesitar, de aquí a ese año, 1,9 millones de maestros suplementarios y más de la mitad de ellos tendrán que ser contratados en el África Subsahariana.

- *El fracaso en la solución del problema de la desigualdad y la marginación.* En la Cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas de 2010, los gobiernos admitieron que era necesario “dar a todos los niños oportunidades equitativas de educación y aprendizaje [...] haciendo frente a las causas fundamentales de las desigualdades” (Naciones Unidas, 2010c). Por lo tanto, ahora se deben plasmar esos compromisos en hechos. Los progresos hacia los objetivos de la EPT se están viendo frenados por profundas disparidades en las oportunidades de educación que están vinculadas al nivel de ingresos, el sexo, la pertenencia étnica, el idioma y otros factores de desventaja. Las políticas para lograr una mayor equidad varían en función de los países y no hay recetas en este ámbito. Sin embargo, con vistas a 2015 los gobiernos deberían establecer metas para reducir las desigualdades, por ejemplo reducir a la mitad las disparidades que se dan en la asistencia a la escuela y que guardan relación con el nivel de ingresos, el lugar de domicilio, la pertenencia étnica y otros factores.

El contexto en el que los gobiernos van a tener que resolver esos problemas se ha deteriorado mucho en los dos últimos años. Después del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar del año 2000, en muchos de los países más pobres del mundo el crecimiento económico fue pujante y la pobreza se redujo considerablemente, lo que creó condiciones propicias para el progreso de la educación. Hoy, esta situación ha cambiado debido a las recientes turbulencias de la economía mundial. Las perspectivas de crecimiento se han tenido que revisar a la baja, los presupuestos públicos se están viendo sometidos a presiones muy fuertes y el alza de los productos alimentarios está sumiendo en la pobreza a un número creciente de personas. Aunque la reciente crisis financiera esté quizás superada, sus repercusiones siguen constituyendo una grave amenaza para el progreso de la educación.

A medida que aumentan las presiones financieras a que están sometidos muchos países pobres, la importancia de la ayuda internacional cobra mayor relieve. Los donantes de ayuda han contribuido a muchos de los logros de la EPT en los últimos diez años, pero también tienen su parte de responsabilidad en el fracaso colectivo. No han cumplido su promesa del año 2000, enunciada en el Marco de Acción de Dakar (párrafo 10), según

la cual “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”. Los países más pobres han recibido solamente 2.400 millones de dólares, esto es, un 15% de los 16.000 millones de financiación externa que se necesitan cada año para alcanzar los objetivos fijados. Los resultados de este déficit de financiación son: la construcción de menos aulas, la agudización de la penuria de maestros, la mayor escasez de libros de texto y el aumento del número de niños que reciben educación de ínfima categoría, o se ven privados de la posibilidad de ir a la escuela.

Es necesario que los donantes se percaten de la urgente necesidad de cumplir sus promesas de ayuda en favor de la EPT. Muchas de las inversiones necesarias para obtener resultados de aquí a 2015 deben efectuarse en los años venideros inmediatos, y por eso se debe incrementar la ayuda desde ahora mismo. No hay nada que pueda reemplazar la ayuda bilateral prometida y, por eso, todos los donantes deberían establecer en 2011 un calendario para determinar cómo van a cumplir sus compromisos. No obstante, algunas innovaciones y reformas en otros ámbitos podrían también dar resultados. En esta primera parte del Informe se aboga por las siguientes acciones:

- Crear un nuevo mecanismo financiero sobre la base del dispositivo existente en el sector de la salud. Ese mecanismo sería una Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE) que permitiría a los donantes emitir bonos, a fin de obtener ingresos que se podrían invertir rápidamente en la educación. El reembolso de esos bonos se efectuaría a largo plazo. Gracias a la IFFE se podría recaudar cada año entre 3.000 y 4.000 millones de dólares y la mitad de esta suma se canalizaría hacia la ayuda por conducto de la Iniciativa Vía Rápida (IVR), una vez reformada ésta.
- Reexaminar la distribución de la ayuda entre la educación básica y los niveles superiores de enseñanza, a fin de reequilibrarla. Si todos los donantes dedicaran por lo menos la mitad de su ayuda a la educación básica, se podría movilizar cada año una suma de 1.700 millones de dólares complementarios en favor de ésta. Los países donantes que actualmente dedican una proporción importante de sus presupuestos de ayuda a costos imputados a estudiantes extranjeros que cursan estudios en sus instituciones de enseñanza superior –como ocurre con Alemania y Francia, que destinan más de la mitad de su ayuda total a la educación a este tipo de gasto– deberían otorgar más prioridad a que su ayuda fuese a parar allí donde es más importante y necesaria, esto es, a los sistemas educativos de los países pobres.
- Establecer una tasa financiera innovadora sobre los teléfonos móviles. Si se impusiera en la Unión Europea, por ejemplo, permitiría recaudar cada año 894 millones de dólares.

Capítulo 1

Los seis objetivos de la EPT





Vidas suspendidas: niños jugando en el campamento de refugiados de Naisingpara (India).



Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia	33
Examen de las políticas	
Mejora de la salud de los niños e importancia de la educación de las madres	38
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal	46
Examen de las políticas	
Afrontar el problema crítico de la deserción escolar en la enseñanza primaria	54
Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos ..	62
Examen de las políticas	
Superar la marginación de los trabajadores poco cualificados en los países desarrollados	65
Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos	74
Examen de las políticas	
Dar un gran paso adelante en la alfabetización de los adultos	77
Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación	83
Examen de las políticas	
La gestión de las transiciones de las adolescentes en el sistema educativo y hacia el mundo laboral	87
Objetivo 6: Calidad de la educación	95
Examen de las políticas	
Reducir las disparidades en el aprendizaje en los países pobres	100

Desde 2002, año en que el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* empezó a desempeñar su función esencial de examinar y presentar las tendencias nacionales de los avances hacia los objetivos de la Educación para Todos, se han registrado progresos notables. Sin embargo, los gobiernos están incumpliendo los compromisos que contrajeron colectivamente en favor del desarrollo de la educación. No se alcanzará ninguno de los objetivos establecidos el año 2000 en el Foro de Dakar, a no ser que los gobiernos cobren verdaderamente conciencia de la magnitud del problema planteado y reaccionen con prontitud para cumplir lo que prometieron.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

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

Las posibilidades educativas del niño se configuran mucho antes de que ingrese en la escuela. Las competencias lingüísticas, cognitivas y sociales adquiridas en su primera infancia son las bases para que aprenda durante toda su vida. Si no las adquiere por nutrición insuficiente, falta de estímulos, estrés afectivo u otros factores, esto supone un gran costo, personal y social, y socava la eficacia y equidad del sistema educativo. El Objetivo 1 tiene por finalidad romper el vínculo entre pobreza y desventaja en la primera infancia y es una prioridad apremiante de la Educación para Todos.

La mortalidad infantil es un barómetro sensible de los progresos hacia el Objetivo 1 y su lectura es desalentadora (Cuadro 1.1). Aunque las tasas de mortalidad de los menores de 5 años bajaron en el mundo, es poco probable que se alcance la meta fijada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de reducir en dos tercios la mortalidad infantil entre 1990 y 2015 (Hechos y cifras 1.1). La pobreza y el acceso restringido a una atención médico-sanitaria de calidad son dos grandes obstáculos para progresar.

Nada puede reemplazar el buen estado de salud y la nutrición adecuada en los primeros años de la vida. Sin embargo, la

salud deficiente y el hambre aquejan a millones de niños y les privan de la posibilidad de desarrollarse bien, física y mentalmente; y los progresos de la lucha contra la malnutrición han sido decepcionantes (Hechos y cifras 1.2).

Los programas de calidad para atender y educar a la infancia pueden mejorar las oportunidades de los niños vulnerables y desfavorecidos para toda su vida (Hechos y cifras 1.3). Estos programas, con su triple componente de atención médico-sanitaria, nutrición y aprendizaje, preparan a los niños para la escuela primaria. Sin embargo, los que más beneficios podrían obtener de ellos son los que tienen menos posibilidades de acceso. Es cierto que el acceso a la enseñanza preprimaria aumentó desde 1999, pero todavía es poco equitativo en muchos países (Cuadro 1.1).

La educación de las madres es un potente catalizador de los progresos de salud y alimentación de sus hijos. Cuanto más elevado es su nivel de instrucción, más probabilidades tienen sus hijos de no morir prematuramente y de no padecer malnutrición. Si todas las muchachas del África Subsahariana cursaran estudios secundarios, se podría salvar la vida de 1,8 millones de niños en esta región. En la sección "Examen de las políticas" se muestra cómo la educación emancipa a las mujeres y les da más opciones en su vida. Un mensaje importante para los encargados de las decisiones es que, para progresar hacia la consecución de los objetivos referentes a la supervivencia del niño fijados por la comunidad internacional, tendrán que apoyar con firmeza la causa de la igualdad entre los sexos en la educación.

Cuadro 1.1: Indicadores principales para el Objetivo 1

	Atención a la primera infancia			Enseñanza preescolar					
	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años		Raquitismo moderado y grave (niños menores de 5 años)	Número total de niños escolarizados		Tasa bruta de escolarización (TBE)		Índice de paridad entre los sexos de la TBE (N/V)	
	2005-2010 (en %)	Evolución desde 2000-2005 (en %)	2003-2008 (en %)	2008 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	2008 (en %)	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)
Mundo	71	-8	26	148 113	31	44	34	0,99	2
Países de ingresos bajos	122	-8	41	13 837	42	18	29	0,99	2
Países de ingresos medios bajos	70	-9	26	80 529	45	42	52	0,99	4
Países de ingresos medios altos	27	-16	11	28 215	23	66	31	1,00	0,3
Países de ingresos altos	7	-7	...	25 667	4	77	7	1,00	1
África Subsahariana	149	-8	38	10 902	74	17	43	0,99	3
Estados Árabes	50	-13	19	3 158	31	19	27	0,92	20
Asia Central	52	-9	19	1 494	11	29	42	1,02	6
Asia Oriental y el Pacífico	31	-11	...	39 147	7	48	27	1,01	0,4
Asia Meridional y Occidental	82	-10	42	42 353	98	42	96	1,00	7
América Latina y el Caribe	28	-14	16	20 654	27	68	23	1,00	-1
América del Norte y Europa Occidental	6	-6	...	20 153	5	80	6	1,00	1
Europa Central y Oriental	19	-17	9	10 252	9	66	34	0,98	2

Nota: La paridad entre los sexos se alcanza cuando el valor del índice de paridad está comprendido entre 0,97 y 1,03.

Fuentes: Anexo, Cuadros Estadísticos 3A y 3B (versión impresa); Cuadro Estadístico 3A (versión en línea); Base de datos del IEU.

Hechos y cifras 1.1 – Las tasas de mortalidad infantil bajan en el mundo, pero subsisten amplias disparidades

El estado de avance de la mortalidad infantil es positivo y negativo a la vez. El aspecto positivo es que el número de fallecimientos de niños pequeños está disminuyendo y que la baja de la mortalidad infantil se ha acelerado en el último decenio. El aspecto negativo es que el ritmo de los avances sigue siendo todavía muy insuficiente para poder alcanzar la meta fijada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En 2008, murieron 8,8 millones de niños antes de cumplir los cinco años de edad. Esta cifra sobrecogedora representa, no obstante, una importante disminución del número de muertes si se compara con los 12,5 millones de fallecimientos registrados en 1990, año de referencia para la fijación de los ODM. Las tasas de mortalidad infantil han disminuido en todas las regiones del mundo, pero muy por debajo del nivel que sería necesario para alcanzar la meta establecida en los ODM. De los 68 países del mundo que registran tasas elevadas de mortalidad infantil, solamente 19 están progresando a un ritmo suficientemente rápido como para alcanzar esa meta ("Cuenta atrás 2015", 2010; OMS y UNICEF, 2010). La mayoría de los países que se están quedando rezagados pertenecen al África Subsahariana, la región del mundo donde se concentra la quinta parte de la infancia mundial y donde se registra el 50% de los fallecimientos de niños pequeños, una proporción que sigue aumentando (Banco Mundial y FMI, 2010).

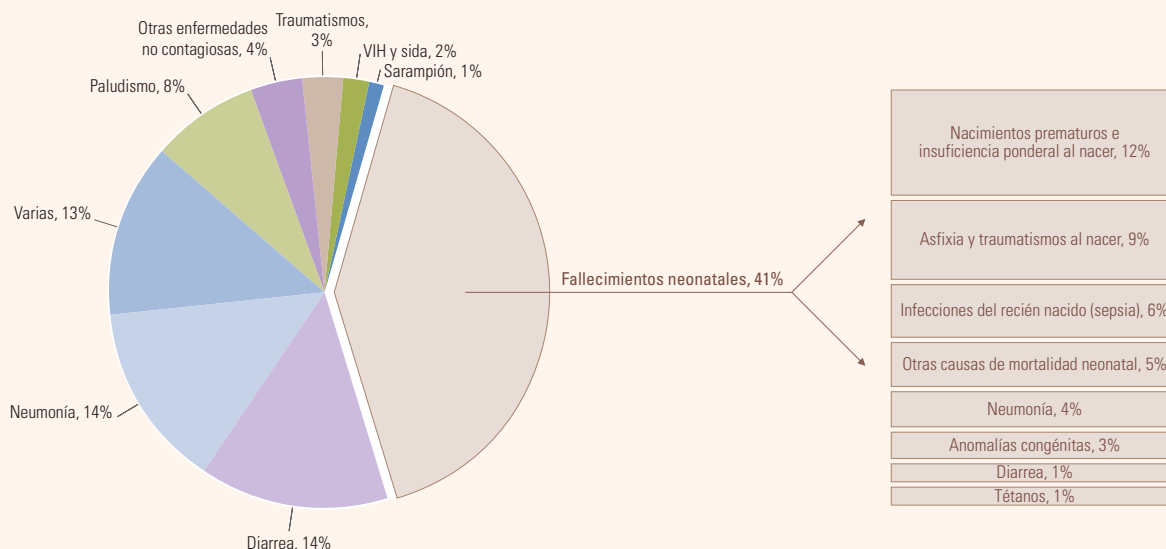
El perfil mundial de la mortalidad infantil permite percibir sus causas subyacentes. Más de 6 millones de niños mueren

en su primer año de existencia y la mayoría de ellos fallecen en el mes siguiente a su nacimiento. Cuatro enfermedades –neumonía, diarrea, paludismo y sida– son las causantes del tercio de las defunciones de los niños menores de cinco años (Gráfico 1.1). La mayoría de esas muertes se podrían evitar con medios de prevención y tratamientos poco costosos: antibióticos contra las infecciones respiratorias agudas, vacunas, mosquiteros impregnados de insecticidas y medicamentos básicos.

Un ejercicio efectivo de los derechos humanos implica que la situación de una familia no debe ser un factor determinante de las perspectivas de supervivencia de sus hijos. Sin embargo, en el mundo entero los riesgos de fallecimiento de un niño están estrechamente vinculados al nivel de ingresos de su familia y al grado de instrucción de su madre (Gráfico 1.2). En Filipinas, Rwanda y Senegal, las tasas de mortalidad de los menores de cinco años nacidos en familias con madres carentes de instrucción son tres veces más elevadas, como mínimo, que las registradas en los hogares donde las madres han cursado algunos estudios de secundaria. Tal como se señala en la sección "Examen de las políticas", la autonomía que la educación confiere a la mujer permite salvar vidas. El grado de instrucción de la mujer aumenta sus probabilidades no sólo de acceder a la información sobre la salud genésica, la planificación familiar y la atención médico-sanitaria prenatal, sino también de retrasar la edad del primer parto, de tener menos hijos y de nutrirlos mejor. Todo eso contribuye a

Gráfico 1.1: Las principales causas de la mortalidad infantil

Causas de la mortalidad de los menores de 5 años y de la mortalidad neonatal en el mundo, porcentajes (2008)



Fuente: Black y otros (2010).

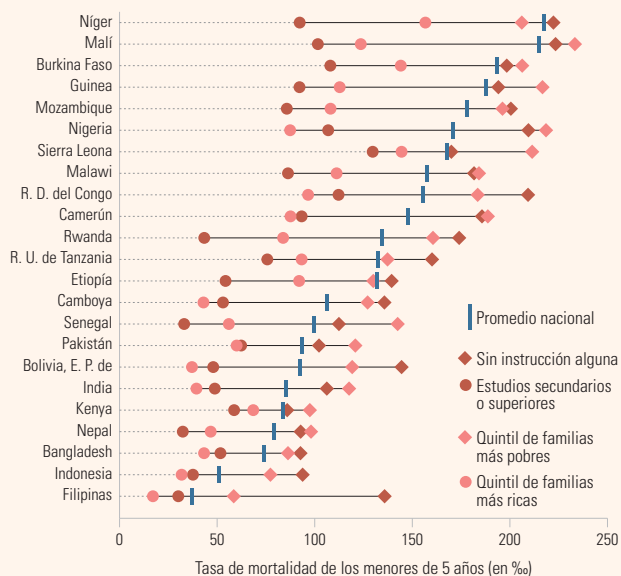
Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

reducir los riesgos de mortalidad infantil (Cohen, 2008; Lewis y Lockheed, 2008; Singh-Manoux y otros, 2008).

Está comprobado que las campañas de vacunación contra las enfermedades infantiles más importantes constituyen una estrategia eficaz y asequible para reducir la mortalidad infantil con un costo reducido en función de los resultados obtenidos. Las vacunas –contra el sarampión, la neumonía y el tétanos, por ejemplo– permiten prevenir muchas de las causas principales de la mortalidad infantil. En este ámbito de la prevención se han cosechado algunos éxitos. El número de países que han logrado una cobertura del 90% en la vacunación contra las principales enfermedades infantiles ha aumentado sustancialmente: en 2007 eran 63, mientras que en 1990 sólo eran 13 (Overseas Development Institute, 2010). Sin embargo, subsisten disparidades muy considerables. De los 23 millones de niños del mundo que no han sido inmunizados con la vacuna DTT –contra la difteria, el tétanos y la tosferina– unos 16 millones se concentran en 10 países y casi la mitad de ellos viven en la India (UNICEF, 2010a). Al igual de lo que ocurre en otros ámbitos, los niños pobres son los últimos en ser vacunados, cuando son los que más riesgos corren de contraer enfermedades. Ofrecer a las familias pobres incentivos financieros módicos puede contribuir a extender la cobertura de las vacunaciones, tal como se ha podido comprobar en las zonas rurales del Estado indio del Rajastán (Banerjee y otros, 2010).

Gráfico 1.2: Los niños de madres que han cursado estudios secundarios corren menos riesgos de fallecer prematuramente

Tasa de mortalidad de los menores de 5 años, en función del grado de instrucción y del nivel de ingresos de la madre en un grupo seleccionado de países (2003-2009)



Nota: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Fuente: ICF Macro (2010).

Hechos y cifras 1.2 – Nutrición adecuada y seguridad alimentaria, fundamentales para el desarrollo cognitivo

La malnutrición es una tragedia humana de dimensiones planetarias. Es la causante directa de que mueran cada año más de tres millones de niños y más de 100.000 madres (Bhutta y otros, 2008; OMS y UNICEF, 2010). La nutrición insuficiente causa estragos en los sistemas inmunitarios haciendo que los niños sean más vulnerables a las enfermedades y, además, aumenta el riesgo de anemia e impide un desarrollo normal del cerebro. La carencia de vitamina A es, de por sí sola, la causante de un 6% de los fallecimientos de niños pequeños y la carencia de hierro es la que causa la muerte de una de cada cinco madres fallecidas (Bhutta y otros, 2008). Los fallecimientos son solamente la parte visible del iceberg. En efecto, las últimas estimaciones muestran lo siguiente:

- Cada año nacen en los países en desarrollo 19 millones de niños aquejados de insuficiencia ponderal por retraso en su crecimiento intrauterino (UNICEF, 2009).
- Aproximadamente un tercio de todos los niños menores de cinco años de los países en desarrollo padecen de raquitismo, esto es, no tienen la estatura que debe corresponder a su edad.

- El 31% de los 195 millones de niños raquíuticos del mundo viven en la India, y en el este y sur de África casi un niño de cada dos padece raquitismo.

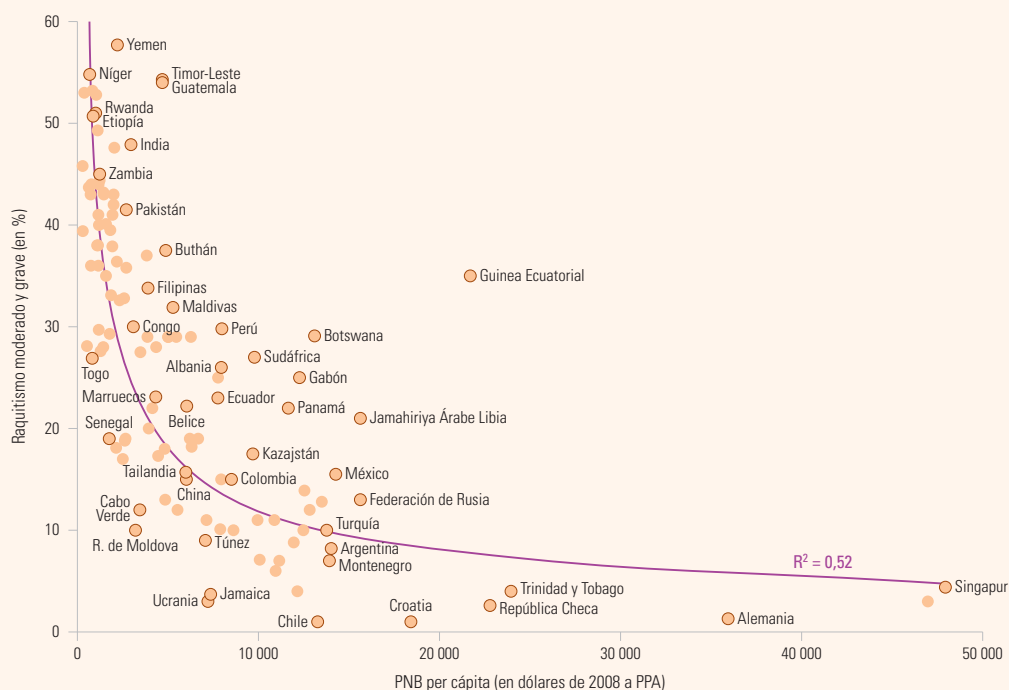
Estas cifras no sólo suponen un costo humano inmediato catastrófico, sino que además tienen repercusiones desastrosas en los sistemas educativos nacionales. En efecto, los niños insuficientemente nutridos durante el embarazo de su madre, o en su primera infancia, llegan a la edad de su ingreso en la escuela primaria arrastrando consigo una gran desventaja. Está comprobado que el nivel del aprovechamiento escolar de los niños que han sido víctimas de una importante malnutrición –en particular, en sus primeros años de existencia– es inferior al de los demás niños (Grantham-McGregor y otros, 2007; Macours y otros, 2008; Paxson y Schady, 2007). La anemia causada por la carencia de hierro, por ejemplo, guarda una relación coherente con la obtención de puntuaciones bajas en los exámenes (Banco Mundial, 2006b). Los niños que padecen malnutrición son también los que corren más riesgos de ir a la escuela tardíamente y de desertarla más tempranamente (Alderman y otros, 2006).

La malnutrición suele ir asociada a los bajos ingresos de las familias, pero esa relación es compleja (Gráfico 1.3). En algunos países de ingresos medios como Botswana y la Jamahiriya Árabe Libia, la prevalencia del raquitismo es elevada, y en Guatemala es mucho más importante de lo que cabría prever habida cuenta de la riqueza nacional de este país. En otras palabras, el crecimiento económico no es una garantía de mejora rápida del estado nutricional de la población infantil de un país. Desde mediados del decenio de 1990 el ingreso medio se ha duplicado en la India, pero esto ha tenido un impacto limitado en la reducción de la malnutrición. El raquitismo en la India está disminuyendo a un ritmo inferior, en más de un 50%, al observado en Viet Nam, un país que ha partido de un nivel más bajo que la India y que tiene un crecimiento económico más lento. Después de dos decenios de fuerte crecimiento económico, la India registra algunos de los peores indicadores del mundo de prevalencia del raquitismo, de la caquexia y de la insuficiencia ponderal con respecto a la edad en su población infantil. Casi un 50% de los niños sufren de malnutrición crónica, evidenciada por el raquitismo, y la proporción de los que tienen un peso insuficiente para su edad es dos veces más elevada que la observada en promedio en el África Subsahariana. Siete de cada diez niños de la franja de población comprendida entre seis meses y cinco años de edad padecen de anemia (Arnold y otros, 2009; Overseas Development Institute, 2010).

Los progresos de la lucha contra la malnutrición han sido decepcionantes. En los ODM se había previsto, para 2015, reducir a la mitad la proporción de adultos y niños malnutridos del mundo (Objetivo 1). Quedan menos de cinco años para el límite fijado y la prevalencia de la malnutrición es tan sólo levemente inferior a la registrada en 1990. Además, se estima que en 2009 y 2010 no pudieron salir de la pobreza 114 millones de personas que, según las previsiones formuladas antes del alza de los productos alimentarios en 2008 y de la recesión mundial posterior, tendrían que haber escapado a este flagelo (Banco Mundial y FMI, 2010). Aunque los precios de los productos alimentarios hayan bajado del punto máximo que habían alcanzado, en muchos países en desarrollo la inflación de esos precios sigue socavando los esfuerzos realizados para luchar contra el hambre. Los datos sobre los efectos de la subida del precio de los alimentos son escasos, pero las estimaciones del Banco Mundial correspondientes al año 2009 inducen a pensar que en algunos países como Burkina Faso, Kenya y la República Unida de Tanzania la malnutrición ha podido aumentar entre un 3% y un 5% y que en Mozambique ese aumento puede haberse cifrado en un 8% (Banco Mundial, 2010b). La otra subida internacional de los precios ocurrida en 2010 puede haber aumentado el riesgo de que el hambre se extienda, de ahí que sea urgente aportar una respuesta internacional más eficaz a este problema (véase la sección “Examen de las políticas”).

Gráfico 1.3: Países con un nivel de ingresos análogo pueden tener tasas de malnutrición muy diferentes

Tasas de raquitismo moderado y grave de los niños menores de 5 años, según la riqueza nacional – PNB per cápita (2008)



Nota: Las tasas de raquitismo corresponden al año disponible más reciente del periodo 2003-2008.

Fuente: Anexo, Cuadros Estadísticos 1 y 3A.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

¿Qué obstáculos están frenando los progresos en la lucha contra la malnutrición infantil? Los problemas no son de carácter financiero y técnico principalmente, sino más bien de índole socioeconómica. Las acciones encaminadas a contrarrestar las causas inmediatas de la malnutrición –carencias de micronutrientes, ingesta diaria o enfermedades– representan una solución eficaz y poco costosa. Un amplio estudio ha llegado a la conclusión de que la adopción de medidas como la generalización de la lactancia y del aporte de complementos alimentarios

y micronutrientes, puede reducir el raquitismo en un 36% y los fallecimientos de niños en un 25% aproximadamente (Bhutta y otros, 2008). El costo suplementario acarreado por la adopción de estas medidas –unos 10.000 millones de dólares anuales– es insignificante si se compara con las pérdidas causadas por el hambre (Horton y otros, 2010). En conclusión, cabe decir que la mayoría de los gobiernos nacionales y de los donantes de ayuda no otorgan una prioridad suficiente a la elaboración de estrategias eficaces para luchar contra la malnutrición.

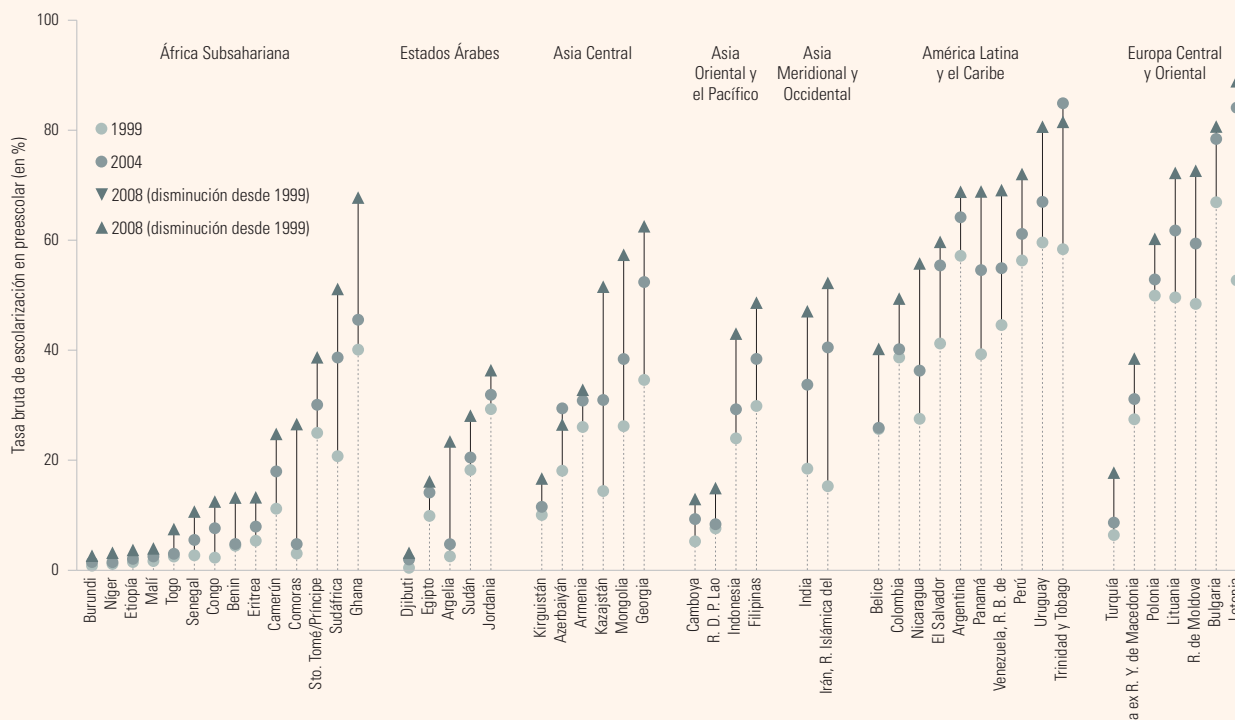
Hechos y cifras 1.3 – La escolarización en preescolar aumenta, pero sigue siendo limitada y poco equitativa

Los destinatarios de los programas de enseñanza preescolar son los niños de la franja de edad que va desde los tres años hasta la edad oficial de ingreso en la escuela primaria. En 2008, eran 148 millones los niños que se beneficiaban de esos programas en el mundo entero, lo que representa un aumento del 31% con respecto al número registrado en 1999. No obstante, la tasa bruta de escolarización (TBE) mundial en este nivel de enseñanza se cifra en un 44% solamente, lo que quiere decir que hay muchos niños del mundo que no tienen acceso a él.

El mayor aumento de la escolarización en la enseñanza preprimaria se registró en las dos regiones que estaban más rezagadas en 1999: el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. En la primera de estas dos regiones el número de niños escolarizados en ese nivel de enseñanza casi se duplicó y en cifras absolutas aumentó en 21 millones. En la segunda también se registraron progresos, ya que el número de escolares de preprimaria aumentó en 4,6 millones. En la región de los Estados Árabes los progresos fueron más lentos: a pesar del aumento

Gráfico 1.4: La escolarización en la enseñanza preescolar ha aumentado considerablemente en muchos países

Tasa bruta de escolarización en preescolar en un grupo seleccionado de países (1999, 2004 y 2008)



Nota: Sólo figuran países de ingresos bajos y medios en los que la tasa bruta de escolarización en preescolar aumentó en más de un 20% entre 1999 y 2008. Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 3B; y Base de Datos del IEU.

del número total de niños escolarizados, la TBE en este nivel de enseñanza sigue siendo baja, ya que sólo se cifra en un 19%.

El progreso global de la escolarización en la enseñanza preprimaria desde 1999 se debe situar, no obstante, en su contexto. En efecto, en muchos países se situaba a un nivel muy bajo en ese año de referencia. Sin embargo, en muchos otros países se han registrado importantes avances (Gráfico 1.4). En Mongolia, Nicaragua y Sudáfrica, por ejemplo, la TBE en preprimaria se multiplicó por más de dos desde 1999.

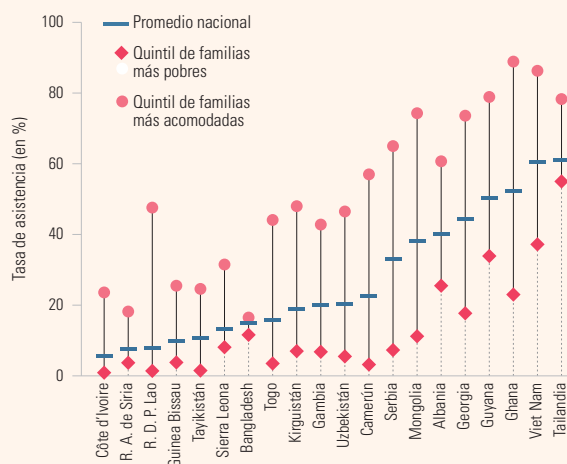
El ritmo del incremento de la escolarización en la enseñanza preprimaria fue desigual. Algunos países progresaron rápidamente al principio, en la primera mitad del decenio de 2000, y otros empezaron a acelerar sus progresos más recientemente. Por ejemplo, en El Salvador, Georgia y la República Islámica del Irán, el número de escolarizados en preprimaria aumentó en la primera mitad del decenio con más rapidez que en la segunda. En cambio, en Argelia, Indonesia y Nicaragua los progresos realizados antes de 2004 fueron mucho más lentos que los conseguidos después de ese año.

A nivel nacional, los perfiles actuales de la frecuentación de la enseñanza primaria suelen ser contraproducentes. Los niños de familias sumidas en una gran pobreza son los que necesitan más apoyo y, sin embargo, son los que menos probabilidades tienen de acceder a los programas de aprendizaje temprano (Gráfico 1.5). Se dan importantes disparidades sociales, sea cual sea el promedio nacional de escolarización. En Côte d'Ivoire, la participación en los programas preescolares va desde un 0% en el caso de los niños del quintil de familias más pobres hasta un 25% entre los niños del quintil de familias más acomodadas. En el otro extremo tenemos el caso de Ghana, un país donde

la tasa media de escolarización en preprimaria es mucho más elevada (52%), pero donde las probabilidades de que los niños de las familias más acomodadas se beneficien de un programa de aprendizaje temprano son cuatro veces mayores que las de los niños pobres (Nonoyama-Tarumi y Ota, 2010). Estas cifras atraen la atención sobre los múltiples obstáculos con que tropiezan las familias pobres, entre los que figuran la escasez de centros preescolares cerca de sus domicilios, el costo de los derechos de matrícula y los gastos de escolaridad.

Gráfico 1.5: Los niños de familias acomodadas tienen más probabilidades de asistir a programas de aprendizaje temprano

Porcentaje de niños de 3 y 4 años que asisten a programas de aprendizaje temprano en un grupo seleccionado de países, por nivel de ingresos de las familias (2005-2007)



Nota: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.
Fuente: Nonoyama-Tarumi y Ota (2010).

La instrucción de las madres es portadora de la posibilidad de realizar progresos muy considerables en la mejora de la supervivencia y la nutrición de sus hijos pequeños.

Examen de las políticas Mejora de la salud de los niños e importancia de la educación de las madres

A lo largo del último decenio, muchos de los países más pobres han progresado rápidamente hacia la escolarización de todos los niños en la enseñanza primaria. Por desgracia, los resultados son menos impresionantes en el ámbito de la atención y educación de la primera infancia, debido a los lentos avances de la lucha contra las enfermedades y la malnutrición infantiles. Muchos niños ingresan en las aulas de primaria con la impronta que han dejado en sus cuerpos y mentes las secuelas de las enfermedades y el hambre padecidas en sus primeros años de existencia.

Los trabajos de investigación científica aportan pruebas abrumadoras de la importancia crucial que tienen los años de la primera infancia en el ser humano. Son los años en los que el cerebro desarrolla las conexiones nerviosas y sensoriales que servirán de cimientos al aprendizaje (Fox y otros, 2010). Las perturbaciones biológicas y del desarrollo en los primeros años de la vida pueden debilitar las reacciones fisiológicas, modificar la estructuración del cerebro, mermar la capacidad de aprendizaje y aumentar la vulnerabilidad a toda una serie de enfermedades hasta la edad adulta (Estados Unidos, Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño, 2005, 2010).

Cuando los niños padecen de malnutrición, los daños infligidos a su capacidad de aprendizaje

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

socavan los esfuerzos de los docentes por mejorar el nivel de su aprovechamiento escolar y pueden acarrear problemas diversos como los ingresos tardíos en la escuela, las repeticiones de curso y las deserciones escolares tempranas que merman la rentabilidad de las inversiones en la educación. De ahí que la salud de los niños sea un centro de interés fundamental de la Educación para Todos.

La supervivencia y la nutrición del niño se contemplan principalmente como cuestiones que incumben a la política de salud. Esto es comprensible en cierto modo, ya que en este ámbito las intervenciones médico-sanitarias pueden salvar muchas vidas. Sin embargo, hay que señalar que los encargados de la elaboración de políticas suelen ignorar ampliamente el papel que desempeña la educación en la empresa de contrarrestar los problemas que afectan a la primera infancia. Bien es cierto que la educación no ofrece remedios instantáneos a esos problemas, pero es portadora de la posibilidad de realizar progresos muy considerables a medio y largo plazo en la mejora de la supervivencia y la nutrición de los niños. Esto es especialmente cierto en lo que respecta a la educación de las muchachas. Tal como se muestra en esta sección del Informe, la autonomía que la educación confiere a las personas puede reforzar de diversos modos los efectos de la acción médico-sanitaria, y la ampliación del acceso a programas de atención y educación de la primera infancia también puede conducir a que se realicen progresos más vastos en los ámbitos de la salud, la nutrición y el aprendizaje.

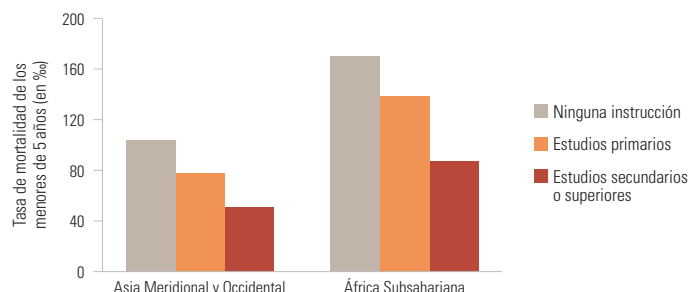
La autonomía adquirida gracias a la educación es un catalizador de la mejora de la salud de los niños

Los datos de las encuestas de hogares muestran sin lugar a dudas la estrecha relación que se da entre el grado de instrucción de las madres y la salud de sus hijos pequeños. Las probabilidades de supervivencia de los niños aumentan con el grado de instrucción de sus madres (Gráfico 1.6). Cada año suplementario de estudios de la madre puede reducir entre un 7% y un 9% el riesgo de fallecimiento del niño (Caldwell, 1986). Una estimación reciente indica que la mitad de la disminución de los fallecimientos de niños pequeños entre 1990 y 2009 se debe a la mejora de la instrucción de las mujeres (Gakidou y otros, 2010). En Kenia, la tasa de mortalidad de los menores de cinco años nacidos de madres que han cursado estudios secundarios es algo más de dos veces inferior a la registrada entre los niños cuyas madres no terminaron los estudios primarios (Kenia, Oficina Nacional de Estadística, e ICF Macro, 2010).

Aunque los efectos de la educación estén vinculados a factores como las disparidades en el nivel de ingresos y la dicotomía entre zonas rurales y

Gráfico 1.6: La educación salva vidas: cuanto más altos son los niveles de instrucción de las madres, más se reducen las tasas de mortalidad de los niños

Tasa de mortalidad de los menores de 5 años, media regional ponderada, en función del grado de instrucción de las madres, 2004-2009



Nota: Los promedios regionales se calculan con los países sobre los que se dispone de datos correspondientes al año más reciente del periodo especificado (4 del Asia Meridional y Occidental y 25 del África Subsahariana) y se ponderan en función de la franja de la población que tiene menos de cinco años de edad.

Fuentes: ICF Macro (2010); y Naciones Unidas (2009).

urbanas, las disparidades en las tasas de mortalidad infantil vinculadas a la educación de la madre suelen ser más flagrantes que los demás factores. Esto es especialmente cierto en los países que registran tasas de mortalidad elevadas (véase la sección precedente). La relación entre el grado de instrucción de la madre y la calidad de la nutrición también es acusada. En efecto, los niños nacidos de madres instruidas tienen menos probabilidades de adolecer de raquitismo, de insuficiencia ponderal o de carencia de micronutrientes.

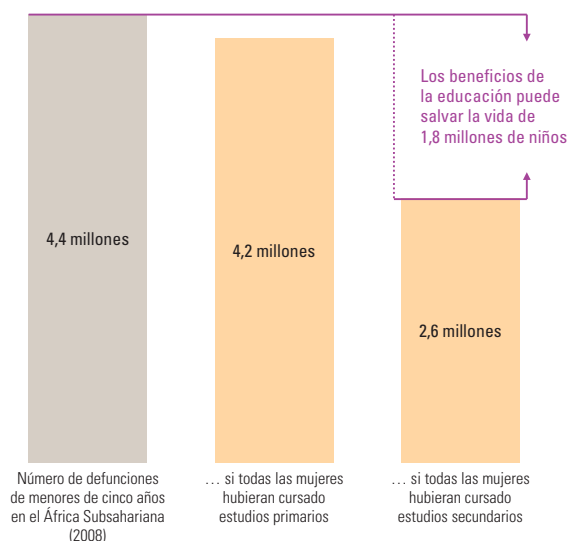
La relación que se da entre la educación y la salud del niño tiene repercusiones de vasto alcance en las estrategias que apuntan a la consecución de los ODM. Examinemos, por ejemplo, la relación entre el grado de instrucción de las madres y la supervivencia de los niños en el África Subsahariana. Si el promedio de la tasa de mortalidad infantil de esta región se situara al mismo nivel que el de la tasa observada entre los niños con madres que han cursado algunos estudios de secundaria, los fallecimientos de niños pequeños disminuirían en 1,8 millones, lo que supone una reducción del 41% (Gráfico 1.7).

Las mayores probabilidades de supervivencia del niño entrañadas por el grado de instrucción de la madre no son fruto de una mera relación de causa a efecto. No hay que confundir la causalidad con la correlación. La educación guarda también relación con un nivel de ingresos más elevado, que influye a su vez en la calidad de la nutrición, del acceso al agua potable, de la vivienda y de los servicios básicos. Suele ser difícil aislar un "efecto distintivo de la educación" y la magnitud de ese efecto es extremadamente variable. Sin embargo, muchos estudios han llegado a la conclusión de que la instrucción de la madre tienen un efecto

Los niños nacidos de madres instruidas tienen menos probabilidades de adolecer de raquitismo y de insuficiencia ponderal.

Gráfico 1.7: Los beneficios de la educación pueden salvar la vida de 1,8 millones de niños

Mortalidad de los niños menores de cinco años en el África Subsahariana y su posible reducción en función del grado de instrucción de las madres (2003-2008)



Nota: Las cifras de mortalidad de los menores de 5 años de la primera columna son las correspondientes a 2008. Las estimaciones se basan en 26 países sobre los que se ha podido disponer de datos relativos al año más reciente del período especificado.

Fuentes: ICF Macro (2010); y UNICEF (2010e).

Las madres que han cursado más estudios tienen más posibilidades de saber que el VIH se puede transmitir por la lactancia y que el riesgo de transmisión de la madre al niño se puede reducir tomando medicamentos durante el embarazo.

estadísticamente significativo, incluso después de haberse procedido al control de otros factores (Arif, 2004; Cleland y Van Ginneken, 1988; Glewwe, 1999; Sandiford y otros, 1995). En Pakistán se ha podido comprobar que la instrucción de las madres tiene efectos positivos acusados en la estatura y el peso de los niños, incluso después de haberse procedido al control de otros factores determinantes como el nivel de ingresos de la familia. Por término medio, los niños nacidos de madres que han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria son más altos y pesan más que los nacidos de madres analfabetas (Aslam y Kingdon, 2010).

No se sabe bien por qué conductos precisos la educación influye en la salud de los niños. Probablemente, el sistema de educación formal inculca a las futuras madres conocimientos en materia de salud que las hacen más receptivas a los tratamientos médicos modernos y las hace adquirir las competencias de lectura y cálculo que ayudan a formular un diagnóstico (Glewwe, 1999). Probablemente también, el sistema educativo formal infunde a las mujeres más confianza en sí mismas y eleva su condición, de tal manera que las que han cursado estudios exigen que se atienda a la salud de sus hijos y pueden negociar el reparto de los recursos de la familia.

Esos efectos –que no se excluyen mutuamente– se añaden al impacto que tiene el hecho de haber cursado estudios en los ingresos de la familia y el empleo. Sea cual sea la combinación exacta de las influencias, el resultado global es que la educación constituye un elemento esencial de un proceso de adquisición de autonomía más vasto que permite a las mujeres controlar mejor sus vidas y mejorar el bienestar de sus hijos.

Es cosa bien sabida que la noción de autonomía se presta difícilmente a mediciones. Sin embargo, hay sobrados datos y elementos de información que muestran que es el medio primordial a través del cual la educación permite mejorar la supervivencia y la nutrición del niño. Cuanto más instruidas son las mujeres, más probable es que obtengan atención prenatal, que hagan vacunar a su hijos y que los hagan tratar en caso de infección respiratoria aguda, que es la causa principal del fallecimiento de los niños más pequeños (Gráfico 1.8). En Indonesia, el 68% de los niños nacidos de madres que han cursado estudios secundarios están vacunados, pero ese porcentaje se reduce a un 19% en el caso de los niños cuyas madres no han ido a la escuela primaria.

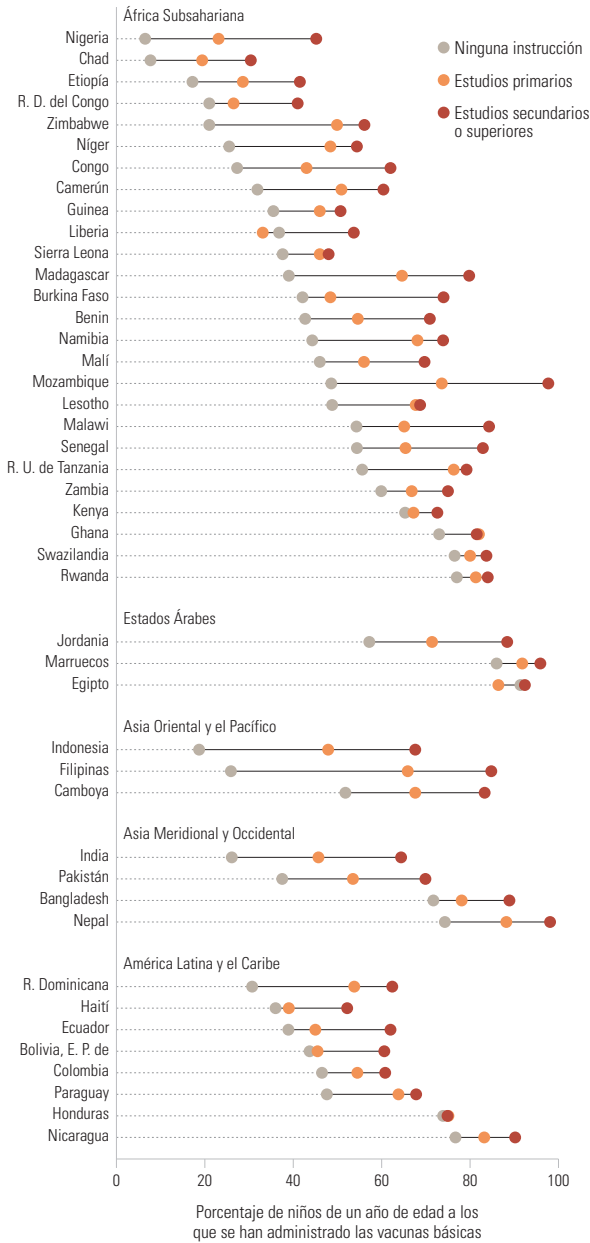
La posesión de conocimientos es de por sí un indicador de la autonomía. Los padres que carecen de información sobre la manera de identificar y tratar las enfermedades infecciosas pueden exponerse por inadvertencia –y exponer a sus hijos también– a riesgos elevados. Esto es especialmente cierto en el caso del VIH y el sida. Los resultados de las encuestas de hogares en el África Subsahariana muestran con fuerza la protección que consiguen las madres gracias a la educación. Las madres que han cursado más estudios tienen más posibilidades de saber que el VIH se puede transmitir por la lactancia materna y que el riesgo de transmisión del virus de la madre al niño se puede reducir tomando medicamentos durante el embarazo (Gráfico 1.9). En Malawi, el 27% de las mujeres que no han sido escolarizadas saben que se puede reducir el riesgo de transmisión a los hijos tomando medicamentos durante el embarazo, mientras que esa proporción se cifra en un 60% en el caso de las que han cursado estudios secundarios. También hay datos y elementos de información que muestran que las mujeres instruidas propenden más que las otras a recurrir a los servicios de atención prenatal para pedir que les hagan la prueba del VIH (Gráfico 1.10).

En el ámbito del VIH y el sida también se puede comprobar que la autonomía adquirida gracias a la educación puede salvar vidas. En el mundo se contaminan cada día unos 1.000 niños menores de 15 años con el VIH. El Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA) estima que en el mundo hay unos 2,5 millones de

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

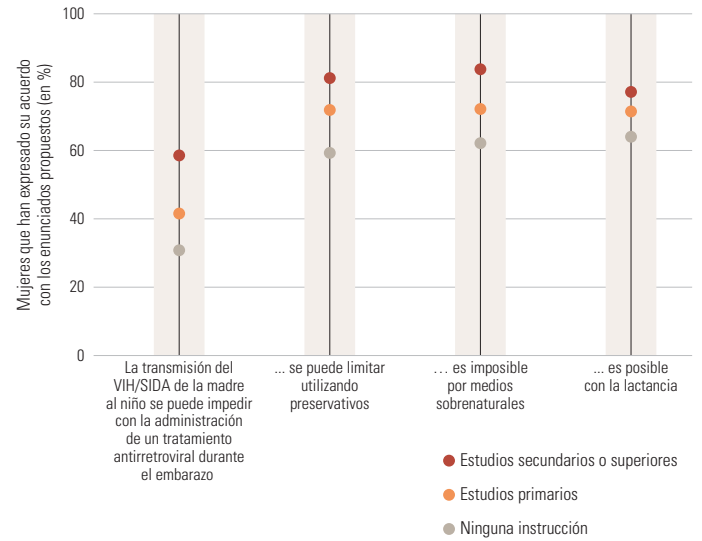
Gráfico 1.8: La cobertura de la vacunación aumenta con el grado de instrucción de las mujeres

Porcentaje de niños de un año de edad que a los que se han administrado las vacunas básicas en un grupo seleccionado de países, en función del grado de instrucción de las madres (2003-2009)



Notas: Las vacunas básicas son: la vacuna contra la tuberculosis (BCG), la vacuna contra el sarampión, la vacuna contra la poliomielitis (3 dosis) y la triple vacuna contra la difteria, el tétanos y la tos ferina (DTT, 3 dosis). Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Fuente: ICF Macro (2010).

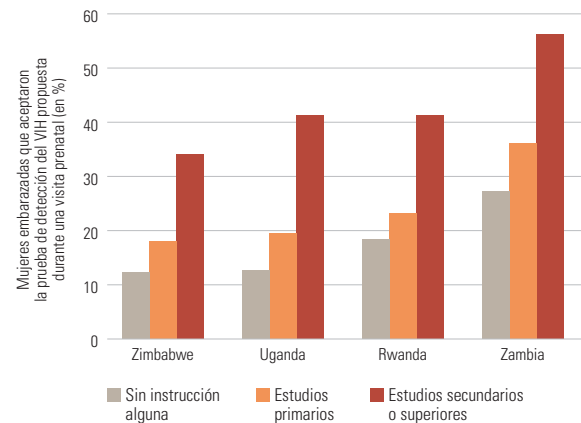
Gráfico 1.9: Conocimientos sobre el VIH y el sida – La educación protege la salud
Porcentaje de mujeres que han respondido a encuestas sobre sus conocimientos acerca del VIH y el sida, en función de su grado de instrucción, en un grupo seleccionado de países del África Subsahariana (2004-2007)



Notas: Los cálculos se basan en medias no ponderadas de datos correspondientes a 16 países del África Subsahariana. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Fuente: ICF Macro (2010).

Gráfico 1.10: La probabilidad de que las mujeres acepten una prueba de detección del VIH durante el embarazo aumenta con su grado de instrucción

Porcentaje de mujeres embarazadas que aceptaron la prueba de detección del VIH que se les propuso en el transcurso de una visita prenatal y que recibieron los resultados, en función de su grado de instrucción, en un grupo seleccionado de países del África Subsahariana (2004-2007)



Nota: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Fuente: ICF Macro (2010).

niños seropositivos, y que el 92% de ellos viven en el África Subsahariana. En 2009, el ONUSIDA estimó que 260.000 niños menores de 15 años habían muerto por enfermedades relacionadas con el VIH (ONUSIDA, 2010). La inmensa mayoría de los niños se contaminan durante el embarazo o el parto de madres seropositivas, o cuando son amamantados por éstas. Las acusadas diferencias que se dan en el conocimiento de estas vías de transmisión, en función de los diferentes niveles de instrucción, indican que un mayor nivel de educación permitiría reducir considerablemente las tasas de infección (ONUSIDA, 2008).

Es obvio que el conocimiento solo no es suficiente. Para convertir la información en acción, es necesario tener acceso a servicios de atención médico-sanitaria, así como a medicamentos a precios asequibles. En lo que respecta al VIH y el sida, lo primero que se debe hacer es procurar que las mujeres embarazadas tengan acceso a sistemas de salud que provean asesoramiento, efectúen análisis y administren terapias. Sin embargo, en 2008 menos de la mitad de los 1,4 millones de mujeres embarazadas seropositivas de los países de ingresos bajos y medios recibieron tratamiento antirretroviral (Fondo Mundial, 2010c). Incluso allí donde existen servicios de atención, el acceso a los tratamientos se ve obstaculizado por el precio de los honorarios médicos y de los medicamentos. Se pueden obtener resultados rápidos en la lucha contra el VIH con la gratuidad de los servicios de atención médico-sanitaria. Algunos países como Burundi, Liberia, Nepal y Sierra Leona suprimieron en estos últimos años el pago de honorarios en los servicios de salud materna e infantil, con lo cual el número de consultas en los dispensarios aumentó en proporciones considerables. En Burundi, las consultas externas para niños se triplicaron y el número de nacimientos en centros médico-sanitarios aumentó en un 146% desde que se estableció la gratuidad en 2006 (Yates, 2010).

Los programas de transferencias de dinero en efectivo pueden mejorar también la salud materna e infantil, al atenuar los condicionamientos inherentes a la pobreza. En México, el programa "Oportunidades" ha disminuido la prevalencia del raquitismo y ha mejorado el desarrollo cognitivo de los niños, tal como han demostrado las pruebas de medición efectuadas. Esto se ha logrado entregando a los padres sumas de dinero con la condición de que apliquen programas de nutrición (Fernald y otros, 2008). En Nicaragua, un programa de transferencias condicionales de dinero en efectivo ha ayudado a las familias de las zonas rurales a gastar más en alimentos para que su dieta sea más sana y variada. Esto ha tenido por resultado una mejora de la expresión verbal de los niños y de otros indicadores

del desarrollo cognitivo. (Macours y otros, 2008). En la India, un programa innovador de transferencias condicionales de dinero en efectivo ha incitado a las mujeres a dar a luz en centros médico-sanitarios (Recuadro 1.1). Las acciones directas para mejorar la nutrición son también importantes. En Viet Nam, por ejemplo, se ha comprobado la existencia de una relación entre un programa de nutrición preescolar y la mejora de las puntuaciones de los alumnos beneficiarios del mismo en exámenes efectuados en el primer y segundo grado de primaria (Watanabe y otros, 2005).

Todos estos datos y elementos de información no sólo muestran que es posible conseguir progresos rápidos en la mejora de la salud y nutrición de los niños, sino que además ponen de relieve la importancia que tienen tanto los enfoques integrados como la equidad en la prestación de servicios. La educación de las madres tiene un poderoso efecto multiplicador en la salud, aunque este resultado positivo no sea el único argumento para obrar en pro de la igualdad entre los sexos en la educación. Los enfoques actuales para mejorar la supervivencia y la nutrición adolecen del defecto de centrarse casi exclusivamente en la oferta de servicios básicos de atención médico-sanitaria. Al aumentar la demanda

Recuadro 1.1 – Promoción del parto sin riesgo en la India

El estado de la salud materna e infantil en la India es un problema de importancia mundial. Más de un millón de recién nacidos no llegan a vivir más de un mes. Esto representa la tercera parte de los fallecimientos neonatales del mundo entero. La mortalidad materna y neonatal está disminuyendo a un ritmo demasiado lento como para poder alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Ante la mejora limitada y dispar de la salud materna e infantil, el Gobierno indio puso en marcha en 2005 un nuevo programa nacional llamado Janani Suraksha Yojana (JSY) consistente en efectuar transferencias condicionales de dinero en efectivo a las madres de condición socioeconómica muy modesta, a fin de incitarlas a dar a luz en centros de atención médica y sanitaria acreditados. Cuando dan a luz en uno de esos centros, las mujeres perciben por término medio una suma de 13 a 15 dólares, que puede ascender hasta 31 dólares en algunas zonas rurales de diez Estados donde los indicadores de salud materna e infantil arrojan resultados muy deficientes. En el periodo 2008-2009 se beneficiaron de este programa 8,4 millones de mujeres.

¿Ha tenido éxito el programa JSY? Las primeras evaluaciones muestran algunos signos de mejora,

En la India, un programa innovador de transferencias condicionales de dinero en efectivo ha incitado a las mujeres a dar a luz en centros médico-sanitarios.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

de estos servicios, la educación de las madres podría fortalecer la eficacia de los mismos y acelerar los progresos hacia la mejora de la supervivencia y la alimentación de los niños. A los gobiernos nacionales les incumbe la tarea de fomentar la mejora de la salud y la alimentación de los niños, pero los donantes de ayuda también tienen que intensificar su apoyo (Recuadro 1.2).

Es posible fortalecer los programas para la primera infancia, aun cuando los recursos sean escasos

Los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) pueden transformar las posibilidades educativas de los niños, ofreciéndoles la oportunidad de prepararlos para la escuela y de atenuar los efectos de las privaciones sufridas en sus hogares. Sin embargo, en muchos países en desarrollo las políticas de atención y educación de la primera infancia siguen adoleciendo a la vez de una insuficiencia de recursos y de una planificación fragmentaria.

Una gran parte de los datos y elementos de información que muestran los efectos positivos de los programas de AEPI proceden de los países desarrollados. Algunos estudios de larga duración

pero también diversos problemas. Los partos en centros de atención médica y sanitaria han acusado un neto aumento, pero los fallecimientos de neonatos han disminuido en proporciones escasas. Cabe decir que el programa no siempre se ha orientado específicamente a las mujeres más pobres y menos instruidas, pero el problema más grave es que los centros de atención se resienten de una falta crónica de personal y no cumplen con las normas de calidad básicas. También se han observado algunos casos de corrupción.

A pesar de todos esos problemas, el programa JSY constituye una seria tentativa de resolver uno de los problemas de desarrollo humano más graves con que tropieza la India. Cuenta con posibilidades para contribuir a reforzar medidas de más vasto alcance susceptibles de salvar un gran número de vidas. Para que esas posibilidades se plasmen en hechos reales, será necesario emprender una enérgica acción de apoyo en otros ámbitos, por ejemplo un aumento de los recursos financieros destinados al sistema público de salud y la realización de reformas administrativas para mejorar la calidad de los servicios de atención e incrementar la rendición de cuentas por parte de quienes los prestan.

Fuentes: Lim y otros (2010); Paul (2010).

efectuados en los Estados Unidos sobre niños que se han beneficiado de este tipo de programas han evidenciado una mejora de sus resultados ulteriores en la escuela y, por consiguiente, de sus perspectivas de empleo (Schweinhart, 2003). Los datos de que se dispone sobre los países en desarrollo son mucho más escasos. Pese a todo, los trabajos de investigación han mostrado algunos resultados impresionantes en esos países. Los niños que se benefician de programas de AEPI de buena calidad presentan niveles más altos de desarrollo cognitivo y, globalmente, están mejor preparados que los demás para ingresar en la escuela primaria, repiten curso con menor frecuencia, desertan menos la escuela en los primeros grados y terminan sus estudios en mayor número. A este respecto, se pueden mencionar los siguientes ejemplos:

- En Bangladesh, los niños que se beneficiaron de un programa de educación preescolar de alta calidad en una zona rural mejoraron sus competencias en lectura y cálculo, estando así mejor preparados que los demás para ingresar en la escuela primaria. Sus resultados en una prueba estandarizada superaron en un 58% a los obtenidos por un grupo de control formado por alumnos de su edad que no se habían beneficiado de ese programa (Aboud, 2006);
- En Argentina, se ha estimado que un año de enseñanza preescolar tiene por efecto aumentar en un 8% las puntuaciones medias obtenidas en matemáticas y español en el tercer grado de primaria (Berlinski y otros, 2009).
- En Nepal, se pudo observar que los niños de familias desfavorecidas que se beneficiaron de un programa de enseñanza preescolar mejoraron considerablemente su desarrollo cognitivo y, posteriormente, ingresaron en mayor número en la enseñanza primaria y progresaron mejor a lo largo de los grados de ésta (Engle y otros, 2007);
- En Jamaica, una serie de acciones encaminadas a mejorar la nutrición, que se combinaron con visitas a los hogares para ayudar a los padres a aplicar técnicas de juego y aprendizaje con sus hijos, tuvieron por efecto mejorar las puntuaciones de desarrollo cognitivo de los niños en un grado considerablemente superior al conseguido con acciones centradas exclusivamente en la nutrición (Grantham-McGregor y otros, 1991).

Desde el punto de vista de la planificación de la educación, los programas de AEPI constituyen una de las inversiones en educación más rentables que pueda hacer un país. Muchos países pertenecientes a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) dedican más del 2% de su PIB

Los programas de AEPI en los Estados Unidos han tenido como consecuencia que sus beneficiarios mejorasen ulteriormente sus resultados en la escuela y, por consiguiente, sus perspectivas de empleo.

Recuadro 1.2 – Intensificar la respuesta internacional

La lucha contra la malnutrición infantil progresa lentamente por falta de políticas nacionales enérgicas y por una serie de deficiencias que se dan a nivel internacional. Debido en parte a que la malnutrición es de por sí un síntoma de diversos problemas que se dan en muchas esferas de las políticas públicas, el programa internacional ha padecido las consecuencias de una coordinación inadecuada, de un liderazgo insuficientemente fuerte y de una tendencia a centrarse en intervenciones sanitarias circunscritas a ámbitos demasiado estrechos.

Las carencias de la respuesta internacional se han manifestado a múltiples niveles. La financiación dedicada a la nutrición es insuficiente, ya que los donantes sólo gastan anualmente menos de 500 millones de dólares en este ámbito. Las respuestas humanitarias de emergencia suelen ser tardías e inadecuadas. Además, hay tantos organismos involucrados que la eficacia de la acción se ve mermada por el entremezclamiento de sus diferentes mandatos y la tendencia a intervenir en sectores que carecen de conexión entre sí.

Es posible que la crisis alimentaria de 2008 haya empezado a cambiar un poco esta situación. En la cumbre celebrada en 2009 en L'Aquila (Italia), el Grupo de los Ocho se comprometió a destinar

22.000 millones de dólares a la alimentación en toda una serie de ámbitos, desde las intervenciones directas en materia de nutrición hasta el apoyo al desarrollo de las pequeñas explotaciones agrarias, pasando por la intensificación de los programas de protección social. No obstante, las circunstancias están siendo cada vez menos propicias para la lucha contra la malnutrición. El crecimiento demográfico, el cambio climático, el deterioro del medio ambiente y la especulación financiera en los mercados de productos alimentarios pueden acrecentar las presiones sobre los precios de los productos alimentarios básicos y agravar la vulnerabilidad al hambre de las poblaciones pobres.

Un diálogo sobre la respuesta internacional que debe darse a todos estos problemas podrá parecer un tanto alejado del programa en pro de la Educación para Todos. Sin embargo, sus resultados pueden tener hondas repercusiones en el bienestar de los niños y las perspectivas de realización de las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativas a la mortalidad infantil y la nutrición. De ahí que el cumplimiento del compromiso contraído en L'Aquila sea un elemento fundamental de la acción encaminada a la atención de la primera infancia.

Fuentes: Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) (2010c); Von Braun (2010).

El grado de instrucción de la madre influye mucho en las perspectivas que tiene un niño de acudir a un centro preescolar.

a los servicios destinados a los niños menores de seis años (OCDE, 2006*b*). Se ha propuesto que todos los países traten de dedicar a esos servicios el 1% del PIB, ya que numerosos datos y elementos de información muestran que una inversión de este tipo generaría beneficios elevados (Heckman, 2008). Sin embargo, tal como se ha recalcado en la sección precedente, en la mayoría de los países de ingresos bajos la enseñanza preescolar está muy poco desarrollada.

Además, esa enseñanza es muy poco equitativa. Partiendo de los datos de las encuestas de hogares, es posible tener una visión general del tipo de niños que se benefician de los programas preescolares (Nonoyama-Tarumi y Ota, 2010). Las probabilidades que tienen los niños de las zonas urbanas de recibir una enseñanza preescolar son dos veces mayores que las de los niños de las zonas rurales, y las de los niños del quintil de familias más pobres son dos veces menores que las de los que pertenecen al quintil de familias más acomodadas (véase

la sección precedente). En este caso, el grado de instrucción de la madre influye también mucho en las perspectivas que tiene un niño de acudir a un centro preescolar. En los 17 países sobre los que se ha podido disponer de datos, los índices de asistencia a esos centros de los niños nacidos de madres con estudios secundarios es, por lo menos, dos veces mayor que el de las madres carentes de instrucción.

Este perfil pone de manifiesto dos problemas subyacentes. El primero es el del puesto que ocupa la AEPI en la planificación de los sistemas educativos. Ese puesto es a menudo secundario. La planificación de la AEPI suele ser dificultosa debido a la gran fragmentación y la escasa coordinación entre los diferentes ministerios –de educación, salud, asuntos sociales, etc.– que se encargan de la infancia. Una de las consecuencias de esto es que se desperdicia la oportunidad de integrar la educación en los programas de salud y nutrición de la infancia, y viceversa.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

El segundo problema es el de la financiación. Como la AEPI está repartida entre diferentes ministerios, a veces resulta difícil determinar los volúmenes del gasto público que se le asignan. De todos modos, el gasto que los ministerios de educación dedican a la enseñanza preprimaria pone de manifiesto la escasa prioridad que se le concede en muchos países. El escaso volumen del gasto público que le asignan los gobiernos y, paralelamente, los donantes de ayuda, limitan las posibilidades de contratar y formar docentes de preescolar y de proporcionar el material pedagógico y los locales adecuados. Aunque los recursos necesitados en cada país son variables, es necesario que los poderes públicos nacionales y los donantes de ayuda incrementen considerablemente su volumen para que los países puedan progresar hacia la consecución del primero de los objetivos de la EPT.

Otra consecuencia de las inversiones insuficientes de los poderes públicos en este ámbito es que la carga de la financiación se transfiere a las familias. En efecto, en muchos países pobres la financiación de la AEPI está privatizada y por eso las familias desfavorecidas no tienen acceso a ella, debido a su costo. Algunos gobiernos han empezado a preocuparse de este problema. Un ejemplo de ellos es el programa de enseñanza escolar de Mozambique, que está centrado en destinatarios específicos (Recuadro 1.3), o el de Ghana, que ha tratado de integrar la enseñanza preprimaria en el programa nacional de educación básica (Recuadro 1.4). Estas dos experiencias demuestran que es posible fomentar el desarrollo de este tipo de enseñanza, incluso en circunstancias en que los presupuestos públicos están sometidos a grandes presiones. □

Recuadro 1.3 – El programa de enseñanza preescolar de Mozambique

Las escuelas preprimarias implantadas en un centro pueden ofrecer a los niños de familias desfavorecidas la posibilidad de beneficiarse de toda una serie de intervenciones. El programa de enseñanza preescolar de Mozambique, denominado “Escolinhas”, acoge en sus centros a niños de familias vulnerables con edades comprendidas entre tres y cinco años, y está específicamente orientado hacia los hogares pobres o afectados por el sida. Atendidas por personal voluntario y con dos maestros por clase, las escuelas de este programa centran sus actividades en la estimulación cognitiva de los niños mediante juegos y prácticas artísticas y musicales para que adquieran conocimientos básicos de aritmética y lectura, preparándolos así para el ingreso en la escuela primaria. El programa comprende también enseñanza sobre salud y nutrición impartida a los padres, así como actividades para prestarles apoyo. Los servicios educativos proporcionados son de alta calidad y bajo costo, y el programa es susceptible de ser aplicado en otros países.

Fuente: Banco Mundial (2010e).

Recuadro 1.4 – Ampliación de los servicios de atención y educación de la primera infancia en Ghana

En 2007, Ghana adoptó una política nacional de fomento de la atención y educación de la primera infancia destinada a ofrecer dos años de enseñanza preescolar gratuita y obligatoria a los niños, a partir de los cuatro años de edad. El número total de niños escolarizados en este nivel de enseñanza está aumentando considerablemente: en 2008 había 1,3 millones, o sea un número dos veces mayor que el registrado a principios del decenio de 2000. Los programas de formación para los maestros de preescolar se han ampliado. El sistema de subvención por alumno, adoptado en la enseñanza primaria para financiar la supresión de los derechos de matrícula, se ha hecho ahora extensivo a la enseñanza preescolar. El gobierno ha tratado también de desarrollar la enseñanza preescolar estableciendo alianzas con comunidades locales, organizaciones no gubernamentales y asociaciones religiosas.

Fuentes: Adamu-Issah y otros (2007); Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2007); Ghana, Ministerio de Educación (2007).

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

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 pasado decenio se caracterizó por rápidos progresos hacia la EPU. Muchos de los países más pobres del mundo avanzaron enormemente. La progresión fue desigual y últimamente se ha desacelerado. El mundo no va camino de lograr el Objetivo 2 de la EPT. Si las tendencias actuales persisten, en 2015 podría haber 72 millones de niños sin escolarizar, lo que representaría un aumento de la cifra actual. Para evitarlo, será necesaria una labor concertada a fin de intensificar la escolarización e impedir la deserción escolar.

Entre 1999 y 2008 se escolarizaron en primaria 52 millones de niños más. Las dos regiones con un nivel inicial de escolarización más bajo –África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental– lograron avances impresionantes hacia la EPU. África Subsahariana aumentó su tasa neta de escolarización prácticamente en un tercio, pese al fuerte aumento de su población en edad escolar. Asia Meridional y Occidental redujo a la mitad el número de niños sin escolarizar.

Pese a estos resultados, el mundo corre gran riesgo de no cumplir el compromiso de alcanzar la EPU en 2015,

contraído en Dakar el año 2000. En 2008 había aún en el mundo 67 millones de niños sin escuela (Cuadro 1.2). Más del 33% vivía en países de ingresos bajos. Ser niña, pertenecer a una familia pobre y vivir en un país afectado por un conflicto son los tres factores de riesgo de no ir nunca a la escuela más extendidos.

Hay datos que indican que los progresos hacia la EPU se desaceleran. El análisis del presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* contempla dos hipótesis: la primera da por supuesto que la tendencia del último decenio seguirá hasta 2015; y la segunda parte de la base de que prevalecerá la tendencia observada desde 2004. Las previsiones resultantes son parciales porque, a falta de datos, el número de países estudiados es limitado. Sin embargo, los resultados son preocupantes. En efecto, indican que, en caso de que predomine la tendencia más reciente, en 2015 la población de niños sin escuela sería un 50% más numerosa que la prevista en la segunda hipótesis (Hechos y cifras 1.4).

Para que esto cambie, será necesario actuar en diversos frentes (Hechos y cifras 1.5). Escolarizar a los niños sólo es la primera cláusula del contrato de la EPU. Una vez escolarizados, hay que cumplir la segunda: mantenerlos en las aulas para que progresen en los diferentes grados y terminen el ciclo de primaria. En la sección “Examen de las políticas” se exponen las causas de la deserción escolar y las estrategias de los países que han luchado con éxito contra ella. Esas estrategias comprenden tres elementos: escolarizar a los niños a la edad debida; dotar a las escuelas y maestros con medios aptos para dispensar una enseñanza de calidad; y apoyar a los grupos vulnerables.

Cuadro 1.2: Indicadores principales para el Objetivo 2

	Número total de niños escolarizados en primaria		Tasa bruta de ingreso en primaria		Tasa neta ajustada de escolarización ¹		Tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria	Niños sin escolarizar	
	2008 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	2008 (en %)	Evolución desde 1999 (en %)	2008 (en %)	Evolución desde 1999 (en %)	2007 (en %)	2008 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)
Mundo	695 952	8	112	8	90	7	93	67 483	-36
Países de ingresos bajos	137 835	46	119	25	82	28	67	24 838	-42
Países de ingresos medios bajos	397 520	5	111	6	90	6	88	35 846	-36
Países de ingresos medios altos	89 689	-9	112	2	95	1	94	3 740	-15
Países de ingresos altos	71 287	-2	102	2	96	-0,3	98	3 065	3
África Subsahariana	128 548	57	116	27	77	31	70	28 867	-32
Estados Árabes	40 840	17	99	14	86	11	97	6 188	-34
Asia Central	5 596	-19	104	3	94	-1	99	322	-11
Asia Oriental y el Pacífico	188 708	-14	103	4	95	1	...	7 869	-27
Asia Meridional y Occidental	192 978	26	122	7	90	14	66	17 919	-51
América Latina y el Caribe	67 687	-3	121	1	95	1	86	2 946	-21
América del Norte y Europa Occidental	51 747	-2	103	0,2	96	-2	99	2 224	55
Europa Central y Oriental	19 847	-20	100	1	94	1	97	1 148	-32

1. La tasa neta ajustada de escolarización en primaria mide la proporción de niños en edad de cursar primaria que están escolarizados en la enseñanza primaria o en la secundaria.

Fuentes: Anexo, Cuadros Estadísticos 4, 5 y 6 (versión impresa); Cuadro Estadístico 5 (versión en línea); Base de datos del IEU.

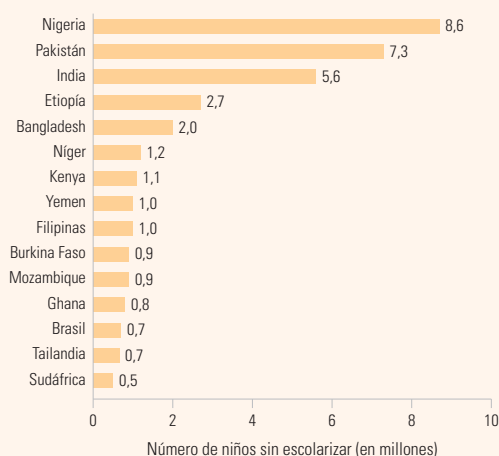
Hechos y cifras 1.4 – El número de niños sin escolarizar se reduce, pero no con la suficiente rapidez

El número de niños sin escolarizar es uno de los indicadores que permite medir los progresos realizados hacia la consecución de la EPU. Desde 1999 hasta 2008, el número de niños sin escolarizar en edad de cursar la enseñanza primaria disminuyó en 39 millones. Más del 80% de esa disminución se debió a los progresos realizados en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental (Cuadro 1.2). A pesar de estos avances, esas dos regiones siguen concentrando el 69% de los niños sin escolarizar de todo el mundo.

Las cifras mundiales de niños sin escolarizar son sumamente sensibles a los cambios de situación que puedan darse en un número reducido de países. Actualmente, más de la mitad de esos niños se concentran en un grupo de 15 Estados solamente (Gráfico 1.11). La mayoría de esos Estados –por ejemplo, Bangladesh, Etiopía y Níger– son países de ingresos bajos. Pero también hay algunas naciones de ingresos medios, como Brasil y Nigeria, que ocupan un puesto destacado en ese grupo de 15 países. El ritmo de disminución del número de niños sin escolarizar es muy variable dentro del grupo. Entre 1999 y 2008, Etiopía consiguió que el número de sus niños sin escuela disminuyera de 6,5 a 2,7 millones, mientras que en otros países como Burkina Faso y el Níger la disminución fue mucho más modesta. En Nigeria y Sudáfrica el número de niños privados de escuela aumentó. En el primero de estos dos últimos países, el número de niños sin escolarizar en 2007 superaba en un millón al registrado en 1999.

Gráfico 1.11: La mitad de los niños del mundo privados de escuela se concentran en 15 países solamente

Número de niños en edad de ir a la escuela primaria que estaban sin escolarizar en 2008, en un grupo seleccionado de países



Notas: Los datos relativos a la India, Nigeria y Sudáfrica corresponden al año 2007. Los países que figuran en el gráfico son los 15 que cuentan con las mayores poblaciones de niños sin escolarizar de todo el mundo.
Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5.

El ritmo del progreso de la escolarización en primaria fue muy diverso en las diferentes regiones. En el Asia Meridional y Occidental el ritmo de disminución del número de niños sin escuela se desaceleró, pero en los últimos años ese número aumentó. En el periodo 1999-2004 se fue reduciendo cada año en unos 3,9 millones por término medio, pero en el periodo 2004-2008 empezó a aumentar de nuevo. En cambio, en el África Subsahariana el ritmo de disminución del número de niños sin escuela experimentó una aceleración, pasando de 1,4 millones por año, aproximadamente, en el periodo 1999-2004, a 1,6 millones en el periodo 2004-2008.

Niños sin escuela: previsiones

Es difícil predecir a qué distancia del objetivo de la EPU se hallará el mundo en 2015. El panorama futuro nunca es el resultado de una mera proyección de las tendencias anteriores porque las prioridades y las opciones políticas de los gobiernos pueden modificar espectacularmente el ritmo de los progresos, tanto en sentido positivo como negativo. Sin embargo, un análisis de tendencias puede darnos una idea de cuáles pueden ser las hipótesis más verosímiles para 2015.

Toda extrapolación de las tendencias actuales de cualquier clase depende enormemente de la calidad de los datos y de su disponibilidad, así como de la selección de los años de referencia. Esto es especialmente cierto en lo que respecta al número de niños sin escolarizar. Dos simples extrapolaciones de las tendencias observadas desde 1999 muestran hasta qué punto la elección del año de referencia puede influir en las previsiones de los resultados para 2015 (Cuadro 1.3). La primera proporciona una imagen del aspecto que podría ofrecer el mundo en 2015 si persiste la tendencia observada en el periodo 1999-2009. La segunda se basa en la hipótesis de que persista la tendencia observada entre 2004 y 2009, un periodo más corto y más reciente a la vez. La diferencia entre los resultados muestra el ritmo de la evolución a lo largo del tiempo. Aunque las limitaciones en materia de datos han tenido por resultado reducir el número de países abarcados en las extrapolaciones, los 128 países incluidos en ellas contaban en 2008 con 40 millones de niños sin escolarizar, esto es, con el 60% del total mundial. Entre esos países figuran catorce en los que el número de niños sin escolarizar supera el medio millón. El resultado más notable que muestran esas extrapolaciones es que el ritmo de los progresos se está desacelerando.

La comparación entre las dos hipótesis relativas a los 128 países pone de relieve las diferencias que se dan en las perspectivas globales de consecución de la EPU y en la distribución de la población mundial de niños sin escolarizar:

- **Ritmo de los progresos.** El ritmo medio anual de disminución del número de niños sin escolarizar se cifró aproximadamente en un 6% en el periodo 1999-2009. Sin embargo, en el periodo 2004-2009, sólo alcanzó un 3%.

Cuadro 1.3: Las previsiones para 128 países muestran que en 2015 habrá todavía un gran número de niños sin escolarizar*Población sin escolarizar en 2008 y previsiones para 2015 en un grupo seleccionado de países*

	Niños sin escolarizar Año escolar finalizado en 2008 (en miles)	Previsiones sobre el número de niños sin escolarizar			
		Previsiones a largo plazo (basadas en la tendencia 1999-2009) 2015	Evolución desde 2008	Previsiones a corto plazo (basadas en la tendencia 2004-2009) 2015	Evolución desde 2008
		(en miles)	(en %)	(en miles)	(en %)
Nigeria ¹	8 650	8 324	-4	12 207	41
Pakistán	7 261	5 833	-20	6 793	-6
India ¹	5 564	752	-86	7 187	29
Etiopía	2 732	957	-65	388	-86
Níger	1 213	982	-19	1 103	-9
Kenya	1 088	579	-47	386	-65
Yemen	1 037	553	-47	1 283	24
Filipinas	961	961	-0,01	1 007	5
Burkina Faso	922	729	-21	447	-52
Mozambique	863	379	-56	523	-39
Ghana	792	744	-6	295	-63
Brasil	682	452	-34	1 045	53
Malí	506	302	-40	193	-62
Sudáfrica ¹	503	754	50	866	72
Conjunto de los demás países	7 599	6 557	-14	9 641	27
Total (128 países)	40 371	28 857	-29	43 364	7

1. Los datos sobre el número de niños sin escolarizar son de 2007.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 5; Base de datos del IEU; Cálculos efectuados por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

- **Número de niños sin escolarizar.** La extrapolación de la tendencia más larga en el tiempo da por resultado una disminución del número actual de niños sin escuela, que en 2015 se cifraría en unos 29 millones. En cambio, la extrapolación de la tendencia más corta en el tiempo se traduce en un aumento de la población de niños sin escolarizar, que pasaría de la cifra actual de 40 millones a algo más de 43 millones en 2015.
- **Distribución regional de la población mundial de niños sin escolarizar.** Si persiste la tendencia del periodo corto reciente, la proporción de niños sin escuela tendría que disminuir en el África Subsahariana y aumentar el Asia Meridional y Occidental.
- **Países con un gran número de niños sin escolarizar.** En ambas hipótesis, los 15 países con grandes poblaciones de niños sin escolarizar representarían conjuntamente en 2015 más de las tres cuartas partes del total de la población en edad de cursar primaria no escolarizada de los países incluidos en las extrapolaciones. Pero una comparación de las dos hipótesis pone de manifiesto diferencias importantes. Según las extrapolaciones basadas en la tendencia más corta en el tiempo, el ritmo de disminución de la población sin escolarizar se desaceleraría de aquí a 2015 en algunos países como Mozambique, el Níger y Pakistán. Esto indica una mayor lentitud en los progresos realizados a partir de 2004.

En Pakistán, por ejemplo, la población sin escolarizar disminuyó a razón de 351.000 niños por año entre 2001 y 2004, pero entre 2004 y 2008 esa cifra cayó a 102.000. En algunos países como la India, Nigeria y el Yemen, la extrapolación de la tendencia observada en el periodo 2004-2009 arrojaría un aumento del número de niños sin escolarizar de aquí a 2015. En estos tres países el número de niños sin escuela está aumentando desde 2004. En Nigeria, por ejemplo, aumentó en 1,4 millones entre 2004 y 2007. En cambio, las previsiones basadas en la tendencia más corta en el tiempo indican que en algunos países como Burkina Faso, Ghana y Kenya los progresos podrían acelerarse.

Cabe destacar que estas previsiones son parciales. En efecto, las limitaciones en la disponibilidad de datos han hecho que se excluya de los cálculos a una serie de países afectados por conflictos como el Afganistán, la República Democrática del Congo, Somalia y el Sudán, que cuentan con un número muy elevado de niños sin escolarizar. Tampoco se ha incluido en las previsiones a Bangladesh, un país que tiene una de las mayores poblaciones del mundo de niños sin escolarizar. Si se hubiera tenido en cuenta a todos esos países, las previsiones habrían arrojado un número de niños sin escuela mucho más elevado en 2015. Efectuando un simple ajuste para tener en cuenta los países no incluidos en las extrapolaciones, el número de niños sin escolarizar en ese año ascendería a 48 millones en el caso

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

de la hipótesis basada en la tendencia a largo plazo y a 72 millones en el caso de la basada en la tendencia a corto plazo más reciente.¹

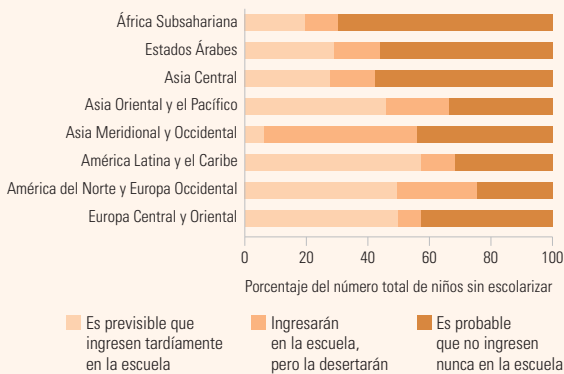
Características de los niños sin escuela

Las perspectivas de modificar las tendencias y de acercarse al objetivo fijado para 2015 dependen fundamentalmente de las políticas que se apliquen para llegar a los niños que no van a la escuela actualmente. Este es otro aspecto sobre el que los resultados del pasado sirven poco para prever los que podrán conseguirse en el futuro. Sin embargo, los datos de las encuestas de hogares proporcionan a los gobiernos elementos de información útiles que pueden contribuir a la elaboración de políticas con conocimiento de causa.

Los trabajos de investigación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) recurren a datos administrativos para calcular la probabilidad de que los niños que están sin escolarizar actualmente lleguen a ingresar en la escuela primaria. Si las tendencias anteriores persisten, más del 40% de los niños privados de escuela hoy en día en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental no ingresarán en el sistema educativo (Gráfico 1.12).

Gráfico 1.12: Muchos de los niños sin escolarizar no ingresarán probablemente nunca en la escuela

Distribución de los niños sin escolarizar, por región y en función de su experiencia con el sistema educativo (2008)



Fuente: Base de datos del IEU.

En ambas regiones, las niñas tienen menos probabilidades de ingresar en la escuela que los varones, lo que indica la persistencia de la desventaja debida al sexo. En el África Subsahariana, se prevé que un 75% de las niñas sin escolarizar no llegarán a ir nunca a la escuela, mientras que entre los varones esa proporción se cifra en un 66% (IEU, 2010a). El caso del Asia Meridional y Occidental pone de relieve importancia fundamental que reviste la lucha contra

1. La estimación de la población mundial sin escolarizar en la enseñanza primaria se ha efectuado partiendo de la hipótesis de que la proporción del total del número de niños sin escuela de los 128 países comprendidos en las previsiones será, en 2015, idéntica a la registrada en 2008.

la deserción escolar, ya que la mitad de los niños sin escuela de esa región estuvieron escolarizados en algún momento.

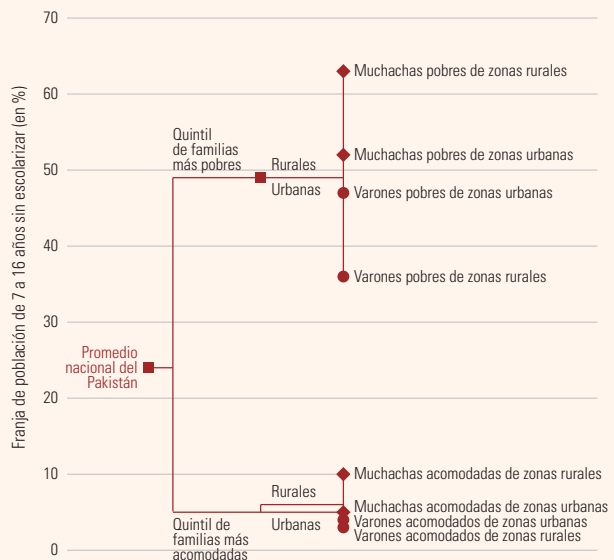
Al igual que el sexo, el nivel de ingresos y el lugar de domicilio de la familia son dos características muy importantes de los niños sin escolarizar. En Pakistán, el 49% de los muchachos y muchachas de 7 a 16 años de las familias más pobres no estaban escolarizados en 2007, mientras que ese porcentaje se cifraba sólo en un 5% en el caso de los nacidos en las familias más acomodadas (Gráfico 1.13). El lugar de domicilio y el sexo de un niño refuerzan esas disparidades, de tal manera que las probabilidades de que las muchachas pobres de las zonas rurales estén escolarizadas son dieciséis veces inferiores a las de los varones de las familias más acomodadas de las zonas urbanas.

A nivel mundial, la disparidad entre las niñas y los varones sin escolarizar ha disminuido, pero en 2008 las muchachas todavía representaban el 53% de la población privada de escuela en todo el mundo. El Asia Meridional y Occidental es la región donde más acusada es la disparidad entre los sexos, ya que las muchachas representan el 59% de los niños sin escolarizar en esta parte del mundo.

Los niños que viven en países afectados por conflictos armados también tienen más probabilidades de no ir a la escuela. Tal como se muestra en el Capítulo 3, esos conflictos reducen las posibilidades de ingresar en la escuela, aumentan el riesgo de la deserción escolar y exacerban las desigualdades vinculadas al nivel de ingresos y al sexo.

Gráfico 1.13: Las posibilidades de ir a la escuela varían enormemente dentro de un mismo país

Porcentaje de la población de 7 a 16 años que está sin escolarizar en Pakistán (2007)



Fuente: UNESCO y otros (2010).

Hechos y cifras 1.5 – Los países que tratan de conseguir la EPU tropiezan con toda una serie de problemas

La enseñanza primaria universal es un objetivo que entraña una serie de problemas diversos en materia de políticas, aunque a primera vista parezca uniforme y sencillo. Los países que parten de un bajo nivel de escolarización tienen que recorrer un camino mucho más largo que los demás para alcanzar ese objetivo. Para conseguir la EPU en 2015, muchos países del África Subsahariana tendrían que progresar a un ritmo que nunca lograron alcanzar antes. En general, cabe señalar que el ritmo de avance hacia la universalización de la enseñanza primaria lo determinan los progresos conseguidos en estos tres ámbitos: escolarizar a los niños a la edad debida; velar por que pasen de un grado a otro sin rupturas; y facilitarles la terminación del ciclo completo de la enseñanza primaria.

En el Gráfico 1.14 se ponen de relieve los diferentes niveles del esfuerzo que es preciso hacer para lograr la EPU en 2015. Ese gráfico también atrae la atención sobre los límites que tiene un mero análisis de tendencias como instrumento para evaluar los resultados obtenidos. Algunos países que partían de un nivel de escolarización muy bajo, como el Níger por ejemplo, han realizado grandes progresos, aun cuando sea poco probable que alcancen el objetivo fijado para 2015. En 1999, cualquier análisis de tendencias aplicado a la situación de Burundi o de la República Unida de Tanzania habría mostrado que estos dos países estarían mucho de poder alcanzar la EPU en 2015. Ahora bien, ambos están a punto de conseguir ahora la escolarización de todos los niños en edad de cursar la enseñanza primaria. En el otro extremo de la escala de ingresos hay varios países, como Filipinas, que tienen dificultades para franquear la última etapa que

les separa de la EPU, lo cual es un síntoma del alto grado de marginación de algunos grupos sociales en este país (UNESCO, 2010a).

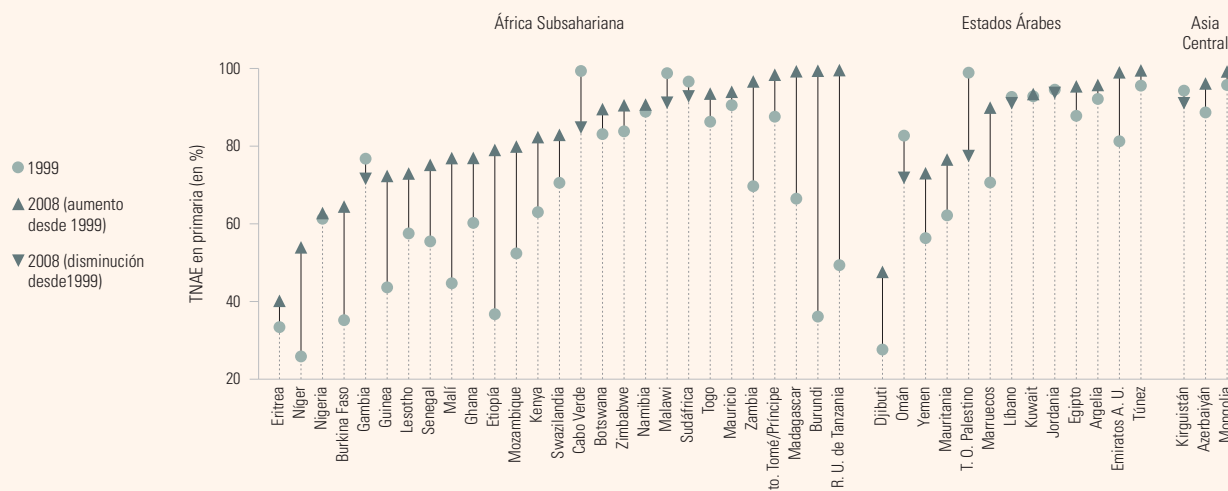
Un análisis de las cohortes por edad ilustra los obstáculos con que tropiezan los países para lograr la EPU, mostrando estos cuatro perfiles generales (Gráfico 1.15):

- Tasa de ingreso elevada en el punto de partida, con altos niveles de retención y de terminación de estudios. Este es el caso del Territorio Ocupado Palestino.
- Tasas de ingreso elevadas en el punto de partida, con niveles insuficientes de retención y bajos niveles de terminación de estudios. En este caso se encuentran Malí y el Níger.
- Tasa de ingreso elevada en el punto de partida, con una alta tasa de deserción escolar y un bajo nivel de terminación de estudios. Lesotho constituye una ilustración de este caso.
- Tasa de ingreso elevada en el punto de partida, con un tasa baja de deserción escolar y una tasa alta de terminación de estudios, que ponen de manifiesto una sólida progresión de los alumnos a lo largo de todo el ciclo de primaria. Este es el ejemplo de Mongolia.

Los esquemas del ingreso en primaria tienen repercusiones muy importantes en la ulterior progresión de los de los niños. Empezar la escuela a su debido tiempo es una condición

Gráfico 1.14: Los progresos hacia la enseñanza primaria universal han sido desiguales

Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria en un grupo seleccionado de países (1999 y 2008)



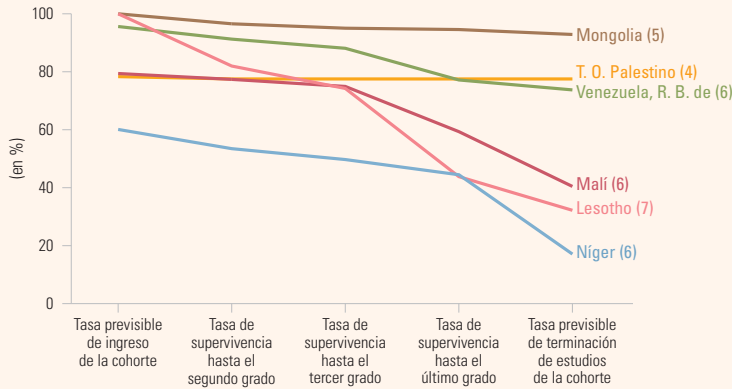
Nota: Solamente figuran en el gráfico los países que tenían una tasa neta ajustada (TNAE) de escolarización en primaria inferior al 97% en 1999 o en 2008.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 5 (versión en línea; sitio web: www.efareport.unesco.org).

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Gráfico 1.15: Los obstáculos para lograr la EPU varían en función de los países

Tasas de supervivencia y de terminación de estudios de una cohorte en un grupo seleccionado de países y territorios (2005-2007)



Nota: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. El número colocado entre paréntesis después del nombre del país indica el número de años de duración de la enseñanza primaria. La tasa previsible de ingreso de la cohorte es la proporción de niños en edad de empezar sus estudios primarios que se prevé que van a ingresar en la enseñanza primaria, sea cual sea la edad a la que empiecen sus estudios primarios. La curva de cada país muestra las perspectivas que esos niños tienen de mantenerse en la escuela hasta los grados indicados y de terminar el ciclo de la enseñanza primaria. La tasa previsible de terminación de estudios de la cohorte es la proporción de niños en edad de empezar sus estudios primarios que se prevé que van a terminar el ciclo de la enseñanza primaria, incluidos los que ingresan tardíamente y los que repiten curso una o varias veces. Fuente: Cálculos efectuados por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo a partir de la Base de datos del IEU.

indispensable para lograr la EPU (Gráfico 1.16). Esto es verdad por dos razones: en primer lugar porque la EPU, desde un punto de vista estrictamente técnico, consiste en finalizar la totalidad del ciclo de la enseñanza primaria a la edad apropiada; y en segundo lugar porque el ingreso tardío en la escuela va estrechamente unido a un riesgo acrecentado de desertar la escuela. Esto se explica porque el ingreso tardío en la escuela suele ir unido a tasas de

repetición de curso más altas en los primeros grados, que pueden traducirse en un aumento del costo de la educación para las familias y en una merma de la eficacia interna del sistema educativo (Centro de Políticas y Datos sobre Educación, 2008). Una encuesta de hogares llevada a cabo recientemente en Senegal mostró que las tasas de retención hasta el quinto grado de los niños ingresados en la escuela con dos años de retraso eran inferiores –en diez puntos porcentuales– a las de los niños que habían comenzado la escuela a su debido tiempo. Ingresar en la escuela demasiado pronto también puede tener consecuencias nefastas: las tasas de repetición de los niños ingresados prematuramente son, por regla general, mucho más altas que las de los niños escolarizados a su debido tiempo. En Kenya, por ejemplo, las tasas de repetición del primer grado de primaria de los niños ingresados antes de la edad oficial son dos veces más elevadas que las de los demás niños (Centro de Políticas y Datos sobre Educación, 2008).

Muchos países tropiezan con dificultades para escolarizar a los niños en primaria a la edad establecida oficialmente. Esto lo muestran los datos sobre las tasas netas de ingreso. En 2008, sólo un 56% de los niños del África Subsahariana ingresaban en la escuela a la edad oficial y en un país como Eritrea esa proporción se cifraba en un 16% solamente. Sin embargo, es posible realizar cambios rápidos en este ámbito. En la República Unida de Tanzania la proporción de niños ingresados en la escuela a la edad debida pasó de un 14% en 1999 a un 87% en 2007, gracias a la

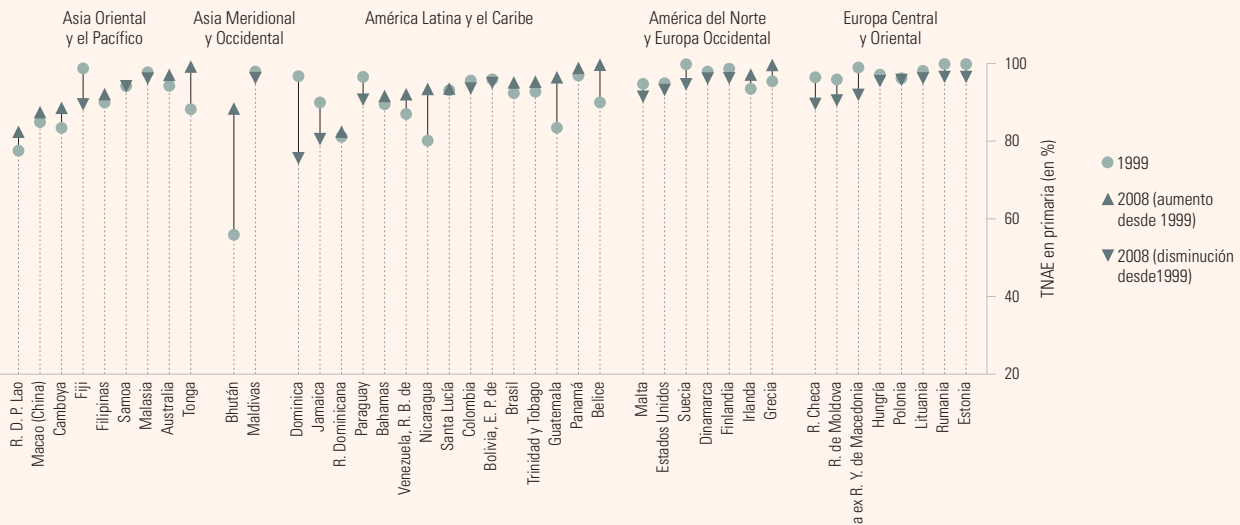
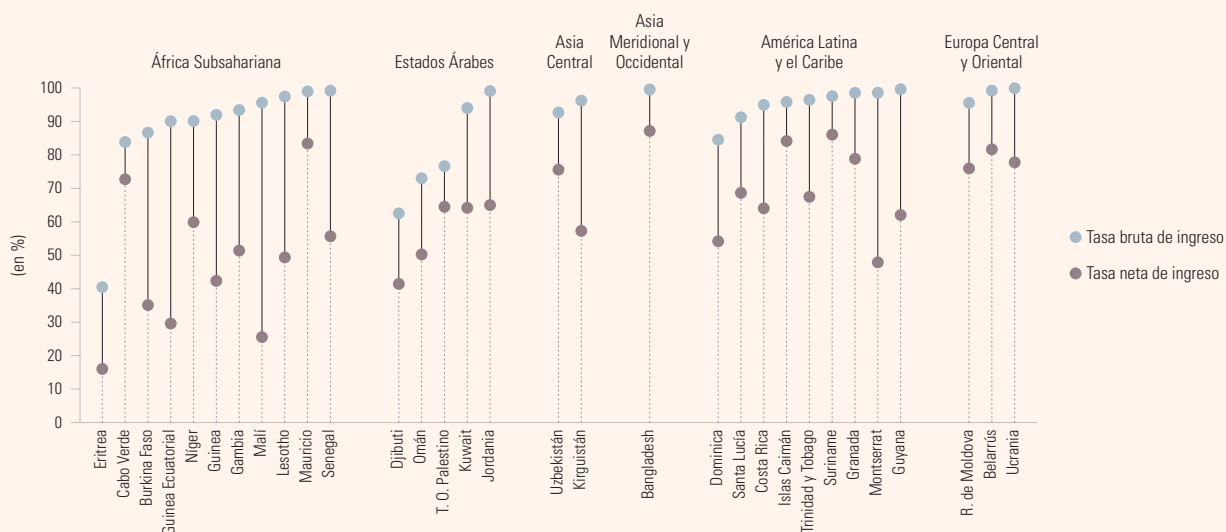


Gráfico 1.16: El número de niños que ingresan en la escuela a la edad oficialmente establecida es insuficiente en muchos países

Tasas de ingreso brutas y netas en la enseñanza primaria, en un grupo seleccionado de países (2008)



Notas: Solamente figuran en el gráfico los países que tenían una tasa bruta de ingreso en la enseñanza primaria inferior al 100%. No se han incluido Andorra, Nauru y Fiji.
Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 4.

Gráfico 1.17: La progresión de la tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria ha sido desigual

Tasa de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria (1999 y 2007)



Nota: Solamente figuran en el gráfico los países de ingresos bajos y medios en los que las tasas de supervivencia eran inferiores al 95% en 1999 y sobre los que se pudo disponer de datos para los dos años.
Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 6.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

adopción, entre otras, de las siguientes medidas: supresión del pago de derechos de matrícula; regulación más estricta de los límites de edad; y creación de programas de enseñanza alternativos para los niños con más edad de la reglamentaria (véase la sección “Examen de las políticas”).

Una vez que los niños ingresan en la escuela a la edad debida, el problema es conseguir que se mantengan en la escuela y vayan progresando a lo largo de sus diferentes grados. Este problema es especialmente agudo en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, dos regiones donde algo menos de siete de cada diez niños ingresados en la escuela primaria permanecen en ella hasta el último grado (Cuadro 1.2).

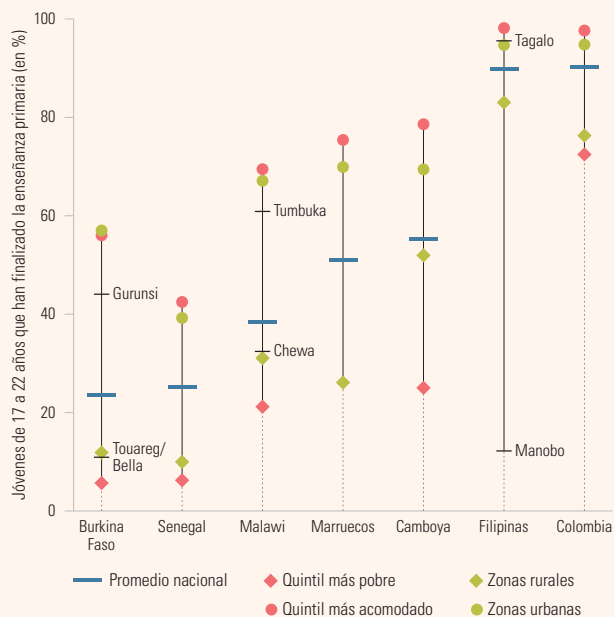
Debido a las limitaciones en materia de datos, no resulta fácil esbozar una visión global detallada de la progresión a lo largo de los grados de la enseñanza primaria. Sin embargo, los datos relativos a los países muestran resultados desiguales (Gráfico 1.17, página 52). Las tasas de supervivencia escolar han experimentado disminuciones o aumentos marginales en algunos países que se hallan lejos del objetivo de la EPU, por ejemplo el Chad, Madagascar, Malawi y Nepal. Para los gobiernos de esos países, el elemento clave para progresar aceleradamente hacia la EPU es prestar más atención a la retención escolar en las políticas de educación. Algunos países han conseguido reducir el número global de niños sin escolarizar y mejorar al mismo tiempo las tasas de retención escolar, si bien es verdad que partían de un nivel bajo. Entre ellos figuran Burkina Faso y Mozambique, dos países donde las tasas de retención aumentaron, al mismo tiempo que la escolarización global se extendía. No obstante, hay que señalar que en 2007 sólo dos de cada cinco niños de Mozambique ingresados en la escuela primaria tenían posibilidades de llegar al último grado de primaria. En América Latina, la tasa de retención hasta el último grado de primaria experimentó una mejora espectacular en Colombia.

Las tasas de retención hasta el último grado y las tasas de terminación del ciclo de primaria presentan perfiles análogos (Gráfico 1.18). Sin embargo, en algunos países hay una proporción importante de alumnos que fracasan al final de la enseñanza primaria. En Senegal, por ejemplo, el 58% de los niños ingresados en el sistema escolar habían llegado al último grado de primaria en 2007, pero sólo un 36% de ellos lo terminó. Una gran disparidad entre la tasa de retención y la de terminación de estudios suele reflejar, en general, los efectos de los exámenes de selección de los niños para su ingreso en la enseñanza secundaria.

Las perspectivas de ingresar en la escuela primaria, de progresar a lo largo de sus grados y de terminar los estudios primarios guardan una relación estrecha con la situación de las familias. Los niños que nacen en familias pobres, los que viven en zonas rurales y los que pertenecen a una minoría étnica o lingüística corren un mayor riesgo de desertar la escuela. En Burkina Faso, la tasa de

Gráfico 1.18: La pobreza y la vulnerabilidad influyen mucho en las probabilidades de finalizar la escuela primaria que tiene un niño

Porcentaje de la franja de población de 17 a 22 años que ha finalizado la escuela primaria, por nivel de ingresos, lugar de domicilio, pertenencia étnica y grupo lingüístico, en un grupo seleccionado de países (2003-2006)



Notas: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Para Burkina Faso y Malawi se han representado etnias. Para Filipinas se han representado grupos lingüísticos. Fuente: UNESCO y otros (2010).

terminación de estudios de los niños del quintil de familias más acomodadas es diez veces más alta que la observada entre los niños del quintil de familias más pobres. El hecho de pertenecer a una familia rural en Senegal divide por más de dos la probabilidad de finalizar la escuela primaria. Estos resultados subrayan la importancia esencial de las medidas de los poderes públicos encaminadas a atenuar las desventajas sociales, entre las que figuran un reparto más equitativo del gasto público y la creación de incentivos para grupos específicos.

A medida que los países avanzan hacia la EPU, los gobiernos se ven confrontados en la última etapa al problema de llevar la educación a las poblaciones marginadas. Franquear ese último paso exige la aplicación de una política firmemente centrada en los olvidados de la educación. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* se preconizaba el establecimiento de metas en materia de equidad que contribuyesen a centrar la atención en las desigualdades. Uno de esos objetivos podría consistir en reducir a la mitad, de aquí a 2015, las disparidades en la escolarización debidas a la diferencia en el nivel de ingresos de las familias.

Examen de las políticas Afrontar el problema crítico de la deserción escolar en la enseñanza primaria

Para los niños que ingresan en escuela primaria, la educación suele ser muchas veces, como ya decía Thomas Hobbes en el siglo XVII, "horrible, brutal y breve". En la presente sección se examina el perfil de los niños que corren el riesgo de no terminar el ciclo completo de los estudios primarios, y se presentan estrategias que pueden impedir la deserción escolar.²

No se suele tener plena conciencia de la magnitud del problema de la deserción escolar. Tan sólo en el África Subsahariana hay diez millones de niños que desertan cada año la escuela primaria. La pobreza de la familia, las desigualdades derivadas del idioma y de la pertenencia étnica y las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales influyen en este fenómeno, así como la mala calidad de una enseñanza dispensada por maestros con formación y motivación deficientes en escuelas atestadas de alumnos y con libros escasos (Alexander, 2008).

El fenómeno de la deserción escolar tiene por consecuencia privar a los niños más vulnerables de posibilidades para su vida futura, cerrando las puertas de una posible salida de su situación de pobreza y mermando el potencial de reforzamiento de la movilidad social que tiene la educación. Además de privar en la práctica a los niños de su derecho a la educación, los altos niveles de deserción escolar suponen un despilfarro de recursos económicos y una fuente de ineficiencia. Una parte importante de la inversión nacional en enseñanza primaria de los países del África Subsahariana se malgasta, cada año, en la dotación de plazas en las escuelas para niños que las abandonan sin haber adquirido las capacidades que contribuyen a aumentar la productividad, crear empleos y acelerar el crecimiento económico.

La mayoría de los planes nacionales de educación no dan prioridad suficiente a la resolución del problema de la deserción escolar. Conceden más importancia al aumento de la escolarización y a la mejora de la calidad de la enseñanza, en vez de reforzar las medidas destinadas a mantener a los alumnos en la escuela y hacerlos progresar a lo largo de sus diferentes grados, porque parten del supuesto de que la deserción escolar disminuirá automáticamente a medida que la escolarización de los niños aumenta. Los datos y elementos de información presentados en esta sección ponen en tela de juicio esa hipótesis.

La identificación de los perfiles y las causas de la deserción escolar es fundamental

¿Por qué los niños desertan la escuela primaria? La respuesta a esta pregunta varía de un país a otro y, dentro de cada país, de una región a otra, pero de entrada cabe decir que las presiones económicas desempeñan un papel muy importante. Para muchas familias pobres puede ser muy difícil financiar la totalidad de los estudios primarios de sus hijos, habida cuenta del costo directo que supone su escolaridad y del costo indirecto que representa la pérdida de una fuente de mano de obra. Esos costos aumentan cuando los niños tienen que repetir curso. Si los padres estiman que la enseñanza es de mala calidad, no se mostrarán propensos a mantener a sus hijos en la escuela. En un plano más general, los bajos ingresos de las familias y la percepción que éstas tengan de la calidad de la enseñanza se conjugan con factores sociales, económicos y culturales de más amplio alcance, que acaban empujando a algunos niños a abandonar el sistema educativo. Por ejemplo, allí donde se estime que la educación de las niñas es menos importante que la de los varones, las presiones económicas a que sean sometidas las familias tendrán por resultado ahondar las disparidades entre los sexos.

Una enseñanza de deficiente calidad agrava los problemas relacionados con los costos. Algunos estudios recientes han mostrado que existe una relación evidente entre los resultados del aprendizaje y el riesgo de no terminar los estudios primarios. Los trabajos de investigación efectuados en Egipto han llegado a la conclusión de que los niños escolarizados en escuelas con buenos resultados tienen menos probabilidades de desertar las aulas que los niños matriculados en escuelas donde el nivel del aprovechamiento escolar es bajo (Hanushek y otros, 2008). Un estudio realizado en Pakistán ha mostrado que los alumnos que más habían aprendido en el curso escolar precedente corrían menos riesgos de desertar la escuela que los demás (King y otros, 2008). Si se contemplan a la luz de los datos y elementos de información más generales sobre los problemas de la calidad de la educación, esos estudios ponen de relieve el papel fundamental que tienen los resultados del aprendizaje en la empresa de lograr la EPU (véanse, por ejemplo, Das y Zajonc, 2008; Vegas y Petrow, 2008; Verspoor, 2006).

Los perfiles de la deserción escolar varían a lo largo del ciclo de la enseñanza primaria

Para preparar políticas adecuadas e intervenir en el momento oportuno, es fundamental saber cuándo los niños desertan la escuela. Disponer de un perfil nacional detallado del fenómeno de la deserción escolar es un instrumento esencial para determinar

2. Esta sección se basa en gran parte en la obra de Sabates y otros (2010).

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

los periodos en que los niños corren más riesgo de abandonar las aulas y así poder concebir, con conocimiento de causa, políticas encaminadas a atenuar ese riesgo.

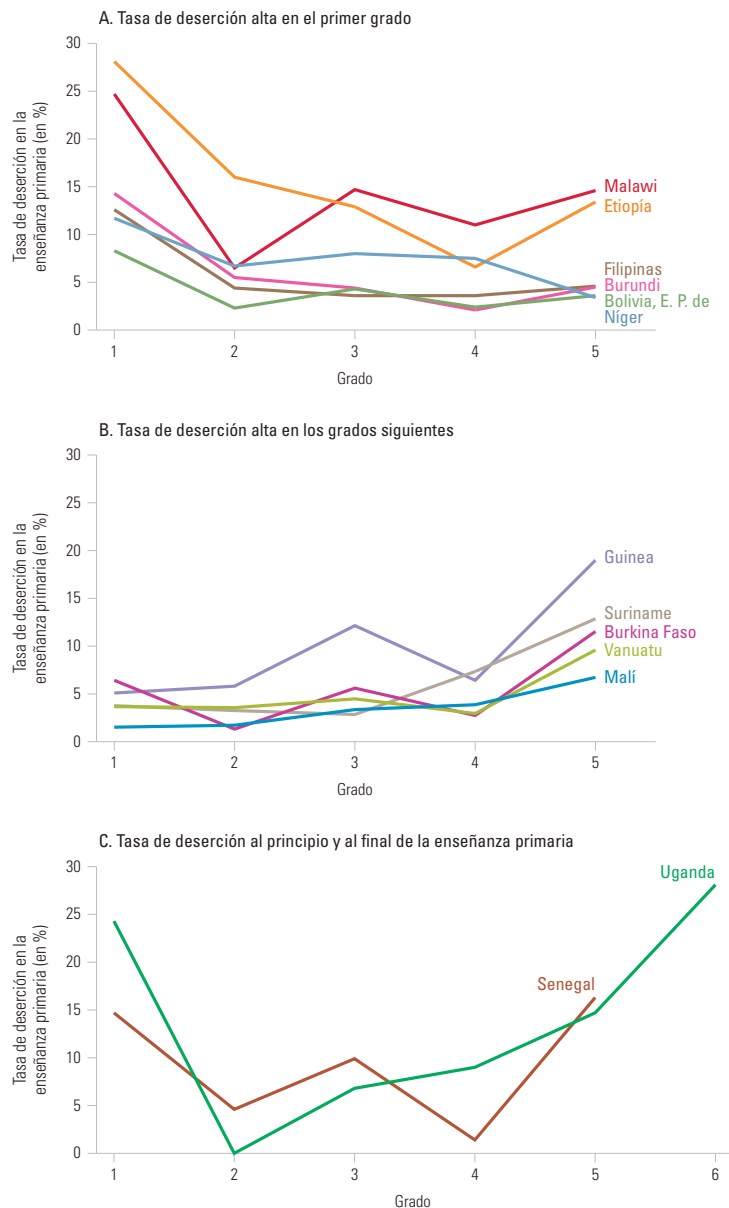
Los perfiles de la deserción escolar son extremadamente variados (Gráfico 1.19). En países tan diferentes como Etiopía, Filipinas y Uganda, son muy numerosos los niños que tienen problemas para abrirse paso en los primeros grados de la escuela primaria. Suele ocurrir que las deserciones aumenten considerablemente en esos grados después de la supresión del pago de derechos matrícula porque, al ingresar en la escuela una gran cantidad de alumnos, el número de éstos por clase aumenta y eso hace que se ejerza una gran presión sobre los recursos disponibles. Las escuelas y los docentes tienen que afrontar problemas enormes cuando se encuentran con clases atestadas de alumnos que en su mayoría pisan por primera vez la escuela, y que con frecuencia han ingresado en ella a una edad mucho avanzada de la prevista oficialmente (Lewin, 2007). En Etiopía, la reducción del número de niños sin escolarizar –que pasó de 6,5 millones en 1999 a 2,7 millones en 2008– se consiguió esencialmente aumentando la tasa bruta de ingreso en el primer grado, que llegó a alcanzar el 153% en 2008. Ese mismo año la proporción alumnos/docente fue de 59/1, por término medio, y en los primeros grados más elevada aún. El resultado de esto fue que más de uno de cada cuatro alumnos desertó la escuela en el primer grado (Etiopía, Ministerio de Educación, 2007). El rápido aumento de la tasa neta de admisión, que alcanzó en 2008 un 78% condujo a una baja de la tasa de supervivencia escolar.

Los perfiles que se caracterizan por un alto índice de deserción escolar en el primer grado inducen a plantearse interrogantes sobre el mejor modo de administrar las “avalanchas” de ingresos. La persistencia de tasas de deserción altas en países como Malawi y Uganda, donde la supresión de los derechos de matrícula data ya de diez años atrás, muestra las dificultades con que se tropieza a largo plazo para mantener la calidad de la enseñanza y la retención escolar después de un fuerte aumento del número de niños ingresados en la escuela. No obstante, esas dificultades se pueden superar con la aplicación de políticas adecuadas, tal como lo demuestra la experiencia de la República Unida de Tanzania (véase *infra* la sección titulada “Mejorar la calidad de la enseñanza”).

Las prácticas de las escuelas en materia de exámenes también pueden tener repercusiones muy importantes en los perfiles de la deserción escolar. En muchos países del África Subsahariana, el paso de un grado a otro en los primeros años de primaria no se efectúa sometiendo al alumno a un examen,

Gráfico 1.19: Los esquemas de la deserción escolar difieren en función de los diferentes grados de primaria

Tasas de deserción por grado específico en la enseñanza primaria en un grupo seleccionado de países (2007)



Nota: Se dan las tasas de deserción en cada país para todos los grados de primaria, excepto el último. Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 7 (versión en línea; sitio web: www.efareport.unesco.org).

lo cual ha permitido reducir las repeticiones de curso y las deserciones en el segundo y tercer grado. Sin embargo, las altas tasas de deserción escolar registradas en el penúltimo grado de primaria en países como Burkina Faso, Malí y Senegal, son en parte el resultado del fracaso en los exámenes, o una manifestación de la aversión al riesgo de fracaso por

Para romper el vínculo existente entre la pobreza de las familias y la deserción escolar de sus hijos, es fundamental que los costos de la educación sean asequibles.

parte de los padres de alumnos con un bajo nivel de aprovechamiento escolar. En Senegal, por ejemplo, el establecimiento de un examen nacional para la obtención del certificado de estudios primarios, expedido al final del último grado, ha aumentado las tasas de deserción escolar (Sarr, 2010; Senegal, Ministerio de Educación, 2008). Algunas prácticas en materia de exámenes, a nivel de las escuelas, refuerzan la relación entre esas prácticas y la deserción escolar. En Kenya, por ejemplo, cuando se considera que un alumno tiene escasas posibilidades de aprobar el examen final de primaria, se le disuade de que se presente a esta prueba; asimismo, hay alumnos que desertan la escuela para evitar los costos que entraña la presentación de ese examen (Somerset, 2007).

Las altas tasas de deserción en los grados superiores de la enseñanza primaria suelen ir unidos a un ingreso tardío de los alumnos en la escuela. Los datos y elementos de información de que se dispone sobre muchos países muestran que el riesgo de deserción escolar aumenta con la edad, si bien cabe señalar que esta relación es más o menos acusada según los casos. En Burkina Faso, se observaron tasas de deserción del 1% entre los niños de seis a ocho años, pero entre los adolescentes de 12 a 14 años esa proporción alcanzó un 6% (Sabates y otros, 2010). ¿Por qué se da esa relación entre la edad y la deserción escolar? A medida que los niños de familias pobres crecen, se ejercen sobre ellos presiones cada vez más fuertes para que ganen dinero o trabajen para la familia, sobre todo en periodos de problemas económicos. También entran en juego algunos factores vinculados con el sexo. En los países donde son comunes los matrimonios precoces, las niñas que ingresan tardíamente en la escuela pueden llegar a la edad del matrimonio mucho tiempo antes de haber terminado sus estudios primarios. Un estudio efectuado en Uganda mostró que los matrimonios y embarazos precoces eran dos de las causas principales de que las muchachas abandonasen la escuela primaria (Boyle y otros, 2002). Por otra parte, cabe señalar que los temores de los padres por la seguridad de sus hijas en los desplazamientos a la escuela aumentan cuando éstas llegan a la adolescencia.

La pobreza es un factor esencial

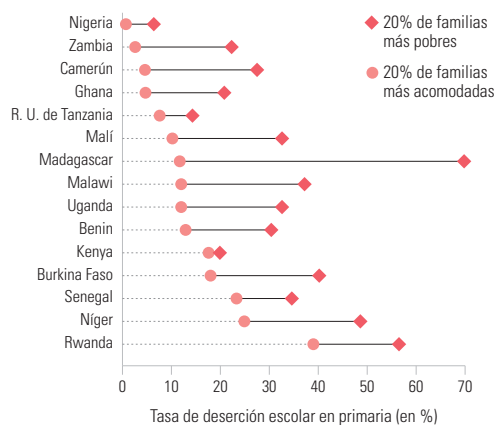
Las probabilidades de que los niños de familias pobres deserten la escuela son mucho mayores que las de los niños de familias más acomodadas, lo que pone de manifiesto la interacción que se da entre la pobreza y los costos de la educación (Hunt, 2008). En países como Burkina Faso, el Níger, Uganda y Zambia, la probabilidad de que los niños del quintil de familias más pobres deserten la escuela es dos veces mayor que la de los niños pertenecientes al quintil de familias más ricas (Gráfico 1.20).

Las excepciones a esta regla que se dan en algunos países –por ejemplo, en la República Unida de Tanzania– muestran que las disparidades en el nivel de ingresos se pueden atenuar, pero de todos modos la pobreza de la familia sigue siendo uno de los elementos que permite predecir con mayor seguridad el riesgo de deserción escolar de un niño.

Se pueden identificar con facilidad los mecanismos por los que la pobreza de una familia conduce a la deserción escolar de sus hijos. Los costos directos e indirectos de la educación pueden constituir un gran obstáculo para los hogares pobres. Muchos países han suprimido los derechos oficiales de matrícula en la enseñanza primaria, pero los estudios siguen mostrando que uno de los motivos principales de que los padres retiren a sus hijos de la escuela es que los costos de la educación no son asequibles (Hunt, 2008). Una encuesta de hogares realizada en 2004 a escala nacional en Nigeria mostró que el 52% de los niños menores de 16 años habían abandonado la escuela primaria por factores relacionados con los costos de la educación, a pesar de que en este país la enseñanza es gratuita en teoría (Nigeria, Comisión Nacional de Población y ORC Macro, 2004). Asimismo, en Bangladesh, un país donde los padres no tienen la obligación de pagar los gastos de escolaridad de sus hijos, se calculó que en 2005 una familia media seguía gastando unos veinte dólares por niño escolarizado en primaria (Programa de Reforma de la Gestión Financiera, Bangladesh, y OPM, 2006). Ahora bien, esa suma representa un 5% aproximadamente del ingreso medio anual per cápita de este país.

Gráfico 1.20: Los niños de familias pobres tienen más probabilidades de desertar la escuela primaria

Tasa de deserción en primaria de los jóvenes de 16 y 17 años, en función del nivel de ingresos en un grupo seleccionado de países del África Subsahariana (2003-2007)



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

Fuente: Sabates y otros (2010).

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Como puede verse por los ejemplos anteriores, la supresión de los derechos de matrícula sólo es una parte de la respuesta al problema del mantenimiento de los niños en la escuela. A veces, esa supresión ocasiona pérdidas de ingresos a las escuelas, lo que puede propiciar el cobro de cargas extraoficiales. Ghana suprimió oficialmente los derechos de matrícula a mediados del decenio de 1990, pero esta medida no tuvo grandes repercusiones en los costos sufragados por las familias. En un principio, las autoridades gubernamentales no reembolsaron a las escuelas los ingresos que habían perdido, de manera que éstas establecieron por su cuenta el pago de derechos extraoficiales (Gersherg y Maikish, 2008).

La vulnerabilidad de las familias pobres a las adversidades repentinas –sequía, desempleo, enfermedades o accidentes– intensifica los efectos de la pobreza en la deserción escolar. Por falta de ahorros o de acceso al crédito, los padres más pobres no tienen más solución que reducir los gastos esenciales, incluidos los destinados a la educación de sus hijos. Algunos trabajos de investigación realizados en Nicaragua mostraron que las tasas de ingreso en primaria disminuían en cuatro puntos porcentuales después de un

periodo de sequía y en dieciséis puntos después de un fallecimiento en la familia (de Janvry y otros, 2006).

Las decisiones de los padres con respecto a la escolarización de sus hijos pocas veces se basan en meros cálculos económicos. En sus decisiones influye también el valor que conceden a la educación, que suele estar vinculado a su propia educación (Recuadro 1.5). Además de estar, por término medio, en una posición económica más acomodada, los padres que han finalizado sus estudios primarios, o que han cursado la enseñanza secundaria, suelen ser más conscientes de las ventajas y posibilidades que ofrece la educación. Esto es lo que explica por qué en las regiones rurales del Pakistán las niñas nacidas de madres que han estado escolarizadas corren menos riesgos de desertar la escuela que las demás (Lloyd y otros, 2009).

Luchar contra la deserción escolar

Es muy raro que los padres prevean de antemano retirar a sus hijos de la escuela. En la mayoría de los casos, los niños abandonan las aulas por factores vinculados a la pobreza que sus padres no pueden controlar, y también debido a problemas relacionados

En Nicaragua se ha observado que las tasas de ingreso en primaria disminuyen después de los periodos de sequía o de un fallecimiento en la familia.

Recuadro 1.5 – El arduo problema de mantener escolarizados a los niños en la India

La rápida expansión de la enseñanza primaria en la India durante los últimos diez años ha permitido que muchos niños de grupos sociales marginados, como los dalit (casta “inferior”) y los adivasi (grupo tribal), ingresen en el sistema educativo. Pasar ahora de ese incremento de la tasa de escolarización a una mayor tasa de terminación de los estudios primarios, es una empresa que plantea múltiples problemas.

Algunos trabajos de investigación realizados sobre el terreno en los Estados de Madhya Pradesh y Rajastán han contribuido –gracias a encuestas minuciosas llevadas a cabo con padres, alumnos y maestros– a esclarecer esos problemas.

Los padres señalaron que su principal motivo de preocupación eran los costos escolares. En efecto, aunque hoy en día la enseñanza primaria es oficialmente gratuita en la India, son muchas las escuelas que siguen exigiendo el pago de gastos de escolarización. Muy a menudo, los padres no saben a ciencia cierta qué es lo que pagan. Además, se les incita a que paguen clases particulares a sus hijos, cosa que la gran mayoría de ellos estima que sólo es asequible para las familias más acomodadas.

La discriminación social y cultural tiene un gran peso en la educación. La mayoría de los docentes pertenecen a castas “superiores” y en algunos de

ellos están muy arraigados los prejuicios contra los alumnos dalit y adivasi. Consideran que carecen de dotes para aprender y que sus padres –descritos como alcohólicos, violentos y propensos a los juegos de azar– tienen escaso interés por el futuro de sus hijos. En la práctica, estos prejuicios se plasman en discriminaciones concretas: a los niños dalit y adivasi se les suelen propinar más castigos corporales que a los demás alumnos. Este es, según lo padres, uno de los motivos principales por los que acaban sacando a sus hijos de la escuela. Además, los padres señalan que carecen de medios suficientes para oponerse a las prácticas discriminatorias porque apenas se les escucha en los consejos escolares y en las asociaciones de padres y docentes.

Contrariamente a lo que puedan pensar algunos docentes, los padres dalit y adivasi están ampliamente convencidos de que es importante mandar a los niños a la escuela. También son conscientes de que las competencias adquiridas en el sistema educativo pueden proporcionar a sus hijos medios de subsistencia más seguros y productivos. Sin embargo, también se percatan de que la instrucción impartida a sus hijos es de muy escasa calidad y esto les induce a poner en tela de juicio el valor que pueda tener la escuela.

Fuente: Subrahmaniam (2005).

En Etiopía, las subvenciones en dinero efectivo permiten a las familias mantener a sus hijos escolarizados por más tiempo.

con la calidad de la enseñanza o a factores específicos de la escuela que ejercen una influencia en la progresión de los alumnos de un grado a otro. Para limitar los riesgos de deserción, es necesario adoptar un conjunto de políticas encaminadas a reducir esos factores de vulnerabilidad subyacentes (Ampiah y Adu-Yeboah, 2009; Hunt, 2008; Lewin, 2008).

Contrarrestar los efectos de la pobreza

Incrementar los ingresos de las familias pobres mediante transferencias de dinero en efectivo puede reforzar las perspectivas educativas. Varios países han establecido sistemas de transferencias de dinero en efectivo, condicionadas a la presentación de los niños a controles de salud y nutrición, así como a la asistencia a la escuela. En México, la aplicación de un programa de transferencias condicionales de dinero en efectivo ha ido de par con una mejora de las tasas de ingresos y con un incremento del promedio de años de estudios efectivamente cursados (Behrman y otros, 2009; Schultz, 2004). Las transferencias de dinero en efectivo pueden proteger también a las familias pobres contra la repercusiones de los choques económicos, permitiéndoles que reajusten sus presupuestos domésticos sin que tengan la necesidad de retirar a sus hijos de la escuela (de Janvry y otros, 2006).

Recuadro 1.6 – Reducción de la deserción escolar en Malawi mediante transferencias de dinero en efectivo sin condiciones

Las transferencias de dinero en efectivo pueden contribuir a que se contrarresten algunos factores que inducen a los padres a sacar a los hijos de la escuela. Un estudio efectuado en el sur de Malawi con técnicas de evaluación aleatorias ha examinado el papel que desempeñan esas transferencias en la atenuación de la vinculación existente entre la deserción escolar y el matrimonio precoz de las muchachas. Se distribuyeron sumas en metálico (por valor de 5 a 15 dólares) entre jóvenes solteras de 13 a 22 años de edad que estaban escolarizadas. Un año después de haberse puesto en ejecución este sistema de transferencias, la tasa de deserción escolar entre las muchachas beneficiarias del mismo se cifró en un 6,3%, mientras que el índice de deserción entre las que no recibían subvenciones ascendió a un 10,8%. Parece ser, pues, que un incentivo económico relativamente modesto para aplazar la edad del matrimonio tiene una repercusión considerable en las decisiones adoptadas por las familias a este respecto.

Fuente: Baird y otros (2010).

Muchos de los datos y elementos de información sobre los programas de transferencias de dinero en efectivo proceden de países de ingresos medios de la región de América Latina, pero algunos estudios realizados recientemente en países de ingresos bajos indican que esos programas se podrían aplicar más extensamente (UNESCO, 2010a). En Etiopía, el Programa Red de Seguridad Productiva distribuye desde 2005 dinero en efectivo o productos alimentarios a familias pobres. En las familias encabezadas por mujeres el dinero se utilizó para pagar los gastos de matrícula y el 69% de las familias que utilizan esas subvenciones en efectivo para sufragar la educación de sus hijos pueden mantenerlos escolarizados por más tiempo, lo que se debe directamente a ese programa (Slater y otros, 2006). Aunque a menudo resulta complicado establecer quiénes han de ser los destinatarios específicos de las transferencias y cuál ha de ser el monto de éstas para alcanzar los objetivos que se han fijado, por regla general las transferencias, aunque sean relativamente pequeñas, pueden contribuir a mantener a los niños escolarizados (Recuadro 1.6).

La atención médico-sanitaria es esencial

Velar por que los niños estén preparados para ir a la escuela es fundamental para mantenerlos escolarizados. Aquí es donde reviste una importancia esencial la conexión entre la salud y la educación a la que se hizo referencia en la sección dedicada a la AEPI. Los niños cuyo desarrollo se ha visto perjudicado por la malnutrición y las carencias de micronutrientes corren más riesgos que los demás de empezar la escuela después de la edad oficial establecida, de tener un aprovechamiento escolar bajo y de desertar la escuela. Por lo tanto, se debe considerar que los programas de nutrición para la primera infancia son indisolubles del programa de la Educación para Todos. Los resultados del programa Oportunidades en México muestran que los niños que reciben complementos nutricionales y son objeto de exámenes médicos desde su nacimiento tienen más probabilidades de ingresar en la escuela a la edad debida, de progresar sin interrupción a lo largo de los grados de primaria y de conseguir mejores resultados que los niños que no se benefician de ese programa (Behrman y otros, 2009).

La atención médico-sanitaria también es importante después de que los niños ingresan en la escuela. Las carencias nutricionales y las enfermedades infantiles son las principales causas de la deserción escolar en muchos países en los que están insuficientemente desarrollados los programas de atención médico-sanitaria escolar y las comidas escolares (Pridmore, 2007). Se ha podido comprobar que la desparasitación con medicamentos vermífugos es una medida sumamente beneficiosa y de poco costo.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Un programa experimental de distribución de medicamentos vermífugos entre los escolares de primaria de las zonas rurales de Kenya logró mejorar la asistencia a clase en siete puntos porcentuales, lo que supuso una reducción de las tasas medias de absentismo en un 25%. Los alumnos que frecuentaban las mismas escuelas y no recibieron esos medicamentos también se beneficiaron indirectamente del programa, debido a la disminución de la prevalencia de la helmintiasis en su entorno (Miguel y Kremer, 2004).

Mejorar la calidad de la enseñanza

La deficiente calidad de la enseñanza es un factor importante de la deserción escolar. La solución obvia es incrementar el nivel del aprovechamiento escolar. En primer lugar, hay que velar por que las escuelas cuenten con los maestros, recursos y equipamientos que necesitan. No obstante, los encargados de la planificación de los sistemas educativos deben mirar más allá del aprovechamiento escolar medio del alumnado y prestar atención a los problemas específicos con que tropiezan los niños más expuestos al riesgo de desertar la escuela.

Algunos países han demostrado que es posible lograr que la situación cambie rápidamente en este ámbito. En Colombia, por ejemplo, un programa concebido para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación en las escuelas rurales consiguió reducir considerablemente las tasas de deserción (Recuadro 1.7). Pero la mejora de la calidad de la educación no es lo único que cuenta. Una modulación

flexible del calendario escolar y del tiempo lectivo puede contribuir a reducir la tensión que supone para los niños el tener que asistir a clase, por un lado, y el tener que trabajar para la familia, por otro lado (Hadley, 2010; Kane, 2004). En las escuelas rurales de Malí, el año escolar comienza después de la cosecha de noviembre y dura hasta el mes de mayo. Los niños asisten a clase entre dos y tres horas diarias durante seis días a la semana, lo que les permite participar en las faenas agrícolas. Esta distribución del tiempo escolar ha permitido incrementar también la escolarización de las niñas (Colclough y otros, 2004). Los docentes tienen también una importancia decisiva. En efecto, algunos trabajos de investigación realizados en el sur Ghana han puesto de manifiesto que cuando los docentes detectan a los alumnos que tropiezan con dificultades y les prestan apoyo, las tasas de retención escolar aumentan. Algunas escuelas se han organizado también para que los docentes vayan a visitar a los alumnos absentistas y a sus padres (Sabates y otros, 2010).

La labor de las escuelas para contrarrestar la deserción escolar tiene que iniciarse muy pronto. Muchos niños, sobre todo los que pertenecen a medios sociales desfavorecidos, ingresan en la escuela mal preparados para aprender a leer, escribir y calcular. Asegurarse de que tengan maestros bien formados y experimentados es el mejor medio para sentar las bases de una progresión sin rupturas en la enseñanza primaria. Sin embargo, los maestros mejor formados no suelen concentrarse en los primeros grados de primaria, sino más bien en

En Colombia, un programa para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación en las escuelas rurales consiguió reducir considerablemente las tasas de deserción.

Recuadro 1.7 – Mejorar las escuelas para reducir la deserción escolar: el Proyecto de Educación Rural de Colombia

Entre 1999 y 2007, la proporción de alumnos que llegan al último grado de la enseñanza primaria aumentó en 21 puntos porcentuales. Una parte de esa mejora se debe al Proyecto de Educación Rural (PER) iniciado en 2002, que cuatro años más tarde beneficiaba a más de 435.000 alumnos de unas 6.500 escuelas rurales.

Ejecutado por intermedio de las autoridades municipales, este programa evalúa las necesidades de cada escuela e imparte a los maestros una formación especializada en uno de los nueve 9 modelos pedagógicos adaptables que están específicamente destinados a alumnos desfavorecidos.

Una evaluación efectuada en el periodo 2000-2005 en un número considerable de escuelas permitió comprobar que el proyecto abarcaba el 14% de las escuelas rurales del país. Aunque el proyecto no ha tenido un impacto importante en el número de alumnos matriculados, los alumnos de las escuelas

incluidas en él han conseguido puntuaciones más altas en lengua y han aprobado los exámenes en una proporción considerablemente superior a la observada entre los alumnos de las demás escuelas. Además, en las escuelas del PER la deserción escolar disminuyó en 3,2 puntos porcentuales más que en los centros escolares que no están comprendidos en el programa.

Aunque últimamente se ha venido prestando mucha atención a las medidas relativas a la demanda de educación –por ejemplo, las transferencias condicionales de dinero en efectivo– como medio para reducir la deserción escolar, la evaluación del PER viene a añadirse a un conjunto de datos y elementos de información cada vez más numerosos sobre la importancia que tiene la adopción de estrategias relativas a la oferta de educación, que permiten dotar a las escuelas de una mayor eficiencia y hacerlas más atractivas para los alumnos.

Fuente: Rodríguez y otros (2010).

La República Unida de Tanzania forma parte del reducido grupo de países que han conseguido aumentar rápidamente la escolarización y mantener al mismo tiempo tasas bajas de deserción escolar en los primeros grados.

los últimos [véase la sección “Examen de las políticas” correspondiente al Objetivo 6]. El idioma también puede ser un obstáculo para pasar de un grado a otro en la escuela. Los niños pertenecientes a minorías étnicas desertan la escuela a menudo porque tienen dificultades para comprender el idioma escogido para la enseñanza. Si ésta se imparte en la lengua materna de los niños en los primeros grados, se consigue mejorar su aprovechamiento escolar y aumentar la tasa de retención (UNESCO, 2010a). Una evaluación efectuada en 2007 en escuelas bilingües del Níger puso de relieve que la tasa de deserción escolar de estos centros docentes sólo se cifraba en 1%, mientras que el promedio nacional asciende a un 33% (Alidou y otros, 2006).

Los países que tratan de incrementar rápidamente el número de alumnos ingresados en las escuelas tienen que permanecer vigilantes para evitar que las tasas de deserción aumenten en los primeros grados. Algunas experiencias recientes permiten sacar lecciones provechosas a este respecto. La República Unida de Tanzania forma parte del reducido grupo de países que han conseguido aumentar rápidamente la escolarización y mantener al mismo tiempo tasas bajas de deserción escolar en los primeros grados.

Uno de los factores esenciales de ese éxito ha sido la aplicación de una serie de medidas cuidadosamente escalonadas. Conscientes de que una presencia masiva de niños con edades superiores a la edad oficial de ingreso en el primer grado podría deteriorar gravemente la tasa de retención escolar, las autoridades acompañaron la supresión de los derechos de matrícula decretada en 2001 con una reglamentación que fijaba la edad de siete años como límite de ingreso en la escuela. Se preparó un proyecto denominado Educación Básica Complementaria de Tanzania (COBET) para dispensar enseñanza alternativa especial a niños que habían sobrepasado la edad de ingresar en primaria. Su currículo, que comprendía el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, así como la

adquisición de competencias para la vida diaria, permitía a los educandos ingresar en el sistema escolar oficial en el quinto grado. En 2006, unos 556.000 alumnos no escolarizados –esto es, un 8% aproximadamente de la población en edad de cursar primaria– estaban matriculados en los centros del programa COBET. Se adoptaron también medidas para reforzar la enseñanza, destinando a maestros experimentados a los primeros grados, y se estableció el kiswahili como idioma oficial en la escuela. Como muchos alumnos desertaban anteriormente la escuela a causa de un examen selectivo en el cuarto grado, ese examen se utiliza ahora como instrumento de diagnóstico para detectar a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y necesitan cursos para recuperar su retraso.

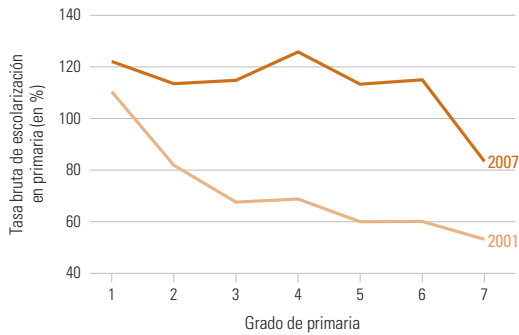
Todas esas reformas han dado resultados impresionantes. El número de niños sin escolarizar que ascendía a 3,2 millones en 1999, no llegaba a 33.000 en 2008. Entre 2000 y 2006, la tasa de deserción escolar pasó del 26% al 17%. La continua reducción de la deserción escolar se puede observar año por año (Gráfico 1.21). En 2001, casi seis de cada diez niños ingresados en el primer grado de primaria habían desertado la escuela en el tercer grado. Cuando se empezaron a aplicar las reformas, las tasas de ingreso por grado específico siguieron un esquema análogo al de muchos otros países de la región: alto nivel de escolarización en los primeros grados y deserción acusada en los grados siguientes. En 2002 la situación empeoró, inmediatamente después de la supresión del pago de los derechos de matrícula, pero a partir de 2007 se pudo observar que muy pocos niños desertaban la escuela en los tres primeros grados y que las tasas de escolarización permanecían estables en los seis primeros grados.

Hay que subrayar que la creación de medios alternativos de acceso al sistema educativo para los niños de más edad no reduce automáticamente las tasas de deserción escolar. La enseñanza alternativa especial para niños que han superado la edad oficial

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Gráfico 1.21: Una reforma adecuada del sistema educativo puede mejorar sustancialmente la progresión del alumnado en los grados de la enseñanza primaria

Tasa bruta de escolarización en primaria, por grado, en la República Unida de Tanzania (2001 y 2007)



Fuente: Lewin y Sabates (2009).

de ingreso en primaria se considera una solución poco costosa para reemplazar la enseñanza formal, pero no puede facilitar el ingreso en el sistema educativo formal, a no ser que se disponga de recursos y de personal suficientes. Si el proyecto COBET ha dado muy buenos resultados en la República Unida de Tanzania, esto se debe en parte a que se ha incorporado a una estrategia nacional integrada. En Bangladesh existe también un programa de educación no formal administrado por una organización no gubernamental, el Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), que ofrece un buen medio de acceso al sistema educativo formal mediante centros que dispensan un programa de enseñanza, escalonado a lo largo de tres o cuatro años, que abarca todo el currículo de la escuela primaria. Las tasas de deserción de los alumnos que cursan este programa son muy inferiores a las tasas medias nacionales, y más del 90% de los alumnos que finalizan los estudios ofrecidos en las escuelas del BRAC se incorporan al sistema educativo oficial (Nath, 2006).

Conclusión

Para millones de niños, la posibilidad de ir a la escuela primaria no ha desembocado en la adquisición de una educación que les dote con las competencias básicas que necesitan. Las altas tasas de deserción escolar observadas significan que, en la práctica, los niños no se benefician verdaderamente de la oportunidad de aprender y que los países se ven privados de una fuente de crecimiento económico y estabilidad.

Los progresos en la empresa de reducir la deserción escolar han sido decepcionantes. Si no se da una prioridad apremiante a la retención escolar, no se logrará el objetivo de la enseñanza primaria universal. Para definir las políticas encaminadas a luchar contra el fenómeno de la deserción, lo primero que se debe hacer es tratar de comprender cuáles son los factores que lo determinan, tanto en el hogar como en la escuela. Algunos países han dado grandes pasos adelante en la reducción de la deserción escolar y en la empresa de lograr que todos los niños terminen el ciclo completo de sus estudios primarios. Su experiencia demuestra que, para mantener escolarizados a los niños, es preciso aplicar medidas bien coordinadas a fin de tratar las múltiples causas de la deserción escolar. □

Si no se da una prioridad apremiante a la retención escolar, no se logrará el objetivo de la enseñanza primaria universal.

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

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 compromiso contraído en Dakar el año 2000 de satisfacer las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos era ambicioso, pero poco preciso. El seguimiento de los progresos del Objetivo 3 es difícil por la ausencia de metas cuantificables. Además, este objetivo se ha prestado a interpretaciones muy divergentes y, al no haber consenso sobre los elementos de referencia, no se puede hacer una evaluación sólida de la acción gubernamental. A pesar de estos problemas, los principios básicos de este objetivo son fundamentales para el programa de la EPT. Las competencias adquiridas gracias a la educación son esenciales para el bienestar de los jóvenes y adultos, el empleo y la prosperidad económica.

Una educación formal en la adolescencia es la mejor base para desarrollar los conocimientos y las competencias prácticas. El número de adolescentes sin escolarizar en el sistema de educación formal – que en 2008 ascendía a algo menos de 74 millones– ha ido disminuyendo con diferencias acusadas de una región a otra (Cuadro 1.4). En Asia Oriental y el Pacífico se redujo en 9 millones el número de adolescentes sin escolarizar entre 1999 y 2008, pero en el África Subsahariana hubo pocos cambios porque el crecimiento demográfico contrarrestó el aumento de la escolarización en secundaria.

En la enseñanza secundaria, esencial para los jóvenes, se dan grandes disparidades a nivel mundial. La mayoría de los países ricos han universalizado prácticamente la enseñanza secundaria, pero la deserción escolar temprana es preocupante. Los países en desarrollo han ampliado el acceso a la secundaria, pero en 2008 la tasa bruta de escolarización en el África Subsahariana se cifraba en un 34%, lo que indica que se dista mucho de satisfacer las necesidades. Los promedios regionales ocultan grandes disparidades dentro de los países, donde los perfiles de la escolarización están muy vinculados al nivel de ingresos, la instrucción de los padres y otros factores (Hechos y cifras 1.6).

Además de la enseñanza secundaria general, los sistemas educativos cuentan con una enseñanza técnica y profesional para la adquisición de competencias prácticas. La escolarización en esta segunda categoría ha aumentado en todas las regiones, pero la proporción de alumnos matriculados en ella difiere mucho de una región a otra (Cuadro 1.4).

En una economía mundial cada vez más basada en las competencias, la enseñanza superior es fundamental para adquirirlas. A nivel mundial se dan también grandes disparidades y algunas aumentan. En los países ricos el acceso a la enseñanza superior aumenta más rápidamente que en los países pobres (Hechos y cifras 1.7). Si no se hace nada, esto puede tener grandes repercusiones en los esquemas de crecimiento económico y en la mundialización.

En muchos países ricos, cuando una persona ingresa en el mercado laboral con pocas competencias, está condenada al empleo precario y los bajos salarios toda su vida. En la sección "Examen de las políticas" se destacan las consecuencias del bajo nivel de competencias en el mercado laboral y la necesidad de establecer sistemas de formación más eficaces y justos.

Cuadro 1.4: Indicadores principales para el Objetivo 3

	Adolescentes sin escolarizar en edad de cursar el primer ciclo de secundaria (en miles)		Número total de adolescentes escolarizados en secundaria (en miles)		Tasa bruta de escolarización en secundaria (en %)		Proporción de los alumnos de la enseñanza técnica y profesional en el total de los escolarizados en secundaria (en %)	
	2008	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)
Mundo	73 604	-19	525 146	21	67	14	11	-2
Países de ingresos bajos	24 466	-1	59 771	51	43	29	6	47
Países de ingresos medios bajos	45 241	-24	288 564	31	63	22	10	7
Países de ingresos medios altos	3 002	-50	92 856	0,2	90	7	13	-2
Países de ingresos altos	922	-20	84 463	1	100	1	14	-11
África Subsahariana	19 675	1	36 349	75	34	40	7	-6
Estados Árabes	4 571	-16	29 858	35	68	20	13	-7
Asia Central	325	-50	10 913	16	97	13	15	123
Asia Oriental y el Pacífico	13 277	-41	164 021	25	77	22	16	9
Asia Meridional y Occidental	31 486	-12	130 312	33	54	21	1	-5
América Latina y el Caribe	2 100	-45	59 101	13	89	11	11	3
América del Norte y Europa Occidental	471	-24	62 333	3	100	0,3	13	-10
Europa Central y Oriental	1 699	-46	32 258	-21	88	1	19	5

Fuentes: Anexo, Cuadros Estadísticos 4 y 7 (versión impresa) y Cuadro Estadístico 8 (versión en línea); Base de datos del IEU.

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

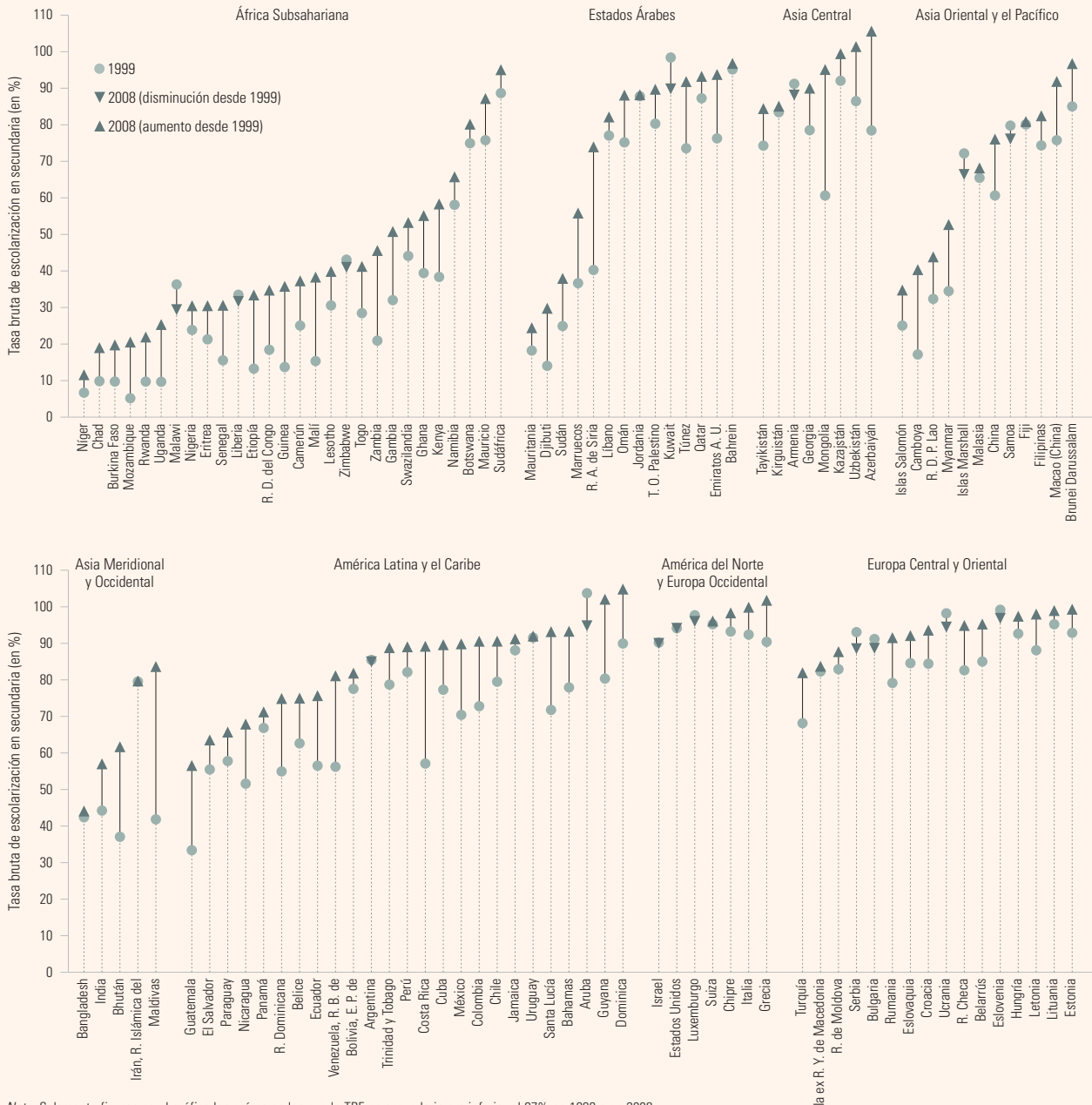
Hechos y cifras 1.6 – El acceso a la secundaria ha mejorado, pero se siguen dando desigualdades importantes

A medida que aumenta el número de niños que terminan sus estudios primarios en los países en desarrollo, la demanda de enseñanza secundaria crece en todos ellos. El aumento de esa demanda lo evidencian los índices crecientes de la

escolarización en secundaria (Gráfico 1.22). Sin embargo, cabe señalar que algunas regiones han partido de un nivel muy bajo y que la existencia de desigualdades importantes dentro de cada país constituye un freno para progresar.

Gráfico 1.22: Expansión de la escolarización en la enseñanza secundaria

Tasa bruta de escolarización en secundaria (1999 y 2008)



Nota: Solamente figuran en el gráfico los países en los que la TBE en secundaria era inferior al 97% en 1999 o en 2008.

Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 7.

En el África Subsahariana, la extensión de la enseñanza secundaria ha progresado rápidamente. Las tasas de escolarización en este nivel de enseñanza aumentaron en un 40% desde 1999, lo que representa el ritmo de crecimiento más acelerado de todo el mundo. En Mozambique la tasa de escolarización en secundaria se quintuplicó y en otros países como Etiopía, Guinea y Uganda se multiplicó por más de dos. A pesar de estos avances impresionantes, la probabilidad de que un niño del África Subsahariana llegue a cursar estudios secundarios es dos veces menor que la de un niño de la región de los Estados Árabes.

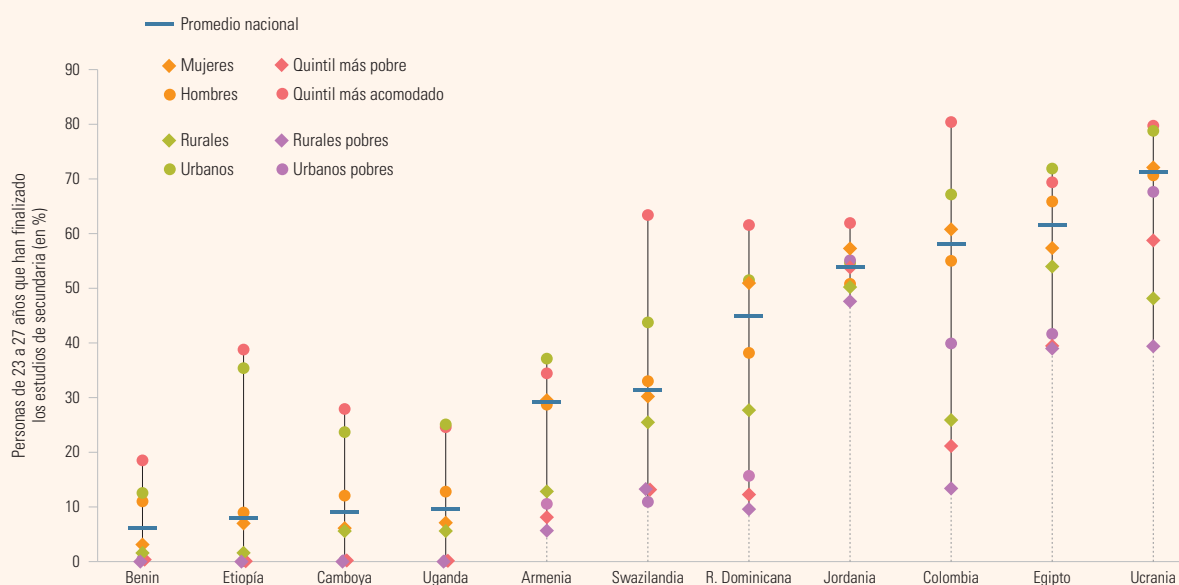
En la asistencia a los centros docentes de secundaria y en la terminación de este ciclo de enseñanza influyen mucho la pobreza, el lugar de domicilio y el sexo (Gráfico 1.23). En Camboya, un 28% de las personas de 23 a 27 años de edad del quintil de familias más acomodadas han terminado sus estudios secundarios, mientras que esa proporción asciende solamente a un 0,2% entre las personas del mismo grupo de edad pertenecientes al quintil de familias más pobres. En Colombia, las probabilidades de que los pobres de las zonas urbanas terminen sus estudios secundarios son casi tres veces mayores que las de los pobres que viven en zonas rurales. Las grandes desigualdades que se dan en la enseñanza secundaria obedecen a la existencia de toda una serie de obstáculos. La enseñanza secundaria resulta más cara por alumno que la primaria y, por lo tanto,

son muy pocos los países de ingresos bajos donde está establecida su gratuidad. Además, la distancia que deben recorrer los alumnos para ir a los centros docentes de secundaria suele ser mayor con frecuencia. Por último, cuando alcanzan la edad de cursar la enseñanza secundaria, los niños de familias pobres tienen más probabilidades de verse empujados a no proseguir sus estudios y a ingresar en el mercado de trabajo.

Los programas de "segunda oportunidad" pueden ofrecer a los jóvenes y los adultos que perdieron sus primeras oportunidades de educación la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para tener más probabilidades de elección en lo que respecta a los medios de ganarse la vida. El balance que presentan esos programas es desigual, pero pueden lograr muchos resultados si cuentan con recursos adecuados y se conciben para que los educandos adquieran las competencias que necesitan los empleadores. En América Latina los programas "Jóvenes", destinados a familias de ingresos bajos, han tenido éxito combinando la adquisición de competencias para la vida diaria con la formación técnica, la realización de periodos de aprendizaje en empresas y la prestación de otros servicios de apoyo. Las evaluaciones de esos programas efectuadas en seis países de la región indican que han mejorado considerablemente las posibilidades de empleo y los ingresos de los educandos. (UNESCO, 2010a).

Gráfico 1.23: Los jóvenes de las zonas urbanas tienen más posibilidades de terminar los estudios de secundaria

Tasa de terminación de estudios secundarios entre las personas de edades comprendida entre 23 y 27 años, en función del lugar de domicilio, el sexo y el nivel de ingresos (2005-2007)



Notas: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Los pobres de las zonas rurales y de las zonas urbanas se definen como el quintil más pobre. Fuente: UNESCO y otros (2010).

Hechos y cifras 1.7 – Se ahondan las disparidades regionales en la matriculación en la enseñanza superior

La enseñanza superior se está desarrollando en todo el mundo: en 2008 había en sus centros docentes 65 millones más de estudiantes matriculados que en 1999. Una gran parte de ese crecimiento ha tenido por escenario la región del Asia Oriental y el Pacífico: tan sólo en China el número de estudiantes aumentó en más de 20 millones. En los países más pobres los progresos fueron mucho más modestos. Ni el África Subsahariana ni el Asia Meridional y Occidental registraron un aumento sustancial de sus tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior a lo largo del último decenio.

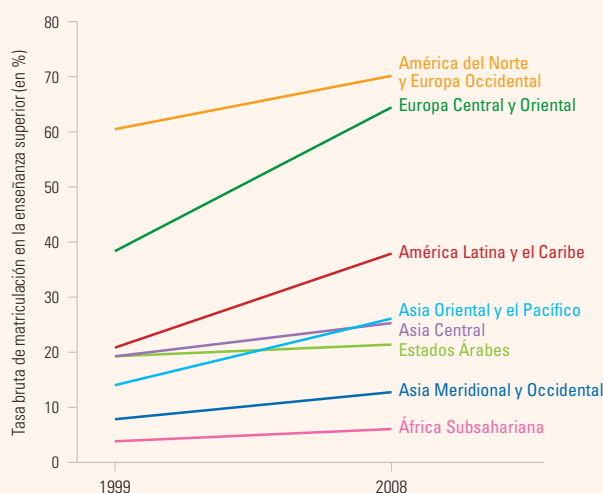
La consecuencia de esto es que se están ahondando las amplias disparidades ya existentes en las tasas de matriculación en la enseñanza superior. En América del Norte y Europa Occidental, la tasa bruta de escolarización en este nivel alcanza una proporción del 70%, mientras que en el África Subsahariana asciende solamente a un 6%. Aunque algunas regiones como la del Asia Oriental y el Pacífico están recuperando su retraso, las regiones más pobres se están quedando cada vez más rezagadas (Gráfico 1.24). La disparidad que se da entre los países ricos y los pobres en la matriculación en la enseñanza superior se ve reforzada por la enorme diferencia del gasto que unos y otros le dedican. Los gobiernos de los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido gastan más de 10.000 dólares (a paridad de poder adquisitivo) por estudiante de la enseñanza superior, mientras que en países de ingresos bajos como Benin, el Camerún y la India esa suma apenas alcanza los 3 000 dólares (IEU, 2009).

Las repercusiones de estas tendencias trascienden ampliamente el sector de la educación. Los sistemas de enseñanza superior desempeñan un papel fundamental

en el desarrollo de capacidades con un alto grado de conocimientos y en el fomento de innovaciones, de los que dependen tres elementos de gran importancia en la era de la mundialización: la productividad, la creación de empleos y la competitividad. El aumento e intensificación de las disparidades en la posibilidad de cursar estudios superiores va a incrementar las extremas desigualdades ya existentes entre los países del mundo en materia de riqueza.

Gráfico 1.24: Están aumentando las disparidades entre las tasas de matriculación en la enseñanza superior de las distintas regiones

Tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior, por región (1999 y 2008)



Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 9A (versión en línea; sitio web: www.efareport.unesco.org).

Examen de las políticas Superar la marginación de los trabajadores poco cualificados en los países desarrollados

La mayoría de los países de ingresos altos han logrado universalizar la enseñanza secundaria, pero tienen que afrontar graves problemas de desigualdad social en sus sistemas escolares. Los alumnos de familias pobres, minorías étnicas y otros grupos desfavorecidos suelen dejar los estudios más tempranamente y con un grado de adquisición de competencias inferior al de los demás alumnos. Esas disparidades no son nuevas, pero están dando origen cada vez más a desigualdades más vastas, a medida que la mundialización refuerza la interdependencia económica y que los conocimientos cobran cada vez más importancia en la producción. Los que llegan

o retornan al mercado laboral con competencias insuficientes –en particular los jóvenes y los trabajadores de más edad poco cualificados– corren el riesgo de obtener solamente empleos inestables, con contratos de trabajo precarios y salarios bajos.

En muchos países, la crisis financiera ha catapultado las disparidades en materia de competencias al primer plano de las prioridades de la educación. Los trabajadores poco cualificados se han visto duramente afectados por la recesión. El desempleo juvenil ha aumentado considerablemente, haciendo peligrar las perspectivas de una generación entera de jóvenes recién salidos del sistema escolar. Los trabajadores poco cualificados de más edad afrontan la perspectiva de verse excluidos por largo tiempo del mercado de trabajo. Sin embargo, la recesión ofrece a los gobiernos una oportunidad para preparar

La crisis financiera ha catapultado las disparidades en materia de competencias al primer plano de las prioridades de la educación.

medidas que permitan reforzar las competencias y ofrecer una “segunda oportunidad” de educación. En esta sección se examinan algunas de las causas subyacentes de las disparidades de competencias y las políticas que podrían contribuir a reducirlas.

El desfase entre competencias y empleos

El economista Joseph Schumpeter ha dicho que el capitalismo se caracterizaba por su capacidad de “destrucción creativa”. Esta expresión se ajusta bien a la situación de los mercados de trabajo en la era de la mundialización. En los países desarrollados, la creación de empleos se concentra cada vez más en ámbitos que exigen competencias elevadas, mientras que la mayoría de los empleos destruidos corresponden a ocupaciones poco cualificadas.

Los datos y elementos de información relativos a la Unión Europea (UE) confirman esta asimetría. Según previsiones recientes, Europa va a perder en el próximo decenio 2,8 millones de empleos en el sector primario y 2,2 millones en el de la producción de bienes manufacturados, pero verá la creación de 10,7 millones de empleos en sectores como la distribución, los transportes, el comercio y los servicios. Estas estadísticas ocultan la amplitud de la mutación en el perfil de competencias del empleo. Globalmente, según esas mismas previsiones, la creación neta de 7,2 millones de empleos resultaría de la destrucción de 12,1 millones de empleos, que exigen como máximo el nivel de estudios primarios, y de la creación de 3,7 millones de empleos que exigen un nivel de estudios secundarios y de 15,6 millones que exigen estudios de enseñanza superior (CEDEFOP, 2010). Lo que se desprende de esas cifras es que va a agravarse la marginación de los jóvenes que lleguen al mercado de trabajo con competencias escasas.

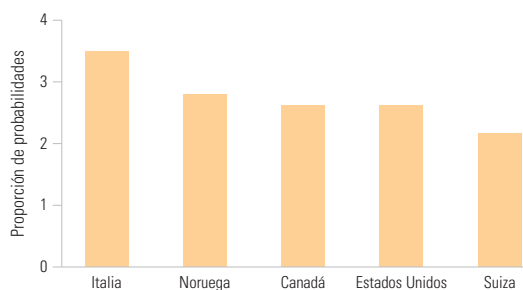
En todo el mundo, es cada vez más importante poseer niveles de competencias más altos para evitar el desempleo, los bajos niveles de ingresos y la inseguridad laboral. Una encuesta de 2005 efectuada en 15 países de Europa³ ha mostrado que, cinco años después de su entrada en el mercado de trabajo, solamente un 4% de los graduados universitarios estaban desempleados, un 80% tenía un trabajo a tiempo completo y un 75% eran profesionales con contratos de trabajo de duración indeterminada (Allen y Van der Velden, 2007; Guégnard y otros, 2008). La otra cara de la moneda es que las personas con menos competencias se ven penalizadas. En muchos países, las personas con menos cualificaciones tienen menos posibilidades de encontrar trabajo que las demás y corren más riesgo de hallarse en una situación de desempleo de larga duración (Gráfico 1.25). En Francia, el acceso a

puestos de ejecutivos en el sector industrial está cada vez más reservado a los graduados de la enseñanza superior, mientras que los jóvenes que poseen como máximo un título de estudios secundarios tienen pocas posibilidades de ser algo más que trabajadores cualificados en un sector de especialización restringido (Fournié y Guitton, 2008). En los Estados Unidos, un joven que sale de la escuela tienen que esperar por término medio 6,3 meses antes de encontrar su primer empleo, pero los que no poseen calificaciones tienen que esperar 10,9 meses. En cambio, los graduados del segundo ciclo de secundaria sólo esperan 4,3 meses y los graduados universitarios 1,4 meses (OCDE, 2009d). En el Reino Unido, en 2005, el 40% de los jóvenes sin calificaciones estaban desempleados y no cursaban estudios ni efectuaban una formación profesional, y un 35% más ocupaban puestos de trabajo escasamente remunerados en los que no llegaban a ganar los dos tercios del salario medio de un adulto (OCDE, 2008b).

Un alto índice de desempleo en un país rico no es principalmente el resultado de déficits acumulados de empleos, sino que obedece sobre todo a la existencia de un desfase entre las competencias de los que buscan empleo y las calificaciones exigidas en las ofertas de trabajo. Las encuestas de opinión realizadas entre los empleadores de varios países han mostrado que éstos consideran que los jóvenes con calificaciones académicas poco elevadas no poseen las competencias adecuadas. En los Estados

Gráfico 1.25: Las personas con competencias insuficientes corren un mayor riesgo de desempleo

Relación que se da entre adultos con competencias escasas en cálculo y adultos con un buen dominio de éste, con respecto a la probabilidad de encontrarse sin empleo más de seis meses y la probabilidad de estar empleado durante doce meses (Encuesta sobre Alfabetización y Competencias de los Adultos, 2003)



Nota: El gráfico muestra la relación que se da entre personas que obtuvieron puntuaciones de nivel 1 y 2 en pruebas de competencia en cálculo y personas que obtuvieron puntuaciones comprendidas entre los niveles 3 y 5, con respecto a la probabilidad de permanecer desempleado más de seis meses y la probabilidad de estar empleado por espacio de 12 meses. Por ejemplo, en Italia la probabilidad de que una persona que obtuvo una puntuación de nivel 1 ó 2 permanezca desempleada más de seis meses es 3,5 veces más elevada que de la una persona que obtuvo una puntuación de nivel 3 o superior.

Fuente: Statistics Canada y OCDE (2005).

En los países desarrollados, la creación de empleos se concentra cada vez más en ámbitos que exigen competencias elevadas, mientras que la mayoría de los empleos destruidos corresponden a ocupaciones poco cualificadas.

3. Este estudio, denominado REFLEX, examinó la situación de 40.000 jóvenes, cinco años después de que hubieran finalizado sus estudios superiores.

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

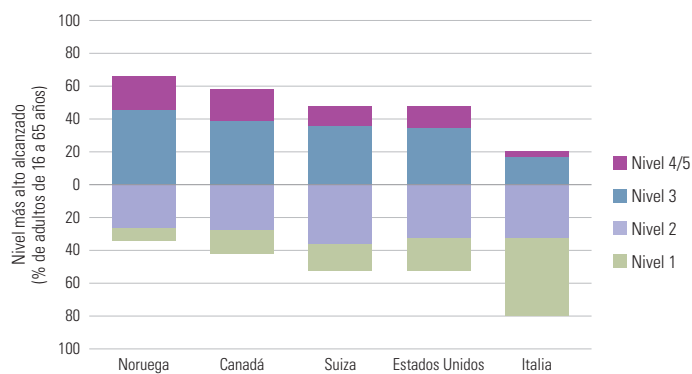
Unidos, el 42% de los empleadores estiman que los jóvenes con un certificado de estudios secundarios no son aptos para desempeñar los trabajos ofrecidos, mientras que sólo un 9% tienen esa misma opinión de los jóvenes que han cursado cuatro años de estudios superiores. La diferencia percibida por los empleadores era considerable, tanto en lo que respecta a las competencias cognitivas adquiridas en el sistema escolar como en lo referente a las competencias de conducta más generales (OCDE, 2009d).

El nivel de los déficits de competencias en los países ricos es un problema que no se reconoce ampliamente. En muchos países hay un grupo considerable de adultos que carece de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y ese grupo se renueva constantemente con nuevas generaciones de jóvenes que abandonan la escuela antes de haberla finalizado. La Encuesta sobre Alfabetización y Competencias de los Adultos, efectuada en 2003 por la OCDE, mostró que en algunos países ricos hay una proporción considerable de adultos que sólo alcanzaba el nivel 1 de la escala establecida para medir la competencia de lectura de un texto (Gráfico 1.26). Eso quiere decir que sólo podían comprender un texto corto y extraer una sola información del mismo. Entre un 33% y un 66% de personas adultas no llegaban a alcanzar el nivel 3, esto es el grado de competencia necesario para poder actuar con autonomía en la sociedad y en el trabajo (Statistics Canada y OCDE, 2005). Los resultados de esa encuesta mostraron también la existencia de una gran demanda de formación insatisfecha entre las personas que gozan de un empleo. Una de las conclusiones de la encuesta fue que entre un 11% y un 42% de las personas que trabajaban tenían menos competencias de las que se necesitaban para sus puestos de trabajo (Statistics Canada y OCDE, 2005).

El origen de los déficits de competencias se puede encontrar en los sistemas educativos. El aumento de la escolarización en la enseñanza secundaria ha incrementado el número de años de estudios cursados, pero no ha logrado reducir las disparidades en el aprovechamiento escolar (Field y otros, 2007). Esas desigualdades arrancan de la primera infancia y, a medida que los niños van pasando de grado a grado, se van acentuando en vez de atenuarse. En los países de la OCDE, uno de cada cinco alumnos de secundaria no logra terminar este ciclo de enseñanza (OCDE, 2009a). Los factores de riesgo difieren de un país a otro, pero los varones, los alumnos de familias de emigrantes o los nacidos de padres que no han cursado muchos estudios son los que más riesgos corren de no terminar sus estudios (Arneberg, 2009). La deserción de los estudios superiores también constituye un motivo de preocupación. En Francia, un 20% de los jóvenes que salieron de la enseñanza

Gráfico 1.26: La encuestas realizadas en países ricos ponen de manifiesto la existencia de disparidades en el grado de alfabetización

Porcentaje de adultos de 16 a 65 años de edad clasificados por su nivel de competencia en la lectura y comprensión de un texto (Encuesta sobre Alfabetización y Competencias de los Adultos, 2003)



Fuente: Statistics Canada y OCDE (2005).

superior en 2004 habían desertado sus estudios antes de haberse graduado. Los factores que más contribuyen a la deserción son: el escaso aprovechamiento académico desde un principio, los problemas con los métodos de enseñanza y la elección de materias sin información adecuada (Beaupère y Boudesseul, 2009).

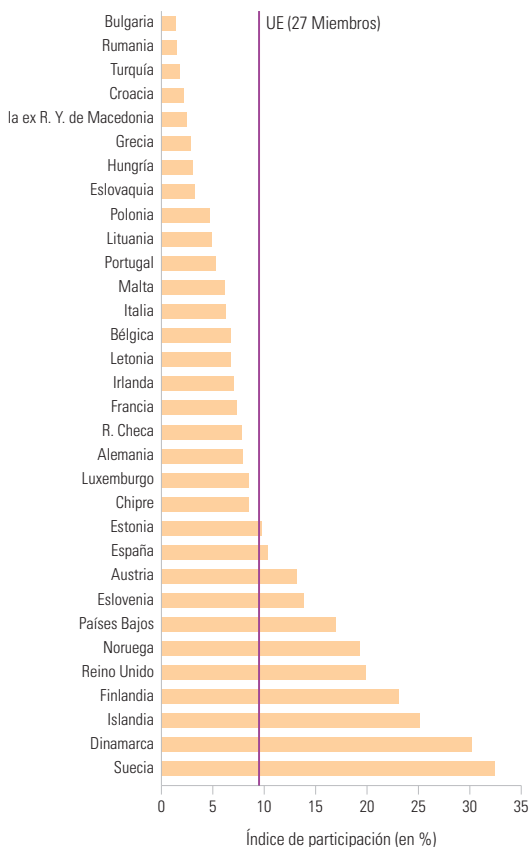
La formación continua, la profesional y la que se efectúa dentro de la empresa pueden servir para superar las lagunas en las competencias, pero los países apoyan esos tres tipos de formación en un grado muy diferente y la ambición sus objetivos en este ámbito también es muy diversa. En la UE se está tratando de aumentar el índice de participación en la formación continua, a fin de que en 2010 participe en ella un 12,5% de la población adulta y en 2020 un 15%. En 2008, los países nórdicos, los Países Bajos y el Reino Unido habían superado el porcentaje previsto para 2020. Otros países importantes de la UE, como Francia, Italia y Polonia, distan mucho de alcanzar los porcentajes fijados y han hecho pocos progresos. El índice de participación más bajo se registra en Europa Sudoriental (Gráfico 1.27).

El acceso a la formación es también muy desigual de un país a otro, y las personas que más necesitan formarse son las que menos oportunidades tienen de hacerlo. Los que han salido del sistema escolar con competencias más elevadas no sólo tienen más posibilidades de encontrar empleo en empresas que ofrecen formación, sino que además suelen estar en mejores condiciones para buscar oportunidades de perfeccionar sus competencias. En cambio, los que tienen menos competencias tienen menos posibilidades de acceder a una formación.

En Francia, un 20% de los jóvenes que salieron de la enseñanza superior en 2004 habían desertado sus estudios antes de haberse graduado.

Gráfico 1.27: El acceso a la educación y formación continuas es insuficiente en muchos países de Europa

Porcentaje de personas de 25 a 64 años de edad que participan en actividades de educación formación continuas (2008)



Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (2009).

Empleo, un organismo público que subvenciona la formación dentro de las empresas, da preferencia a los hombres graduados de la enseñanza superior que trabajan en grandes empresas y se hallan hacia la mitad de su carrera profesional (Cuadro 1.6). En Japón, un país donde se ha considerado desde mucho tiempo atrás que la formación incumbía a las empresas, el 54% de éstas ofrecían en 2005 formación a sus empleados permanentes en el lugar de trabajo y un 72% les ofrecía formación fuera del lugar de trabajo, pero esos porcentajes sólo ascendían a un 32% y un 38%, respectivamente, en el caso de los empleados no permanentes (OECD, 2009c). Así la formación dispensada por las empresas puede acentuar a largo plazo la disparidad en materia de competencias.

La situación económica ejerce una influencia en la formación dispensada en el marco de la empresa. En periodos de recesión, los empleados más vulnerables necesitarían recibir más apoyo para adquirir nuevas competencias, pero las empresas tienden a ofrecer más o menos formación según que la economía crezca o se desacelere. En Francia este comportamiento procíclico se observa tanto en los sectores que invierten mucho en formación (industria manufacturera, transportes, comunicaciones) como en los que invierten poco (hotelería y construcción) (Checcaglini y otros, 2009).

La expansión de la escolarización en secundaria ha aumentado el nivel medio de las competencias, pero también ha ahondado la disparidad de competencias entre las generaciones jóvenes y las de más edad. Esto se ha mostrado claramente en la Encuesta sobre Alfabetización y Competencias de los Adultos, en la que el promedio de los adultos de 46 a 65 años no llegaba a alcanzar el nivel 3 de la escala establecida para el conocimiento de la lectura y la escritura (Gráfico 1.28) (Thorn, 2009). Los trabajadores de más edad tropiezan con problemas específicos. Las competencias adquiridas en el aprendizaje pueden ser menos útiles con el tiempo, o incluso obsoletas, debido a la evolución de las técnicas. Los trabajadores con calificaciones específicas para una determinada empresa, adquiridas de manera no formal en el trabajo mismo, tienen menos perspectivas de empleo que los que han adquirido calificaciones formales y que llevan a cabo una actividad claramente definida en el mercado de trabajo (Bertrand e Hillau, 2008). Las posibilidades de formación para los adultos de más 50 años suelen ser muy limitadas o de concepción deficiente. Aunque los trabajadores de más edad prefieren cursos de formación cortos que les permitan profundizar lo que han aprendido con su experiencia laboral y que estén estrechamente vinculados a su quehacer profesional, lo que se les suele ofrecer son cursos de formación largos basados en una enseñanza formal (OCDE, 2006a).

La formación dispensada por las empresas puede representar una oportunidad para algunas personas, pero puede ser un factor de desventaja para otras.

Este factor de desventaja con el que tropiezan las personas con escasas competencias se da en un grupo importante de países de la OCDE. Una encuesta sobre diecinueve países de la UE mostró que menos del 10% de los trabajadores menos cualificados de 20 a 29 años de edad habían efectuado una formación dentro de sus empresas en 2003, mientras que ese porcentaje ascendió a un 15% entre los que poseían competencias medias y a más del 30% entre los que tenían competencias elevadas (OECD, 2008b). En los Estados Unidos, el 27% de los adultos de 16 años o más se habían beneficiado de cursos de formación relacionados con su trabajo, pero las proporciones registran variaciones enormes en función del grado de instrucción, la categoría profesional, el sector de empleo y el nivel de ingresos (Cuadro 1.5). La formación se dispensa, ante todo y sobre todo, a los graduados universitarios que trabajan a tiempo completo como ejecutivos o directivos y que tienen sueldos elevados (IUAL, 2009). En la República de Corea, el Sistema de Seguro de

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

Cuadro 1.5: Las posibilidades de formación profesional en los Estados Unidos reflejan las disparidades sociales

Participación de los adultos mayores de 16 años en cursos relacionados con su actividad laboral (2004-2005)

	Índice de participación (en %)
Todos los adultos (mayores de 16 años)	27
Nivel de educación	
Inferior a la graduación del segundo ciclo de secundaria	4
Graduación en el segundo ciclo de secundaria o equivalente	17
Algunos estudios superiores, formación profesional o nivel equivalente	31
Licenciatura universitaria	44
Máster, doctorado o título profesional superior	51
Ingresos de la familia (en dólares por año)	
20.000 o menos	11
20.001-35.000	18
35.001-50.000	23
50.001-75.000	33
75.001 y más	39
Categoría profesional	
Empleados de comercio y obreros	19
Empleados en servicios de ventas, otros servicios y oficinas	31
Profesionales y directivos	56
Situación laboral	
Inactivos	6
Desempleados en búsqueda de trabajo	14
Empleados a tiempo parcial	32
Empleados a tiempo completo	40

Fuente: IUAL (2009).

Cuadro 1.6: El sistema de formación profesional de la República de Corea aventaja a los hombres que han cursado estudios y trabajan en grandes empresas

Participación en los cursos de formación en empresas subvencionados por el sistema del seguro de desempleo (2005)

	Participantes		Proporción de los participantes en el conjunto de todos los empleados asegurados de la categoría
	Total	Porcentaje	Porcentaje
Total	2 355 990	100	29
Sexo			
Mujeres	476 298	20	17
Hombres	1 861 063	79	35
Edad			
15-19 años	15 179	1	24
20-29 años	602 475	26	27
30-39 años	1 024 523	44	37
40-49 años	563 447	24	30
50 años y más	133 738	6	12
Nivel de instrucción			
Primer ciclo de secundaria o menos	36 487	2	6
Segundo ciclo de secundaria	664 613	28	17
Primer ciclo de enseñanza superior	263 587	11	23
Segundo ciclo de enseñanza superior o más	1 371 089	58	56
Tamaño de la empresa			
Menos de 50 asalariados	163 512	7	4
50-299	306 183	13	16
300-999	289 384	12	33
1.000 y más	1 596 911	68	131

Fuente: OCDE (2007a).

Gráfico 1.28: Los déficits de conocimientos básicos de lectura y escritura aumentan con la edad

Porcentaje de la población que no consigue alcanzar el nivel 3 de la escala establecida para una evaluación de comprensión de documentos, por grupo de edad (Encuesta sobre Alfabetización y Competencias de los Adultos, 2003)



Nota: La escala establecida fue el elemento básico de una evaluación del grado de alfabetización en la que se pedía la ejecución de diversas tareas relacionadas con la comprensión de una serie de documentos diferentes.

Fuente: Statistics Canada y OCDE (2005).

Superar la disparidad de competencias

Muchos países, impulsados al menos en parte por la recesión económica, están revisando y reformando sus políticas para que sus sistemas de enseñanza y formación se ajusten mejor a los mercados laborales. Los problemas con que tropiezan son diversos, pero su preocupación común es incrementar el nivel y la pertinencia de las competencias de los jóvenes que salen del sistema educativo, ofrecer una "segunda oportunidad" de educación a los que no la tuvieron anteriormente, y luchar contra problemas sistémicos como el desempleo juvenil, la precariedad laboral y los salarios bajos.

El medio más eficaz de resolver esos problemas es tratarlos en su raíz. Esto significa que se debe prevenir el bajo rendimiento escolar y mantener a los jóvenes en el sistema educativo hasta que adquieran las competencias necesarias para no vayan a engrosar las filas de los adultos poco cualificados. Varios países han adoptado medidas orientadas a destinatarios específicos para prevenir la deserción escolar, ofreciendo tempranamente la posibilidad

Los programas de “segunda oportunidad” ofrecen a los grupos marginados un medio para elevar su nivel de competencias.

de adquirir una experiencia laboral. La ley sobre educación y competencias adoptada en 2008 en el Reino Unido va a hacer obligatorias a la enseñanza y la formación para los jóvenes menores de 18 años a partir de 2015, en forma de enseñanza en alternancia con aprendizaje a tiempo completo para los que no tengan empleo, o de enseñanza y formación a tiempo parcial para los que lo tengan (Reino Unido, Cámara de los Comunes y Cámara de los Lorens, 2008). Esta ley está especialmente destinada a los jóvenes que no cursan estudios de segundo ciclo de secundaria. En los Países Bajos y en la provincia canadiense de Ontario se han adoptado leyes análogas (OCDE, 2009b). Algunos países han establecido también incentivos financieros. En el Reino Unido existe desde 2004 una subvención para proseguir los estudios, asignada a los jóvenes de 16 a 19 años que se matriculan en cursos académicos o de formación profesional. Las evaluaciones efectuadas indican que la subvención ha incrementado las tasas de asistencia y retención, así como el aprovechamiento escolar, sobre todo entre los jóvenes cuyos resultados eran insuficientes o medianos, entre las muchachas y entre los alumnos pertenecientes a minorías étnicas (OCDE, 2008b).

Todos los sistemas de enseñanza y formación tienen que tratar el problema de llevar la educación a los jóvenes adultos y los trabajadores de edad que salieron de la escuela provistos de pocas competencias. Los programas de “segunda oportunidad” ofrecen a los grupos marginados un medio para elevar su nivel de competencias. A mediados del decenio de 1990, una propuesta innovadora de la Comisión Europea preconizó la creación de “escuelas de la segunda oportunidad” para jóvenes de 18 a 25 años que habían dejado el sistema educativo después de más de un año y que no poseían una cualificación. En 2008, había medio centenar de escuelas de este tipo en las que se impartían cursos en pequeños grupos, alternándolos con periodos de prácticas en empresas. Algunas de estas escuelas han obtenido resultados positivos. La primera de ellas, establecida en Marsella (Francia), había recibido en 2007 a 3.000 alumnos: un 90% de ellos no tenía ninguna cualificación, un 83% carecía de experiencia laboral y un 78% vivía en zonas desfavorecidas. En 2007, un 33% de este grupo había obtenido un empleo y un poco más del 25% estaba cursando otros estudios de formación profesional (OCDE, 2009b). En los Estados Unidos, la experiencia ha demostrado que, si están bien concebidas, las ofertas de “segunda oportunidad” pueden conseguir resultados impresionantes. El programa ya sólidamente establecido del Job Corps está destinado específicamente a los jóvenes de 16 a 24 años de familias de ingresos bajos y con pocas cualificaciones. Los 124 internados del programa

ofrecen cada año a 60.000 jóvenes enseñanza académica gratuita, formación profesional y asesoramiento intensivo durante un periodo de ocho meses. Los que terminan la formación y logran una calificación de segundo ciclo de secundaria reciben un estipendio y ayuda para obtener un empleo. Las evaluaciones han demostrado la existencia de efectos positivos en el empleo y los ingresos, sobre todo para los jóvenes de 20 a 24 años, así como importantes beneficios en el plano social (OCDE, 2010).

En los Estados Unidos, las escuelas comunitarias de primer ciclo de enseñanza superior desempeñan también un papel esencial en la adquisición de competencias. Esos centros docentes, en los que cursan dos años de estudios la tercera parte de los graduados de secundaria del país, ofrecen un medio de transición hacia la enseñanza universitaria. Los graduados de estas escuelas –en las que se dispensa también formación profesional– obtienen títulos que no sólo les permiten acceder a la enseñanza universitaria, sino que además son reconocidos en el mercado laboral. Los derechos de matrícula y escolaridad de estos centros docentes son menos onerosos que los de las universidades y, por eso, representan un medio esencial de acceso a la enseñanza superior para los estudiantes de ingresos modestos o pertenecientes a minorías étnicas (OCDE, 2009d). En el marco de un conjunto de medidas generales destinadas a impulsar la reactivación económica, la Ley de Conciliación del Seguro Médico y Educación de marzo de 2010, ha previsto una inversión de 2.000 millones de dólares a lo largo de cuatro años para reforzar estas escuelas del primer ciclo de la enseñanza superior. Entre las medidas de reforzamiento figuran el establecimiento de programas de recuperación del retraso académico y de educación de adultos para los alumnos más deficientes, el asesoramiento individualizado para la orientación profesional y la convalidación de los títulos de esas escuelas por parte de otras instituciones académicas. La ley apoya también las alianzas con las empresas locales para adaptar la formación a las necesidades del mercado laboral y facilitar el empleo de los graduados de las escuelas (La Casa Blanca, 2010a).

Los sistemas de enseñanza y formación profesionales pueden facilitar una transición sin rupturas de las aulas a los puestos de trabajo. Aunque el historial de estos sistemas muestra resultados muy desiguales, los más eficaces han contribuido a alinear las competencias de los que ingresan en el mercado laboral con la demanda de los empleadores. Los modelos con mejores resultados son los que no sólo combinan la enseñanza con un compromiso sólido en favor de la formación en el lugar de trabajo, sino que también

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

cuentan con la participación de empleadores, sindicatos y autoridades de la educación para la elaboración de los currículos. No obstante, a esos programas se les achacado dos cosas: impartir una enseñanza de escasa calidad centrada en la adquisición de una gama reducida de competencias; y ofrecer pocas perspectivas de empleo a los que gradúan en ellos. Ahora se está recurriendo a modelos reformados de las prácticas más idóneas para dotar a los alumnos con competencias más adaptables y con capacidades de aprendizaje susceptibles de ajustarse a la rápida evolución de los mercados laborales (UNESCO, 2010a). Los siguientes ejemplos muestran los distintos planteamientos en los que se basan las perspectivas de lograr una mayor igualdad en la adquisición de competencias.

- *Crear enlaces entre la escuela y el trabajo.* En Dinamarca, el sistema de formación profesional ha tomado algunos elementos característicos del sistema dual alemán. Los periodos de estudio en la escuela se alternan con la formación en empresas, a fin de que las competencias adquiridas se ajusten a las pedidas en el mercado laboral. La gran calidad de la enseñanza y la fiabilidad de los títulos expedidos hacen que los futuros empleadores tengan confianza en la cualificación de los graduados de la enseñanza profesional. También existe un grado de compromiso muy elevado con la formación continua. Los ciudadanos tienen derecho a una formación subvencionada por el Estado, que se otorga tanto a los que están desempeñando un cometido profesional como a los que se hallan en situación de desempleo. Aunque el sistema de enseñanza profesional ofrece ventajas patentadas a los alumnos que se gradúan en sus programas, las tasas de deserción son elevadas, sobre todo entre las personas de sexo masculino y los emigrantes, y por eso los centros docentes han previsto adoptar medidas para aumentar las tasas de retención. Esas medidas consisten en asignar a cada estudiante un profesor –que es su contacto permanente y que desempeña las funciones de asesor para darle orientaciones– y en crear programas cortos para los alumnos con competencias escasas (OCDE, 2010). Nueva Zelanda también ha adoptado un sistema dual (Recuadro 1.8).
- *Ofrecer posibilidades de aprendizaje a los jóvenes marginados.* Los empleadores vacilan a menudo a la hora de aceptar como aprendices a los alumnos que han salido de la escuela sin graduarse. Los poderes públicos pueden solucionar esto ofreciendo una formación vinculada al aprendizaje en el lugar de trabajo. En Francia, por ejemplo, los Centros de Formación de Aprendices han proliferado rápidamente en los últimos veinte

Recuadro 1.8 – El Programa “Gateway” de Nueva Zelanda, un puente tendido entre la educación y el mercado laboral

Iniciado en 2001, el Programa “Gateway” de Nueva Zelanda da empleo a los alumnos de los centros de enseñanza secundaria en empresas locales. Esto les permite proseguir sus estudios académicos y adquirir competencias específicas en un determinado sector de actividad y capacidades profesionales más generales que pueden conducir a la obtención del certificado nacional de terminación de estudios. En 2007, este programa se aplicaba en más de la mitad de los centros docentes de secundaria del país y estaban matriculados en él un 4% de sus alumnos, entre los que se contaba una proporción considerable de muchachas y de escolares pertenecientes a minorías étnicas. El Programa de Aprendizaje Moderno, que se inició también en 2001, tiene por objeto impartir educación a jóvenes de medios desfavorecidos con edades comprendidas entre 16 a 21 años, pero como exige estar en posesión de una calificación inicial mínima ha dejado de lado a los jóvenes más marginados.

Fuente: OCDE (2008a).

años. En 2007, un 40% de los 408.000 aprendices registrados carecían de graduación inicialmente. Las evaluaciones del programa de aprendizaje muestran que los alumnos que se gradúan en él tienen más posibilidades de encontrar un trabajo que los graduados de las escuelas de enseñanza secundaria profesional, y que esta ventaja perdura a largo plazo (OCDE, 2009b). En Japón, el Sistema de Tarjeta de Trabajo, que empezó a funcionar en abril de 2008, permite que los “jóvenes inactivos” deseados de retornar al mercado de trabajo accedan a programas de desarrollo de sus capacidades profesionales que comprenden cursos en centros de enseñanza superior especializados y una formación en el medio empresarial. Este sistema tiene por objetivo prestar servicios educativos a un millón de jóvenes para evitar que otra “generación perdida” se vea excluida del mercado de trabajo (OCDE, 2009c). En España, las Escuelas Taller y las Casas de Oficios combinan dos años de cursos de enseñanza general con trabajos prácticos en la conservación de monumentos y en otras áreas de interés social y público. La mayoría de los participantes no han terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y dos tercios de ellos son varones. En 2004, un 80% de los jóvenes que finalizaron el programa habían encontrado empleo o habían creado su propia empresa. No obstante, estos dos programas de pequeña

En España, las Escuelas Taller y las Casas de Oficios combinan dos años de cursos de enseñanza general con trabajos prácticos en la conservación de monumentos y en otras áreas de interés social y público.

envergadura –en 2004 sólo contaban con 20.000 jóvenes educandos– figuran entre las escasas posibilidades que se ofrecen en España a esta categoría de jóvenes (OCDE, 2007b).

- *Orientar a los jóvenes hacia posibilidades de educación, formación y empleo pertinentes.* Los jóvenes que han cursado pocos estudios están a menudo mal informados de las posibilidades de formación que se les ofrecen. En muchos casos, necesitan también asesoramiento y apoyo acerca del camino que han de seguir para adquirir más competencias. Las autoridades gubernamentales tienen un papel importante en lo que respecta a facilitar el acceso a la información y el asesoramiento. En Dinamarca, los centros de orientación de la juventud se ponen en contacto con los jóvenes de 25 años que están desempleados o que no son estudiantes a tiempo completo, y les ofrecen sesiones de orientación individuales o en grupo, así como cursos de introducción e información sobre los centros de formación para jóvenes (OCDE, 2010). En la República de Corea, el Servicio de Empleo para Jóvenes, creado en 2006, ofrece primero asesoramiento y orientación profesional, luego formación profesional y, por último, servicios intensivos de ayuda a la búsqueda de un empleo (OCDE, 2007a).
- *Desarrollo y reconocimiento de competencias.* En los países de la OCDE se está revisando la concepción de los programas de enseñanza profesional para lograr una dosificación equilibrada de competencias prácticas, por un lado, y de capacidades más generales para resolver problemas, por otro lado. Los empleadores conceden cada vez más importancia a las competencias transferibles que pueden adaptarse rápidamente a situaciones nuevas (UNESCO, 2010a). En algunos países se ha tratado de lograr que empleadores y empleados participen en la evaluación de las necesidades. Un ejemplo de esto es Noruega, un país en el que hay un alto nivel de competencias de los adultos, una elevada participación en el aprendizaje continuo y un reconocimiento, ya antiguo, de las competencias adquiridas al margen del sistema de educación formal. La reforma en curso comprende el establecimiento de “fichas de competencias” que ayudan a cada persona a evaluar las suyas propias. Los empleadores completan y firman esas fichas.

Luego, los empleados las utilizan para determinar cuáles son sus necesidades de formación y qué centros docentes pueden ser apropiados para satisfacerlas, y los empleadores las utilizan como elementos de información sobre las competencias de los candidatos a ocupar puestos de trabajo (Payne y otros, 2008).

- *Establecer derechos.* Aunque la formación continua se suele considerar como un derecho, las posibilidades de acceder a ella son limitadas, sobre todo para los grupos marginados. El derecho a la educación sirve de muy poco cuando los proveedores de servicios educativos no tienen la obligación de prestarlos. Además, es muy probable que los grupos más desfavorecidos trabajen en pequeñas empresas que apenas disponen de medios para proporcionarles una formación. La acción de los gobiernos puede tratar de resolver estos problemas creando un entorno propicio. En Francia, una ley de 2004 estableció el derecho individual a la formación, que faculta para recibir veinte horas de formación al año. En 2006, el 14% de las empresas se basaron en esta ley para formar a unos 300.000 asalariados, esto es, un 3% de la mano de obra. Aunque el campo de aplicación de esta ley es limitado, parecer ser que está reduciendo las disparidades en materia de formación que se dan entre las pequeñas empresas y las grandes, y también entre los trabajadores y los ejecutivos (Marion-Vernoux y otros, 2008). Algunos programas están directamente destinados a grupos desfavorecidos que recurren muy poco a los sistemas de formación. En Dinamarca, el sistema global de formación profesional de adultos ofrece programas de corta duración a cualquier residente en el país o trabajador con empleo, junto con programas específicos para los emigrantes y refugiados que no dominan el danés (OCDE, 2010). Un importante complemento del establecimiento de derechos es la convalidación de las competencias adquiridas al margen del sistema de educación formal. Esa convalidación puede hacerlas más visibles y negociables, proporcionando al mismo tiempo un pasaporte para una formación complementaria o para el paso al sistema de educación formal. En cambio, cuando esas competencias apenas son objeto de reconocimiento, como ocurre en muchos países de la OCDE, la formación en la que se adquirieron puede verse desvalorizada (Werquin, 2008, 2010).

Los empleadores conceden cada vez más importancia a las competencias transferibles que pueden adaptarse rápidamente a situaciones nuevas.

Objetivo 3: Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos

■ *Adoptar medidas específicamente destinadas a los trabajadores de más edad.* Hay escasos ejemplos de políticas que hayan conseguido desarrollar con éxito las competencias de los trabajadores de más edad. Esto se debe a la dificultad que supone el reciclaje profesional y al hecho de que éste se suele ignorar ampliamente. Los Países Bajos establecieron a finales del decenio de 1990 un incentivo fiscal en beneficio de los empleadores para que invirtieran en la formación de asalariados de más de 40 años. En 2004 se suprimió ese incentivo, cuando se comprobó que las inversiones de los empleadores eran insuficientes y que los asalariados con escasas cualificaciones tenían problemas para comprender los cursos de formación. En Suecia, solamente una de cada ocho de las personas de 50 a 64 años participantes entre 2002 y 2004 en el programa Garantía de Actividad pudieron encontrar un empleo regular después de haberlo cursado, lo que parece indicar que ese programa no se había concebido teniendo en cuenta las necesidades del mercado de trabajo. En 2002 un programa de reciclaje profesional realizado en la República Checa obtuvo resultados mucho mejores, ya que permitió a un 70% de los participantes encontrar un empleo dentro del año que siguió al curso. No obstante, hay que decir que el número de participantes en este programa no fue muy numeroso (OCDE, 2006a).

La recesión económica ha imprimido un nuevo impulso a la reforma de los sistemas de enseñanza y formación profesionales. Los gobiernos están recurriendo a adoptar en sus políticas toda una serie de medidas para impedir que los jóvenes dejen la escuela prematuramente, para tender puentes entre el universo educativo y el laboral, y para crear incentivos que induzcan a los empleadores a ampliar la formación. Espoleados por aumento del desempleo juvenil, los gobiernos redoblan sus esfuerzos para llevar la formación a los grupos marginados. Aunque la recesión ha causado enormes dificultades, también ha ofrecido la oportunidad de replantearse la concepción de la enseñanza y formación profesionales (Scarpetta y otros, 2010). Es importante que los gobiernos aprovechen esta oportunidad y que lleven a cabo reformas institucionales duraderas.

Una buena formación profesional estriba, en velar por que los jóvenes tengan las competencias pertinentes para un mercado de trabajo en rápida evolución.



Conclusión

Los gobiernos tropiezan con problemas a múltiples niveles para crear sistemas de formación más equitativos y eficientes. Para contrarrestar problemas como el desempleo juvenil, los empleos precarios y los bajos salarios, los sistemas educativos tienen que aumentar la proporción de adultos jóvenes que ingresan en el mercado de trabajo con sus estudios de secundaria terminados. Sin embargo, incrementar la oferta de trabajadores calificados sin concebir políticas eficaces para promover el empleo e incrementar la demanda en el mercado laboral es condenarse al fracaso. Por eso, una buena formación profesional estriba, en última instancia, en velar por que los jóvenes adultos tengan las competencias pertinentes para un mercado de trabajo en rápida evolución.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

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.

La alfabetización abre las puertas a la mejora de los medios de subsistencia, de la salud y de las posibilidades en la vida. Faculta a los individuos para participar activamente en la comunidad y asegurar un mejor futuro a su familia. El niño de padres alfabetizados tiene enormes ventajas en el acceso a la educación y el aprovechamiento escolar. En cambio, el analfabetismo no sólo encierra a los individuos en el círculo vicioso de la pobreza y reduce sus posibilidades en la vida, sino que también socava la prosperidad de las naciones.

Se ha dicho con razón que alfabetización es el objetivo olvidado de la EPT. Los progresos para reducir a la mitad la tasa de analfabetismo de los adultos en 2015 han sido decepcionantes y esporádicos. En 2008, había algo menos de 796 millones de adultos analfabetos, es decir un 17% de la población adulta mundial (Cuadro 1.7). Casi dos

tercios son mujeres. El África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental concentran el 73% del déficit mundial de alfabetización de adultos. Los Estados Árabes tienen también altos niveles de analfabetismo. Las tasas de alfabetización aumentan en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, pero no con la rapidez suficiente para compensar los efectos del crecimiento demográfico. Por eso, el número absoluto de analfabetos sigue aumentando en esas dos regiones (Hechos y cifras 1.8).

Para invertir esta tendencia, los gobiernos deben actuar con resolución. Como en los demás objetivos de la EPT, la empresa de llegar a los grupos sociales marginados es el gran problema que no debe subestimarse (Hechos y cifras 1.9). Muchos adultos viven sumidos en el analfabetismo durante años porque tuvieron pocas oportunidades de educarse en su infancia. Al mismo tiempo, nuevas generaciones de niños llegan a la edad adulta sin estar alfabetizados, porque desertaron la escuela o porque recibieron una educación de mala calidad. Los gobiernos deben acabar con el flujo de nuevos analfabetos, mejorando la educación, y luchar contra las bolsas de analfabetismo existentes en la población adulta. Pese a la sobrecogedora magnitud del problema, se conocen de sobra los componentes que necesitan los programas de alfabetización para tener éxito, tal como se muestra en la sección "Examen de las políticas".

Cuadro 1.7: Indicadores principales para el Objetivo 4

	Adultos analfabetos				Tasa de alfabetización de los adultos				Tasa de alfabetización de los jóvenes			
	Total		Mujeres		Total		Índice de paridad entre los sexos (IPS)		Total		Índice de paridad entre los sexos (IPS)	
	2005-2008	Evolución desde 1985-1994	2005-2008	Evolución desde 1985-1994	2005-2008	Evolución desde 1985-1994	2005-2008	Evolución desde 1985-1994	2005-2008	Evolución desde 1985-1994	2005-2008	Evolución desde 1985-1994
	(en miles)	(en %)	(en %)	(puntos porcentuales)	(en %)	(en %)	(M/H)	(en %)	(en %)	(en %)	(M/H)	(en %)
Mundo	795 805	-10	64	0,8	83	10	0,90	6	89	7	0,94	5
Países de ingresos bajos	202 997	17	61	0,2	66	19	0,81	11	75	18	0,91	11
Países de ingresos medios bajos	531 704	-16	66	1	80	19	0,85	15	89	9	0,93	8
Países de ingresos medios altos	47 603	-26	61	-0,1	93	5	0,97	2	98	4	1,00	1
Países de ingresos altos	13 950	-9	61	-1	98	0,4	0,99	0,2	100	0,3	1,00	-0,2
África Subsahariana	167 200	25	62	1	62	17	0,75	10	71	10	0,87	8
Estados Árabes	60 181	2	65	1	72	30	0,78	26	87	18	0,92	18
Asia Central	362	-61	67	-10	99	1	1,00	2	100	-0,1	1,00	0,1
Asia Oriental y el Pacífico	105 322	-54	71	1	94	14	0,94	12	98	4	1,00	4
Asia Meridional y Occidental	412 432	4	63	3	62	31	0,70	25	79	32	0,86	27
América Latina y el Caribe	36 056	-22	56	-0,1	91	8	0,98	2	97	6	1,01	0,1
América del Norte y Europa Occidental	6 292	-14	57	-3	99	0,3	1,00	0,2	100	0,05	1,00	-1
Europa Central y Oriental	7 960	-36	80	1	98	2	0,97	2	99	1	0,99	1

Nota: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. La paridad entre los sexos se alcanza cuando el valor del índice de paridad está comprendido entre 0,97 y 1,03.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 2; Base de datos del IEU.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

Hechos y cifras 1.8 – El analfabetismo está retrocediendo, pero a un ritmo demasiado lento

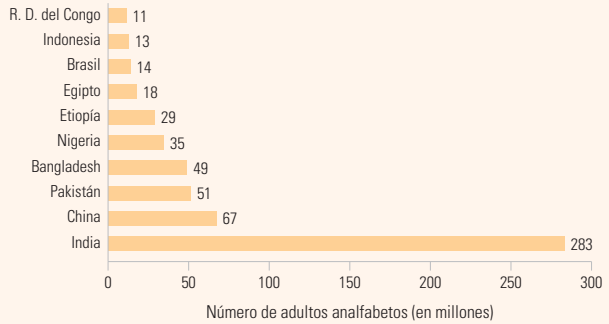
La mayoría de los adultos analfabetos se concentran en un número reducido de países (Gráfico 1.29). Muchos de ellos son países de ingresos bajos o de ingresos medios bajos como la India, Nigeria y el Pakistán. Sin embargo, algunos países con más ingresos cuentan también con poblaciones importantes de adultos analfabetos, por ejemplo Brasil, Egipto y China.

Los progresos han sido desiguales en los diez países del mundo que concentran el 72% de los adultos del mundo que no saben leer ni escribir. En China, el número de adultos analfabetos disminuyó en 19 millones en el periodo 2000-2008 y esa disminución fue acompañada de un fuerte aumento de la tasa de alfabetización, que ha llegado a cifrarse en un 94%. Según datos del IEU, en Brasil se logró también disminuir en 2,8 millones el número de analfabetos entre 2000 y 2007. En estos dos países el crecimiento de la tasa de alfabetización superó al crecimiento demográfico. Son pocos los países del mundo que han sido capaces de igualar esos logros. En la India, por ejemplo, a pesar de la mejora de la tasa de alfabetización, el número absoluto de analfabetos aumentó en 10,9 millones entre 2001 y 2006.

¿Cuáles son las perspectivas de lograr en 2015 el objetivo de reducir a la mitad el analfabetismo de los adultos? Se puede tratar de responder a este interrogante con datos

Gráfico 1.29: La mayoría de los adultos analfabetos del mundo se concentran en diez países

Número de adultos analfabetos en un grupo seleccionado de países (2005-2008)



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

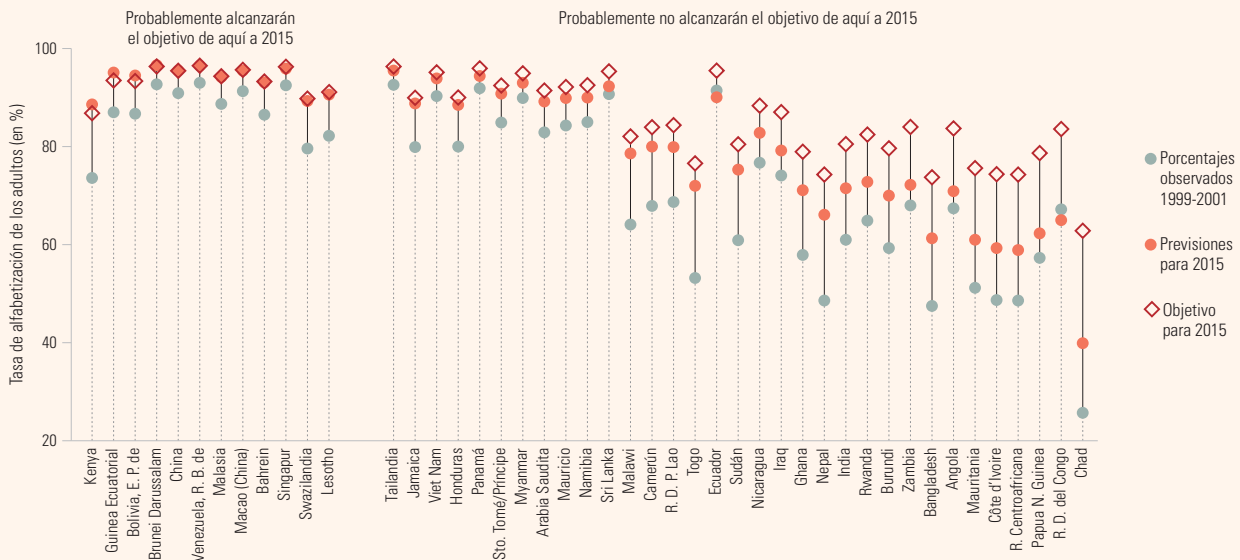
Fuente: Anexo, Cuadro Estadístico 2.

nacionales que tienen en cuenta los perfiles por edad, las tendencias demográficas y la evolución de la escolarización en la enseñanza primaria. Debido a limitaciones en la disponibilidad de datos, sólo se ha examinado la situación de 65 países. No obstante, se debe señalar que todos ellos juntos concentran dos tercios de los adultos analfabetos del planeta (Gráfico 1.30). El elemento positivo que se

Gráfico 1.30: Muchos países no alcanzarán probablemente el objetivo de la alfabetización

Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años de edad y más) en un grupo seleccionado de países (1999-2001)

y previsiones sobre las tasas y el objetivo para 2015



Nota: El objetivo en materia de tasa de alfabetización para 2015 se ha establecido para los países calculando la reducción en un 50% de la tasa de analfabetismo registrada en cada uno de ellos en el periodo 1999-2001.

Solamente figuran en el gráfico los países con tasas de alfabetización inferiores al 97% en el periodo 2005-2008.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 2; UNESCO (2007).

desprende de ese examen es que algunos países con una gran población de analfabetos –China y Kenya, por ejemplo– van por buen camino para alcanzar el objetivo que se fijó en Dakar. Y el elemento menos positivo es que un grupo importante de países no va por buen camino y que muchos de ellos se quedarán a una gran distancia del objetivo. Al ritmo al que están progresando actualmente, Bangladesh y la India sólo lograrán recorrer como máximo la mitad de la distancia que les separa del objetivo establecido para 2015, y otros países como Angola, el Chad y la República Democrática del Congo recorrerán una distancia aún menor.

Se debe hacer hincapié en que las tendencias mostradas por esas extrapolaciones no son en absoluto definitivas. Varios países han demostrado que es posible acelerar el ritmo de los progresos con la adopción de políticas eficaces.

Burundi, Egipto, Malawi y el Yemen consiguieron, por ejemplo, aumentar en más de veinte puntos porcentuales sus tasas de alfabetización de los adultos en los últimos tres o cuatro lustros. Nepal logró también que su tasa de alfabetización de los adultos pasara del 49% en 2001 al 58% en 2008, gracias al fuerte compromiso contraído por el gobierno y a una sólida coordinación de su acción, por un lado, y a la puesta en marcha de diversos programas especialmente preparados para grupos específicos, por otro lado (UNESCO, 2008). Aunque cada país debe elaborar sus propias políticas en función de su contexto particular, en la sección titulada “Examen de las políticas” se presentan algunas de las prácticas más idóneas en materia de políticas que pueden servir de ejemplo por haber dado resultados fructíferos en algunos países.

Hechos y cifras 1.9 – Existencia de grandes disparidades en las tasas de alfabetización dentro de los países

Las estadísticas nacionales sobre la alfabetización pueden ocultar el grado de disparidad social que se da dentro de un país. Las cifras mundiales indican que las mujeres tienen menos posibilidades de estar alfabetizadas que los hombres, lo cual refleja las desigualdades del pasado y del presente que van en perjuicio de sus oportunidades de acceder a la educación. Sin embargo, el sexo es tan sólo un componente de la disparidad entre alfabetos y analfabetos, porque también influyen en ella el nivel de ingresos, el lugar de domicilio y otros factores de desventaja.

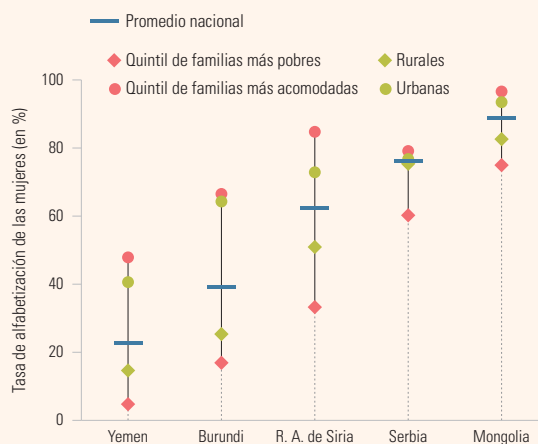
En el ámbito de la alfabetización, el legado de la disparidad entre los sexos tiene un peso enorme a escala mundial. La tasa de alfabetización de las mujeres sólo supera a la de los hombres en 19 de los 143 países sobre los que se ha podido disponer de datos. En 41 países, la probabilidad de que una mujer sea analfabeta es dos veces mayor que la de un hombre. Sea cual sea el nivel global de alfabetización de los adultos, la tasa de alfabetización de las mujeres es, por regla general, muy inferior a la de los hombres en los países en desarrollo. Aunque las disparidades entre los sexos en los países en desarrollo más ricos tienden a reducirse, siguen siendo importantes con frecuencia. En Turquía, por ejemplo, la tasa global de alfabetización es alta, pero la de las mujeres es inferior a la de los hombres en quince puntos porcentuales.

Los perfiles de la alfabetización guardan también una relación estrecha con el nivel de ingresos y el lugar de domicilio (Gráfico 1.31). Los efectos de las desigualdades de ingresos y de las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales se acumulan con los efectos derivados de la disparidad entre los sexos. En el Yemen, la probabilidad de que una mujer domiciliada en una ciudad sepa leer y escribir es tres veces mayor que la de una mujer del campo; y la probabilidad de que una mujer del quintil de las familias más pobres del país esté alfabetizada es diez veces inferior a la de una mujer

pertenciente al quintil de las familias más acomodadas. Asimismo, en la República Árabe Siria la tasa de alfabetización de las mujeres de las familias más acomodadas asciende a un 85%, mientras que en el caso de las mujeres más pobres esa tasa sólo se cifra en un 33%. En algunos países, las minorías étnicas y lingüísticas presentan tasas de alfabetización muy inferiores a las de los grupos de población mayoritarios. En Serbia, por ejemplo, la tasa de alfabetización de las mujeres de la comunidad gitana se cifra en un 46%, pero la de las mujeres de la población serbia mayoritaria asciende a un 78%.

Gráfico 1.31: Los perfiles de la alfabetización guardan relación con el lugar de domicilio de la familia y su nivel de ingresos

Porcentaje de mujeres alfabetizadas de 15 a 49 años de edad, por lugar de domicilio y nivel de ingresos, en un grupo seleccionado de países (2005)



Nota: La tasa de alfabetización de las mujeres indica el número de personas de sexo femenino de 15 a 49 años de edad que son capaces de leer la totalidad o una parte de un enunciado sencillo. Fuente: UNESCO y otros (2010).

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos**Examen de las políticas
Dar un gran paso adelante
en la alfabetización de los adultos**

La lentitud en los progresos hacia el objetivo de reducir a la mitad el analfabetismo muestra la escasa voluntad política que se da en este ámbito. Aunque la mayoría de los gobiernos proclaman la importancia de fomentar la alfabetización de los adultos, son pocos los que han elaborado las estrategias necesarias para dar un gran paso adelante.

El descuido de que es objeto la alfabetización de los adultos tiene repercusiones a distintos niveles. Aunque el acceso a la enseñanza primaria se ensancha, millones de niños siguen entrando en la adolescencia y la edad adulta sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo. Así, se unen a las generaciones de analfabetos anteriores que suman en todo el mundo la impresionante cifra de 796 millones de adultos, que se vieron privados de la posibilidad de adquirir esas competencias cuando estaban en edad de ir a la escuela.

Mejorar la alfabetización de los adultos tendría que ser una de las prioridades principales del programa internacional del desarrollo. La alfabetización confiere a las personas una mayor autonomía, mejorando su autoestima y proporcionándoles los medios de salir de la pobreza. A las mujeres les da los conocimientos y la confianza en sí mismas que necesitan para controlar mejor su salud genésica, velar por la salud de sus hijos y participar en decisiones que atañen a su vida. Los programas de alfabetización desempeñan también una función más general de reforzamiento de la equidad, porque están específicamente destinados a sectores de la población cuya marginación escolar y social se remonta a mucho tiempo atrás (UNESCO, 2010a). La realización de progresos en la alfabetización de los adultos es de importancia esencial para el programa de la EPT y, en general, para la consecución de los ODM (UNESCO, 2005).

En esta sección se trata de averiguar por qué motivos la alfabetización de los adultos progresa a un ritmo tan lento y qué medidas se pueden tomar para acelerarlo. Se estima que la falta de una firme decisión los gobiernos constituye un obstáculo importante para la mejora de los resultados. Los datos y elementos de información obtenidos en muchos países indican que los planificadores de la educación consideran que es imposible, desde el punto de vista material y financiero, conseguir progresos rápidos en la alfabetización de los adultos. Los hechos no corroboran esta opinión. Aunque el balance de los programas de alfabetización de adultos sea desigual, no por ello es menos cierto

que es posible adoptar políticas eficaces y económicamente asequibles. Esos programas conjugan una firme voluntad en el plano político con objetivos específicos, claramente definidos y respaldados por compromisos de financiación, y responden a las necesidades de aprendizaje reales de los educandos, inculcándoles competencias pertinentes mediante la utilización de métodos e idiomas de enseñanza apropiados.

**Una voluntad política
y una financiación insuficientes
obstaculizan los esfuerzos
en pro de la alfabetización**

Las políticas de alfabetización han padecido durante decenios del escepticismo manifestado por los gobiernos y los donantes de ayuda. Naturalmente, ha habido toda una sucesión de proclamas y anuncios a alto nivel, pero sólo han desembocado en gestos puramente simbólicos. Un ejemplo reciente nos lo da el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2013), que no ha logrado suscitar ningún cambio significativo, ni tampoco infundir dinamismo a los progresos hacia los objetivos internacionales de la alfabetización. Muy pocos de los gobiernos que han proclamado su adhesión a las declaraciones de las cumbres internacionales se han esforzado por plasmarlas en los hechos, adoptando medidas concretas destinadas a llegar a los sectores de la población que se ven privados de medios para adquirir autonomía, precisamente por el hecho de ser analfabetos. Al mismo tiempo, la alfabetización de los adultos sigue siendo también la parienta pobre de la educación formal en las prioridades de la mayoría de los donantes de ayuda.

El examen de los programas de alfabetización de adultos confirma el escaso compromiso en su favor que se da en el plano político. Aunque se dan diferencias inevitables entre las regiones, el panorama global muestra que el descuido de la alfabetización persiste. La mayoría de los países del África Subsahariana han adoptado planes nacionales de alfabetización, pero una evaluación de conjunto ha puesto de manifiesto el escaso número de estrategias detalladas, lo que indica que "no están claramente definidos los enfoques con respecto a la alfabetización" y que "la creación de un contexto más propicio a la alfabetización no parece suscitar un interés real" (Aitchison y Alidou, 2009, pág. 31). En los Estados Árabes, "solamente un número reducido de países han plasmado sus políticas de alfabetización y educación de adultos en planes de acción" (Yousif, 2009, pág. 7). Las conclusiones de un estudio efectuado en el Pakistán podrían aplicarse casi universalmente: "No se ha podido adoptar ninguna política clara y precisa con respecto a la

Los programas de alfabetización desempeñan una función más general de reforzamiento de la equidad, porque están específicamente destinados a sectores de la población marginados desde mucho tiempo atrás.

Para lograr el objetivo de la alfabetización de los adultos se necesitaría menos del 2% de la financiación global necesaria para alcanzar el conjunto de los objetivos de la EPT.

alfabetización y la educación no formal de los adultos. Los encargados de la elaboración de políticas no llegan a convencerse de la importancia y el significado que tiene la alfabetización de los adultos” (Saleem, 2008, pág. 28).

América Latina y el Caribe es quizás la región que constituye una excepción a la regla general de descuido de la alfabetización. Desde finales del decenio de 1990, los programas de alfabetización de adultos en esta región se han beneficiado de un renuevo de la dinámica política evidenciado, por ejemplo, en el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA). Iniciado en 2007, este plan tiene por objetivo conseguir la alfabetización de toda la población adulta en 2015, impartiendo tres años de educación básica a 34 millones de adultos analfabetos. También pueden pretender a recibir un apoyo educativo 110 millones de personas jóvenes y adultas que, en plena edad activa, no han finalizado sus estudios de primaria y que son consideradas analfabetos funcionales. En 2008, el programa “Yo, sí puedo”, creado en 2003 por iniciativa del gobierno de Cuba, funcionaba en 12 de los 19 países de América Latina. Este programa se ha integrado en estrategias más vastas encaminadas a conseguir la alfabetización universal de la población adulta en el Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela. (Croso y otros, 2008; Torres, 2009). En Brasil, el Programa Brasil Alfabetizado ha impartido cursos de alfabetización a 8 millones de jóvenes y adultos que habían estado escolarizados poco tiempo en el sistema educativo formal (UNESCO, 2010a).

En otras regiones del mundo, la falta de una firme voluntad política se ha traducido en un escaso volumen de financiación. Los sistemas de elaboración de informes nacionales dificultan la determinación del gasto público dedicado a la alfabetización de los adultos, lo que refuerza la escasa visibilidad de este sector. Cuando se dispone de datos, éstos muestran un estado crónico de financiación insuficiente. En general, la alfabetización y la educación de los adultos reciben menos del 3% del presupuesto de educación, y en países como el Chad y Pakistán, que cuentan con una gran proporción de analfabetos, ese porcentaje no llega al 1% (IUAL, 2009).

El aumento del gasto público es una condición indispensable para promover la alfabetización de los adultos. Debido al estrecho vínculo que se da entre la pobreza y el analfabetismo, los adultos que no saben leer y escribir suelen carecer de medios para sufragar su participación en programas de alfabetización. Esto quiere decir que incumbe a los gobiernos y los donantes de ayuda correr con los gastos entrañados por los salarios de los

alfabetizadores, los materiales de aprendizaje y otros gastos de orden general (UNESCO, 2005). Las estimaciones efectuadas para el *Informe Mundial de Seguimiento 2010* indicaban que para reducir a la mitad el analfabetismo en los países de ingresos bajos, de aquí a 2015, sería necesario dedicar cada año un total de 600 millones de dólares a la realización de este objetivo (UNESCO, 2010a; Van Ravens y Aggio, 2005 et 2007). Aunque esa cifra global oculta la amplísima variación del costo de los programas de alfabetización eficaces, también desmitifica la idea de que el objetivo de la alfabetización de los adultos es inasequible debido a su costo elevado. Para lograrlo, se necesitaría menos del 2% de la financiación global necesaria para alcanzar el conjunto de los objetivos de la EPT definidos en el estudio de costos del Informe de 2010.

Una firme voluntad política y programas adaptados pueden cambiar el panorama

La indiferencia de los gobiernos hacia la alfabetización de los adultos es un fenómeno que se refuerza a sí mismo. En muchos países, se ha dejado que las organizaciones no gubernamentales colmen esta laguna. La proliferación de proveedores de servicios educativos y de proyectos de alfabetización ha dado lugar a que surjan iniciativas innovadoras, numerosas experiencias valiosas y debates animados en los que participan alfabetizadores profesionales y universitarios. No obstante, se carece de datos y elementos de información rigurosos, en particular acerca de la posibilidad de generalizar los programas para darles una envergadura nacional. De ahí que los esfuerzos encaminados para convencer a los gobiernos de la rentabilidad de los programas de alfabetización hayan decaído y que su desarrollo se vea aún más obstaculizado (Abadzi, 2003; Aitchison y Alidou, 2009; Oxenham, 2008).

La función clave del Estado en la planificación a largo plazo

El Estado puede desempeñar diversos papeles en los programas de alfabetización, desde asumir la función de proveedor exclusivo de los mismos hasta subcontratarlos a organizaciones no gubernamentales o proveedores privados (Oxenham, 2008). No obstante, hay una serie de reglas generales que pueden servir de guía para la elaboración de políticas eficaces.

En primer lugar, los organismos gubernamentales deben tener en cuenta que el analfabetismo masivo no se soluciona con medidas de corrección apresuradas ni con acciones parciales. Las campañas intensivas tienen muy pocas probabilidades de dar resultados, si son de corta duración. Es necesario que los gobiernos fijen objetivos claros a largo plazo y que apoyen su

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

realización con dispositivos institucionales viables. En México, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo tiene por destinatario específico el grupo de personas de más de 15 años –hispanohablantes, o miembros de comunidades indígenas monolingües o bilingües– que no han terminado sus estudios elementales (9 años). Cada año, unas 120.000 personas terminan el módulo de lengua española. De la ejecución de este programa se encarga el Instituto Nacional de Educación para Adultos, que recibe el 1% del presupuesto de educación. En 2007, el programa contaba con 77.000 alfabetizadores (Valdes Coterá, 2009). En Namibia se ha adoptado una estrategia nacional para lograr, de aquí a 2015, que la tasa de alfabetización ascienda a un 90% (Singh y Mussot, 2007; IUAL, 2007). La Dirección de Educación Básica y de Adultos del Ministerio de Educación de Namibia se encarga de la aplicación de la política nacional de enseñanza de adultos. En estos dos países, los gobiernos han establecido objetivos de alfabetización largo plazo y han insertado su política de lucha contra el analfabetismo en una estructura institucional que tiene una misión bien delimitada.

La coordinación de los diferentes agentes institucionales es otra de las funciones esenciales que incumben al Estado. Por regla general, en los programas de alfabetización suelen intervenir varios ministerios, además de numerosos grupos no gubernamentales que participan también en la financiación y prestación de servicios. La falta de coordinación puede menoscabar la eficiencia de los programas y propiciar su fragmentación. Para evitar estos problemas, es necesario crear organismos de coordinación que cuenten con un respaldo importante a alto nivel. En Marruecos, el hecho de que el comité encargado de supervisar toda la labor de alfabetización esté encabezado por el Primer Ministro destaca la importancia que se otorga al apoyo a todos los participantes en la lucha contra el analfabetismo (Recuadro 1.9).

Para que una acción sea eficaz, es preciso identificar claramente cuáles son las poblaciones analfabetas. Los encargados de la elaboración de políticas deben tener una visión precisa de quiénes son los analfabetos, de cuál es el grado de alfabetización de las diferentes poblaciones, de cuáles son las zonas donde viven los analfabetos y de qué proveedores de servicios educativos están en mejores condiciones para alfabetizarlos. Los perfiles de alfabetización establecidos sobre la base de datos de encuestas y censos son esenciales para determinar qué regiones, grupos étnicos y comunidades lingüísticas necesitan apoyo, y también para tomar decisiones con conocimiento de causa sobre la financiación, la dotación en personal y la concepción de programas. El Programa Brasil Alfabetizado utilizó datos detallados de encuestas

Recuadro 1.9 – Sólida coordinación interministerial de los programas de alfabetización en Marruecos

En 2004 Marruecos adoptó una estrategia nacional de alfabetización y educación no formal destinada a reducir la tasa de analfabetismo, a fin de que ésta pasara del 43% en 2003 al 20% en 2012. La responsabilidad de la gestión global y de la concepción de los currículos incumbe a la Secretaría de Estado para la Alfabetización y la Educación No Formal (SECAENF), mientras que un comité presidido por el Primer Ministro se encarga de la coordinación de las actividades entre los diferentes ministerios.

El Estado financia cuatro tipos de programas:

- Un programa general centrado en la adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, de cuya ejecución se encargan administraciones públicas regionales y locales. En el período 2006-2007, este programa contaba con 152.000 participantes.
- Programas públicos dirigidos por esas mismas administraciones, que se centran en la alfabetización funcional y la adquisición de competencias para actividades generadoras de ingresos. Número de participantes: 242.000.
- Programas complementarios realizados gracias a una alianza establecida en 1998 con organizaciones no gubernamentales. Estos programas están destinados a las mujeres y tienen por objeto estimular la profesionalización entre las agrupaciones no gubernamentales. Número de participantes: 310.000.
- Un programa de alfabetización funcional a pequeña escala dirigido por empresas privadas, concebido como una primera etapa para el acceso de los trabajadores analfabetos a una formación profesional permanente. Número de participantes: 5.000.

El 82% de los 709.000 participantes matriculados en todos esos programas en el período 2006-2007 eran mujeres y la mitad de ellas vivían en zonas rurales.

Fuente: Marruecos, Secretaría de Estado para la Alfabetización y la Educación No Formal (SECAENF) (2008).

hasta localizar, con vistas a centrar su acción de manera precisa, 1.928 municipios en los que más del 25% de la población adulta era analfabeta; el 84% de esos municipios se concentraba en la región del Nordeste (Brasil, Ministerio de Educación, 2010). En 2009, Nigeria llevó a cabo una encuesta nacional de alfabetización en unos 15.000 hogares y en 15 idiomas distintos. Esta encuesta, basada en pruebas de lectura y escritura, puso de manifiesto las disparidades existentes entre hombres y mujeres y entre zonas rurales y urbanas, así como entre los distintos Estados de la federación. También mostró la gran oscilación de la tasa de alfabetización en una lengua cualquiera de los adultos de 25 a 69 años de edad: desde un 14% en el Estado de Yobe hasta un 88% en Lagos. La encuesta puso también de manifiesto los problemas que se plantean a la aplicación de las políticas de alfabetización debido a las deficiencias institucionales. Solamente un tercio de las personas encuestadas conocía la existencia de una estructura de alfabetización y solamente un 10% de ellas se había beneficiado de sus servicios (Nigeria, Ministerio Federal de Educación, 2010).

Satisfacer las necesidades específicas de los educandos

Los problemas de la alfabetización de adultos son de envergadura nacional, pero su solución se encuentra a nivel local. Los programas de alfabetización deben proporcionar a los eventuales educandos competencias útiles y pertinentes. Esto supone que los cursos deben adaptarse a las condiciones de vida y medios de subsistencia de los participantes. Muchos programas nacionales de alfabetización han adolecido de la uniformización de su contenido y métodos didácticos, así como del desconocimiento que los alfabetizadores tenían de la lengua, cultura y situación social de los educandos. Descentralizar la gestión y concepción de los programas puede contribuir a resolver esos problemas. En el programa de alfabetización llevado a cabo con éxito en Namibia se descentralizaron las funciones de la Dirección de Educación Básica y de Adultos del Ministerio de Educación, y la elaboración del currículo, la concepción del material pedagógico, la formación de los alfabetizadores y las actividades de seguimiento y evaluación se llevaron a cabo fuera de la estructura central del ministerio. El objetivo de ese programa fue conseguir un equilibrio entre los diferentes contenidos –nacional, regional y local– e impartir cursos en 11 lenguas vernáculas y en inglés (Singh y Musso, 2007; IUAL, 2007). En Senegal, la ejecución del programa de alfabetización basado en el método “hacer-hacer” está muy descentralizada: el gobierno se encarga esencialmente de definir el marco global de la política que se debe aplicar y de establecer contratos con los proveedores locales de servicios educativos. En este programa, el objetivo fue ajustar los programas de alfabetización a las necesidades existentes en el plano local. A pesar de algunos problemas de ejecución –algunos proveedores hincharon las cifras de los proyectos de presupuesto y malversaron fondos–, se ha estimado que el método “hacer-hacer” ha cosechado un verdadero éxito y, por eso, se ha adoptado en países como Burkina Faso, el Chad y Malí (Diagne y Sall, 2009; Lind, 2008).⁴

El idioma de enseñanza tiene gran influencia en la eficacia de los programas de alfabetización de adultos. La adquisición inicial de competencias básicas por parte de los educandos adultos suele ser más fácil en su lengua materna, pero los educandos prefieren estudiar la lengua predominante porque la consideran un medio para abrirse perspectivas más prometedoras. Resolver este problema suele ser difícil, pero una concepción cuidadosa del currículo puede dar buenos resultados introduciendo por etapas la lengua predominante de que se trate. En Marruecos, los cursos del programa “Pasarelas” se imparten en las principales lenguas vernáculas del país: el darija (árabe marroquí) y el amazighe (berebere). Los educandos matriculados en los cursos de alfabetización en fusha (árabe estándar)

empiezan aprendiendo las letras del alfabeto árabe para poder leer textos en su lengua transcritos a este alfabeto. Luego, adquieren competencias elementales de lectura y escritura en fusha, utilizando palabras comunes a ambas lenguas (Wagner, 2009). La evaluación de un programa piloto realizado entre 2005 y 2007 para alfabetizar a 10.000 mujeres mostró que sólo un 2% de ellas desertaron los cursos y que el 90% consiguieron aprobar los exámenes. En cambio, en el “programa general” monolingüe, el porcentaje de deserción se cifró entre un 15% y un 20%, y el de la aprobación de exámenes en un 70% (AED, 2008). Este ejemplo muestra la importancia del uso de un idioma de enseñanza adecuado.

Los métodos de alfabetización pueden desempeñar un papel determinante. En lo que respecta a las enseñanzas que se pueden sacar de los programas con mejores resultados, es difícil ir más allá de las generalizaciones. El material pedagógico tiene que poner de manifiesto los vínculos entre signos escritos y sonidos articulados, y además el vocabulario y los temas tienen que presentar interés para los educandos (Abadzi, 2003). Aunque las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos suelen ser muy diversas, todos necesitan entre unas 300 y 400 horas de instrucción para adquirir las competencias que corresponden al segundo y tercer grado de la enseñanza primaria (Oxenham, 2008). Para los educandos que desean obtener un título oficial o incorporarse al sistema educativo formal, son esenciales el acceso a los libros de texto usados en éste y la utilización del currículo oficial, tal como se ha demostrado en el programa destinado a educandos de zonas urbanas en Burkina Faso (Recuadro 1.10). En el otro extremo de la gama de programas de alfabetización, tenemos los que aplican el método “de abajo arriba”. Así, en los programas REFLECT, un alfabetizador hace un inventario de los conocimientos locales y se sirve de ellos como base para elaborar el currículo. En estos programas no hay libros de texto preparados de antemano y cada programa se concibe de manera que los problemas señalados por la comunidad se tengan en cuenta y se definan para contribuir a su resolución (Archer y Newman, 2003).

La participación en los programas de alfabetización de adultos es tan sólo un primer paso en el largo camino que conduce al aprendizaje efectivo de la lectura y la escritura. Los conocimientos adquiridos inicialmente se pierden fácilmente si no se consolidan a lo largo del tiempo. La práctica regular ulterior de la lectura y la escritura, o la participación en cursos de postal alfabetización, pueden reforzar las competencias básicas adquiridas (Oxenham, 2008). Por su parte, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales pueden contribuir a crear

Los problemas de la alfabetización de adultos son de envergadura nacional, pero su solución se encuentra a nivel local.

4. En Senegal, entre 1994 y 2002, 1,5 millones de personas, de las que un 77% eran mujeres, cursaron diversos programas de alfabetización realizados según el método “hacer-hacer”.

Objetivo 4: Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos

un entorno más propicio para la alfabetización fomentando el contacto con libros, periódicos y otros medios de información.

- **Libros y bibliotecas.** Las campañas de alfabetización se pueden utilizar como vectores del acceso a material de lectura. En la R. B. de Venezuela, entre 2004 y 2006, se distribuyeron 2,5 millones de lotes de 25 libros a los graduados de la campaña nacional de alfabetización. En Perú, en los distritos donde se llevó a cabo con éxito el programa nacional de alfabetización, se crearon en 2008 unas 700 bibliotecas comunitarias dotadas con 100 libros cada una (Torres, 2009).
- **Información para los grupos marginados.** El acceso a información pertinente puede fomentar el conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo, así como a alimentar el debate público. En la India, la ONG Nirantar empezó a editar en 2002 un semanario, llamado *Khabar Lahariya*, que se distribuye en las zonas rurales de dos distritos desfavorecidos de Uttar Pradesh. Redactada en bundeli, el dialecto local, esta publicación se difunde entre las mujeres de comunidades marginadas –dalit y musulmanes– de 400 aldeas y cuenta hoy en día con 25.000 lectoras (Nirantar, 2009).
- **Tecnologías de la información.** Los teléfonos móviles y los aparatos de radio y televisión se pueden usar como medios de alfabetización. En Pakistán, en un proyecto experimental dirigido por la ONG Bunyad con apoyo de la UNESCO, se distribuyeron 250 teléfonos móviles entre otros tantos educandos que habían asistido a un curso de rudimentos de lectura y escritura durante un mes. A través de esos teléfonos se transmitieron 600 mensajes en urdu sobre cuestiones variadas, desde temas relacionados con la salud y la higiene hasta la religión, a fin de consolidar los conocimientos adquiridos en la formación inicial (Miyazawa, 2009). En la India, otra ONG, PlanetRead, proporciona subtítulos para videoclips de canciones, redactados en el mismo idioma de la letra de éstas, que pueden llegar a ser leídos por centenares de millones de personas. Una evaluación aleatoria de este proyecto, efectuada entre 2002 y 2007 con unas 13.000 personas, muestra que su impacto es considerable. Entre los niños escolarizados, el 56% de los que habían visto las emisiones con videoclips subtítulos durante media hora como mínimo a la semana podían leer con soltura, mientras que el porcentaje de los que no habían visto esas emisiones y podían leer con fluidez se cifró en un 24%. Entre los adultos analfabetos, un 12% de los telespectadores habían logrado llegar a leer con soltura, mientras que esa proporción sólo alcanzó un 3% entre los que no habían visto las emisiones (Kothari, 2008).

Recuadro 1.10 – Cursos vespertinos para jóvenes adultos en Burkina Faso

En Burkina Faso se ha abierto una nueva vía para la alfabetización con la creación de cursos vespertinos. Según un estudio efectuado en 2004, existen 142 cursos vespertinos extraoficiales a los que acuden jóvenes adultos de zonas urbanas para cursar los programas escolares de enseñanza primaria o secundaria. El 95% de esos cursos se concentran en la capital del país, Uagadugú, y están matriculados en ellos unos 18.000 alumnos que en su gran mayoría tienen entre 15 y 24 años de edad. Esto educandos habían desertado el sistema educativo por motivos económicos y se habían puesto a trabajar en el sector informal de la economía como comerciantes, artesanos o trabajadores a domicilio. La principal motivación de la mayor parte de los cursillistas es aprender a leer y escribir para aprobar los exámenes nacionales que son sancionados con la expedición del certificado de estudios primarios.

Aunque muchos de esos cursos son dirigidos por docentes del sistema público de educación, la mayoría de ellos no están reconocidos oficialmente. De ahí que su financiación dependa exclusivamente de los derechos de matrícula abonados por los educandos, lo que constituye un obstáculo en potencia para que muchos jóvenes puedan acceso a este tipo de enseñanza. En 2008 algunos ministerios han empezado a prever medidas para prestar un apoyo más directo a estos cursos vespertinos. No obstante, todavía queda mucho por hacer si se quiere conviertan en un verdadero programa educativo de oferta de una “segunda oportunidad”. A este respecto, es necesario llevar a cabo una labor en una serie de ámbitos prioritarios como la elaboración de currículos adaptados, el suministro de material pedagógico y la mejora de la eficacia de las actividades de supervisión y evaluación.

Fuente: Pilon y Compaoré (2009).

Formación y asistencia para los alfabetizadores

Aunque se dan diferencias importantes entre la educación de los adultos y la de los niños, un elemento común entre ambas es el papel esencial de los docentes. Nada puede reemplazar a un docente bien formado, motivado y adecuadamente asistido. No suele haber muchos datos de buena calidad sobre los alfabetizadores de adultos, pero la información proporcionada por los que existen no es muy alentadora. Las conclusiones de una evaluación regional efectuada en el África Subsahariana muestran una “aguda escasez de alfabetizadores cualificados” (Aitchison y Alidou, 2009, pág. 43). En Kenya, la evaluación muestra que el número de alfabetizadores a tiempo completo disminuyó en un 27% entre 1979 y 2006, mientras que el número de educandos aumentó en un 40% en ese mismo periodo. En los países africanos de habla francesa y portuguesa, este problema es mucho más grave. Asimismo, un estudio efectuado en los Estados Árabes llegó a la conclusión de que “la cuestión del personal docente es el eslabón más frágil de la cadena de la alfabetización y educación de los adultos” (Yousif, 2009, pág. 11). Los alfabetizadores trabajan a tiempo parcial en su mayoría y, aunque en algunos países se les exige un título académico, su formación inicial y en el trabajo es limitada. La escasez de alfabetizadores y la reducida asistencia

La participación en los programas de alfabetización de adultos es tan sólo un primer paso en el largo camino que conduce al aprendizaje efectivo de la lectura y la escritura.

que se les presta representan un obstáculo para la difusión de métodos de enseñanza centrados en los educandos, que pueden necesitar más tiempo que los demás métodos pedagógicos (McCaffery y otros, 2007; Oxenham, 2008).⁵ Las excepciones que se dan a esta situación generalizada muestran

Recuadro 1.11 – Resultados positivos del apoyo a los alfabetizadores en Egipto

Toda mejora continua del nivel de alfabetización exige un cuerpo de alfabetizadores formados para inculcar competencias a los educandos. El caso de Egipto muestra cuán positivo es prestar de apoyo a los alfabetizadores.

A mediados del decenio de 1990, la Autoridad General para la Alfabetización y Educación de Adultos (GALAE) inició una ambiciosa campaña decenal para la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura en árabe. Además de este componente de alfabetización, el programa ofrecía cursos complementarios para obtener certificados de convalidación del título de estudios primarios, así como posibilidades para recibir formación profesional. Se ofreció a graduados de secundaria una retribución mensual para que alfabetizaran a parientes, amigos y miembros de sus comunidades, a condición de que obtuviesen previamente un certificado de aptitud estatal. La GALAE se encargaba de suministrar libros de texto y material pedagógico, pero carecía de recursos para una labor sistemática de supervisión y formación. Después del éxito logrado por esta campaña en un primer momento, los índices de matriculación y de terminación de los cursos de alfabetización decayeron sobre todo en los distritos rurales más pobres y entre las mujeres.

Las autoridades nacionales reaccionaron ante esta situación y remodelaron el programa. Con el apoyo de donantes la GALAE puso en marcha el Programa de Fortalecimiento de Capacidades para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (CELL), en el que la enseñanza basada en libros de texto fue sustituida por métodos pedagógicos participativos que recurrían a material adaptado a la vida y experiencia de los educandos. Las destinatarias principales del programa fueron las aldeas desfavorecidas donde la campaña anterior había fracasado. Se movilizó a los dirigentes comunitarios para suscitar interés por el programa. Los alfabetizadores fueron miembros de las comunidades locales graduados de secundaria. Además de ser remunerados con la misma retribución que en el programa primigenio, recibieron tres cursos de formación inicial en internado y una vez por mes celebraban una reunión de asistencia pedagógica con un formador del CELL.

El reforzamiento del apoyo a los alfabetizadores tuvo resultados. En 2005 se hizo una evaluación que puso de relieve un aumento de la tasa de retención de los educandos: un 82% de los matriculados por primera vez terminaban el primer ciclo de cursos de cinco meses, y un 62% llegaba a finalizar el segundo ciclo. También se registró un aumento de la tasa de terminación de estudios: un 65% de los educandos matriculados en segundo año del CELL aprobaron el examen final, mientras que ese porcentaje sólo se cifró en un 50% durante la primera campaña. También se logró aumentar el número de mujeres matriculadas, que llegaron a representar el 75% de los educandos. La evaluación también mostró que la mejora de los resultados guardaba relación con tres factores: la contratación de alfabetizadores a nivel local, la calidad del apoyo que se les había proporcionado y la adaptación del currículo a las necesidades locales.

Fuentes: McCaffery y otros (2007); Oxenham (2005).

que toda inversión destinada a apoyar a los alfabetizadores puede tener resultados muy positivos en la eficacia de los programas (Recuadro 1.11).

Conclusión

A largo plazo, la estrategia más eficaz para lograr la alfabetización universal consiste en procurar que todos los niños estén escolarizados, que salgan de la escuela habiendo adquirido por lo menos competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y que tengan después la posibilidad de consolidar esas competencias con el correr del tiempo. No obstante, la importancia que tiene la empresa de corregir las deficiencias de la educación básica y de garantizar la alfabetización de las generaciones venideras, no debe distraer la atención del problema planteado de inmediato por la triste herencia que supone la plaga del analfabetismo acumulado a lo largo del pasado.

Los progresos conseguidos en la alfabetización de los adultos en el último decenio son decepcionantes. A diferencia de lo que ha ocurrido en otros ámbitos del programa de la Educación para Todos, han sido lentos los progresos hacia el objetivo que se fijó el año 2000. El descuido de que ha sido objeto la alfabetización es, a la vez, la causa y el efecto de un problema más profundo. El compromiso insuficiente de los gobiernos y los donantes con la causa de reducir el analfabetismo es el reflejo de la idea de que la alfabetización de los adultos es un problema de difícil solución.

Esa idea es errónea. Es posible, y también asequible en el plano financiero, realizar progresos más rápidos hacia el objetivo de la alfabetización de los adultos, a condición de que los gobiernos apliquen los principios de las prácticas más idóneas a las condiciones locales y de que los dirigentes políticos den prioridad a la lucha contra el analfabetismo. Lograr que todas las personas sepan leer y escribir es un desafío sobrecogedor, sobre todo en muchos de los países más pobres del mundo. Sin embargo, es un desafío que deben afrontar todos los gobiernos comprometidos en la empresa de defender el ejercicio real de los derechos fundamentales de la persona humana y de reducir la pobreza en el mundo, o interesados en suprimir el importante obstáculo que el analfabetismo supone para el crecimiento económico. □

5. La evaluación de 16 programas de la iniciativa REFLECT (Alfabetización freiriana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria) mostró que los alfabetizadores propendían a centrarse en la adquisición de competencias básicas en lectura y escritura, descuidando las actividades de postalfabetización, y tendían a establecer una separación entre los cursos de alfabetización propiamente dichos y las actividades relacionadas con la adquisición de autonomía y la participación en la vida comunitaria (Duffy y otros, 2008).

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

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 iguales posibilidades de obtener buenos resultados.

La paridad entre los sexos en la educación es un derecho humano fundamental, un cimiento de la igualdad de oportunidades y una fuente de desarrollo económico, empleo e innovación. Algunos de los audaces objetivos fijados en el Marco de Acción de Dakar para superar la disparidad entre los sexos no se han alcanzado, a pesar de los progresos realizados en el último decenio en muchas regiones del mundo.

Globalmente, el mundo se acerca despacio a la paridad entre los sexos en la escolarización (Cuadro 1.8). Los progresos hacia la paridad en primaria han sido notables en las regiones que empezaron el decenio con índices más altos de disparidad, esto es el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes. Para hacerse una idea de esos progresos basta con decir que, si se hubieran mantenido en esas regiones los índices de paridad registrados en 1999, hoy habría en ellas 18,4 millones menos de niñas escolarizadas en primaria.

La fijación del Objetivo 5 se concibió mal. La meta inicial –suprimir en 2005 la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria– era demasiado ambiciosa y por eso distó mucho de alcanzarse. Lograr la igualdad entre los sexos en el acceso a la educación y el aprovechamiento escolar en 2015 es un objetivo más razonable. Sin embargo, muchos países no lo alcanzarán a no ser que modifiquen a fondo sus políticas y prioridades en la planificación de la educación (Hechos y cifras 1.10).

La igualdad de acceso a la escuela primaria y de progresión a lo largo de sus grados es una condición obvia del logro de la paridad entre los sexos. Pero la realización de progresos exige también una acción en la enseñanza secundaria (Hechos y cifras 1.11). Los problemas difieren de una región a otra. El África Subsahariana, que comenzó el decenio a un nivel muy bajo, registró progresos notables en la escolarización femenina en secundaria, pero la paridad entre los sexos no mejoró. En los Estados árabes, los progresos hacia la paridad en la enseñanza secundaria son más lentos que en la primaria.

Pese a que la oferta de oportunidades de educación es más equilibrada entre hombres y mujeres, en el mundo laboral persisten grandes desigualdades en los tipos de empleo y los niveles de remuneración. La sección “Examen de las políticas” trata el tema del paso de los adolescentes por los diferentes niveles del sistema educativo y de la transición al mundo del trabajo, y destaca el importante papel de la educación en la reducción de las disparidades entre los sexos en el mercado laboral.

Cuadro 1.8: Indicadores principales para el Objetivo 5

	Enseñanza primaria				Enseñanza secundaria			
	Paridad entre los sexos lograda en 2008		IPS de la tasa bruta de escolarización		Paridad entre los sexos lograda en 2008		IPS de la tasa bruta de escolarización	
	Número total de países	Países sobre los que se dispone de datos	2008	Evolución desde 1999 (puntos)	Número total de países	Países sobre los que se dispone de datos	2008	Evolución desde 1999 (puntos)
Mundo	116	185	0,97	0,04	62	168	0,96	0,05
Países de ingresos bajos	13	38	0,93	0,08	3	34	0,87	0,04
Países de ingresos medios bajos	31	51	0,97	0,06	12	41	0,94	0,09
Países de ingresos medios altos	30	41	0,97	-0,003	16	40	1,05	0,01
Países de ingresos altos	40	50	1,00	-0,01	30	49	0,99	-0,02
África Subsahariana	16	43	0,91	0,06	1	35	0,79	-0,03
Estados Árabes	9	19	0,92	0,05	3	16	0,92	0,03
Asia Central	7	8	0,98	-0,01	4	8	0,98	-0,01
Asia Oriental y el Pacífico	19	27	1,01	0,01	8	22	1,04	0,09
Asia Meridional y Occidental	3	8	0,96	0,14	1	7	0,87	0,12
América Latina y el Caribe	22	36	0,97	-0,002	11	36	1,08	0,01
América del Norte y Europa Occidental	22	25	1,00	-0,01	17	25	1,00	-0,02
Europa Central y Oriental	18	19	0,99	0,02	17	19	0,96	-0,004

Nota: El índice de paridad entre los sexos (IPS) muestra la proporción niñas/varones o mujeres/hombres en un indicador determinado.

Fuente: Anexo, Cuadros Estadísticos 5 y 7.

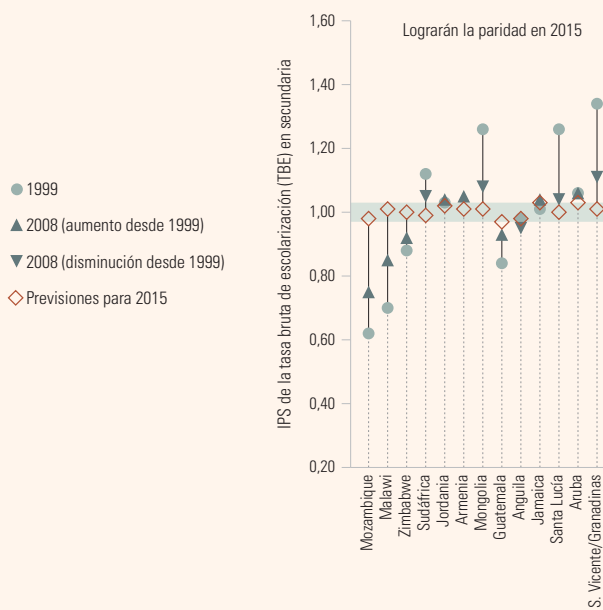
Hechos y cifras 1.10 – A pesar de los considerables progresos realizados, muchos países no alcanzarán en 2015

¿Cuántos países no han alcanzado aún la paridad entre los sexos en la educación? ¿En qué situación se hallarán en 2015 si las tendencias actuales persisten? Las lagunas de los datos disponibles hacen que sea difícil responder de manera exhaustiva a estas dos preguntas. En 52 países, la proporción de niñas con respecto al número de varones –o índice de paridad entre los sexos (IPS)– en las tasas brutas de escolarización en primaria es igual o inferior a 0,95; y en otros 26 países el IPS de esa misma tasa se cifra en 0,90. La mayoría de los 47 países sobre los que se dispone de datos suficientes para efectuar extrapolaciones con vistas a 2015 y que no han logrado todavía la paridad, van avanzando por el buen camino, pero 38 de ellos no alcanzarán el objetivo. Algunos países que distan mucho de lograr la paridad entre los sexos han conseguido, pese a todo, realizar progresos considerables desde 1999. En el Yemen, por ejemplo, en 1999 había dos varones escolarizados en primaria por cada niña, pero en 2008 esa proporción había disminuido y se cifraba en 1,3 varones por niña. Otros países que no van por buen camino para alcanzar el objetivo, como la Côte d'Ivoire y Eritrea, no han progresado nada, o muy poco, en la empresa de reducir las fuertes disparidades existentes entre los sexos.

El panorama que ofrece la enseñanza secundaria es más desigual y las perspectivas de alcanzar en 2015 la paridad entre los sexos en este nivel de la educación son menos prometedoras. Solamente un tercio de todos los países sobre los que se dispone de datos han logrado la paridad y en muchos de ellos el número de niñas que cursan estudios secundarios es considerablemente inferior al de los varones. En 2008, el IPS de la tasa de escolarización en secundaria era igual o inferior a 0,90 en 24 países del África Subsahariana y en tres países del Asia Meridional y Occidental; y en diez de ellos se situaba por debajo de 0,70. De los 74 países sobre los que se dispone de datos pertinentes para efectuar extrapolaciones y que no han alcanzado la paridad entre los sexos, solamente 14 van por buen camino para suprimir las disparidades entre los sexos de aquí a 2015 (Gráfico 1.32).

Las políticas encaminadas a superar la disparidad entre los sexos tienen más posibilidades de aplicarse con éxito cuando forman parte de una estrategia integrada. Bhután ha conseguido reducir el número de niños sin escolarizar y las tasas de deserción escolar de las niñas han disminuido con mayor rapidez que las de los varones: el 95% de las niñas ingresadas en la enseñanza primaria en 2008 lograrán llegar probablemente al último grado de ésta. El éxito de este país obedece a que ha llevado una lucha en múltiples frentes contra la disparidad entre los sexos, aplicando toda una serie de programas muy diversos (Bhután, Ministerio de Educación, 2009; Narayan y Rao, 2010). La construcción de nuevas escuelas y una modificación del sistema de adscripción de los maestros han conducido a un estrechamiento de los lazos entre las escuelas y las comunidades. Asimismo, la creación de escuelas primarias comunitarias en las comarcas

Gráfico 1.32: En muchos países son escasas las perspectivas de lograr
(Índice de paridad entre los sexos (IPS) de la tasa bruta de escolarización (TBE))



Notas: Solamente figuran en el gráfico los países que no alcanzaron la paridad entre los sexos en 2008. Los progresos realizados hacia la paridad entre los sexos se miden considerando la diferencia entre los valores correspondientes al año 2008 y las proyecciones para 2015, así como el sentido de la tendencia de esos valores.

apartadas ha desempeñado un papel especialmente importante, ya que los padres se muestran más propensos a enviar a sus hijas a la escuela cuando ésta se halla más cerca de su domicilio. Por otra parte, las inversiones en construcciones escolares han ido acompañadas de programas específicos de salud y nutrición escolares y por una expansión de la educación no formal. Entre 2000 y 2006 el número de educandos de los centros de educación no formal se triplicó y el 70% de ellos eran mujeres jóvenes.

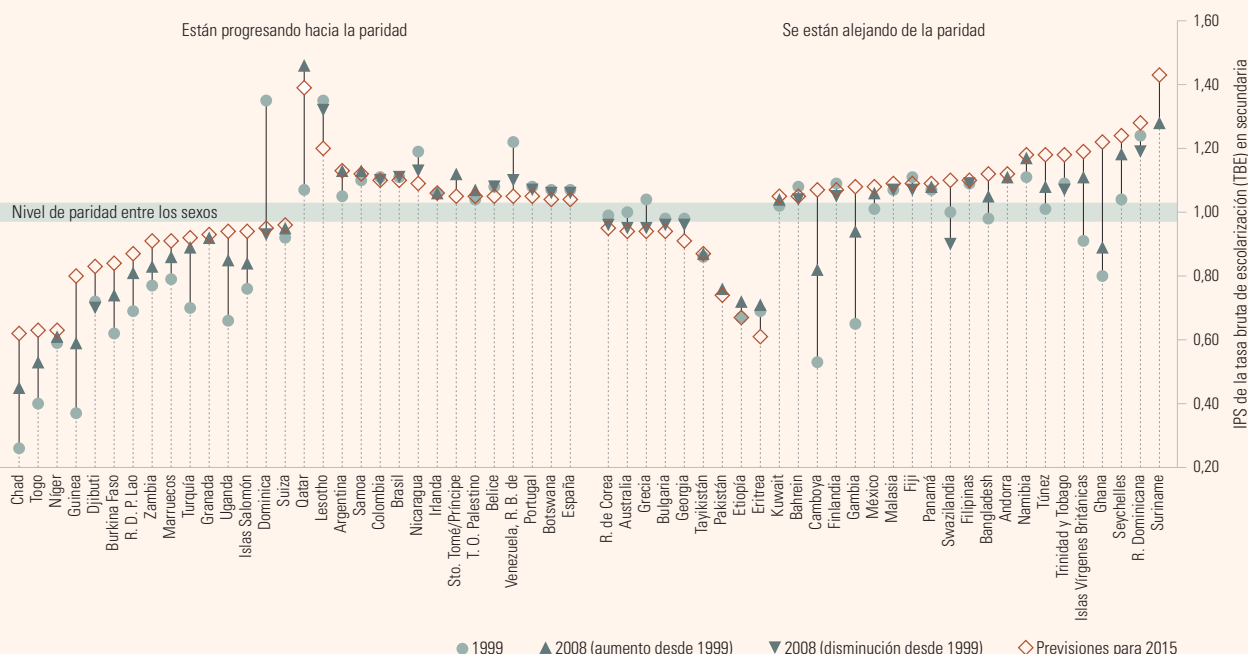
Es necesario que cada país haga su propia evaluación de los obstáculos que se oponen a la paridad entre los sexos. Reducir la distancia del lugar de asentamiento de la comunidad a la escuela, como se ha hecho en Bhután, elimina un obstáculo importante para la escolarización de las niñas porque contribuye no sólo a disipar las inquietudes de los padres sobre la seguridad de sus hijas, sino también a disminuir la tensión que crea el reparto entre el tiempo dedicado a la escuela y el tiempo pasado en el hogar (Lehman y otros, 2007; Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos y Grupo de Expertos sobre las Transiciones a la Edad Adulta en los Países en Desarrollo, 2005). En Burkina Faso, el desarrollo de escuelas satélites en las zonas rurales ha acercado el sistema educativo a las comunidades locales y ha reducido la disparidad entre los sexos. En Etiopía, un

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

el objetivo de la paridad entre los sexos

de aquí a 2015 la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria

en la enseñanza secundaria (1999, 2008 y previsiones para 2015)



Por no haberse podido disponer de datos relativos al año 1999 para Anguila y San Vicente y las Granadinas, se han utilizado datos correspondientes al año 2000 para estos dos países. Fuentes: Base de Datos del IEU; Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo basados en el Cuadro Estadístico 7 del Anexo.

programa de construcción de escuelas a gran escala desempeñó un papel esencial porque mejoró la asistencia a clase y atenuó las disparidades entre los sexos. La creación de programas dirigidos a destinatarios específicos y el establecimiento de incentivos financieros pueden también

ayudar a contrarrestar las disparidades entre los sexos. En algunos países, como Bangladesh y Camboya, se han creado becas para subvencionar la educación de las niñas, y en Nepal se ha prestado un apoyo específico a niñas pertenecientes a castas "inferiores" (UNESCO, 2010a).

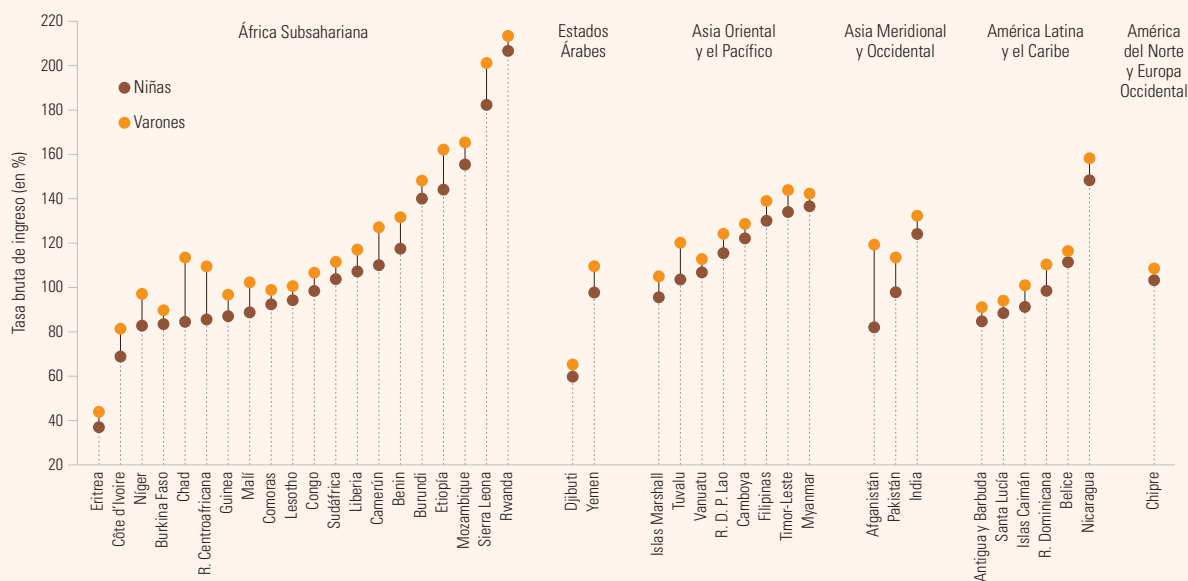
Hechos y cifras 1.11 – Fuentes de disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria

Las disparidades entre los sexos se manifiestan en diferentes estadios del sistema educativo. Conocer el perfil de las disparidades es fundamental para elaborar cualquier estrategia encaminada a alcanzar el Objetivo 5 de la EPT.

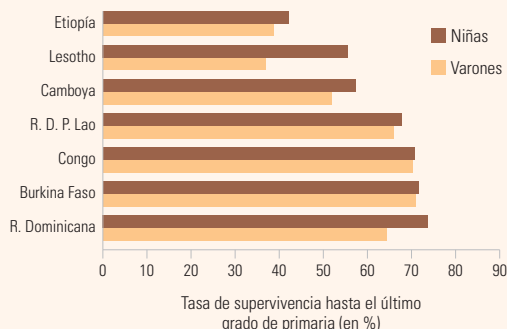
En muchos países las disparidades entre los sexos empiezan a evidenciarse el mismo día en que los niños ingresan en la escuela primaria. La escolarización en el primer grado ya suele presentar un desequilibrio en favor de los varones. En el 75% de los países que no han alcanzado el objetivo de la paridad entre los sexos, la tasa de escolarización de los varones es superior a la de las niñas al principio del ciclo de primaria (Gráfico 1.33). En Malí, por ejemplo, la tasa bruta de ingreso de los varones se cifra en un 102% y la de las

niñas en un 89%. Si ese desequilibrio inicial no se corrige ulteriormente con una tasa de supervivencia escolar de las niñas más elevada, el resultado inevitable de la desigualdad en el ingreso es un desequilibrio permanente en favor de los varones a lo largo de todo el ciclo de la enseñanza primaria.

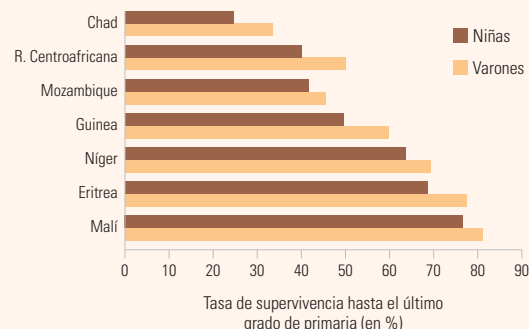
Después del ingreso en la escuela, las disparidades entre los sexos las configuran los esquemas de la progresión a lo largo de los grados de primaria. En algunos países donde se dan importantes disparidades en la escolarización de las niñas y los varones, las tasas de supervivencia en el último grado se acercan a la paridad entre los sexos. En Burkina Faso, más del 70% de los varones y de las niñas que ingresan en primaria se mantienen en la escuela hasta el último grado,

Gráfico 1.33: La disparidad entre los sexos en la escolarización en primaria presenta perfiles diferentes*Tasa bruta de ingreso en la enseñanza primaria, por sexo, en un grupo seleccionado de países (2008)**Tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria, por sexo, en un grupo seleccionado de países (2007)*

En algunos países, una vez que han ingresado en la enseñanza primaria, las niñas progresan a lo largo de sus grados igual que los varones, o incluso mejor.



En otros países, la situación de desventaja de las niñas persiste a medida que las niñas siguen avanzando a lo largo del ciclo de primaria.



Nota: Solamente figuran en el gráfico los países en los que se da una disparidad entre los sexos en la tasa bruta de ingreso superior a cinco puntos porcentuales, en beneficio de los varones.

Fuente: Anexo, Cuadros Estadísticos 4 y 6.

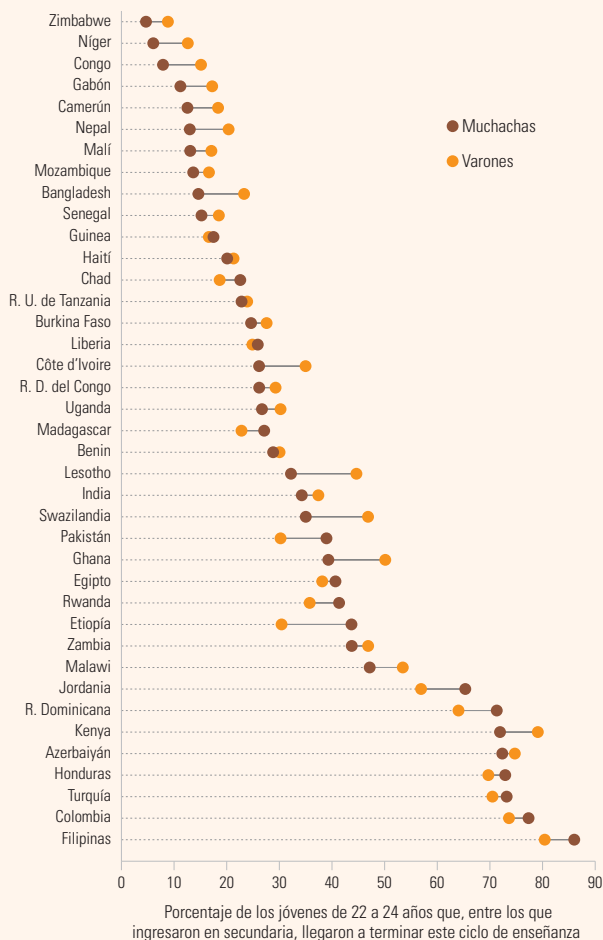
mientras que en Etiopía las niñas tienen más probabilidades que los varones de llegar al último grado de primaria (Gráfico 1.33). En este tipo de esquema, las disparidades entre los sexos observadas en la escuela son un reflejo de las disparidades que se dan en las tasas de ingreso. En otros países, la disparidad entre los varones y las niñas en la tasa de ingreso se va ahondando a medida que van cursando los sucesivos grados de la enseñanza primaria. En Guinea, por ejemplo, las tasas de deserción escolar son elevadas tanto entre las niñas como entre los varones, pero en el último grado de primaria el desequilibrio en favor de los varones se cifra en diez puntos porcentuales.

Las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria tienen su origen en las que ya existían en la enseñanza primaria. Aunque se den excepciones, en la mayoría de los países las niñas que terminaron el ciclo de primaria tienen tantas probabilidades como los varones de ingresar en la enseñanza secundaria. Sin embargo, una vez que han comenzado sus estudios secundarios, las muchachas tienen más probabilidades de desertar la escuela (Gráfico 1.34). Este fenómeno se da incluso en Bangladesh, a pesar de que en este país la concesión de subsidios a las muchachas por parte del gobierno contribuyó a que la gran disparidad en favor de los varones

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

Gráfico 1.34: La disparidad entre los sexos en la terminación de los estudios secundarios presenta perfiles desiguales

Tasa de terminación de estudios secundarios de los jóvenes de 22 a 24 años de edad, por sexo, en un grupo seleccionado de países (2000-2008)



Notas: Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. La tasa de terminación de estudios de secundaria secundarios se calcula entre los jóvenes de 22 a 24 años que ingresaron en este nivel de enseñanza.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo basados en conjuntos de datos de EDS estándar (ICF Macro, 2010).

en el ingreso en secundaria se transformara en una diferencia en favor de las muchachas. En efecto, esta diferencia se va reduciendo a medida que las muchachas van cursando los sucesivos grados y, al final, su tasa de terminación de estudios se cifra sólo en un 15%, mientras que la de los varones asciende a un 23%. Además, los varones obtienen mejores resultados que las muchachas en el examen final del primer ciclo de secundaria (Bangladesh, Oficina de Información y Estadísticas de la Educación, 2008). El problema que tiene planteado hoy en día Bangladesh en su política de educación es doble: incrementar la tasa de transición de los varones a secundaria, por un lado, y reducir la tasa de deserción de las muchachas en ese mismo nivel de enseñanza.

Luchar contra las disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria plantea muchos problemas. Algunos de los elementos que obstaculizan la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria cobran aún más importancia en la secundaria. El costo de la escolaridad en secundaria es mucho más elevado, lo que obliga a las familias a racionar entre sus hijos los recursos de que disponen. En los hogares donde la educación de las muchachas se valora menos que la de los varones o se considera que ocasiona una merma de ingresos, los padres pueden propender a favorecer a los varones en detrimento de las muchachas. El matrimonio precoz es otro elemento que también puede obstaculizar la progresión de las muchachas en la enseñanza secundaria. Asimismo, puede ocurrir que los padres se inquieten más por la seguridad de sus hijas adolescentes, habida cuenta de que los centros docentes de secundaria suelen estar a menudo a mayor distancia del hogar que las escuelas primarias.

Ninguno de estos obstáculos es insuperable. Tal como se pone de relieve en la sección "Examen de las políticas", los gobiernos pueden corregir las causas subyacentes de la desigualdad entre los sexos. El primer paso para ello es garantizar la igualdad de oportunidades en el ingreso en la escuela primaria y en la prosecución de los estudios primarios. Algunas medidas específicas –por ejemplo, la concesión de subsidios a las alumnas– puede mejorar la tasa de retención de éstas y promover su ingreso en la enseñanza secundaria. Suprimir las desigualdades con que tropiezan las mujeres en el mercado laboral puede reforzar también los incentivos en favor de la educación. Sin embargo, una de las tareas más importantes de los gobiernos es cuestionar las actitudes y prácticas sociales que socavan la equidad entre los sexos en la educación.

Examen de las políticas

La gestión de las transiciones de las adolescentes en el sistema educativo y hacia el mundo laboral

A medida que ha ido en aumento el número de mujeres que se incorporan al mundo laboral, el paisaje económico y social de los países desarrollados se ha ido transformando. Aunque muchas mujeres luchan por conseguir un equilibrio entre un empleo remunerado y las exigencias del trabajo doméstico no remunerado, la feminización del mercado laboral ha mejorado los ingresos de la mujer y ha reforzado su autonomía y su emancipación (Blau, 1997; Goldin, 1990). La educación ha contribuido a esa transformación abriendo nuevas perspectivas de empleo. En esta sección se examina el potencial de la educación para apoyar una transformación análoga en los países en desarrollo.⁶

6. Esta sección se basa en gran parte en la obra de Lloyd (2010).

La discriminación en el mercado laboral refuerza el círculo vicioso de la desigualdad entre los sexos.

Los desequilibrios que se dan entre los sexos en la educación se dan también automáticamente en el mercado laboral. Aunque se está reduciendo la disparidad entre las niñas y los varones en la escolarización, en muchos países pobres sigue siendo importante y tiende incluso a acentuarse a medida que los alumnos van pasando de un grado a otro. El número de muchachas que ingresan en la enseñanza secundaria es menor que el de los varones y las que consiguen ingresar en ella tienen más posibilidades de desertarla que los muchachos. Las muchachas que abandonan la escuela y buscan trabajo arrastran consigo las desventajas que acarrea el hecho de haber cursado pocos años de estudios. Los mercados laborales acentúan con frecuencia las disparidades entre los sexos. Los salarios y las condiciones de empleo de las mujeres no sólo están condicionados por la oferta de mano de obra y la demanda de competencias de los empleadores, sino también por una serie de obstáculos de índole social, de prácticas culturales y de discriminaciones.

Los gobiernos tienen buenas razones para luchar contra las disparidades que se dan entre los sexos, tanto en el ámbito de la educación como en el del empleo. La argumentación en pro de la equidad entre los sexos en la educación no se basa en cálculos económicos, sino en los derechos humanos. La escuela puede dotar a las muchachas con las capacidades que necesitan para ampliar sus posibilidades de elección, influir en las decisiones adoptadas en sus familias y participar más en la vida social y económica. Asimismo, está claramente demostrado que los beneficios económicos que genera la educación de las muchachas son muy elevados y que, en la enseñanza secundaria, son incluso más elevados que los de los varones. Por lo tanto, los países que permiten la existencia

de un alto grado de desigualdad entre los sexos en la educación están sacrificando el progreso del crecimiento económico, de la productividad y de la lucha contra la reducción de la pobreza, así como el ejercicio efectivo de los derechos humanos por parte de la mitad de su población.

La discriminación de la mujer en el mercado laboral va en detrimento de los intereses económicos y de las perspectivas de desarrollo humano de los países. Los obstáculos con que tropiezan las mujeres para encontrar puestos de trabajo que correspondan a sus competencias y calificaciones se traducen en pérdidas de eficiencia que perjudican a las empresas y merman la productividad. También redundan en perjuicio de los niños porque cuando las mujeres ejercen un mayor control sobre los recursos de la familia, la nutrición, la salud y la educación de sus hijos mejoran (Buvinic y Morrison, 2009; Fiszbein y otros, 2009). Además, la discriminación en el mercado laboral reduce los beneficios de la escolarización, al incitar menos a los padres a mantener a sus hijas en la escuela, y refuerza el círculo vicioso de la desigualdad entre los sexos.

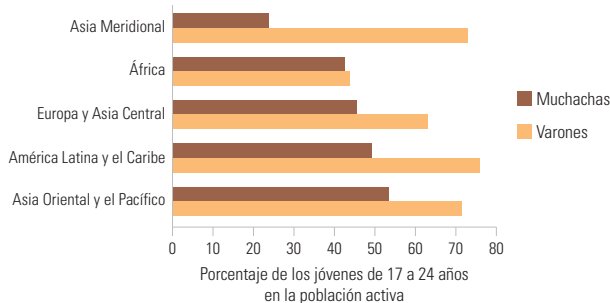
El inconveniente de ser mujer: mayores dificultades para conseguir empleo y sueldos más bajos

En la medida en que es posible sacar algunas conclusiones de los datos y elementos de información procedentes de varias regiones del mundo en desarrollo, todo parece indicar que los progresos hacia la equidad entre los sexos en los mercados laborales han sido mucho más lentos que los logrados en los sistemas educativos.

La proporción de mujeres en la población activa es un indicador de su situación con respecto al empleo. Los resultados de las encuestas de hogares indican la existencia de importantes disparidades entre los sexos en todas las regiones de mundo, especialmente en el Asia Meridional, donde las posibilidades que tienen los hombres de formar parte de la población activa son más de tres veces mayores que las de las mujeres (Gráfico 1.35). Aunque los índices de participación de la mujer en la población activa están aumentando, persisten fuertes disparidades en el caso de los adolescentes y adultos jóvenes. Según las encuestas realizadas en 2006, el 64% de las mujeres del Asia Meridional con edades comprendidas entre 20 y 24 años no cursan estudios ni trabajan a tiempo completo, mientras que la proporción de varones de esa franja de edad en la misma situación se cifra en un 5% (Morrison y Sabarawal, 2008). Los datos y elementos de información sobre Bangladesh ponen de relieve que las disparidades entre los sexos en la educación y el empleo se pueden reducir a ritmos muy diferentes. En los últimos 15 años, Bangladesh

Gráfico 1.35: Las disparidades entre los sexos en el mercado de trabajo son considerables en muchas regiones

Porcentaje de jóvenes de 17 a 24 años en la población activa, por sexo (1995-2004)



Nota: Las regiones de este gráfico son distintas de las regiones establecidas para la EPT.
Fuente: Buvinic y otros (2007).

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

ha hecho progresos espectaculares hacia la paridad entre los sexos en la escolarización en primaria y secundaria (UNESCO, 2008). En 2007, la tasa bruta de escolarización en secundaria de las muchachas fue levemente superior a la de los varones. Sin embargo, este progreso registrado en el sector de la educación no ha ido acompañado de un progreso paralelo en el sector del empleo. En efecto, el índice de participación de la mujer en la población activa sólo experimentó un aumento marginal y siguió situándose muy por debajo del índice de participación masculino (Al-Samarrai, 2007). El resultado de todo esto es que la oferta de mano de obra femenina más cualificada está aumentando más deprisa que la demanda del mercado laboral, empujando así los salarios a la baja.

La participación desigual en la población activa se ve agravada por la desigualdad en las remuneraciones. Es difícil determinar con exactitud el grado de disparidad que se da entre los ingresos de los hombres y las mujeres en los países en desarrollo, debido en parte a la escasa información de que se dispone sobre el sector informal y las pequeñas empresas. También es difícil determinar, sobre la base de datos comparables entre países, el efecto de la disparidad entre los sexos en la discriminación salarial reflejada en la remuneración desigual por un trabajo igual. En cambio, sí se dispone de datos y elementos de información que muestran la existencia de amplias disparidades entre los salarios de los hombres y las mujeres en un grupo importante de países. En Kenya, los ingresos anuales de los hombres que son trabajadores autónomos o están empleados en empresas privadas del sector formal son dos veces superiores a los de las mujeres que se hallan en los mismos casos (Kabubo-Mariara, 2003). En la República Unida de Tanzania, las mujeres que son trabajadoras autónomas ganan un 26% menos que los hombres que tienen la misma ocupación (Chen y otros, 2004).

Los obstáculos con que tropiezan las mujeres en el mercado laboral y en el ámbito de la equidad entre los sexos varían de un país a otro. Aunque la discriminación jurídica de la mujer declina en la mayoría de los países, las prácticas de las familias y los empleadores siguen siendo una fuente omnipresente de desigualdades entre los sexos. Se pueden enumerar tres causas importantes de disparidad:

- *Diferencias entre los sexos en materia de competencias y experiencia.* La desigualdad de oportunidades educativas, a menudo vinculada a una desigualdad social más profunda, tiene como consecuencia que las muchachas y las mujeres ingresen en el mercado laboral con un menor bagaje de competencias que los varones.

El acceso preferencial de los varones a la enseñanza secundaria, en particular, hace que éstos posean competencias más valoradas y mejor remuneradas en el mercado laboral. En muchos países en desarrollo, el nivel de estudios es un factor determinante del salario, y también de la desigualdad salarial (Kabubo-Mariara, 2003; Kapsos, 2008). Un análisis reciente de una encuesta sobre la población activa de Filipinas, realizada en 2007, muestra que la educación formal es el factor que más singularmente contribuye a las diferencias de remuneración, ya que representa un porcentaje mayor de la diferencia entre las mujeres (37%) que entre los hombres (24%) que trabajan (Luo y Terada, 2009).

- *Normas sociales que rigen la función de la mujer en la vida económica.* Las funciones y responsabilidades tradicionalmente asignadas al hombre y a la mujer crean una división del trabajo por sexo. En algunos países, las prácticas sociales y culturales pueden impedir a las mujeres que pasen tiempo fuera del hogar. Estas prácticas, vinculadas a diversos factores que van desde una determinada noción del honor de la familia hasta una preocupación por la seguridad de la mujer, influyen enormemente en los perfiles de participación de la mujer en la población activa de muchos países (Banco Mundial, 2005). Las disposiciones adoptadas en el hogar en materia de trabajo doméstico también tienen una influencia. Con frecuencia, se prevé que las adolescentes y las mujeres jóvenes dediquen más tiempo que los varones a faenas domésticas como el acarreo de agua y leña, la preparación de comidas y el cuidado de los niños pequeños o los miembros de la familia enfermos, lo que limita sus posibilidades de generar ingresos trabajando fuera del hogar.
- *Segmentación y discriminación en el mercado laboral.* Los mercados laborales pueden agravar las disparidades sociales, clasificando las diferentes ocupaciones como propias de hombres o de mujeres. La discriminación entre los sexos desemboca frecuentemente en un alza de la demanda de mano de obra femenina para desempeñar puestos de trabajo peor remunerados y menos cualificados. Por ejemplo, en el sector informal de la economía los hombres suelen tener más probabilidades que las mujeres de ser empleadores o trabajadores autónomos con mejores remuneraciones, mientras que las mujeres tienen más probabilidades de ser obreras en el sector informal o trabajadoras domésticas (Chen y otros, 2004).

Las disparidades entre los sexos en el mercado de trabajo limitan el potencial que tiene la educación

En Bangladesh, el progreso hacia la paridad entre los sexos registrado en el sector de la educación no ha ido acompañado de un progreso paralelo en el sector del empleo.

En la India, un año de escolaridad adicional en secundaria permite a las muchachas ganar un 7% más cuando ingresan en el mercado laboral, mientras que en el caso de los varones el porcentaje de ese aumento de las ganancias se cifra en un 4%.

para incrementar la productividad y la equidad. Los datos y elementos de información procedentes de los países en desarrollo indican que la incidencia de la educación en un mejor nivel de ingresos es más acusada en el caso de las mujeres que en el de los hombres (Psacharopoulos y Patrinos, 2004). La "prima del sexo" en la educación suele ser particularmente importante en la enseñanza secundaria. En la India, por ejemplo, un año de escolaridad adicional en secundaria en 2004 permitía a las muchachas ganar un 7% más cuando ingresaban en el mercado laboral, mientras que en el caso de los varones el porcentaje de ese aumento de las ganancias se cifraba en un 4% (Reilly y Dutta, 2005). Esto muestra claramente que la desigualdad entre los sexos que se da en la enseñanza secundaria en la India obstaculiza el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Como la demanda de trabajadores mejor cualificados aumenta a medida que se van extendiendo los sistemas de producción cada vez más basados en los conocimientos, la ventaja de haber cursado estudios secundarios –y superiores– va a ir aumentando probablemente con el correr del tiempo (Luo y Terada, 2009; Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos y Grupo de Expertos sobre las Transiciones a la Edad Adulta en los Países en Desarrollo, 2005). De todo esto se desprende que también aumenta el costo que la desigualdad entre los sexos en la enseñanza secundaria supone tanto para los individuos como para la sociedad.

La educación puede contrarrestar la discriminación en el mercado laboral

Aunque la desventaja en el mercado laboral puede disminuir los beneficios generados por la educación de las muchachas, la mejora de la paridad entre los sexos en la escuela puede contribuir a suprimir los obstáculos en el empleo, ya sean oficiales o extraoficiales. La relación que se da entre el nivel de estudios cursados y los resultados obtenidos en el mercado de trabajo no es fácil de determinar. Sin embargo, en algunos países es necesario haber cursado muchos estudios para atenuar la desventaja vinculada al sexo que se da en el mercado laboral.

Un estudio efectuado recientemente en Pakistán ha mostrado que el hecho de haber cursado más estudios ayuda a las mujeres a conseguir trabajo, a condición de que la duración de éstos sea de diez años como mínimo (Aslam y otros, 2008). Ahora bien, el promedio de años de estudios de las mujeres paquistaníes de 17 a 22 años de edad se cifra en cinco años solamente, y en el caso de las mujeres pobres de zonas rurales sólo es de un año (UNESCO y otros, 2010). El número de años pasados en la escuela no es lo único que cuenta. El grado de aprovechamiento escolar también es un factor

determinante de las perspectivas de empleo. Los datos y elementos de información de que se dispone sobre varios países muestran que se da una correlación fuerte, aunque variable, entre un mayor nivel de aprovechamiento escolar y una transición más rápida de la enseñanza secundaria al empleo (Egel y Salehi-Isfahani, 2010; Lam y otros, 2009). Un estudio realizado en Sudáfrica, en la región de El Cabo concretamente, ha puesto de relieve que un aumento de una desviación estándar en las pruebas de lectura, escritura y cálculo guarda relación con un aumento en seis puntos porcentuales de la posibilidad de conseguir un empleo (Lam y otros, 2009).

La escuela influye en la oferta de competencias en el momento de ingresar en el mercado laboral. No obstante, es la demanda de las empresas privadas y de los empleadores públicos en el mercado laboral la que determina las perspectivas de empleo. El desempleo en general, y el desempleo juvenil en particular, constituyen un barómetro sensible del desajuste que pueda existir entre las competencias proporcionadas por el sistema educativo y las exigidas por los empleadores (UNESCO, 2010). Los adolescentes y los adultos jóvenes salen a menudo de la escuela después de haber recibido una educación insuficiente y de haber adquirido competencias que los empleadores no valoran. Al mismo tiempo, las prácticas rígidas del mercado laboral, la segmentación de las posibilidades de empleo y las capacidades limitadas en materia de formación pueden influir en la voluntad de contratar de los empleadores, limitándola. En este ámbito se dan también efectos muy acusados de la disparidad entre los sexos en muchos países, incluso para las mujeres más instruidas. La República Islámica del Irán es el país donde se observa la transición más larga del sistema educativo al empleo en el caso de las mujeres que han cursado estudios secundarios o superiores, y es frecuente que esa transición dure varios años (Egel y Salehi-Isfahani, 2010; Salehi-Isfahani y Egel, 2007). Aunque estos problemas son el reflejo de cuestiones que van más allá del ámbito de la educación, entre las que se cuenta una discriminación profundamente arraigada en el mercado laboral, también ponen de manifiesto un desajuste entre la demanda del mercado laboral y el tipo de competencias adquiridas en el sistema educativo.

Dar igualdad de oportunidades a las adolescentes en el sistema educativo formal

Cuando ingresan en la escuela, las muchachas arrastran consigo una serie de desventajas relacionadas con desigualdades entre los sexos de alcance más general que se suelen transmitir por conducto de las familias, las comunidades y las prácticas sociales establecidas. Los sistemas

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

educativos pueden atenuar la fuerza de esos conductos de transmisión, pero no basta con construir aulas y escuelas y proporcionar maestros. Escolarizar a las niñas y dotarlas con las competencias que necesitan para realizarse son dos tareas que exigen, con frecuencia, la adopción de políticas destinadas a contrarrestar las causas profundas de las desventajas vinculadas a la desigualdad entre los sexos. Las políticas de los poderes públicos pueden tener una importancia decisiva en tres ámbitos principales: crear incentivos para fomentar el ingreso de las niñas en la escuela; facilitar la creación de un entorno escolar propicio para ellas; y velar por que la escuela les permita adquirir competencias pertinentes. En la mayoría de los casos, es necesario llevar a cabo una acción simultánea en estos tres frentes. Sobre la base de un estudio global de 322 programas educativos nacionales centrados específicamente en las muchachas adolescentes, esta sección examina qué es lo que se puede hacer para reducir la disparidad entre los sexos (Lloyd et Young, 2009).

Crear incentivos financieros. Cada vez hay más datos y elementos de información que muestran que los programas de incentivos financieros pueden ser un potente antídoto contra la disparidad entre los sexos. Esos programas pueden consistir en transferencias de dinero en efectivo, o en la adopción de medidas destinadas a reducir el obstáculo que supone el costo de la educación de las muchachas. Casi la mitad de los 322 programas estudiados comprendían incentivos en metálico o en especie vinculados a la asistencia de las muchachas a la escuela (Lloyd y Young, 2009).

Algunos de esos programas han tenido resultados impresionantes. El programa de subvenciones aplicado en Bangladesh –que ofrece la gratuidad de la enseñanza secundaria y una suma de dinero a las adolescentes– ha tenido un éxito notable. En el espacio de un decenio, ese programa ha coadyuvado a la supresión de una disparidad importante entre los sexos en la educación. En Pakistán, un programa apoyado por el Banco Mundial otorga subvenciones para incitar a las niñas a matricularse en las escuelas públicas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (sexto a octavo grado) y para contrarrestar las presiones que pueden obligarlas a dejar la escuela (Chaudhury y Parajuli, 2006). Algunos programas han tratado de prestar un apoyo específico a grupos que corren un gran riesgo de desertar la escuela. En Camboya, por ejemplo, se ha creado un programa especial de becas para las muchachas de familias pobres que tratan de terminar sus estudios de primaria (Filmer y Schady, 2008).

A una escala mucho mayor, algunos programas de transferencias de dinero en efectivo, aplicados sobre todo en América Latina para luchar contra la pobreza, prestan una ayuda que está supeditada al mantenimiento de los niños en la escuela. Los datos y elementos de información procedentes de Brasil, México, Nicaragua y otros países muestran que esos programas, además de haber incrementado la asistencia a la escuela, han contribuido a mejorar el estado de salud y nutrición de los niños (UNESCO, 2010).⁷ Los encargados de la elaboración de políticas tienen que resolver toda una serie de cuestiones importantes relacionadas con los destinatarios específicos de los programas, la cobertura de la ayuda y el monto las transferencias. Sin embargo, en los países donde se dan disparidades acusadas entre los sexos en la educación, hay motivos más que suficientes para integrar incentivos en favor de las muchachas en los programas de transferencias en efectivo de más vasto alcance destinados a las familias pobres.

Un entorno escolar propicio para la educación de las niñas. La creación de incentivos puede fomentar la escolarización de las muchachas y reducir los obstáculos que puedan impedir su progresión a lo largo del sistema educativo. No obstante, la vivencia en las aulas tiene también una importancia decisiva. Los planificadores de los sistemas educativos deben velar por que las niñas encuentren en el medio escolar un entorno propicio para ensanchar el horizonte de sus perspectivas y cuestionar los prejuicios que limitan sus aspiraciones. Este es un ámbito en el que podría hacerse mucho más. En efecto, solamente la cuarta parte de los 322 programas abarcados por el estudio se han fijado el objetivo de contratar y formar mujeres para el ejercicio de la docencia.

La composición del personal docente puede tener una importancia enorme. Son muy numerosos los datos que muestran la correlación positiva que se da entre la presencia de maestras, por un lado, y la escolarización y el aprovechamiento escolar de las muchachas, por otro lado (Lloyd y Young, 2009). Un estudio efectuado recientemente en 30 países en desarrollo ha puesto de relieve que se daba una correlación positiva exclusiva entre las tasas de escolarización de las muchachas y la proporción de docentes femeninas (Huisman y Smits, 2009). Según un estudio sobre cinco países del África Occidental, las puntuaciones obtenidas en los exámenes de quinto grado por las muchachas que habían tenido maestras en clase eran más altas que las obtenidas por las que habían tenido maestros (Michaelowa, 2001).

Los planificadores de los sistemas educativos deben velar por que las niñas encuentren en el medio escolar un entorno propicio para ensanchar el horizonte de sus perspectivas y cuestionar los prejuicios que limitan sus aspiraciones.

7. Un resumen de los resultados del programa relativo a México figura en la obra editada por el Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos y Grupo de Expertos sobre las Transiciones a la Edad Adulta en los Países en Desarrollo (2005).

Los docentes traen consigo a las aulas determinados comportamientos sociales, comprendidos algunos prejuicios con respecto a las capacidades de las alumnas.

Impartir a los docentes una formación que tenga en cuenta la cuestión de la igualdad entre los sexos es un complemento esencial de la contratación de docentes femeninas. Los docentes traen consigo a las aulas determinados comportamientos sociales, comprendidos algunos prejuicios con respecto a las capacidades de los alumnos. Algunos trabajos de investigación sobre las regiones rurales de Kenia han mostrado que, en las aulas, los docentes no sólo dedican más tiempo y prodigan más consejos a los varones que a las muchachas –significando así que depositan menos esperanzas en éstas–, sino que además toleran los acosos sexuales (Lloyd y otros, 2000). También han mostrado que las muchachas eran víctimas de actitudes negativas y comportamientos discriminatorios, tanto en las escuelas de buena calidad académica como en las de calidad deficiente. Todo esto indica cuán importante es modificar las actitudes de los docentes en el

marco de una estrategia de mayor alcance, centrada en la igualdad entre los sexos y la mejora del aprovechamiento escolar.

Acabar con las prácticas que socavan las posibilidades de aprendizaje de las muchachas exige la elaboración de una estrategia integrada en la que los docentes ocupen una posición central. Las desventajas, por muy arraigadas que estén, pueden diluirse con el establecimiento de prácticas que sean propicias a la educación de las muchachas. Un ejemplo contundente de esto lo proporciona una iniciativa adoptada en Pakistán con vistas a fortalecer las competencias en lectura, escritura y cálculo de las muchachas mediante una mejora de la formación de los docentes. Esta experiencia ha tenido por resultado un incremento espectacular de la tasa de transición a la enseñanza secundaria de las adolescentes participantes en la iniciativa.

Recuadro 1.12 – Pakistán: proyecto de la ONG “Developments in Literacy” para que las muchachas adquieran autonomía gracias al sistema educativo

Pakistán es uno de los países del mundo donde se da una de las mayores disparidades entre los sexos en la educación. Las muchachas tienen menos posibilidades de ir a la escuela que los varones y más probabilidades de desertar la escuela primaria. Además, son muy pocas las que cursan estudios secundarios. Los obstáculos a su ingreso y progresión en el sistema educativo se deben a formas interrelacionadas de disparidad entre los sexos que están vinculadas a la pobreza, la demanda de mano de obra, las prácticas culturales y las actitudes con respecto a la educación, y que les impiden a muchas de ellas realizar sus proyectos y colmar sus anhelos.

Creada hace trece años y apoyada por la diáspora paquistaní de Canadá, los Estados Unidos y el Reino Unido, la organización no gubernamental “Developments in Literacy” (DIL) dirige 147 escuelas de 9 distritos situados en las cuatro provincias del Pakistán. Su objetivo es “impartir una educación de calidad a los niños desfavorecidos, y más concretamente a las niñas, mediante la creación y administración de centros escolares en las regiones subdesarrolladas del Pakistán, centrándose en la igualdad entre los sexos y en la participación en la vida comunitaria”. Esta organización colabora con agrupaciones no gubernamentales locales y ofrece educación a más de 16.000 alumnos, de los que un 60% a un 70% son muchachas.

Consciente de la insuficiente calidad de la educación en la mayoría de las escuelas públicas, DIL ha creado un centro propio para formar a sus docentes. Un 96% de éstos son mujeres y todos

ellos se forman obligatoriamente en la adquisición y aplicación de métodos pedagógicos centrados en el educando. La organización también ha elaborado su propio material de lectura en inglés y urdu, concebido especialmente para contrarrestar los prejuicios ya que muestra a las muchachas tomando la iniciativa en la adopción de decisiones y desempeñando funciones y profesiones que no suelen ejercer tradicionalmente. También ha elaborado métodos pedagógicos innovadores destinados no sólo a fomentar la capacidad para resolver problemas y el espíritu crítico, sino también a evitar el aprendizaje pasivo.

A medida que el programa se ha ido aplicando, DIL se ha percatado de que es importante ayudar a las niñas a que ingresen en la enseñanza secundaria y el mercado laboral. Las muchachas graduadas de las escuelas administradas por DIL reciben una ayuda financiera para proseguir sus estudios en los centros públicos de enseñanza secundaria. Los índices de ingreso en secundaria son impresionantes. En la mayoría de las escuelas, más del 80% de los alumnos llegan a cursar el noveno grado de enseñanza. Muchas de las niñas beneficiarias del proyecto en sus inicios lograron ingresar en la universidad y ejercen ahora una profesión, en particular en los sectores de la enseñanza y la salud, lo que demuestra que la educación puede crear un círculo virtuoso de adquisición acrecentada de competencias y de ampliación de las posibilidades ofrecidas a las personas.

Fuente: Lloyd (2010).

Objetivo 5: Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación

La contratación de maestras fue un factor determinante del éxito (Recuadro 2.12). En general, la contratación y formación de maestras puede crear un círculo virtuoso: cuantas más niñas terminen sus estudios, más maestras habrá en la generación siguiente, y así sucesivamente.

Proporcionar a las muchachas competencias pertinentes. Un alto nivel de desempleo juvenil, un escaso nivel de productividad y un bajo nivel de los salarios son síntomas de un desajuste, ya mencionado anteriormente, entre la educación y el empleo. Para remediarlo, es necesario que los planificadores de los sistemas educativos sean conscientes de los obstáculos que puedan impedir a las muchachas adquirir la capacidad para resolver problemas y las competencias básicas necesarias para desarrollar plenamente sus posibilidades. El estudio global sobre los programas destinados a las adolescentes mostró que una quinta parte de ellos comprendía un componente centrado en la formación profesional, o en la formación para encontrar medios de subsistencia (Lloyd y Young, 2009).

En el sistema educativo formal, las muchachas suelen tener menos posibilidades que los varones de cursar una formación técnica y profesional. En 2008, las muchachas representaban un 31% del total de los alumnos de los cursos de enseñanza técnica y profesional en el Asia Meridional y Occidental y un 40% en el África Subsahariana. A menudo, esos cursos orientan a las adolescentes hacia sectores caracterizados por bajos niveles de competencias y de salarios, lo que fomenta un círculo vicioso de encadenamiento de expectativas limitadas con posibilidades igualmente limitadas (Adams, 2007).

Programas de educación no formal para las adolescentes excluidas

A las adolescentes y mujeres jóvenes que se vieron excluidas del sistema educativo en su infancia se les debe dar una segunda oportunidad para que puedan adquirir competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, así como competencias más generales, que les permitan tener más opciones en la vida y disponer de medios de subsistencia más sólidos. La educación no formal puede proporcionarles esa segunda oportunidad. Casi una cuarta parte de los 322 programas antedichos ofrecen alternativas de educación no formal que, en su mayoría, comprenden formación profesional (Lloyd y Young, 2009).

Los programas de educación no formal ofrecidos a las adolescentes difieren de un país a otro y dentro de cada país. Algunos gobiernos han integrado esos programas en el marco más amplio de sus sistemas educativos. Sin embargo, en muchos casos la educación no formal la imparten principalmente organizaciones no gubernamentales que a veces

actúan en cooperación con los poderes públicos. El gobierno de Malí, por ejemplo, ha creado centros de educación para el desarrollo a fin de satisfacer las necesidades educativas de muchachas que nunca fueron a la escuela. Pero la financiación y las actividades formación y desarrollo de esos centros corren a cargo de la organización CARE y de grupos locales no gubernamentales. La duración de los programas es de tres años. Los dos primeros años se enseñan materias escolares, como el aprendizaje de la lectura en una lengua local y la aritmética, y el tercer año se dedica a la formación profesional (Lloyd y Young, 2009).

La educación no formal goza de una reputación muy desigual, pero hay datos y elementos de información que demuestran que puede conseguir resultados positivos, incluso en contextos sumamente difíciles. Los países afectados por conflictos plantean problemas especialmente arduos, sobre todo porque en las situaciones de violencia las disparidades entre los sexos tienden a menudo a exacerbarse (véase la Parte 2). El proyecto "Youth Education Pack", elaborado por el Consejo Noruego de Refugiados, está destinado a los adolescentes que viven en zonas afectadas por conflictos y que han superado la edad de ir a la escuela. Actualmente se está llevando a cabo en nueve países y ofrece un programa de enseñanza a tiempo completo de un año de duración, que consta de tres componentes: aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo; adquisición de competencias para la vida diaria; y formación profesional. En este programa se da prioridad a las madres solteras, los jóvenes que son cabezas de familia y los que tienen menos instrucción. Una evaluación efectuada recientemente en Burundi ha mostrado que los educandos habían progresado después de haber cursado el programa y que la calidad y pertinencia de la formación profesional impartida eran de alto nivel (Ketel, 2008). Otro ejemplo es el de los centros administrados por el Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), una importante organización no gubernamental de este país, que adoptan un enfoque integrado de la formación profesional y proporcionan apoyo en el periodo de la transición al empleo (Recuadro 1.13).

Conclusión

Si se contemplan por separado, las desigualdades entre los sexos en la educación y el mercado de trabajo tienen consecuencias sumamente nocivas, tanto para las oportunidades en la vida de las personas como para las economías de los países. Esas consecuencias se refuerzan mutuamente porque las disparidades en la educación amplifican aún más las desigualdades en el mercado de laboral, lo que a su vez merma los incentivos para que las

Los cursos de enseñanza técnica y profesional orientan a menudo a las adolescentes hacia sectores caracterizados por bajos niveles de competencias y de salarios.

Recuadro 1.13 – Bangladesh: los Centros de Empleo y Medios de Subsistencia para Adolescentes del BRAC

En Bangladesh el número de muchachas que ingresan en la enseñanza secundaria es superior al de los varones, pero las posibilidades de empleo siguen siendo limitadas para las adolescentes y las jóvenes adolescentes y las mujeres jóvenes. El Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), una organización no gubernamental conocida por su experiencia en materia de microfinanciación, la trató de abordar este problema creando un programa innovador.

El programa de Centros de Empleo y Medios de Subsistencia para Adolescentes (ELA) del BRAC tiene por objetivo dotar con más competencias a jóvenes escolarizadas o sin escolarizar, así como lograr que cobren más confianza en sí mismas. En 2009, el número de esos centros se cifraba en más 21.000. En ellos se ofrece a 430.000 mujeres jóvenes la posibilidad de reunirse para estrechar sus lazos sociales, mantener sus conocimientos de lectura, escritura y aritmética, y discutir temas relacionados con la salud, los matrimonios precoces y la función de la mujer en el seno de la familia. También ofrecen cursos de capacitación con vistas a la generación de ingresos y cuentan con un programa de ahorro y micropréstamos para las afiliadas que deseen crear microempresas.

Los programas de educación no formal son objeto de evaluaciones en muy contadas ocasiones, lo cual restringe la posibilidad de determinar cuáles son sus puntos flacos y de sacar lecciones provechosas. Una de las ventajas del programa del BRAC es que ha sido objeto de una evaluación. Sus resultados

muestran que ha conseguido incrementar la movilidad social de sus adherentes, así como su grado de participación en actividades generadoras de ingresos. Las adolescentes encuestadas señalaron que el programa les había ayudado a cobrar más confianza en sí mismas y había incrementado su capacidad para negociar cuestiones que afectan a sus vidas. Gracias a la adquisición de esa mayor confianza y de un mejor nivel de competencias, las jóvenes tienen más posibilidades de emprender actividades generadoras de ingresos y pueden ganarse la vida en mejores condiciones que las muchachas que no se han beneficiado de este programa. Además, el hecho de obtener más ingresos les confiere una mayor autonomía. Las adolescentes declararon también que participaban más activamente en la adopción de decisiones en sus familias comunidades, y que sus ingresos más elevados les permitían hacer planes para el futuro e incluso proseguir sus estudios.

Los centros están sirviendo de modelo para otros países y se están llevando a cabo programas experimentales en Afganistán, la República Unida de Tanzania, Sudán y Uganda. Será necesario efectuar un seguimiento muy atento para tener la seguridad de que su adaptación responde a las condiciones locales. Como quiera que sea la experiencia de este programa del BRAC en Bangladesh pone de manifiesto las posibilidades que ofrecen los programas de educación no formal para mejorar la equidad entre los sexos.

Fuentes: Shahnaz y Karim (2008); Kashfi (2009).

Hay motivos muy poderosos para hacer que la equidad entre los sexos ocupe un puesto central en el programa más general relativo a la educación y el empleo.

muchachas terminen sus estudios secundarios. Los gobiernos que toleran la existencia de importantes disparidades entre los sexos en sus sistemas educativos no sólo privan a las jóvenes de un derecho básico, sino que además socavan los intereses económicos de sus países. Las desigualdades entre los sexos fragilizan la base de competencias de un país, generan ineficacia y son perjudiciales para las empresas que buscan mano de obra cualificada.

Independientemente de que se examine la cuestión con la óptica estrecha del crecimiento económico o con una visión de amplias miras que tome en consideración los derechos humanos y la justicia social, hay motivos muy poderosos para hacer que la equidad entre los sexos ocupe un puesto central en el programa más general relativo a la educación y el empleo. □

Objetivo 6: Calidad de la educación

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.

Escolarizar a los niños es una condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar los objetivos de la EPT. Lo que cuenta en última instancia es la vivencia escolar de los niños, lo que aprenden en la escuela y las competencias que adquieren. En esta sección se examinan indicadores esenciales de la calidad de la educación y del aprovechamiento escolar.

Pese a las diferencias de perfiles entre los países y las regiones, los progresos para mejorar el aprovechamiento escolar han quedado por detrás de los realizados para ampliar el acceso a la escuela. La disparidad en el aprovechamiento escolar que se da a nivel mundial entre países ricos y pobres es tan acusada como la que se da en la escolarización. En muchos países en desarrollo, esa

disparidad implica, de hecho, la existencia de promedios de aprovechamiento escolar desesperadamente bajos: muchos niños salen de la escuela primaria, al cabo de varios años, sin competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Además, los promedios ocultan la magnitud del problema. Dentro de los países, las desigualdades en el aprovechamiento escolar son tan sorprendentes como las que se dan en el acceso a la educación, y a veces mucho más (Hechos y cifras 1.12). Ante la expansión de la escolarización en primaria y el ingreso masivo en ella de muchos niños de familias marginadas, es fundamental centrarse más en la equidad del aprendizaje. Esos niños ingresan en la escuela trayendo consigo todas las desventajas inherentes a la pobreza y el analfabetismo de sus familias. En la sección "Examen de las políticas" se muestra cómo la escuela puede atenuar esas desventajas, aunque a menudo tiene un efecto contrario.

La mejora continua de la calidad de la educación exige que todas las escuelas cuenten con suficientes docentes, adecuadamente formados, motivados y apoyados. Por ahora, no se han reunido todas esas condiciones. Para alcanzar la universalización de la enseñanza primaria en 2015, se necesitarán 1,9 millones de maestros suplementarios y más de la mitad de ellos se tendrán que contratar en el África Subsahariana, donde la proporción alumnos/docente es muy elevada (Cuadro 1.9).

Cuadro 1.9: Indicadores principales para el Objetivo 6

	Esperanza de vida escolar desde la enseñanza primaria hasta la superior (años)		Enseñanza preescolar				Enseñanza primaria				Enseñanza secundaria			
			Personal docente		Proporción alumnos/docente		Personal docente		Proporción alumnos/docente		Personal docente		Proporción alumnos/docente	
	2008	Evolución desde 1999 (en %)	2008 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)	2008 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)	2008 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	2008	Evolución desde 1999 (en %)
Mundo	11	13	7 244	32	20	-1	27 821	9	25	-1	29 650	24	18	-2
Países de ingresos bajos	8	24	551	38	25	3	3 381	43	41	2	2 538	58	24	-5
Países de ingresos medios bajos	10	16	3 166	50	25	-3	15 326	5	26	0,2	14 357	35	20	-3
Países de ingresos medios altos	14	9	1 835	12	15	10	4 184	0,4	21	-10	6 170	8	15	-7
Países de ingresos altos	16	4	1 701	29	15	-19	4 952	10	14	-11	6 584	9	13	-7
África Subsahariana	8	24	564	68	19	4	2 835	44	45	9	1 442	75	25	0,1
Estados Árabes	10	7	165	36	19	-3	1 899	25	22	-6	1 820	37	16	-1
Asia Central	12	13	153	2	10	9	330	-1	17	-18	960	11	11	4
Asia Oriental y el Pacífico	12	15	1 832	32	21	-19	10 010	-1	19	-13	10 150	34	16	-6
Asia Meridional y Occidental	10	22	1 059	102	40	-2	4 970	18	39	6	4 091	39	32	-4
América Latina y el Caribe	14	9	988	29	21	-2	2 919	8	23	-10	3 484	26	17	-11
América del N./Europa Occid.	16	2	1 417	32	14	-20	3 739	9	14	-10	4 855	9	13	-5
Europa Central y Oriental	14	12	1 067	-5	10	14	1 120	-17	18	-4	2 847	-11	11	-11

Fuentes: Anexo, Cuadros Estadísticos 4 y 8; Base de datos del IEU.

Hechos y cifras 1.12 – Amplias disparidades en el aprovechamiento escolar entre los países y dentro de ellos

¿Cuál es la amplitud de las disparidades en el aprovechamiento escolar entre los diferentes países y dentro de cada país? Las evaluaciones internacionales de los resultados del aprendizaje aportan una respuesta parcial a esta pregunta.

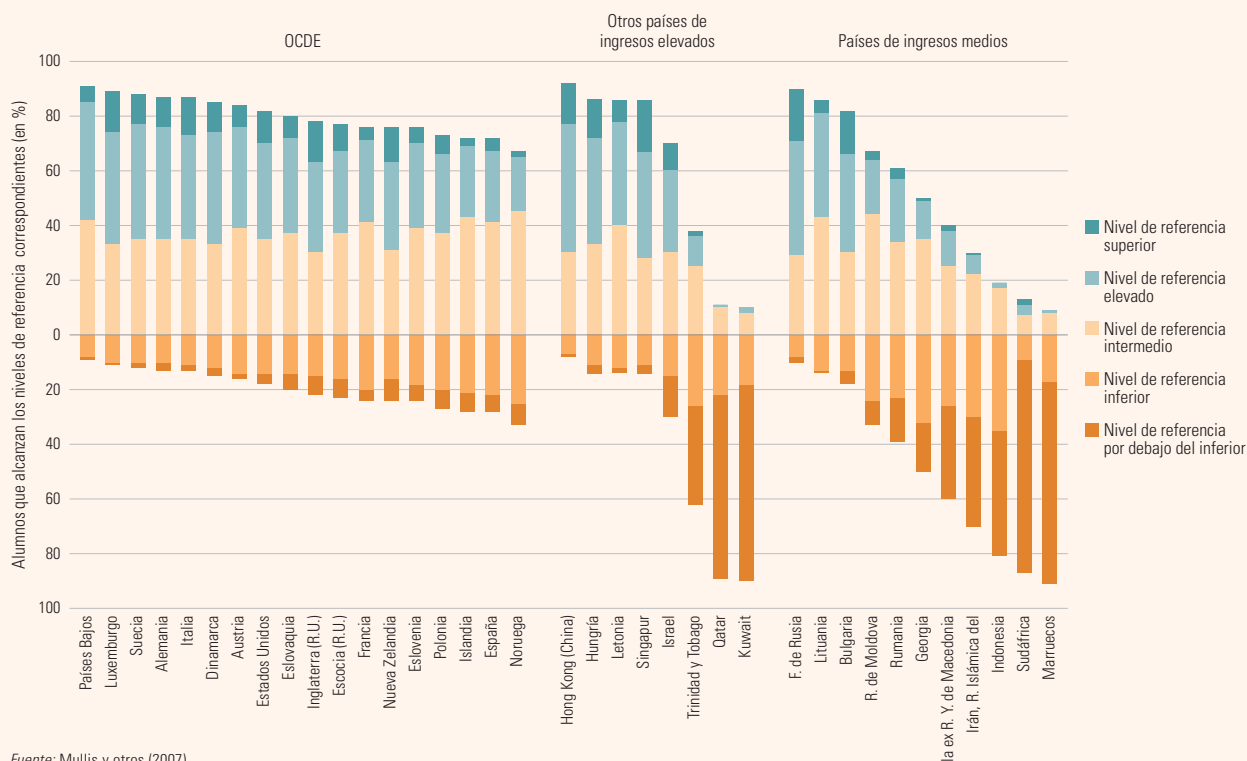
El Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) de 2006 evaluó las competencias en lectura de los alumnos de cuarto grado de 40 países sobre la base de cuatro elementos de referencia internacionales. En el marco del estudio, se consideró que los alumnos que habían alcanzado el nivel inferior de la escala establecida poseían conocimientos básicos de lectura que les permitían leer y comprender un texto sencillo; y que los alumnos clasificados en el nivel superior eran capaces de interpretar textos más complejos, así como de integrar e interpretar la información contenida en sus distintos pasajes (Mullis y otros, 2007). En los países desarrollados, la inmensa mayoría de los alumnos alcanzaron o superaron el nivel intermedio establecido (Gráfico 1.36). En cambio, en algunos países de ingresos medios, como Marruecos y Sudáfrica, la mayoría de los alumnos mostraron que no habían logrado adquirir competencias básicas en lectura después de cuatro años

de escuela primaria. Asimismo, en algunos países ricos de la región de los Estados Árabes, como Kuwait y Qatar, los alumnos obtuvieron puntuaciones que se situaban muy por debajo de los niveles que cabía esperar que alcanzasen teniendo en cuenta el alto nivel de ingresos de sus países. De hecho, estos dos Estados figuran entre los que obtuvieron peores resultados en el estudio del PIRLS.

Los niveles de aprendizaje –en términos absolutos y relativos– son sumamente bajos en muchos países en desarrollo. La tercera serie de evaluaciones del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), efectuada en 2007 en 14 países, puso de manifiesto la existencia de déficits muy acusados del aprovechamiento escolar (Gráfico 1.37). En Malawi y Zambia, más de un tercio de los alumnos de sexto grado no habían logrado adquirir los rudimentos más elementales de la lectura y la escritura. Esto quiere decir que después de cinco o seis años de escuela primaria todos esos alumnos eran incapaces de leer con soltura. Estos resultados son extremadamente inquietantes porque los alumnos que no han adquirido esos rudimentos fundamentales tienen muy escasas posibilidades de adquirir una autonomía de

Gráfico 1.36: Se dan amplias disparidades de un país a otro en el aprovechamiento escolar

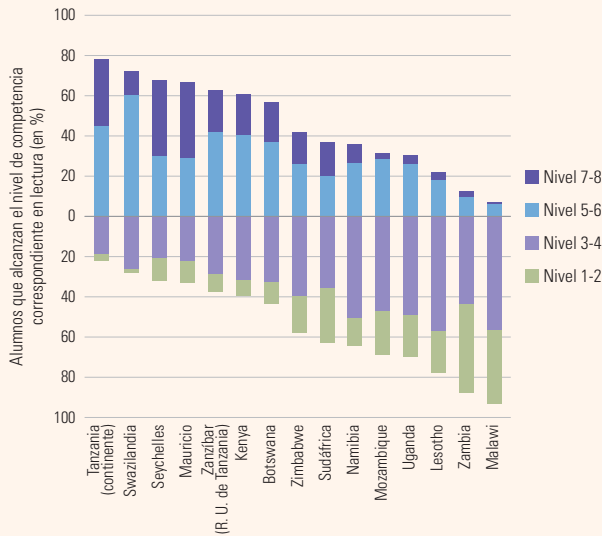
Porcentaje de alumnos de cuarto grado que alcanzan en lectura los niveles de referencia internacionales del PIRLS (2006)



Fuente: Mullis y otros (2007).

Gráfico 1.37: Variación considerable de las competencias de lectura en el África Subsahariana

Porcentaje de alumnos del sexto grado que alcanzan los diferentes niveles de competencia en lectura establecidos por el SACMEQ (2007)



Nota: El alumno clasificado en el nivel 3 de la escala establecida ha adquirido competencias elementales en lectura; el clasificado en el nivel 5 puede leer e interpretar un texto; y el clasificado en el nivel 7 puede detectar información en textos más largos y sacar conclusiones de ellos.

Fuente: Hungi y otros (2010).

aprendizaje. No obstante, la evaluación del SACMEQ arrojó algunos resultados más alentadores. En la Tanzania continental, cuatro de cada cinco alumnos de sexto grado lograron clasificarse por encima del nivel 4 de la escala establecida y solamente algo menos del 4% no habían logrado adquirir los rudimentos básicos de lectura. Estos resultados son especialmente impresionantes, si se tiene en cuenta de la gran cantidad de alumnos que han sido escolarizados en este país desde 2001. También demuestran que un incremento de la escolarización no va automáticamente acompañado por una baja del aprovechamiento escolar, aun cuando los niños ingresados en la escuela procedan de familias de escasos medios económicos.

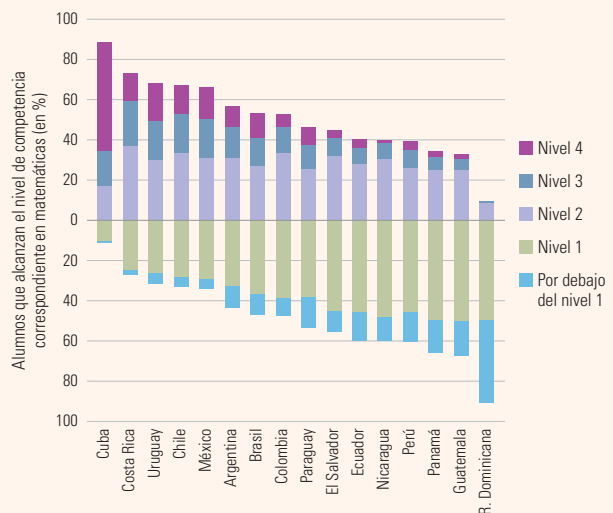
Algunas evaluaciones realizadas recientemente en el Asia Meridional atraen también la atención sobre el problema de la calidad de la enseñanza. Una encuesta, efectuada en 2009 a escala nacional en las zonas rurales de la India, mostró que solamente un 38% de los alumnos de cuarto grado eran capaces de leer un texto especialmente preparado para alumnos de segundo grado. Incluso al cabo de ocho años pasados en la escuela, un 18% de los alumnos eran incapaces de leer un texto de ese nivel (Centro de Recursos de Pratham, 2010). Una evaluación análoga, efectuada en 2008 en las comarcas rurales de las provincias paquistaníes del Punyab y del Sind, mostró que sólo un 35% de los alumnos de cuarto grado podían leer un texto concebido para los alumnos de segundo grado. En matemáticas, un 61% de

los alumnos de cuarto grado sabían hacer operaciones de sustracción con números de dos cifras, pero sólo un 24% podía efectuar la división de un número de tres cifras por otro de una cifra (Foro del Asia Meridional para el Desarrollo de la Educación, 2010). Estos resultados destacan cuán importante es garantizar que el incremento de la escolarización sea correspondido por una mejora de la eficacia de la enseñanza.

Las evaluaciones del aprendizaje han puesto de manifiesto la existencia de grandes diferencias en el aprovechamiento escolar entre los países de la región, así como grandes desigualdades dentro de cada uno de ellos (Gráfico 1.38). Los estudios regionales sobre el aprovechamiento de los escolares de primaria en matemáticas muestran esos dos tipos de disparidad. En 2006, el 33% de los alumnos de tercer grado de Chile obtuvieron puntuaciones de nivel 3 ó 4 en la escala de clasificación establecida, mientras que sólo un 13% de los escolares de ese mismo grado de El Salvador consiguieron puntuaciones idénticas. En algunos países, los altos niveles de desigualdad van unidos a una concentración de las puntuaciones bajas. En Argentina, por ejemplo, aproximadamente un 10% de los alumnos de tercer grado obtuvieron en las pruebas de matemáticas puntuaciones inferiores al nivel 1, mientras que un porcentaje similar de alumnos consiguió puntuaciones de nivel 4, que es el más alto de la escala establecida (UNESCO-OREALC, 2008). En Cuba, más del 50% de los alumnos consiguieron puntuaciones de nivel 4, lo que representó un porcentaje

Gráfico 1.38: El aprovechamiento escolar en matemáticas en América Latina

Porcentaje de alumnos del tercer grado que alcanzan los diferentes niveles de competencia en matemáticas establecidos por el SERCE (2006)



Nota: Nivel 1: el alumno es capaz de interpretar cuadros y gráficos, reconocer la relación entre números y formas geométricas y localizar las posiciones relativas de un objeto en el espacio. Nivel 4: el alumno es capaz de identificar la regla que rige una secuencia numérica, resolver problemas de multiplicación con una sola incógnita y aplicar las propiedades de los cuadrados y los rectángulos a la resolución de problemas.

Fuente: UNESCO-OREALC (2008).

más de tres veces superior al registrado en Argentina y Chile. Cuba es también el país de la región con el mayor porcentaje de alumnos calificados con las máximas puntuaciones y con la menor proporción de escolares con puntuaciones de nivel 1 o inferiores.

Progresos del aprovechamiento escolar

Teniendo en cuenta que las evaluaciones internacionales del aprendizaje no ofrecen una cobertura completa de los países y que las encuestas nacionales no permiten comparaciones a nivel internacional, resulta difícil efectuar extrapolaciones para esbozar tendencias globales. Los datos fragmentarios de que se ha podido disponer no permiten definir una tendencia clara en ningún sentido.

- El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), efectuado por primera vez en 1995, se lleva a cabo desde entonces cada cuatro años. Veintitrés de los 36 países participantes en la evaluación de los alumnos de cuarto grado en 2007 ya habían participado por lo menos una vez en las anteriores ediciones del TIMSS. En matemáticas, se pudo observar que el promedio de los resultados había mejorado en diez países y empeorado

en otros cinco, mientras que en los ocho restantes no registró un cambio significativo (Mullis y otros, 2008). Incluso en los casos en que se registró una mejora, los progresos mostraron tendencia a ser escasos.

- Las evaluaciones nacionales de los alumnos de primaria efectuadas en la India mostraron que no se había producido ningún cambio importante. En 2009, aproximadamente la mitad de los alumnos de quinto grado podían leer un texto correspondiente a un nivel de segundo grado. Ese resultado fue idéntico al de la evaluación realizada en 2006 (Centro de Recursos de Pratham, 2010). Sin embargo, los resultados globales nacionales ocultan la existencia de importantes variaciones en los progresos dentro de cada Estado. Entre 2006 y 2009, por ejemplo, la proporción de alumnos de quinto grado que eran capaces de leer un texto concebido para el segundo grado aumentó del 44% al 64% en el Estado del Punjab, pero bajó del 65% al 46% en el Estado de Bengala Occidental.
- Es posible extrapolar algunos indicadores de tendencias a partir de las dos últimas evaluaciones del SACMEQ en países del África Subsahariana (Cuadro 1.10). Entre 2000

Cuadro 1.10: Progresos desiguales en la mejora de la calidad de la educación en el África Subsahariana

Resultados de las pruebas de matemáticas del SACMEQ para alumnos del sexto grado y tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en la enseñanza primaria (2000 y 2007)

	Puntuaciones de los alumnos en matemáticas			Porcentaje de alumnos que alcanzan los niveles 5-8			Tasa neta ajustada de escolarización en primaria (TNAE)		
	2000	2007	Evolución entre 2000 y 2007 (en %)	2000 (en %)	2007 (en %)	Evolución entre 2000 y 2007 (en puntos porcentuales)	2000 (en %)	2007 (en %)	Evolución entre 2000 y 2007 (en puntos porcentuales)
Mejora del aprovechamiento escolar estadísticamente significativa									
Namibia	431	471	9	5	6	1	90	91	1
Mauricio	585	623	7	41	55	14	93	92	-0,5
Lesotho	447	477	7	1	5	4	78	73	-5
R. U. de Tanzania	522	553	6	18	31	13	53	96	43
Swazilandia	517	541	5	12	19	7	71	83	12
Malawi	433	447	3	0,2	2	2	99	85	-14
Zanzíbar	478	490	2	5	6	1	...	...	...
Evolución del aprovechamiento escolar estadísticamente insignificante									
Sudáfrica	486	495	2	15	15	0,3	94	93	-1
Botswana	513	521	2	15	16	1	84	90	5
Zambia	435	435	-0,01	2	2	-1	69	94	25
Seychelles	554	551	-1	34	31	-2	94	...	...
Kenya	563	557	-1	33	30	-3	66	86	21
Disminución del aprovechamiento escolar estadísticamente significativa									
Uganda	506	482	-5	17	7	-10	...	96	...
Mozambique	530	484	-9	13	5	-8	56	75	19

Notas: El SACMEQ establece 8 niveles de clasificación para las competencias en matemáticas de los alumnos del sexto grado. Nivel 1: los alumnos sólo poseen rudimentos de cálculo muy elementales. Nivel 5: los alumnos poseen competencias en cálculo. Nivel 8: los alumnos poseen competencias en matemáticas que les permiten resolver problemas abstractos. Para Malawi y Seychelles, las TNAE en primaria de 2000 son las correspondientes a 1999 y 2001, respectivamente. Para Botswana, Mozambique y la República Unida de Tanzania, las TNAE en primaria de 2007 son las correspondientes a 2006. En lo que respecta a la República Unida de Tanzania, se ha incluido a Zanzíbar en la TNAE, pero no en los resultados de matemáticas, que sólo se refieren a la Tanzania continental.

Fuentes: Base de datos del IEU; SACMEQ (2010).

y 2007, el aprovechamiento escolar en matemáticas mejoró en algunos países. En Namibia, las puntuaciones medias aumentaron en un 9%, aunque siguen siendo relativamente bajas con respecto a las de los demás países participantes en la evaluación. Solamente en Mozambique y Uganda se observó una importante disminución del aprovechamiento escolar: en el primero de estos dos países esa disminución fue acompañada de un fuerte aumento del número de niños escolarizados; y en el segundo la baja del aprovechamiento escolar fue especialmente acusada, ya que la proporción de alumnos que sobrepasaban el nivel elemental de cálculo disminuyó en diez puntos porcentuales.

Los datos del SACMEQ no proporcionan una base sólida para sacar conclusiones de largo alcance, pero sí cuestionan la afirmación de que el aumento de la escolarización en la región ha ido generalmente acompañada por un deterioro acusado de la calidad, que traduce la compensación que se da entre el nivel de aprendizaje y el acceso.

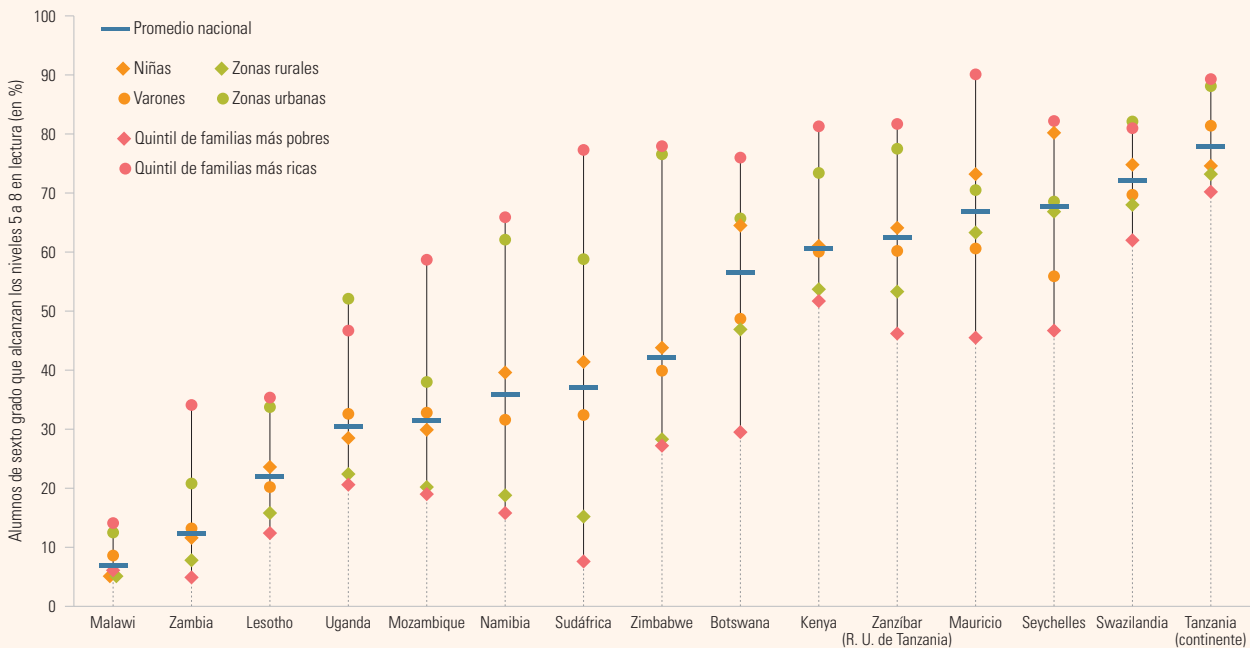
■ Los niveles del aprovechamiento escolar mejoraron considerablemente en siete de los 14 países abarcados por la evaluación. En la Tanzania continental, las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas aumentaron en un 6% y esa mejora se conjugó con un incremento de la tasa neta de escolarización, que pasó del 53% al 96%.

■ En muchos países no se observó ningún cambio estadísticamente significativo en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas. El aprovechamiento escolar se mantuvo al mismo nivel que tenía el año 2000. En Kenya y Zambia se registró un rápido aumento de la escolarización que no tuvo repercusiones negativas en el aprovechamiento escolar.

Todo análisis de la relación entre el nivel del aprovechamiento escolar y la escolarización debe tomar en consideración no sólo la presión ejercida sobre los sistemas escolares, sino también el origen social de los alumnos recién ingresados en la escuela. Muchos de los niños escolarizados en el intervalo entre las dos últimas evaluaciones del SACMEQ pertenecen a grupos marginados. Si se les compara con el escolar medio de la época en que se realizó la evaluación del 2000, tienen más probabilidades que éste de haber padecido malnutrición y haber vivido en la pobreza y menos probabilidades de tener padres alfabetizados, características éstas que suelen guardar una relación estrecha con un aprovechamiento escolar más bajo. Se observa que muchos países han aplicado estrategias eficaces para mantener el nivel del aprovechamiento escolar, a pesar la afluencia masiva de niños de familias desfavorecidas al sistema escolar. Sacar enseñanzas de esas estrategias puede ayudar a la elaboración de políticas adecuadas en otros países.

Gráfico 1.39: Las diferencias en el aprovechamiento escolar guardan relación con el nivel de ingresos y el lugar de domicilio

Porcentaje de alumnos de sexto grado que obtienen puntuaciones en lectura comprendidas entre los niveles 5 y 8 de la evaluación del SACMEQ (2007)



Nota: El SACMEQ utiliza ocho niveles para clasificar las competencias en lectura de los alumnos del sexto grado. Nivel 1: los alumnos sólo poseen los rudimentos previos a la práctica de la lectura. Nivel 5: los alumnos han adquirido las competencias necesarias para interpretar un texto. Nivel 8: los alumnos poseen competencias en lectura para efectuar una crítica de los textos leídos. Fuente: Hungu y otros (2010).

La relación que se da entre las características de las familias y el grado de aprovechamiento escolar se desprende claramente de los estudios del SACMEQ (Gráfico 1.39, página 99). En la mayoría de los países se observa una fuerte dispersión –de magnitud más o menos variable– de las puntuaciones obtenidas en las pruebas. En Namibia y Sudáfrica, por ejemplo, el nivel del aprovechamiento escolar es similar, pero las disparidades debidas al nivel de ingresos son mucho mayores en el caso de Sudáfrica. En este país la probabilidad de que los niños del grupo de familias más acomodadas obtengan mejores puntuaciones en lectura es diez veces mayor que en el caso de los alumnos pertenecientes al grupo de familias más pobres, lo que representa más del doble de la diferencia que se da en Namibia entre los alumnos de familias con diferentes niveles de ingresos. La correlación entre las disparidades debidas al nivel de ingresos y el nivel medio del aprovechamiento escolar no es tan fuerte en este último caso. En Malawi, el país donde se observa el promedio

más bajo de puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas, y en Tanzania, un país donde ese promedio es más elevado, la diferencia entre los resultados de los alumnos más pobres y más ricos es reducida.

La cuestión de la calidad de la educación plantea a los encargados de la elaboración de políticas tres desafíos distintos e interdependientes a las vez: garantizar la escolarización de todos los niños; preparar a los sistemas educativos para impartir enseñanza a niños procedentes de medios sociales muy marginados, lo que supone un número suficiente de maestros adecuadamente formados, fuertemente motivados y eficazmente apoyados; y elevar el nivel medio del aprovechamiento escolar, reduciendo al mismo tiempo las disparidades que se den en él mediante programas específicamente destinados a las escuelas y los alumnos que obtienen peores resultados (véase la sección “Examen de las políticas”).

Examen de las políticas Reducir las disparidades en el aprendizaje en los países pobres

Un elemento central del programa de la EPT es el doble compromiso de ampliar el acceso a la educación e impartir una educación de alta calidad. Muchos países se están esforzando por cumplir ese compromiso. Aunque el acceso a los sistemas educativos se está ampliando, son mucho más lentos los progresos para mejorar la calidad de la educación y reducir las disparidades en el aprovechamiento escolar entre los países y dentro de cada país. Los datos y elementos de información muestran que una gran proporción –cuando no una mayoría– de los alumnos de los países en desarrollo obtienen resultados muy insuficientes en el aprendizaje. Dentro de los países, las desigualdades en el aprovechamiento escolar de la población escolarizada son muy considerables y, por su magnitud, contribuyen al bajo nivel del promedio de los resultados. A medida que va ingresando en los sistemas educativos un mayor número de niños marginados y vulnerables, los gobiernos tienen que afrontar la difícil empresa de mejorar el nivel estándar de la enseñanza y, al mismo tiempo, velar por que esos niños no se queden atrás ni se les deje de lado.

Luchar contra las disparidades en el aprendizaje cualitativo y cuantitativo que se dan entre los alumnos es importante por múltiples razones. Es evidente, ante todo, que los padres y los niños desfavorecidos tienen el mismo derecho fundamental a la educación que el resto de los miembros de la sociedad. Los factores como el nivel de ingresos,

el sexo, la raza y el lugar de domicilio no deberían ser determinantes en la capacidad de los niños para aprender en la escuela. Además, las desigualdades en el aprovechamiento escolar no sólo refuerzan las disparidades sociales y económicas, sino que también suponen un perjuicio para el crecimiento económico, la innovación y las consecución de objetivos del desarrollo más vastos (Hanushek y Woessmann, 2009).

Esta sección se centra en las disparidades en el aprendizaje que se dan en los países de bajos ingresos y en las medidas que los gobiernos pueden aplicar para reducirlas. Los tres mensajes principales a este respecto son los siguientes:

- *Las escuelas son decisivas.* Los niños llegan a las aulas arrastrando consigo las desventajas o ventajas inherentes a la situación de sus familias. La escuela puede atenuar esas desventajas, pero a veces las refuerza y las perpetúa propiciando las desigualdades en el aprovechamiento escolar.
- *No basta con tratar a todos los niños igual.* Para contrarrestar las desventajas con que los niños marginados llegan a la escuela, es necesario que ésta les preste un apoyo adicional que puede comprender, por ejemplo, la asignación de tiempo lectivo y recursos suplementarios.
- *Las evaluaciones son esenciales.* Ocurre demasiado a menudo que los docentes y los planificadores de los sistemas educativos carecen de la información necesaria para supervisar los progresos en el aprendizaje. Las evaluaciones nacionales son un componente esencial de la labor

Los gobiernos tienen que afrontar la difícil empresa de mejorar el nivel estándar de la enseñanza y, al mismo tiempo, velar por que los niños marginados no se queden atrás ni se les deje de lado.

encaminada a mejorar la calidad y a concebir estrategias eficaces específicamente destinadas a los niños vulnerables.

Perfiles de las desigualdades en el aprendizaje dentro de los países

Las escuelas no funcionan aisladamente. Los resultados del aprendizaje son variables en función de la situación de las familias y de las desventajas que emanan de la pobreza y las desigualdades extremas. Aunque los sistemas educativos no pueden acabar con esas desventajas sociales y económicas, sí pueden amplificarlas o contrarrestarlas. Las escuelas provistas de recursos adecuados, que están administradas con eficacia y que cuentan con docentes motivados y debidamente apoyados representan una fuerza importante para la mejora de la equidad y la movilidad social.

En un mundo en el que hubiera una real igualdad de oportunidades, el principal factor determinante del aprovechamiento escolar de un alumno no sería la condición de su familia, sino su capacidad de aprendizaje y su trabajo. Pero no hay ningún país en el mundo en el que se dé esta situación. El aprovechamiento escolar guarda invariablemente una relación con factores como el nivel de ingresos e instrucción de los padres del niño, el idioma, la pertenencia étnica y el lugar de domicilio. En general, los niños de los medios sociales más acomodados empiezan sus estudios con más ventajas que los demás, porque han recibido más cuidados y educación en su primera infancia y porque se han beneficiado de un entorno familiar más instruido. En cambio, los niños que pertenecen a minorías étnicas, por ejemplo, y no hablan el idioma de enseñanza utilizado en el sistema educativo se ven en una situación de gran desventaja cuando ingresan en la escuela.

Las disparidades en el aprovechamiento escolar dentro de los países en desarrollo suelen ser más acusadas que las que se dan entre países. En Bangladesh, más del 80% de los alumnos que llegan al quinto grado de primaria aprueban con éxito el examen final de este ciclo de enseñanza. Pero los índices de aprobación de ese examen varían mucho de una región a otra del país. En el *upazila* (subdistrito) de Wazirpur, perteneciente al distrito de de Barisal, casi todos los alumnos del quinto grado aprueban el examen, mientras que el *upazila* de Jamalganj, perteneciente al distrito de Sylhet, solamente menos de la mitad lo aprueban. Las diferencias en el nivel de puntuación alcanzado –un factor de importancia determinante para las perspectivas de pasar a la enseñanza secundaria– son también acusadas. Un alumno del distrito de Dakha tiene, por término medio, un 47% de

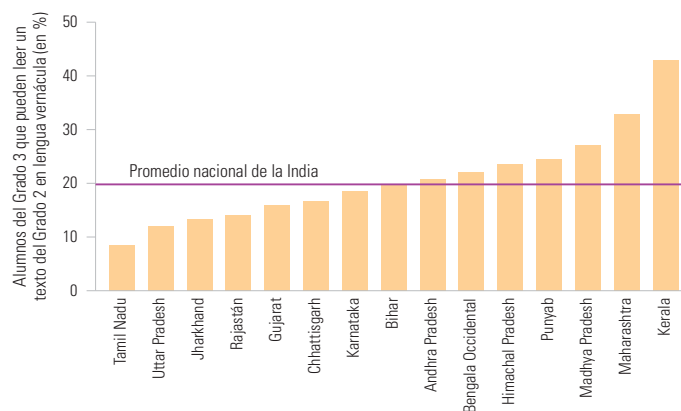
posibilidades de alcanzar el mejor nivel de puntuación posible, mientras que un alumno del distrito de Sylhet sólo tiene un 24% de posibilidades (Bangladesh, Ministerio de Enseñanza Primaria y Educación Masiva, 2010). Es evidente que en Bangladesh el lugar de escolarización de un niño tiene manifiestamente una importancia esencial para su educación.

Este mismo perfil se da en otros países de ingresos bajos. Las disparidades regionales suelen manifestarse muy pronto, desde los primeros grados del ciclo de primaria. En la India, los alumnos de tercer grado del Estado de Kerala tienen cinco veces más probabilidades de poder leer un texto en su idioma que los alumnos de ese mismo grado del Estado de Tamil Nadu (Gráfico 1.40). En Kenya, sólo un 17% de los alumnos de tercer grado de la Provincia del Nordeste son capaces de leer en kiswahili un relato correspondiente al nivel de lectura del segundo grado (Gráfico 1.41), mientras que en la Provincia de la Costa esa proporción es dos veces mayor (Uwezo, 2010). Los datos a nivel de distrito muestran diferencias aún más acusadas. En el distrito de Lagdera, situado en la Provincia del Nordeste, sólo un 4% de los alumnos de tercer grado superaron con éxito una prueba sencilla de lectura en kiswahili, mientras que en el distrito de Taita, perteneciente a la Provincia de la Costa, esa proporción ascendió a un 64%. Dicho sea de otro modo, las posibilidades que tiene un alumno de Kenya de aprobar un examen básico de lectura varían en una proporción de 1 a 16 en función de la localización geográfica de su escuela.

En Kenya, sólo un 17% de los alumnos de tercer grado de la Provincia del Nordeste son capaces de leer en kiswahili un relato correspondiente al nivel de lectura del segundo grado.

Gráfico 1.40: En la India se dan grandes diferencias de un Estado a otro en los niveles globales de dominio de la lectura

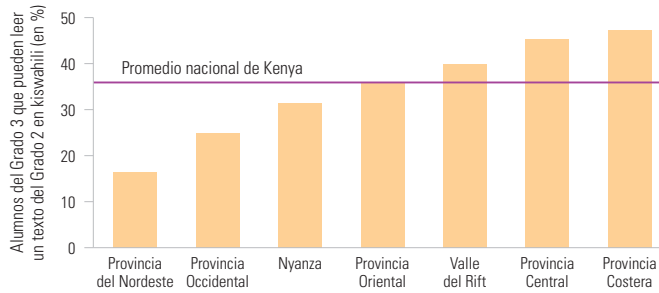
Porcentaje de alumnos de tercer grado que pueden leer un texto en lengua vernácula correspondiente al nivel de dominio de la lectura establecido para el segundo grado, en un grupo seleccionado de Estados (2009)



Fuente: Centro de Recursos de Pratham (2010).

Gráfico 1.41: En Kenya se dan disparidades importantes de una provincia a otra en las competencias de lectura de los alumnos de los primeros grados de primaria

Porcentaje de alumnos de tercer grado que pueden leer un texto en kiswahili correspondiente al nivel de dominio de la lectura establecido para el segundo grado, por provincia (2009)



Fuente: Uwezo (2010).

La situación familiar tiene una incidencia importante en las desigualdades geográficas que se dan en el aprovechamiento escolar. En Kenya, el 50% de los alumnos de las familias más pobres que cursan el tercer grado pueden leer en kiswahili un texto correspondiente al segundo grado, pero entre los alumnos de las familias más acomodadas ese porcentaje asciende a un 75%. Los factores que influyen en esos resultados son múltiples, pero uno de los más importantes es la capacidad las familias

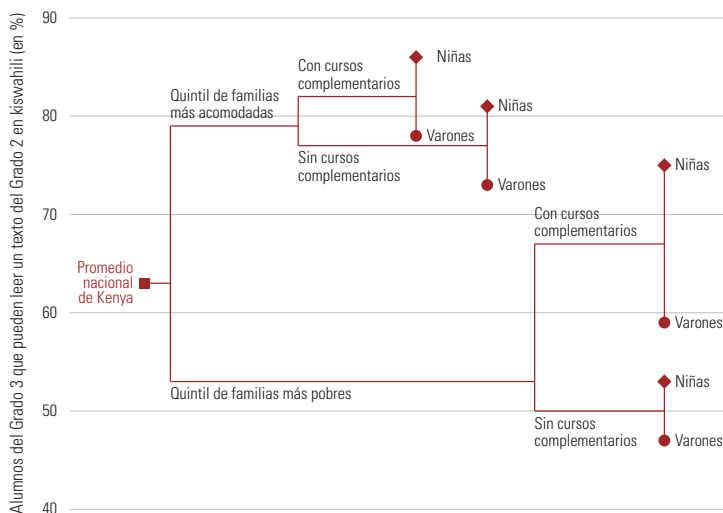
para pagar cursos particulares a sus hijos (Gráfico 1.42). Esos cursos mejoran las puntuaciones de los niños de las familias acomodadas en los exámenes, en proporciones modestas pero significativas, mientras que en el caso de los hijos de las familias más pobres –sobre todo si son niñas– sus probabilidades de aprobar el examen de lectura en kiswahili aumentan en proporciones mucho más grandes cuando se les imparten cursos particulares. Las posibilidades de que aprueben ese examen las niñas de familias pobres cuyos padres pueden pagar este tipo de cursos son 1,4 veces mayores que las de las niñas de familias que no pueden sufragarlos. Estos datos ponen de manifiesto dos obstáculos, interdependientes que se oponen a la mejora de la equidad, a saber: los insuficientes resultados de las escuelas en la reducción de las disparidades en el aprovechamiento escolar vinculadas al nivel de ingresos de las familias; y la mayor dependencia de las familias de pobres con respecto al sistema escolar público, debido a su incapacidad para pagar cursos particulares.

Las características de la escuela frecuentada por el alumno desempeñan a menudo un papel importante en los niveles globales de aprendizaje. En muchos países, el tamaño de la escuela guarda una relación estrecha con las disparidades en los resultados (Gráfico 1.43). En El Salvador y en Ghana, los resultados de las escuelas de gran tamaño tienden a ser mejores, por término medio, y las diferencias entre las escuelas pueden ser importantes. Las puntuaciones medias en matemáticas obtenidas por los alumnos de octavo grado de las escuelas de gran tamaño son un 40% más altas que las conseguidas por los alumnos de escuelas pequeñas. Asimismo, las escuelas privadas suelen tener mejores resultados que las públicas. En Ghana, por ejemplo, las puntuaciones de los alumnos de las escuelas privadas son un 25% más altas, por término medio (Gráfico 1.43). La asistencia a una escuela privada puede reducir también las desigualdades vinculadas al nivel de ingresos. En Kenya, el porcentaje de niñas de medios desfavorecidos que cursan el tercer grado en escuelas públicas y pueden leer un texto correspondiente al segundo grado se cifra en un 57%, mientras que en las escuelas privadas ese porcentaje alcanza el 92% (Uwezo, 2010).

Las comparaciones entre escuelas deben efectuarse con cautela. Es fundamental tener en cuenta el sesgo de selección, aunque esto sea difícil en los países en desarrollo debido a las limitaciones de los datos. Las escuelas privadas pueden tener mejores resultados que las públicas, pero esto no se debe a que impartan una enseñanza de mejor calidad, sino a que son frecuentadas por alumnos de familias más acomodadas. En Kenya, solamente un 5% de los alumnos matriculados en escuelas privadas

Gráfico 1.42: Las diferencias en el aprovechamiento escolar de los niños reflejan las disparidades vinculadas al nivel de ingresos y el sexo

Porcentaje de alumnos de tercer grado de Kenya que pueden leer un texto en kiswahili correspondiente al nivel de dominio de la lectura establecido para el segundo grado, por nivel de ingresos, acceso a cursos complementarios y sexo (2009)



Fuente: Uwezo (2010).

Objetivo 6: Calidad de la educación

pertenecen al quintil de familias más pobres (Uwezo, 2010). Las diferencias en las puntuaciones obtenidas en los exámenes pueden ser también imputables a otros factores. Las escuelas privadas suelen contar con más recursos que las públicas, esto se debe en parte a que los padres pueden contribuir a su financiación.

Además, una comparación simple puede ocultar otra forma de sesgo de selección: los niños pobres escolarizados en escuelas privadas pueden tener mejores resultados que los niños pobres de las escuelas públicas, ya que en el momento de su ingreso en ellas fueron seleccionados entre los alumnos con mejores resultados escolares.

Reducir las disparidades en el aprendizaje

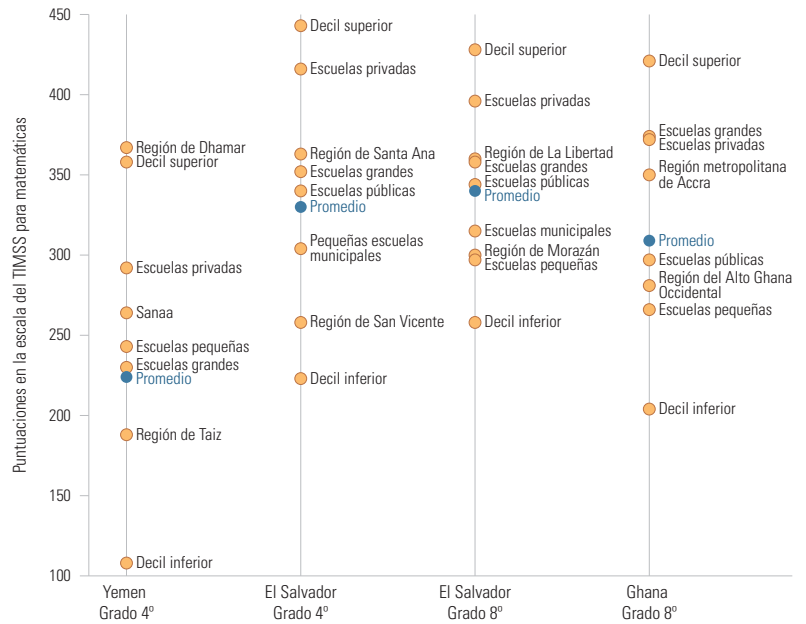
Los gobiernos de los países más pobres tienen que afrontar enormes problemas para elevar el nivel medio del aprendizaje en sus sistemas educativos. Las políticas encaminadas a mejorar el aprovechamiento escolar en el conjunto del sistema de educación, sin tratar de reducir las desigualdades entre los alumnos, no es probable que tengan éxito. Esto se debe a que las disparidades en los niveles del aprovechamiento escolar son de por sí un factor importante de reducción de los niveles de aprovechamiento globales.

Un factor decisivo: la calidad de la escuela

La concentración de desventajas sociales en el alumnado de una escuela está estrechamente vinculada a niveles más bajos de aprovechamiento escolar, pero las escuelas también pueden generar desigualdades. Un estudio reciente sobre seis países de América Latina, participantes en las pruebas de 2006 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de la OCDE, mostró que las diferencias en las características de las escuelas son una fuente importante de las desigualdades en el aprendizaje relacionadas con el nivel de ingresos y el sexo (Macdonald y otros, 2010). Asimismo, algunos trabajos de investigación llevados a cabo en el Estado Plurinacional de Bolivia y en Chile revelaron la existencia de importantes desigualdades en el aprendizaje entre los alumnos indígenas y los no indígenas, que guardaban relación con la diferencia en las características de las escuelas (McEwan, 2004).

Un medio para examinar la importancia de la calidad de la escuela consiste en comparar escuelas con alumnados similares. El Gráfico 1.44, basado en datos del TIMSS, muestra diferentes grados en el aprovechamiento escolar en tres países de ingresos bajos. Todos estos países obtienen resultados que se sitúan por debajo de 500 –la puntuación media global establecida en la escala del TIMSS–, lo que denota

Gráfico 1.43: Disparidades importantes de una escuela a otra en el aprovechamiento escolar
Puntuaciones medias obtenidas en la escala del TIMSS para pruebas de matemáticas por escuelas con características diferentes de un grupo de países de ingresos bajos (2007)



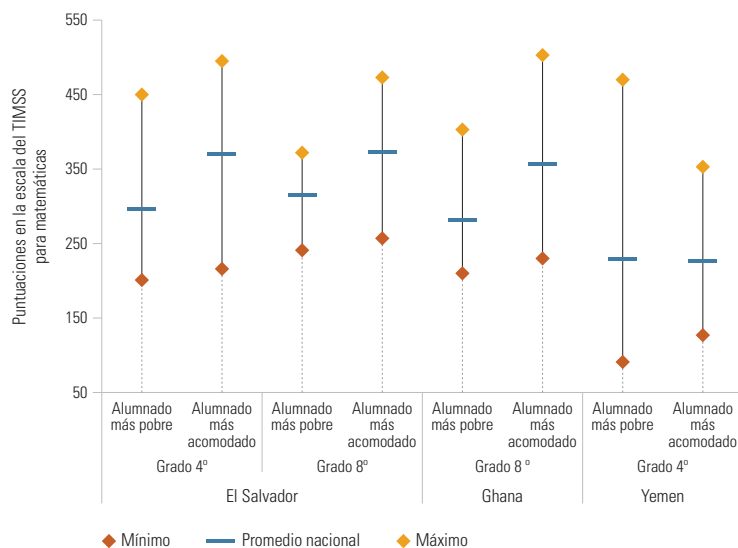
Notas: Decil inferior = escuelas clasificadas entre el 10% de las que obtienen peores puntuaciones en matemáticas. Escuelas grandes = 1.000 alumnos como mínimo. Escuelas pequeñas = 250 alumnos como máximo. Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo a partir de datos del TIMSS 2007 (Foy y Olson [compiladores], 2009).

un bajo nivel de rendimiento. También son sorprendentes las disparidades que se dan entre escuelas con alumnados de nivel socioeconómico similar. En El Salvador, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas en matemáticas por los alumnos de cuarto grado de las escuelas frecuentadas por los niños de las familias más pobres oscilan entre 232 puntos (carencia de competencias pertinentes) y 450 (posesión de algunas competencias básicas). En algunos países pobres, y en determinados grados de la enseñanza, las mejores escuelas con un alumnado de pobres alcanzan las puntuaciones medias nacionales y pueden equipararse con las que acogen a un alumnado formado por niños de familias más acomodadas. En Ghana, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas en las mejores escuelas que acogen a los alumnos más pobres son iguales a las puntuaciones medias de las que reciben a un alumnado de familias con más medios económicos. En el Yemen, las escuelas de mejor rendimiento que reciben a alumnos pertenecientes al tercio más pobre de la población obtienen mejores resultados que las escuelas a donde acuden los hijos del grupo más rico de la población. La amplia diversidad de estos datos muestra el papel que desempeñan los factores vinculados a la escuela en los resultados del aprendizaje.

Un estudio sobre seis países de América Latina, participantes en las pruebas del PISA, mostró que las diferencias en las características de las escuelas son una fuente importante de las desigualdades en el aprendizaje relacionadas con el nivel de ingresos y el sexo.

Gráfico 1.44: La diferencia en la calidad de las escuelas es un factor importante de la disparidad en el aprovechamiento escolar

Puntuaciones medias obtenidas en la escala del TIMSS para pruebas de matemáticas por escuelas de un grupo de países de ingresos bajos con alumnados de situación socioeconómica diferente (2007)



Nota: Las escuelas se dividen en tres grupos, en función de la situación socioeconómica de su alumnado. En el gráfico sólo se tienen en cuenta el tercio de escuelas con alumnado más pobre y el tercio de escuelas con alumnado más acomodado. La situación socioeconómica se calcula de modo diferente para los alumnos del Grado 4º y del Grado 8º, pero en los dos casos se basa en el número de libros de que dispone la familia, en la cantidad de recursos de aprendizaje disponibles (por ejemplo, posesión de un pupitre, de una calculadora, etc.), en el tiempo dedicado al aprendizaje y en el nivel de instrucción de los padres.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo a partir de datos del TIMSS 2007 (Foy y Olson [compiladores], 2009).

La amplias disparidades en los niveles de aprovechamiento escolar observadas después de un control pertinente –aunque aproximativo– de la situación económica del alumnado demuestra la importancia que puede tener la reducción de la desigualdad de la calidad de las escuelas en la igualación de los resultados del aprendizaje. Resulta difícil determinar con precisión qué características de las escuelas desempeñan un papel importante, especialmente en el caso de los países pobres que carecen de datos fiables. Los resultados del TIMSS proporcionan algunos indicios –que pueden servir de base para la concepción de políticas educativas– sobre algunas de las características fácilmente observables de algunas de las escuelas de mejor rendimiento que imparten enseñanza a grupos desfavorecidos. Los datos procedentes de Ghana y el Yemen indican, por ejemplo, que las escuelas con clases de pocos alumnos y una mayor proporción de docentes cualificados son las que obtienen mejores resultados (Cuadro 1.11). Es muy probable que la reducción de las desigualdades entre escuelas, teniendo en cuenta esas características observables, pueda mejorar el aprovechamiento escolar de los grupos de alumnos más pobres en estos dos países. Sin embargo, no se pueden aplicar reglas simples por doquier. En El Salvador, por ejemplo, las cualificaciones de los docentes y el tamaño de las clases no parecen tener una gran influencia en los resultados, y además se da la circunstancia de que las mejores escuelas son las que menos

Cuadro 1.11: La calidad de las escuelas frecuentadas por alumnos de familias pobres es variable

Características de escuelas con resultados deficientes y buenos frecuentadas por alumnos de familias pobres en algunos países de ingresos bajos, según datos del TIMSS (2007)

	Cuarto grado				Octavo grado			
	Yemen		El Salvador		El Salvador		Ghana	
	Con resultados deficientes	Con resultados buenos	Con resultados deficientes	Con resultados buenos	Con resultados deficientes	Con resultados buenos	Con resultados deficientes	Con resultados buenos
Puntuación media de las escuelas en matemáticas	150	310	251	338	289	345	239	332
Número de escuelas	15	16	16	17	16	16	18	18
Docentes con título de enseñanza (en %)	42	92	100	100	100	100	62	77
Tamaño de las clases (número de alumnos)	51	39	23	26	27	28	43	42
Escuelas con material pedagógico inadecuado (en %)	29	8	33	43	23	36	17	30
Escuelas con espacio inadecuado para la enseñanza (en %)	33	50	0	22	25	11	31	32
Alumnos agrupados en función de sus aptitudes (en %)	42	64	5	33	28	17	32	4
Escuelas que exigen deberes en casa de más de una hora de duración (en %)	46	56	40	42	20	18	27	22

Notas: Todas las escuelas incluidas en el cuadro formaban parte del tercil inferior de la clasificación establecida en función de la condición socioeconómica del alumnado. Las escuelas con resultados "buenos" (o "deficientes") son las que se sitúan en el tercil superior (u inferior) de la clasificación establecida para los resultados en matemáticas. Los datos indicados en el cuadro se basan en respuestas de los alumnos y docentes de esas escuelas. Una escuela con material pedagógico inadecuado es la que, según su director, tropieza con muchos problemas en todo lo relacionado con los materiales de instrucción. Una escuela con espacio inadecuado para la enseñanza es la que, según su director, tropieza con muchos problemas en todo lo relacionado con el espacio para impartir instrucción.

Fuente: Cálculos efectuados por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo basados en datos del TIMSS 2007 (Foy y Olson [compiladores], 2009).

En El Salvador, las cualificaciones de los docentes y el tamaño de las clases no parecen tener influencia en los resultados y las mejores escuelas son las que menos probabilidades tienen de disponer de material adecuado.

probabilidades tienen de disponer de material adecuado. Esta aparente anomalía podría explicarse por dos hechos: el tamaño medio de las clases se sitúa en una buena posición en los umbrales de referencia internacionales; y la existencia de una correlación poco estrecha entre las cualificaciones de los docentes y sus competencias pedagógicas.

Habida cuenta de las amplias variaciones observadas entre los países y dentro de cada uno de ellos en lo que respecta a los factores vinculados a la escuela que influyen en el aprendizaje, es difícil sacar lecciones universalmente aplicables. Sin embargo, es posible señalar un cierto número de factores que pueden tener una incidencia importante en una serie de países.

Los docentes cuentan mucho. Atraer a personas cualificadas a la profesión docente, lograr que se mantengan en ella y proporcionarles las competencias y el apoyo necesarios, son tres elementos que constituyen el factor más importante para mejorar el nivel del aprovechamiento escolar. Adscribir a esos docentes a escuelas con alumnados desfavorecidos es una de las claves para conseguir que los resultados del aprendizaje sean más equitativos. El ejemplo del Yemen pone de manifiesto la fuerte correlación que se da entre la disponibilidad de docentes y los resultados de las escuelas, así como la disparidad en el acceso a docentes cualificados (Cuadro 1.11). La importante variación de la proporción alumnos/docente es una característica común de muchos países de ingresos bajos. En Malawi, esa proporción oscilaba en 2006 entre 36 y 120 alumnos por maestro, según los distritos (Pôle de Dakar, 2009). Estas disparidades pueden influir muy considerablemente en los resultados del aprendizaje. En Kenya, los niveles de aprendizaje más bajos se observan en la Provincia del Nordeste, que es la que cuenta también con menos docentes experimentados (Onsumu y otros, 2005).

El tiempo lectivo real es decisivo. Sean cuales sean las normas oficiales, el tiempo lectivo real varía mucho con frecuencia. El absentismo de los docentes y la cantidad de tiempo no dedicada a las actividades estrictamente pedagógicas pueden reducir considerablemente el número de horas de enseñanza impartidas a los niños. Una encuesta realizada en la India, en los Estados de Bihar y Uttar Pradesh, mostró que los docentes de las escuelas públicas rurales se ausentaban un día por semana, como mínimo, y sólo dedicaban a la enseñanza tres cuartas partes del tiempo lectivo (Kingdon y Banerji, 2009). La reducción del tiempo lectivo en la escuela perjudica principalmente a los niños más pobres, cuyas posibilidades de aprendizaje dependen mucho más de la escuela que en el caso de los demás niños. El absentismo de los docentes suele ser mayor en

las escuelas frecuentadas por los alumnos más pobres y vulnerables. Algunos trabajos de investigación efectuados en cinco países de ingresos bajos y medios bajos indican que el índice de absentismo de los docentes es menor en las escuelas mejor equipadas y con alumnados de familias más instruidas (Chaudhury y otros, 2006). Reducir el absentismo exige, por regla general, no sólo la adopción de políticas centradas en la solución de problemas como los bajos salarios, las condiciones de trabajo deficientes y la falta de motivación de los docentes, sino también una mejora de la administración de las escuelas y de la rendición de cuentas a los padres por parte de los docentes.

Los primeros grados son fundamentales. Es frecuente que el tiempo lectivo real varíe en función de los grados. El tamaño de las clases se va reduciendo a medida que los alumnos progresan en el sistema escolar, de tal forma que en los últimos grados los alumnos reciben una enseñanza más densa. En las escuelas públicas y privadas de Bangladesh, el tamaño medio de las clases del último grado de primaria gira en torno a los 30 alumnos, esto es la mitad del promedio observado en el primer grado, que se cifra en 59 alumnos. El tiempo lectivo aumenta también en los últimos grados: al comienzo de la enseñanza primaria los alumnos reciben dos horas de enseñanza por término medio, mientras que al final de ese ciclo de enseñanza el promedio del tiempo lectivo es de tres horas y media (Programa de Reforma de la Gestión Financiera, Bangladesh, y OPM, 2006). Una cuestión importante que se plantea a muchos gobiernos es determinar la conveniencia de modificar el tamaño de las clases de los primeros grados de primaria y asignarles un mayor número de docentes más cualificados, habida cuenta de que es en esos grados donde los niños adquieren las competencias básicas fundamentales en lectura, escritura y cálculo.

El entorno escolar es importante. Lo que los docentes pueden enseñar guarda relación con el nivel de equipamiento de la escuela. Las aulas sin pupitres, sillas y pizarras no ofrecen un entorno propicio a un aprendizaje eficaz. Además, si los alumnos carecen de libros de texto, cuadernos y material de escritura, ni siquiera los mejores maestros estarán en condiciones de ofrecerles oportunidades de aprender más equitativas. En la evaluación del SACMEQ realizada el año 2000 en Kenya, la proporción de alumnos que poseían su propio libro de matemáticas oscilaba entre un 8% en la Provincia del Nordeste y un 44% en Nairobi (Onsumu y otros, 2005). En Malawi, el 83% de los alumnos de sexto grado de la región de la Meseta de Shire tenían su propio libro de matemáticas, pero en el sudoeste del país la proporción ascendía a un 38% solamente (Chimombo y otros, 2005). Los gobiernos

El absentismo de los docentes suele ser mayor en las escuelas frecuentadas por los alumnos más pobres y vulnerables.

pueden contribuir a reducir las disparidades procurando que las escuelas dispongan de los recursos financieros necesarios para proporcionar material de aprendizaje a todos los alumnos, y prestando un apoyo específico a las familias más pobres.

Los procedimientos de selección influyen en los resultados. Los procedimientos de selección utilizados por las escuelas influyen a menudo en las variaciones de los resultados. Las escuelas con mejores resultados suelen estar ubicadas en zonas donde viven alumnos de medios más favorecidos. En muchos casos, estas escuelas aplican también criterios de selección que tienden a excluir a los niños de familias desfavorecidas. En un estudio realizado recientemente en Turquía sobre los resultados del PISA 2006, se muestra que los procedimientos de admisión en la escuela conducen a la concentración de alumnos del mismo medio socioeconómico en determinadas escuelas (Alacaci y Erbas, 2010). Esto conduce a un aumento de las disparidades entre alumnos ricos y pobres, y también a una uniformización que amplifica las desventajas iniciales. La organización de procedimientos de selección que incrementen la mezcla social en las escuelas puede coadyuvar a contrarrestar la desigualdad en el aprovechamiento escolar.

El agrupamiento por nivel de aptitud puede amplificar las disparidades. El agrupamiento por nivel de aptitud dentro de la escuela puede ahondar las desigualdades del aprendizaje vinculadas a la selección escolar. A veces se aduce que ese tipo de agrupamiento permite a los docentes adaptar específicamente la enseñanza a las necesidades de los alumnos, pero los datos esencialmente procedentes de países ricos muestran que en el aprovechamiento escolar de un alumno influye mucho el nivel medio de los resultados de sus compañeros de clase. El hecho de estar en una clase en la que los compañeros obtienen buenos resultados puede crear un efecto positivo de emulación en un alumno, motivándole más para aprender. En cambio, en una clase agrupada por nivel de aptitud ese efecto positivo puede anularse, y además ese tipo de agrupamiento puede tener consecuencias negativas en el papel que la escuela debe desempeñar para fomentar una mayor equidad (Gamoran, 2002; Lleras y Rangel, 2009; Slavin, 1987 et 1990). Los datos limitados de que se dispone sobre los países en desarrollo son insuficientes para poder sacar conclusiones generales sobre el agrupamiento por nivel de aptitud. Según una evaluación aleatoria efectuada recientemente en Kenya, este sistema tiene por consecuencia una mejora del promedio de las puntuaciones obtenidas en los exámenes, pero no influye en las disparidades en el aprendizaje (Dufto y otros, 2010a). En resumen, parece que

el agrupamiento por aptitud tiene muchas probabilidades de exacerbar las desigualdades, a no ser que paralelamente se adopten medidas enérgicas para apoyar a los alumnos que obtienen peores resultados. La adopción de métodos de selección innovadores puede contribuir a mejorar, a la vez, el promedio del aprovechamiento escolar y la equidad. En la India, algunas escuelas del Estado del Punjab optaron por un método innovador, después de haber obtenido resultados insuficientes en las evaluaciones nacionales. Durante dos horas al día la enseñanza de la lectura no se imparte al conjunto de la clase, sino que se agrupa a los alumnos por nivel de aptitud para que los docentes puedan adaptar específicamente su enseñanza a las necesidades de los que tienen un nivel similar. Las primeras evaluaciones este método son positivas, ya que muestran una mejora del nivel de aprendizaje y una reducción de la disparidad entre el promedio de los resultados del aprendizaje del Estado del Punjab y el promedio nacional de la India (Centro de Recursos de Pratham, 2010).

Mejorar el aprendizaje de los marginados

Conseguir que los resultados del aprendizaje sean más equitativos exige algo más que un trato igual de los alumnos. Los niños que ingresan en la escuela arrastrando todo un cúmulo de desventajas vinculadas a la pobreza, la pertenencia étnica, el idioma y otros factores necesitan un apoyo adicional de los docentes y del sistema educativo en su conjunto.

No basta con escolarizar a los niños. Es necesario que los progresos realizados hacia una mayor ampliación del acceso a la educación se respalden con medidas para lograr que el aumento de la escolarización se traduzca también en una mejora del aprovechamiento escolar. Muchos países están tratando de conseguir esto, que es algo sumamente difícil porque muchos de los niños recién escolarizados proceden de familias muy marginadas. En Camboya, un programa de becas establecido en 2005 ha tenido como consecuencia aumentar en 21 puntos porcentuales el número de alumnos escolarizados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y además ha tenido por efecto aumentar en un año la duración de la escolarización de uno de cada cinco de los becarios. Sin embargo, hasta ahora no se ha podido comprobar que esos dos efectos positivos hayan tenido un impacto en el aprovechamiento escolar (Fiszbein y otros, 2009). Estos ejemplos atraen la atención sobre la necesidad de adoptar políticas centradas en la calidad y equidad de la educación. Aunque esas políticas deben elaborarse teniendo en cuenta las desventajas específicas en cada caso, se pueden señalar, no obstante, las siguientes orientaciones generales:

Los mecanismos de asignación de recursos de los gobiernos pueden desempeñar un papel importante en la reducción de las disparidades en el aprendizaje.

Suministro equitativo de recursos a las escuelas.

Los mecanismos de asignación de recursos de los gobiernos pueden desempeñar un papel importante en la reducción de las disparidades en el aprendizaje. En la India, la asignación por alumno sufragada con fondos del gobierno central se aumentó sustancialmente en los distritos que presentaban los indicadores de educación más deficientes. Esta nueva medida está destinada a los distritos que presentan las siguientes deficiencias: infraestructuras escolares insuficientes, acceso limitado a los grados superiores de la enseñanza primaria, presencia de grupos numerosos de niños desfavorecidos (pertenecientes principalmente a castas catalogadas) y gran disparidad entre los sexos en la escolarización. En el periodo 2008-2009, la subvención por alumno entregada a esos distritos fue casi el doble de la asignada a los distritos con los mejores indicadores de educación. Los recursos suplementarios así obtenidos se utilizaron para pagar los sueldos de maestros suplementarios y reducir el déficit de infraestructuras (Jhingran y Sankar, 2009). Otras experiencias son menos positivas. En Nigeria, por ejemplo, un fondo federal destinado a incrementar la ayuda estatal a la educación básica distribuyó el 70% de sus recursos a partes iguales entre los distintos Estados. La escasa voluntad manifestada en lo que respecta a redistribución de los recursos no ha permitido solucionar las causas financieras subyacentes de las disparidades en el aprendizaje que se dan entre los Estados más ricos y los más pobres (Adediran y otros, 2008).

Adscripción de docentes eficaces a las escuelas de niños desfavorecidos. Remediar las desventajas de los niños marginados en materia de aprendizaje exige adscribir docentes bien formados y motivados a las escuelas frecuentadas por esos niños. Ocurre demasiado a menudo que los mejores docentes se concentran en las escuelas donde la mayoría del alumnado procede de grupos socioeconómicos más acomodados. Se han experimentado múltiples medidas para corregir el desequilibrio en la distribución de los docentes. Algunos países han creado incentivos, como complementos de sueldo o facilidades de vivienda, para los docentes que se muestren dispuestos a trabajar en zonas apartadas y desfavorecidas. En Gambia, un proyecto piloto previó un incremento del 40% del sueldo de base para los docentes que trabajaran en las escuelas de las comarcas más apartadas del país. Un estudio reciente mostró que ese incentivo había producido el efecto esperado: los maestros recién graduados tienden a solicitar que se les destine a las escuelas que ofrecen esa mejora del sueldo (Pôle de Dakar, 2009).

Mejor gestión del personal docente. Es fundamental velar por que los docentes estén presentes en las escuelas y optimicen el tiempo lectivo. Allí donde el

absentismo constituye un problema, los sistemas de gestión del personal docente deben mejorarse. Reforzar la autoridad de los directores de las escuelas y de los administradores del sistema educativo es un primer paso importante. En la India, por ejemplo, se ha podido observar que se ausentan menos los docentes de las escuelas que son objeto de visitas de inspección regulares (Chaudhury y otros, 2006). La creación de incentivos salariales, unida a la supervisión de la asistencia a clase de los docentes, puede dar también resultados muy positivos. En la India se realizó hace poco una encuesta sobre un grupo de escuelas de enseñanza no formal seleccionadas aleatoriamente, a las que se dotó con cámaras fotográficas a prueba de manipulaciones y con registro de fecha y hora (Duflo y otros, 2010b). Los alumnos tenían que fotografiar al maestro al principio y al final de la jornada escolar. El sueldo de los docentes se empezó a calcular sobre la base del número de horas pasadas en la escuela. La tasa de absentismo disminuyó inmediatamente. En los dos años y medio posteriores al establecimiento de este sistema de remuneración y control, la tasa de absentismo de los docentes en las escuelas que lo aplicaban se cifró en un 21% por término medio, mientras que en las escuelas del grupo de control de la encuesta alcanzó el 42%. El nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos también aumentó debido al mayor tiempo de presencia de los maestros en la escuela. Aunque estos resultados son impresionantes, no cabe duda de que transferir la responsabilidad de la supervisión del tiempo lectivo efectivo de los docentes es un pobre sustituto de una gestión eficaz de los organismos estatales.

Apoyo específico con cursos de recuperación.

Los programas de recuperación del retraso escolar no son abundantes en los países en desarrollo, pero pueden ser eficaces. En la India, un programa realizado por intermedio de la organización no gubernamental Pratham, ha permitido elevar el nivel del aprovechamiento escolar en las escuelas públicas y reducir al mismo las disparidades en el aprendizaje (Recuadro 1.14). En Chile, el Programa de las 900 Escuelas proporciona recursos adicionales a los centros docentes con peores resultados para que mejoren los resultados del aprendizaje, estableciendo talleres semanales destinados a reforzar las competencias de los maestros, organizando talleres extraescolares para los niños y suministrando libros de texto y materiales de otro tipo. Este programa ha mejorado el nivel del aprovechamiento escolar en el cuarto grado y ha reducido las disparidades en materia de aprendizaje. (García-Huidobro, 2006).

Idioma de enseñanza apropiado. Es también muy importante ofrecer a las minorías étnicas y lingüísticas posibilidades de aprendizaje pertinente en un idioma adecuado. En varios países en desarrollo

Transferir la responsabilidad de la supervisión del tiempo lectivo efectivo de los docentes es un pobre sustituto de una gestión eficaz de los organismos estatales.

Recuadro 1.14 – Programa “Balsakhi” de la ONG Pratham

Pratham es una gran organización no gubernamental de la India que tiene por objeto contribuir a mejorar la calidad de la educación impartida a los niños de familias pobres y vulnerables. Cuenta con un programa original de recuperación del retraso escolar destinado a los alumnos de tercer y cuarto grado de las escuelas primarias públicas que se han quedado rezagados. Pratham contrata a nivel local instructoras jóvenes (“balsakhi”) que reciben un curso de formación inicial de dos semanas de duración y asistencia pedagógica durante su tiempo de trabajo, a fin de que puedan ayudar a los niños a adquirir competencias elementales en lectura, escritura y aritmética gracias a cursos diarios de dos horas de duración que se ajustan al currículo estándar.

Una evaluación aleatoria del programa efectuada en 2001 y 2002 muestra que ha logrado no sólo mejorar las puntuaciones de los alumnos en las pruebas de lectura y aritmética, sino también reducir las disparidades en materia de aprendizaje, al haber sido especialmente provechoso para los niños más marginados. A principios del año escolar, solamente entre un 5% y un 6% de los alumnos clasificados en el tercio inferior, en la prueba previa, podían efectuar sumas con números de dos cifras. Al finalizar el año, un 51% de los alumnos beneficiarios del programa eran capaces de efectuar esta operación, mientras que esa proporción sólo ascendía a un 39% entre los alumnos que no se habían beneficiado del mismo.

El éxito del programa ha conducido a que se prepare una versión modificada del mismo, cuya aplicación se ha extendido a diecinueve Estados del país por intermedio del Programa “Read India”, beneficiando así a unos 33 millones de niños en el año escolar 2008-2009. Los resultados que éstos han obtenido en los exámenes nacionales inducen a pensar que este programa de tutoría tiene repercusiones positivas en el aprovechamiento escolar de los niños de las zonas rurales del país.

Fuentes: Banerjee y otros (2005 et 2008); J-PAL (2006); Centro de Recursos de Pratham (2008).

Las evaluaciones son un componente esencial de todo programa de reforma de la educación encaminado a mejorar el nivel general de los resultados y la rendición de cuentas.

se ha podido comprobar que la enseñanza bilingüe mejora los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2010). En Malí, los alumnos que se benefician de una enseñanza bilingüe obtienen sistemáticamente mejores resultados que los que reciben enseñanza en francés exclusivamente (Alidou y otros, 2006).

Mejorar la información sobre la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas

Elevar el nivel del aprovechamiento escolar y reforzar la equidad son dos tareas que exigen que los planificadores de los sistemas educativos sepan de qué nivel parten los niños, cómo progresan y quiénes se quedan rezagados. Los gobiernos también deben velar por que las opciones en materia de políticas se basen en datos y elementos de información antes de aplicarse en ámbitos como la contratación, formación y adscripción del personal docente, o la asignación de recursos y la gestión de las escuelas.

Las evaluaciones nacionales del aprendizaje son un instrumento que permite constituir una base de datos y elementos de información con vistas a mejorar los resultados del aprendizaje y reducir las desigualdades.⁸ Actualmente, su cobertura es limitada, sobre todo en los países en desarrollo.⁹ No obstante, la mayoría de los gobiernos admiten hoy que las evaluaciones son un componente esencial de todo programa de reforma de la educación encaminado a mejorar el nivel general de los resultados, la rendición de cuentas, el examen de las políticas y el seguimiento de los progresos generales del sistema escolar. Cuando se conciben correctamente, las evaluaciones pueden coadyuvar a detectar las escuelas y los educandos con resultados insuficientes y facilitar la determinación de los destinatarios específicos de los programas. En líneas generales, hay dos clases de evaluación del aprovechamiento escolar:

- *Evaluaciones de gran repercusión.* Estas evaluaciones tienen consecuencias directas para las escuelas y los alumnos que son evaluados. Se utilizan para medir la progresión de los niños en el sistema educativo y pueden suministrar información sobre los recursos y la gestión de las escuelas. La creación a escala nacional de un sistema para llevar a cabo este tipo de evaluaciones exige capacidades humanas, financieras e institucionales muy considerables, especialmente cuando sus resultados se utilizan para orientar medidas destinadas a proveer recursos o políticas de alcance más general. Aunque los exámenes con repercusiones importantes existen en muchos países, los que influyen en las decisiones relativas a la financiación de las escuelas y los sueldos y carreras de los docentes son mucho menos numerosos, y en su mayoría sólo existen en países ricos.
- *Evaluaciones basadas en muestras.* Estas evaluaciones proporcionan información sobre la calidad del sistema educativo en su conjunto. No son suficientemente detalladas como para proporcionar información sobre el nivel de aprendizaje individual de los alumnos, o los resultados globales de una escuela en particular. Sin embargo, pueden proporcionar información muy útil para los encargados de la elaboración de políticas. Esta es la opción práctica más extendida en muchos de los países más pobres.

8. Se entiende aquí por “evaluación nacional” una prueba común a la que se someten los alumnos de un grado determinado del sistema educativo, y no la evaluación formativa llevada a cabo generalmente por los docentes o la evaluación individual efectuada a nivel de la escuela.

9. En el periodo 2000-2007, solamente 18 de los 45 países del África Subsahariana y 4 de los 9 países del Asia Meridional y Occidental habían efectuado evaluaciones nacionales (UNESCO, 2007).

Los métodos de las evaluaciones de gran repercusión son muy diversos. Uno de los modelos más conocidos es el del programa estadounidense “Que ningún niño se quede atrás”. Sobre la base de las evaluaciones del aprendizaje efectuadas en los Estados, este programa detecta las escuelas y los grupos de alumnos que obtienen resultados deficientes y mide la progresión de su aprovechamiento escolar a lo largo de los años (Recuadro 1.15). A las escuelas que obtienen resultados insuficientes se les proporciona apoyo adicional, pero también corren el riesgo de ser sancionadas: pueden verse obligadas a cerrar sus puertas si el aprovechamiento escolar de sus alumnos no mejora. En Inglaterra se utilizan los exámenes nacionales efectuados al final de la enseñanza primaria para realizar una evaluación de los docentes, las escuelas y las autoridades locales.¹⁰ Esos exámenes también proporcionan datos y elementos de información para establecer una clasificación de las escuelas, a fin de que los padres puedan elegir las escuelas de sus hijos con conocimiento de causa.

Algunos aseveran con firmeza que los exámenes de gran repercusión constituyen un medio eficaz para elevar el nivel de los alumnos y las escuelas, y también para contrarrestar las desigualdades en el aprendizaje (Kellaghan y otros, 2009). Hay datos

y elementos de información que confirman que esas evaluaciones han aumentado el nivel general del aprovechamiento escolar en los Estados Unidos (Braun, 2004; Carnoy y Loeb, 2002; Hanushek y Raymond, 2004; Wong y otros, 2009). Sin embargo, sus efectos positivos no están claramente establecidos y algunos han criticado el programa por considerarlo inquietante en lo que respecta a la equidad. En efecto, si los resultados de los exámenes condicionan la financiación de las escuelas y los salarios de los docentes, se corre el riesgo de que unas y otros centren su atención en los alumnos a los que consideran con más probabilidades de aprobar esos exámenes. Otro temor que suscitan, en un plano más general, los exámenes de gran repercusión es que pueden incitar a las escuelas y los docentes a centrarse principalmente en la preparación de los exámenes y a formar solamente a los alumnos en un reducido número de materias con métodos que den preferencia a la memorización y a un “enfoque pasivo del aprendizaje, en vez de adoptar un enfoque que haga hincapié en la capacidad general para razonar y resolver problemas” (Harlen, 2007; Kellaghan y otros, 2009, pág. 10). Otro motivo de inquietud es que, debido a la extremada importancia que tienen los resultados de las evaluaciones de gran repercusión, las escuelas y los docentes pueden verse incitados al fraude (Jacob y Levitt, 2003).

Si los resultados de los exámenes condicionan la financiación de las escuelas y los salarios de los docentes, se corre el riesgo de que unas y otros centren su atención en los alumnos con más probabilidades de aprobar esos exámenes.

Recuadro 1.15 – Mejorar la Ley “Que ningún niño se quede atrás”

Vigente desde 2002 en los Estados Unidos, la Ley “Que ningún niño se quede atrás” fue una respuesta a la existencia de profundas desigualdades en el sistema educativo vinculadas a la raza, el nivel de ingresos y el idioma. Su objetivo principal es reducir la disparidad en el aprovechamiento escolar que se da en las escuelas de primaria y secundaria que imparten educación a grupos desfavorecidos. Aunque el sistema educativo estadounidense está muy descentralizado, el gobierno federal suministra financiación como incentivo para aplicar esta ley. Los distritos escolares que reciben una ayuda federal para la escolaridad de los niños de familias escasos medios económicos tienen que cumplir, entre otros, los siguientes requisitos: llevar a cabo evaluaciones regulares de los resultados del aprendizaje; fijar objetivos para aumentar la proporción de alumnos que alcanzan los niveles de competencia establecidos cada año; e imponer sanciones a las escuelas que no alcancen los objetivos.

El sistema de sanciones es progresivo. El primer año la escuela sólo tiene la obligación de informar a los padres de los resultados que ha obtenido con respecto a los objetivos fijados. Si el segundo año la escuela sigue sin alcanzar los objetivos, las

autoridades educativas tienen que ofrecer a los padres la posibilidad de que trasladen a sus hijos a escuelas que obtienen mejores resultados. Si la escuela sigue sin hacer los progresos requeridos por un tercer año consecutivo, tiene que impartir programas de enseñanza complementarios para mejorar el aprovechamiento escolar. Un cuarto año de fracaso repetido puede conducir a la sustitución de los maestros y un quinto año al cierre de la escuela.

En los medios políticos este programa tienen sus defensores y sus detractores. Aunque la ley establece como prioridad el logro de una mayor equidad en el aprovechamiento escolar, el insuficiente apoyo proporcionado a las escuelas y alumnos con resultados deficientes suscita inquietudes. La legislación que ha hecho aprobar la Administración Obama apunta a mejorar los métodos de evaluación de los alumnos, de manera que no sólo se tengan exclusivamente en cuenta las puntuaciones obtenidas en los exámenes, sino que se aprecien también otros factores. Asimismo, esa legislación apunta a centrarse menos en las sanciones y más en el apoyo y los incentivos.

Fuentes: Bireda (2010); Estados Unidos, Departamento de Educación (2010).

10. También se efectúan evaluaciones nacionales al final del segundo grado (alumnos de 6 a 7 años de edad).

Incluso las mejores encuestas sólo son eficaces si los encargados de la elaboración de políticas disponen de las capacidades institucionales necesarias para procesar los datos obtenidos y responder a los problemas detectados.

Las evaluaciones basadas en muestras se consideran más flexibles que las de gran repercusión y algunos estiman que son menos eficaces, pero este punto de vista es cuestionable. En efecto, si se preparan cuidadosamente, esas evaluaciones pueden suministrar muestras representativas de los niveles de aprovechamiento escolar, así como identificar al mismo tiempo los grupos y subgrupos de alumnos que se pueden ser sometidos a pruebas en determinados ámbitos de aprendizaje. Las técnicas de muestreo se pueden utilizar también para conseguir datos agregados y obtener una evaluación más amplia de las diferentes materias del currículo.¹¹ La información obtenida sobre el medio social de los alumnos, el entorno escolar y la política institucional ofrecen una panorámica de los factores que influyen en el aprendizaje, y también permiten determinar las características de los educandos que no aprenden bien y proporcionar elementos documentados para las opciones que se escojan en materia de políticas.

La eficacia de las evaluaciones basadas en muestras depende fundamentalmente de cómo se utilice la información. La publicidad de los resultados puede informar a los padres y las comunidades acerca de los puntos débiles de los sistemas escolares, y así se pueden ejercer presiones sobre los proveedores de los servicios educativos. En Bangladesh y en la India, algunas evaluaciones del aprendizaje efectuadas por organizaciones de la sociedad civil mostraron documentada y detalladamente lo limitado que era el aprendizaje en muchas escuelas primarias (Campaña por la Educación Popular, Bangladesh, 2001; Centro de Recursos de Pratham, 2010). En su primer informe anual, la Campaña por la Educación Popular (CAMPE) de Bangladesh, puso de manifiesto que solamente un 30% de los alumnos de 11 a 12 años de edad había alcanzado el nivel mínimo de competencias establecido en el programa escolar nacional (Campaña por la Educación Popular, Bangladesh, 2000). La amplia publicidad dada a los resultados de ese informe no sólo contribuyó a alimentar un diálogo con los encargados de la elaboración de políticas y los docentes, sino que también permitió a los padres utilizar esos resultados para pedir cuentas a los proveedores de los servicios educativos. En el África Subsahariana, las evaluaciones del SACMEQ se tuvieron en cuenta

en la concepción de las políticas de educación. En Seychelles, esas evaluaciones atrajeron a la atención sobre las disparidades en el aprendizaje que se daban entre las clases y sirvieron de base para adoptar la decisión de abandonar el sistema de agrupamiento de los alumnos por niveles de aptitud (Leste, 2005). Los resultados de las evaluaciones del SACMEQ proporcionaron también datos y elementos de información que se utilizaron en Kenya y Namibia para concebir políticas y programas destinados a mejorar el nivel global del aprovechamiento escolar y la reducción de las disparidades en el aprendizaje (Nzomo y Makuwa, 2006).

A pesar de todas estas experiencias positivas, es preciso admitir que las evaluaciones basadas en muestras presentan dificultades. Con frecuencia no se presta suficiente atención a cuestiones como el tamaño de la muestra, la selección de las poblaciones y la concepción de los materiales de las pruebas. Además, los problemas técnicos que se plantean en esos tres ámbitos suelen limitar la utilidad de los datos obtenidos. Por otra parte, cabe señalar que incluso las mejores encuestas sólo son eficaces si los encargados de la elaboración de políticas disponen de las capacidades institucionales necesarias para procesar los datos obtenidos y responder a los problemas detectados. En los países más pobres, los gobiernos carecen con demasiada frecuencia de los inspectores escolares, los especialistas en estadística, las unidades de evaluación y las estructuras de apoyo a los docentes que se requieren para adoptar las medidas prácticas correspondientes. Todo sistema eficaz de evaluaciones basadas en muestras debe comprender estos cinco componentes esenciales:

- **Concepción correcta.** No se trata de una mera consideración técnica. Una metodología sólida es necesaria para conseguir que los resultados generados por las evaluaciones sean ampliamente aceptados por los encargados de la elaboración de políticas y las demás partes interesadas. El tamaño de la muestra debe ser suficientemente grande para garantizar una representatividad, un desglose y una identificación correctos de los grupos que se están quedando rezagados. Asimismo, las pruebas deben abarcar materias relativas al conjunto del currículo.

11. Los estudios internacionales, como el TIMSS y el PISA, utilizan esas técnicas para evaluar una amplia gama de competencias y aptitudes.

- *Información sobre el medio social.* Las evaluaciones basadas en muestras no deben limitarse a registrar los resultados específicos del aprendizaje, sino que deben proporcionar información sobre el entorno escolar y el medio social del alumnado, de tal manera que esa información pueda tratarse con los resultados de las encuestas.
- *Realización de evaluaciones periódicas.* La elaboración de políticas exige captar los perfiles subyacentes a los procesos de cambio. La realización de evaluaciones comparables y periódicas proporciona información esencial sobre las tendencias y efectos de las reformas.
- *Fortalecimiento de la capacidad institucional y la coherencia de las políticas.* Los gobiernos deben procurar que los ministerios de educación dispongan del personal y los recursos necesarios no sólo para procesar los datos y elementos de información proporcionados por las encuestas, sino también para actuar en función de esos resultados. Por eso, las disposiciones que se adopten para elevar el nivel del aprovechamiento escolar deben reflejarse claramente en las estrategias y los presupuestos nacionales de educación.
- *Publicidad de los resultados.* La información sobre la calidad de los sistemas escolares puede impulsar poderosamente las reformas, ya que puede suscitar una intervención activa de los padres, movilizar a las comunidades y propiciar un diálogo constructivo con los encargados de la elaboración de políticas.

Conclusión

En muchos países pobres se siguen dando niveles de aprendizaje muy bajos en valor absoluto, así como grandes disparidades. A medida que el acceso a la educación de los más pobres se va ampliando, los gobiernos se ven confrontados al doble desafío de elevar el nivel medio del aprovechamiento escolar y de mejorar la equidad. Estos dos objetivos son complementarios: la reducción de las disparidades en el aprendizaje puede mejorar los resultados globales. Lograr una mayor equidad en los resultados del aprendizaje exige elaborar políticas especialmente adaptadas a los contextos específicos correspondientes, que deben ir acompañadas de una distribución más equitativa de los docentes cualificados y de un reparto más justo de los recursos financieros asignados a las escuelas, dos exigencias prácticamente universales en materia de equidad. Estos componentes fundamentales de toda política de mejora de la calidad de la educación deben complementarse con programas que proporcionen a los educandos más pobres y vulnerables un apoyo adicional y más posibilidades de aprendizaje.

Una mejor información es también un elemento importante. Las evaluaciones pueden suministrar datos esenciales sobre lo que aprenden los niños en la escuela, permitiendo así que los docentes y los encargados de la elaboración de políticas detecten a los niños que corren el riesgo de fracasar en la escuela y preparen los programas adecuados para apoyarles. También suministran a los padres información valiosa sobre los que aprenden sus hijos y proporcionan un medio para ejercer presiones sobre los gobiernos con vistas a que mejoren el sistema escolar. A pesar de todas las ventajas que ofrecen las evaluaciones del aprendizaje, en los países de ingresos bajos no se llevan a cabo regularmente. Es urgente que esto cambie rápidamente si se quiere lograr el objetivo de dar a todos una educación de buena calidad. ■

A medida que el acceso a la educación de los más pobres se va ampliando, es preciso esforzarse más por elevar el nivel del aprovechamiento escolar.

Clase al aire libre en Puerto Príncipe (Haití). El sistema educativo haitiano, muy deteriorado por la situación de conflicto antes del terremoto de enero de 2010, quedó devastado por esta catástrofe.

Capítulo 2

Financiar la EPT





Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos	115
Examen de las políticas Afrontar la onda de choque de la crisis financiera	127

En un momento en que la crisis financiera ha mermado las perspectivas de crecimiento económico y en que las presiones sobre los presupuestos estatales se intensifican, la ayuda internacional es más importante que nunca. Sin embargo, los donantes de ayuda no están cumpliendo su promesa de que ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograrla. En este capítulo se explica por qué los donantes deben cumplir esa promesa y se exponen argumentos en favor de un incremento de la ayuda, de un apoyo prioritario a la educación básica y de la adopción de estrategias de financiación innovadoras.

Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos

Una financiación más abundante no es una garantía de éxito en la educación, pero una financiación crónicamente insuficiente es un camino que conduce al fracaso seguro. El Marco de Acción de Dakar reconoció la importancia esencial que tiene la confirmación de las promesas políticas con compromisos financieros. Los países en desarrollo se comprometieron a aplicar estrategias presupuestarias orientadas hacia la consecución de la Educación para Todos. Por su parte, los donantes de ayuda reconocieron que muchos países –aun cuando intensificaran sus esfuerzos para movilizar recursos– seguirían careciendo de los medios financieros necesarios para alcanzar las metas fijadas para 2015. Por eso, prometieron que “ningún país que se comprometiera seriamente con la Educación para Todos se vería frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta” (párrafo 10 del Marco de Acción de Dakar). ¿Se han cumplido todas esas promesas importantes?

El presente capítulo trata de responder a esa pregunta. La respuesta es negativa globalmente, si bien se dan diferencias considerables entre los países y entre las regiones. Aunque la mayoría de los países en desarrollo han integrado los objetivos de la Educación para Todos en sus respectivos planes nacionales, es muy desigual el balance que presenta la movilización de los recursos necesarios para alcanzar esos objetivos. El panorama que ofrece la movilización de los donantes de ayuda es menos alentador aún. Los flujos financieros de la asistencia para el desarrollo destinados a la educación aumentaron en transcurso del pasado decenio, pero el conjunto de los donantes ha fracasado colectivamente a la hora cumplir con el espíritu y la letra de la promesa formulada en Dakar.

El gasto nacional

El gasto nacional en educación constituye una inversión esencial para la prosperidad de un país y tiene una repercusión crucial en los progresos hacia la realización de los objetivos de la Educación para Todos. Una medición de esa inversión es la proporción del ingreso nacional que se asigna a la educación en el gasto público.

No resulta fácil sintetizar lo ocurrido en el último decenio, debido a las grandes variaciones que se dan entre las regiones y dentro de cada una de ellas, como puede verse en el Hechos y cifras 2.1. En su conjunto, los países del mundo están gastando en educación un porcentaje de su ingreso nacional levemente superior al que gastaban diez años atrás, pero el panorama global impide ver claramente las diferencias que se dan entre los países. Los países de ingresos bajos dedicaron un mayor porcentaje de su ingreso nacional a la educación: en 1999 ese porcentaje se cifraba en un 2,9% y ahora asciende a un 3,8%. Sin embargo, los

gobiernos de algunos países situados principalmente en tres regiones –Asia Central, Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes– dedicaron un porcentaje menor. En términos financieros reales, los presupuestos de educación aumentaron globalmente con el correr del tiempo, debido al crecimiento económico. Por ejemplo, en el África Subsahariana el promedio de aumento anual se cifró en un 4,6%.

Cabe señalar que países con niveles análogos de renta per cápita asignan a la educación porcentajes muy diferentes del ingreso nacional. Por ejemplo, Pakistán asigna a la educación una proporción del PNB dos veces menor que Viet Nam, y Filipinas le asigna la mitad de los recursos que le dedica la República Árabe Siria. Es importante reconocer que el grado de compromiso de un país en favor de la educación, medido en función de la proporción del PNB asignada a la educación o del porcentaje de aumento del gasto en educación, constituye una medición parcial de la capacidad de financiación de la Educación para Todos. Un compromiso sólido con la Educación para Todos en los países pobres puede traducirse en porcentajes muy bajos de gasto por habitante, lo que frena sus esfuerzos para financiar tanto la enseñanza primaria universal como objetivos más generales.

El crecimiento económico es solamente uno de los factores que influyen en las tendencias globales del gasto. El grado en que el crecimiento económico se traduce en gasto público en educación lo determinan el volumen de ingresos fiscales del gobierno y la manera en que esos ingresos se reparten entre los diferentes presupuestos. Ninguna de esas relaciones es automática. Como muestran los datos y elementos de información del Hechos y cifras 2.2, los esfuerzos realizados para movilizar ingresos y el grado de prioridad atribuido al presupuesto de educación son variables en los diferentes países. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* se estimó que, si los países de ingresos bajos fueran capaces de movilizar más recursos y de reforzar su compromiso en favor de la educación, su gasto dedicado a la Educación para Todos podría aumentar de 12.000 a 19.000 millones de dólares, lo que supondría un aumento equivalente a un 0,7% de su PNB.

La crisis financiera ha tenido un impacto en el gasto público en educación. El análisis efectuado en la sección “Examen de las políticas” del presente capítulo muestra que siete de los dieciocho países de ingresos bajos sobre los que se dispone de datos recortaron en 2009 su gasto en educación. En otros países, la tasa de aumento de ese gasto experimentó una desaceleración considerable. Los planes establecidos después de la crisis con vistas a reducir los déficits presupuestarios ponen en peligro los planes de financiación para lograr los objetivos de la Educación para Todos.

Los niveles de financiación de la educación no se pueden considerar aisladamente. También son importantes la eficiencia y la equidad del gasto público. La experiencia de muchos países demuestra que es posible invertir una gran proporción del ingreso nacional en la educación sin ofrecer

posibilidades de aprendizaje de buena calidad, sobre todo a los grupos marginados. Los resultados de la educación no sólo dependen del volumen del gasto, sino también de la calidad del gasto público y de la buena administración en el sistema educativo y en otros muchos ámbitos. Los países que poseen sistemas sólidos de gestión del gasto público y sistemas responsables, receptivos y transparentes de planificación de la educación tienen más probabilidades de conseguir que los aumentos de inversiones se plasmen en mejoras reales. No obstante, el aumento del gasto –unido a un reforzamiento de la eficacia y a un firme compromiso en favor de la equidad– sigue siendo la condición imprescindible para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT (Hechos y cifras 2.3).

La ayuda internacional

Aunque las políticas y la financiación nacionales son el factor principal de los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, la ayuda internacional desempeña un papel complementario esencial. La asistencia para el desarrollo aumenta los recursos disponibles para la educación, facilitando a los gobiernos la realización de inversiones destinadas a ampliar el acceso a los sistemas educativos, mejorar su calidad e impartir instrucción a niños que, sin esa asistencia, quedarían excluidos de dichos sistemas.

El periodo transcurrido desde la celebración del Foro de Dakar en el año 2000 se ha caracterizado por cambios espectaculares en la ayuda. Globalmente, el nivel de ésta ha aumentado considerablemente, tanto en cifras absolutas como en porcentaje del ingreso nacional de los países donantes. Sin embargo, éstos han incumplido colectivamente su compromiso de 2005 en favor de un aumento de la ayuda para que pasara de 80.000 millones de dólares en ese año a 130.000 millones en 2010. La gran diferencia entre las promesas de ayuda y los desembolsos efectivos de ésta en beneficio de los países del África Subsahariana constituye un especial motivo de preocupación. En efecto, según estimaciones recientes de la OCDE, cabe prever que esta región va a recibir menos de la mitad del aumento de ayuda prometido en 2005 (Hechos y cifras 2.4). Aunque todavía es incierto el impacto total que pueda tener la crisis financiera en los presupuestos de la ayuda, hay temores de que esta última pueda sufrir las consecuencias de la política de austeridad presupuestaria de algunos países donantes (véase la sección “Examen de las políticas” del presente capítulo). El escaso aumento de la ayuda en 2009 –menos de 1%– confirma esos temores.

La ayuda a la educación refleja algunas tendencias mundiales más generales. Bien es cierto que la ayuda total a la educación básica casi se duplicó desde 2002, llegando a alcanzar la suma de 4.700 millones de dólares, pero detrás de esta cifra se esbozan dos tendencias preocupantes. La primera es que la proporción de la ayuda destinada a la educación básica ha permanecido estática. La segunda es que la tendencia a un incremento gradual de la ayuda total a la educación se estancó en 2008. En este contexto,

los donantes deberían examinar la conveniencia de dar más peso a la educación –y en particular a la educación básica– en sus presupuestos globales de ayuda (Hechos y cifras 2.5).

Es preciso evaluar las tendencias de la ayuda a la educación básica teniendo en cuenta el déficit de financiación de la Educación para Todos. Las estimaciones presentadas en el Informe de 2010 indicaban que las necesidades de financiación externa para alcanzar los objetivos principales de la EPT en los países de ingresos bajos van a ascender a unos 16.000 millones de dólares anuales de aquí a 2015, sin tener en cuenta la suma que los gobiernos de esos países deben aportar por su lado gracias a un incremento de la movilización de sus recursos propios. Aunque los donantes cumplan las promesas formuladas en 2005, el déficit de financiación subsistente se cifrará en 11.000 millones de dólares. En el contexto actual, no es realista esperar que un déficit de esa magnitud se pueda enjugar solamente con los programas de ayuda. Lo que se necesita es un compromiso mayor en favor de la ayuda, que vaya acompañado de estrategias de financiación innovadoras y de un aporte de recursos nuevos y suplementarios. Hay sólidas razones para que los donantes examinen la posibilidad de financiar el aumento de la ayuda a la educación, mediante una emisión especial de bonos en el marco la Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE) propuesta en la sección “Examen de las políticas” del presente capítulo.

La forma en que los donantes prestan la ayuda es tan importante como su cantidad. Los donantes y los beneficiarios de la ayuda han llevado a cabo una labor concertada para mejorar su calidad. A raíz de la adopción de la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005) se contrajeron importantes compromisos a este respecto, centrados especialmente en la reducción de los costos de transacción mediante una mejor coordinación entre los donantes, el recurso a los sistemas nacionales de gestión de la hacienda pública y la mejora de la transparencia. Pese a los progresos realizados, el balance global sigue siendo insuficiente y es preciso que los donantes intensifiquen sus esfuerzos.

Perspectivas para el futuro

Sea cual sea el balance del decenio pasado, los gobiernos van a tener que afrontar nuevos problemas en los próximos cinco años. La crisis financiera de 2008 y la subsiguiente desaceleración del crecimiento económico han sometido a muchos países en desarrollo a fuertes presiones presupuestarias. Existe el peligro de que los ajustes en los presupuestos priven de recursos a los planes de financiación de la Educación para Todos, lo que supondría una reducción del número de maestros, de aulas y de niños que puedan beneficiarse de una educación decorosa. Además, como muchos donantes importantes están tratando también de reducir déficits presupuestarios considerables, también está surgiendo el peligro paralelo de que los flujos de la asistencia para el desarrollo destinados a la educación puedan disminuir, perjudicando

Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos

así a muchos de los países más pobres del mundo (véase la sección "Examen de las políticas" del presente capítulo).

Los recortes en el gasto en educación previsto tendrían consecuencias perjudiciales no sólo para las personas más directamente afectadas –los niños y adolescentes privados de la posibilidad de instruirse– sino también para las perspectivas a largo plazo de reducir la pobreza e incrementar el crecimiento económico y el desarrollo humano. Por eso, la protección de los presupuestos de

educación debe ser un elemento central en todo plan de estabilización presupuestaria, e incluso esa protección no bastará. Para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, será necesario que los gobiernos adopten planes a plazo medio para aumentar el gasto público en educación. En ese contexto es importante que los gobiernos nacionales, los donantes de ayuda y las instituciones financieras internacionales reexaminen las necesidades de financiación de la Educación para Todos de aquí a 2015, a la luz de la situación creada por la crisis.

Hechos y cifras 2.1 – Los gobiernos invierten cada vez más en educación

La proporción del ingreso nacional dedicado a la educación constituye un elemento de medición fundamental de los esfuerzos de los gobiernos encaminados a financiar la Educación para Todos. Cómo se traducen esos esfuerzos en una financiación real a lo largo del tiempo es algo que depende de varios factores, como el desarrollo económico, el crecimiento demográfico y la evolución del volumen de la población en edad escolar.

¿Han cambiado las prioridades de los gobiernos, con vistas a cumplir los compromisos que contrajeron en el Foro Mundial

sobre la Educación de Dakar? Los países de ingresos bajos han intensificado considerablemente sus esfuerzos para financiar sus sistemas educativos desde 1999 (Cuadro 2.1). Incluso si se tienen cuenta factores como el crecimiento demográfico y el aumento de la proporción de niños en edad escolar en el conjunto de la población nacional, esa intensificación de sus esfuerzos se ha traducido en un mayor volumen del gasto por habitante. En cambio, los Estados Árabes disminuyeron la proporción del ingreso nacional invertido en la educación, pese a que su punto de partida se situaba a un nivel elevado; y en el Asia Central y el Asia Meridional esa proporción disminuyó también, aun cuando su punto de partida no se situaba a un nivel tan alto. El gasto

Cuadro 2.1: Los recursos nacionales dedicados a la educación han aumentado desde 1999

Gasto en educación en porcentaje del ingreso nacional, por grupo de ingresos y por región (1999 y 2008)

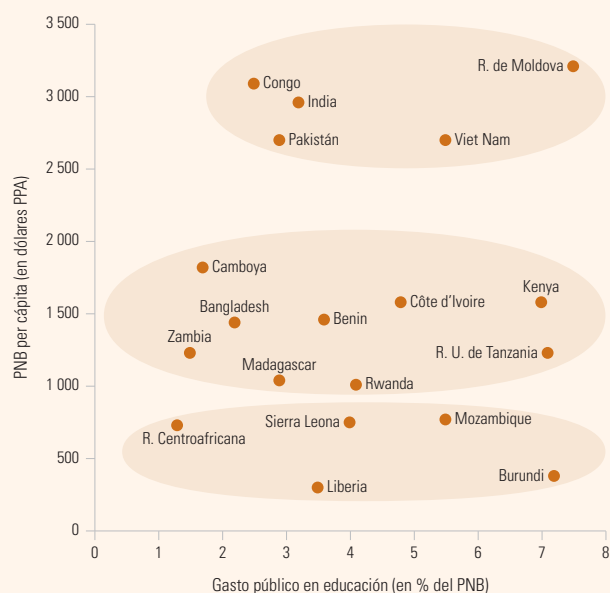
	Gasto en educación en porcentaje del PNB		Tasa de crecimiento real del gasto en educación	Tasa de crecimiento real del gasto en educación per cápita
	1999 (en %)	2008 (en %)	1999-2008 (en % anual)	1999-2008 (en % anual)
Mundo	4,6	5,0	3,0	1,7
Países de ingresos bajos	2,9	3,8	6,8	3,9
Países de ingresos medios bajos	5,5	5,6	3,8	3,4
Países de ingresos medios altos	4,7	4,6	4,6	2,1
Países de ingresos altos	5,0	5,4	2,7	2,0
África Subsahariana	3,5	4,0	4,6	2,0
América del N./Europa Occid.	5,3	5,5	2,9	2,1
América Latina y el Caribe	5,1	5,0	5,1	3,8
Asia Central	4,0	3,2	8,5	7,9
Asia Meridional y Occidental	3,7	3,5	3,5	1,9
Asia Oriental y el Pacífico	4,5	4,6	2,0	1,2
Estados Árabes	6,3	5,7	2,2	0,1
Europa Central y Oriental	4,6	5,1	6,2	6,1

Notas: Todos los valores para el mundo, las regiones y los grupos de ingresos son medianas. Las medianas regionales y las de los grupos de ingresos se han calculado solamente en función de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2008 (o el año más próximo disponible) y por lo tanto difieren de las medianas que figuran en el Cuadro Estadístico 9 del Anexo.

Fuentes: Banco Mundial (2010); Base de datos del IEU; Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo; Naciones Unidas (2009).

Gráfico 2.1: Países con niveles de ingresos similares no tienen el mismo grado de compromiso con la financiación de la educación

PNB per cápita y gasto público en educación, en porcentaje del PNB, en un grupo seleccionado de países (2008)



Nota: Los grupos de países indican niveles de ingresos similares.

Fuente: Anexo, Cuadros Estadísticos 1 y 9.

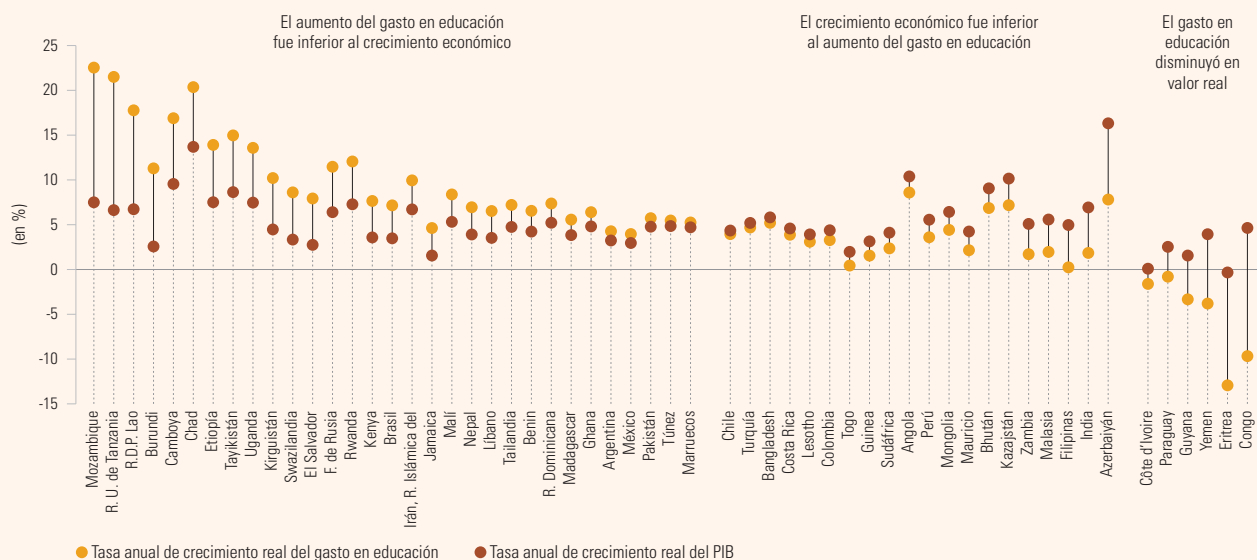
en educación por habitante se ha estancado en la región de los Estados Árabes, mientras que ha aumentado en otras regiones del mundo que habían reducido la proporción del ingreso nacional asignado a la educación. Incluso con este efecto del crecimiento económico, es difícil conciliar esos resultados con los compromisos contraídos en Dakar o con la urgente necesidad de incrementar la financiación para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos.

Las diferencias sorprendentes que se pueden observar en la proporción de la renta nacional asignada a la educación por países con niveles de ingresos análogos, atraen la atención sobre la importancia que revisten las prioridades en materia de políticas (Gráfico 2.1 página 117). Por ejemplo, Viet Nam invierte en educación una proporción de su ingreso nacional casi dos veces mayor que la invertida por Pakistán, y la inversión de Kenya es tres veces mayor que la de Bangladesh.

El periodo 1999-2008 se caracterizó por un fuerte crecimiento económico en las regiones del mundo en desarrollo. El incremento de la riqueza trajo consigo un aumento de los ingresos fiscales de los Estados e impulsó el gasto en educación. No obstante, el ritmo al que el crecimiento económico se plasma en un aumento del gasto en educación depende de decisiones más generales sobre el gasto público. En la mitad de los países sobre los que se dispone de datos, el incremento real del gasto en educación ha sido mayor que el crecimiento económico (Gráfico 2.2). Otros países sólo han dedicado a la financiación de la educación una proporción más pequeña del suplemento de crecimiento. En Filipinas, el gasto en educación aumentó en un 0,2% anual entre 1999 y 2008, mientras que el promedio de crecimiento de la economía en ese mismo periodo fue de un 5% anual. El resultado de esto es que la proporción del ingreso nacional invertida en la educación por Filipinas, que ya era baja de por sí, ha ido disminuyendo con el tiempo y en 2007 apenas alcanzaba el 2,4%.

Gráfico 2.2: Los presupuestos de educación aumentaron en la mayoría de los países

Crecimiento anual real de los presupuestos de educación y del ingreso nacional en un grupo seleccionado de países de ingresos bajos o medios (1999-2008)



Nota: El crecimiento real medio se basa en el crecimiento anual compuesto. Cuando no se ha podido disponer de datos correspondientes a 1999 o 2008, se ha utilizado el año más próximo.

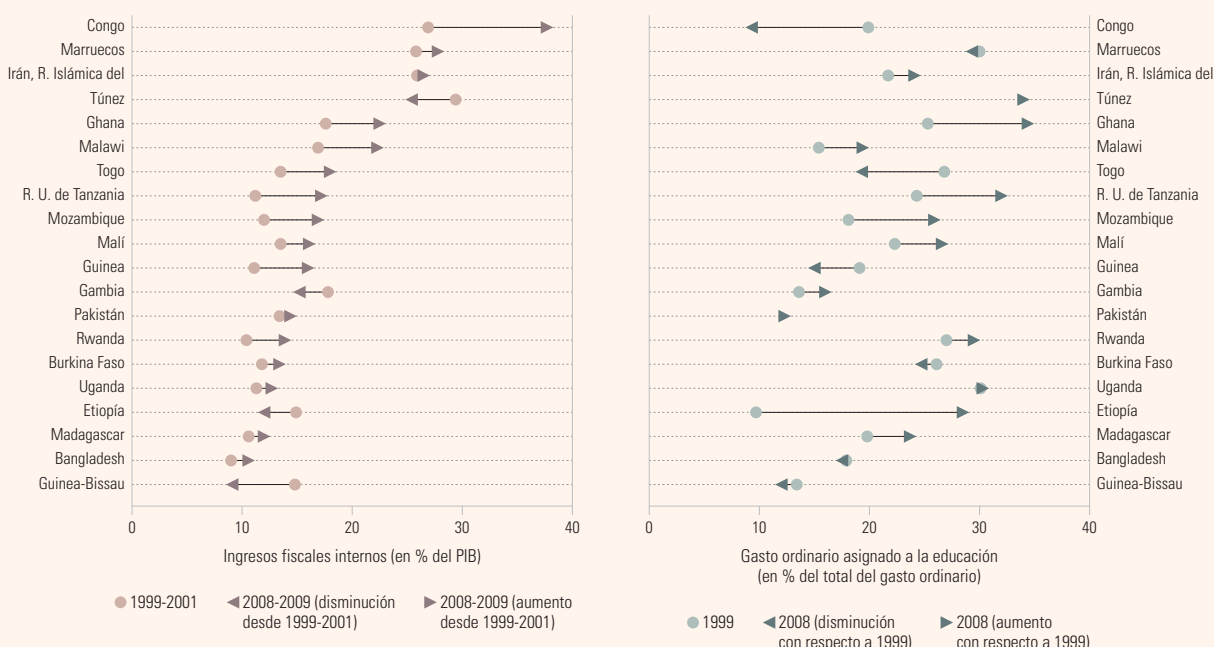
Fuentes: Base de datos del IEU; Banco Mundial (2010f); Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Hechos y cifras 2.2 – Incrementar los ingresos fiscales nacionales y dar más prioridad a la educación

El hecho de centrar la Educación para Todos en la ayuda internacional desvía a veces la atención de un hecho esencial: son los ingresos fiscales de los gobiernos nacionales los que constituyen la principal fuente del gasto público en educación. Incluso en los países más pobres, la movilización de los recursos internos y las decisiones sobre la asignación de

éstos por conducto de los presupuestos nacionales supera con creces la importancia que puedan tener los recursos de la asistencia para el desarrollo en esos presupuestos.

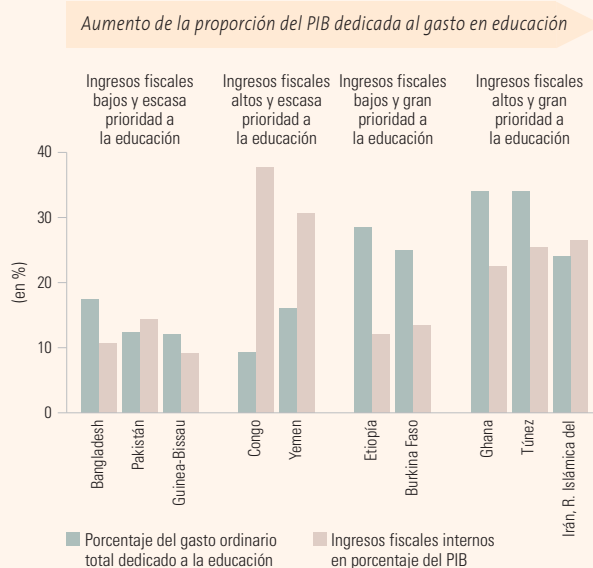
Movilización de recursos. La relación entre el crecimiento económico y la movilización de recursos no es una mera

Gráfico 2.3: Muchos países han aumentado sus ingresos fiscales internos, pero otros tropiezan con dificultades para lograrlo*Ingresos fiscales internos y gasto ordinario en educación en un grupo seleccionado de países de ingresos bajos y medios (1999 y 2008)*

Notas: Cuando no se ha podido disponer de datos correspondientes a 1999 o 2008, se han utilizado los del año disponible más próximo. Los correspondientes a los ingresos fiscales internos son promedios de periodos de dos a tres años. Por haberse podido disponer de más datos relativos al gasto ordinario, se ha preferido utilizar éste en vez del gasto total dedicado a la educación.
Fuentes: Base de datos del IEU; FMI (2002, 2006a, 2006b, 2010a, 2010c, 2010e); MINEDAF VIII (2002); Pôle de Dakar (2010).

relación aritmética. En los esfuerzos por incrementar los ingresos fiscales nacionales influyen tanto el nivel del ingreso per cápita como los perfiles del crecimiento económico. En líneas generales, los ingresos fiscales tienden a aumentar con la renta nacional. En los países donde las exportaciones de minerales tienen un papel económico importante la proporción de los ingresos fiscales en el PNB tiende a ser más elevada que la media, teniendo en cuenta sus niveles de ingresos. En los países de ingresos bajos con altos niveles de pobreza, sectores informales de la economía muy amplios y exportaciones de minerales limitadas, resulta difícil movilizar más ingresos fiscales, aunque siempre sea posible realizar algunos progresos. Por ejemplo, en la renta nacional de Ghana, Malí, Mozambique y Rwanda se registró un aumento de la proporción de los ingresos fiscales generados internamente, que acabó por plasmarse en un volumen más elevado del gasto real en educación (Gráfico 2.3). En cambio, otros países –por ejemplo, Bangladesh y Pakistán– apenas han logrado mejorar la proporción de los ingresos fiscales en sus PNB, lo que explica en parte sus resultados decepcionantes en lo referente al gasto en educación.

Asignación presupuestaria. Esta asignación es un elemento fundamental en la ecuación de la financiación de la Educación para Todos. Algunos estudiosos han tratado de definir criterios de referencia internacionales para las prácticas más idóneas en este ámbito, y a este respecto el criterio más ampliamente mencionado como umbral indicativo de

Gráfico 2.4: Los países afrontan problemas diferentes para aumentar sus inversiones en la educación*Ingresos fiscales internos, en porcentaje del PIB, y gasto ordinario en educación, en porcentaje del total del gasto público ordinario, en un grupo seleccionado de países (2008)*

Fuentes: Base de datos del IEU; FMI (2010a, 2010c, 2010e); Pôle de Dakar (2010).

un fuerte compromiso con la Educación para Todos es la asignación de un 20% del presupuesto nacional al sector de la educación. Un tercio aproximadamente de los países de ingresos bajos sobre los que se dispone de datos han alcanzado o superado ese umbral. Sin embargo, no es evidente que ese umbral proporcione una visión útil de la financiación pública real de la educación, debido en parte a que no tiene en cuenta los ingresos fiscales como elemento de la ecuación. El Gráfico 2.3 ilustra la importante relación que se da entre los ingresos fiscales, por un lado, y la asignación presupuestaria, por otro lado. En algunos países como Ghana, Mozambique y la República Unida de Tanzania, el reforzamiento de su recaudación fiscal ha ido unido a una intensificación de su compromiso en favor de la educación. En otros países –por ejemplo, en Etiopía– la proporción de la recaudación fiscal en el ingreso nacional ha disminuido,

pero la educación ha recibido una proporción del gasto presupuestario espectacularmente elevada. Aunque los indicadores parciales del umbral tienen un valor limitado para comprender los problemas que afronta la financiación de la Educación para Todos, es evidente que los países donde los bajos volúmenes de movilización de ingresos fiscales van unidos a una modesta asignación presupuestaria a la educación, no están en buenas condiciones para acelerar sus progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Un país como Bangladesh, por ejemplo, que ha realizado grandes progresos durante el último decenio, ve limitados sus esfuerzos en materia de educación porque los ingresos fiscales sólo representan un 11% de su PNB y porque sólo asigna a la educación el 17,5% de su presupuesto nacional ordinario (Gráfico 2.4, página 119).

Hechos y cifras 2.3 – A la EPT se llega por caminos muy diferentes, pero es muy importante invertir más

¿El aumento de la financiación tiene una importancia decisiva en el ritmo de los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos? No es fácil responder a esta pregunta. En algunos países han sido decepcionantes los resultados del aumento de las inversiones en educación, porque los beneficios de éstas se han visto mermados por las deficiencias en materia de administración. Incluso en los países donde el aumento del gasto en educación ha ido unido a la obtención de mejores resultados, la relación de causalidad entre ambos factores no es siempre evidente porque “ir unido a” no significa forzosamente “generar”. Sin embargo, los datos empíricos indican que, a condición de que se administre adecuadamente, el aumento del gasto público en educación permite superar los obstáculos con que tropiezan los progresos hacia la Educación para Todos.

El Cuadro 2.2 ilustra la relación compleja que se da entre el gasto en educación y la escolarización. Examinemos, en primer lugar, los tres países que aumentaron sustancialmente su gasto en educación entre 1999 y 2008. En Burundi ese gasto se duplicó, en porcentaje del PNB. Una gran parte del incremento del gasto fue a parar a la enseñanza primaria, en la que la tasa neta de escolarización casi se triplicó. En Etiopía, el presupuesto de educación se multiplicó casi por dos, lo que trajo consigo una mejora considerable del acceso a la enseñanza primaria y secundaria. Además, este país ha mantenido la calidad de la educación, aunque muchos de los niños y jóvenes que se beneficiaron de esa mejora pertenecían a los grupos de población más pobres y vulnerables, que suelen ingresar en el sistema educativo con conocimientos más limitados que los de los demás escolares (Banco Mundial, 2008b, véase el objetivo 6). En Etiopía ha sido también fundamental para realizar progresos el incremento del gasto en programas de construcción de escuelas en zonas rurales, donde la falta de aulas constituía un importante gollote de

estrangulamiento que impedía acrecentar la escolarización. En la República Unida de Tanzania, el aumento del gasto en educación permitió asimismo financiar vastos programas

Cuadro 2.2: Las relaciones entre el gasto en educación y el progreso educativo no están exentas de complejidad

Indicadores del gasto y tasa neta ajustada de escolarización en primaria en un grupo seleccionado de países (1999 y 2008)

	Proporción del PNB asignada a la educación		Gasto total en educación		Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria	
	1999	2008	Evolución real entre 1999 y 2008		1999	2008
	(en %)		(en % anual)		(en %)	
Aumento de las inversiones y progresos considerables						
Burundi	3,5	7,2	11		36	99
Etiopía	3,5	5,5	14		37	79
R. U. de Tanzania	2,2	7,1	22		49	100
Inversiones insuficientes y progresos limitados						
Pakistán	2,6	2,9	6		57	66
Eritrea	5,2	2,0	-13		33	40
Progresos a pesar de lo reducido de las inversiones						
Guinea	2,1	1,7	2		44	72
Zambia	2,0	1,5	2		70	97

Nota: La tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) en primaria de Pakistán que figura en la columna correspondiente a 1999 es en realidad la correspondiente a 2001.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 9 (versión impresa) y Cuadro Estadístico 5 (versión en línea); Base de datos del IEU.

Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos

de construcción de aulas, así como la supresión del pago de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria en 2001. El número de niños sin escolarizar en este país pasó de más de 3.000.000 en 1999 a unos 33.000 en 2008. Además, la última evaluación de los resultados del aprendizaje efectuada por el SACMEQ pone de manifiesto que los alumnos tanzanos han mejorado sensiblemente su aprovechamiento escolar en lectura y matemáticas (Hungu y otros, 2010).

En los tres casos mencionados anteriormente, el incremento de la financiación ha permitido ofrecer más oportunidades de educación, sobre todo a los pobres. El aumento de las inversiones en escuelas, contratación de docentes y material pedagógico ha sido decisivo. Un ejemplo de todo lo contrario nos lo proporciona Eritrea, un país que ha reducido su gasto en educación y que sólo ha conseguido mejorar el acceso a la educación en proporciones muy reducidas. Los casos

de Guinea y Zambia, que también se pueden ver en el Cuadro 2.2, son diferentes. Estos dos países han ampliado el acceso a la enseñanza primaria sin aumentar considerablemente el gasto en educación. Sin embargo, esto no se debe interpretar como una prueba de que ese resultado sea el producto de ganancias en eficiencia, como tampoco se puede interpretar que los casos diferentes de Burundi, Etiopía y la República Unida de Tanzania constituyan una prueba irrefutable de las ventajas de un incremento de la financiación. En Guinea, concretamente, la "ganancia de eficacia" ha consistido en adoptar, entre otras, la disposición de contratar a maestros interinos remunerándolos con un salario equivalente a un tercio del sueldo percibido por los docentes que son titulares de sus puestos (Pôle de Dakar, 2009). Esta política se está abandonando ahora, debido a las inquietudes que ha suscitado su impacto en la calidad de la educación y la motivación del profesorado (Bennell, 2009).

Hechos y cifras 2.4 – Los donantes no van por buen camino para cumplir sus compromisos de ayuda para 2010

La asistencia para el desarrollo es un elemento clave de la estructuración de la financiación de la Educación para Todos. Esto es especialmente cierto en el caso de los países de ingresos bajos que deben afrontar déficits de financiación muy considerables. El volumen global de la ayuda a la educación básica (Cuadro 2.3) depende en líneas generales de tres factores:

- el volumen global de la ayuda al desarrollo;

- la proporción de la ayuda internacional asignada a la educación; y
- la proporción de la ayuda a la educación asignada a la educación básica.

Los problemas que se plantean en cada uno de estos tres ámbitos suscitan interrogantes con respecto a los futuros flujos de la ayuda a la educación. Hay temores de que

Cuadro 2.3: La ayuda a la educación básica aumentó, pero de forma desigual en las distintas regiones

Total de los desembolsos de la ayuda a la educación y la educación básica, por grupo de ingresos y por región (2002-2003, 2007 y 2008)

	Total de los desembolsos de la ayuda a la educación (en millones de dólares)			Total de los desembolsos de la ayuda a la educación básica (en millones de dólares)			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria (en dólares)	
	2002-2003	2007	2008	2002-2003	2007	2008	2002-2003	2007-2008
Mundo	7.257	11.697	11.410	2.683	4.700	4.709	4	8
Países de ingresos bajos	2.308	3.802	3.662	1.242	2.130	2.047	10	16
Países de ingresos medios bajos	3.078	4.622	4.605	967	1.381	1.638	3	4
Países de ingresos medios altos	1.094	1.618	1.622	270	418	435	2	4
Países de ingresos altos	30	57	30	6	8	4	1	1
Nivel de ingresos no especificado	747	1.599	1.490	198	763	586	...	...
África Subsahariana	2.417	3.274	3.225	1.220	1.705	1.643	11	13
América Latina y el Caribe	562	794	870	213	289	364	4	6
Asia Central	112	200	250	24	53	72	4	11
Asia Meridional y Occidental	835	1.463	1.326	506	735	800	3	4
Asia Oriental y el Pacífico	1.101	1.995	2.057	214	540	598	1	4
Estados Árabes	1.102	1.742	1.607	209	461	538	5	12
Europa Central y Oriental	335	581	549	84	115	76	8	10
Territorios de ultramar	255	379	402	127	149	150	...	...
Región no especificada	150	1.272	1.123	85	653	469	...	...

Notas: Todas las cifras corresponden a dólares constantes de 2008. El total no corresponde exactamente a la suma de las cifras porque éstas se han redondeado.

Fuente: Anexo, Cuadro 3 relativo a la ayuda.

disminuyan los volúmenes de la asistencia para el desarrollo destinada a la educación básica, que ya son muy insuficientes con respecto a las necesidades de financiación de la Educación para Todos.

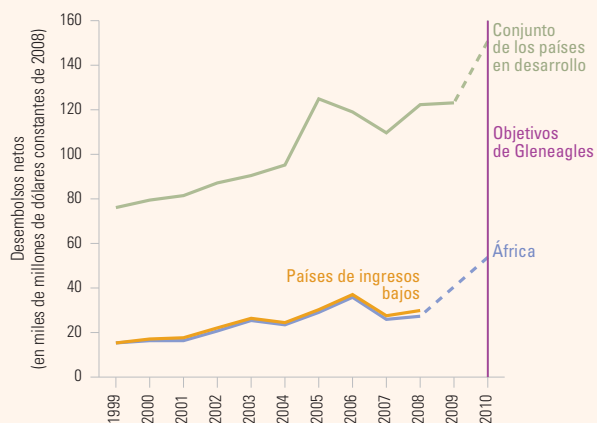
La ayuda global no está a la altura de las promesas

En 2005, los donantes formularon una serie de promesas de aumento de la ayuda. El Grupo de los Ocho, en la cumbre de Gleneagles, y los países de la Unión Europea (UE) prometieron que la ayuda se aumentaría para 2010 en 50.000 millones de dólares (valor de 2004), de los cuales la mitad se asignarían a África. Si se tienen en cuenta las tendencias observadas actualmente, esas promesas no se van a cumplir (Gráfico 2.5). La OCDE estima que el déficit global previsto ascenderá a 20.000 millones dólares (valor de 2009), de los que 16.000 millones tenían que haberse destinado a África (Naciones Unidas, 2010d).

La mayoría de los donantes han adoptado objetivos nacionales de gasto vinculados a los compromisos contraídos en 2005. Se debe considerar que esos compromisos constituyen una etapa en el camino hacia el objetivo fijado por las Naciones Unidas: asignar a la ayuda el 0,7% del ingreso nacional bruto (INB), una meta que sólo han sobrepasado cinco países (Gráfico 2.6). En el caso de la Unión Europea, los donantes se han fijado el objetivo de llegar colectivamente a un volumen de gasto en ayuda del 0,56% del INB y han establecido que el mínimo nacional debe cifrarse en un 0,51%. Es probable que varios miembros de la Unión Europea, como los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia, alcancen ese objetivo o incluso lo sobrepasen, mientras que otros donantes importantes, como Alemania y Francia, no lo alcanzarán

Gráfico 2.5: Es probable que los objetivos actuales de incremento de la ayuda no se alcancen por un amplio margen

Desembolsos de la ayuda y objetivos (1999-2010)

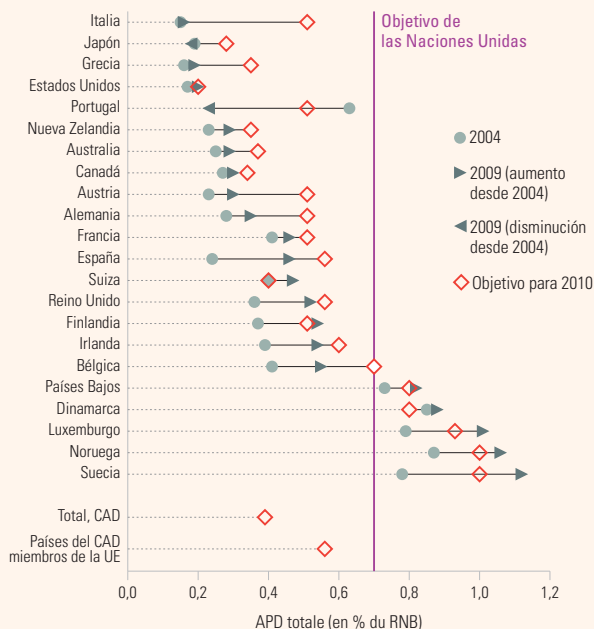


Notas: Los datos correspondientes a 2009 son preliminares y los correspondientes a 2010 indican la trayectoria que deberían seguir los desembolsos, en caso de que se alcanzaran los objetivos fijados en la cumbre de Gleneagles. "África" designa aquí la región establecida por el CAD de la OCDE, que no coincide exactamente con la región "África Subsahariana" de la EPT.

Fuente: OCDE-CAD (2010d).

Gráfico 2.6: Solamente 5 de los 22 países donantes del CAD de la OCDE han alcanzado el objetivo del 0,7% fijado por las Naciones Unidas

AOD neta de los donantes del CAD de la OCDE en porcentaje del INB (desembolsos de 2004 y 2009, y objetivos para 2010)



Notas: Los datos correspondientes a 2009 son preliminares. Los objetivos de los distintos donantes para 2010 son estimaciones de la OCDE basadas en diferentes compromisos gubernamentales.

Fuente: OCDE-CAD (2009a, 2010d).

previsiblemente (OCDE-CAD, 2010b). Italia, un país cuyo volumen de ayuda asciende tan sólo a un 0,16% del INB, ha renunciado efectivamente a cumplir los compromisos contraídos en Gleneagles. Los Estados Unidos y el Japón, que cuentan con dos de las economías más fuertes del mundo, han establecido para 2010 volúmenes de ayuda muy inferiores a los objetivos que se ha fijado la Unión Europea. Cabe señalar además que el Japón ya había reducido su ayuda en un 10% en 2009. Una revisión entre pares del CAD de la OCDE ha llegado a la conclusión de que el Japón tiene que invertir la reciente tendencia a disminuir la ayuda global, y también hacer más esfuerzos para acelerar los progresos hacia el objetivo más ambicioso del 0,7% del INB fijado por las Naciones Unidas (OCDE-CAD, 2010e).

Hay algunos primeros indicios de que la crisis financiera está restando firmeza al compromiso contraído por algunos donantes en favor el cumplimiento de los objetivos internacionales del desarrollo. Aunque sea demasiado pronto para proporcionar un balance exhaustivo, lo que sí se sabe es que 12 donantes miembros de la OCDE redujeron sus presupuestos de ayuda en 2009. En el caso concreto de Italia esa reducción fue muy considerable, ya que se cifró casi en un 33% pese a que su volumen era ya muy bajo de por sí (Gráfico 2.7). Más positivo es el hecho de que algunos

Gráfico 2.7: Muchos países donantes redujeron su ayuda en 2009

Evolución en porcentaje de los desembolsos efectivos de AOD
(1999-2008 y 2008-2009)



Fuente: OCDE-CAD (2010d).

donantes como los Estados Unidos, Francia y el Reino Unido, hayan aumentado su gasto en ayuda. La incertidumbre sobre los futuros volúmenes de la ayuda tiene repercusiones inquietantes para la financiación en el ámbito de la educación y en otros más. En un momento en que muchos países de ingresos bajos tienen que hacer frente a presiones presupuestarias muy fuertes, la ayuda tiene que desempeñar un papel fundamental en la protección de la prestación de servicios básicos. El peligro estriba en que los recortes efectuados en la asistencia para el desarrollo van a desacelerar los progresos del desarrollo humano, o incluso van a provocar retrocesos, habida cuenta de que los gobiernos se ven obligados a reducir su gasto.

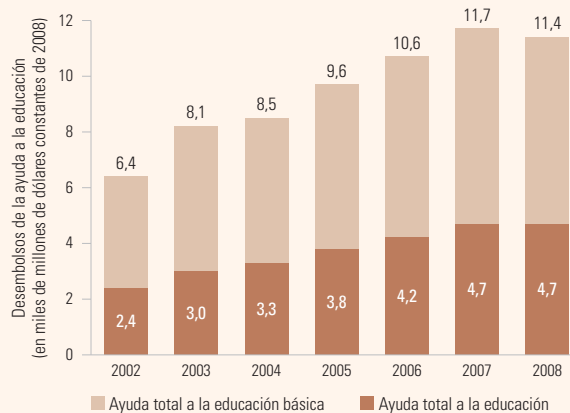
Ayuda a la educación básica

Los datos recientes sobre la ayuda indican una tendencia preocupante para el programa de la Educación para Todos. Después de cinco años de aumento gradual, la ayuda a la educación básica se estancó en 2008 (Gráfico 2.8). En el caso del África Subsahariana, la región que presenta los mayores déficits de financiación de la Educación para Todos, los

desembolsos de la ayuda disminuyeron en un 4% entre 2007 y 2008. Si se tiene en cuenta el crecimiento de la población en edad escolar, esa disminución de los desembolsos se traduce en una reducción del 6% de la ayuda por niño escolarizado. Este resultado pone en tela de juicio la voluntad de los donantes para cumplir las promesas que formularon el año 2000 en Dakar. Aunque los compromisos de ayuda aumentaron levemente en 2008, los volúmenes de ayuda anunciados en los mismos sólo suelen proporcionar una idea muy incompleta de los desembolsos efectivos (Recuadro 2.1).

Gráfico 2.8: Los desembolsos de la ayuda a la educación básica dejaron de aumentar en 2008

Desembolsos de la ayuda a la educación (2002-2008)



Nota: La disminución de la ayuda total a la educación se debe en parte a la manera en que Francia calcula los costos imputados a estudiantes extranjeros que cursan estudios en sus centros de enseñanza superior.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo basados en datos de OCDE-CAD (2010c).

Recuadro 2.1 – Los desembolsos de la ayuda muestran mejor el dinero gastado

Se pueden medir los volúmenes de la ayuda gracias a dos partidas contables de los sistemas de notificación de los donantes: la partida “compromisos” representa una obligación de proporcionar un monto estipulado de ayuda en el futuro; y la partida “desembolsos” registra la entrega real de fondos, que con frecuencia se escalona a lo largo de varios años.

Los volúmenes que corresponden a los compromisos tienden a ser más volátiles, porque a menudo tienen en cuenta algunos proyectos importantes anunciados en un determinado año. En cambio, los desembolsos reflejan con más exactitud los recursos efectivamente transferidos de los donantes a los países beneficiarios en un año determinado. En sus anteriores ediciones, el Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo daba cuenta de los compromisos de ayuda, pero a partir de la presente edición utilizará los datos relativos a los desembolsos cuya disponibilidad ha venido aumentando desde 2002.

El estancamiento de la ayuda en un año determinado no es forzosamente indicativo de una nueva tendencia, pero viene a reforzar tres preocupaciones ya antiguas sobre la asistencia para el desarrollo destinada a la educación: la estrechez de la base de donantes importantes; la escasa prioridad otorgada a educación básica; y el volumen del déficit de financiación de la ayuda.

La estrechez de la base de donantes es un factor de inestabilidad potencial para la financiación de la Educación para Todos. En el periodo 2007-2008, los seis donantes más importantes¹ suministraron el 62% de la ayuda a la educación básica. La consecuencia obvia de esta situación es que un cambio mínimo en las prioridades de uno o dos de esos donantes puede tener efectos acumulados muy considerables en los flujos de ayuda. En el periodo 2007-2008, la ayuda a la educación básica del Reino Unido disminuyó en un 39% y la de los Países Bajos en un 30%. Si estas disminuciones no se hubieran compensado con un aumento de la ayuda proporcionada por España y los Estados Unidos,

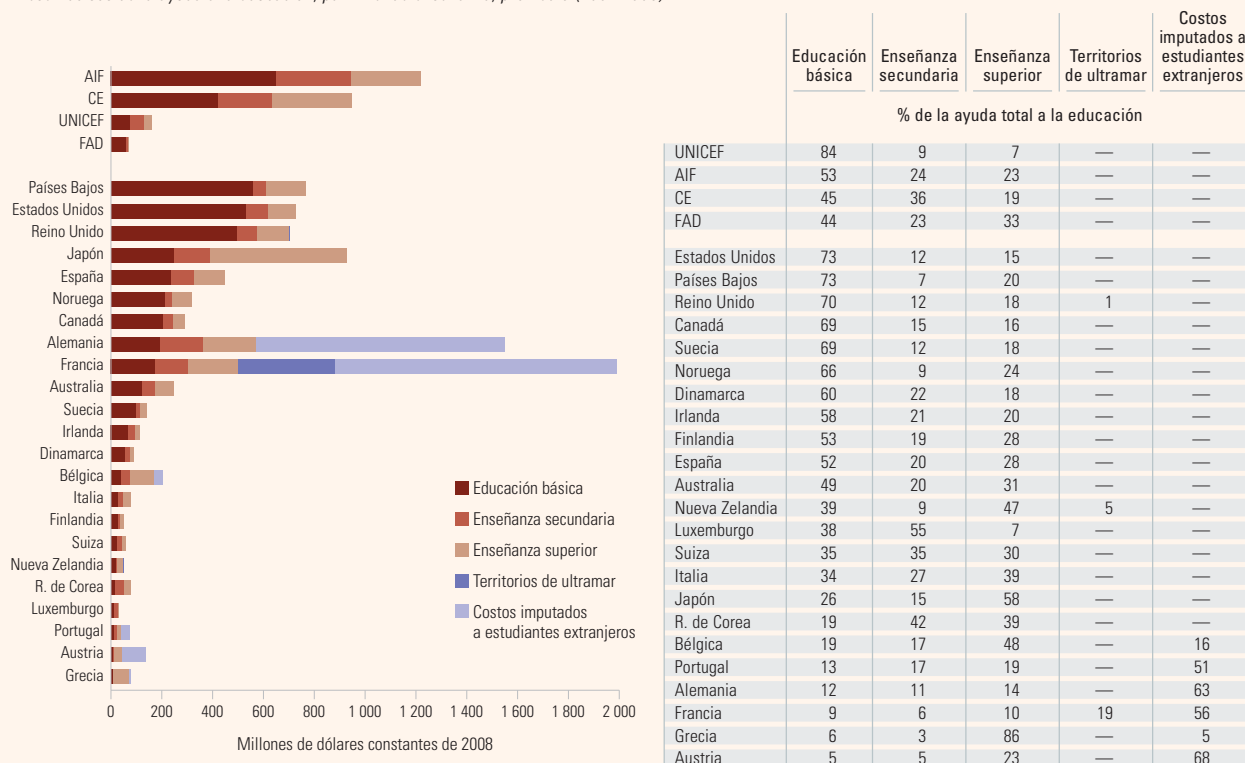
1. Estados Unidos, Noruega, los Países Bajos, el Reino Unido, la Comisión Europea y la Asociación Internacional de Fomento.

el desembolso total en beneficio de la educación básica habría disminuido aún más. Hay una cierta lógica en el hecho de que los donantes se especialicen en la ayuda a determinados sectores porque eso puede reducir los costos de transacción y reforzar el impacto de la ayuda (OCDE, 2009b). Sin embargo, los datos y elementos de información de que se dispone no inducen a pensar que los donantes importantes coordinen su ayuda en función de las necesidades globales de financiación de la ayuda a la educación.

La ampliación del grupo de donantes importantes contribuiría a limitar los riesgos y permitiría afrontar el desafío planteado conjuntamente por el incremento global de la ayuda y la reducción de su inestabilidad. El ingreso de países de economías emergentes en el grupo de donantes podría desempeñar un papel fundamental en la diversificación de la ayuda a la educación. Aunque se dispone de datos fragmentarios sobre estos donantes, las estimaciones más ajustadas indican que en el periodo 2007-2008 asignaron a la ayuda entre 11.000 y 12.000 millones de dólares (Smith y otros, 2010). Sin embargo, su gasto en ayuda al sector de la educación

Gráfico 2.9: El grado de compromiso de los donantes en favor de la educación básica es muy variable

Desembolsos de la ayuda a la educación, por nivel de enseñanza, promedio (2007-2008)



Notas: AIF: Asociación Internacional de Fomento; CE: Comisión Europea; FAD: Fondo Africano de Desarrollo. Los guiones en las casillas del cuadro indican valores nulos.

La definición de la educación básica del CAD de la OCDE comprende: la enseñanza primaria, la adquisición de competencias básicas para la vida diaria por parte de jóvenes y adultos; y la educación de la primera infancia.

La ayuda a los territorios de ultramar se indica por separado y, en consecuencia, los porcentajes pueden diferir de los que figuran en el Cuadro 2 relativo a la ayuda del Anexo.

Fuente: OCDE-CAD (2010c).

ha sido limitado y, por lo tanto, es obvio que hay un margen para que puedan intensificar su compromiso en este ámbito.

La baja proporción de la educación básica en la ayuda global al sector de la educación contribuye al déficit de financiación de la Educación para Todos. Hay poderosos motivos, relacionados con el desarrollo, para que los donantes apoyen la financiación de los niveles de enseñanza superiores al ciclo de estudios primarios. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* ya se argumentó la necesidad de que se intensifiquen las inversiones en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, habida cuenta del aumento del número de niños que ingresan en la escuela primaria y progresan a lo largo de sus diferentes grados. De hecho, hay muchos países que han optado por el establecimiento de un ciclo de educación básica de ocho años de duración. También hay motivos para reforzar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Ningún país puede ampliar la base de competencias exigidas por un desarrollo económico duradero y por el desarrollo humano si se centra exclusivamente en la enseñanza primaria. Pero tampoco se pueden construir sistemas educativos eficaces sobre los cimientos de una educación básica aquejada de una insuficiencia de financiación crónica. A este respecto cabe señalar que son muy variables los esfuerzos realizados por los donantes para contribuir a un sólido asentamiento de esos cimientos (Gráfico 2.9). Varios donantes importantes, como los Estados Unidos, los Países Bajos y el Reino Unido, asignan a la educación básica más de la mitad de sus presupuestos de ayuda a la educación. En cambio, hay otros que asignan a los niveles de enseñanza superiores a la educación básica más del 70% de su ayuda al sector de la educación. Tres países miembros del G8 –Alemania, Francia y Japón– forman parte de esta última categoría.

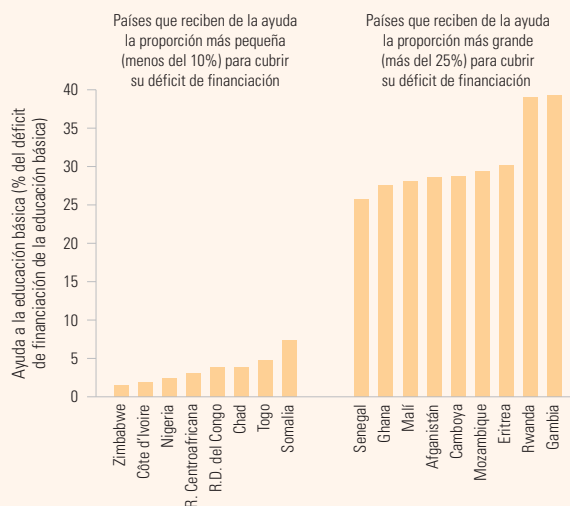
Dada la magnitud del déficit de financiación de la educación básica, hay razones evidentes para que esos países reconsideren sus prioridades actuales. Si todos los donantes asignaran a la educación básica por lo menos la mitad de su ayuda a la educación (el promedio actual se cifra en una proporción del 41%), podrían movilizar una suma adicional de 1.700 millones de dólares anuales. Las prácticas en materia de contabilidad merecen también ser examinadas más a fondo. En el caso de Alemania y Francia, más de la mitad del gasto que se contabiliza como ayuda a la educación reviste la forma de costos imputados a estudiantes extranjeros que cursan sus estudios en instituciones de enseñanza de estos dos países (Gráfico 2.9). Sean cuales sean las ventajas que puedan ofrecer ese tipo de programas, lo cierto es que contribuyen muy poco a enjugar el déficit de financiación de la educación básica en los países más pobres. En un plano más general, hay que señalar que los sistemas de notificación de los donantes hinchan artificialmente las transferencias de ayuda, incluyendo en ellas gastos que no redundan en beneficio de los presupuestos de los países en desarrollo. Aparte de los costos imputados a estudiantes extranjeros en los países donantes, esos gastos pueden englobar también desde el pago de derechos de matrícula hasta otro tipo de

gastos sobre los que pueden ejercer muy poco control los beneficiarios nominales de la ayuda. La OCDE ha tratado de efectuar una distinción entre la ayuda básica o programable, susceptible de ser planificada y utilizada en el país beneficiario, y los flujos de ayuda que no son susceptibles de planificación ni utilización. Si se aplica esta distinción a la ayuda a la educación, resulta que solamente 5.800 millones de los 9.100 millones de dólares desembolsados por los donantes bilaterales en 2008 se destinaron a financiar directamente la contratación y formación de docentes, la compra de libros de texto y la construcción de escuelas (OCDE-CAD, 2010c). Reconfigurar la ayuda en beneficio de la educación básica y velar por que las transferencias de ayuda cobren la forma de flujos de financiación efectivos son dos cosas que contribuirían a enjugar los déficits de financiación de la EPT.

Los perfiles de asignación de la ayuda a nivel mundial influyen en el volumen de los déficits de financiación de la EPT a nivel internacional y dentro de cada país. La diferencia que se da entre los 2.000 millones de dólares en los que se cifra la ayuda actual a la educación básica, por un lado, y los 16.000 millones que el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* había estimado necesarios en total para financiar la EPT en los países de ingresos bajos, por otro lado, refleja el volumen del presupuesto de la ayuda total y la proporción que representa la educación básica en este presupuesto. Por su parte, la magnitud del déficit dentro de cada país refleja el volumen de financiación nacional y las decisiones de los donantes sobre la distribución de la ayuda entre los diferentes países beneficiarios de ésta.

Gráfico 2.10: Existe una gran disparidad entre la ayuda y las necesidades de financiación de la Educación para Todos

Cobertura del déficit de financiación de la educación mediante la ayuda en un grupo seleccionado de países de ingresos bajos e ingresos medios bajos (2007-2008)



Fuentes: Anexo, Cuadro 3 relativo a la ayuda; EPDC y UNESCO (2009).

Aunque son múltiples los factores determinantes de los flujos de la asistencia para el desarrollo que van a parar a cada país en particular, resulta difícil no llegar a la conclusión de que la ayuda adolece de una financiación insuficiente y de una distribución arbitraria. El gasto en ayuda varía considerablemente de un país a otro y no guarda una relación coherente con una evaluación de las necesidades. Esto es especialmente obvio en los países afectados por conflictos, en los que la asistencia para el desarrollo prestada por los donantes está con frecuencia condicionada a objetivos de política exterior de más vasto alcance, tal como se señala en el Capítulo 3. No hay una fórmula perfecta para establecer

una vinculación entre la financiación de la ayuda y las necesidades, pero algunas comparaciones sencillas muestran que demasiado a menudo la ayuda a la educación básica no va a parar a quienes más la necesitan. Las dos regiones con mayor número de niños sin escolarizar –el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental– recibieron en 2008, respectivamente, un 17% y un 35% del total de la ayuda destinada a la educación básica de base en 2008, pero un análisis individualizado de diferentes países muestra una gran divergencia entre las estimaciones de las necesidades de financiación de la Educación para Todos y las transferencias de la ayuda (Gráfico 2.10, página 125).

Hechos y cifras 2.5 – La mejora de la eficacia de la ayuda va por buen camino, pero a ritmo lento

La “eficacia de la ayuda” se ha convertido en un elemento importante del diálogo internacional sobre la asistencia para el desarrollo. Los donantes han adoptado una serie de principios, definidos en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005) y el Programa de Acción de Accra (2008), que tienen por objeto alinear más estrechamente su ayuda con las prioridades de los países beneficiarios de ésta. La aplicación práctica de esos principios ha resultado difícil para muchos donantes.

Aunque se han realizado progresos en algunos ámbitos, no se alcanzarán muchos de los objetivos de referencia establecidos. Los donantes se han demorado considerablemente en la utilización de los sistemas nacionales de gestión de la hacienda pública y de adquisiciones, y han mejorado escasamente su coordinación. En 2007 se canalizó menos del 50% de la ayuda por conducto de los sistemas nacionales de gestión de la hacienda pública, cuando el objetivo fijado para 2010 era canalizar el 80% de la ayuda; y solamente un 20% de las misiones de los donantes fueron objeto de una coordinación conjunta, cuando el objetivo fijado para 2010 era coordinar el 40% de esas misiones. Los resultados de los esfuerzos realizados para mejorar la previsibilidad de la ayuda distan mucho todavía de alcanzar los objetivos fijados (Cuadro 2.4). En 2007, solamente el 46% de la ayuda programada para un determinado año se desembolsó efectivamente en ese mismo año. Los limitados progresos realizados en todos esos ámbitos tienen repercusiones directas en la eficacia de la ayuda a la educación. En efecto, una ayuda volátil e imprevisible puede representar para los ministerios de hacienda y educación de los países beneficiarios un grave obstáculo para planificar eficazmente el gasto correspondiente a un determinado año. Asimismo, el hecho de no recurrir a los sistemas de gestión presupuestaria y financiera de esos países puede contribuir a un debilitamiento de sus capacidades nacionales en este ámbito.

Cuadro 2.4: Muchos de los objetivos relacionados con la eficacia de la ayuda no se alcanzarán

Progresos realizados en la consecución de un grupo seleccionado de objetivos fijados en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo

Criterios de rendimiento para la ayuda	Base 2005	Nivel en 2007	Objetivo para 2010
	(%)	(%)	(%)
Objetivos que se alcanzarán			
No vinculación de la ayuda	75	88	Progreso continuo
Alineación y coordinación de la asistencia técnica	48	60	50
Aceleración necesaria de los progresos			
Utilización los sistemas nacionales de gestión de la hacienda pública por parte de los donantes	40	45	80
Utilización los sistemas nacionales de adquisición por parte de los donantes	39	43	80
Utilización de mecanismos de coordinación para la entrega de la ayuda por parte de los donantes	43	47	66
Mayor previsibilidad de la ayuda	41	46	71
Contabilización de los flujos de ayuda en los presupuestos nacionales	42	48	85
Coordinación de las misiones de los donantes	18	21	40
Coordinación de los estudios de país de los donantes	42	44	66

Fuente: OCDE (2008).

Examen de las políticas Afrontar la onda de choque de la crisis financiera

Tras la crisis financiera de 2008 sigue reinando la incertidumbre en el panorama económico mundial, pero las perspectivas de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos ya se han visto gravemente mermaidas en muchos de los países más pobres del planeta. Provocada por los sistemas bancarios de los países ricos y las deficientes reglamentaciones financieras de sus gobiernos, la crisis ha generado una onda de choque que está poniendo en peligro la educación de algunos de los niños más pobres y vulnerables del mundo.

A diferencia de lo que ocurre con la recuperación de la economía mundial, los medios informativos internacionales no consideran que los esfuerzos de los padres por mantener a sus hijos en la escuela merezcan ser objeto de titulares en sus primeras planas, cuando sí deberían figurar ellas. Las familias pobres han demostrado una gran capacidad de resistencia a la adversidad, tratando de mantener escolarizados a sus hijos pese a las dificultades cada vez mayores con que tropiezan. Pero esa capacidad de resistencia tiene sus límites. Con el aumento de la pobreza y la malnutrición, con los presupuestos de educación sometidos a presiones cada vez más intensas y con los interrogantes que se plantean sobre el futuro volumen de la ayuda internacional, hay un peligro real de que los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos se vean frenados o estancados en muchos países pobres.

Las presiones a las que están sometidos los presupuestos gubernamentales siguen constituyendo un motivo de preocupación para la financiación de la educación. El Fondo Monetario Internacional (FMI), que está desempeñando un papel importante en los países de ingresos bajos, afirma que la mayoría de los gobiernos de estos países han podido salvaguardar los presupuestos de los sectores sociales más importantes. Esta evaluación quizás sea demasiado prematura y optimista. Además, se funda en un criterio basado en la idea cuestionable de que el hecho de no recortar los presupuestos constituye de por sí una respuesta suficiente. Lo más pertinente a este respecto –y el FMI debería examinar esto más a fondo– es preguntarse si en los planes de gasto público posteriores a la crisis se han tenido en cuenta los compromisos de ayuda anteriores a ésta y, lo que es aún más importante, si se han previsto las asignaciones financieras necesarias para conseguir los objetivos de la Educación para Todos.

El mensaje principal de esta sección es que muchos de los países más pobres se están viendo obligados a

recortar el gasto en educación, o a mantenerlo en un nivel que dista mucho de ser suficiente para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. El resultado de esto, en última instancia, es que el déficit de financiación externa de la educación se está agravando. Aunque los datos sean todavía parciales y preliminares, lo cierto es que hay señales de alerta que anuncian una agudización de la crisis de financiación de la educación. Esas señales se ponen de manifiesto en un estudio realizado para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* sobre el gasto efectivamente realizado en 2009 y el previsto para 2010 en 28 países en desarrollo, cuyas conclusiones se presentan a continuación.

- De los dieciocho países de ingresos bajos estudiados, siete habían efectuado recortes presupuestarios y tres no habían aumentado sus presupuestos. En los siete países que señalaron haber efectuado recortes presupuestarios hay 3,7 millones de niños privados de escuela.
- Aunque los planes indican una reactivación del gasto en educación en 2010, las asignaciones presupuestarias de cinco países de ingresos bajos previstas para ese año fueron inferiores al gasto efectivo registrado en 2008.
- De los diez países de ingresos medios bajos estudiados, hubo seis que señalaron que las asignaciones presupuestarias para 2010 eran inferiores al gasto realizado en 2009. Entre esos países figuraban Angola, Nicaragua y Nigeria.
- Con respecto a la posibilidad de alcanzar los objetivos fijados para 2015, cabe decir que los ajustes presupuestarios previstos en los países de ingresos bajos aumentan el riesgo de que se ahonde el déficit de financiación de la Educación para Todos. Para alcanzar una serie de objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar, esos países tendrían que aumentar el gasto dedicado a la enseñanza primaria en un 12%, aproximadamente, durante el periodo 2010-2015. Los planes actuales para el gasto público en su conjunto prevén solamente aumentos de apenas un 6% anual hasta 2015. Para lograr los objetivos de la Educación para Todos, sería necesario que el gasto dedicado a la enseñanza primaria aumentara, por término medio, a un ritmo dos veces más rápido que el del gasto público en su conjunto, o que se reexaminasen los planteamientos relativos a los ajustes presupuestarios y las asignaciones del gasto.

No hay que olvidar las consecuencias de las presiones a las que están sometidos los presupuestos de educación. La divergencia que se da entre las necesidades de financiación de la Educación

La onda de choque generada por la crisis está poniendo en peligro la educación de algunos de los niños más pobres y vulnerables del mundo.

para Todos y el gasto efectivo no es una noción puramente teórica, sino algo muy real que se traduce en la práctica por la escasez de docentes, la mala calidad de la enseñanza, la imposibilidad de escolarizar a los niños y la agudización de las disparidades socioeconómicas en los sistemas educativos.

Habida cuenta de que muchos países han mantenido su gasto en los dos últimos años con el consiguiente aumento de sus déficits presupuestarios, es necesario proporcionar más ayuda para evitar reajustes potencialmente nocivos en los presupuestos. Por desgracia, los presupuestos de los países donantes de ayuda también están sometidos a presiones, pero esto es una razón de peso para recurrir a estrategias de financiación innovadoras. En el presente Informe se propone la creación de una Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE) que podría movilizar entre 3.000 y 4.000 millones de dólares anuales en el periodo 2011-2015.

El impacto de la crisis financiera y del alza del precio de los alimentos en la educación

Desde el Foro Mundial sobre la Educación para Todos, celebrado en Dakar el año 2000, hasta el estallido de la crisis financiera de 2008, el fuerte crecimiento económico registrado y la consiguiente reducción de la pobreza contribuyeron a impulsar los adelantos en el campo de la educación. A partir de 2008, sin embargo, la recesión económica, la carestía de los alimentos y el deterioro de las condiciones propicias para una reducción de la pobreza desaceleraron los avances. Millones de familias pobres han tenido que adaptarse a la disminución de sus ingresos y al aumento del precio de los alimentos. Aunque los precios de los productos alimentarios a nivel mundial hayan disminuido con respecto al nivel máximo que alcanzaron en 2008, son mucho más elevados que los registrados en la primera mitad del último decenio y algunos de ellos han experimentado incluso alzas espectaculares (Banco Mundial, 2010c). La recesión ha provocado el desempleo de mucha gente o ha reducido su tiempo de trabajo (Hossain y otros, 2010; Turk y Mason, 2010).

Las secuelas de la crisis financiera y el alza del precio de los productos alimentarios varían en función de los distintos países y regiones. Sin embargo, es obvio que hoy en día el número de personas que están sumidas en la pobreza o que padecen hambre es mucho mayor que el que se habría registrado si las tendencias económicas anteriores a la crisis se hubieran mantenido. La evaluación más reciente indica que, con respecto a las tendencias observadas antes de 2008, la crisis

financiera condenó en 2009 a 64 millones de personas más a la extrema pobreza y a otros 41 millones más a la malnutrición. También se estima que el alza experimentada por los productos alimentarios a nivel mundial en 2008 aumentó el número de personas malnutridas en 63 millones (Tiwari y Zaman, 2010; Banco Mundial y FMI, 2010). Además, las estadísticas mundiales pueden ocultar repercusiones mucho más graves a nivel local. Por ejemplo, cuando la inflación internacional de los precios de los alimentos disminuyó en 2009, en el Chad y en la República Unida de Tanzania aumentó en más de un 20% el precio de sus dos alimentos básicos respectivos: el sorgo y el maíz. Se estima que en el último de estos dos países la tasa de malnutrición aumentó en un 2%, lo que supone 230.000 personas más azotadas por este flagelo (Banco Mundial, 2010b).

No es posible aprehender los efectos de la agravación de la pobreza y la malnutrición en los sistemas educativos, ya que los datos oficiales definitivos más recientes de los que se ha podido disponer datan del periodo anterior a la crisis de 2008. En lo que respecta a los elementos de información sobre el año 2009 que empiezan a conocerse, cabe decir que en gran parte se acopiaron demasiado pronto como para que puedan percibirse sus efectos en la educación. Además, el impacto de la agravación de la pobreza y del alza de los productos alimentarios en indicadores como la asistencia escolar puede estar sujeto a un desfase de tiempo, ya que las familias tratan a toda costa de mantener a sus hijos en la escuela recurriendo a sus ahorros o a préstamos. Es imposible aprehender también a corto plazo otros efectos. Por ejemplo, el aumento de la malnutrición de los niños no sólo va a tener repercusiones en su salud y su asistencia a la escuela, sino también en su desarrollo cognitivo y su aprovechamiento escolar ulterior.

A pesar de las limitaciones existentes en materia de datos, hay elementos de información y datos de estudios de casos y análisis generales en cantidad suficiente como para suscitar preocupaciones en los cuatro ámbitos enumerados a continuación.

- *El aumento de las presiones sobre los presupuestos de las familias pueden impulsar la desescolarización de sus hijos.* Algunos trabajos de investigación realizados sobre el terreno en 2009 han puesto de manifiesto casos de familias que se han visto obligadas a retirar a sus hijos de la escuela en Bangladesh, Kenya y Zambia (Hossain y otros, 2009). En una comunidad del Yemen, los padres han retirado a sus hijos temporalmente de la escuela para que trabajen y aporten ingresos a la familia, y también porque los gastos escolares han aumentado a causa del alza de precios de los

productos alimentarios y los combustibles (Hossain y otros, 2010). Algunos trabajadores de las zonas urbanas de Camboya se han visto obligados a regresar a sus regiones rurales de origen, lo que ha tenido por resultado la pérdida de las remesas de dinero enviadas a las familias, privándolas así de recursos para pagar los gastos de educación de sus hijos (Turk y Mason, 2010).

- *Las comparaciones entre la situación anterior a la crisis y la situación posterior indican una tendencia inquietante.* Un estudio en el que se extrapolan datos y elementos de información recogidos antes de la crisis sobre la relación entre la pobreza, el crecimiento económico y la terminación de los estudios primarios indica que habrá 350.000 alumnos más que no podrán terminar sus estudios primarios por culpa de la crisis (Banco Mundial y FMI, 2010). La mayoría de esos niños son probablemente hijos de familias pobres.
- *La motivación de los docentes puede haber padecido las consecuencias de una disminución real de sus sueldos.* Un análisis reciente de los sueldos de los maestros de primaria ha mostrado que, en un tercio aproximadamente de los países estudiados, su remuneración había disminuido sustancialmente en valor real (UNICEF, 2010d). Esto podría tener una incidencia en el aprendizaje, al aumentar el absentismo de los docentes y el cobro de honorarios extraoficiales.
- *La agravación de la pobreza y la malnutrición va a mermar los resultados del aprendizaje y la asistencia a la escuela.* La malnutrición impide que los niños aprovechen plenamente las posibilidades de educación disponibles (Grantham-McGregor y otros, 2007; Paxson y Shady, 2007; Macours y otros, 2008; UNESCO, 2010a). Un estudio reciente efectuado en Guatemala ha llegado a la conclusión que el raquitismo provocado por la malnutrición en los niños de seis años tiene un impacto en las puntuaciones de las pruebas escolares que equivale a la pérdida de cuatro años de estudios (Behrman y otros, 2008). En Jamaica, Kenya y Zambia se han señalado casos de familias que están comprando menos productos alimentarios y de padres que están preocupados por la consecuencias que esto pudiera tener en la asistencia a clase y el aprovechamiento escolar de sus hijos (Hossain y otros, 2009).

En muchos países en desarrollo, los gobiernos han adoptado políticas encaminadas a atenuar el impacto de la recesión económica. Una de las respuestas a la crisis ha sido la ampliación de los programas de protección social. Por ejemplo, el programa "Bolsa Familia" de Brasil, que beneficiaba en 2007 a 11,1 millones de familias, llegó a dispensar

subvenciones a 12,4 millones de familias en 2009 y, además, el importe de dichas subvenciones se aumentó en un 10% (OIT, 2010a). En Bangladesh, el gobierno aumentó las becas de enseñanza primaria en beneficio de los niños pobres y extendió la cobertura de los programas de alimentación escolar (Hossain y otros, 2010). Los programas de transferencias de dinero en efectivo presentan varias ventajas: funcionan, son relativamente poco costosos y dan resultados. Aunque las sumas transferidas suelen ser muy pequeñas, para los más pobres pueden tener una importancia decisiva. Además, como su entrega está supeditada a la asistencia de los niños a la escuela constituyen un incentivo en favor de la educación. Los programas de alimentación escolar han sido un elemento importante de la respuesta internacional a la crisis financiera, en particular los que se han llevado a cabo por intermedio del Programa de Respuesta a la Crisis Alimentaria Global y de la "Ventana de respuesta a la crisis" del Banco Mundial. En Kenya, el programa de alimentación escolar creado a raíz de la crisis, en 2009, beneficia actualmente a 1,9 millones de niños (Banco Mundial, 2010d).

Incremento de las presiones en el ámbito fiscal y presupuestario

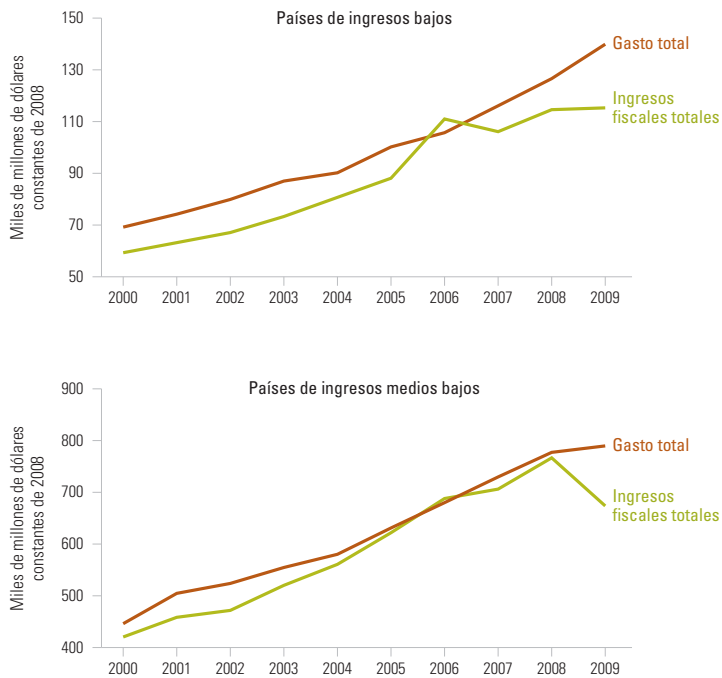
Todos los países han tenido que adaptarse a la disminución del crecimiento económico y de sus ingresos fiscales, mientras que los presupuestos gubernamentales se han visto sometidos a presiones por la exigencia de proteger a los grupos vulnerables. Sin embargo, los países pobres, a diferencia de lo que ocurre con los ricos, disponen de pocas alternativas en materia de financiación para contrarrestar las presiones presupuestarias, de tal manera que las pérdidas de ingresos fiscales generadas por un menor crecimiento económico, o un deterioro del comercio, se traducen rápidamente en recortes del gasto público o en déficits presupuestarios insostenibles.

El Gráfico 2.11 da una idea del cambio espectacular en los componentes presupuestarios –ingresos fiscales y gasto– de los países más pobres. Hasta 2008, el fuerte crecimiento económico trajo consigo un importante aumento anual de la recaudación de ingresos fiscales. Aunque los países de ingresos bajos en su conjunto acusaban déficits presupuestarios, la mayor movilización de sus recursos, complementada por los flujos de la ayuda externa, permitían un aumento constante del gasto. Los sistemas educativos de los países de ingresos bajos se beneficiaron de esta situación, ya que entre 1999 y 2008 el gasto en educación aumentó en un 7% anual (Cuadro 2.1). Los países de ingresos medios bajos aumentaron también su gasto, aunque en su caso la ayuda externa desempeñó un papel menos importante que la movilización de los recursos nacionales.

En algunos países los sueldos de los maestros de primaria han disminuido sustancialmente en valor real.

Gráfico 2.11: La crisis ha frenado el aumento rápido de la recaudación fiscal observado en los países de ingresos bajos e ingresos medios bajos

Recaudación fiscal y gasto total en valor real en países de ingresos bajos e ingresos medios bajos (2000-2009)



Notas: No se han incluido, por falta de datos suficientes, los siguientes países: Bhután, Iraq, Islas Marshall, Mauritania, Estados Federados de Micronesia, Myanmar, Territorio Ocupado Palestino, República Popular Democrática de Corea, Somalia y Zimbabwe. La India y China tampoco se han incluido en la cifra correspondiente a los países de ingresos medios bajos.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo basados en FMI (2010A) y Banco Mundial (2010f), así como en las últimas revisiones anuales de país disponibles, efectuadas por el FMI en aplicación del Artículo IV.

En este caso los promedios ocultan también las diferencias entre los países. Eritrea y Madagascar, por ejemplo, han recortado sus gastos en más de un 20%.

Los países de ingresos medios bajos han sufrido importantes pérdidas, debidas en muchos casos a la disminución de los ingresos proporcionados por las exportaciones de petróleo. Si se exceptúan China y la India, los ingresos fiscales de esos países disminuyeron en un 12% entre 2008 y 2009, lo que supone una pérdida absoluta de 93.000 millones de dólares en valor real. Esto representa una ruptura importante con las tendencias registradas recientemente, ya que desde el año 2000 los ingresos fiscales totales habían registrado una progresión del 8% en valor real. En 2009 el gasto público sólo aumentó en un 2% en estos países, mientras que el periodo 2000-2008 el promedio de aumento anual se cifró en un 7%. En algunos de los países que cuentan con gran número de niños sin escolarizar se registraron importantes recortes del gasto público. En Pakistán y Sudán, por ejemplo, el gasto público disminuyó entre un 8% y un 9% en 2009. Aquí también, la divergencia entre los ingresos fiscales y el gasto anuncia que en el futuro los presupuestos nacionales se van a ver sometidos a presiones.

La evolución de los ingresos fiscales totales desde 2008 da una idea de la magnitud del impacto de la crisis que es inferior a la realidad. Muchos países en desarrollo han tenido que adaptarse a cambios extremadamente bruscos en la financiación a plazo medio. Si el volumen de los ingresos fiscales hubiera aumentado en los países de ingresos bajos al mismo ritmo que antes de la crisis, en 2009 y 2010 habría sido un 7% más elevado, lo que representa una suma de 18.000 millones de dólares suplementarios. Una pérdida prevista de ingresos fiscales de esta magnitud tiene evidentemente repercusiones en la financiación de la educación y de otros servicios básicos.

Presupuestos de educación – Dolorosos ajustes en perspectiva

En el Informe Mundial de Seguimiento de la EPT 2010 se señalaba cuán importante era efectuar un seguimiento de los presupuestos de educación en los países en desarrollo, a fin de determinar documentadamente cuáles son los efectos de la crisis financiera. También ponía de relieve las insuficiencias del sistema internacional de elaboración de informes en tiempo real, para todo lo referente a las asignaciones al sector de la educación en los presupuestos gubernamentales y al gasto efectivo en educación comparado con el previsto. Ésta no es la única laguna. En efecto, los organismos internacionales como el Banco Mundial, el FMI, la UNESCO y el UNICEF no informan con coherencia

El gasto público ha seguido aumentando en el conjunto de los países de ingresos bajos, pero a costa de un aumento de los déficits presupuestarios.

La recaudación fiscal de los países de ingresos bajos disminuyó marginalmente en 2009, pero esa disminución fue compensada con la ayuda externa y el resultado final fue un modesto aumento del total de los ingresos fiscales. Pese a todo, la diferencia entre los ingresos fiscales y el gasto va en aumento. Las presiones sobre los presupuestos resultantes de esa diferencia constituyen una amenaza directa para el gasto en educación en el futuro. Además, el panorama de conjunto oculta la extrema diversidad de las situaciones en que se hallan los distintos países. Muchos países pobres se han visto gravemente afectados por la conjunción de la desaceleración del crecimiento económico y la baja de los precios de las exportaciones de materias primas. En algunos países como Eritrea, el Níger, Madagascar y el Yemen, los ingresos fiscales disminuyeron en más de un 20% en 2009 (FMI, 2010A).

El gasto público ha seguido aumentando en el conjunto de los países de ingresos bajos, pero a costa de un aumento de los déficits presupuestarios.

Afrontar la onda de choque de la crisis financiera

sobre la manera en que las asignaciones presupuestarias y el gasto están vinculados a los objetivos de la Educación para Todos y a las demás metas internacionales del desarrollo. Las lagunas en los informes tienen su importancia porque dificultan el seguimiento del impacto que puedan tener los reajustes presupuestarios en la financiación de los objetivos de la educación.

El seguimiento en tiempo real de los presupuestos de educación resulta difícil por varias razones. El desfase entre las informaciones sobre el gasto presupuestado y las relativas al gasto efectivo hace que sean particularmente problemáticas las comparaciones a gran escala entre países.² No obstante, uno de los trabajos de investigación encargados para el presente Informe arroja alguna luz sobre la manera en que las presiones presupuestarias generales están incidiendo –por conducto de los mecanismos de gasto público– en los presupuestos de educación y, en última instancia, en la vida de las escuelas, de los escolares y de los docentes (Kyrili y Martin, 2010). Debido a la insuficiencia de datos, ese trabajo sólo abarca 28 países de ingresos bajos y medios bajos, de los cuales 18 pertenecen a la primera de estas dos categorías.

El impacto de las presiones fiscales no es uniforme en lo que respecta a los presupuestos de educación (Gráfico 2.12). Ocho de los dieciocho países de ingresos bajos han aumentado su gasto en educación

entre 2008 y 2009, lo cual se ajusta al perfil general de incremento del gasto público en los países de esta categoría. En Burkina Faso y Mozambique el aumento fue superior al 10%, mientras que en Afganistán y Sierra Leona sobrepasó el 20%. Como puede verse a continuación, en otros países la situación es menos reluciente y es de temer que tenga consecuencias perjudiciales para el alcance de los objetivos de la Educación para Todos.

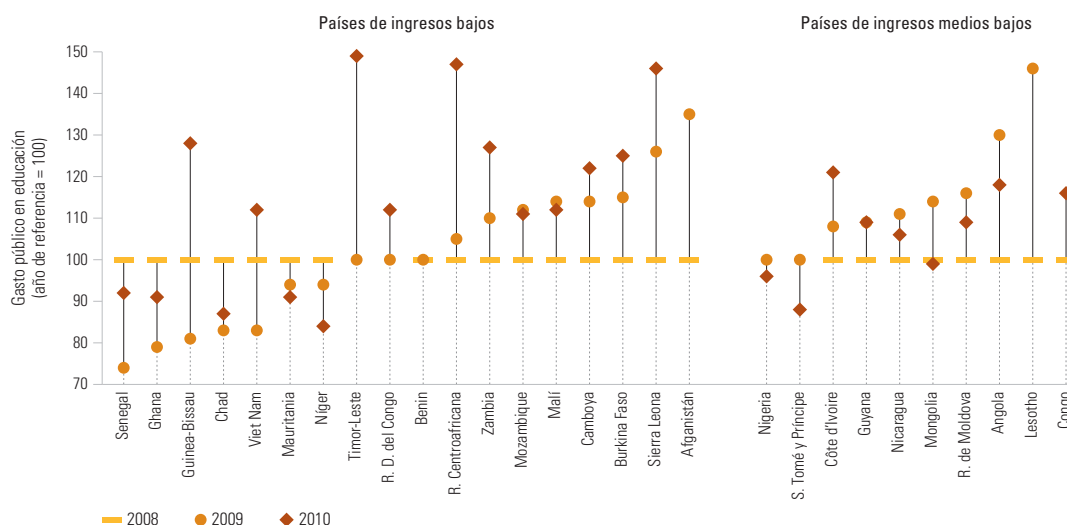
- Siete de los países de ingresos bajos estudiados recortaron su gasto en educación en 2009. Mauritania lo recortó en un 6% aproximadamente; el Chad, Guinea Bissau y Viet Nam en más de un 15%; y Ghana y Senegal en más de un 20%.
- En cinco de esos países de ingresos bajos, el gasto previsto para 2010 tendrá por resultado que el presupuesto de educación se sitúe por debajo del nivel que tenía en 2008 (Gráfico 2.12).
- Aunque siete países de ingresos medios bajos mantuvieron o aumentaron su gasto en 2009, seis de ellos han previsto recortar su presupuesto de educación en 2010. En Nigeria, el gasto del gobierno federal destinado a la educación en 2010 será menor que el efectuado en 2009 (Recuadro 2.2).

En 2009, un 40% de los países de ingresos bajos sobre los que ha podido disponer de datos recortaron su gasto en educación.

La evolución del gasto público en educación sólo permite percatarse de algunos de los peligros que se ciernen sobre la educación. Por ejemplo, en el Níger,

Gráfico 2.12: Impacto de la crisis financiera en el gasto en educación

Índice del gasto real en educación en un grupo seleccionado de países de ingresos bajos e ingresos medios bajos (2008-2010)



Notas: El valor del año de referencia para el índice del gasto es 100. Los valores superiores a 100 representan aumentos del gasto real en educación con respecto a los volúmenes de gasto del año de referencia, y los valores inferiores a 100 representan disminuciones. Para la mayoría de los países, el año de referencia es 2008; para Nigeria, la República Democrática del Congo, Santo Tomé y Príncipe y Timor-Leste, el año de referencia es 2009.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo basados en Kyrili y Martin (2010).

2. En la mayoría de los casos los datos correspondientes a 2008 y 2009 se basan en el gasto efectivo o estimado, mientras que los correspondientes a 2010 son datos presupuestarios. Para más detalles, véase Kyrili y Martin (2010).

Recuadro 2.2 – A pesar de los ingresos del petróleo, los efectos de la crisis se dejan sentir en Nigeria

En el último decenio Nigeria ha hecho pocos progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria. En 2007 había en este país 8,7 millones de niños sin escolarizar, esto es, el 12% del total mundial. Las presiones presupuestarias pueden ahora obstaculizar los esfuerzos encaminados a realizar progresos decisivos.

En 2009, cuando la recesión mundial provocó la baja de los precios del petróleo, el valor real de los ingresos fiscales disminuyó en un 35%. El gobierno pudo aumentar el gasto público recurriendo a un fondo creado para ahorrar los ingresos del petróleo generados en los periodos de alza de los precios. Este fondo sirvió en parte de amortiguador para proteger al sector de la educación de la fuerte disminución de los ingresos fiscales del Estado en 2009. Sin embargo, el presupuesto previsto para 2010 indica una disminución del gasto en educación.

Para 2011 está prevista una disminución del gasto público global. Aunque no está claro en qué sectores se efectuarán recortes, hay un riesgo real de que el sector de la educación, ya insuficientemente financiado, se vea privado de recursos. Esto mermaría el acceso a la educación y la calidad de ésta, agravando además las disparidades entre las diferentes regiones y clases sociales.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 5; FMI (2009 y 2010f); Banco Mundial (2008a).

recesión económica. De ahí que los logros considerables de Ghana en el campo de la educación se hallen ahora en peligro (Recuadro 2.4).

Aunque el panorama esbozado por este estudio sea muy parcial, tiene el mérito de destacar la necesidad de efectuar un seguimiento más concienzudo de los presupuestos de educación. En su conjunto, los siete países de ingresos bajos que han recortado sus presupuestos de educación tenían 3,7 millones de niños sin escolarizar en 2008. Es probable que muchos otros países sobre los que no se dispone de datos estén afrontando problemas similares. Si así es, se puede decir que los reajustes presupuestarios provocados por la crisis financiera han mermado manifiestamente las perspectivas de conseguir para 2015 la escolarización de todos los niños del mundo.

Habida cuenta de este contexto, los organismos internacionales tienen que reexaminar algunos de sus planteamientos. Además de proporcionar ayuda a los países para evitar que recorten el gasto público, el Banco Mundial y el FMI, junto con organismos como la UNESCO y el UNICEF, deberían evaluar los planes adoptados después de la crisis para el gasto en educación y otros sectores prioritarios, efectuando proyecciones de la situación anterior a la crisis y teniendo en cuenta la financiación que se necesita para alcanzar los objetivos internacionales del desarrollo.

La futura estabilización presupuestaria podría hacer peligrar los progresos de la educación

Sea cual sea el rumbo que tome la economía mundial, no cabe duda de que las perspectivas de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en muchos de los países más pobres del mundo serán menos favorables, en los cinco años que

Los reajustes presupuestarios provocados por la crisis financiera han mermado manifiestamente las perspectivas de conseguir para 2015 la escolarización de todos los niños del mundo.

un país que hizo grandes progresos en la educación a lo largo de los últimos años, los graves problemas de seguridad alimentaria surgidos en 2009 y 2010 han contribuido a deteriorar el entorno del sistema educativo (Recuadro 2.3).

No cabe atribuir a la crisis financiera la totalidad de los recortes presupuestarios. En Ghana, la deficiente gestión económica del anterior gobierno ha provocado una crisis presupuestaria y, además, este país no ha escapado a los efectos de la

Recuadro 2.3 – La crisis alimentaria y financiera pone en peligro los progresos del Níger

La agravación de la malnutrición y los recortes del gasto en educación amenazan con socavar los progresos realizados en Níger hacia la universalización de la enseñanza primaria. El alza del precio de los alimentos en 2008 y la mala cosecha de 2009 empeoraron una situación ya de por sí calamitosa. Algunos estudios efectuados a mediados de 2010 llegaron a la conclusión de que la mitad de la población carece de recursos necesarios para alimentarse adecuadamente y de que la tasa de malnutrición aguda había pasado del 12% al 17% entre 2009 y 2010.

Pese a los progresos realizados recientemente, el Níger dista mucho de poder alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Para ir por buen camino

y lograr dar una educación a los niños privados de escuela, que suman 1,1 millones, es necesario aplicar políticas enérgicas sustentadas por recursos financieros suplementarios. Para alcanzar sus objetivos de educación, el Níger necesita incrementar en un 11% anual el gasto dedicado a la enseñanza primaria hasta 2015. Esta perspectiva parece improbable debido a la crisis financiera. El gasto público, que representaba el 18% del PNB en 2008, pasó en 2009 a representar solamente el 15%. Los recortes en el presupuesto de educación fueron también considerables y el gasto en educación para 2010 será un 16% inferior al registrado en 2008.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 5; FMI (2010f); Kyriili y Martin (2010); PAM (2010).

Recuadro 2.4 – La estabilización presupuestaria hace peligrar la continuación de los progresos en Ghana

Desde 1999 hasta 2008, una serie de políticas enérgicas sustentadas por un gasto público acrecentado contribuyeron a dar escuela a 400.000 niños privados de ella en Ghana, haciendo que la tasa de escolarización en primaria pasara del 60% al 77%. En 2008, el creciente déficit presupuestario y la desaceleración del crecimiento económico generaron en la hacienda pública una crisis que amenaza con provocar un retroceso en la educación.

En aplicación de un programa del FMI, Ghana ha emprendido un reajuste presupuestario radical. En 2009, el gasto público global se redujo, en valor real, en un 8%. El presupuesto de educación se recortó en un 30% aproximadamente y el gasto en educación básica disminuyó en un 18%, lo que representa el costo de escolarizar a 653.000 niños.

El gasto previsto para el sector de educación aumentó en 2010, pero permaneció por debajo del nivel alcanzado en 2008 y, además, no se sabe a ciencia cierta si las asignaciones presupuestarias se van a desembolsar en su totalidad. El acuerdo de Ghana con el FMI exige que este país prosiga la reducción de su déficit presupuestario, y para 2011 se prevén más recortes del gasto público global. Aunque se han

adoptado medidas de salvaguarda del gasto social, así como planes para aumentar las subvenciones a las escuelas y el suministro gratuito de libros de texto, todavía es demasiado pronto para saber si las promesas a este respecto se van a cumplir o no.

La experiencia de Ghana pone de relieve las limitaciones que supone el centrarse exclusivamente en la cuestión del recorte del presupuesto de educación. En efecto, lo que importa desde el punto de vista de la Educación para Todos es que haya una alineación de los recursos financieros con políticas encaminadas a suprimir los golletes de estrangulamiento que obstaculizan la consecución de la enseñanza primaria universal y otros objetivos. Las estimaciones efectuadas para el presente Informe muestran que el gasto dedicado a la enseñanza primaria tendrá que aumentar en un 9% anual, si se quiere lograr la universalización de este nivel de la educación en 2015. Como está previsto que el crecimiento anual del gasto público sea solamente de un 4% para los cinco años venideros, parece poco probable que los objetivos en materia de educación fijados para 2015 se puedan alcanzar sin un aumento de la ayuda externa.

Fuentes: Anexo, Cuadro Estadístico 5; EPDC y UNESCO (2009); FMI (2010f); Kyriili y Martin (2010); Yang y otros (2010).

quedan hasta 2015, de lo que fueron en el último decenio. El peligro estriba en que la desaceleración del crecimiento económico y el reajuste de las haciendas públicas se refuercen mutuamente, y que de esta manera la reducción del gasto socave la reactivación de la economía, lo que a su vez tendrá por consecuencia una limitación de la recaudación fiscal.

El reajuste presupuestario va a ser el tema dominante en las finanzas públicas. Se prevé que los países de ingresos bajos y medios bajos en su conjunto van a reducir sus déficits presupuestarios en 1% del PNB, por término medio, entre 2008 y 2009. Algunos países que ya están tropezando con problemas para financiar la educación, como Angola, Liberia, Malawi, la República Democrática Popular Lao, Viet Nam y el Yemen, prevén reducir sus déficits en un 5% del PNB, o incluso más, entre 2009 y 2011 (FMI, 2010f). Aunque el aumento de la recaudación fiscal pueda contribuir en cierto modo a la reducción de los déficits, en muchos países el peso del reajuste presupuestario recaerá en el gasto público. Más de la mitad de los países del África Subsahariana prevén reducir en 2012 la proporción del gasto en el PNB para que sea inferior a la registrada en 2009 (FMI, 2010f).

Estos planes son de muy mal augurio para la financiación de la educación. Aunque los resultados dependan del ritmo de la recuperación económica, la desaceleración prevista del crecimiento del gasto total en los países de ingresos bajos puede traducirse en una limitación del aumento del gasto en educación. Esto representa una importante ruptura con las tendencias recientes y hace peligrar la financiación de la Educación para Todos. Desde 1999 hasta 2008, el gasto real en educación aumentó a un ritmo del 7% anual aproximadamente (Cuadro 2.1). Aunque ese aumento sea impresionante, se estima que el gasto dedicado a la enseñanza primaria tendría que incrementarse al ritmo de un 12% anual para conseguir la universalización de la enseñanza primaria (EPDC y UNESCO, 2009). El FMI prevé que el gasto público total aumentará solamente en un 6% anual, aproximadamente, de aquí a 2015, esto es, la mitad del aumento que sería necesario para lograr la enseñanza primaria universal (FMI, 2010f). De esto se desprende que los gobiernos tendrán que aumentar la proporción del gasto dedicada a la educación, o afrontar la perspectiva de escolarizar a menos niños.

Los gobiernos de muchos países en desarrollo podrían dar más prioridad a la educación en el

El FMI prevé que el gasto público aumentará solamente en la mitad de lo que sería necesario para lograr la enseñanza primaria universal.

El FMI no efectúa evaluaciones públicas de las repercusiones que entraña el ajuste presupuestario para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos.

proceso de ajuste. Unos dos tercios de los países de ingresos bajos sobre los que se dispone de datos dedican a la educación menos del 20% del presupuesto, cuando ese porcentaje es el elemento de referencia internacional. El Níger solamente dedicó a la educación un 15% de su presupuesto en 2008. No obstante, si se tiene en cuenta la magnitud de los ajustes presupuestarios en perspectiva, hay límites a lo que se pueda hacer efectuando transferencias de los ingresos fiscales entre los diferentes sectores.

En los países de ingresos bajos donde se aplican programas del FMI, las condiciones de los préstamos en condiciones favorables influyen en la concepción de las políticas de ajuste presupuestario y en el impacto de éstas en la educación (Cuadro 2.5). Algunas de esas condiciones tienen por objeto mantener los servicios fundamentales estableciendo metas indicativas para salvaguardar el gasto social, si bien cabe señalar que la definición de lo que esa salvaguardia abarca suele ser poco clara y que los criterios de protección de la educación son inciertos (Ortiz y otros, 2010). Otros elementos de los acuerdos de préstamo del FMI tienen consecuencias, intencionales o no, que van en sentido opuesto. Por ejemplo, los recientes acuerdos del FMI con Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire y la República Democrática del Congo comprenden topes recomendados para la masa salarial del sector público. Teniendo en cuenta que los sueldos de los

docentes suelen ser el componente más importante de esa masa en los países de ingresos bajos, el nivel de esos topes tiene repercusiones en la contratación de maestros, en sus remuneraciones y en su moral. El FMI no efectúa evaluaciones públicas del posible impacto que los topes propuestos para la masa salarial puedan tener en la educación, lo cual es ilustrativo de una deficiencia más general, a saber: la ausencia de evaluación de las repercusiones que entraña el ajuste presupuestario para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos.

Los problemas que plantea el ajuste presupuestario colocan a los encargados de la elaboración de políticas ante disyuntivas difíciles. Los déficits presupuestarios insostenibles presentan grandes riesgos para el crecimiento y la financiación de los servicios públicos, pero la estabilización de las finanzas públicas a costa de retrocesos en ámbitos como la salud, la educación y la reducción de la pobreza, representa una amenaza para el crecimiento económico futuro. Muchos programas del FMI no evalúan, o muy poco, cómo los objetivos presupuestarios pueden afectar a los progresos hacia la meta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativa a la universalización de la enseñanza primaria y hacia las demás metas de la Educación para Todos. Es necesario suprimir esa divergencia entre los actuales enfoques del ajuste presupuestario y la cooperación internacional en el ámbito de la educación y de otros objetivos del desarrollo.

Cuadro 2.5: Los objetivos de reducción de los déficits presupuestarios podrían tener por resultado la reducción del gasto público en educación en algunos países

Planes a corto plazo para reducir el déficit presupuestario en un grupo seleccionado de países de ingresos bajos e ingresos medios bajos en los que se aplican programas del FMI

Países	Reducción del déficit comprendida en los criterios de rendimiento del FMI	Déficit presupuestario en 2009		Objetivo para el déficit presupuestario en 2012	¿Cómo se conseguirán las reducciones?	¿Protección del gasto en el sector social prevista en el acuerdo con el FMI?	Evolución del presupuesto de educación entre 2008 y 2009
		(en % del PIB)					
Ghana	Sí	9,8	5,5		Fundamentalmente mediante la reducción del gasto	Sí	Reducción
Pakistán	Sí	4,9	2,5		Mediante la mejora de los ingresos fiscales y la reducción del gasto	No	d. n.d.
Níger	Sí	5,3	1,9		Mediante la mejora de los ingresos fiscales y la reducción del gasto	Sí	Reducción
Malawi	Sí	5,4	0,7		Mediante la mejora de los ingresos fiscales y el incremento de las subvenciones	Sí	d. n.d.
Mauritania	Sí	5,9	3,8		Mediante la reducción del gasto	Sí	Reducción
Yemen	Sí	10,2	4,7		Mediante la reducción del gasto	No	d. n.d.

d. n.d.: datos no disponibles.

Fuentes: FMI (2010b); últimas revisiones anuales de país disponibles, efectuadas por el FMI en aplicación del Artículo IV.

Una prioridad urgente: cumplir los compromisos de ayuda

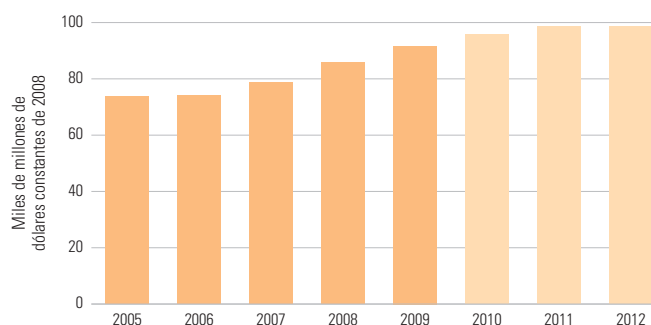
En un momento en que los países en desarrollo más pobres tienen que afrontar presiones presupuestarias fuertes, perspectivas inciertas de reactivación de sus economías y déficits crecientes de la financiación necesaria para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, la ayuda internacional cobra una importancia aún mayor. Por desgracia, las tendencias actuales de la ayuda constituyen una amenaza para el logro de todos los objetivos internacionales del desarrollo. Los donantes no están cumpliendo sus promesas de aumentar la ayuda y esas promesas distan mucho de estar a la altura de las necesidades de financiación de la educación.

La ayuda internacional se estancó en 2009 y el último estudio de la OCDE sobre los planes de gasto de los donantes indica que en 2010 faltaban 20.000 millones de dólares para cumplir las promesas formuladas en la cumbre de Gleneagles en 2005. Las perspectivas para el África Subsahariana son particularmente inquietantes. Aunque la ayuda a esta región haya aumentado en un 17% anual, por término medio, desde 2002, casi un tercio de la misma ha consistido en condonaciones de la deuda que no generan automáticamente recursos presupuestarios adicionales. La realización del objetivo fijado para esta región en 2005 habría necesitado que la ayuda se hubiera duplicado ya en 2010. Las asignaciones previstas indican que faltarán 16.000 millones de dólares para cumplir ese objetivo (Naciones Unidas, 2010d; OCDE-CAD, 2010c).

Este lóbrego panorama se ensombrece más aún si se tienen en cuenta las estimaciones de la ayuda programable. Esta categoría de ayuda es más previsible que los demás flujos de la ayuda al desarrollo –por ejemplo, la reducción de la deuda o la ayuda humanitaria– y se puede planificar en los presupuestos nacionales, lo cual es un factor fundamental para el planeamiento de la educación. La ayuda programable representa actualmente unos dos tercios del total de los flujos de ayuda. Después de un fuerte aumento hasta 2008, los planes de gasto de los donantes sólo prevén aumentos muy limitados entre 2009 y 2011, mientras que se observa un estancamiento de la ayuda programable en este último año (Gráfico 2.13).

En un momento en que incluso los países donantes tienen que afrontar presiones presupuestarias, la divergencia entre los compromisos de ayuda y la ayuda prestada efectivamente podría ahondarse más aún. Las crisis bancarias que se produjeron en los países donantes tuvieron por resultado reducir la ayuda entre un 20% y un 25% con respecto al volumen previsto antes de esas crisis (Dang y otros,

Gráfico 2.13: La ayuda programable se va a estancar previsiblemente en 2011
Ayuda programable por país efectiva (2005-2009 y previsiones para 2010-2012)



Fuente: OCDE-CAD (de próxima aparición).

2009). Esto sirve de recordatorio de la vulnerabilidad política de los presupuestos de ayuda en periodos de recesión económica.

Los planes de gasto no suministran indicios de una reducción de semejante magnitud, pero eso no da motivos para sentirse satisfechos. Algunos donantes han mantenido un fuerte compromiso en favor de la ayuda, pese a los drásticos recortes del gasto efectuados en otros sectores (Cuadro 2.6). En el Reino Unido se ha previsto que de aquí a 2013 el presupuesto de ayuda alcance un 0,7% del INB y el nuevo gobierno está aprobando los planes de gasto en ayuda de su predecesor, a pesar de que ha efectuado los mayores recortes del gasto público conocidos desde la Segunda Guerra Mundial (Institute for Fiscal Studies, 2010). Los planes de gasto de otros países donantes miembros del G8, como Alemania, Estados Unidos y Francia indican un aumento en 2009 o un restablecimiento en 2010. Australia ha anunciado también una duplicación de su presupuesto de ayuda, asignando a la educación 5.000 millones de dólares para el periodo 2010-2015 (Rudd, 2010). No obstante, las previsiones relativas a otros países indican serios recortes de la ayuda, e incluso en los países donde esas previsiones son más positivas también se podrían efectuar recortes como consecuencia del deterioro del contexto presupuestario. La conclusión más desconcertante que se puede sacar del Cuadro 2.6 es que muchos donantes, pese a sus declaraciones públicas en sentido contrario, parecen haberse retractado de las promesas formuladas en 2005.

Es necesario que los gobiernos examinen con gran atención las consecuencias de la reducción de la ayuda y del incumplimiento de sus promesas. Los presupuestos de la asistencia para el desarrollo no cuentan con un sólido apoyo del público dentro de los países donantes, ni tampoco con grupos de presión fuertes para defenderlos. Sin embargo, la ayuda

La ayuda internacional se estancó en 2009 y el último estudio de la OCDE indica que en 2010 faltaban 20.000 millones de dólares para cumplir las promesas formuladas en Gleneagles en 2005.

Cuadro 2.6: Pocos donantes bilaterales prevén aumentar sustancialmente su ayuda en los próximos años

2009 Datos preliminares	2010+ proyecciones	Donantes bilaterales del CAD
↓	↓	<ul style="list-style-type: none"> • Irlanda: -18,9% en 2009 y -5,8% previsto para 2010 • Grecia: -12% en 2009 e incertidumbre después de 2010 • Canadá: -9,5% en 2009 y congelación al nivel de 2010-2011 para los cinco años siguientes • España: -1,2% en 2009 y reducciones de 600 millones de dólares anunciadas para 2010-2011
↓	↑	<ul style="list-style-type: none"> • Austria: -31,2% en 2009, pero + 25,5% previsto para 2010 • Italia: -31,1% en 2009, pero + 29,9% previsto para 2010 • Portugal: -15,7% en 2009, pero + 49,7% previsto para 2010 • Alemania: -12,0% en 2009, pero + 15,5% previsto para 2010 • Países Bajos: -4,5% en 2009 y congelación prevista de la AOD en porcentaje del INB • Nueva Zelanda: -3,2% en 2009, pero + 12,9% previsto para 2010 • Australia: -1,4% en 2009, pero + 14,3% previsto para 2010
↑	↓	<ul style="list-style-type: none"> • Noruega: + 17,3% en 2009, pero -4,4% previsto para 2010 • Suecia: + 7,4% en 2009, pero -7,8% previsto para 2010 • Estados Unidos: + 5,5% en 2009, pero -2,2% previsto para 2010
↑	↑	<ul style="list-style-type: none"> • Francia: + 16,9% en 2009 y + 1,2% previsto para 2010 • Reino Unido: + 14,6% en 2009 y + 18% previsto para 2010 • Finlandia: + 13,1% en 2009 y + 4,9% previsto para 2010 • Bélgica: + 11,5% en 2009 y + 28,7% previsto para 2010 • Suiza: + 11,5% en 2009 y + 0,4% en 2010 • Dinamarca: + 4,2% en 2009 y + 1,4% previsto para 2010 • Luxemburgo: + 1,9% en 2009 y + 0,9% previsto para 2010

Fuentes: Development Initiatives (2010); OCDE-CAD (2010b).

solamente suele representar entre el 1% y el 2% del gasto público total y el ahorro que pueda derivarse de la retractación de los compromisos contraídos con los países pobres será muy limitado. Ante todo es necesario que los gobiernos de los países donantes admitan que una insuficiente financiación de la ayuda comprometerá los esfuerzos encaminados a reducir la mortalidad infantil y materna, a escolarizar a los niños y a reducir la pobreza. En este contexto, es importante que los donantes emprendan las acciones enumeradas a continuación.

- Establecer en el primer semestre de 2011 calendarios indicativos renovables que indiquen cómo piensan enjugar la totalidad de los déficits de financiación resultantes de la diferencia entre la ayuda real y las promesas de ayuda. Esos calendarios deberían presentarse al Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE, antes de la celebración de la cumbre del G8 en 2011.
- Cumplir los compromisos de prestación de ayuda contraídos con África para enjugar el déficit de 16.000 millones de dólares que se da con respecto a las promesas formuladas para 2010.

- Empezar a tomar medidas de más vasto alcance para reforzar la eficacia de la ayuda. Liberar el 10% de la ayuda aún vinculada a los servicios de los donantes contribuiría a mejorar la relación eficacia-costo. Dejar a los gobiernos beneficiarios de la ayuda que tomen sus propias decisiones en materia de adquisiciones podría incrementar el valor de la ayuda entre un 15% y un 30%. Por último, el tratamiento de los problemas de la inestabilidad e imprevisibilidad de la ayuda podría incrementar también ese valor entre un 8% y un 20% (Carlsson y otros, 2009).

Repercusiones en la educación básica

En un momento en que se prevé el estancamiento de la ayuda programable, solamente una redistribución de ésta en beneficio de la educación podría colmar el déficit de financiación de la Educación para Todos. Los donantes podrían efectuar cambios en sus presupuestos de ayuda para que beneficien a la educación básica, o incrementar la proporción de la educación básica en la ayuda total. Aunque es posible llevar a cabo una acción en estos dos ámbitos, hay muy pocos indicios de que las prioridades de los donantes hayan experimentado un cambio.

Otorgar un mayor peso a la educación básica podría contribuir considerablemente a incrementar la asistencia para el desarrollo. Varios donantes –por ejemplo, Alemania, Francia y Japón– canalizan la mayor parte de su ayuda a la educación hacia la enseñanza superior. Además, una gran parte del gasto conexo va a parar a las instituciones de enseñanza de esos tres países y a becas para estudiar en ellas (Gráfico 2.9). El valor que pueda tener este tipo de gasto para la Educación para Todos es muy cuestionable (UNESCO, 2008). Si Alemania y Francia transfirieran a los sistemas de educación básica de los países en desarrollo los recursos que actualmente asignan a los estudiantes extranjeros matriculados en sus universidades, movilizarían 1.800 millones de dólares suplementarios para este nivel de la educación. Ninguno de estos dos países ha manifestado la intención de hacer algo en este sentido y, al parecer, es probable que Japón también siga centrándose en los niveles de enseñanza superiores.

Las perspectivas generales de una amplia redistribución de la ayuda en beneficio de la educación básica no parecen muy halagüeñas. Las prioridades políticas del G8 se han orientado claramente hacia otras metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En la declaración de la cumbre del G8 celebrada en Muskoka (Canadá) en junio de 2010, se contrajeron compromisos prioritarios en favor de la mejora de la salud materna e infantil, y se definieron como prioridades

adicionales la seguridad alimentaria y el desarrollo sostenible (Grupo de los Ocho, 2010). No se contrajo un compromiso comparable con la educación. Asimismo, el compromiso de destinar a la salud materna e infantil una suma de 40.000 millones de dólares fue el más destacado de la Cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio celebrada en septiembre de 2010. La omisión de la educación en todos esos compromisos supone una cortedad de miras y es contraproducente.

Aunque esté evidentemente justificada la prioridad otorgada a la supervivencia de los niños y a la salud de sus madres, el modo de ver las cosas de los donantes –que les conduce a preconizar acciones en el ámbito de la salud estrechamente definidas, en detrimento de la educación– puede entrañar el riesgo de que se frenen los progresos tanto en el ámbito de la salud como en el de la educación. Una aceleración de los progresos en el ámbito de la educación imprimiría un fuerte impulso a la reducción de la pobreza, el aumento del grado de crecimiento económico y la mejora de la alimentación. Además, la educación de las madres es uno de los más poderosos catalizadores de la mejora de la salud infantil y materna (véase el Capítulo 1, Objetivo 1).

Una financiación innovadora para la educación

Habida cuenta de la presión acrecentada que se ejerce sobre los presupuestos de los donantes, algunos observadores argumentan que se podrían concebir métodos de financiación innovadores y movilizar recursos considerables aprovechando los mercados comerciales y otras fuentes de recursos (Girishankar, 2009). ¿Es válido este argumento?

Hay motivos de peso para centrar más la atención en métodos de financiación innovadores (Burnett y Bermingham, 2010; UNESCO, 2010a). Mientras que las alianzas mundiales en pro de la salud han recurrido a una amplia serie de recursos de financiación innovadores, en el sector de la educación ese recurso se ha ignorado en gran medida. Además del desperdicio de la posibilidad de generar nuevas fuentes de ingresos que esto supone, el sector de la educación ha adolecido también de escasa visibilidad política. No hay en este sector nada equivalente a los fondos mundiales para la salud que han hecho de la lucha contra enfermedades como el sida y el paludismo una importante prioridad en el programa internacional del desarrollo. Por eso, los organismos empeñados en la empresa de lograr la Educación para Todos deberían otorgar más importancia a la investigación sobre las posibilidades de financiación internacional y a las actividades de sensibilización del público en este ámbito.

No obstante, los métodos innovadores de financiación, contrariamente a lo que se pueda creer a veces, no son una fórmula mágica que permita resolver la crisis de financiación de la Educación para Todos y, a este respecto, es preciso formular tres advertencias importantes con respecto a algunas de las afirmaciones más osadas que se han hecho sobre este particular. En primer lugar, no hay ninguna hipótesis financiera verosímil en la que los métodos de financiación innovadores enjungen el déficit que presenta financiación de la Educación para Todos de aquí a 2015. En segundo lugar, los beneficios mayores para la educación sólo podrían resultar de una estrategia más vasta, en la que el producto de las tasas sobre los mercados financieros fuera unido a una financiación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio dotada de una base más amplia. En tercer lugar, aunque es posible encontrar métodos financieros innovadores específicos para la educación, los rendimientos podrían ser muy inferiores a lo previsto, a no ser que gocen de un resuelto apoyo en el plano político. Algunos análisis recientes han podido determinar una serie de opciones en lo que respecta a los métodos de financiación innovadores en el ámbito de la educación.

Tasas sobre los mercados financieros

El papel desempeñado por el sector financiero en la crisis económica ha impulsado a varios gobiernos a pedir el establecimiento de tasas sobre los bancos para cubrir los gastos del saneamiento financiero. Algunos países como Alemania y Francia han señalado que una parte de los ingresos fiscales generados por esas tasas se podrían destinar a la financiación de la ayuda al desarrollo. Las propuestas formuladas van desde la imposición de tasas sobre las transacciones financieras hasta el establecimiento de impuestos sobre los beneficios y las deudas de los bancos (Comisión Europea, 2010; FMI, 2010b). En una de las propuestas se preconiza la imposición de una leve tasa del 0,005% sobre las transacciones de divisas, que podría movilizar 34.000 millones de dólares anuales (Leading Group, 2010). Otros defienden el establecimiento de una tasa mundial sobre las transacciones financieras gracias a la cual se podrían obtener hasta 400.000 millones de dólares anuales (Campaña por la Tasa Robin Hood, 2010). El argumento en favor de una vinculación entre la imposición de tasas financieras a nivel mundial y la financiación necesaria para cubrir los Objetivos de Desarrollo del Milenio es instintivamente atrayente. Los países pobres se han visto seriamente afectados por una crisis de la que no son en modo alguno responsables y, por lo tanto, es naturalmente justo que quienes la han provocado carguen con el costo de la indemnización. Este argumento lo refuerza la opulencia de quienes han creado la crisis. Las primas que los banqueros de Wall Street se embolsaron en

Los organismos empeñados en la empresa de lograr la EPT deberían otorgar más importancia a la investigación sobre las posibilidades de financiación internacional y a las actividades de sensibilización del público en este ámbito.

2009 ascendieron a 20.000 millones de dólares, esto es, una suma superior a la que los 46 países más pobres del mundo gastaron en educación básica (EPDC y UNESCO, 2009; Sachs, 2010).

Elementos positivos. Una parte de la recaudación obtenida con la imposición de una tasa financiera mundial reduciría considerablemente el déficit de financiación de la Educación para Todos. Por ejemplo, el 10% del producto de la tasa propuesta sobre las transacciones de divisas representaría una suma de 3.400 millones de dólares, esto es, el 21% del monto del déficit de financiación que se da en los países de ingresos bajos. Una vasta coalición de organizaciones no gubernamentales está realizando una labor de sensibilización de la opinión pública internacional para obtener su apoyo.³ Esa labor está dando por resultado un creciente apoyo de la opinión pública y de los políticos a la idea de establecer una tasa financiera, aunque haya una división de pareceres entre sus partidarios con respecto a los méritos de las diferentes propuestas.

Preocupaciones de índole estratégica. Aunque muchos gobiernos sean favorables a la imposición de esas tasas, no hay un consenso muy amplio sobre la manera de enfocarla, ni tampoco sobre qué proporción de los ingresos fiscales obtenidos debería destinarse a la ayuda al desarrollo (Comisión Europea, 2010; FMI, 2010b). La mayoría de los gobiernos de los países de la OCDE estiman que la primera finalidad de las tasas financieras debe ser la recuperación de lo que ha costado garantizar las deudas de los bancos, o la creación de fondos de garantía para evitar una crisis en el futuro. También hay divergencias sobre esta otra cuestión: ¿hay que centrarse en una tasa exclusivamente limitada a las transacciones de divisas, o es preferible establecer una tasa más general sobre el conjunto de las transacciones de los mercados financieros?

Conclusiones generales. Los organismos interesados por la Educación para Todos deberían apoyar la campaña general de sensibilización en favor de las tasas financieras, formulando al mismo tiempo peticiones específicas para la educación en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Proporcionar una ayuda inmediata, estableciendo una Facilidad Financiera Internacional para la Educación

La Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización (IFFIm) es un modelo de financiación que tiene una pertinencia directa para la educación. La IFFIm ha servido para movilizar un apoyo

financiero a la Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (GAVI), que ha prestado ayuda a la intensificación de los programas de vacunación en los países en desarrollo. Los gobiernos de los países donantes emiten bonos de la IFFIm que proporcionan una fuente inmediata de ingresos públicos para un gasto, también inmediato, en campañas de vacunación, y luego reembolsan –con cargo a sus presupuestos de ayuda– a los portadores de esos bonos a lo largo de un periodo mucho más largo. El razonamiento sobre el que se basa este método de movilización rápida de ingresos públicos es elemental: los niños que no están vacunados tienen que ser inmunizados de inmediato para reducir los riesgos de que sufran enfermedades infecciosas potencialmente mortales.

Este mismo razonamiento se puede aplicar a la educación. Para escolarizar a los 67 millones de niños privados de escuela, es necesario efectuar de inmediato inversiones destinadas no sólo a la construcción de aulas, sino también a la contratación de maestros y al suministro de libros de texto y otros materiales didácticos. Los gobiernos de muchos de los países más pobres del mundo no pueden financiar el gasto de capital entrañado por la construcción de edificios escolares, ni tampoco el gasto ordinario para pagar a los maestros, y de esa incapacidad para afrontar esos gastos se deriva el déficit de financiación de la Educación para Todos, que asciende a 16.000 millones de dólares. Ese déficit se podría reducir con el establecimiento de un mecanismo análogo al de la IFFIm. Los países donantes, por intermedio de una Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE), podrían emitir bonos para financiar el necesario aumento de la ayuda internacional al sector educativo, proporcionando así una ayuda inmediata a la empresa de lograr los objetivos fijados para 2015.

Elementos positivos. El establecimiento de una Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE) podría movilizar sumas considerables. Por ejemplo, la IFFIm ha permitido poner inmediatamente a disposición de los programas de la Alianza GAVI una suma de 2.700 millones de dólares desde 2006 (IFFIm, 2010). Aunque la educación carezca de un mecanismo de suministro inmediato de ayuda, la reforma de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) podría subsanar esa laguna. Una ayuda inmediata, desembolsada en parte por intermedio de la IVR o de fondos agrupados por país (véase el Capítulo 5), podría contribuir a que los países afectados por conflictos dependieran menos de los flujos de ayuda humanitaria que, por definición, son imprevisibles y a corto plazo (véase la Parte 2 del presente Informe).

3. Por ejemplo, la Campaña por la Tasa Robin Hood (www.robinhoodtax.org.uk) ha movilizado a ONG del Reino Unido y de otros países en favor de la imposición de un impuesto sobre las transacciones financieras.

Preocupaciones de índole estratégica. Algunos analistas sostienen que los costos de administración de la IFFI son superiores a los de los bancos multilaterales que contraen préstamos a mayor escala. Además, se tropieza con dificultades para conseguir que los donantes contraigan compromisos jurídicos vinculantes, debido en parte a que las emisiones de bonos crean una deuda para los futuros gobiernos (IAVI, 2009). En el contexto financiero actual, los donantes también pueden mostrarse reacios a aumentar la deuda pública. Asimismo, si el día de mañana se reducen los presupuestos de ayuda, el reembolso de los bonos tendrá por resultado reducir los flujos de la asistencia para el desarrollo en el futuro. También se plantean interrogantes sobre la capacidad que tendrá la IVR, a pesar de la mejora de sus resultados, para asignar y desembolsar fondos con la suficiente rapidez.

Conclusiones generales. El establecimiento de una IFFE facilitaría la obtención de resultados rápidos en muchos de los países más pobres, al permitir a sus gobiernos la supresión de los golletes de estrangulamiento de la financiación. Vacunar a la infancia contra enfermedades que ponen su vida en peligro es algo que no admite espera alguna, como tampoco admite espera el impartir a los niños una instrucción que les permita desarrollar plenamente sus capacidades, salir de la pobreza y participar en la vida económica y social de sus países. Para los donantes que se debaten con dificultades para cumplir sus promesas de ayuda, la emisión de bonos es una manera de movilizar nuevos recursos en un contexto financiero difícil. Los gobiernos donantes deberían coordinarse para emitir bonos de la IFFE por valor de 3.000 a 4.000 millones de dólares anuales en el periodo 2011-2015. Aproximadamente la mitad de los ingresos obtenidos con esas emisiones debería canalizarse por intermedio de la IVR, a condición de que se observen criterios rigurosos de ejecución en materia de desembolso. Las cumbres del G8 y del G20 que se van a celebrar en 2011 ofrecerán una ocasión para elaborar una propuesta relativa al establecimiento de la IFFE, en el contexto de una estrategia mundial más vasta encaminada a acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos.

Tasas sobre bienes de consumo y servicios

Aunque las propuestas de métodos de financiación innovadores sean sumamente numerosas, todavía hay margen para proponer la experimentación de nuevos planteamientos (Burnett y Bermingham, 2010). La industria de la telefonía móvil ofrece una posibilidad de movilizar recursos mediante la imposición de tasas sobre bienes de consumo y servicios, ya que posee tres características propicias

para una financiación innovadora: una gran cantidad de usuarios, un volumen de facturación muy importante y un número reducido de operadores (Recuadro 2.5).

Elementos positivos. Las tasas sobre los bienes de consumo podrían generar múltiples beneficios para el programa de la Educación para Todos. Aparte de aumentar los ingresos para la financiación, servirían para transmitir mensajes, establecer un contacto con el público y hacer participar al sector privado. La iniciativa "(Product) RED", por ejemplo, ha generado recursos módicos en beneficio del Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria, pero ha permitido establecer contactos con un gran número de personas.

Preocupaciones de índole estratégica. Muchas iniciativas de gran eco publicitario generan recursos limitados. Por ejemplo, en el reaprovisionamiento del Fondo Mundial para el periodo 2011-2013, la financiación innovadora apenas representa el 2% de sus recursos. En 2009 un programa de la Facilidad internacional para la compra de medicamentos contra el VIH/SIDA, el paludismo y la tuberculosis (UNITAID), que se benefició una gran publicidad, solamente recaudó 274 millones de dólares, de los que un 70% procedían de una tasa obligatoria sobre los pasajes de avión (UNITAID, 2009). Los resultados de algunas iniciativas espontáneas han sido aún más modestos. Desde 2006, la iniciativa "(Product) RED" solamente obtuvo 150 millones de dólares (RED, 2010). La comparación de estas cifras con el déficit de 16.000 millones de dólares que se necesita enjugar para financiar la Educación para Todos, muestra elocuentemente la enorme diferencia que se da entre los ingresos generados y los recursos exigidos.

Conclusiones generales. El programa de la Educación para Todos podría beneficiarse de la formulación de nuevas propuestas viables de financiación innovadora. Los organismos interesados deberían elaborar una lista con toda una serie de opciones (Burnett y Bermingham, 2010). No obstante, esto no debe hacer olvidar que la tarea más importante es garantizar una fuerte presencia de la educación en el debate más vasto sobre los métodos de financiación innovadores para la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En última instancia, los métodos de financiación innovadores deberían evaluarse en función del valor que pueden añadir al conjunto de los recursos financieros de la Educación para Todos, en calidad de complementos de esos recursos y no de sustitutos de la asistencia oficial para el desarrollo. Una financiación innovadora, unida a un mecanismo multilateral eficaz de ayuda que cree capacidades

Los gobiernos donantes deberían coordinarse para emitir bonos de la IFFE por valor de 3.000 a 4.000 millones de dólares anuales en el periodo 2011-2015.

Recuadro 2.5 – Una tasa sobre los teléfonos móviles en beneficio de la educación

La industria de la telefonía móvil puede ser una fuente prometedora de financiación innovadora para la educación. Su envergadura económica, el reducido número de proveedores de servicios y los miles de millones de transacciones diarias de la clientela se prestan a toda una serie de enfoques posibles. Los ingresos potenciales dependerían de la concepción de las políticas que se fueran a adoptar, incluidas las decisiones sobre la conveniencia de imponer una tasa obligatoria u optar por una tasa voluntaria.

La telefonía móvil es un sector económico muy importante que crece con gran rapidez. Tan sólo en los países de la OCDE su facturación ha venido aumentando a un ritmo del 14% anual hasta alcanzar unos 493.000 millones de dólares en 2007. Una tasa mínima sobre los miles de millones de transacciones diarias podría generar flujos de ingresos muy considerables. Como son muy pocas las compañías que dominan los mercados principales, la recaudación

del producto de la tasa sería relativamente sencillo, independientemente del hecho de que ésta fuese voluntaria (con las propias compañías como recaudadoras) u obligatoria (por reglamentación gubernamental). No obstante, el enfoque escogido tendría una incidencia importante en los flujos de ingresos.

En la hipótesis de que se adopte el enfoque de un pago voluntario de la tasa (Cuadro 2.7), se podría prever que los usuarios pagaran una cantidad equivalente al 0,5% de su factura telefónica, lo que representaría por término medio una suma mensual de 15 a 20 céntimos. Si Vodafone –una de las compañías más importantes– propusiera esta tasa a sus abonados y si un 5% a un 20% de éstos la aceptaran, se podrían recaudar entre 18 y 70 millones de dólares anuales. Es una cifra muy modesta si se compara con el déficit de la Educación para Todos, pero si las diez compañías más grandes aceptasen participar en esta operación se podrían

Cuadro 2.7: Tasa voluntaria recaudada por algunas grandes compañías telefónicas

Compañía telefónica	Número de abonados a la telefonía móvil	Producto de los abonos a la telefonía móvil Millones de dólares 2007	Ingresos obtenidos con una tasa de 0,5%		Costo mensual por usuario Dólares
			Millones de dólares	Millones de dólares	
			5% de la clientela	20% de la clientela	
Vodafone (Reino Unido)	260.500.000	70.000	18	70	0,11
Deutsche Telekom (Alemania)	119.600.000	47.534	12	48	0,17
Verizon (Estados Unidos)	65.700.000	43.882	11	44	0,28
Kiddi (Japón)	30.339.000	24.311	6	24	0,33
France Telecom (Francia)	109.700.000	10.342	3	10	0,04
Telecom Italia (Italia)	67.611.000	20.427	5	20	0,13
Conjunto de las 10 compañías más importantes	903.708.869	345.076	86	345	...

Nota: Todas las cifras corresponden a dólares constantes de 2007.

La ayuda internacional podría contribuir a disminuir el peso de la crisis y a mantener los progresos hacia la Educación para Todos, pero los países donantes de ayuda no han estado hasta ahora a la altura de las circunstancias.

para la planificación y prestación de servicios educativos, podría desempeñar un papel decisivo. Ese papel podría desempeñarlo la IVR reformada, junto con un mayor dinamismo por parte del G8 y del G20 en lo que respecta al liderazgo político.

Conclusión

Las cuestiones expuestas en el presente capítulo suscitan interrogantes de esencial importancia sobre la viabilidad del programa de la Educación para Todos, habida cuenta de las hipótesis actuales en materia de financiación. Incluso antes de la crisis económica mundial, el déficit de financiación de la Educación para Todos había cobrado proporciones inquietantes en muchos de los países más pobres del mundo. A raíz de la crisis, la desaceleración

del crecimiento económico y la disminución de la recaudación fiscal están pesando mucho en los esfuerzos que llevan a cabo los países para financiar la Educación para Todos. La ayuda internacional podría contribuir a disminuir ese peso y a mantener los progresos, pero los países donantes de ayuda no han estado hasta ahora a la altura de las circunstancias. Aunque los métodos de financiación innovadores ofrecen nuevas posibilidades, no pueden en modo alguno reemplazar un esfuerzo concertado de los donantes para cumplir sus promesas de ayuda. ■

recaudar entre 86 y 345 millones de dólares, según la proporción de abonados que dieran su consentimiento. El éxito de la operación dependería de cómo se efectuara su promoción por parte de los defensores de la causa del desarrollo y de la educación, y más concretamente por parte de las propias empresas de telefonía móvil.

La adopción del otro enfoque, esto es, la recaudación de una tasa obligatoria (Cuadro 2.8), exigiría que los gobiernos la impusieran a las compañías. Teniendo en cuenta que el número de las que dominan el mercado es muy reducido, los costos administrativos de recaudación de la tasa serían mínimos y se minimizarían también las posibilidades de evasión fiscal. Desde el punto de vista de la financiación de la Educación para Todos, lo interesante de la tasa obligatoria es que podría movilizar flujos de ingresos considerables. Una tasa del 0,5% en Alemania, Francia

o Italia generaría unos 100 millones de dólares anuales y su imposición en el conjunto de los países de la Unión permitiría recaudar unos 894 millones de dólares.

La imposición de una tasa obligatoria exigiría negociaciones políticas complejas, pero hay dos razones de peso para que los gobiernos de la Unión Europea y la Comisión Europea examinen la posibilidad de adoptarla. La primera es que los ingresos fiscales así recaudados podrían impulsar poderosamente los progresos de la educación en muchos de los países más pobres del mundo, en un momento en que éstos están haciendo frente a fortísimas presiones presupuestarias.

La segunda es que los Estados Miembros de la Unión Europea necesitan intensificar colectivamente sus esfuerzos de financiación del desarrollo. La Unión Europea prometió que el monto de su ayuda al desarrollo alcanzaría la suma de 78.000 millones de dólares en 2010, pero según las proyecciones efectuadas sólo va a entregar 64.000 millones de dólares. Aunque no se puede considerar que la financiación innovadora constituya un sustitutivo de la ayuda, la recaudación de la tasa telefónica se podría considerar como una especie de pago inicial de ésta, en espera de que los gobiernos movilicen recursos adicionales.

Fuentes: OCDE (2009); OCDE-CAD (2010b).

Cuadro 2.8: Tasa obligatoria impuesta a los usuarios de todas las compañías telefónicas

	Producto de los abonados a la telefonía móvil	Ingresos obtenidos con una tasa de 0,5%	Costo mensual por usuario
	Millones de dólares	Millones de dólares	Dólares
	2007		
Conjunto de la UE	178.846	894	0,16
Francia	24.408	122	0,19
Alemania	30.274	151	0,13
Italia	25.510	128	0,12
Japón	95.804	479	0,37
Países Bajos	5.790	29	0,13
Reino Unido	30.243	151	0,17
Estados Unidos	123.841	619	0,20

Nota: Todas las cifras corresponden a dólares constantes de 2007.

En este cuadro, la UE comprende 20 de sus Estados Miembros que son a la vez miembros de la OCDE.

Parte 2

Conflictos armados

Las Naciones Unidas se fundaron, sobre todo, para erradicar “el flagelo de la guerra”. Hoy, es fácil olvidar las circunstancias que impulsaron a sus creadores. La primera frase de su Carta promete evitar a las nuevas generaciones los “sufrimientos indecibles” infligidos por las dos guerras mundiales (Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, 1945). La paz se consideró entonces como la primera condición para construir un nuevo orden mundial basado en la justicia, la dignidad y el progreso social, de modo que los pueblos pudieran vivir con “un concepto más amplio de libertad”. El lenguaje de la Declaración Universal de Derechos Humanos sigue conservando hoy toda su fuerza. La declaración de por sí misma fue una respuesta directa al “desconocimiento y menosprecio de los derechos humanos” que, como dice su preámbulo, “han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad” (Naciones Unidas, 1948).

Más de 65 años después, las promesas contenidas en la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos todavía no se han cumplido. El flagelo de los conflictos violentos sigue azotando la vida de gran parte de la humanidad. Sus efectos más virulentos se dan en los países más pobres, donde acarrea “sufrimientos indecibles” a las personas más vulnerables y contamina sus vidas con “actos de barbarie” que hubieran conmovido incluso a los fundadores del sistema de las Naciones Unidas. Hace 15 años, Graça Machel

exponía documentadamente las repercusiones de los conflictos violentos en los niños con palabras que evocan el lenguaje de la Carta de las Naciones Unidas: “Cada vez es mayor la parte del mundo que está siendo arrastrada hacia un vacío moral desolador. Se trata de un espacio en el que están ausentes los valores humanos más básicos. Un espacio en el cual se asesina, viola o deja tullidos a niños; un espacio en que los niños mueren de inanición o están expuestos a brutalidades extremas” (Machel, 1996, pág. 9). Si los fundadores de las Naciones Unidas pudieran examinar los conflictos de principios del siglo XXI, se preguntarían por qué la comunidad internacional hace tan poco para proteger a los civiles atrapados en ellos y para restaurar los valores humanos fundamentales.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de 2011 examina una de las consecuencias más desastrosas y menos estudiadas de los conflictos armados: su repercusión en el sector de la educación. Quizás más que nunca antes en la historia, los escolares, los docentes y las escuelas se ven situados en primera línea de la violencia. Se destruyen las aulas, no porque se encuentren accidentalmente en una zona de fuego cruzado, sino porque los combatientes las toman deliberadamente como objetivos bélicos. Las jóvenes que viven en zonas de conflicto están sometidas diariamente a la amenaza de la violación sistemática y otros abusos sexuales.

Contribución especial – ¡Basta ya!

Han transcurrido ya casi setenta años desde que una generación de líderes políticos se congregó, apenas finalizada una terrible guerra, para formular en tan sólo dos palabras esta promesa: “Nunca más”. Las Naciones Unidas se crearon para impedir el retorno de las rivalidades, guerras y violaciones de los derechos humanos que entrañaron la pérdida de muchísimas vidas y el despilfarro de un potencial inmenso. Sin embargo, esa pérdida y ese despilfarro se siguen dando y tenemos que ponerles un término ahora mismo.

Este informe de la UNESCO debería haber visto la luz mucho antes. Sus páginas detallan crudamente la violencia real que se está ejerciendo contra algunas de las poblaciones más vulnerables del mundo, comprendidos sus niños en edad escolar, y retan a los dirigentes de todos los países, ricos y pobres, a emprender una acción decisiva.

Lo que pido a los líderes del mundo es que enuncien esta sencilla declaración de intenciones: ¡Basta ya! Como miembros de la misma comunidad ética a la que pertenecemos todos los seres humanos, ninguno de nosotros puede desear que se toleren las violaciones de los derechos humanos, los ataques armados contra los niños y las destrucciones de escuelas que tienen lugar en muchos conflictos. Acabemos de una vez con la impunidad que posibilita semejantes actos y empecemos a proteger a nuestros niños y su derecho a la educación. Hago un llamamiento a todos los dirigentes políticos, países

y grupos implicados en conflictos violentos para que recuerden que no están por encima del derecho internacional humanitario.

También hago un llamamiento a los dirigentes de los países ricos para que presten una ayuda más eficaz a las personas que se hallan en zonas afectadas por guerras. La firme determinación de los padres y los niños por tratar de recibir una educación y los extraordinarios esfuerzos y sacrificios que realizan para lograr esto, me han dado muchas lecciones de humildad en mis viajes por el mundo. Cuando se lanzan ataques contra pueblos y aldeas y sus poblaciones son desplazadas, vemos surgir de la nada escuelas improvisadas. Cuando se destruye una escuela, padres y niños hacen lo imposible para mantener abiertas las puertas de la educación. Sería muy positivo que los donantes mostraran un espíritu de determinación y una voluntad semejantes.

Sin embargo, a las poblaciones de los países en conflicto se les suele proporcionar muy poca ayuda para la educación. También ocurre a menudo que no reciben el tipo de ayuda adecuado. Tal como muestra este Informe, la ayuda al desarrollo adolece del síndrome del “demasiado poco y demasiado tarde”. Uno de los resultados de esto es que se están perdiendo oportunidades para reconstruir los sistemas de educación.

*Arzobispo Desmond Tutu
Premio Nobel de la Paz (1984)*

y educación

A los niños se les secuestra y obliga a combatir en las filas de los contendientes. Y los recursos que podrían haberse usado para financiar inversiones productivas en la educación se despilfarran en gastos militares improductivos.

Las consecuencias son devastadoras. No es casual que los países afectados por conflictos tengan algunos de los indicadores de educación peores del mundo. Millones de niños se ven privados de la única oportunidad de cursar estudios que podrían transformar su vida. Y sin embargo, una situación que, según la Declaración Universal de Derechos Humanos, debería "ultrajar la conciencia de la humanidad" pasa inadvertida en gran medida. Se trata de una crisis encubierta que el mundo ha desatendido durante demasiado tiempo. Como señala en su contribución especial el Arzobispo Desmond Tutu, ya va siendo hora de que los dirigentes del mundo examinen el despilfarro de potencial humano en los países afectados por conflictos y digan "¡Basta ya!" (véase su Contribución especial).

Los gobiernos tienen una razón perentoria para actuar. La crisis no sólo pone en peligro la consecución de los objetivos de la Educación para Todos aprobados en 2000, sino que también representa un peligro para el futuro, porque la educación es fundamental para el progreso en otros ámbitos, como la supervivencia de los niños, la salud, el crecimiento económico y la prevención de conflictos. "Los efectos de esto pueden prolongarse a lo largo de varias generaciones", tal como señala Su Majestad la Reina Rania Al Abdullah de Jordania (véase su Contribución especial).

Este Informe documenta la magnitud de la crisis, examina sus causas subyacentes y analiza los nexos entre los conflictos armados y la educación. No todos esos nexos operan en un solo sentido. Los conflictos acarrearán consecuencias desastrosas para los sistemas educativos, pero la educación también contribuye a fomentar actitudes, creencias y agravios que alimentan los conflictos violentos.

También en este aspecto resulta instructiva la historia de las Naciones Unidas. La UNESCO se fundó en 1945, como respuesta directa a la Segunda Guerra Mundial. La Constitución de la organización reconoce explícitamente el poder de las ideas como fuerza de paz o fuente de guerra. Así lo enuncia su primer y memorable párrafo: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". En un mundo en el que muchos conflictos reproducen las líneas divisorias sociales, culturales e identitarias, la Constitución de la UNESCO conserva una sólida vigencia. En ella se reconoce que, cualesquiera que sean las causas políticas subyacentes, la guerra "ha sido posible... por los prejuicios y la ignorancia", se afirma la creencia en "el ideal de la igualdad de oportunidades de educación para todos" y se define el conocimiento como factor clave para que los pueblos "se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas" (Constitución de la UNESCO, 1945, preámbulo).

Contribución especial – Educación para la seguridad y el desarrollo

Cuando se piensa en la guerra, se piensa en los soldados que tienen que afrontar la violencia y la muerte. Pero no son los únicos, ya que por desgracia muchos niños se ven también envueltos en guerras, al igual que sus escuelas. No cabe asombrarse, por lo tanto, de que la mitad de los niños sin escolarizar vivan en Estados frágiles o afectados por conflictos.

Los conflictos son tan insidiosos como mortíferos, ya que destruyen los medios de subsistencia del presente y también los del mañana, al privar a los niños de educación. Cuando los niños vuelven a la escuela después de un conflicto, los traumas devastadores que han padecido tienen hondas repercusiones en su capacidad para aprender y afrontar la vida. Los efectos de esto pueden prolongarse a lo largo de varias generaciones.

Las repercusiones de los conflictos devastadores llevan el desarrollo a un punto muerto, o incluso provocan su recesión. Mientras haya niños de países en conflicto sin escolarizar, no se podrán alcanzar las metas de la Educación para Todos y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y al mismo tiempo el radicalismo y la violencia crecerán superando todas las previsiones. Por eso, tenemos que centrar nuestros esfuerzos en dar a esos niños una educación. La educación no sólo impide que los conflictos estallen, sino que coadyuva a la reconstrucción de los países en situaciones de conflicto cuando éstas acaban. Hay algo mucho más importante que la inevitable reconstrucción de la administración y las infraestructuras: la reconstrucción de las mentes. Una vez recobrada la paz, es fundamental reeducar a los combatientes –niños y adultos por igual– ya que han perdido toda competencia que no sea el manejo de las armas y toda perspectiva que vaya más allá del punto de mira de éstas.

Esto es especialmente cierto en el Oriente Medio, una región donde la violencia es un factor determinante de la vida de demasiados niños. En Palestina hay unos 110.000 niños sin escuela, mientras que hace diez años había 4.000. Criados en la sombría atmósfera de la ocupación y marcados por el conflicto, los niños palestinos lo que más desean es poder ir a la escuela. Pese a los bombardeos y los bloqueos, saben que la escuela es su única esperanza de poder llevar una vida normal.

En Iraq, la pobreza y la inseguridad están privando a más de medio millón de niños del derecho a cursar estudios primarios; las únicas lecciones que reciben a diario son las del hambre y la muerte; y lo que aprenden es el miedo y el odio. Aunque la prioridad internacional sea la seguridad en el plano regional y mundial, tenemos que remediar la pobreza, la exclusión social y la merma de oportunidades que el conflicto ha traído consigo.

Esto supone llevar la educación a las zonas en conflicto para debilitar el extremismo y reforzar a los Estados frágiles. Pero, ante todo, para aportar una esperanza a millones de niños que nunca han conocido la paz y para ofrecer una oportunidad a países que buscan desesperadamente el desarrollo y la prosperidad.

En resumen, la educación es nuestra salvación, nuestra mejor oportunidad y la única arma de que disponemos para aportar seguridad y desarrollo a toda la humanidad.

Rania Al Abdullah, Reina de Jordania

Los tiempos han cambiado. Pero los principios que sustentan la Constitución de la UNESCO siguen siendo tan pertinentes a principios del siglo XXI como lo eran en 1945. Todavía se instrumentalizan los sistemas educativos para transmitir la ignorancia, los prejuicios y las injusticias sociales que disminuyen la cohesión de las comunidades, las dividen y, en última instancia, las hacen más propensas a los conflictos armados. A menudo, las escuelas forman parte del ciclo de violencia, pero también tienen la posibilidad de romperlo e invertirlo.

Cuando en el año 2000 los gobiernos se reunieron en Dakar (Senegal) para aprobar el Marco de Acción, los países afectados por conflictos recibieron escasa atención. Si se mira desde la perspectiva actual, esa omisión fue un error de juicio estratégico. A menos de cinco años de cumplirse el plazo de 2015, fijado para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, muchos países afectados por conflictos se han quedado muy rezagados y son pocos los que van camino de lograr la enseñanza primaria universal y de alcanzar otras metas. Para cambiar esta situación será necesario aplicar políticas concretas en el plano nacional e internacional, respaldadas por una firme voluntad política.

De entrada hay que reconocer la magnitud del daño causado por la interacción nefasta entre los conflictos armados y la educación. Las agresiones contra las infraestructuras escolares, las violaciones de los derechos humanos y el desvío de los recursos financieros hacia el gasto militar están destruyendo las posibilidades educativas en proporciones descomunales. En el Capítulo 3 se definen las formas de esa destrucción y se examinan los problemas relativos a la respuesta de la ayuda internacional a la misma. La asistencia para el desarrollo está desequilibrada en favor de un pequeño número de Estados a los que se les atribuye una prioridad estratégica. Además, hay cada vez más tensiones entre dos usos que se hacen de la ayuda –para reforzar las metas de la seguridad nacional, o para alcanzar los objetivos internacionales de desarrollo– y la educación está en el vértice de esas tensiones. En el Capítulo 3 también se definen algunas de las formas en que los sistemas educativos pueden fomentar los conflictos violentos, al sembrar las semillas de la intolerancia, el prejuicio y la injusticia.

En los Capítulos 4 y 5 se examinan cuatro deficiencias importantes de la cooperación internacional que están estorbando el progreso de la educación en los países afectados por conflictos. Esas deficiencias tienen raíces institucionales profundas. Sin embargo, se podrían tratar con políticas prácticas, económicas y viables, orientadas a la realización de reformas.

Deficiencias en la protección. Hay un nutrido corpus de leyes, reglas y normas relativas a los derechos humanos que debería proteger a los niños y demás civiles atrapados por los conflictos armados. Ese mismo corpus debería proteger también los edificios donde aprenden los niños. Como reza el Marco de Acción de Dakar: “Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz” (UNESCO, 2000, pág. 19). En la mayoría de las zonas de

conflicto, las escuelas son blanco de ataques bélicos, lo que constituye una violación flagrante de los Convenios de Ginebra (Convenios de Ginebra, 1949). Las Naciones Unidas han puesto en práctica un vasto sistema de seguimiento para vigilar los atentados graves contra los derechos humanos perpetrados en perjuicio de los niños. Pero la impunidad sigue prevaleciendo, sobre todo en lo tocante a las violaciones y otros abusos sexuales. En general se hace caso omiso de las resoluciones del Consejo de Seguridad que tienen por objeto proteger a los niños y los sistemas educativos en las situaciones de conflicto. Si la comunidad internacional quiere resolver la crisis de la educación, se debe pasar de la vigilancia y la condena a la protección y la acción.

En el Capítulo 4 se examinan los problemas y los argumentos en pro de una defensa más enérgica de los niños, los civiles y los sistemas escolares que se hallan en primera línea de los conflictos. Entre las estrategias propuestas figuran: la investigación rigurosa de las violaciones de los derechos humanos, la aplicación de sanciones contra los agentes estatales y no estatales responsables de ellas y el refuerzo de la colaboración entre las Naciones Unidas y la Corte Penal Internacional.

Deficiencias en la prestación de servicios educativos.

Tanto si se encuentran en una zona de conflicto como si se hallan desplazados en sus propios países o refugiados en el extranjero, los padres, docentes y alumnos afectados por un conflicto comparten algo en común: el formidable nivel de ambición, capacidad de innovación y coraje con que se esfuerzan por mantener el acceso a la educación. Los padres comprenden que la educación puede proporcionar a sus hijos una impresión de normalidad y que es un verdadero capital –a veces el único– que pueden llevar consigo cuando se ven desplazados. A diferencia de los padres y los niños que están inmersos en situaciones de conflicto, los donantes de la ayuda humanitaria conjugan un bajo nivel de ambición con una limitada capacidad de innovación. La educación representa una pequeña proporción de las peticiones de ayuda humanitaria y una proporción aun más pequeña de la ayuda recibida por los países afectados por conflictos. Al mismo tiempo, las prestaciones educativas para los refugiados y, en mayor grado aún, para los desplazados internos, se resienten de una evaluación inadecuada de sus necesidades, una financiación escasa y una gobernanza deficiente.

En la segunda sección del Capítulo 4 se aboga por un cambio fundamental de las mentalidades y prácticas institucionales en el ámbito de la ayuda humanitaria. Ya es hora de acabar con el desfase que se da entre lo que piden los padres y los niños atrapados en un conflicto y lo que les entregan efectivamente los sistemas de ayuda humanitaria. La educación debería ser uno de los ejes básicos de esa ayuda. Cuando los volúmenes de ayuda no alcanzan para satisfacer las peticiones, deberían complementarse con dispositivos de financiación mancomunados: en el Informe se propone que la financiación de esos dispositivos se incremente hasta 2.000 millones de dólares. Asimismo, se aboga por la adopción de una estrategia más coherente que permita evaluar mejor las necesidades educativas en situaciones de conflicto.

Es preciso reformar los sistemas de gobernanza para reforzar los derechos de los refugiados a la educación y, en grado aún mayor, los derechos de los desplazados internos.

Deficiencias en la recuperación y reconstrucción inmediatas.

Cuando los delegados de 45 países se reunieron en Bretton Woods, New Hampshire, en 1944, su orden del día estaba dominado por una preocupación fundamental: cómo quebrar el círculo vicioso creado por la desesperanza económica, el mal gobierno y la inseguridad. “Los programas de reconstrucción”, afirmaron los delegados, “impulsarán por doquier el progreso económico, contribuirán a la estabilidad y fomentarán la paz” (Conferencia de Bretton Woods, 1944). Tres años después, el nuevo Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento aprobó su primer préstamo. La beneficiaria fue Francia y, en valor real, es el mayor préstamo que jamás haya concedido el Banco Mundial (Zoellick, 2008). Los donantes de ayuda que se ocupan hoy en día de los países en desarrollo recién salidos de un conflicto armado muestran muchísima menos ambición y capacidad de innovación.

Inmediatamente después de que cesa un conflicto, se crea una oportunidad para proporcionar seguridad, aportar los dividendos de la paz, fortalecer la confianza en el proceso político y sentar las bases de una paz duradera. Pero, como señalaba con toda sinceridad un informe del Secretario General de las Naciones Unidas en 2009, “hemos dejado escapar esa oportunidad inicial en demasiadas ocasiones” (Naciones Unidas, 2009g, pág. 1). Ningún organismo de las Naciones Unidas o del sistema de ayuda internacional se ocupa eficazmente de cómo ayudar a los países en la transición de la guerra a la paz duradera (Naciones Unidas, 2005b). Este problema no es nuevo.¹ Se da desde hace mucho una incapacidad para evaluar las necesidades después de un conflicto, proporcionar un apoyo internacional previsible a largo plazo y fomentar las capacidades nacionales de planificación. En ninguna parte es más evidente esa situación que en el sector de la educación. Sin embargo, es en este sector donde hay quizás más oportunidades de concretar rápidamente los dividendos de la paz. Además, la creación de un sistema inclusivo que ofrezca una educación de calidad puede contribuir a sentar las bases de sociedades más integradoras y menos propensas a los conflictos. Pero los donantes suelen responder con parsimonia a las oportunidades de paz. Y cuando responden, suelen hacerlo con una ayuda muy imprevisible y de corto plazo, no con la asistencia para el desarrollo que los países necesitan. El meollo del problema es la distinción que se hace entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo.

En la primera sección del Capítulo 5 se documenta esa divisoria entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo y se formula un programa para corregir la estructura de la ayuda. En esa sección se subraya la importancia fundamental de establecer compromisos

a largo plazo. También se hace hincapié en el potencial desaprovechado de los dispositivos de ayuda con los que los donantes agrupan sus recursos financieros. Los dispositivos de fondos mancomunados a nivel nacional pueden ayudar a los donantes a compartir los riesgos. La reconstrucción en la etapa de posconflicto también se beneficiaría de la existencia de un sistema multilateral más eficaz en el ámbito de la educación. Una vez reformada, la Iniciativa Vía Rápida podría servir de base para una respuesta multilateral más ambiciosa, aunque necesitaría un mayor volumen de recursos (unos 6.000 millones de dólares anuales), más flexibilidad para con los países afectados por conflictos y normas en materia de gobernanza que faciliten desembolsos previsibles.

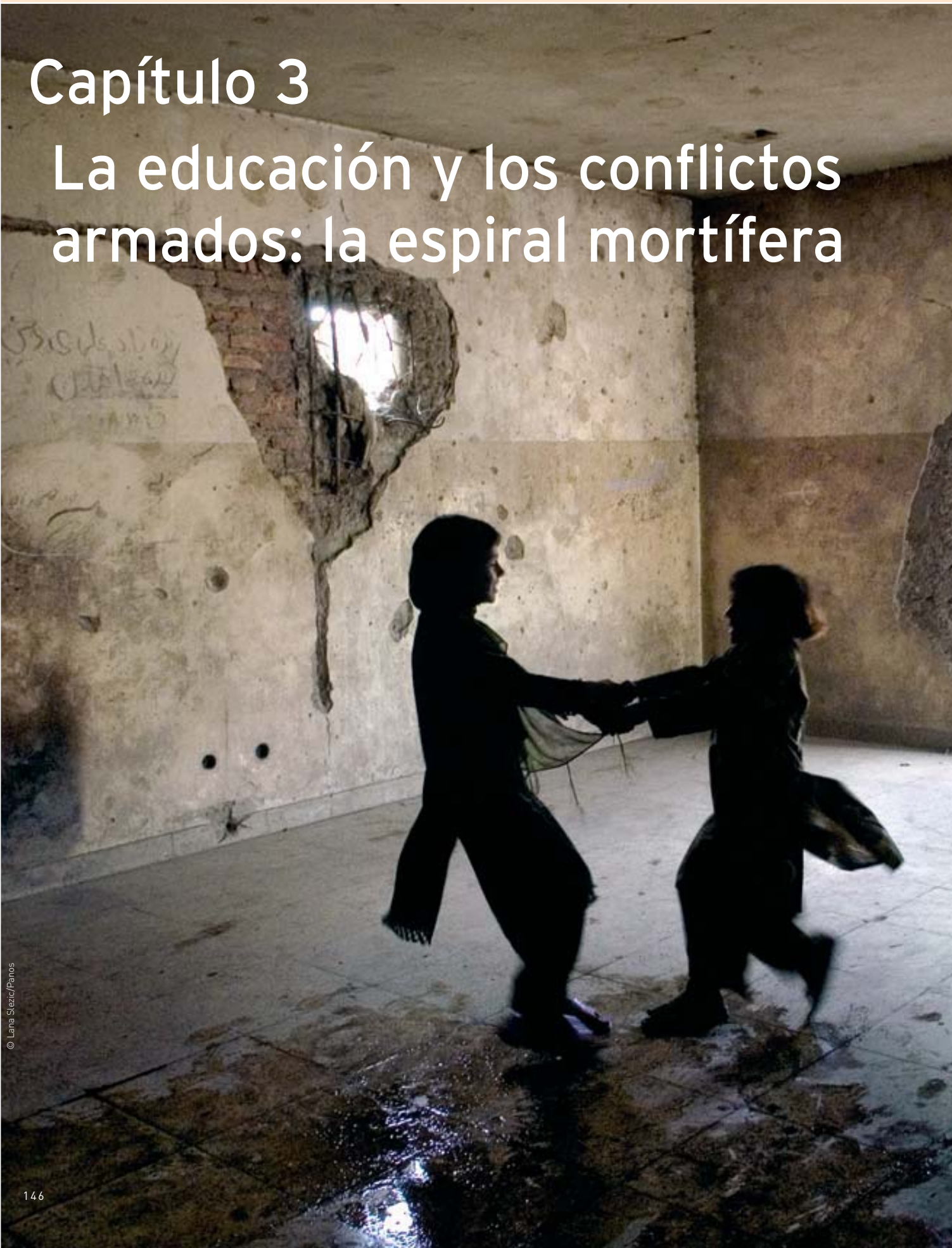
Deficiencias en la consolidación de la paz. La reconstrucción de los sistemas educativos no consiste únicamente en volver a levantar escuelas, contratar a docentes y suministrar libros. También consiste en forjar los cimientos de la paz. Impartir un tipo adecuado de educación es una de las mejores estrategias para prevenir conflictos de que puede disponer cualquier sociedad, mientras que impartir un tipo de educación erróneo aumenta la probabilidad de que estalle un conflicto. El uso de las aulas para envenenar las mentes de los jóvenes con prejuicios, intolerancia y estereotipos sobre “los otros” puede reforzar las divisiones en la sociedad. En los países donde los sistemas educativos han contribuido a crear las condiciones para el estallido de conflictos violentos, el reto que se plantea es “reconstruir mejor”. Esto implica reconocer desde el principio que las políticas educativas tienen consecuencias en la consolidación de la paz.

Para liberar el potencial que la educación tiene para consolidar la paz, es preciso disponer de políticas que traten las tensiones sociales subyacentes. Los currículos son decisivos. Qué clase de historia se enseña y de qué manera, cuáles son los enfoques en materia de instrucción religiosa y cómo se presenta la identidad nacional en los manuales escolares, todos estos elementos influyen poderosamente en las actitudes que los niños van a tener hasta la edad adulta. El idioma de enseñanza es otro elemento esencial de las políticas de educación en muchas sociedades afectadas por conflictos. En todos estos temas, la UNESCO está en condiciones de aportar asesoramiento técnico y propiciar el diálogo. La función de la educación en las sociedades que acaban de superar un conflicto debería figurar también de forma destacada en los programas del Fondo para la Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas. En este Informe se propone que ese fondo dedique a la educación entre 500 y 1.000 millones de dólares. □

1. En 2000, un importante informe de las Naciones Unidas –conocido como Informe Brahimi– señaló la importancia que tenía reforzar el papel de la comunidad internacional en la reconstrucción durante las fases posteriores a los conflictos (Naciones Unidas, 2000b). Cinco años después, el Secretario General de Naciones Unidas, Kofi Annan, instó a la creación de instituciones y estrategias para la reconstrucción posterior a conflictos.

Capítulo 3

La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera





Niñas jugando en un edificio en ruinas de Kabul (Afganistán) donde han buscado refugio 105 familias desplazadas.



Introducción	149
Los conflictos armados: un obstáculo para la EPT	150
Las deficiencias de la educación pueden atizar las llamas de los conflictos armados	181
La ayuda a los países afectados por conflictos alterada por las estrategias de seguridad	195

Los conflictos violentos están destruyendo por completo en todo el mundo las posibilidades de educación de millones de niños. En este capítulo se exponen con detalle los mecanismos de esa destrucción: la perpetración de ataques contra los escolares, los docentes y las escuelas; los atentados contra los derechos humanos; y el desvío de los recursos económicos hacia el gasto militar. También se examinan las deficiencias de la respuesta internacional a este estado de cosas y se muestra cómo una educación incorrecta puede atizar los conflictos, fomentando la intolerancia, los prejuicios y las injusticias.

Introducción

La guerra se ha definido como “el antidesarrollo”.¹ Incluso los conflictos armados breves pueden frenar el progreso o destruir los bienes acumulados durante varias generaciones, socavando así el crecimiento económico y los adelantos en salud, alimentación y empleo. La repercusión es más intensa y prolongada en las naciones cuya capacidad de resistencia y recuperación se encuentra debilitada por la pobreza masiva.

No es frecuente que la educación figure en la evaluación de los daños causados por un conflicto. La atención de la comunidad internacional y de los medios de comunicación suele centrarse en las imágenes más inmediatas que muestran el sufrimiento humano, no en los costos ocultos y las secuelas duraderas de la violencia. Pero en ningún otro ámbito son esos costos y esas secuelas más evidentes que en el sector educativo. En muchos de los países más pobres del mundo, los conflictos armados están destruyendo no sólo la infraestructura del sistema escolar, sino también los anhelos y las ambiciones de toda una generación de niños.

Es posible medir en parte la repercusión de un conflicto en el sistema educativo de un país mediante una simple representación estadística. El hecho de que los países que son víctimas de conflictos figuren tan manifiestamente en los últimos puestos de las evaluaciones internacionales de los progresos en la educación, indica que los conflictos violentos constituyen un fenómeno que merece mayor atención en el programa de la Educación para Todos. Pero los datos estadísticos no ponen de relieve todas las consecuencias de los conflictos. Los efectos más vastos en materia de pérdidas, lesiones, inseguridad, traumas psicológicos, desarraigo y destrucción de la vida familiar y comunitaria son más difíciles de medir. Sin embargo, esos efectos privan a niños, jóvenes y adultos de oportunidades de educación que podrían transformar sus vidas y frenan el progreso del desarrollo humano en países enteros, dejándolos encerrados en un círculo vicioso de violencia, pobreza y desventaja educativa. La tarea de romper ese círculo vicioso es uno de los grandes retos planteados al desarrollo en estos inicios del siglo XXI.

Este capítulo, que se divide en tres secciones, comienza documentando las repercusiones de los conflictos violentos en la educación. Los países que padecen conflictos armados son mayoritarios en los últimos puestos de los cuadros estadísticos internacionales que miden los resultados de los sistemas educativos. Los más pobres de esos países albergan una fracción desproporcionadamente elevada de los niños sin escolarizar del planeta.

Asimismo, sus tasas de nutrición y alfabetización y el índice de igualdad entre los sexos figuran entre los más bajos del mundo. Esos resultados están estrechamente vinculados a los tipos de violencia evidentes en muchos países en conflicto. Tanto las fuerzas estatales como las no estatales cada vez distinguen menos entre civiles y combatientes y, en muchos casos, atacan deliberadamente a los niños, los docentes y las infraestructuras escolares. Las violaciones y abusos sexuales sistemáticos, así como los desplazamientos masivos de poblaciones, constituyen ejemplos especialmente atroces de este aspecto de la violencia.

Más allá del costo humano y de la destrucción de las infraestructuras escolares, los conflictos armados privan de recursos a algunos de los países más pobres del mundo. En lugar de dedicar sus presupuestos a inversiones productivas en capital humano, muchos de esos países despilfarran su dinero en gastos militares improductivos. Como se subraya en este capítulo, no son únicamente los países pobres los que tienen que revisar sus prioridades: los Estados donantes también están gastando demasiado en armamento y muy poco en la asistencia para el desarrollo destinada a la educación.

Si es cierto que las devastadoras consecuencias de los conflictos armados en la educación se suelen subestimar y dar a conocer menos de lo debido, otro tanto cabe afirmar del otro aspecto del ciclo, examinado en la segunda sección del capítulo, a saber: las nocivas repercusiones que la educación puede tener en las perspectivas de paz. Los sistemas educativos no son la causa de la guerra. Pero en determinadas circunstancias, esos sistemas pueden atizar los resentimientos, las tensiones sociales y las desigualdades que empujan a las comunidades a la confrontación violenta. Los sistemas educativos que no logran dotar a los jóvenes con las competencias necesarias para procurarse medios de vida estables, contribuyen a generar una reserva de posibles candidatos al reclutamiento por parte de grupos armados. Cuando la población estima que las prestaciones educativas del gobierno violan principios básicos de equidad e igualdad de oportunidades, el resentimiento resultante puede provocar tensiones de más alcance. Y si en vez de cultivar las mentes de los jóvenes mediante una enseñanza que propicie el pensamiento crítico en un espíritu de tolerancia y comprensión mutua, se les intoxica con el veneno del prejuicio y la intolerancia, y se les inculca una visión distorsionada de la historia, las aulas pueden convertirse en un semillero de violencia.

En la última sección del presente capítulo se examinan los problemas que plantea la ayuda a los países afectados por conflictos. Estos países reciben menos asistencia para el desarrollo de

Los conflictos armados están destruyendo no sólo la infraestructura del sistema escolar, sino también los anhelos y las ambiciones de toda una generación de niños.

1. Véase Collier, 2007.

la que justificarían sus circunstancias, y algunos reciben mucho menos que otros. Mientras que han aumentado los flujos de la ayuda otorgada a Afganistán, Iraq y Pakistán, los destinados a diversos países del África subsahariana han aumentado muy lentamente o se han estancado. Hay muchas razones para propugnar que se aumente la ayuda al nutrido grupo de países que son víctimas de conflictos. Por eso, algunos de los principales donantes deberían examinar con más atención la interacción que se da entre la asistencia para el desarrollo concebida como instrumento de reducción de la pobreza, por un lado, y la concebida como un elemento de sus programas de defensa y relaciones exteriores, por otro lado. Las medidas encaminadas a vincular la ayuda a la seguridad amenazan con socavar su eficacia y podrían contribuir a la inseguridad.

No hay soluciones fáciles para los problemas examinados en este capítulo. La crisis encubierta de los sistemas educativos se ha agravado, no sólo por la desidia y la indiferencia con que son tratados, sino también por las deficiencias institucionales en la prevención de conflictos y la reconstrucción ulterior a ellos. El mensaje de este capítulo a los encargados de formular las políticas podría resumirse así:

- *La repercusión de los conflictos armados se ha subestimado.* Los conflictos están destruyendo oportunidades educativas en el mundo entero. La respuesta eficaz a la crisis debería empezar por que la comunidad internacional reconociese la amplitud del problema y lo que está en juego. No romper el círculo vicioso de los conflictos armados y dejar estancada la educación, no sólo constituye una violación de los derechos humanos, sino que además refuerza las desigualdades y, en última instancia, pone en peligro la paz y la estabilidad.
- *La educación forma parte del círculo vicioso.* Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional deben reconocer que la educación puede reforzar los resentimientos que alimentan los conflictos armados. Este reconocimiento sería un primer paso para situar a la educación en el centro de un programa fiable de construcción de la paz.
- *Los programas de ayuda deben dar prioridad a la reducción de la pobreza y no a los objetivos de la seguridad nacional.* La asistencia para el desarrollo puede ser un poderoso factor de paz y reconstrucción y puede también apoyar la recuperación de los sistemas educativos. Para que esto se realice, será necesario prestar mucha más atención a los “conflictos olvidados” y trazar una línea de demarcación más nítida entre los objetivos de seguridad nacional de los donantes y la necesidad imperiosa de reducir la pobreza que debería definir a los programas de ayuda. □

Los conflictos armados: un obstáculo para la EPT

Cuando los gobiernos aprobaron el Marco de Acción de Dakar el año 2000, afirmaron que los conflictos “representan un serio obstáculo para alcanzar la Educación para Todos” (UNESCO, 2000, p.19). Ahora que se acerca el plazo de 2015 para cumplir las metas de la EPT, los conflictos armados siguen siendo una de las barreras que impiden acelerar los progresos de la educación.

Los países víctimas de conflictos se están quedando rezagados

La tarea de definir qué países son víctimas de conflictos no es en modo alguno sencilla. Sobre la base de las prácticas habitualmente utilizadas para preparar informes internacionales, se establece aquí un grupo de 35 países que fueron víctimas de conflictos armados en el periodo de 1999 a 2008 (Recuadro 3.1). En el grupo figuran 30 países de ingresos bajos e ingresos medios bajos, en los que viven 116 millones de niños. En su conjunto, esos 30 países muestran algunos de los peores indicadores de educación del mundo, mucho peores que los de países de ingresos comparables que no se ven afectados por conflictos (Gráfico 3.1).

- En esos 35 países viven más de 28 millones de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar, o sea, el 42% del total mundial. En el grupo de los países en desarrollo más pobres, esos niños representan el 25% de la población en edad de cursar primaria y casi el 59% de la población sin escolarizar.²
- Los niños de los países donde hay conflictos no sólo tienen menos probabilidades de ir a la escuela primaria, sino que también tienen menos posibilidades de terminar sus estudios. La tasa de supervivencia en el último grado de primaria se cifra en un 65% en los países pobres víctimas de conflictos armados, mientras que en los demás países pobres alcanza el 86%.
- La tasa bruta de escolarización en secundaria de los países víctimas de conflictos (48%) es inferior en casi un 30% a la de los demás (el 67%) y en el caso de las niñas es aún más baja.
- Las secuelas de un conflicto se evidencian en las tasas de alfabetización. Tan sólo el 79% de los

2. Los conflictos localizados en países muy poblados pueden distorsionar las cifras, por eso se han ajustado aquí para incluir solamente las zonas afectadas por conflictos en los casos de la India, Indonesia, Nigeria y Pakistán.

En los países afectados por conflictos, están sin escolarizar más de 28 millones de niños en edad de cursar primaria.

Gráfico 3.1: El retraso de la educación en los países afectados por conflictos

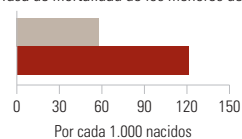
Grupo seleccionado de indicadores de educación de países de ingresos bajos e ingresos medios bajos, afectados y no afectados por conflictos (2008)

Los niños tienen menos probabilidades de ir a la escuela



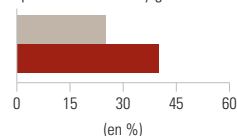
Las tasas de mortalidad infantil son más altas

Tasa de mortalidad de los menores de 5 años

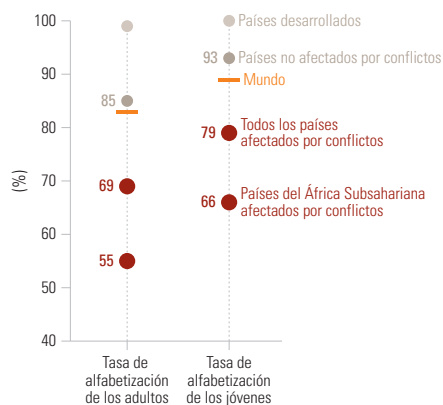


Los niños tienen más probabilidades de estar malnutridos

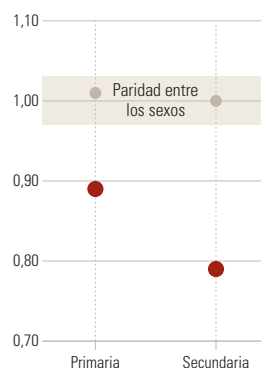
Raquitismo moderado y grave



Los jóvenes y los adultos tienen menos probabilidades de estar alfabetizados



Las muchachas están mucho más marginadas



■ Países de ingresos bajos e ingresos medios bajos afectados por conflictos ■ Otros países de ingresos bajos e ingresos medios bajos

Nota: Todas las medias son medias ponderadas.
Fuentes: Anexo, Cuadros Estadísticos 2 a 5; Strand y Dahl (2010).

jóvenes y el 69% de los adultos están alfabetizados en los países afectados por conflictos, mientras que en los demás países pobres esas tasas se cifran respectivamente en un 93% y un 85%.

- Los problemas comienzan antes de que los niños lleguen a la edad de ir a la escuela. En los países víctimas de conflictos, la tasa media de mortalidad de los menores de cinco años es más de dos veces superior a la de los demás países: doce de cada cien niños mueren antes de cumplir cinco años, mientras que en los países no afectados por conflictos mueren seis de cada cien.

Esta instantánea de la situación mundial pone de manifiesto el pesado lastre que los conflictos representan para la educación, cosa que confirman los estudios de países específicos (Justino, 2010;

IEU, 2010).³ La experiencia de Iraq es un claro ejemplo de cómo un conflicto armado puede hacer retroceder los adelantos logrados en la educación. Hasta 1990, ese país fue uno de los primeros de la región en este ámbito (UNESCO, 2003). Casi había logrado la enseñanza primaria universal, tenía tasas altas de escolarización en secundaria y sus universidades gozaban de fama internacional. Después de la Guerra del Golfo (1990-1991), de las sanciones impuestas y de los 8 años de violencia posteriores a 2003, Iraq ha ido descendiendo a los

3. Un examen de la documentación relativa a la repercusión de los conflictos en el sector educativo muestra sus consecuencias desastrosas. Del reducido número de estudios disponibles, se deducen tres esquemas generales que apoyan los datos y elementos de información presentados aquí. Primero: incluso los choques relativamente menores pueden tener consecuencias negativas duraderas en la escolaridad. Segundo: las niñas suelen resultar más afectadas, en parte debido a la violencia sexual. Tercero: los efectos son más pronunciados en la enseñanza secundaria (Justino, 2010).

En los países víctimas de conflictos, doce de cada cien niños mueren antes de cumplir cinco años.

puestos más bajos de la clasificación de los sistemas educativos. Aunque los datos nacionales no son dignos de confianza, una encuesta realizada en 2008 cifró en un 71% la tasa de asistencia a la escuela de los niños de 6 a 14 años. La tasa neta de ingreso es inferior a la de Zambia y medio millón de alumnos de primaria están sin escolarizar. Gran parte de las infraestructuras escolares han sido dañadas o destruidas. Son numerosos los docentes que han abandonado el país. El sistema universitario se ha desmoronado en medio de la violencia sectaria, los asesinatos y el éxodo de universitarios (Harb, 2008; OCHA, 2010a). Habida cuenta de la lentitud de la recuperación, las perspectivas de al menos dos generaciones de niños en edad de cursar primaria han sufrido un daño irreparable.

La violencia agrava las desigualdades

En el interior de los países, las repercusiones de un conflicto son distintas según la zona y el grupo de población que se considere. Aunque las limitaciones en materia de datos impiden establecer perfiles claros, hay pruebas convincentes de que los conflictos agravan considerablemente las desventajas vinculadas a la pobreza y el sexo. El resultado es que los conflictos armados impiden los progresos de la educación y agravan las desigualdades a nivel nacional. Y como las disparidades en la educación pueden atizar un conflicto, el resultado es un círculo de violencia y aumento de la desigualdad que se refuerza sí mismo.

Los ejemplos más específicos de las consecuencias de la violencia armada se pueden ver en el conjunto de datos sobre Penuria de Educación y Marginación en la Educación (PEME), que permite comparar los niveles de desventaja educativa en las zonas afectadas por conflictos con las de otras partes de un mismo país (UNESCO y otros, 2010). Esos datos miden la proporción de la franja de población de 7 a 16 años que carece de instrucción, así como la proporción de la franja de población de 17 a 22 años que padece de una "penuria extrema de educación" por haber cursado menos de dos años de estudios. El conjunto de datos también permite examinar los nexos entre los indicadores de educación y las desigualdades debidas al nivel de ingresos y el sexo.

Los resultados confirman que las zonas afectadas por conflictos suelen padecer de enormes desventajas en materia de educación (Gráfico 3.2). En esas zonas, la situación de los pobres suele ser mucho peor que la del resto de la población, y la de las niñas, pésima. Por ejemplo, con respecto al promedio nacional, la probabilidad de que los adolescentes y adultos jóvenes de la provincia de Kivu del Norte (República Democrática del Congo) hayan cursado menos de dos años de estudios es dos veces mayor, y tres veces mayor en el caso

de las muchachas más pobres. En la Región Autónoma del Mindanao Musulmán (RAMM), en Filipinas, la prevalencia de la penuria extrema de educación es dos veces mayor entre las mujeres de 17 a 22 años de familias pobres que en el promedio de las jóvenes del país.

En Myanmar, los niveles de penuria extrema de educación son siete veces superiores en las zonas de guerra del Estado de Shan Oriental, donde las operaciones militares han desplazado a 100.000 personas de grupos étnicos minoritarios (IDMC, 2010d). Los habitantes más pobres de la región padecen una penuria educativa particularmente grave. La proporción de adultos de 17 a 22 años que ha recibido menos de dos años de instrucción escolar asciende casi a un 90%. Un crudo ejemplo de los efectos de un conflicto vinculados al nivel de ingresos y el sexo puede hallarse en el norte de Uganda, donde el conflicto armado no parece haber tenido mucha repercusión en las oportunidades educativas de los varones del quintil de familias más ricas, mientras que casi ha duplicado el riesgo de penuria extrema de educación entre las niñas de los hogares más pobres.

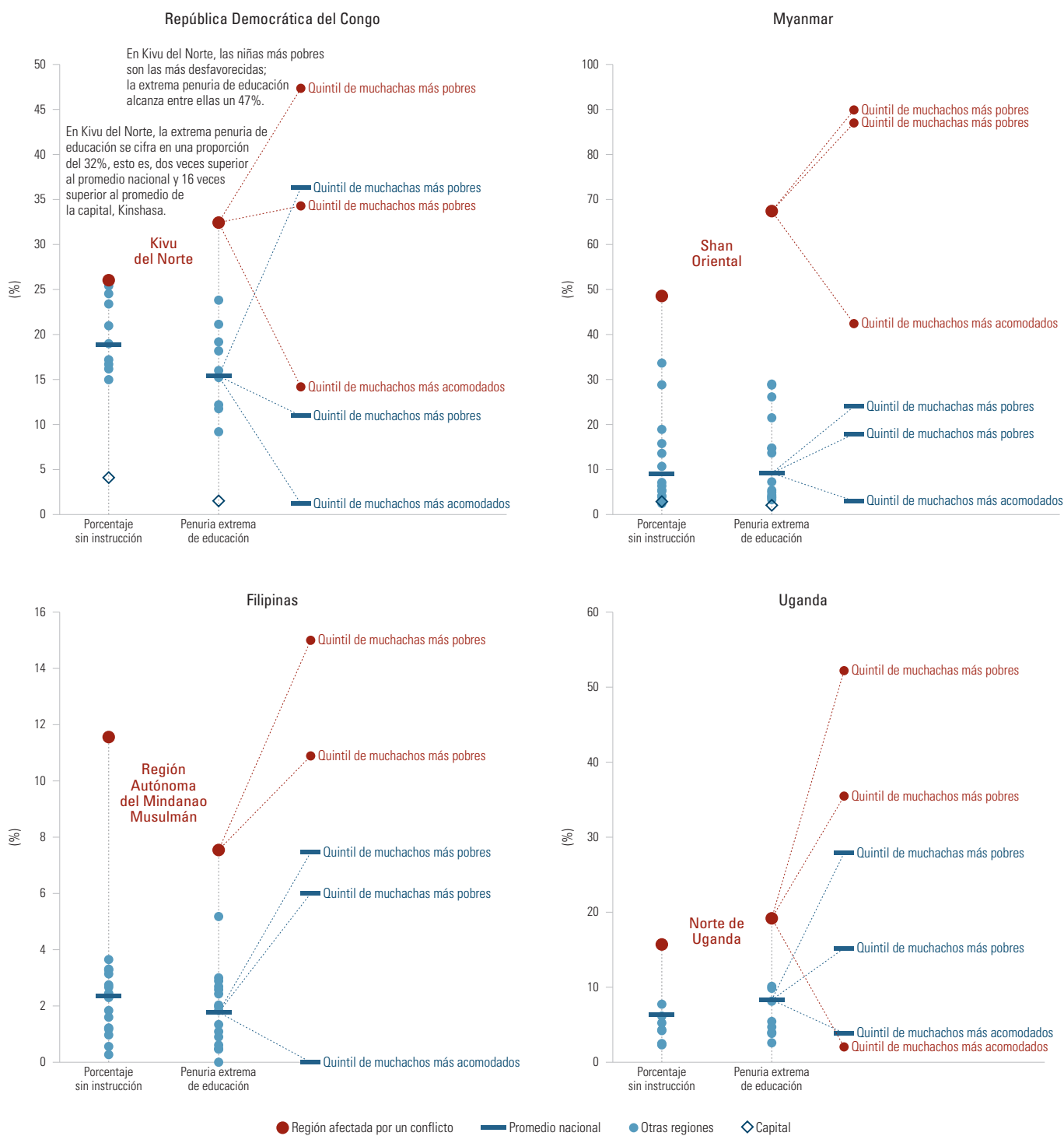
¿Cuáles son las consecuencias más inmediatas de un conflicto armado en la tasa de escolarización? Los esquemas actuales de asistencia a la escuela dan una idea de la repercusión que tiene un conflicto de ese tipo en las nuevas generaciones. En Myanmar, la mitad de los niños de 7 a 16 años del Estado de Shan Oriental no asiste a la escuela, mientras que el promedio nacional es de un 10%. En Filipinas, la proporción de niños que no van a la escuela en la Región Autónoma del Mindanao Musulmán es cuatro veces superior a la media nacional.

Las comparaciones de esta índole, entre regiones o grupos de un mismo país, deben examinarse con cautela. No se puede sacar automáticamente la conclusión de que el conflicto es la causa principal de las desigualdades registradas en el PEME. La desigualdad, vinculada a los factores sociales, económicos y políticos más generales que prevalecen en las zonas de conflicto, influye también en las posibilidades de recibir educación. Pero los estrechos nexos evidenciados en el Gráfico 3.2 muestran que los conflictos son una posible fuente de desigualdad, en combinación con los efectos derivados del nivel de ingresos y el sexo. Para los hogares más pobres un conflicto suele equivaler a una pérdida de bienes e ingresos, de modo que con los pocos recursos de reserva que tienen, no les queda otro remedio que sacar a los niños de la escuela. En lo que respecta al sexo, los efectos de la pobreza se combinan con temor de los padres por la seguridad de sus hijas, expuestas a la violencia sexual, y esto hace que no manden a sus hijas a la escuela.

Los conflictos armados impiden los progresos de la educación y agravan las desigualdades a nivel nacional.

Gráfico 3.2: Los conflictos violentos agravan las desigualdades en la educación

Proporción de niños de 7 a 16 años sin instrucción y de jóvenes de 17 a 22 años con menos de dos años de escolarización en un grupo seleccionado de regiones afectadas por un conflicto y otras regiones (año disponible más reciente)



Notas: El "porcentaje sin instrucción" se refiere a la población de 7 a 16 años de edad. La "penuria extrema de educación" se refiere a la población de 17 a 22 años de edad con menos de dos años de escolarización. Para la República Democrática del Congo los datos utilizados corresponden al quintil más pobre y al quintil más rico. Fuente: UNESCO y otros (2010).

Una lección de la historia: los conflictos pueden interrumpir los progresos de la educación

La experiencia histórica confirma que las situaciones de conflicto armado pueden interrumpir o hacer retroceder los progresos educativos logrados a lo largo de muchos años. Los trabajos de investigación

llevados a cabo para este Informe por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ofrecen una perspectiva singular de la magnitud de las pérdidas experimentadas por algunos países. Sobre la base de datos relativos al número de años de escolaridad, esos trabajos muestran hasta qué punto un episodio conflictivo interrumpe las tendencias precedentes.

Cuadro 3.1: Las guerras hacen perder años de escolarización

Años de escolarización perdidos asociados a la interrupción de las tendencias durante determinados episodios de conflicto en un grupo seleccionado de países

	Promedio de años de escolarización al comienzo del conflicto	Tasa de incremento del número de años de escolarización ¹		Años de escolarización perdidos
		Antes del conflicto	Durante el conflicto	
		(en %)	(en %)	
Afganistán (1978-2001)	1,8	5,9	0,4	5,5
Burundi ² (1994-2006)	2,9	6,6	-0,3	3,4
Camboya (1967-1978)	3,3	4,0	-1,1	2,3
Iraq (1990-1996)	6,2	2,2	-1,0	1,4
Mozambique (1977-1992)	2,7	7,2	0,7	5,3
Rwanda (1990-1994)	4,9	4,7	0,1	1,2
Somalia (1986-1996)	2,9	4,5	-2,5	2,3

Notas: La fechas entre paréntesis son las que corresponden al periodo de conflicto examinado.

1. Todas las tasas de incremento son compuestas. La tasa anterior al conflicto se calcula sobre la base del decenio que precedió al conflicto. La tasa de incremento durante el conflicto se calcula sobre la base de la duración total del conflicto de que se trate. El número de años de escolarización perdidos se calcula extrapolando hacia el futuro la tasa de incremento compuesto anterior al conflicto (hipótesis más favorable).

2. Los datos para Burundi son los correspondientes al periodo 1994-2005.

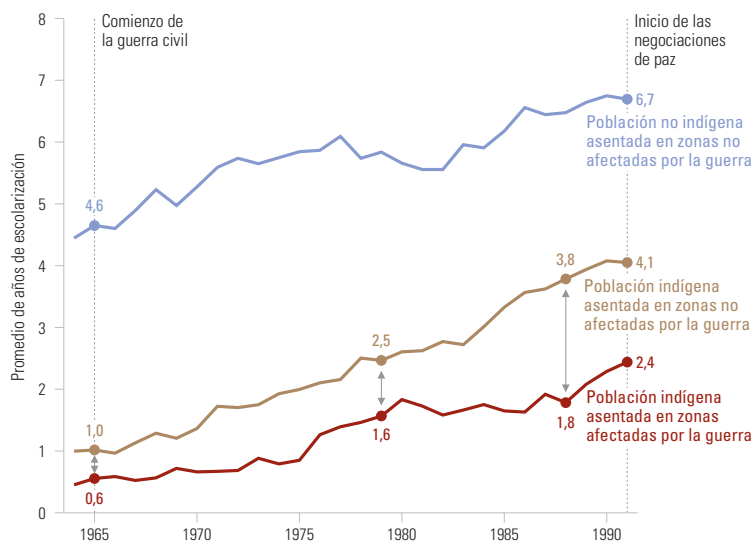
Fuentes: IEU (2010); Kreutz (2010).

El análisis del IEU muestra las tendencias del número de años de estudios cursados por los niños de 11 a 15 años y las compara con las existentes antes del conflicto. Eso permite determinar si un episodio específico de conflicto violento se puede asociar con una interrupción de la tendencia anterior, con el resultado de que los alumnos reciban menos años de instrucción escolar de los que hubieran recibido en otro caso.

En algunos países, la interrupción causada por el conflicto se tradujo en pérdidas significativas (véase la última columna del Cuadro 3.1). Por ejemplo, los dos decenios de conflicto en Afganistán antes de 2001 produjeron una pérdida de 5,5 años de escolaridad, al frenarse el progreso de la educación. La guerra civil de Mozambique también ocasionó la pérdida de más de 5 años de escolaridad. Incluso algunos episodios breves de violencia se pueden asociar a retrocesos importantes, como muestra el caso de Rwanda. Una vez más, hay que insistir en que la asociación no supone una relación directa de causa a efecto. Es muy raro que el conflicto sea el único factor que influye en esas tendencias. Pero, en todo caso, la intensidad de la relación que se da en esos casos induce a pensar que el conflicto ha sido un factor importante.

Gráfico 3.3: Pérdida de educación de las poblaciones indígenas asentadas en las zonas de conflicto durante la guerra civil de Guatemala

Promedio de años de escolarización de los adolescentes de 11 a 15 años de edad, en función de su condición indígena o no indígena y en función de su asentamiento geográfico (1964-1991)



Fuentes: IEU (2010); Kreutz (2010).

No se debe subestimar la repercusión de las pérdidas observadas en los trabajos de investigación del IEU. Los retrocesos en materia educativa tienen consecuencias para toda la vida, no sólo para las personas que los padecen, sino también para sus países. Un menor número de años de escolaridad suele traducirse en un crecimiento económico más lento, una disminución de las perspectivas de reducir la pobreza y un freno a los avances en la salud pública.

Los datos del IEU también ponen de manifiesto la repercusión de los conflictos en las desigualdades en materia de educación. Cuando la guerra civil estalló en Guatemala en 1965, los grupos indígenas iban, en promedio, tres años menos a la escuela que los demás grupos étnicos (Gráfico 3.3). Desde el estallido de la guerra en 1965 hasta el inicio de las conversaciones de paz en 1991, las poblaciones indígenas de las zonas no afectadas por el conflicto ganaron 3,1 años de escolaridad, si bien es cierto que partían de una base muy baja. Al finalizar la guerra civil su promedio de años de escolaridad era más o

menos el mismo que el de la población no indígena a mediados del decenio de 1960. En cambio, para las poblaciones indígenas de las zonas afectadas por el conflicto, la guerra civil marcó el inicio de un decenio de estancamiento, seguido por otro decenio de progresos intermitentes (1979-1988) y un ritmo de recuperación del retraso mucho más lento. Durante la guerra, la disparidad en materia de educación entre la población indígena de las zonas afectadas por el conflicto y el resto de la población aborigen se acentuó, en detrimento de la primera, pasando de 0,4 a 1,7 años.

La índole cambiante de los conflictos armados

Si se tiene en cuenta el número de conflictos armados, el mundo es menos violento hoy que en 1990, cuando los gobiernos se reunieron en Jomtien (Tailandia) para celebrar la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Gráfico 3.4). En esa época, se libraban en el mundo 54 conflictos armados, muchos de los cuales eran secuelas de las rivalidades de la Guerra Fría.⁴ Cuando se aprobó el Marco de Acción de Dakar en el año 2000, la Guerra Fría ya había pasado a la historia. Aunque la limpieza étnica en los Balcanes y el genocidio de Rwanda hicieron de los años noventa un decenio de crímenes de guerra y contra la humanidad, una serie de acuerdos de paz puso fin a múltiples conflictos de larga duración y el mundo parecía listo para cosechar los frutos de la concordia. Sin embargo, en los últimos años se ha invertido esa tendencia a la disminución del número de conflictos y de muertos en combates.

En 2009 había 36 conflictos armados provocados por reivindicaciones territoriales o de gobierno, o ambas. En su gran mayoría no eran interestatales, sino intraestatales. Las guerras de hoy se libran sobre todo de fronteras adentro. Pero se ha registrado un aumento notable del número de conflictos internos en los que se han producido intervenciones militares de otros Estados, como en los casos de Afganistán, Iraq y Somalia. Las cifras oficiales pueden subestimar las dimensiones de esos conflictos. En países como el Chad, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y el Sudán, los países vecinos han aportado apoyo financiero, político y logístico a grupos no estatales que participan en la lucha armada y la violencia se ha extendido más allá de las fronteras nacionales (Recuadro 3.1)

La violencia se ejerce principalmente contra los civiles

Las calles de Mogadiscio están totalmente desiertas. A las pocas personas que quedan allí el miedo les impide salir de casa. Lo único que se ve en la calle son los cadáveres de la gente víctima de balas u obuses.

Aisho Warsame, Somalia (ACNUR, 2010d)

Los aviones Antonov bombardearon ciegamente escuelas y aldeas. Cuando veían los edificios, los bombardeaban, y cuando veían gente reunida en lugares como la plaza de un mercado, también la bombardeaban.

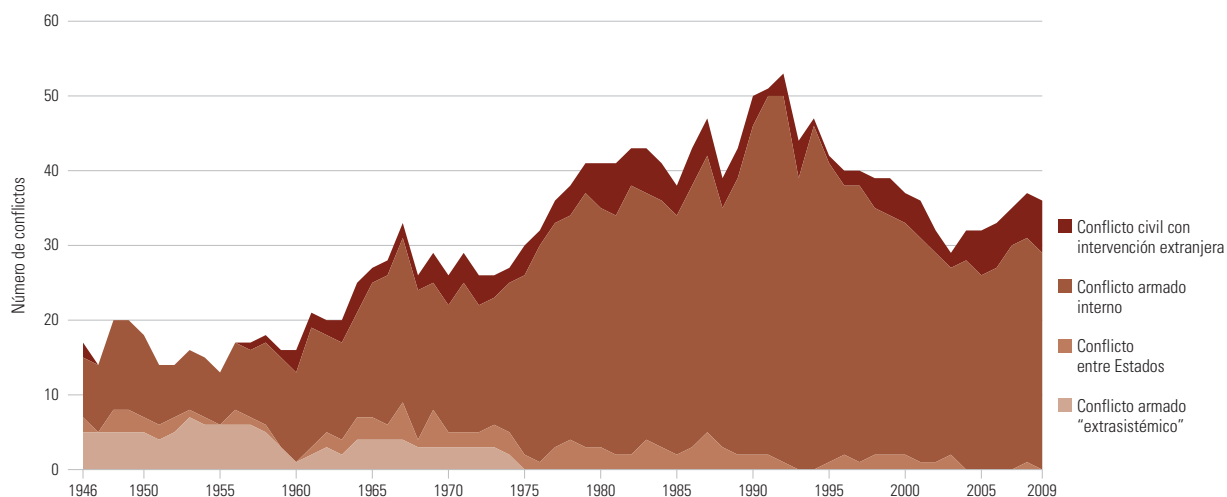
James, 22 años, Sudán del Sur (Save the Children, 2007)

En 2009 había 36 conflictos armados y en su gran mayoría no era interestatales, sino intraestatales.

4. En los países incluidos en ese cómputo se registraron por lo menos 25 muertes relacionadas con los combates durante un año. Un solo país puede ser escenario de varios conflictos a la vez (UCDP, 2010).

Gráfico 3.4: La mayoría de las guerras no son interestatales, sino intraestatales

Número de conflictos armados en el mundo desde 1946, por tipo



Nota: Se entiende por "extrasistémico" el conflicto entre un Estado y un grupo no estatal fuera de su territorio. Para más detalles sobre las definiciones de los tipos de conflictos véase Harbom (2010). Fuente: Harbom y Wallensteen (2010).

Recuadro 3.1 – Definir qué es un país afectado por conflictos no es una ciencia exacta

Los conflictos carecen de definición científica exacta. En este trabajo se han utilizado los sistemas internacionales de presentación de informes para establecer una lista de países afectados por conflictos, aunque la clasificación presenta zonas de sombra, incertidumbres y problemas de selección.

Cuadro 3.2:
Países afectados por conflictos (1999-2008)

Dieciséis países de ingresos bajos
Afganistán*
Burundi*
Chad*
Eritrea
Etiopía*
Guinea
Liberia
Myanmar
Nepal*
R. Centrafricana*
R. D. del Congo*
Rwanda
Sierra Leona
Somalia*
Uganda*
Yemen*
Catorce países de ingresos medios bajos
Angola
Côte d'Ivoire
Filipinas*
Georgia*
India*
Indonesia
Iraq*
Nigeria*
Pakistán*
Sri Lanka*
Sudán*
Tailandia*
T. O. Palestino*
Timor-Leste*
Cinco países de ingresos medios altos
Argelia*
Colombia*
F. de Rusia*
Serbia
Turquía*
Total: 35 países

* Indica un conflicto en curso o reciente en el que se han registrado 200 fallecimientos causados por combates durante un año, por lo menos, del periodo comprendido entre 2006 y 2008.

Fuente: Strand y Dahl (2010).

Las dos instituciones principales que acopian y analizan datos sobre países afectados por conflictos son el Instituto Internacional de Oslo de Investigaciones sobre la Paz (PRIO) y el Programa de Datos sobre Conflictos de Upsala (UCDP). Sus conjuntos de datos se basan en criterios de definición de los Estados afectados por conflictos. Para los informes, un conflicto armado ha de entrañar una "incompatibilidad polémica" sobre un gobierno y/o un territorio, así como un recurso a la lucha armada, y una de las partes en pugna tiene que ser el Estado. Esta definición constituye un intento de diferenciar la violencia organizada de origen político y la violencia generalizada vinculada a actividades delictivas. Entre los criterios de selección figura también un umbral para el número de fallecimientos debidos a los combates.**

En la lista elaborada por los investigadores del PRIO para este Informe figuran 35 países que se vieron

Cuadro 3.3: Número y duración media de los episodios de conflicto, por región y grupo de ingresos (1999-2008)

	Número de episodios de conflicto	
	1999-2008	Duración media (años)
Por región		
Estados Árabes	6	19
Europa Central y Oriental	3	14
Asia Central	1	17
Asia Oriental y el Pacífico	6	31
América Latina y el Caribe	1	45
Asia Meridional y Occidental	11	24
África Subsahariana	20	9
Por grupo de ingresos		
Ingresos bajos	20	12
Ingresos medios bajos	23	22
Ingresos medios altos	5	21
Total	48	17

Nota: Las cifras pueden comprender varios conflictos en un mismo territorio.

Fuente: Kreutz (2010).

afectados por conflictos armados entre 1999 y 2008. Treinta de ellos eran países en desarrollo de ingresos bajos y medios bajos (Cuadro 3.2). En algunos se registró más de un episodio de lucha armada en el periodo de referencia. A lo largo de ese periodo se produjeron 48 episodios, de los que 43 acontecieron en países de ingresos bajos y medios bajos. Veinticinco de los 35 países en cuestión padecieron un conflicto durante el bienio de 2006-2008. Los diez restantes se hallan en situación de posconflicto, pero como sólo han estado en paz 10 años corren el riesgo de recaer en la violencia.

Un rasgo saliente en el perfil de los conflictos armados es la duración de la violencia. Los 20 episodios bélicos que se registraron en países de bajos ingresos entre 1999 y 2008 duraron 12 años por término medio, y en los países de ingresos medios bajos ese promedio fue de 22 años (Cuadro 3.3).

Aunque es útil establecer la diferencia entre los países afectados por conflictos y los demás, a la hora de evaluar los progresos en la consecución de los objetivos internacionales en materia de educación y en otros ámbitos, es preciso reconocer también las limitaciones inherentes a cualquier lista de este tipo. La intensidad, duración y extensión geográfica de los conflictos difieren según los países afectados. Por ejemplo, la India, Iraq y Sudán figuran en la lista del PRIO, pero los perfiles de la violencia en esos tres países son muy diferentes.

También existen dificultades para la distinción entre las modalidades de violencia. El conflicto armado que involucra a agentes estatales y no estatales es diferente, en principio, de la violencia generalizada vinculada a una actividad delictiva de vastas proporciones. Sin embargo, en la práctica, las líneas divisorias suelen difuminarse. Por ejemplo, la explotación de los recursos económicos que realizan las partes no estatales en un conflicto armado ha borrado los límites que separan la violencia política de la puramente criminal. El control sobre los valiosos recursos mineros de la República Democrática del Congo, la piratería en Somalia y el narcotráfico en Afganistán y Colombia vinculan a los grupos armados que luchan contra el Estado con las redes delictivas de traficantes.

Algunos países que no figuran en la lista son también escenarios de una violencia intensa. Por ejemplo, en el periodo 2006-2010 hubo en México unas 28.000 muertes debido a la violencia relacionada con el narcotráfico. Esa cifra es superior a todos los fallecimientos ocurridos en los frentes de combate en Afganistán en el periodo 1999-2008. Sin embargo, México no figura entre los países afectados por conflictos.

** Los criterios usados en este Informe para confeccionar la lista de países afectados por conflictos son los siguientes: todo país donde hubo más de 1.000 muertos a causa de combates durante el periodo 1999-2008, más todo país con más de 200 muertos a causa de combates en el transcurso de un año cualquiera del periodo comprendido entre 2006 y 2008. Los muertos a causa de combates son tanto civiles como militares. Para más información sobre el método de confección de la lista, véase Strand y Dahl (2010).

Fuentes: BBC News (2010); Chauvet y Collier (2007); Collier (2007); Declaración de Ginebra (2008); Lacina y Gleditsch (2005); Stepanova (2010); Strand y Dahl (2010).

Todo conflicto armado representa una amenaza para la vida y la seguridad de los civiles. Esa amenaza puede atenuarse cuando los combatientes respetan las normas internacionales de protección de las personas no beligerantes. Por desgracia, al aumento de los conflictos en el interior de los países se ha unido un menosprecio flagrante de dichas normas. Tanto los grupos no estatales como las fuerzas gubernamentales perpetran atroces violaciones de los derechos humanos y actos de terror indiscriminados contra los civiles, desplazan por la fuerza a comunidades enteras y destruyen sus medios de subsistencia. Esas violencias son fuente de inseguridad y pobreza generalizadas, y tienen consecuencias devastadoras para los niños y los sistemas educativos.

Las definiciones tradicionales de conflicto armado se centran en el número de caídos en combate y la participación de fuerzas estatales. En todos los países que han sido escenarios de conflictos armados y que figuran en la lista del Cuadro 3.2, los choques entre fuerzas de seguridad del gobierno y grupos de insurgentes han sido un aspecto importante de las violencias, pero a menudo no es más que un solo aspecto entre otros más. Aunque los conflictos armados del primer decenio del siglo XXI han revestido diversas formas y han causado víctimas de diverso tipo, el uso indiscriminado de la fuerza y la violencia unilateral contra los civiles fueron dos temas recurrentes (Eck y Hultman, 2007; Stepanova, 2009) (Recuadro 3.2).

La ausencia de distinción entre civiles y combatientes y la falta de protección de los primeros han sido rasgos característicos de los episodios de violencia en Afganistán, la franja de Gaza, Iraq, Sri Lanka y Sudán, por sólo nombrar algunos casos. Las destrucciones de escuelas y las muertes de escolares durante la operación militar que Israel llevó a cabo en Gaza en 2008-2009 son un ejemplo de violencia indiscriminada. Otros ejemplos más son el bombardeo aéreo de zonas civiles en el Darfur (Sudán) y la colocación de minas en las carreteras por parte de los insurgentes en Afganistán.

La violencia unilateral difiere de la indiscriminada por la intención de quienes la perpetran. Consiste en un ataque deliberado contra la población civil. Esta práctica está particularmente extendida en países como el Chad, la República Democrática del Congo y Sudán, y desempeña una función esencial en las violencias entre grupos en Iraq. Un ejemplo espantoso de violencia unilateral se dio en diciembre de 2008 y enero de 2009, cuando el Ejército de Resistencia del Señor respondió a un ataque del ejército con la matanza de más de 865 civiles en una zona fronteriza con la República Democrática del Congo y el Sudán (Human Rights Watch, 2009a).

La divisoria entre el uso indiscriminado de la fuerza y la violencia unilateral no está bien definida, pero ambas constituyen violaciones flagrantes del derecho humanitario internacional.⁵ En los dos casos el resultado es que los seres humanos y las infraestructuras civiles están expuestos a lo que Graça Machel describió hace 15 años como "violencia y terror desencadenados" (Machel, 1996).

El número de víctimas confirma el deterioro de la línea de separación entre civiles y combatientes. La atención de la prensa a los conflictos de Afganistán e Iraq se ha centrado sobre todo en las bajas sufridas por las tropas occidentales. Pero en ambos países los civiles han llevado la peor parte (Gráfico 3.5) La pertenencia a un grupo armado en las zonas de conflicto del noreste de la República Democrática del Congo comporta determinado riesgo. Pero la pertenencia a la población civil –en particular la población femenina– es mucho más peligrosa. Las operaciones militares que las fuerzas del gobierno realizaron en la región en enero de 2009 arrojaron cifras que ponen sobradamente de manifiesto cuál es la distribución de los riesgos. Por cada miembro de las fuerzas irregulares muerto se registraron tres civiles muertos, veintitrés mujeres y niñas violadas y veinte viviendas incendiadas (Human Rights Watch, 2009b).

Cada conflicto armado tiene su propia dinámica subyacente y sus características de violencia. No obstante, la violencia indiscriminada y unilateral da lugar a tres prácticas específicas que pueden observarse en muchos conflictos actuales. La primera es que las partes combatientes en conflicto ejercen regularmente una violencia rutinaria y de baja intensidad contra la población civil. Aunque las fuerzas gubernamentales rara vez son las que recurren directamente a esta práctica, sí suelen estar implicadas en ella, ya sea mediante sus vínculos con las milicias locales o porque se abstienen de proteger a los civiles. La segunda es la descentralización y fragmentación de la violencia, a medida que los grupos armados aprovechan el vacío de poder a nivel local creado por la ausencia de autoridades gubernamental. Esos grupos, con fuerzas escasamente entrenadas y mal disciplinadas dotadas de armas ligeras, suelen combinar un programa político explícito con actividades delictivas. La tercera es el uso de la violencia para aterrorizar, trastornar la vida social y económica, destruir las infraestructuras y provocar el éxodo de la población. En muchos casos, algunas fuerzas armadas han declarado explícitamente que su objetivo consiste en expulsar

En la República Democrática del Congo, por cada miembro de las fuerzas irregulares muerto se registraron tres civiles muertos y veintitrés mujeres y niñas violadas.

5. Los Convenios de Ginebra (a tenor del Artículo 51 del Primer Protocolo Adicional) no sólo prohíben los ataques deliberados contra los civiles, sino también los ataques indiscriminados contra objetivos militares que puedan causar muertos y heridos entre la población civil, o daños a bienes civiles (Convenios de Ginebra, 1977).

Recuadro 3.2 – Ataques contra los civiles

A medida que han disminuido las guerras entre países y han aumentado los conflictos internos, los esquemas de la violencia se han transformado. Los conflictos han llegado a ser infinitamente más peligrosos para la población civil vulnerable y mucho más perjudiciales para la cohesión social, los servicios básicos y los esfuerzos para reducir la pobreza. Los casos que se relacionan a continuación ofrecen un panorama general de los perfiles de la violencia ejercida contra la población civil.

Iraq. Este conflicto ilustra la función que puede desempeñar la violencia indiscriminada y unilateral en el desplazamiento de poblaciones, así como la tenue divisoria que separa las diversas modalidades de violencia. Cuando se desplomó la autoridad del gobierno central, varios grupos rivales formularon exigencias políticas y territoriales. Tras el atentado con dinamita contra el santuario de Al Askari, ocurrido en Samarra en 2006, las milicias radicales chiitas y sunitas, muchas de ellas vinculadas a unidades de la policía y el ejército, iniciaron una campaña de violencias –principalmente asesinatos y atentados indiscriminados con explosivos– a fin de expulsar a sus adversarios de las zonas de población mixta. Más de 1,5 millones de personas huyeron de sus hogares y se convirtieron en desplazados internos, al tiempo que dos millones más abandonaron el país.

Myanmar. En este conflicto, que es uno de los más prolongados, más violentos y menos conocidos del mundo, el gobierno ha respondido a los movimientos étnicos insurgentes del norte y el este, que están vinculados entre sí, con severas medidas tácticas de contrainsurgencia. Al menos 470.000 personas han sido desplazadas en el este de Myanmar. El repunte de la violencia en 2009 produjo desplazamientos masivos de población en los Estados de Karen y Shan. Las fuerzas rebeldes están muy fragmentadas. El Secretario General de las Naciones Unidas hizo mención de tres milicias de karen por haber atentado contra los derechos de los niños en el contexto del conflicto armado. Los conflictos entre milicias, así como entre éstas y fuerzas gubernamentales, por el control de territorios y recursos madereros han provocado ataques contra aldeas, cosechas e instalaciones de servicios básicos.

República Democrática del Congo. El conflicto en la República Democrática del Congo ha pasado por varias etapas, en las que han participado las fuerzas armadas congoleñas, un grupo de rebeldes tutsis (el Congreso Nacional para la Defensa del Pueblo) supuestamente apoyados por Rwanda, un grupo

predominantemente hutu (las Fuerzas Democráticas de Liberación de Rwanda) y un conjunto muy diverso de milicias locales conocidas como los “mai mai”. El Ejército de Resistencia del Señor también actúa en el este del país, donde ha perpetrado varias matanzas y ha llevado a cabo campañas sistemáticas de violaciones. Se calcula que se perdieron más de cinco millones de vidas entre 1998 y 2007, debido a las enfermedades y la desnutrición imputables a la contienda. En 2010, hubo 1,3 millones de desplazados internos en las provincias de Kivu del Norte y Kivu del Sur. Según los informes, las operaciones militares realizadas entre enero y septiembre de 2009 se saldaron con la muerte de más de 1.400 civiles y con la perpetración de más de 7.500 violaciones. Las Naciones Unidas acusaron a las partes estatales y no estatales de haber cometido numerosas violaciones sistemáticas de los derechos humanos.

Sudán. Desde que comenzó el conflicto de Darfur, en 2003, los bombardeos de la aviación sobre las zonas controladas por los rebeldes han causado numerosas víctimas civiles, y los brutales ataques perpetrados por la milicia Janjaweed, que cuenta con el apoyo del gobierno, han provocado también muchas muertes. Una numerosa documentación muestra la existencia de matanzas a gran escala, violaciones generalizadas, secuestros, destrucciones de bienes y campañas de “tierra arrasada”. En 2009, de los 6 millones de habitantes que pueblan el Darfur, unos 2,7 millones habían sido desplazados. Las mujeres viven bajo la amenaza de violaciones y otros abusos sexuales. Según un informe de Human Rights Watch, tropas del ejército y milicias progubernamentales agredieron a civiles cuando los combates se recrudecieron, a pesar de que existía un acuerdo entre el gobierno y uno de los grupos rebeldes. El acuerdo suscrito con el Movimiento de la Justicia y la Igualdad empezó a incumplirse poco después de su firma, en febrero de 2010. Los choques en las zonas controladas por los insurgentes, comprendidas las de Jebel Mun y Jebel Mara, junto con los bombardeos de la aviación y las luchas intestinas entre rebeldes, mataron, hirieron y desplazaron a muchos civiles y destruyeron propiedades particulares. Según se afirma, esos combates no están suficientemente documentados con pruebas porque las Naciones Unidas y las organizaciones humanitarias no han tenido acceso a esas zonas.

Fuentes: Irak: Al Khalidi y Tanner (2006). Myanmar: Amnistía Internacional (2008); IDMC (2010e); Naciones Unidas (2010b). República Democrática del Congo: Coghlan y otros (2008); Human Rights Watch (2009e, 2010b); IDMC (2010b); OCHA (2010b); Prunier (2008). Sudán: Cohen y Deng (2009); Human Rights Watch (2010e); IDMC (2010g).

Los conflictos han llegado a ser infinitamente más peligrosos para la población civil.

por la fuerza a poblaciones calificadas de “enemigas” por sus creencias, su identidad o su idioma (Cohen y Deng, 2009; Kaldor, 2006). Como se verá en esta sección, esos esquemas de violencia repercuten directamente en la educación, ya que las infraestructuras escolares y los sistemas educativos son objeto de ataques sistemáticos.

Evaluar los costos humanos más allá de los campos de batalla

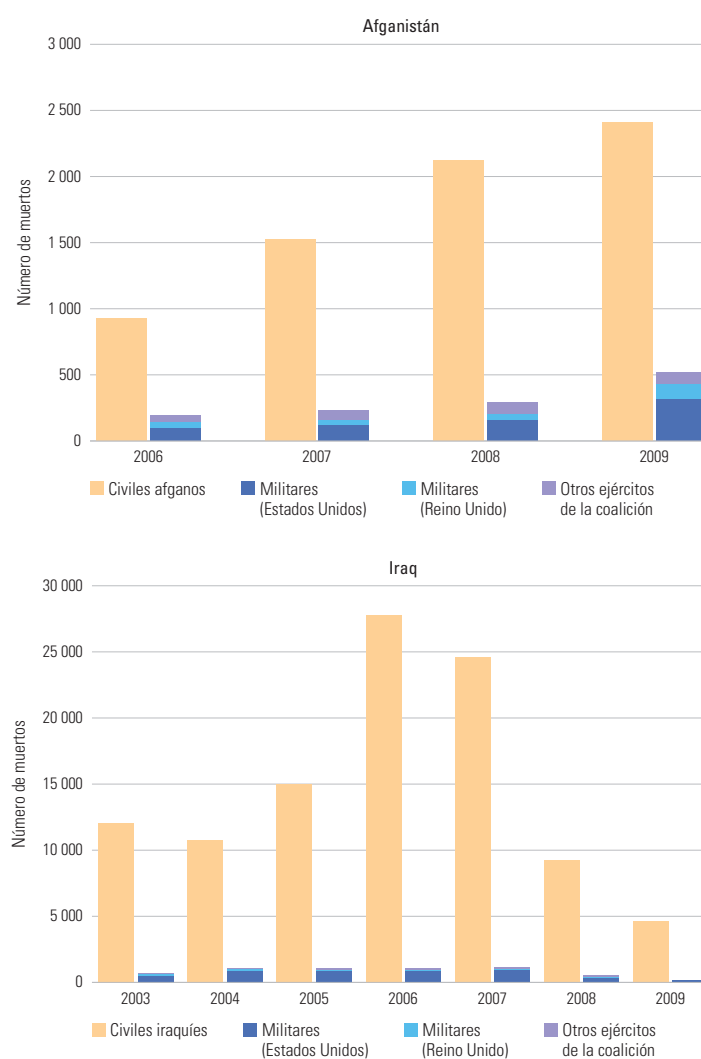
Las estadísticas sobre los muertos y heridos causados por un conflicto violento en los combates tan sólo reflejan una parte del problema. A medida que los grupos armados intensifican sus ataques contra las vidas y los medios de subsistencia de los civiles, muchas de las víctimas del conflicto caen lejos del teatro de operaciones. No son las balas las que más matan, sino las enfermedades. Cuando los conflictos tienen lugar en comunidades donde prevalece la pobreza, la desnutrición y la vulnerabilidad se generalizan, y los desplazamientos forzosos, la destrucción de bienes e infraestructuras y la desorganización de los mercados pueden acarrear consecuencias nefastas.

Dar cuenta de esas consecuencias en términos estadísticos presenta dificultades intrínsecas, pero la amplitud de los fallecimientos y daños no se debe silenciar por problemas de medición. Una manera de medir la mortalidad ocasionada fuera del teatro de operaciones consiste en calcular el “exceso de fallecimientos” vinculado a un conflicto armado. Este método consiste en comparar las tasas de mortalidad infantil y las muertes registradas por causa de malnutrición y enfermedad con las tasas previsibles en caso de ausencia de conflicto (Declaración de Ginebra, 2008).⁶ Aun admitiendo un gran margen de error, los datos indican claramente que el hambre y las enfermedades son mucho más letales que las municiones (Ghobarah y otros, 2003; Guha-Sapir, 2005). En varios conflictos recientes o en curso, esas dos plagas han causado el 90% de las defunciones vinculadas a la situación conflictiva (Gráfico 3.6). En la República Democrática del Congo, el exceso de mortalidad en el periodo de 1998 a 2007 se calcula en 5,4 millones. Casi la mitad de esa cifra eran niños menores de cinco años, aunque ese grupo sólo representaba la quinta parte de la población total (Coghlan y otros, 2008).

Estas cifras deberían haber empujado a la República Democrática del Congo a un primer plano de las prioridades internacionales. Ningún conflicto ocurrido después de la Segunda Guerra Mundial ha causado un tal número de víctimas. Sin embargo, la guerra de ese país recibe poca atención en las cancillerías de los países desarrollados y menos aún en la prensa internacional. Los perfiles de la mortalidad suelen variar con el paso del tiempo. En el Darfur, las

Gráfico 3.5: Las estadísticas de fallecimientos en Afganistán e Iraq arrojan un número de civiles muertos mucho mayor

Fallecimientos de civiles y militares en Afganistán e Iraq



Nota: Las cifras correspondientes al Afganistán son las de los fallecimientos directamente ocasionados por el conflicto. Las correspondientes a Iraq abarcan todos los fallecimientos ocasionados por actos de violencia. *Fuentes:* iCasualties (2010); Iraq Body Count (2010); Rogers (2010).

muertes en combate representan una proporción muy importante de los fallecimientos durante los periodos de intensa actividad de la milicia Janjaweed en 2004, pero de ese año a 2007 la diarrea fue la que causó más mortandad (Degomme y Guha-Sapir, 2010; Depoortere y otros, 2004).

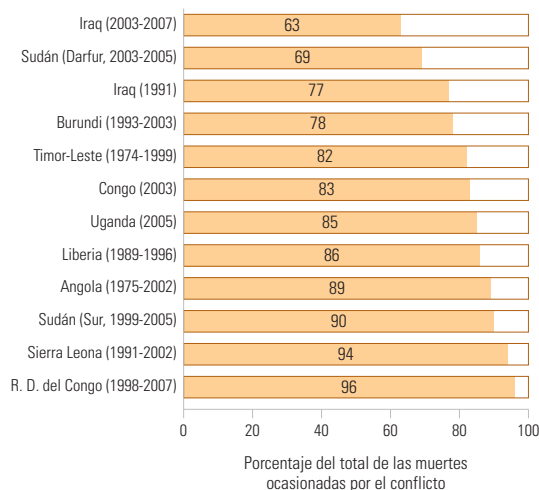
El cálculo del exceso de mortalidad permite apreciar mejor las consecuencias mortales de los conflictos armados en las sociedades donde la pobreza predomina. Las consecuencias de la violencia no se manifiestan aisladamente. Un conflicto armado es, cada vez más, un elemento de una situación de

No son las balas las que más matan, sino las enfermedades.

⁶. Para un debate de la metodología empleada, véanse: Declaración de Ginebra (2008); Informe sobre Seguridad Humana (2009).

Gráfico 3.6: La mayoría de las muertes se producen fuera de los campos de batalla

Proporción de la mortalidad indirecta en el total de los fallecimientos ocasionados por los conflictos armados en un grupo seleccionado de países



Notas: La mortalidad indirecta es la causada por el deterioro de la situación social, económica y sanitaria en las zonas afectadas por un conflicto. En el caso de la República Democrática del Congo se han interpolado datos para los años en los que éstos faltaban. *Fuentes:* Coghlan y otros (2008); Declaración de Ginebra (2008).

Se calcula que entre 1998 y 2008 más de dos millones de niños murieron a causa de los conflictos armados y unos seis millones quedaron inválidos.

emergencia compleja vinculada a sequías, inundaciones y hambrunas. En el Chad y la República Centroafricana, los conflictos armados tienen lugar en un contexto de inseguridad alimentaria crónica. Aproximadamente la mitad de los niños menores de cinco años que viven en las regiones afectadas por el conflicto padecen de raquitismo (República Centroafricana, Instituto de Estadística, 2009; Chad, Instituto Nacional de Estadística y ORC Macro, 2005). Asimismo, el prolongado conflicto de Somalia tiene por escenario graves sequías que han devastado los medios de subsistencia de las zonas rurales, ya mermados por la contienda. En algunos casos, como en el Sudán del Sur, las presiones sobre el medio ambiente relacionadas con el cambio climático podrían haber agravado las causas profundas del conflicto. Pero cualquiera que sea el contexto, el estallido de un conflicto armado en una zona donde la población vive al límite de las posibilidades de existencia, tiene siempre resultados catastróficos.

Las estadísticas sobre el exceso de mortalidad ponen de relieve una cuestión que debería ser una de las principales preocupaciones del programa de Educación para Todos, pero que en realidad brilla por su ausencia. Aunque de por sí mismas las tasas de mortalidad infantil son estremecedoras en muchos países, tan sólo reflejan una parte del problema. Por cada niño que muere, muchos otros sobreviven minados por enfermedades debilitantes y discapacidades que ponen en peligro sus

posibilidades de acceder a la educación y el aprendizaje. Esta una razón suplementaria para considerar que la resolución y prevención de conflictos debe ser un elemento esencial de toda estrategia internacional encaminada a la consecución de los objetivos de la Educación para Todos.

Niños, docentes y escuelas en el frente de batalla

Los conflictos armados han puesto a los niños directamente en peligro. Se calcula que entre 1998 y 2008 más de dos millones de niños murieron a causa de los conflictos armados y unos seis millones quedaron inválidos. Aproximadamente 300.000 niños han sido reclutados como soldados y enviados al frente de combate por las partes en conflicto. Y unos 20 millones han tenido que abandonar sus hogares, convirtiéndose en refugiados o desplazados internos (UNICEF, 2010a)

Como esos datos indican, las formas de violencia descritas en la sección anterior también han afectado a los niños, que con frecuencia han sido objeto de ataques deliberados, o no han recibido suficiente protección, o han sido víctimas de ambas actitudes a la vez. Las violaciones de los derechos humanos que esos hechos representan han tenido consecuencias directas para la educación. Los niños que han padecido traumas, problemas de inseguridad y desplazamientos acarreados por los conflictos armados tienen pocas probabilidades de desarrollar todo su potencial de aprendizaje. Además, los ataques directos contra los sistemas educativos son cada vez más frecuentes. Muy a menudo los grupos armados consideran que las destrucciones de escuelas y las agresiones contra alumnos y docentes son estrategias militares legítimas. El problema es que no sólo las escuelas y los estudiantes se hallan en medio del fuego cruzado de los beligerantes, sino que los mismos lugares que deberían proporcionar un amparo seguro también llegan a ser objetivos militares de primer orden (O'Malley, 2010a).

Cada año, el Secretario General de las Naciones Unidas presenta al Grupo de Trabajo del Consejo de Seguridad sobre la cuestión de los niños y los conflictos armados un informe relativo a seis tipos infracciones graves de los derechos de los niños: asesinatos o mutilaciones; reclutamientos en fuerzas armadas; ataques contra escuelas u hospitales; violaciones y otros abusos sexuales; secuestros; y denegaciones de acceso a servicios humanitarios (Kolieb, 2009). El informe sólo ofrece un relato parcial y fragmentario de la magnitud de las infracciones (véase el Capítulo 4). Aun así, da una idea del enorme grado alcanzado por las violencias ejercidas contra los niños.

Algunos informes recientes confirman la amplitud y persistencia de las violaciones de los derechos humanos que padecen los niños en las zonas de conflicto. En 2010, el Secretario General informó sobre las indagaciones realizadas en 22 países sobre el reclutamiento de niños en las fuerzas armadas, el asesinato o la mutilación de niños, y las violaciones y otros abusos sexuales. En el informe se menciona a 51 partes que han perpetrado infracciones graves en uno o más de esos ámbitos. Aunque la mayoría de las partes en cuestión no eran estatales, algunas fuerzas gubernamentales también fueron mencionadas –entre otras, los ejércitos nacionales del Chad, la República Democrática del Congo y Sudán– junto con milicias progubernamentales (Naciones Unidas, 2010b). Si los criterios para figurar en la lista de infractores hubiesen comprendido la incapacidad del Estado para proteger a los niños, el número de gobiernos mencionados habría sido muy superior. La conclusión global es que existe un desprecio generalizado y creciente de los derechos de los niños y del carácter de santuario que deben tener las escuelas, lo cual tienen repercusiones directas en los esfuerzos internacionales para lograr los objetivos de la Educación para Todos. En palabras de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados: “La consecuencia es el creciente temor de los niños a asistir a clases, de los docentes a impartirlas y de los padres a enviar a sus hijos a la escuela” (Naciones Unidas, 2010h). Baste una ojeada somera a las violaciones expuestas para hacerse una idea de las experiencias que causan ese temor.

Agresiones contra niños y docentes

Íbamos camino de la escuela cuando dos hombres que pasaban en motocicletas se detuvieron junto a nosotras. Uno de ellos le echó ácido en la cara a mi hermana. Yo traté de ayudarla y entonces me echaron ácido a mí también.

Latefa, 16 años, Afganistán (CNN, 2008)

Los niños son muy numerosos entre las víctimas de la violencia indiscriminada y unilateral. En 2009, más de 1.000 niños resultaron heridos o muertos en actos de violencia relacionados con el conflicto de Afganistán, la mayoría de ellos por artefactos explosivos improvisados para atacar a las fuerzas gubernamentales u occidentales, por misiles o por bombardeos aéreos. En Iraq, los atentados con explosivos perpetrados por los insurgentes en lugares públicos, tales como mercados o alrededores de las mezquitas, hirieron o mataron a 223 niños entre abril y diciembre de 2009 (Naciones Unidas, 2010b). La Operación Plomo Fundido que Israel llevó a cabo en Gaza a finales de 2008 y principios de 2009 causó la muerte de 350 niños e hirió a otros 1.815 (Naciones Unidas, 2010b). En Sudán, los bombardeos aéreos de las fuerzas gubernamentales, los ataques

de las milicias progubernamentales, las violencias entre comunidades y los combates entre facciones armadas han causado la muerte de miles de niños (Naciones Unidas, 2009f). En 2009, un estallido de violencia entre comunidades del Estado de Jonglei, en el Sudán del Sur, causó por lo menos 2.500 víctimas, en su mayoría mujeres y niños (Naciones Unidas, 2010b). Según otro informe, un gran número de niños murieron o resultaron heridos en los conflictos armados de Somalia y Sri Lanka (Naciones Unidas, 2010b).

Esas cifras de víctimas ponen de relieve los peligros que los niños deben afrontar en muchos conflictos, pero no reflejan adecuadamente las consecuencias que tienen para ellos la violencia, los traumas psicológicos y la pérdida de padres, hermanos y amigos (UNESCO, 2010a). En una encuesta realizada entre niños iraquíes refugiados en Jordania, el 39% de ellos declaró haber perdido a un ser querido y el 43% dijo haber presenciado actos de violencia (Clements, 2007). Los datos sobre diversos países afectados por conflictos como Afganistán, Bosnia y Herzegovina, Gaza y Sierra Leona, muestran que el estrés postraumático es una causa frecuente de dificultades de aprendizaje y bajo aprovechamiento escolar (Betancourt y otros, 2008b; Elbert y otros, 2009; Tamashiro, 2010).

En algunos conflictos de larga duración, los grupos armados han atacado a alumnos y docentes para “castigarlos” por su participación en instituciones estatales. Los grupos que se oponen a la igualdad entre los sexos en la educación han centrado sus ataques en las niñas. Estos son algunos ejemplos recientes:

- En Afganistán, grupos de insurgentes han tratado de impedir el acceso a la educación. En la primera mitad de 2010, 74 niños murieron como consecuencia de ataques suicidas y artefactos explosivos improvisados, que en ocasiones fueron colocados deliberadamente en el trayecto recorrido por niñas que iban a la escuela (UNAMA, 2010). Entre otros incidentes, cabe mencionar los ataques con explosivos contra una escuela secundaria en la provincia de Khost y el envenenamiento de depósitos que abastecían de agua a una escuela de niñas en la provincia de Kunduz (O'Malley, 2010b).
- Los grupos insurgentes que operan en la provincia paquistaní de Khyber Pakhtunkhwa (antes denominada Provincia Fronteriza del Noroeste) y en las zonas tribales administradas por el gobierno federal, han atacado escuelas primarias y secundarias para niñas. En una de esas agresiones, 95 niñas fueron heridas cuando salían de la escuela (O'Malley, 2010b).

En algunos conflictos de larga duración, los grupos que se oponen a la igualdad entre los sexos en la educación han centrado sus ataques en las niñas.

- En las tres provincias del extremo sur de Tailandia, numerosos docentes y alumnos han muerto y muchas escuelas han sido incendiadas en los últimos cinco años. En 2008 y 2009, 63 alumnos y 24 maestros y miembros del personal escolar fueron asesinados o heridos (Naciones Unidas, 2010b).

Ataques contra las infraestructuras escolares

Los padres tenían miedo de enviar a sus hijos a la escuela. Los míos me han prohibido a veces ir a ella, porque decían que podían bombardearla.

James, 22 años, Sudán del Sur
(Save the Children, 2007)

La destrucción deliberada de locales escolares es una práctica ya antigua en los conflictos armados. La mayoría de las infraestructuras escolares de Sierra Leona resultó destruida durante la guerra civil y, tres años después del final de la contienda, el 60% de las escuelas primarias todavía necesitaban reparaciones (Banco Mundial, 2007).

Los motivos por los que se atacan las infraestructuras escolares son diversos. A veces se considera que las escuelas son símbolos de la autoridad del Estado y, por ende, blancos legítimos de acciones armadas, en particular cuando los grupos insurgentes se oponen al tipo de educación establecido por el gobierno. Esto es lo que ha motivado los ataques contra las escuelas en Afganistán. Esa motivación tal vez se haya reforzado en las zonas donde los programas de construcción de escuelas han formado expresamente parte de campañas militares destinadas a ganar "las mentes y los corazones" (véase la última sección de este capítulo). En otros contextos, el hecho de que las fuerzas armadas usen las escuelas puede convertirlas en objetivos bélicos de los grupos antigubernamentales y provocar su abandono por parte de las comunidades, como ha ocurrido recientemente en la India, Somalia y el Yemen. De manera más general, la destrucción de las escuelas forma a menudo parte de una estrategia más vasta de desestabilización de determinadas zonas y de desorganización de la vida comunitaria. Por ejemplo, en la República Democrática del Congo, las escuelas y otras instalaciones de servicios básicos se destruyen sistemáticamente en los ataques lanzados contra las aldeas. Además, las escuelas sufren a veces daños colaterales cuando las fuerzas armadas no las protegen adecuadamente. El cómputo del número de escuelas deterioradas o destruidas en los conflictos fluctúa mucho, pero es evidente que los centros escolares son a menudo objeto de ataques armados. Entre algunos ejemplos recientes, cabe citar los siguientes:

- Las infraestructuras de la educación resultaron gravemente dañadas en Gaza durante las operaciones militares que Israel llevó a cabo en 2008 y 2009. Se registraron daños en unas 280 escuelas, de las que 18 fueron totalmente destruidas. Las restricciones impuestas al transporte de materiales de construcción como consecuencia del bloqueo militar han obstaculizado las tareas de reconstrucción (O'Malley, 2010b). La falta de material de construcción y rehabilitación, junto con la escasez de suministros, ha obligado a miles de alumnos a estudiar hacinados en locales abarrotados e inseguros (Naciones Unidas, 2010b). Este es un crudo ejemplo de un sistema educativo víctima de un uso indiscriminado de la fuerza y carente de la protección adecuada.
- En Afganistán, los grupos rebeldes han atacado regularmente las escuelas y la intensidad de esas agresiones va en aumento. La mayoría de los ataques se ejecutan de manera planificada y deliberada, y no son resultado de un uso indiscriminado de la violencia. En 2009 se registraron por lo menos 613 incidentes, lo que representa un aumento considerable con respecto a los 347 observados en 2008. Los informes señalan que los daños a las escuelas y los temores por la inseguridad provocaron el cierre de más del 70% de las escuelas en la provincia de Helmand y de más del 80% en la de Zabul, dos regiones donde los índices de asistencia a la escuela figuran entre los más bajos del mundo. Las agresiones se han extendido también a las provincias septentrionales, que antes se consideraban seguras (Naciones Unidas, 2010b). A principios de 2010, unas 450 escuelas permanecían cerradas por temor a los insurgentes y a la inseguridad. El uso de las escuelas como colegios electorales en agosto de 2009 hizo que los ataques arreciaran: ese mes se registraron 249 incidentes, en comparación con los 48 ocurridos en el mes de julio precedente (Naciones Unidas, 2010e). En un estudio realizado por encargo del Banco Mundial y el Ministerio de Educación de Afganistán se llegó a la conclusión de que las escuelas de las niñas eran blanco de más ataques que las de los niños y que los centros escolares identificados con el gobierno también eran objeto de agresiones más frecuentes (Glad, 2009).
- En 2009, unas 60 escuelas fueron cerradas en Mogadiscio (Somalia) y por lo menos otras 10 fueron ocupadas por las fuerzas armadas. Muchas han sido dañadas o destruidas en los intercambios de disparos entre las fuerzas del gobierno federal de transición y los grupos antigubernamentales (Naciones Unidas, 2010b). Desde mediados de 2007, unas 144 escuelas de cinco distritos de Mogadiscio han sido clausuradas,

En Gaza, las operaciones militares israelíes de 2008 y 2009 causaron daños en unas 280 escuelas, de las que 18 fueron totalmente destruidas.

de manera temporal o permanente, como consecuencia del conflicto armado (Naciones Unidas, 2009a). El gobierno federal de transición y la milicia Al Shabaab han sido mencionados por el Secretario General de las Naciones Unidas como autores de violencias perpetradas contra escuelas.

- Los ataques contra las infraestructuras escolares son una característica distintiva del conflicto armado en Pakistán. Algunos de los más intensos han tenido lugar en la provincia de Khyber Pakhtunkhwa y en las zonas tribales administradas por el gobierno federal que colindan con ella. Los informes procedentes del distrito de Swat, situado en Khyber Pakhtunkhwa, señalan que 172 escuelas fueron destruidas o dañadas por los insurgentes entre 2007 y 2009 (O'Malley, 2010a).
- En la India, los grupos insurgentes naxalitas han atacado sistemáticamente los centros escolares para deteriorar las infraestructuras públicas e intimidar a las comunidades del Estado de Chhattisgarh (Human Rights Watch, 2009c). En algunos casos, las fuerzas de seguridad también han usado las instalaciones escolares. La Comisión Nacional para la Protección de los Derechos del Niño ha llegado a la conclusión de que el uso de esos edificios por parte de las fuerzas de seguridad ha contribuido a que sean abandonados y un fallo de la Corte Suprema ha exigido que dichas fuerzas se retiren de las escuelas (Naciones Unidas, 2010b).
- En Yemen, las 725 escuelas del distrito meridional de Saada se mantuvieron cerradas durante los cinco meses que duraron los combates entre el ejército y los rebeldes "houthis" en 2009 y 2010, y unas 220 escuelas resultaron destruidas, dañadas o saqueadas (O'Malley, 2010b).

Violaciones y otros abusos sexuales

Yo volvía del río, a donde había ido a buscar agua... Dos soldados se me acercaron y me dijeron que si me negaba a acostarme con ellos, me matarían. Me golpearon y me rasgaron la ropa. Uno de ellos me violó... Mis padres hablaron con el comandante y éste les dijo que sus soldados no violaban y que lo que yo decía era mentira. Yo reconocí a los dos soldados y sé que uno de ellos se llama Édouard.

Minova, 15 años, Kivu del Sur,
República Democrática del Congo
(Human Rights Watch, 2009d)

La violencia sexual ha acompañado a los conflictos armados a todo lo largo de la historia. Las violaciones masivas fueron un elemento de la guerra de la independencia de Bangladesh, de la limpieza étnica en Bosnia, de las contiendas civiles de Liberia y

Sierra Leona y del genocidio de Rwanda, donde se calcula que unas 250.000 a 500.000 mujeres fueron víctimas de agresiones sexuales (IRIN, 2010b; Kivlahan y Ewigman, 2010). Los tribunales internacionales que se crearon tras las guerras en la ex Yugoslavia y el genocidio de Rwanda tipificaron categóricamente las violaciones y otros abusos sexuales como crímenes de guerra, lo que no ha impedido que se siga recurriendo a esas prácticas en los conflictos para aterrorizar, destruir los lazos familiares y comunitarios, humillar a miembros de los grupos étnicos, religiosos o raciales a los que se denomina "el enemigo" y socavar el Estado de derecho (Goetz y Jenkins, 2010). Aunque la mayoría de las víctimas son niñas y mujeres, en muchos países los niños y los hombres también corren el peligro de ser violados.

Hasta ahora no se ha prestado suficiente atención a las repercusiones devastadoras de las violaciones y abusos sexuales en la educación. Esas violencias provocan en las personas directamente afectadas traumas psicológicos que merman inevitablemente su potencial de aprendizaje. El temor a ser víctima de ese tipo de violencia, que se recrudece cuando los delincuentes actúan con impunidad, limita la movilidad de las mujeres y a menudo hace que las niñas permanezcan en casa en vez de asistir a la escuela. La desestabilización familiar que suele acompañar a la violencia sexual compromete las posibilidades de que los niños crezcan en un entorno protector. De todas las transgresiones de los derechos humanos que vigila el Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados, las violaciones y otros abusos sexuales son las que menos se denuncian. Los tabúes culturales, el acceso limitado a los tribunales de justicia, la indiferencia de las instituciones y la cultura de la impunidad son los motivos fundamentales de las pocas denuncias, a lo que cabe añadir el sistema de presentación de informes de las Naciones Unidas (véase el Capítulo 4). Los hechos mencionados a continuación dan una idea de la magnitud del problema:

- A las provincias de Kivu del Norte y Kivu del Sur, situadas al este de la República Democrática del Congo, se las ha calificado de "capitales mundiales de las violaciones" (Kristof y WuDunn, 2009). En 2009, los casos de violaciones registrados en ambas provincias llegaron a 9.000, pero los informes sólo dan cuenta de una parte de esos delitos (Centro de Noticias ONU, 2010). Según una encuesta reciente, el 40% de las mujeres manifestaron haber sido objeto de una agresión sexual violenta y se comprobó también la existencia de numerosos actos de violencia sexual contra los niños y los hombres (Johnson y otros, 2010). Los niños son numerosos entre las víctimas:

Las violencias sexuales provocan en las personas directamente afectadas traumas psicológicos que merman inevitablemente su potencial de aprendizaje.

el Secretario General comunicó que en 2009 se habían registrado 2.360 casos en la Provincia Oriental, Kivu del Norte y Kivu del Sur (Naciones Unidas, 2010b). Lo que resulta aún más alarmante es que el ejército y la policía nacionales, junto con toda una serie de milicias, están muy implicados. A pesar de que existen leyes nacionales muy severas contra la violencia sexual, en 2008 sólo fueron condenados 27 soldados por delitos de ese tipo en las dos provincias de Kivu (Human Rights Watch, 2009d). Las recientes operaciones militares contra las milicias han coincidido con un notable aumento de las violaciones. En septiembre de 2010, unas 287 mujeres y niñas fueron violadas en el espacio de cuatro días, durante un ataque que las Naciones Unidas calificaron de cuidadosamente preparado (MONUSCO y ACNUDH, 2010).

- En el este del Chad, las mujeres y las niñas corren el riesgo de ser víctimas de violaciones y otros abusos sexuales por parte de las milicias locales, los grupos de Janjaweed procedentes del Sudán y los soldados del ejército nacional. La mayoría de los casos registrados se refieren a agresiones y violaciones contra muchachas jóvenes que realizaban faenas domésticas en los alrededores de los campamentos de desplazados internos (Naciones Unidas, 2008a). A menudo, las víctimas de esas agresiones carecen de acceso a servicios esenciales, tales como la atención médico-sanitaria (Perez, 2010).
- En Afganistán, se han señalado numerosos actos de violencia sexual perpetrados contra niños y niñas. Las precarias condiciones de seguridad de muchas zonas han dificultado la presentación de denuncias a las autoridades. Quienes cometen esos delitos suelen estar vinculados a personajes locales influyentes, comprendidos funcionarios del gobierno y mandatarios electos, jefes militares y miembros de grupos armados (UNAMA y ACNUDH, 2009).
- La violencia sexual sigue siendo un problema importante en el Darfur. En 2004, Amnistía Internacional señaló documentadamente casos de violaciones sistemáticas perpetradas por las milicias Janjaweed y las fuerzas armadas del Sudán (Amnistía Internacional, 2004). Las órdenes de arresto emitidas por el Corte Penal Internacional indican que altos cargos políticos podrían estar implicados. En las órdenes de arresto dictadas contra el Presidente Omar Al Bashir, un ex ministro de Estado y un dirigente de la milicia Janjaweed se aportan elementos que muestran la complicidad del gobierno en la perpetración o facilitación de crímenes contra la humanidad, comprendida la violación de miles de mujeres (Corte Penal Internacional, 2010a).

Alistamientos forzados en fuerzas armadas y secuestros

Está muy extendido el reclutamiento forzoso de niños –recurriendo a menudo al secuestro– para que sirvan en fuerzas armadas. Esta práctica sigue siendo un inmenso obstáculo para la educación, no sólo porque los niños soldados no están escolarizados, sino también porque la amenaza de raptó, el trauma subsiguiente y los problemas de la reintegración tienen efectos más vastos.

Aunque las estadísticas relativas al número de niños soldados son inevitablemente limitadas, el problema es muy frecuente y en general se denuncia muy poco. Una encuesta realizada entre 2004 y 2007 identificó en 24 países de todas las regiones del mundo a grupos armados que reclutaban a niños (Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados, 2008). Además, el número de gobiernos que envían a la línea de fuego a niños para ocupar puestos de combate y desempeñar otras tareas no disminuyó de manera significativa durante ese periodo. Informes más recientes de las Naciones Unidas dan testimonio del uso permanente de niños soldados por parte de las fuerzas gubernamentales o por milicias paraestatales en el Chad, Myanmar, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Somalia y Sudán. En el informe presentado por el Secretario General al Consejo de Seguridad sobre 15 países, se menciona un total de 57 grupos que reclutan a niños para incorporarlos a filas (Naciones Unidas, 2010b).

A menudo se secuestra a los niños en las mismas escuelas, y esto crea temores por la seguridad entre los alumnos, docentes y padres. En 2007, la Misión de Estabilización de la ONU en la República Democrática del Congo (ONU) informó de que cientos de niños formaban parte de la tropa destacada en el frente de combate de la provincia de Kivu del Norte. Muchos de ellos habían sido reclutados por la fuerza mientras se hallaban en las aulas, lo que determinó a veces la clausura de algunas escuelas (IDMC, 2009b). Aunque se suele creer que los niños soldados son siempre varones, también hay niñas incorporadas a filas. Desde los conflictos armados de Angola y Mozambique en el decenio de 1990, “las niñas soldados han estado presentes en casi todos los conflictos locales y nacionales” (Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados, 2008, p. 28). En algunos conflictos, también ha sido práctica corriente secuestrar a las niñas para someterlas a explotación sexual o forzarlas al matrimonio (Declaración de Ginebra, 2008; WCRWC, 2006).

Los datos procedentes de Colombia han llamado la atención sobre la relación que se da entre el desplazamiento y los secuestros. Los grupos

A menudo se secuestra a los niños en las mismas escuelas, y esto crea temores por la seguridad entre los alumnos, docentes y padres.

insurrectos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y otros similares suelen reclutar a niños para utilizarlos como soldados o para que trabajen en el narcotráfico, y a menudo las escuelas son el escenario de los reclutamientos forzados. En un estudio realizado al respecto se llegó a la conclusión de que el promedio de edad de los reclutados era de 13 años apenas. El temor al reclutamiento forzoso es una causa importante de desplazamiento por lo menos en cinco departamentos del país (Naciones Unidas, 2009b). También se ha informado del reclutamiento de niños en campamentos de refugiados de varios países de África y Asia: en el Chad, por parte de grupos armados chadianos y sudaneses; y en Tailandia, por parte de los karen rebelados contra el gobierno de Myanmar (Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados, 2008).

Agravación de la pobreza y desvío de los recursos financieros

La guerra no sólo aniquila vidas, sino que merma los medios de subsistencia, aumenta los riesgos sanitarios, socava el crecimiento económico y desvía los escasos recursos públicos hacia el gasto en armamento. Los esfuerzos para acelerar la consecución de la Educación para Todos sufren sus consecuencias por partida doble, en la medida en que los conflictos violentos agravan la pobreza –lo que repercute en el trabajo infantil y el gasto de las familias en la educación de los hijos– y privan a los sistemas escolares de las inversiones que tanto necesitan.

Los conflictos armados afectan directa e indirectamente a la salud y el bienestar psicológico de los niños que ingresan en el sistema escolar. En un estudio basado en datos de la Organización Mundial de la Salud se llegó a la conclusión de que la guerra civil aumenta considerablemente la incidencia de la mortalidad y las discapacidades causadas por numerosas enfermedades infecciosas, entre otras el sida, el paludismo, la tuberculosis y diversas dolencias respiratorias (Ghobarah y otros, 2003). Los altos niveles de desnutrición que prevalecen en las zonas en conflicto contribuyen a explicar el riesgo acrecentado de contraer enfermedades, sobre todo en el caso de los niños. El UNICEF calcula que unos 98,5 millones de niños desnutridos menores de cinco años –dos tercios del total mundial– viven en países afectados por conflictos (UNICEF, 2009b). Además, los conflictos armados propician los contagios. Las personas desplazadas por la guerra se ven expuestas a un riesgo mayor de contraer infecciones a consecuencia de la malnutrición, del consumo de agua contaminada y de las deficientes condiciones de saneamiento. Asimismo, disponen de un acceso limitado a

servicios médico-sanitarios. A medida que esos grupos de población se desplazan, transmiten enfermedades infecciosas, como el paludismo, a las comunidades que los acogen. Esto explica los índices más altos de morbilidad registrados en algunos países que reciben a refugiados (Montalvo y Reynal-Querol, 2007).

Los conflictos también suelen comprometer los esfuerzos realizados para erradicar algunas enfermedades. En el Sudán del Sur, la guerra civil ha obstaculizado la lucha contra muchas enfermedades tropicales –como la dracontosis, causada por el gusano de Guinea, el tracoma, la esquistosomiasis y la helmintiasis transmitida por la tierra– que merman la salud de los niños y su potencial cognitivo (Tamashiro, 2010).

Las familias pobres son las más afectadas

Los conflictos violentos perjudican a los sistemas educativos por muchas vías indirectas. Además de aumentar la pobreza, una contienda armada de larga duración puede afectar al crecimiento económico, reducir los ingresos fiscales del gobierno y desviar los fondos destinados a la enseñanza hacia otros gastos (Gupta y otros, 2002). Según un estudio reciente, una guerra civil puede llegar a reducir el crecimiento económico en un 2,3% anual, lo que repercute forzosamente en el nivel de pobreza y el volumen del gasto público (Collier, 2007). Más allá de esos efectos económicos generales, los conflictos también acarrear consecuencias directas para las familias. En conclusión, los conflictos armados perjudican al sistema educativo por arriba (al afectar el presupuesto nacional) y por abajo (al incidir en los presupuestos familiares).

Para las familias marginadas y vulnerables, los conflictos armados pueden bloquear la vía hacia la obtención de medios de subsistencia más seguros y prósperos. Con la guerra se destruyen casas, se roban cosechas y ganado, y se desorganiza el acceso a los mercados. Para las familias pobres, un conflicto armado supone la pérdida de bienes y de alicientes para invertir con miras a mejorar la productividad, lo que refuerza el círculo vicioso de baja productividad y pobreza. Un síntoma revelador es el aumento del trabajo infantil. En Angola, una encuesta de hogares puso de relieve que en las provincias afectadas por el conflicto se daban índices de trabajo infantil más altos y niveles de asistencia a la escuela más bajos. En Senegal, se comprobó que los niños desplazados por el conflicto tenían muchas más probabilidades que los demás de verse obligados a trabajar y abandonar los estudios (Offenloch, 2010).

El desvío de recursos es una de las peores consecuencias que los conflictos armados pueden

Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y otros grupos insurrectos similares suelen reclutar a niños para utilizarlos como soldados o para que trabajen en el narcotráfico.

Los miles de millones de dólares dedicados cada año a los armamentos y otros gastos militares están privando a los pueblos más pobres del mundo de la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas.

tener para el sistema educativo. La pérdida de ingresos fiscales se traduce no sólo en una reducción importante del gasto público en educación, sino también en un aumento de los costos que las familias han de sufragar. De hecho, los conflictos armados traspasan la responsabilidad de financiar la educación, de los gobiernos a las familias. En la República Democrática del Congo, las familias no sólo tienen que pagar los derechos de matrícula, sino que también deben contribuir a los gastos de gestión y administración de todo el sistema escolar. Según un cálculo reciente, de 5 a 7 millones de niños permanecen sin escolarizar, en parte porque la educación resulta demasiado costosa para las familias (Comisión Europea, 2009b). Los derechos de matrícula, que en promedio son de 4 a 5 dólares por trimestre, constituyen un obstáculo importante para incrementar la escolarización y son una de las causas de la deserción escolar (Davies y Ngendakuriyo, 2008; Karafuly y otros, 2008).

Los arados se convierten en espadas: los conflictos sustraen recursos a la educación

Los ataques directos contra los niños y las escuelas, el deterioro de la salud pública y la pobreza de los hogares tienen consecuencias inmediatas para el sistema educativo. En cambio, hay un fenómeno menos visible, pero de efectos no menos insidiosos: el desvío de recursos económicos que, en vez de dedicarse a la inversión pública en educación, se destinan al conflicto armado. Los gastos militares acarreados por el conflicto y la inseguridad constituyen una pérdida masiva de recursos para muchos países. En vez de realizar inversiones productivas en la educación, algunos de los países más pobres del mundo malgastan una proporción considerable de sus menguados presupuestos en la compra de armamento, como subraya Oscar Arias Sánchez (véase su contribución especial). También en los países ricos el gasto dedicado a la ayuda internacional es muy inferior al gasto militar, lo que pone en tela de juicio sus prioridades.

Contribución especial – Convertir las espadas en arados y las bombas en libros

Cuando fui Presidente de Costa Rica, me preguntaron a menudo si la inexistencia de presupuesto militar no podría socavar la seguridad de nuestro pueblo. Me parecía entonces una curiosa pregunta y hoy en día me lo sigue pareciendo. La inseguridad, la destrucción y el vasto despilfarro de potencial humano que entraña el gran volumen del gasto en armamento son el mejor argumento para preconizar que las espadas se conviertan en arados. Y en ningún otro ámbito ese argumento es tan evidente como en el caso de la educación.

Examinemos primero la aritmética financiera elemental aplicable a la enseñanza primaria universal. Para escolarizar a todos los niños del mundo harían falta 16.000 millones de dólares más cada año. Esa suma apenas representa una reducida fracción del gasto militar de los países de la OCDE.

Tengo la convicción de que el aumento de la esperanza, el crecimiento económico y la prosperidad compartida que podría aportar la universalización de la educación constituirían una fuerza de paz y una fuente de estabilidad mucho más poderosa que todas las armas que puedan adquirirse con esa suma de dinero.

Por supuesto, no sólo son los países ricos quienes deben reexaminar sus prioridades. Muchos de los países más pobres están gastando en armamento tanto dinero como el que destinan a la educación, o incluso más. No acierto a encontrar un uso que sea menos productivo para el erario público. Invertir hoy en la educación de la infancia es, para el futuro, una

f fuente de crecimiento económico, de mejora de la salud pública y de mayor movilidad social. Por el contrario, invertir en la importación de material bélico es una fuente de tensiones regionales y una pérdida de oportunidades.

Cada gobierno tiene que evaluar sus problemas de seguridad nacional. Pero los dirigentes políticos deben recordar también que la pobreza es una fuente enorme de inseguridad nacional y que la guerra, los presupuestos militares y el comercio de armamentos son causas de pobreza. Por eso, mi Fundación para la Paz y el Progreso Humano seguirá abogando por el establecimiento de un control más estricto de la exportación de armamentos. Y, por esa misma razón, apoyo el llamamiento de la UNESCO a todos los gobiernos del mundo para que gasten menos en balas y bombas, y mucho más en libros, maestros y escuelas.

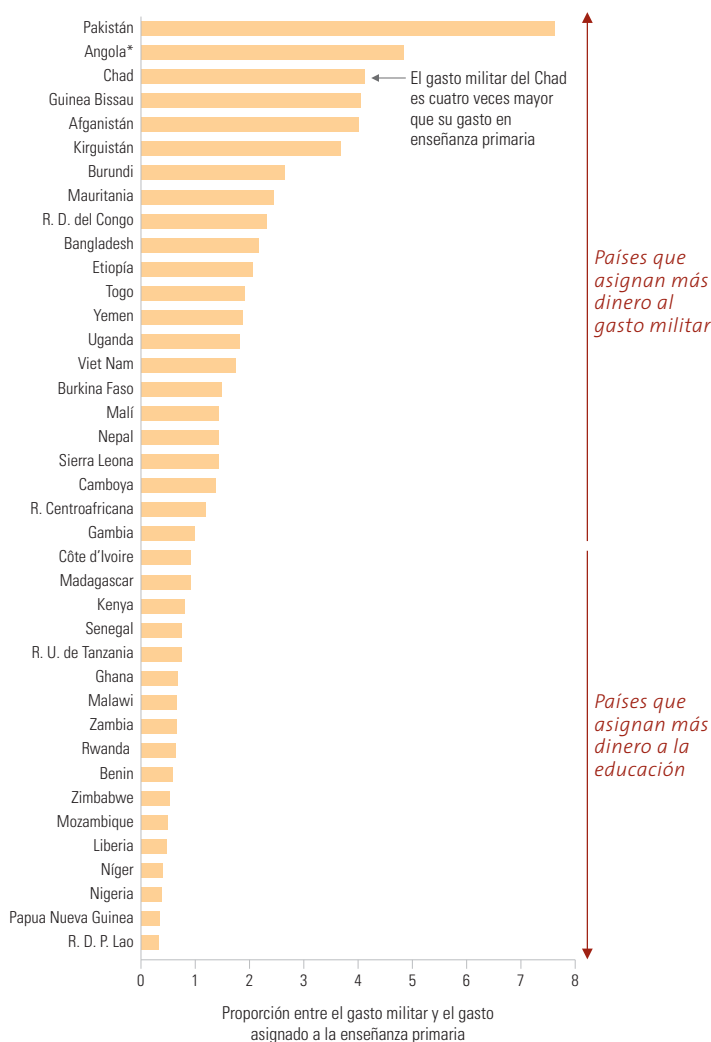
La ética y la economía nos dictan que debemos actuar ahora. Los miles de millones de dólares dedicados cada año a los armamentos y otros gastos militares están privando a los pueblos más pobres del mundo de la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas y de ejercer sus derechos humanos fundamentales. Lo que en verdad debemos preguntarnos no es si podemos disponer de recursos para lograr la universalización de la enseñanza primaria, sino más bien si podemos permitirnos el lujo de seguir manteniendo prioridades equivocadas y aplazando el momento de convertir las bombas en libros.

Oscar Arias Sánchez
Premio Nobel de la Paz (1987)

Algunos de los países más pobres del mundo gastan mucho más en armamento que en la educación básica. Tras examinar los datos relativos a 39 países, este Informe ha identificado 21 Estados en los que el gasto militar supera al presupuesto destinado a la enseñanza primaria, en algunos casos por un margen muy amplio (Gráfico 3.7). Con respecto al presupuesto de la enseñanza primaria, el presupuesto militar es dos veces mayor en Etiopía, cuatro veces en el Chad y siete veces en Pakistán. Aunque cada país determina sus propias prioridades presupuestarias, los gobiernos deben reflexionar sobre el modo de acabar con el desequilibrio entre el gasto en enseñanza básica y el gasto militar. Un ejemplo ilustrativo a este respecto es el del Chad, un país que presenta algunos de los peores indicadores de educación del mundo, pero cuyo gasto militar es uno de los más altos del planeta en relación con el presupuesto que dedica a la educación (Recuadro 3.3). En algunos casos, incluso una reducción modesta del gasto en armamento podría financiar un aumento importante de la inversión en educación. Si los 12 países del África subsahariana cuyo gasto militar es superior al realizado en la enseñanza primaria redujeran su presupuesto militar en un 10% solamente, podrían escolarizar a 2,7 millones de niños más, lo que equivale a la cuarta parte del total de los que están privados de escuela. Si los 21 Estados que gastan más en armamento que en educación básica hicieran lo mismo, se podría enviar a la escuela a 9,5 millones de niños más, lo que equivaldría aproximadamente al 40% del total de su población infantil sin escolarizar.

En algunos países, las opciones en materia de políticas son especialmente difíciles. Un buen ejemplo es el caso de Pakistán. Con una de las poblaciones infantiles sin escolarizar más numerosas del mundo (7,3 millones en 2008), con uno de los niveles de desigualdad entre los sexos más altos del planeta y con un sistema de instrucción pública generalmente considerado en estado de crisis, este país dista mucho de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. Sin embargo, Pakistán destina a la enseñanza una proporción pequeña de su ingreso nacional y su gasto militar supera con creces los fondos que dedica a la educación básica. La desproporción es de tal magnitud, que la quinta parte de su presupuesto militar bastaría para financiar la enseñanza primaria universal. Por supuesto, el presupuesto militar de Pakistán refleja una serie de decisiones políticas adoptadas a la luz de las preocupaciones nacionales en materia de seguridad. No obstante, un aumento del gasto destinado a la educación, con los beneficios conexos que esto acarrearía para el empleo y la cohesión social, contribuiría mucho a reforzar su seguridad nacional a largo plazo (véase la última sección de este capítulo).

Gráfico 3.7: El gasto en armamento supera con frecuencia al gasto en educación
Proporción entre el gasto militar y el gasto dedicado a la enseñanza primaria en algunos países pobres (circa 2007)



* Base de datos del IEU.
Fuentes: EPDC y UNESCO (2009); SIPRI (2010b).

Pero no sólo el gasto militar desvía los recursos de los presupuestos gubernamentales. Muchos países afectados por conflictos disponen de riquezas naturales considerables, pero sus servicios educativos son pobres. Ambas características están vinculadas entre sí. En la República Democrática del Congo algunos minerales valiosos, como el coltán y la casiterita (un óxido de estaño) usados para fabricar teléfonos móviles, proporcionan ingresos lucrativos a los grupos armados responsables de violaciones de los derechos humanos (Global Witness, 2009; Wallström, 2010). Ese dinero, que proviene de los consumidores de los países desarrollados, podría financiar la recuperación del sistema educativo.

La quinta parte del presupuesto militar de Pakistán bastaría para financiar la enseñanza primaria universal en este país.

Recuadro 3.3 – En el Chad, la educación sale perdiendo con la carrera armamentista

El costo real de los gastos militares debe medirse en parte por la imposibilidad de efectuar gastos en otros sectores, comprendido el de la educación. El caso de Chad ilustra cuál es la relación que se da entre el gasto militar y la inversión en educación.

El Chad tiene algunos de los peores indicadores de educación y desarrollo humano del mundo. Más del 20% de los niños mueren antes de cumplir cinco años por enfermedades infecciosas relacionadas con la pobreza, la malnutrición y el acceso limitado a los servicios básicos de atención médico-sanitaria. Aproximadamente la tercera parte de la población en edad de cursar primaria está sin escolarizar. La desigualdad entre los sexos es muy acusada. La calidad de la enseñanza es deficiente.

Aunque el país recibe ingresos considerables por el petróleo, el gasto público en servicios esenciales es muy reducido. En 2007, el Chad gastó cuatro veces más en defensa que en enseñanza primaria. (véase el Gráfico 3.7).

¿Puede el Chad permitirse el lujo de seguir gastando mucho más en sus fuerzas armadas que en sus niños en edad de cursar primaria? No, si lo que desea es acelerar sus progresos hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Según las estimaciones del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*,

para alcanzar la enseñanza primaria universal de aquí a 2015, el Chad afronta un déficit anual de financiación del orden de 148 millones de dólares. La reasignación a la enseñanza primaria de un tercio del presupuesto militar aproximadamente permitiría a este país cubrir el déficit y crear aulas para acoger a todos los niños sin escolarizar, cuyo número se calcula en algo más de medio millón.

Para modificar el reparto entre el gasto militar y el gasto en educación es preciso aplicar medidas políticas en diversos sectores. En primer lugar, los dirigentes políticos del Chad tienen que reexaminar urgentemente las prioridades del gasto público. También es necesario entablar un diálogo con el Sudán, para poner fin a la carrera armamentista entre ambos países, que ha cobrado dimensiones regionales. Aunque la responsabilidad primordial de importar armamento le corresponde al Chad, sus proveedores deberían reconsiderar también sus políticas. Se calcula que las importaciones de armamentos del Chad se multiplicaron por seis entre 2001 y 2008. El gasto que representan las armas importadas –procedentes de países como Bélgica, Francia, Suiza y Ucrania– priva de recursos a las prioridades educativas que los propios proveedores de armamento afirman apoyar mediante la ayuda internacional.

Fuentes: Holtom y otros (2010); Naciones Unidas (2008b, 2009a); SIPRI (2010a); UNICEF (2009c); Wezeman (2009).

Se ha desvanecido la esperanza de que el final de la Guerra Fría iba a generar un “dividendo de paz”, consistente en una reducción de los presupuestos militares.

Al igual de lo que ocurrió con los “diamantes sangrientos” que sirvieron para financiar las guerras civiles de Liberia y Sierra Leona, la exportación de minerales de la República Democrática del Congo, o la de madera de Myanmar, para financiar un conflicto armado es un despilfarro de la riqueza nacional. Algunos economistas van más lejos y aseguran que esa riqueza minera forma parte de una “trampa de recursos” que mantiene a los países atrapados en ciclos de violencia (Collier, 2007). Aunque esa interpretación es discutible, no cabe duda de que la paz y el buen gobierno pueden transformar los ingresos derivados de los recursos naturales en inversiones duraderas en el desarrollo humano. En Botswana, los ingresos obtenidos con la exportación de diamantes se invirtieron en la ampliación del sistema educativo, la contratación de docentes y la supresión de los derechos de matrícula. El país pasó de una tasa de escolarización del 50% a mediados del decenio de 1960 a la enseñanza primaria universal a finales de los años de 1970, creando así la base de competencias necesaria para sustentar el crecimiento futuro (Duncan y otros, 2000).

La tarea de encontrar un equilibrio adecuado entre el gasto militar y otras prioridades no sólo plantea problemas a los países en desarrollo. En general, la comunidad internacional tendría que examinar cómo dosificar la inversión en educación y el gasto en material bélico. Desde el año 2000, los gastos militares han aumentado a escala mundial en un 49% en valor real, hasta alcanzar en 2009 la cifra de un billón y medio de dólares. (Perlo-Freedman y otros, 2010). La esperanza de que el final de la Guerra Fría iba a generar un “dividendo de paz”, consistente en una reducción de los presupuestos militares, se ha desvanecido con la reacción de los países ante las amenazas –reales, o percibidas como tales– a su seguridad, con el costo de las guerras de Iraq y Afganistán y con el aumento del gasto en armamento en muchos países en desarrollo (Stepanova, 2010).

Al igual que los gobiernos de los países en desarrollo, los gobiernos donantes deben reflexionar sobre cómo encontrar un equilibrio entre la ayuda internacional y el gasto militar. Un punto de partida útil para iniciar esa reflexión es el examen del déficit de financiación de la

Educación para Todos. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* se calculó que el déficit de financiación externa para alcanzar los objetivos de la educación básica establecidos en Dakar se cifraba en 16.000 millones de dólares anuales. Aunque este déficit pueda parecer muy considerable en términos absolutos, para enjugarlo bastaría con el equivalente del gasto militar efectuado en tan sólo seis días por los países donantes miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE (Gráfico 3.8).

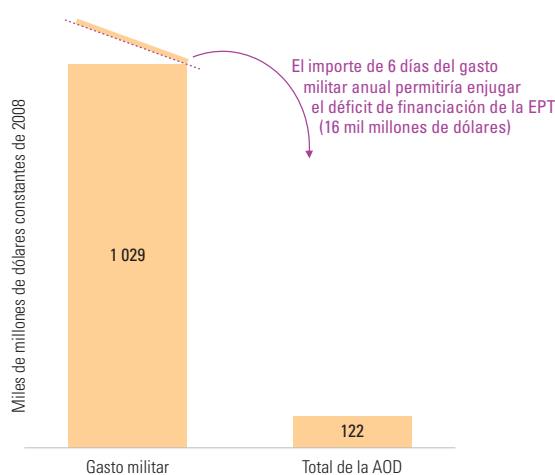
Los gastos militares mundiales son descomunales si se comparan con el volumen de la asistencia para el desarrollo destinada a la educación. El aumento en un 4% de los gastos militares entre 2007 y 2008 representó unos 62.000 millones de dólares adicionales. Para dar una idea de lo colosal de esa cifra, cabe señalar que es treinta veces superior al volumen de la ayuda destinada en 2008 a la educación básica de los países de ingresos bajos. En la actualidad, el gasto en armamento de los países ricos es más de nueve veces superior al que dedican a la ayuda internacional. Dicho de otro modo, con menos de un mes del gasto militar efectuado en 2008 por los miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo se podría cubrir el déficit de financiación de la Educación para Todos de aquí a 2015.

Los gobiernos de los países desarrollados afrontan problemas muy reales en materia de seguridad nacional e internacional. Por ese motivo, han de sopesar las consecuencias de sus opciones presupuestarias. Los fondos equivalentes a seis días de gasto militar que serían necesarios para escolarizar a todos los niños en la enseñanza primaria y alcanzar objetivos de educación más generales, tendrían efectos beneficiosos para la estabilidad social, la seguridad y el crecimiento económico en muchos países afectados por conflictos y en otros Estados. Esas consecuencias positivas contribuirían luego a atenuar las amenazas y los peligros que inducen a gastar más en armamento. En este aspecto, se puede sostener una vez más que una inversión en educación sería más rentable para la paz y la seguridad que un gasto militar equivalente.

Por supuesto, los presupuestos militares no se pueden evaluar aislados de su contexto. Los gobiernos deben tomar decisiones teniendo en cuenta su evaluación de la seguridad nacional y de su situación financiera. Pero hay buenos argumentos para considerar que, con miras a la paz y la seguridad a largo plazo, invertir en la educación es más eficaz que invertir en material militar. Esto es especialmente cierto cuanto se trata de la ayuda a países afectados por conflictos o que inician su

Gráfico 3.8: Una fracción del gasto militar mundial podría enjugar el déficit anual de financiación de la EPT

Total del gasto militar y desembolsos en concepto de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) de los países del CAD, en dólares (2008)



Fuentes: OCDE-CAD (2010b); SIPRI (2010b).

reconstrucción después de una contienda, tal como se expone en los Capítulos 4 y 5. Dicho de otro modo, la conversión de las espadas en arados entraña la posibilidad no sólo de hacer extensiva la oportunidad de educarse a muchos millones de niños más, sino también de apoyar modelos de desarrollo menos propensos a conflictos violentos y más propicios para la prosperidad común y la seguridad internacional.

Los desplazamientos masivos son un obstáculo para la educación

Los desplazamientos masivos forzosos son una consecuencia de los ataques contra la población civil y, en muchos casos, uno de los objetivos primordiales de quienes cometen esas agresiones. El desplazamiento tiene consecuencias de vasto alcance para las personas, las sociedades y los sistemas educativos. Esto es cierto, tanto para los refugiados que huyen a otro país como para los desplazados internos que permanecen en su propio país. El desplazamiento priva a los damnificados de vivienda, comida, servicios básicos y recursos productivos, y puede llevarlos a la marginación, la extrema pobreza y la pérdida de autonomía. Sus consecuencias más generales pueden ser igualmente nocivas. Los países o las zonas donde los refugiados se instalan pueden verse confrontados a una creciente presión sobre sus infraestructuras sociales y económicas, cuando éstas ya no dan más de sí. Al mismo tiempo, es probable que las zonas abandonadas por los refugiados se vean perjudicadas por la disminución de la población y la falta de inversiones.

La conversión de las espadas en arados entraña la posibilidad de hacer extensiva la oportunidad de educarse a muchos millones de niños más.

Magnitud del gasto militar

comparada con la magnitud del déficit de financiación anual de la EPT

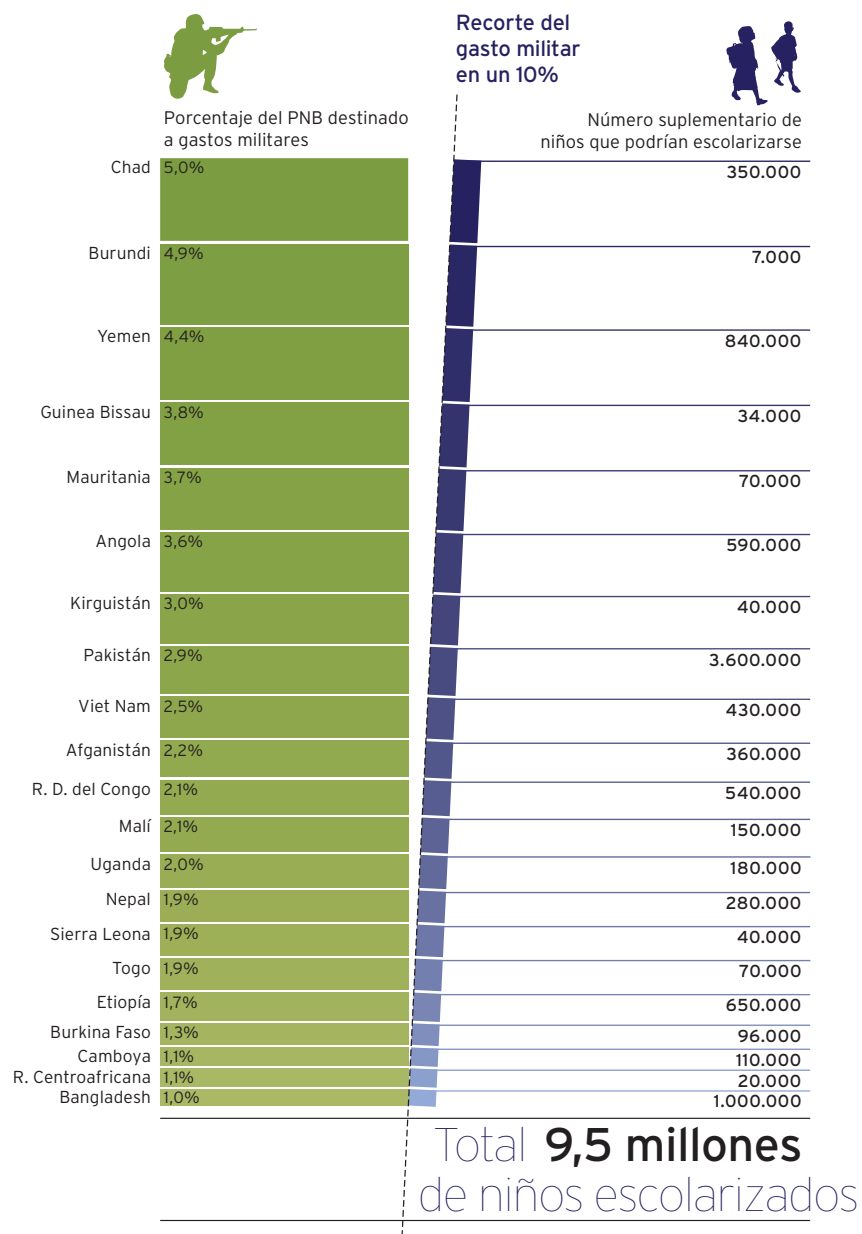
Total del gasto militar anual de los países ricos: 1,029 billones de dólares

Déficit de financiación de la EPT: 16.000 millones \$

6 días de gasto militar enjugarían sobradamente el déficit de financiación anual de la EPT

"Juegos de guerra"

Veintiún países en desarrollo destinan más recursos financieros al gasto militar que a la enseñanza primaria

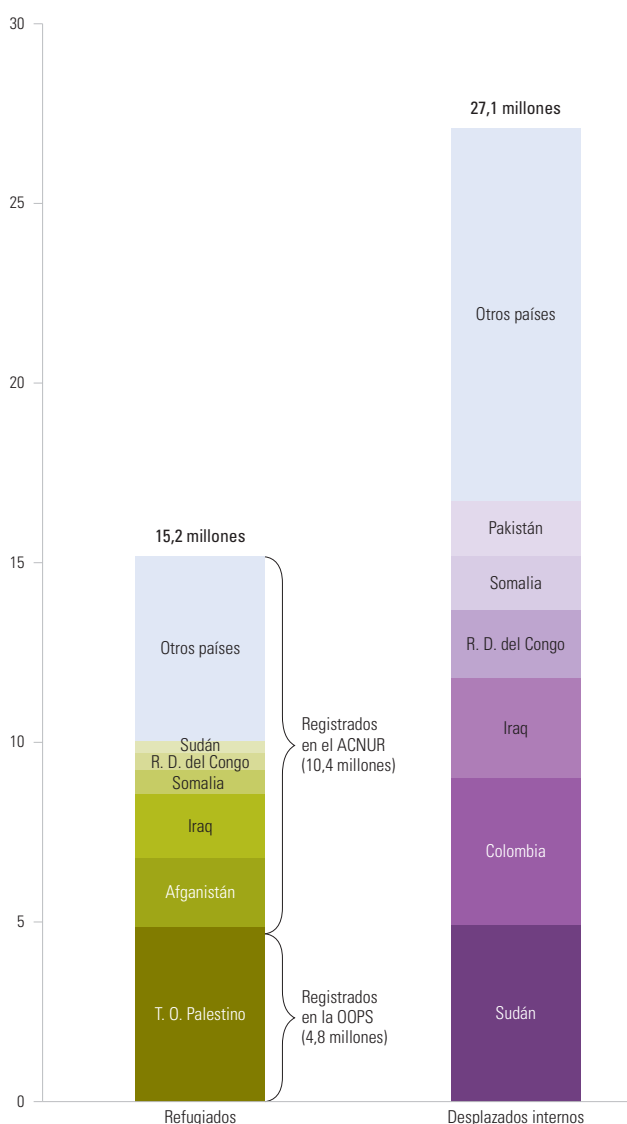


Alejados de sus comunidades, fuentes de ingresos y propiedades, tras haber presenciado o padecido sucesos traumáticos, las personas desplazadas por los conflictos afrontan un futuro peligroso e incierto. La educación es un factor decisivo del proceso de reconstrucción. Con frecuencia los niños y los jóvenes constituyen la mayoría de los grupos desplazados. Algunas estimaciones recientes indican que alrededor del 45% de los refugiados,

desplazados internos y solicitantes de asilo –es decir, unos 19,5 millones de personas– tienen menos de 18 años de edad (ACNUR, 2010a). En el Chad, dos tercios de los desplazados internos y el 61% de los refugiados sudaneses son menores de 18 años (ACNUR, 2010f). El acceso a la escuela puede dar a los niños y jóvenes desplazados una sensación de normalidad y un ámbito de seguridad. Sin embargo, el desplazamiento es con suma frecuencia el preludeo de una situación de grave desventaja en el plano educativo.

Gráfico 3.9: Los desplazados internos suman muchos millones más que los refugiados

Número de refugiados y de desplazados internos, por país de origen (2009)



Notas: Además de los refugiados y los desplazados internos hay 900.000 peticionarios de asilo político, lo que arroja un total de 43,3 millones de personas desplazadas de sus hogares. Según las estimaciones, el número de desplazados internos en Colombia oscila entre 3,3 y 4,9 millones. El gráfico muestra la mediana de esas estimaciones.

Fuentes: ACNUR (2010a); IDMC (2010c); OOPS (2010).

Refugiados y desplazados internos

Los esquemas mundiales del desplazamiento han cambiado con el paso del tiempo, aunque presentan también sólidos elementos de continuidad. Los informes indican que el número total de refugiados ha ido disminuyendo, aunque lo ha hecho con altibajos que reflejan las oscilaciones de los conflictos armados. Desde hace mucho tiempo, la gran mayoría de los refugiados se encuentra en países en desarrollo. La proporción de desplazados internos ha aumentado en la población global de personas desplazadas: en 2010 eran dos veces más numerosos que los refugiados (Gráfico 3.9).

Las cifras sobre los desplazamientos que aparecen en los titulares de prensa deben tomarse con cautela. La cifra mundial más utilizada es la del número de personas de las que se ocupa la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Según los datos del ACNUR, a finales de 2009 había en el mundo 43,3 millones de personas desplazadas, más del doble que en 2000 (ACNUR 2010a). Es casi seguro que las estadísticas no reflejan toda la amplitud del problema. Los sistemas de presentación de informes sobre los desplazados internos son muy limitados y no hay datos fiables sobre el número de personas que huyen de su país a causa de un conflicto armado y luego logran registrarse como refugiados. Los requisitos de registro son muy estrictos, las normas se aplican de manera desigual y las leyes pueden ser restrictivas, lo que hace que muchos refugiados terminan como indocumentados, en algunos casos porque no tienen más remedio que permanecer en la clandestinidad.

Pese a todas esas reservas, es evidente que los refugiados representan una proporción cada vez menor del total de las personas desplazadas. En 2009 había unos 15 millones y estaban concentrados principalmente en los Estados Árabes. Jordania y la República Árabe Siria albergan desde hace mucho tiempo una nutrida población de refugiados palestinos y 1,6 millones de refugiados iraquíes. En el África Subsahariana, los refugiados son predominantemente personas que han huido del conflicto armado de Somalia y han buscado asilo

en Kenia y el Yemen principalmente, o que han escapado de la guerra del Sudán para buscar amparo en el Chad. La guerra de Afganistán ha provocado la mayor oleada de refugiados del siglo XXI, que han sido acogidos en su mayoría en la República Islámica del Irán y en Pakistán. Otros grupos de refugiados ya antiguos son los asentados en Bangladesh y Tailandia, que huyen del conflicto violento de Myanmar y de las violaciones de los derechos humanos perpetradas en este país.

Dos aspectos de la condición de refugiado tienen consecuencias especialmente importantes en la planificación de la educación. El primero es la duración. Muchos refugiados se ven desplazados de sus países por periodos muy prolongados. A finales de 2009, más de la mitad de ellos habían llevado más de cinco años fuera de sus países (ACNUR 2010a, 2010f).⁷ Esto significa que, para una proporción importante de los refugiados, la educación tiene que ir más allá de las meras prestaciones de emergencia a corto plazo y debe planificarse con una perspectiva temporal de varios años. El segundo elemento tiene que ver con la ubicación. En los países ricos, los debates públicos reflejan a menudo preocupaciones por el aumento del número de refugiados, pero en realidad esos países sólo albergan un 15% apenas. Las tres cuartas partes de los refugiados buscan amparo en los países en desarrollo vecinos (Gomez y Christensen, 2010). Muchos de los países de acogida cuentan con sistemas educativos deficientes y capacidades limitadas para apoyar a los recién llegados. Además, los refugiados suelen concentrarse en las zonas de mayor penuria educativa de los países que los acogen. Ejemplo de esto es la instalación de los afganos en las provincias pakistaníes del Beluchistán y de Khyber Pakhtunkhwa, la de los iraquíes en las regiones pobres de Jordania y la de los sudaneses en el este del Chad. La consecuencia es que los gobiernos de los países anfitriones y los organismos encargados de los refugiados tienen que proporcionar servicios educativos en zonas donde la población autóctona ya está mal servida.

El número de desplazados internos ha ido en aumento con el paso del tiempo. A finales de 2009 se estimó que había 27 millones en 53 países (IDMC, 2010d). De ese total, unos 11,6 millones vivían en África y el 72% de éstos se concentraban en tres países: la República Democrática del Congo, Somalia y el Sudán (IDMC, 2010c). Después del Sudán, que cuenta con 5,3 millones, la población más numerosa de desplazados del mundo es la de Colombia, que se cifra en más 3 millones del total de 42 millones

de habitantes que tiene este país. En ambos países, el número de desplazados internos supera con creces al de refugiados. En Colombia, sólo uno de cada diez desplazados ha abandonado el país en calidad de refugiado (IDMC, 2010d; ACNUR 2010a). Aunque la situación de los desplazados internos suele caracterizarse por su considerable fluidez y variación, muchos de ellos están condenados a permanecer largo tiempo en esa condición. En algunos países como Colombia, Georgia, Sri Lanka y Uganda, el desplazamiento suele prolongarse por espacio de varios años (Ferris y Winthrop, 2010).

La distinción entre refugiados y desplazados internos se basa en el derecho internacional. A los refugiados los ampara un marco jurídico de protección y asistencia establecido por la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951. Ese marco comprende normas, derechos y prerrogativas aceptados internacionalmente, y una organización internacional, el ACNUR, que tiene por mandato aplicar esa normativa y proteger los intereses de los refugiados. El derecho a la educación básica forma parte de ese marco y mandato. En cambio, no existe un instrumento jurídico vinculante que defienda los derechos de los desplazados internos. Lo que hay en su lugar es un conjunto de principios generales que reflejan disposiciones vigentes en materia de derechos humanos (Ferris y Winthrop, 2010). La responsabilidad de proteger y ayudar a los desplazados internos corresponde a las autoridades nacionales, lo que plantea problemas en los países donde los gobiernos están implicados en las causas del desplazamiento y en violaciones más generales de los derechos humanos.

A veces se exagera la distinción entre refugiados y desplazados internos. Muchas de las personas desarraigadas por el conflicto del Darfur reúnen ambas características: se desplazan entre el este del Chad y el Sudán, según varíen las amenazas a su seguridad. En Afganistán, las barriadas miserables que rodean a Kabul albergan a personas procedentes de campamentos de refugiados situados en la República Islámica del Irán y Pakistán, que tras regresar a su país se han convertido en desplazados internos, ya que no pueden volver a su región de origen. Como el regreso de los refugiados incrementa la presión sobre unas infraestructuras que ya están al límite de sus posibilidades, el acceso a los servicios básicos –atención médico-sanitaria, abastecimiento de agua y educación– suele ser muy limitado. En una encuesta realizada entre los repatriados, la tercera parte de los padres declaró que no podía enviar a sus hijas a la escuela, mencionando frecuentemente como razón principal la falta de edificios escolares a los que se puede acceder con seguridad (Koser y Schmeidl, 2009).

En Colombia, sólo uno de cada diez desplazados ha abandonado el país en calidad de refugiado.

7. Si se añaden los 4,8 millones de refugiados palestinos que están a cargo del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), la proporción se elevaría a un 68%.

Prestación limitada y desigual de servicios educativos a los refugiados

En virtud del derecho internacional, los refugiados disfrutan de una amplia gama de derechos relativos a su protección y a la prestación de determinados servicios. Sin embargo, suele haber una gran diferencia entre los derechos formales y la prestación efectiva de servicios (Betts, 2010). Esa diferencia es particularmente evidente en la educación. Aunque sólo se dispone de datos limitados sobre las diferentes situaciones de los refugiados, la labor reciente del ACNUR ha empezado a colmar algunas lagunas de información, sobre todo en lo referente a los servicios educativos en los campamentos de refugiados. Los datos acopiados en 127 campamentos durante 2008 muestran grandes variaciones en los indicadores de educación. Entre las principales conclusiones (Gráfico 3.10) se destacan las siguientes:

- La tasa de escolarización en la enseñanza primaria es del 69%. En la enseñanza secundaria es muy inferior, ya que sólo alcanza el 30%.⁸
- En muchos campamentos de refugiados es característica la existencia de una gran disparidad entre los sexos. En promedio, hay unas ocho niñas por cada 10 niños escolarizados en primaria, y esa proporción es menor en secundaria. Las disparidades entre los sexos son particularmente acusadas en los campamentos del Asia Meridional y Occidental, sobre todo en Pakistán, donde sólo hay cuatro niñas por cada diez niños matriculados en primaria.
- En el África Subsahariana, hay nueve niñas matriculadas en la enseñanza primaria por cada 10 niños. La disparidad entre los sexos se acentúa considerablemente en la secundaria, donde sólo hay unas seis muchachas matriculadas por cada diez varones.
- En muchos casos, la proporción alumnos/docente es muy elevada. En casi la tercera parte de los campamentos, es de 50/1. En la cuarta parte de los campamentos, la mitad de los maestros, como mínimo, carece de formación.

Esta panorámica de la situación mundial oculta algunas diferencias significativas entre los diferentes campamentos. En casi la mitad de los campamentos de la muestra de la encuesta, las tasas de escolarización en primaria eran inferiores al 70%. Más sorprendente aún es la variación observada

en esas tasas (Gráfico 3.10). Los datos del ACNUR señalan promedios de escolarización de un 80% en los campamentos del este del Chad, pero esos índices bajan al 50% en los del sur del país, que acogen principalmente a refugiados de la República Centroafricana (ACNUR, 2010f).

Los datos proporcionados por el ACNUR nos dan una idea útil de la diversidad de la situación de la educación en los distintos campamentos. Pero, al mismo tiempo, ponen de relieve amplitud de las lagunas de información existentes en la materia. El acopio de datos sobre las tasas de escolarización de los refugiados no es tarea fácil. En algunos campamentos y asentamientos, el vaivén de las personas es muy rápido, lo que dificulta muchísimo la compilación de cifras exactas. Además, el ACNUR acepta a veces en sus escuelas a niños de la población anfitriona, lo que hace difícil distinguir a los refugiados de quienes no lo son (ACNUR, 2009b). En determinados contextos, otro problema es el de la incertidumbre acerca de la edad de los niños refugiados. Por todas esas razones, hay que tomar con cautela los resultados de las encuestas del ACNUR. Pero, aun así, esos trabajos plantean interrogantes sobre las amplísimas variaciones que se dan en materia de cobertura educativa en los diversos campamentos.

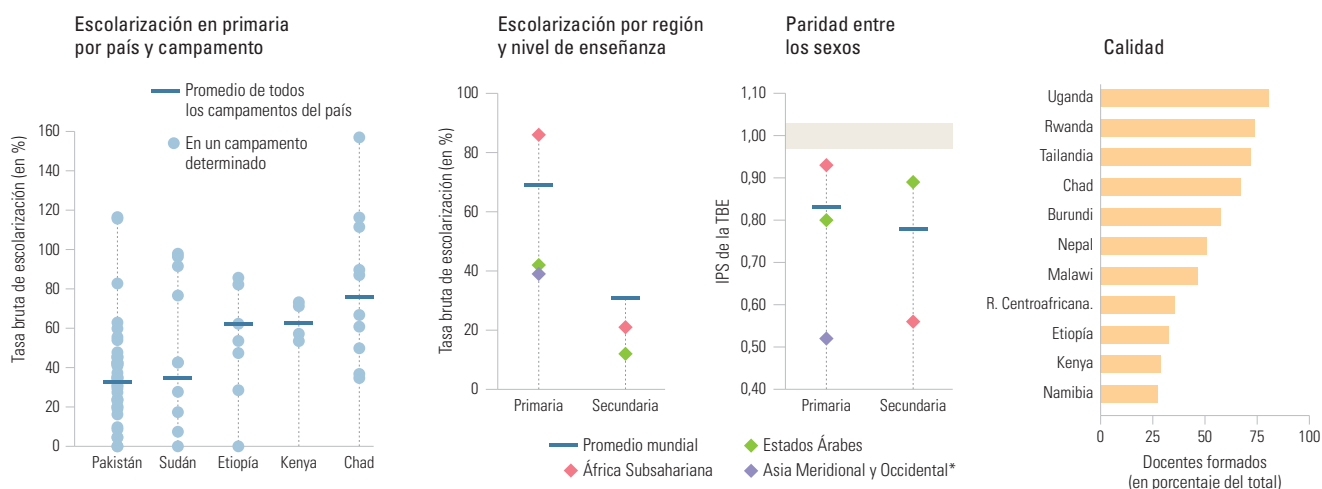
¿A qué obedecen esas diferencias en la cobertura educativa entre los campamentos de refugiados? Se pueden determinar varios factores. Es probable que los grupos de población que al ingresar en los campamentos traen ya un nivel más alto de educación traten con más ahínco de escolarizar a sus hijos. Los problemas de inseguridad que se plantean en algunos campamentos pueden disuadir a los padres de mandar a los niños a la escuela, en particular cuando se trata de niñas. El volumen de financiación y la calidad de la enseñanza también pueden incidir en la asistencia a clase. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, son pocos los campamentos que ofrecen algo más que una escolarización muy limitada. En este contexto, un factor de importancia es el carácter "temporal" atribuido a la condición del refugiado, que puede ser disuasivo para invertir en niveles de educación que vayan más allá de la enseñanza primaria.

La escasez de maestros competentes que dominen la lengua adecuada es otro factor que limita la prestación de servicios educativos. En muchos campamentos de refugiados, los docentes se contratan entre la población que reside en ellos. El hecho de que muchos refugiados hayan recibido su formación escolar en los campamentos y no hayan pasado de los estudios primarios limita el vivero de competencias disponible. Por ejemplo, en los campamentos de Kenia, menos de la tercera

8. La tasa de escolarización considerada aquí es la tasa bruta de escolarización en primaria de la franja de población de 6 a 11 años de los 127 campamentos, según el conjunto de datos "Normas e Indicadores" del ACNUR. La tasa de escolarización en secundaria se refiere a la franja de población de 12 a 17 años de los mismos campamentos (ACNUR, 2008).

Gráfico 3.10: La situación de la educación varía en función de los campamentos de refugiados y de las regiones

Indicadores de la educación en los campamentos de refugiados (2008)



* Para el Asia Meridional y Occidental no se han incluido los datos relativos a la enseñanza secundaria por no haberse podido disponer de los datos correspondientes al Pakistán. Fuente: ACNUR (2008).

parte de los maestros ha recibido formación (Gráfico 3.10). Las homologaciones y titulaciones oficiales de los conocimientos adquiridos son una condición importante, pero ampliamente desatendida, para educar eficazmente a los niños refugiados. La falta de sistemas de reconocimiento del aprendizaje que permitan su convalidación en los sistemas nacionales de educación puede tener como consecuencia el desperdicio de años de escolaridad. Por ejemplo, los niños que han cursado hasta el cuarto grado de primaria en un campamento de refugiados pueden verse obligados a empezar a cursar de nuevo el primer grado si regresan a su país de origen (Kirk, 2009).

El panorama de la prestación de servicios educativos ofrecido por los datos del ACNUR proporciona una visión muy parcial. La imagen tradicional transmitida por la prensa occidental, la de vastos campamentos que se van extendiendo de forma descontrolada, no refleja la realidad cotidiana de la mayoría de los refugiados. Aproximadamente uno de cada tres refugiados del mundo vive en un campamento, aunque en el África Subsahariana esa proporción asciende al 60% (ACNUR, 2010a). La mayoría de ellos vive en contextos urbanos. Por ejemplo, se estima que en Kenya unos 200.000 refugiados viven en núcleos urbanos (ACNUR, 2009a). Se dispone de poca información acerca de las condiciones de escolarización de los niños de los refugiados que viven en ciudades, pero sí se sabe que por lo general hay grandes concentraciones de éstos en asentamientos informales precarios caracterizados por su alto grado de penuria de

educación. En una evaluación realizada en Nairobi se llegó a la conclusión de que, si bien se supone que la enseñanza primaria es gratuita, algunas escuelas exigen el pago de una "tasa de admisión" antes de matricular a los niños refugiados, con lo que restringen su acceso a la educación (Pavanello y otros, 2010).

Las estrategias relativas a la gobernanza del problema de los refugiados influyen considerablemente en el grado de protección real de sus derechos y prerrogativas. Esto trasciende el hecho que un Estado sea o no signatario de la Convención de 1951. En este sentido, las comparaciones entre países son instructivas. Jordania no ha firmado la Convención, pero permite que los niños iraquíes asistan a las escuelas públicas (véase el Capítulo 4). En cambio, las leyes de Malasia no establecen diferencia alguna entre un refugiado y un inmigrante indocumentado. Los refugiados están sujetos a detención y deportación arbitraria y "el hecho de que carezcan de un estatuto oficial significa que no tienen acceso a medios de subsistencia duraderos ni a la educación formal" (ACNUR, 2010f, p. 244). Habida cuenta de que, según los cálculos, en Malasia vive un millón de inmigrantes ilegales, muchos de los cuales son menores de edad, es muy probable que exista allí un alto nivel de penuria educativa que no se recoge en los informes, porque los posibles refugiados se ven empujados a la clandestinidad (ACNUR, 2010f). En Tailandia, los refugiados procedentes de Myanmar han permanecido confinados en campamentos durante más de dos décadas, con limitaciones que afectan

En los campamentos de refugiados de Kenya, menos de la tercera parte de los maestros ha recibido formación.

Recuadro 3.4 – Un santuario con problemas de educación – Los karen refugiados en Tailandia

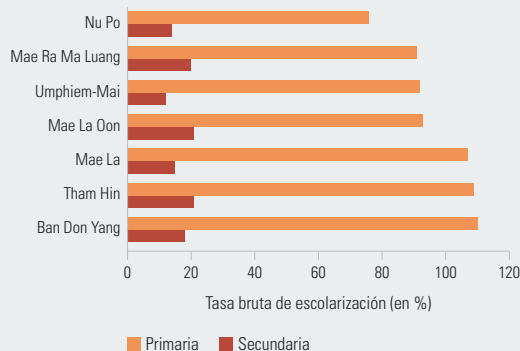
La situación de conflicto existente en Myanmar ha hecho que muchas personas de este país busquen refugio en Estados vecinos como Bangladesh, China y Tailandia. Nueve campamentos instalados en la frontera tailandesa albergan la población más numerosa de esos refugiados. La mayoría de ellos pertenecen a las etnias karen y karenni, y los 140.000 residentes de los campamentos oficialmente registrados sólo representan una fracción muy pequeña de los civiles desplazados a Tailandia. Aunque este país no ha firmado la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, las autoridades han tolerado desde 1984 la instalación de campamentos para los refugiados, en el entendimiento de que se trata tan sólo de asentamientos provisionales y de que sus ocupantes regresarán a Myanmar tan pronto como la situación lo permita.

Con el correr de los años, se ha llegado a establecer en los campamentos un vasto sistema de enseñanza que comprende los ciclos de preescolar, primaria y secundaria, así como una oferta de formación profesional y de posibilidades aprendizaje para los adultos. La red educativa de los siete campamentos de karen refugiados consta de 70 escuelas a las que acuden 34.000 alumnos. El sistema educativo de esos campamentos cuenta con un reconocimiento oficial de las autoridades tailandesas, pero son organizaciones comunitarias las que proveen los servicios educativos, gracias a la financiación suministrada por los padres y organizaciones no gubernamentales o entidades caritativas.

El sistema educativo establecido por los karen en sus campamentos es una muestra del compromiso y esfuerzo extraordinarios de esta comunidad en favor de la educación. Sin embargo, ese sistema tropieza con graves problemas: la tasa de escolarización en secundaria es especialmente baja (Gráfico 3.11); la financiación, insuficiente e incierta, hace que algunas escuelas estén en muy mal estado y que los maestros perciban sueldos muy bajos; y el gasto por alumno de primaria, según estimaciones efectuadas en 2008, se cifra solamente en 44 dólares anuales, lo que representa menos del 3% del gasto de ese tipo en las escuelas tailandesas. La asociación ZOA Refugee Care Thailand, principal proveedora de fondos para los campamentos, está restringiendo sus actividades, lo que crea una incertidumbre con respecto al volumen de financiación que éstos reciban en el futuro.

a sus desplazamientos, al acceso a un empleo declarado oficialmente o a sus derechos a asistir a escuelas públicas fuera del recinto de los campamentos. Aunque las prestaciones educativas dentro de los campamentos han mejorado y las reformas recientes han ampliado el acceso

Gráfico 3.11: Para muchos refugiados de Myanmar los estudios se terminan para siempre en la escuela primaria
Tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria en siete campamentos de refugiados (2009)



Fuentes: ACNUR (2010c); Lang (2003); Oh (2010).

Algunas de las dificultades de la educación en los campamentos obedecen a problemas de reglamentación. Los refugiados tienen restringida su libertad de movimientos y no están autorizados a emplearse fuera de los campamentos. No pueden edificar las escuelas con materiales de construcción permanentes, aunque algunas modificaciones recientes de la reglamentación permiten la instalación de estructuras semipermanentes. Además, los docentes tienen que ser contratados dentro de los campos y carecen a menudo de las competencias profesionales necesarias.

Una serie de reformas efectuada recientemente ha empezado a resolver algunos problemas. En el marco de un acuerdo de cooperación con el Ministerio de Educación de Tailandia, se han tomado, por ejemplo, medidas conducentes a la titulación de los educandos de la enseñanza profesional: hasta la fecha se han validado 11 cursos y se ha homologado a 108 docentes. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) aboga por una ampliación de la enseñanza profesional como medio para conseguir que la población de los campamentos sea menos dependiente de la ayuda externa.

Fuentes: ACNUR (2010c); Lang (2003); Oh (2010).

a la formación profesional en el exterior, las oportunidades de cursar estudios siguen siendo limitadas.

Cada situación que genera refugiados tiene sus propias características. El mayor grupo

La mayoría de los países de acogida limitan estrictamente el derecho de los refugiados a ejercer un empleo.

de refugiados del mundo son los palestinos, que han sido desplazados en las etapas sucesivas de un conflicto que data de 1948. En los registros del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) figuran casi cinco millones de palestinos que están dispersos en países como Jordania, el Líbano y la República Árabe Siria, y en el Territorio Palestino Ocupado (Naciones Unidas, 2009c). Los refugiados palestinos en edad escolar afrontan numerosas dificultades. En 2009-2010, el OOPS prestó servicios educativos a casi la mitad de todos los niños palestinos: alrededor de medio millón de alumnos de primaria y del primer ciclo de secundaria. Aunque la mayoría de estas escuelas obtienen resultados tan buenos como las de los países anfitriones –y en algunos casos, incluso mejores– (Altinok, 2010), los proveedores de servicios educativos del OOPS tienen problemas en ciertos ámbitos. Las prestaciones de servicios destinadas a la primera infancia son limitadas (excepto en las escuelas del Líbano) y la mayoría de las escuelas del OOPS sólo ofrecen cursos hasta el noveno grado. Aunque a los educandos se les garantiza el derecho a ingresar en el sistema de enseñanza secundaria del país anfitrión, a muchos de ellos les resulta difícil la transición. Los palestinos que cursan estudios al margen del sistema educativo del OOPS también afrontan dificultades. En Jerusalén Este, las escuelas que frecuentan los refugiados palestinos están abarrotadas y disponen de pocos recursos, lo que obliga a muchos alumnos a ir al sector privado (Recuadro 3.5).

Sea cual sea su estatuto jurídico, muchos refugiados afrontan obstáculos institucionales que influyen directa e indirectamente en las posibilidades de que sus hijos reciban instrucción. La mayoría de los países de acogida limitan estrictamente el derecho de los refugiados a ejercer un empleo, de ahí que se vean excluidos del mercado laboral u obligados a trabajar clandestinamente en el sector informal desempeñando empleos mal remunerados. Además de agravar la pobreza de los hogares, las limitaciones del acceso al mercado de trabajo no suponen un aliciente para que los hijos de los refugiados deseen cursar estudios secundarios. En algunos países, el ACNUR ha informado de casos de detención y deportación arbitrarias de grupos de refugiados, práctica que impide inscribirlos en los registros. Por ejemplo, en 2010 el ACNUR señaló que en Tailandia se había procedido al arresto y la deportación de refugiados procedentes del Estado de Rakhine, del norte de Myanmar, y de la República Democrática Popular Lao (ACNUR, 2010f).

Varios países desarrollados han adoptado también medidas que afectan al derecho a la educación. El ACNUR presentó una protesta a Australia por sus

rígidos procedimientos de selección y por la decisión, adoptada en 2010, de suspender las solicitudes de asilo de personas procedentes de Afganistán y Sri Lanka. También se han cuestionado las prácticas de otros gobiernos –en particular, los de Dinamarca y el Reino Unido– en relación con la deportación de refugiados procedentes de zonas de Iraq todavía afectadas por la violencia armada (ACNUR, 2010e). También puede ocurrir que los procedimientos de asilo propiamente dichos causen trastornos en la prestación de servicios educativos. En el Reino Unido, la petición de asilo puede entrañar un largo período de espera de las decisiones relativas a las solicitudes y apelaciones, lo que puede retrasar considerablemente el ingreso de los niños en la escuela (Bourgonje y Tromp, 2009).

Los desplazados internos son menos visibles y están más marginados

Es difícil estudiar aquí. Vivimos en tiendas de campaña. El suelo no es liso. No puedo estudiar ni hacer los deberes aquí. Mi antigua escuela era mucho mejor.

Robeka, 13 años, albergada en un campamento de Sri Lanka (Save the Children, 2009a)

Los datos fidedignos sobre la educación ofrecida a los desplazados internos son aún más escasos que en el caso de los refugiados, pero la información disponible indica que el desplazamiento desorganiza gravemente la prestación de servicios educativos. Algunos grupos ya marginados antes del estallido de un conflicto, tales como los pobres, las niñas y los pueblos indígenas, suelen ser los más afectados cuando sobrevienen pérdidas adicionales de la posibilidad de recibir instrucción, como lo muestran los siguientes ejemplos:

- El conflicto armado y el consiguiente desplazamiento de poblaciones tuvieron graves consecuencias para la educación en la provincia de Khyber Pakhtunkhwa y las zonas tribales administradas por el gobierno federal del Pakistán, dos de las regiones más desfavorecidas del país. Según se informa, en tres distritos de Khyber Pakhtunkhwa unos 600.000 niños perdieron uno o más años de escolaridad (Ferris y Winthrop, 2010).
- En Colombia se da una disparidad acusada en la enseñanza secundaria entre los niños desplazados y el resto de los alumnos. Sólo un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, en comparación con un 63% de los no desplazados. La proporción de jóvenes desplazados de 12 a 15 años escolarizados todavía en primaria, es casi el doble que en el caso de los no desplazados, lo que indica que ingresan

En Colombia sólo un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, en comparación con un 63% de los no desplazados.

Recuadro 3.5 – Igualdad de derechos, pero desigualdad en la educación para los niños palestinos en Jerusalén Este

La educación debería ofrecer una perspectiva para escapar de la pobreza. Sin embargo, para muchos niños palestinos en Jerusalén Este, el sistema educativo forma parte de una trampa de pobreza que reduce sus oportunidades, agrava las disparidades y, en última instancia, alimenta el conflicto violento.

En 1967, tras la anexión de Jerusalén Este por parte de Israel, los municipios israelíes se encargaron de la enseñanza pública. Pero a muchos de los 90.000 niños palestinos que viven en la zona se les niega el acceso a la escuela pública gratuita, aun cuando tienen derecho a ella a tenor de la ley sobre la enseñanza obligatoria vigente en Israel. El obstáculo con que tropiezan no es una discriminación jurídica, sino una enseñanza de escasa calidad e insuficientemente financiada. La desatención a la escolarización de los niños palestinos en Jerusalén Este se refleja en:

Escasez de aulas. Según un informe de la Contraloría del Estado, en 2007-2008 había en Jerusalén Este un déficit de mil aulas aproximadamente. Aunque se han intensificado los esfuerzos para construir más aulas, todavía distan mucho de haber adquirido el ritmo necesario para acoger a los nuevos alumnos y reemplazar las aulas existentes. Las autoridades municipales han construido nuevas aulas a un ritmo inferior al exigido por un fallo de la Corte Suprema de Justicia en 2001, que tan sólo preveía la creación de menos de la mitad de las aulas necesarias entre ese año y 2011. En el Jerusalén Este sólo hay dos centros municipales de enseñanza preescolar y el elevado costo de los centros privados hace que un 90% de los niños de 3 y 4 años de edad estén sin escolarizar.

Calidad de las escuelas. Muchos niños que asisten a la escuela pública reciben instrucción en edificios decrepitos. Se considera que más de la mitad de las aulas están "en condiciones inadecuadas" o presentan otras deficiencias. Parte del problema estriba en que muchos edificios escolares son alquilados y no se han construido para servir de escuelas. Hay veinte escuelas que presentan riesgos de seguridad.

Limitaciones de los desplazamientos. Los alumnos y sus padres afirman que los controles militares son una causa permanente de preocupación. Se calcula que más de 2.000 alumnos y más de 250 docentes tienen que demorarse excesivamente, cuando van camino de la escuela, en los puestos de control o a consecuencia de las verificaciones de los permisos

de circulación. Son frecuentes los informes sobre acosos. Los padres señalan que el cierre arbitrario de los puestos de control constituye una preocupación importante en materia de seguridad, sobre todo en los periodos de gran tensión. Una encuesta de la UNESCO ha mostrado que el 69% de los niños palestinos no se siente en seguridad cuando va a la escuela.

Debido a la escasez de aulas y la calidad preocupante de la enseñanza, menos de la mitad de los niños palestinos en edad escolar acude a las escuelas públicas. El resto va en su mayoría a centros privados escolares de pago. La escasez de aulas hace que más de 30.000 niños palestinos tengan que pagar para asistir a escuelas privadas o extraoficiales cuyos costos son relativamente elevados, lo que representa una carga económica suplementaria para una comunidad con un alto índice de pobreza. Entre los demás proveedores de servicios educativos figuran el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) y las escuelas islámicas waqf. Las escuelas del OOPS sólo ofrecen instrucción hasta el noveno grado, lo que limita las posibilidades de que los alumnos puedan ingresar luego en las escuelas municipales.

Se han adoptado diversas iniciativas para tratar de reducir los obstáculos con que tropiezan estos niños. Entre ellas figura la Iniciativa "Madrasati Palestine", impulsada por la Reina Rania de Jordania en 2010, que tiene por objetivo renovar las escuelas que funcionan bajo la supervisión del Ministerio de los Waqf y de Asuntos Islámicos de Jordania. Este proyecto presta apoyo a la renovación de las escuelas y la capacitación de docentes, promueve la creación de escuelas seguras y salubres, y fomenta la participación de las comunidades en actividades extraescolares.

Este tipo de iniciativas puede dar resultados considerables, pero se necesitan medidas de más amplio alcance. Para que los niños palestinos de Jerusalén Este puedan ejercer su derecho jurídicamente reconocido a recibir una educación gratuita de buena calidad, las autoridades municipales deben impulsar un programa de construcción de edificios escolares en gran escala y, como solución provisional, sufragar al mismo tiempo los costos en que incurrir los padres que se ven obligados a mandar a sus hijos a escuelas privadas.

Fuentes: Al Sha'ar (2009); Association for Civil Rights in Israel e Ir Amim (2009, 2010); Bronner (2010); Global Education Cluster (2010b); Khan (2001).

En Jerusalén Este, las escuelas que frecuentan los refugiados palestinos están abarrotadas y disponen de pocos recursos.

más tardíamente en la escuela, que repiten curso con mayor frecuencia y que desertan los estudios en mayor número (Ferris y Winthrop, 2010). El hecho de que los afrocolombianos y las poblaciones indígenas se vean afectados por los desplazamientos de manera totalmente desproporcionada contribuye a amplificar las desigualdades en materia de educación a nivel nacional.

- El volumen de prestación de servicios educativos que reciben los desplazados internos en la región del Darfur (Sudán) es sumamente variable. Una encuesta realizada en 2008 entre las comunidades de desplazados del norte y el oeste del Darfur mostró que sólo la mitad de las escuelas primarias contaban con la totalidad de los ocho grados que componen el ciclo de este nivel de enseñanza. Era frecuente hallar en las aulas una proporción de 50 o más alumnos por docente y las niñas representaban, en promedio, el 44% del alumnado (Lloyd y otros, 2010).
- En Iraq, el examen de los datos acopiados en los distritos de Bagdad, Basora y Nínive puso de manifiesto que la probabilidad de que las familias de desplazados enviaran a sus hijos a la escuela era muy inferior a la de las familias de la población local. Asimismo, en los tres distritos se registraron importantes disparidades entre los sexos en la escolarización de los niños desplazados (Bigio y Scott, 2009).
- En el Yemen, el acceso a la educación de unos 55.000 niños desplazados internos es muy limitado. Muchos de esos alumnos han perdido hasta dos años de escolaridad (IDMC, 2010h).
- En las zonas rurales de Kivu del Norte, en la República Democrática del Congo, viven unos 600.000 desplazados internos y sólo un 34% de los niños tienen acceso a la educación básica, mientras que el promedio nacional se cifra en un 52%. Muchos padres han señalado que la educación de sus hijos se había visto interrumpida indefinidamente por el desplazamiento (IDMC, 2009b).

Las consecuencias de los desplazamientos de población causados por la violencia se agravan con la pobreza, y por eso muchos niños desplazados se ven privados de instrucción. Las encuestas efectuadas entre los desplazados en numerosas zonas de conflicto indican regularmente como obstáculo a la educación la pobreza de las familias, que trae a menudo consigo un aumento del trabajo infantil. En el Yemen, muchos niños desplazados complementan los ingresos familiares con el producto de la mendicidad, el contrabando

o la recogida de desechos, y el aumento del trabajo infantil es un fenómeno cada vez más preocupante (IDMC, 2010h). Las familias desplazadas del Afganistán afirman que el trabajo infantil es la causa principal de que los muchachos no asistan a la escuela (Koser y Schmeidl, 2009). Los costos inherentes a la educación pueden tener consecuencias particularmente perjudiciales para las poblaciones desplazadas. La necesidad de pagar derechos de matrícula es un importante obstáculo para la educación de los niños desplazados en la República Democrática del Congo (Foaleng y Olsen, 2008). En otras zonas afectadas por conflictos se dan situaciones similares. De todo esto se desprende que las medidas orientadas a fortalecer los medios de subsistencia, proporcionar protección social y reducir los costos de la educación tienen una función esencial en la protección del acceso a la educación.

Muchos países que cuentan con importantes poblaciones de desplazados no han logrado establecer las reglamentaciones y medidas prácticas necesarias para proteger el derecho a la educación de las personas desplazadas. A los niños desplazados que han emigrado a zonas urbanas se les suele negar el acceso a la escuela con argumentos semilegales. Un ejemplo de esto lo proporciona el caso de Jartum, la capital de Sudán, donde hay cerca de un millón de desplazados internos que representan un 20% de la población urbana aproximadamente. Sea cual sea su estatuto jurídico, el hecho de carecer de documentos de identidad suele limitar su acceso a servicios públicos tales como la educación y, además, son objeto de medidas de reubicación forzosa con mayor frecuencia que los demás grupos (Jacobsen e IDMC, 2008).

Los problemas que los desplazados internos afrontan en materia de educación no se limitan a los episodios de estallido de un conflicto violento. Cuando los desplazados regresan a sus hogares al término del conflicto suelen enfrentarse con desventajas vinculadas a la pobreza, la pérdida de sus viviendas y otros bienes, y la limitada prestación de servicios educativos. Varios países de la ex Unión Soviética tienen que vérselas todavía con las consecuencias de los desplazamientos de población causados por litigios territoriales (Recuadro 3.6).

Conclusión

La repercusión de los conflictos armados en la educación se ha subestimado continua y sistemáticamente. Los sistemas educativos no pueden aislarse completamente de los efectos de la violencia. No obstante, habida cuenta de los perfiles que está cobrando actualmente la violencia, con ataques directos de grupos armados contra los escolares y las escuelas, la destrucción de las

A los niños desplazados que han emigrado a zonas urbanas se les suele negar el acceso a la escuela con argumentos semilegales.

Recuadro 3.6 – Guerras breves de prolongadas consecuencias en la ex Unión Soviética

Los conflictos en los países de la ex Unión Soviética se han caracterizado por episodios de violencia intensa provocados por rivalidades territoriales y políticas. Muchas de esas contiendas han causado desplazamientos de población considerables, disturbios sociales y daños materiales, así como una pérdida de oportunidades de educación para algunos grupos de población vulnerables

Las tensiones entre Georgia y las regiones autónomas de Abjazia y Osetia del Sur desembocaron a principios del decenio de 1990 en combates y desplazamientos masivos de población. Unos 300.000 georgianos huyeron, en su mayoría de Abjazia. La reanudación de los combates entre tropas de la Federación de Rusia y Georgia, con motivo de la situación en Osetia del Sur, provocó otro desplazamiento masivo en 2008. En la actualidad, los georgianos que han regresado a sus hogares en Abjazia afirman que tropiezan con dificultades en muchos aspectos de la vida, comprendida la educación. La calidad de ésta suele ser escasa debido, entre otros, a los siguientes factores: falta de maestros competentes, deterioro de las instalaciones y costo elevado de los libros de texto y el transporte. Unos 4.000 niños desplazados internos en Georgia siguen asistiendo a escuelas separadas. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) ha mostrado documentadamente los problemas con que tropiezan en Abjazia las familias georgianas para educar a los niños en su lengua materna.

Azerbaiyán y Armenia no han resuelto todavía el conflicto del Alto Karabaj, aunque han transcurrido casi 15 años desde que firmaron un acuerdo de cese

el fuego. Unas 570.000 personas siguen desplazadas y muchos niños tienen graves dificultades para acceder a una educación de calidad. En Azerbaiyán, el gobierno ha realizado grandes esfuerzos para solucionar los problemas de los niños desplazados del Alto Karabaj. Los alumnos desplazados internos tienen en teoría el derecho a recibir gratuitamente uniformes y libros, así como el de acceder a la enseñanza superior. Sin embargo, muchos padres desplazados afirman que deben pagar por esas prestaciones y una encuesta efectuada en 2005 reveló que el 58% de ellos no habían podido enviar a sus hijos a la escuela. La calidad de la educación también plantea problemas, debido a poca formación impartida a veces a los docentes.

En Chechenia, el sistema educativo presenta las cicatrices de dos guerras que desplazaron a más de 800.000 personas. En 2009, el gobierno todavía estaba reparando 142 de las 437 escuelas. Según un informe del UNICEF, hay problemas de calidad de la enseñanza que obedecen a la escasez de material didáctico, las insuficientes posibilidades de formación de los docentes y el excesivo número de alumnos por aula. Aunque la mayoría de los niños en edad de cursar primaria asisten a la escuela, muchos han sido víctimas de desplazamientos y la incidencia de trastornos mentales es muy alta. Al concluir la contienda, casi el 80% de los niños necesitaron apoyo psicológico, pero los 31 centros psicosociales creados no cuentan con un número suficiente de psicólogos capacitados.

Fuentes: IDMC (2008, 2009c, 2009d, 2009e, 2009f).

La paz y la reconstrucción posterior a un conflicto son las únicas bases viables para progresar rápidamente hacia el logro de la enseñanza primaria universal.

oportunidades educativas ha alcanzado una magnitud que tal vez no tenga precedentes. La paz y la reconstrucción posterior a un conflicto son las únicas bases viables para progresar rápidamente hacia el logro de la enseñanza primaria universal y la realización de objetivos más generales en

los países afectados por conflictos. Sin embargo, la tarea más inmediata para la comunidad internacional consiste en reforzar la protección y mantener el acceso a la educación de quienes se ven atrapados en los frentes de conflicto o han sido desplazados de sus hogares. □

Las deficiencias de la educación pueden atizar las llamas de los conflictos armados

Cuando estalla un conflicto en un país, los antagonistas suelen disponer de argumentos bien rodados para justificar el recurso a la violencia. Las reivindicaciones opuestas e irreconciliables sobre cuestiones de gobernanza, territorios y recursos ocupan un lugar destacado en la lista. Pocas veces, o nunca, se menciona a la educación como causa fundamental de un conflicto. Sin embargo, la educación es a menudo un factor subyacente de la dinámica política que empuja a un país a un conflicto armado.

Lograr que la educación sea un factor de paz es una tarea que exige evaluar con conocimiento de causa cómo puede conducir a una sociedad a la guerra en determinadas circunstancias. En la sección anterior de este capítulo se examinó cómo los conflictos violentos redundan en perjuicio de los sistemas educativos. En esta sección se examina la relación inversa, exponiendo los mecanismos por los que la educación, en su interacción con procesos sociales, políticos y económicos, puede socavar la paz y fomentar la violencia.

La forma en que la educación crea condiciones propicias para los conflictos armados ha recibido poca atención sistemática por parte de los gobiernos y los donantes de ayuda (Bird, 2009; Østby y Urdal, 2010). Esa desatención es preocupante, al menos por dos razones. La primera es que no faltan datos y elementos de información sobre el agravamiento de litigios sociales, económicos y políticos de vasto alcance a causa de agravios relacionados con la educación. En algunos casos, la educación ha sido la chispa que ha encendido el conflicto armado. La segunda razón es que la educación es un ámbito en el que las decisiones políticas tienen repercusiones inmediatas. Hay muchas esferas de la vida pública en las que las decisiones gubernamentales tienen pocos efectos a corto plazo, pero la educación no es una de ellas. El contenido de la enseñanza, la manera de impartirla, financiarla y organizarla, son ámbitos en los que las decisiones del gobierno tienen repercusiones a la vez inmediatas y de largo plazo, para bien o para mal.

En esta sección se definen tres elementos generales por los que la educación puede hacer que una sociedad sea más propensa al conflicto armado:

- *La penuria de instrucción.* La pobreza y el alto índice de desempleo juvenil guardan relación con un mayor riesgo de conflicto, y la insuficiencia del sistema educativo aumenta ese riesgo. Los problemas surgen no sólo cuando el nivel de educación es insuficiente, sino también cuando el sistema educativo no logra dotar a los jóvenes con competencias pertinentes. Los vínculos entre la educación y un conflicto armado no son nítidos. No faltan ejemplos de países con un alto nivel de educación que han sido escenarios de conflictos armados. Sin embargo, en las sociedades propensas al conflicto, la limitación de oportunidades que padecen los que tienen poco acceso a la educación puede hacer que muchos creen que no tienen nada que ganar con el mantenimiento de la paz.
- *La desigualdad en el acceso a la educación.* La idea de la igualdad de oportunidades está profundamente arraigada en la mayoría de las sociedades y el acceso equitativo a la educación se considera generalmente como uno de los pilares de esa igualdad. Sin embargo, en las sociedades afectadas por conflictos la educación debe desempeñar una función especial. Si los grupos desfavorecidos consideran que la política educativa contribuye a reducir las posibilidades de sus hijos en el futuro, es probable que esa percepción genere un sentimiento de injusticia que puede incluso poner en tela de juicio la legitimidad del Estado. Como reconoció la Comisión de Verdad y Reconciliación de Liberia en su evaluación de las causas de la guerra civil en ese país, la limitación de las oportunidades educativas a causa de un sistema político y social basado en los privilegios, el clientelismo y el sectarismo político constituyó un poderoso factor de violencia (CVR de Liberia, 2009). Esa evaluación tiene un alcance más general.
- *El carácter inadecuado de la educación.* Las escuelas desempeñan una función esencial, no sólo para dotar a los niños con conocimientos y competencias, sino también para transmitirles valores y permitirles que se forjen un sentimiento de identidad. La escuela puede fomentar conductas basadas en el respeto mutuo, los intereses compartidos y los valores comunes, contribuyendo así a cimentar la cohesión social en comunidades pluriculturales, o puede promover ideas y prácticas que debiliten la cohesión. Por ejemplo, a las escuelas que son indiferentes a las preocupaciones sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas o las minorías étnicas se las puede llegar a considerar no como centros que amplían las oportunidades de la población, sino como instrumentos de dominación.

Las escuelas que son indiferentes a las preocupaciones sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas o las minorías étnicas se las puede llegar a considerar no como centros que amplían las oportunidades de la población, sino como instrumentos de dominación.

Asimismo, cuando los contenidos de los currículos y los manuales escolares menosprecian explícita o implícitamente a determinados grupos sociales, la escuela puede contribuir a inculcar la intolerancia y ahondar las divisiones en la comunidad. En definitiva, la escuela pueda proporcionar un contexto pacífico en el que los niños aprenden y se relacionan entre sí, y también puede contribuir a banalizar la violencia y socavar las actitudes que propician la solución pacífica de los conflictos.

Determinar las causas de los conflictos y sus vínculos con la educación

¿Qué determina la propensión de un país a los conflictos violentos? Basta un examen somero de los conflictos recientes para comprender que esta pregunta es difícil de responder. La pobreza es un factor de riesgo. Otro puede ser una guerra civil ocurrida recientemente. En los últimos 40 años, casi la mitad de las guerras civiles fueron "recaídas" de conflictos anteriores: un 40% de los conflictos terminados estallaron de nuevo en los diez años siguientes (Chauvet y Collier, 2007). Los episodios recurrentes de violencia demuestran que los conflictos armados generan a menudo un círculo vicioso en el que el uso de la violencia para solucionar los litigios se convierte en una norma de la vida política. El fracaso de las instituciones es otro rasgo característico de los países afectados por conflictos. Las probabilidades de que un conflicto armado surja y se prolongue son mayores en los países donde el Estado es débil y sus instituciones no pueden, o no quieren, responder a determinadas reivindicaciones o mediar en las disputas. La fragilidad en estos ámbitos suele estar vinculada al bajo nivel de ingresos per cápita, la pobreza, el conflicto y el fracaso institucional, generadores de círculos viciosos que se autoreproducen (Fearon y Laitin, 2003).

La índole cambiante de los conflictos armados, ya expuesta en la primera sección de este capítulo, es otro argumento de peso para tratar de comprender mejor la interacción entre la educación y los conflictos armados. Cuando se redactó la Constitución de la UNESCO, a finales de la Segunda Guerra Mundial, los fundadores de la Organización tenían una preocupación esencial: combatir los prejuicios que habían alimentado las guerras entre Estados. Si hoy tuvieran que elaborar una constitución para estos comienzos del siglo XXI, no cabe duda de que centrarían mucho más su atención en los prejuicios que suscitan la violencia dentro de los Estados. El aumento de los conflictos armados intraestatales no sólo ha cambiado el lugar donde se ejerce la violencia, sino también el tipo de sus

motivaciones. Si los conflictos interestatales giran habitualmente en torno a reivindicaciones territoriales opuestas, las contiendas internas guardan frecuentemente una relación con identidades y aspiraciones rivales. Aunque las reivindicaciones territoriales también se dan a menudo en los conflictos intraestatales, están ligadas invariablemente a sentimientos de injusticia generados por cuestiones de pertenencia étnica, idioma, credo religioso o desigualdades regionales. Según una serie de datos, la proporción de conflictos que en el mundo entero pueden calificarse de "étnicos" pasó de un 15% a principios del decenio de 1950 hasta casi un 60% en 2004 (Marshall 2006, tal como se expone en la obra de Stewart, 2008a). Por su carácter de institución que desempeña un papel fundamental en la creación de identidades, el sistema educativo tiene un potencial considerable para actuar como un factor de paz o de conflicto.

Aunque las causas subyacentes de los conflictos armados son políticas, la movilización en torno a grupos determinados sólo se produce cuando una parte de la población se identifica intensamente con "su grupo" y considera que "los otros" son diferentes, hostiles y causantes de su desventaja socioeconómica. La educación puede influir de diversas formas en la posibilidad de que se produzca una movilización violenta en torno a un grupo. Una de esas formas es de índole económica. En la medida en que el sistema educativo genera oportunidades de empleo, puede reducir el interés de los jóvenes por incorporarse a grupos armados. Y viceversa, cuando la enseñanza fracasa y se registra un desempleo juvenil elevado, el riesgo de que estalle la violencia puede aumentar. Ese riesgo puede ser aún mayor si la educación se vive o se percibe como una fuente de desigualdad entre grupos socioeconómicos o regiones, en particular cuando las propias escuelas contribuyen a reforzar identidades recíprocamente hostiles. En esta sección se examinan los mecanismos por los que los sistemas educativos pueden fomentar la violencia. Para definir esos mecanismos, es conveniente empezar respondiendo a una pregunta de más alcance: ¿qué fuerzas, riesgos y problemas generales empujan a determinadas sociedades hacia los conflictos armados?

Motivos económicos, fragilidad del Estado y sentimientos de injusticia

Son numerosas las publicaciones que tratan de determinar las causas subyacentes de los conflictos violentos. Esos estudios se basan globalmente en cuatro enfoques que ofrecen ideas útiles para comprender cómo la educación se integra en la ecuación del conflicto armado. Brevemente resumidos, esos enfoques son:

Los conflictos intraestatales están ligados invariablemente a sentimientos de injusticia generados por cuestiones de pertenencia étnica, idioma, credo religioso o desigualdades regionales.

Las deficiencias de la educación pueden atizar las llamas de los conflictos armados

■ *Los motivos económicos como elementos impulsores de la violencia.* Según un enfoque muy extendido, las personas sopesan el pro y el contra de su participación en una rebelión teniendo en cuenta otras oportunidades de obtener ingresos (Collier y Hoeffler, 2004). En ese cálculo, la probabilidad de que la gente se incorpore a un grupo armado es inversamente proporcional a sus perspectivas de obtener un empleo y ganar dinero, por lo que los bajos ingresos constituyen un aliciente para sumarse a grupos comprometidos en un conflicto armado. Lo que es cierto para los individuos también lo es para la sociedad. Según este argumento, el cálculo económico vinculado a la pobreza forma parte de un mecanismo más amplio que deja a los países atrapados en ciclos de violencia. La guerra civil frena el crecimiento económico y un crecimiento más lento reduce las posibilidades de conseguir un empleo remunerado, lo que permite a los dirigentes de las milicias armadas disponer de una amplia reserva de combatientes en potencia (Collier, 2007).

■ *La fragilidad del Estado y la trampa de los recursos.* Un enfoque relacionado con el anterior considera que los conflictos violentos son el resultado de la escasa capacidad administrativa del Estado y su falta de control sobre el territorio y los recursos, que resulta a su vez de su limitada capacidad de financiación. Varios analistas han puesto de relieve la función de los minerales preciosos en la génesis de las condiciones que propician los conflictos violentos. Como el Estado es débil, los rebeldes pueden llegar a controlar esos recursos “saqueables” que permiten financiar la guerra y proporcionan, al mismo tiempo, un poderoso incentivo económico para participar en la rebelión. También en este caso el conflicto se vuelve un círculo vicioso: los Estados no consiguen movilizar recursos y no pueden satisfacer las necesidades de sus ciudadanos, lo que socava su legitimidad y aumenta la probabilidad del conflicto. Un ejemplo citado frecuentemente es el de la extracción de diamantes en Liberia durante la guerra civil, que no sólo facilitó las posibilidades de enriquecimiento personal –se calcula que gracias a la guerra Charles Taylor tuvo un ingreso anual superior a los 400 millones de dólares desde 1992 hasta 1996 (USAID, 2004)– sino que también debilitó la legitimidad del Estado y su capacidad de acción.

■ *La composición étnica.* Algunos analistas relacionan el grado de diversidad étnica de un país con sus probabilidades de padecer un conflicto violento. El aumento de las violencias intraestatales perpetradas en nombre de la identidad étnica, desde Bosnia y Herzegovina hasta Iraq, Rwanda y Sri Lanka, confiere a ese enfoque

un cierto atractivo intuitivo. Sin embargo, en ese ámbito hay opiniones divergentes y los datos existentes no permiten sacar conclusiones definitivas. El análisis comparativo de los datos correspondientes a diferentes países no respalda mucho el argumento de que se da una vinculación “positiva” entre el grado de diversidad étnica y los conflictos violentos, de ahí que algunos consideren este resultado como una prueba de que los factores económicos son más importantes. Pero, al mismo tiempo, algunos datos demuestran que las sociedades en las que predomina un alto grado de polarización social y económica entre grupos étnicos (situación que no debe confundirse con la diversidad o fragmentación étnica) son más propensas a los conflictos. Un estudio sobre 36 países en desarrollo durante el periodo 1986-2004 llegó a la conclusión de que la probabilidad de que estallara un conflicto en un determinado año era dos veces mayor en los países donde existían desigualdades extremas entre grupos de culturas diferentes (Østby, 2008a).⁹

■ *Los motivos de agravio y los sentimientos de injusticia.* Varios analistas consideran que los motivos de agravio relacionados con la desigualdad política, social y cultural son una causa primordial de violencia política. Los datos extraídos de análisis de conflictos en muchos países confirman el punto de vista de esta corriente de pensamiento. No hay dos conflictos exactamente iguales, pero muchos de ellos se producen a lo largo de las líneas de fractura trazadas por las desigualdades sociales, étnicas, religiosas y regionales. Quienes participan en los conflictos armados suelen citar esas “desigualdades horizontales” entre grupos para justificar su posición.¹⁰ Se ha comprobado que en el África Subsahariana y otras regiones existe un grado de correlación sistemáticamente alto entre la desigualdad y la marginación social, por un lado, y el conflicto violento, por otro lado (Gurr, 2000; Stewart, 2010; Wimmer y otros, 2009). Quienes sustentan esta hipótesis, a veces denominada “perspectiva de los motivos de agravio”, no dicen que las motivaciones económicas carecen de importancia, pero centran su atención en la función esencial que desempeñan las injusticias reales, o percibidas como tales, en la creación de

Las sociedades en las que predomina una gran polarización social y económica entre grupos étnicos –que no debe confundirse con la diversidad étnica– son más propensas a los conflictos.

9. Collier y Hoeffler (2004) y Fearon y Laitin (2003) figuran entre los que no encuentran un nexo significativo entre la guerra civil y el fraccionamiento étnico, es decir, el número de grupos étnicos. Usando un indicador de polarización étnica (calculada según la distancia que separa a los diferentes grupos), en vez del método del fraccionamiento étnico empleado en la mayoría de los estudios de comparación entre países, otros autores llegan a la conclusión de que la pertenencia étnica es un factor que explica en gran parte la frecuencia de la guerra civil (Montalvo y Reynal-Querol, 2005; Østby, 2008b).

10. Las “desigualdades horizontales” son las asimetrías entre grupos determinadas tradicionalmente por la pertenencia a un grupo étnico o una confesión religiosa. Se oponen a las “desigualdades verticales” entre personas o familias que son factores de conflicto menos probables (Stewart, 2008b).

La educación puede reducir mucho la influencia de los factores económicos susceptibles de empujar a los jóvenes a la violencia.

condiciones propicias para la violencia. Diversos estudios realizados en este marco indican que es más probable que se desencadene la violencia política cuando se combinan la marginación política (que es un factor de motivación para los dirigentes de los grupos desfavorecidos) y la marginación social causada por la aplicación de medidas estatales percibidas como injustas (lo que motiva a los partidarios de esos dirigentes) (Brown, 2010; Gurr, 2000; Stewart, 2008b).

Los debates en torno a las causas de los conflictos armados tienden a polarizarse. Esa tendencia es nociva porque cada uno de los enfoques resumidos en los párrafos precedentes aporta ideas útiles, y porque entre ellos no sólo se dan diferencias, sino también puntos de coincidencia.¹¹ Este Informe se basa más en el enfoque de los motivos de agravio y los sentimientos de injusticia, porque ofrece un marco analítico más amplio para comprender la interacción entre identidad y conflicto. No obstante, cualesquiera que sean sus conclusiones y sus puntos de partida específicos, los cuatro enfoques sirven para ilustrar la función esencial de la educación como factor que influye en los conflictos armados. Por ejemplo, la educación puede reducir muy considerablemente la influencia de los factores económicos susceptibles de empujar a los jóvenes a la violencia. Asimismo, lo que acontece en el sector educativo puede ampliar o reducir la desigualdad horizontal e influir en la manera en que los grupos sociales se perciben mutuamente y en su opinión sobre el Estado.

En las secciones siguientes se examinan los mecanismos por los que la educación puede agravar el riesgo de conflicto armado. Sobre la base de los datos obtenidos en una serie de países afectados por conflictos, se examinan tres elementos esenciales:¹²

- Una educación sumamente escasa o de muy baja calidad puede conducir al desempleo y la pobreza.
- La desigualdad en el acceso al sistema educativo puede generar motivos de agravio y sentimientos de injusticia.
- Una educación inadecuada puede reforzar las divisiones sociales, fomentar la hostilidad entre los grupos y banalizar el recurso a la violencia.

11. El análisis del debate sobre las causas de los conflictos suele reducir la compleja gama de factores que entran en juego a una mera oposición entre el enfoque basado en la "codicia", que hace hincapié en los alicientes económicos, y el enfoque basado en el "agravio", que destaca sobre todo las desigualdades horizontales. Las líneas divisorias de ese debate son en realidad más borrosas.

12. En los trabajos de referencia elaborados para este Informe (Brown, 2010; Østby y Urdal, 2010) figuran elementos detallados que sustentan esos vínculos y que se utilizan en las secciones siguientes.

Las oportunidades limitadas de educación generan pobreza e inseguridad

Si no podemos cursar estudios de secundaria y no podemos encontrar un empleo, ¿adónde vamos a ir? Al Shabaab tiene gente aquí que recluta. Ofrecen dinero. Algunos muchachos que no han podido seguir estudiando se han marchado del campamento y han vuelto a Mogadiscio para luchar.

Un joven refugiado de Dadaab (Kenya)
(UNESCO, 2010c)

Son muchas las razones por las que la gente se suma a los grupos armados. Aun cuando los factores económicos no actúen aisladamente, la pobreza, el desempleo y la falta de posibilidades pueden ser los mejores agentes de reclutamiento para los grupos armados. Esos factores pueden convertir a los jóvenes somalíes refugiados en los campamentos de Kenya en combatientes que lucharán en las calles de Mogadiscio, y conducir a los muchachos de Afganistán, Colombia o la República Democrática del Congo a las filas de milicias que, sea cual sea la causa que defienden, les darán un sueldo, comida, un sitio donde abrigarse y una válvula de escape a su resentimiento y hostilidad.

Los altos índices de pobreza y desempleo no llevan automáticamente a los países o las personas al conflicto armado. Si así fuera, habría muchísimas más guerras en el mundo. Sin embargo, sí constituyen factores de riesgo. La educación puede contribuir a atenuar ese riesgo, al crear posibilidades de adquirir competencias, hallar empleo y aumentar los ingresos. Un año adicional de escolaridad aumenta en un 10% el salario de una persona en un país de ingresos bajos (Psacharopoulos y Patrinos, 2004). En la medida en que la relación costo-beneficio pueda pesar en la decisión personal de sumarse o no a una lucha armada, los beneficios derivados de la educación pueden ser un poderoso factor de disuasión para participar en un conflicto armado. Eso puede explicar por qué algunos estudios ponen de manifiesto la existencia de una fuerte correlación entre los niveles de educación y los conflictos violentos (Hegre y otros, 2009; Østby y Urdal, 2010; Thyne, 2006).¹³ En uno de esos estudios, se ha llegado a la conclusión de que el paso de una tasa de escolarización en primaria del 77% a la enseñanza primaria universal reduce casi en un 50% el riesgo de que se desencadene una guerra civil (Thyne, 2006). Los efectos de la enseñanza secundaria son aún

13. Los datos cuantitativos que apoyan esta conclusión pueden ser difíciles de interpretar, ya que los niveles de educación guardan una estrecha relación con los niveles del PNB per cápita. Pero Thyne (2006) y Barakat y Urdal (2009) demuestran que sin duda la educación ejerce un efecto pacificador, incluso después de un ajuste de los datos en función del nivel de ingresos.

mayores: si por ejemplo la tasa de escolarización de los varones pasa del 30% al 81%, la probabilidad de que estalle una guerra civil se reduce en dos tercios (Thyne, 2006). Una mayor tasa de escolarización de los varones en secundaria también puede reducir la duración de un conflicto (Collier y Hoeffler, 2004).

Aunque estas conclusiones ayudan a identificar los factores de riesgo vinculados a un conflicto armado, deben usarse con cautela. Por muy elaborados que puedan parecer esos estudios estadísticos, es prácticamente imposible medir todos los factores complejos que provocan un conflicto o aislar la contribución específica de la educación. Además, cualquier efecto medio imputado a la educación en la reducción de los riesgos de conflicto ocultará algunas variaciones. Por ejemplo, aunque es posible relacionar en promedio un aumento de la tasa de escolarización en secundaria con una menor probabilidad de participación en un conflicto armado, en algunos casos esa tasa puede aumentar la probabilidad de que estalle un conflicto. En Pakistán, Sri Lanka y el Territorio Palestino Ocupado, jóvenes con un elevado grado de instrucción se han dejado llevar a la violencia (Berrebi, 2007; Brown, 2010; Fair, 2008; Krueger y Malecková 2003). Los casos así ponen en tela de juicio la idea de que pueda existir un determinismo económico o educativo que permita definir factores de riesgo universales. El cálculo económico tal vez sea en determinados contextos una motivación que lleve a los jóvenes a participar en un conflicto armado, pero otros elementos también influyen mucho, en particular la impresión de ser víctimas de una injusticia histórica, los motivos de agravio sociales y la ideología política. Además, cualesquiera que sean los niveles de ingresos y los incentivos económicos, la gran mayoría de los jóvenes que viven en países afectados por conflictos no se suma a los grupos armados, lo que destaca la importancia de llegar a entender las motivaciones de quienes sí lo hacen.

El reclutamiento de los pobres

Los datos relativos a conflictos armados recientes apuntan a la existencia de una fuerte correlación entre el reclutamiento en un grupo armado y la desventaja social. En algunos casos, la repercusión del conflicto en el sistema educativo ha tenido una influencia. En este sentido, la experiencia de Sierra Leona es aleccionadora. Durante la guerra civil, tanto los movimientos insurgentes como las fuerzas de la contrainsurgencia atrajeron a personas de las capas más pobres y menos instruidas de sociedad (Arjona y Kalyvas, 2007). Una encuesta realizada entre ex miembros combatientes y no combatientes de las milicias llegó a la conclusión de que casi el 80% de ellos había abandonado la escuela antes de sumarse a un grupo rebelde, en muchos casos porque los centros escolares habían cerrado sus puertas debido

a las destrucciones y daños causados a sus infraestructuras. Debido a su pobreza y su bajo nivel de instrucción, esos jóvenes fueron más propensos a alistarse en las filas de los combatientes (Humphreys y Weinstein, 2008).

El “desempleo y la desesperación” de los jóvenes poco instruidos de Sierra Leona –definidos por la Comisión de Verdad y Reconciliación como factores que propiciaron el reclutamiento del Frente Unido Revolucionario a finales del decenio de 1980– siguen constituyendo una amenaza latente para la paz y estabilidad de este país (CVR de Sierra Leona, 2004, vol. 1, pág. 15). A pesar de las medidas adoptadas recientemente por el gobierno, como la aprobación de una ley por la que se crea una Comisión para la Juventud, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas ha expresado su preocupación por el hecho de que los jóvenes de ese país siguen sintiéndose decepcionados porque se consideran víctimas de una marginación social (Naciones Unidas, 2010/).

La experiencia de Sierra Leona es un microcosmos de un problema mucho más vasto. Aunque no existe un nexo automático entre los bajos ingresos o el desempleo y la violencia en los países afectados reciente o actualmente por un conflicto armado, ese nexo puede establecerse con suma rapidez.

Buena parte del debate sobre la incorporación a los grupos armados como efecto inducido por la pobreza tiende a centrarse en los varones jóvenes. Pero este problema también afecta a las muchachas jóvenes. Aunque las mujeres suelen representar una fracción reducida de los combatientes, en algunos grupos insurgentes han llegado a representar hasta un tercio de los efectivos (Bouta y otros, 2005). La falta de instrucción y oportunidades de trabajo se ha señalado como un factor que influye en la decisión de algunas jóvenes de incorporarse a grupos armados en Mozambique (McKay y Mazurana, 2004). Asimismo, las mujeres pueden aportar, voluntariamente o no, un apoyo menos visible y no estrictamente militar, trabajando en el hogar para los combatientes o “alentando” a sus hijos a ir a la guerra (McLean Hilker y Fraser, 2009). Otros factores relacionados con el sexo contribuyen también al reclutamiento de las mujeres. En algunos países, las jóvenes y las mujeres están más expuestas a ser secuestradas por milicias armadas, cuyos jefes las explotan con fines militares, sexuales o laborales. El hecho de que las mujeres tengan muchas menos oportunidades de cursar estudios puede ser un factor importante de su reclutamiento. En una encuesta realizada en Liberia se llegó a la conclusión de que las jóvenes combatientes habían tenido muy poco acceso a la enseñanza y al empleo, lo que las había hecho más vulnerables a la explotación (Specht, 2006).

En Sierra Leona, los jóvenes más pobres y con más bajo nivel de instrucción fueron más propensos a alistarse en las filas de los combatientes.

A menudo, los datos y elementos de información para estudiar los nexos entre la pobreza, el bajo nivel de instrucción y el reclutamiento son circunstanciales y anecdóticos. Las milicias irregulares y las fuerzas armadas nacionales no suelen proporcionar información acerca de sus estrategias de reclutamiento o las características socioeconómicas de sus miembros. Pero no cabe duda de que en muchos conflictos el reclutamiento efectuado por las fuerzas estatales y no estatales se centra en jóvenes con poca instrucción y escasas posibilidades de encontrar un empleo.

El importante peso demográfico de los jóvenes

Las tendencias demográficas y los esquemas de empleo evolucionan en un sentido que podría generar grandes riesgos de estallido de conflictos en el futuro. El número de jóvenes aumenta en muchos países de ingresos bajos, pero las oportunidades laborales crecen más lentamente que el volumen de población que accede al mercado de trabajo. Ese desfase podría causar trastornos sociales y conflictos, y en este ámbito la educación puede tener un papel decisivo.

El nexo entre las tendencias demográficas y el riesgo de conflicto armado no está claramente definido. Otro tanto puede decirse del empleo. Incluso un examen somero de las guerras de los últimos decenios mostraría que los perfiles de los países que han padecido contiendas bélicas eran muy diversos en materia de demografía y empleo. Pero en las sociedades proclives a los conflictos armados, la combinación de una nutrida población juvenil en aumento y de un mercado laboral estático o menguante crea riesgos considerables. A medida

que un número creciente de jóvenes deja la escuela para entrar en un mercado de trabajo estancado o en declive, crece el riesgo de que aumenten el paro y la pobreza, lo que a su vez genera sufrimiento y desesperanza. Además, en muchos países afectados por conflictos el fuerte peso demográfico de los jóvenes aumenta el número de aspirantes a un puesto de trabajo. En países como Côte d'Ivoire, Guinea, Liberia, Nigeria y Sierra Leona, más del 60% de la población tiene menos de 25 años de edad, mientras que en muchos países de la OCDE los jóvenes de esas edades representan menos de la cuarta parte del total de la población (Gráfico 3.12).

Las corrientes migratorias del campo a la ciudad añaden otro factor de riesgo a las tendencias actuales, ya que un gran número de jóvenes llega a las ciudades con la vana esperanza de encontrar empleo (Ruble y otros, 2003). Según las previsiones, en 2030 el 60% de los habitantes de las zonas urbanas de los países en desarrollo tendrá menos de 18 años de edad (UN-Habitat, 2009). Las grandes concentraciones de jóvenes marginados en zonas urbanas pueden constituir una amenaza para la paz y la estabilidad de cualquier país, pero especialmente en las naciones recién salidas de un conflicto violento.

Las deficiencias del sistema educativo multiplican los riesgos vinculados al fuerte peso demográfico de los jóvenes y el desempleo. En los países afectados por conflictos hay demasiados niños que salen de la escuela sin haber adquirido las competencias y los conocimientos necesarios para conseguir un empleo en el mercado laboral, lo que hace que sean vulnerables al reclutamiento de los grupos armados, a menudo con trágicas consecuencias. En Rwanda, los jóvenes de zonas rurales sin empleo y formación escolar ocuparon un puesto destacado entre los autores del genocidio de 1994. Un motivo de ese protagonismo fue el hecho de que por no tener instrucción, no poder heredar tierras y carecer hasta de las competencias necesarias para encontrar trabajos temporales y mal remunerados, fueron reclutados por las milicias Interahamwe por medios coercitivos e incentivos económicos (Sommers, 2006).

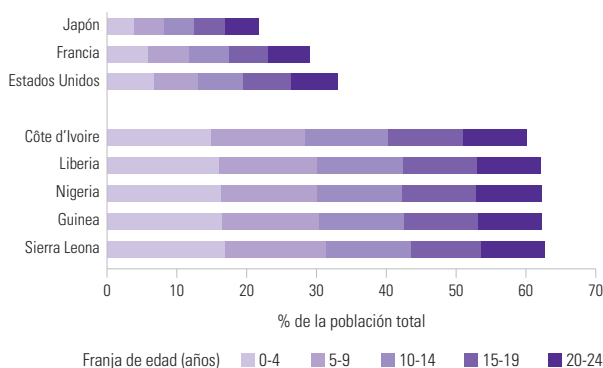
Instrucción, pero no empleo

Proporcionar un mayor nivel de instrucción no constituye una panacea automática para conjurar el peligro que representa la combinación del fuerte peso demográfico de los jóvenes y su desempleo masivo. Un aumento del nivel de instrucción cuando el mercado laboral está estancado, puede aumentar rápidamente el número de jóvenes mejor preparados, pero sin empleo, que se sienten resentidos por la falta de oportunidades. Como declaró un joven congolés que se incorporó a las milicias armadas cuando todavía era adolescente: "Si la educación no

En las sociedades proclives a los conflictos armados, la combinación de una población juvenil en aumento y de un mercado laboral en mengua crea riesgos considerables.

Gráfico 3.12: El peso demográfico de los jóvenes es muy importante en muchos países afectados por conflictos

Porcentaje estimado de jóvenes de menos de 25 años en un grupo seleccionado de países (2010)



Fuente: Naciones Unidas (2009).

me va a dar un empleo, ¿para qué voy a esforzarme? Uno logra un doctorado y termina conduciendo un taxi. El camino más corto, el trabajo más fácil en el Congo es el ejército: siempre están reclutando y, además, te pagan.” (Brett y Specht, 2004, págs. 21-22). La experiencia de este joven apunta a un problema más vasto. En la medida en que la educación genera oportunidades de obtener un empleo y escapar de la pobreza, puede contribuir a atenuar las tensiones sociales que empujan a los jóvenes más vulnerables a participar en los conflictos armados. Pero cuando un nivel más alto de instrucción no va acompañado de una ampliación de las oportunidades, el sentimiento de fracaso resultante puede causar el efecto contrario.

Son numerosos los conflictos armados en los cuales la juventud instruida ha engrosado constantemente las filas de las milicias. En Sri Lanka, las milicias cingalesas y tamiles reclutaron a jóvenes instruidos que carecían de empleo (Amarasuriya y otros, 2009; Brown, 2010; Peiris, 2001). Entre los jóvenes tamiles, la sensación de fracaso causada por el desempleo se vio reforzada por otros motivos de queja, por ejemplo la discriminación en el acceso a la universidad. Esta frustración fue uno de los principales factores que contribuyeron al desarrollo de los movimientos militantes de jóvenes tamiles en el decenio de 1970 (PNUD, 2006).

Los jóvenes instruidos y carentes de empleo también tuvieron un papel importante en los conflictos armados de África. En el nordeste de Nigeria, el movimiento islamista Boko Haram –nombre que significa “la educación de tipo occidental es un pecado”– lanzó una campaña de ataques violentos en julio de 2009 para imponer la charía o ley islámica en todo el país. Muchos de los que participaron en la revuelta eran jóvenes que habían abandonado los estudios secundarios o eran graduados universitarios sin empleo. Los jóvenes que formaban parte del movimiento culpaban de su situación a la incapacidad del gobierno para administrar los recursos en beneficio de todos, poniendo así de manifiesto el nexo entre la situación económica y otras reivindicaciones de índole más general (Danjibo, 2009).

En muchos países y regiones, en particular en el Cercano Oriente y el Norte de África, el problema no radica tanto en el número de años de estudio como en la escasa correlación entre lo que los niños aprenden en la escuela, la disponibilidad de puestos de trabajo y las competencias que exigen los patronos. En 2008, el 23% de la mano de obra juvenil de los Estados Árabes estaba desempleada (OIT, 2010b). En varios países de la región, el porcentaje y la duración del desempleo son más altos entre los jóvenes que tienen por lo menos un título de enseñanza secundaria, que son la mayoría

de los que ingresan en el mercado laboral (Dhillon y Yousef, 2009). Esto dificulta cada vez más la transición de la escuela al mundo laboral, y la perspectiva de un largo periodo de desempleo hace que muchos jóvenes sean receptivos a una movilización radical de índole política o religiosa.

La desigualdad en la educación refuerza los agravios y la injusticia

Los dirigentes de los movimientos insurreccionales y las milicias armadas toman las armas por motivos políticos e ideológicos. En cambio, sus seguidores y partidarios están motivados a menudo por vivencias más directas de la injusticia social y económica (Stewart y otros, 2007). La gente puede optar por la violencia o apoyarla, si tienen la convicción de que las políticas y medidas injustas del gobierno están reduciendo sus oportunidades vitales. Los modos de asignar el gasto público, de organizar la representación política, de distribuir las oportunidades de empleo en el sector público y de enfocar aspectos esenciales de la identidad, como el idioma, la condición étnica o la cultura, son factores que pueden inducir a la gente a hacer uso de la violencia.

La impresión de que uno es víctima de injusticias en materia de educación puede ser una poderosa fuente de agravio. Si los padres que consideran la educación como una vía para escapar de la pobreza y acceder al empleo, tienen la impresión de que a sus hijos se les niega la igualdad de oportunidades debido a su condición étnica, idioma, religión o lugar de domicilio, eso puede exacerbar los motivos de agravio de determinados grupos. Cuando las limitaciones del acceso a la instrucción y la discriminación en el empleo son la causa de que se den altos niveles de pobreza y desempleo entre los jóvenes de ciertos grupos, se recrudecen las tensiones sociales susceptibles de desembocar en conflictos violentos. En Nepal, la pobreza y la marginación, en particular entre las castas marginadas y los grupos étnicos de las zonas rurales, fueron factores decisivos del estallido de una insurrección que ha durado más de un decenio. El reclutamiento de escolares menores de edad fue muy considerable en las zonas donde la marginación socioeconómica o étnica era más evidente (Eck, 2010). Asimismo, en el Perú los rebeldes de Sendero Luminoso explotaron los altos índices de pobreza y desempleo de los jóvenes indígenas que habían recibido escasa instrucción escolar (Barakat y otros, 2008).

Al igual que ocurre en otros ámbitos, es difícil determinar la importancia de la educación con respecto a otros factores que alimentan la violencia colectiva. Sin embargo, el examen de los conflictos nacionales e internacionales proporciona datos y elementos de información sólidos que indican

En el Perú los rebeldes de Sendero Luminoso explotaron los altos índices de pobreza y desempleo de los jóvenes indígenas que habían recibido escasa instrucción escolar.

Las exigencias de que se invierta en el sistema educativo una proporción más importante de los dividendos que deja la explotación de los recursos económicos figuran de manera destacada en muchos conflictos entre grupos.

que la educación ejerce cierta influencia y que esa influencia es más importante de lo que hasta ahora se creía. Un estudio sobre 67 países en desarrollo ha llegado a la conclusión de que las desigualdades en la educación aumentan significativamente el riesgo de conflicto. Los perfiles de esas desigualdades influyen también en el nivel de riesgo: las desigualdades por razones étnicas demostraron ser más importantes que las de base religiosa o regional. Esta característica es particularmente cierta en lo que atañe al África Subsahariana (Østby y Strand, 2010). Pero los resultados de cualquier comparación entre países deben tomarse con cautela. La correlación entre conflicto armado y desigualdades sociales no debe interpretarse como prueba de un vínculo de causalidad inexorable. Sin embargo, esas conclusiones indican con fuerza que las desigualdades en materia de educación merecen ser seriamente examinadas en cuanto factor de un conflicto armado.

El resentimiento motivado por la desigualdad de oportunidades educativas fomenta el conflicto armado en formas que están determinadas por las circunstancias locales y nacionales. En sí mismo, el escaso acceso a la instrucción puede ser un factor importante. Pero el catalizador suele ser el sentirse desaventajado con respecto a otro grupo, sentimiento que menudo se mezcla con la convicción de que el gobierno procede injustamente. En la provincia indonesia de Aceh, estalló una violenta contienda separatista porque la población consideró injusto el reparto de los beneficios derivados de la floreciente explotación de gas y petróleo. Cuando la riqueza de la provincia empezó a crecer, para los nuevos puestos de trabajo se contrataba generalmente a inmigrantes de Java, más instruidos, en vez de emplear a los nativos de la región. En el decenio de 1990, los índices de desempleo de los nativos de Aceh en las zonas urbanas eran dos veces más elevados que los de los javaneses. Entretanto, la mayor parte de los ingresos fiscales del petróleo iban a parar al gobierno central. El Movimiento de Liberación de Aceh, que buscaba la secesión de Indonesia, utilizó como argumento la injusticia que suponía la preferencia otorgada a los javaneses y la pérdida de los ingresos obtenidos con la exportación de gas y petróleo. La educación formaba parte de sus reivindicaciones. En una declaración difundida en 1976, el movimiento afirmó que el gobierno central y los inmigrantes javaneses "nos han robado nuestros medios de subsistencia [y] han menoscabado la instrucción de nuestros hijos" (Brown, 2008, p. 267).

Las exigencias de que se invierta en el sistema educativo una proporción más importante de los dividendos que deja la explotación de los recursos figuran de manera destacada en muchos conflictos entre grupos. El marcado contraste entre la riqueza

generada por la explotación de los minerales y el lamentable estado de las aulas, los bajos niveles de la enseñanza y los altos índices de pobreza, pueden suscitar un hondo sentimiento de injusticia. La rica región petrolera del delta del río Níger, en Nigeria, es un buen ejemplo. La región alberga el 90% de las reservas de crudo del país, pero tiene también los índices de pobreza más altos. El desempleo también es muy elevado y el acceso a una educación de calidad y otros servicios básicos es muy limitado. Una encuesta en la que se entrevistó a unos 1.340 jóvenes de la región indicó que más de la mitad de ellos no había terminado la enseñanza primaria y más de la cuarta parte ni estudiaban ni tenían empleo (Oyefusi, 2007). Los adultos jóvenes con poca o ninguna instrucción eran los más inclinados a participar en protestas violentas o en la lucha armada. En términos estadísticos, las personas de la región que habían cursado la enseñanza primaria tenían un 44% menos de probabilidades de involucrarse en la lucha armada que las que no habían recibido instrucción alguna (Oyefusi, 2007, 2008).

Los mecanismos de transmisión entre la educación y el conflicto armado funcionan en ambas direcciones. La impresión de ser víctima de injusticias en materia de educación alimenta las causas subyacentes de la violencia y ésta, a su vez, afecta al sistema educativo. En Liberia, la distribución desigual de los recursos destinados a la educación antes del conflicto fomentó las disparidades, perpetuando la desigualdad en el acceso a las oportunidades de aprendizaje. A su vez, la división social resultante reforzó los resentimientos, que explotaron en una guerra civil que destruyó buena parte de las infraestructuras del sistema educativo. (Williams y Bentrovato, 2010). En la Côte d'Ivoire, algunos grupos rebeldes del norte consideraron que las desigualdades notorias en la educación eran sintomáticas de la existencia de injusticias más profundas (Barakat y otros, 2008). El cierre de escuelas durante el conflicto agravó la impresión de que el gobierno atacaba al sistema educativo como parte de su estrategia de contrainsurgencia (Recuadro 3.7) Cualquiera que sea la realidad de esos argumentos y de las réplicas que suscitaron, la experiencia de Côte d'Ivoire pone de manifiesto de qué manera la impresión de ser víctima de una injusticia en este ámbito puede fomentar la violencia.

La escuela como factor de división de la sociedad

Los valores inculcados en la escuela pueden hacer que los niños sean menos receptivos a los prejuicios, el fanatismo religioso, el nacionalismo extremista, el racismo y la intolerancia que pueden llevar a un conflicto violento. Pero si las relaciones de poder y discriminación que sustentan la marginación social,

Recuadro 3.7 – En Côte d'Ivoire, la disparidad en la educación es un factor de división

La nueva ola de violencia que se produjo tras las elecciones de 2010 en Côte d'Ivoire vino a recordar cuán frágil es la paz en este país. La guerra civil que duró de 2002 a 2004 tuvo su origen en la ruptura de acuerdo político integrador y la situación del sistema educativo contribuyó a enconar los agravios de carácter más general.

El detonador de la guerra fue el abandono de la política de equilibrio étnico. Durante el gobierno autocrático del Presidente Félix Houphouët-Boigny (1960-1993), se mantuvo un equilibrio cuidadoso entre las regiones y los grupos étnico en las instituciones del Estado. Aunque adolecían de las carencias habituales de los sistemas educativos centralizados, las escuelas se consideraban un medio para fomentar una identidad nacional común, con la lengua francesa como elemento de unificación y único idioma de enseñanza.

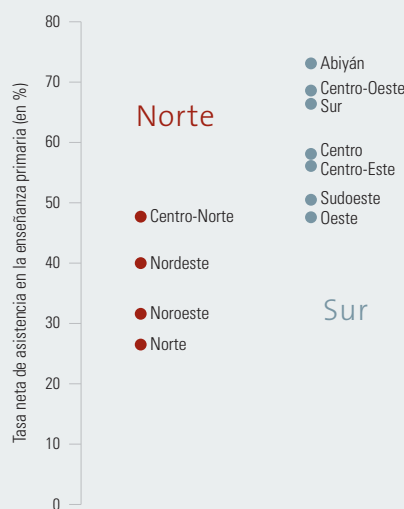
Tras la muerte de Houphouët-Boigny en 1993, los gobiernos posteriores trataron de fortalecer la idea "identidad nacional" mediante la adopción del concepto de "ivoiridad", a pesar de que casi la cuarta parte de la población estaba compuesta por inmigrantes de los países vecinos o por sus descendientes. La mayoría de las personas a las que se consideraba "no ivoirianos" vivían en el Norte del país. En muchos casos, sus derechos a la tenencia de tierras se revocaron. A los "extranjeros" se les prohibió participar en las elecciones. Uno de ellos, Alasane Uatara, fue candidato a la presidencia en los reñidos comicios de 2010, en los que volvieron a plantearse los problemas relativos a la identidad nacional.

Esta politización de la identidad dividió al país y lo lanzó en 2002 a una guerra civil, en la que los rebeldes del norte se enfrentaron al gobierno, instalado en el sur, mientras que las fuerzas de pacificación de las Naciones Unidas establecían una "zona de confianza" entre los contendientes.

La educación tuvo un papel importante en la movilización política en torno al conflicto. Los grupos rebeldes del norte mencionaron las ya antiguas desigualdades del sistema educativo como prueba de la política discriminatoria del Estado. Las crecientes divergencias en materia de educación entre el norte y el sur, así como la experiencia cotidiana de un sistema escolar de escasos rendimientos en la región septentrional, dieron mayor crédito a este alegato. Algunos sucesos acontecidos en el momento mismo del conflicto armado reforzaron el sentimiento de

Gráfico 3.13: La diferente situación de la educación en el norte y el sur de la Côte d'Ivoire

Tasa neta de escolarización en primaria, por región (2006)



Fuentes: Côte d'Ivoire, Instituto Nacional de Estadística, y UNICEF (2007).

injusticia en relación con la educación. Cuando el gobierno cerró las escuelas por motivos de seguridad, los dirigentes rebeldes atribuyeron esa decisión a la existencia de una estrategia general de "genocidio cultural". Fuera cual fuese la intención que motivó los cierres de escuelas, la reacción virulenta subsiguiente demostró hasta qué punto la educación había llegado a ser uno de los ejes del conflicto.

En 2007, los acuerdos de Uagadugú despejaron el camino hacia una transición pacífica, aunque la situación siguió siendo inestable. Todavía persisten las disparidades en la educación. En 2006, menos de la tercera parte de los niños del norte y el noroeste del país estaban escolarizados, lo que equivalía más o menos a la mitad de los niveles de escolarización existentes en el Sur (Gráfico 3.13). Los programas educativos recientes podrían reforzar la disparidad entre ambas regiones, ya que el plan experimental de subsidios escolares iniciado en 2002 sólo beneficia actualmente a los centros de enseñanza del sur del país.

Fuentes: Banco Mundial (2009b); Boak (2009); Côte d'Ivoire, Gobierno (2009); Djité (2000); Langer (2005); Sany (2010); Save the Children (2010).

En la Côte d'Ivoire, algunos grupos rebeldes del norte consideraron que las desigualdades notorias en la educación eran sintomáticas de la existencia de injusticias más profundas.

política y económica llegan a expresarse en las aulas, la educación puede tener un efecto contrario. Las escuelas pueden funcionar como vectores

de transmisión de actitudes, ideas y creencias que hacen que las sociedades sean más propensas a la violencia.

La política lingüística aplicada en el sistema educativo puede convertirse en un elemento central de un conflicto violento.

Son numerosos los conductos por los que las modalidades erróneas de educación pueden azuzar un conflicto armado. Si la política gubernamental da por resultado el uso de un idioma "nacional" de instrucción que las minorías consideran inapropiado, la escuela se puede percibir como un instrumento de dominación cultural. Los planes de estudio y los manuales escolares pueden transmitir mensajes que estigmatizan a algunos grupos y proclaman la superioridad de otros. Las actitudes resultantes, que pasan de la edad escolar a la vida adulta, pueden inclinar a las personas a ser más receptivas al discurso de grupos extremistas o más dispuestos a resistir a un gobierno que consideran hostil. De modo análogo, cuando los sistemas educativos permiten una separación rígida de los niños sobre la base del grupo al que pertenecen, pueden reforzar las actitudes negativas hacia los demás grupos. Además, las escuelas mismas pueden exponer a los alumnos a la violencia, aumentando así la probabilidad de que los niños terminen por considerar que es normal hacer uso de la ella.

Los obstáculos lingüísticos

En las sociedades multiétnicas, la imposición de un idioma dominante por conducto del sistema escolar ha sido motivo frecuente de agravio vinculado con problemas más generales de desigualdad social y cultural. La política lingüística en la educación forma parte del enfoque general adoptado por el Estado para tratar la cuestión de la diversidad, pero el idioma suele ser un elemento fundamental de la identidad étnica y cultural que tiene una importancia simbólica especial en la identidad del grupo. Una demostración muy clara de la función política esencial del idioma la tenemos en el caso de Sudáfrica, cuando en 1976 miles de alumnos de Soweto protestaron contra la enseñanza en afrikaans, lengua que consideraban un instrumento de opresión. Nelson Mandela calificó esa demostración como un símbolo de la resistencia al apartheid (Mandela, 1994).

Se estima que más de la mitad de los países afectados por conflictos armados cuentan con una gran diversidad lingüística, lo que hace que las decisiones sobre el idioma de enseñanza constituyan una cuestión política potencialmente polémica (Pinnock, 2009). Esto es particularmente cierto cuando las líneas de fractura de un conflicto coinciden con los perfiles de las desigualdades entre grupos. Por ejemplo, las polémicas en torno al uso del kurdo en las escuelas han sido parte integrante del conflicto en el este de Turquía (Graham-Brown, 1994; UNESCO, 2010a). En Nepal, la imposición del nepalí como idioma de enseñanza alimentó un conjunto más amplio de agravios de las castas y minorías étnicas de otras lenguas, que condujeron a la guerra civil (Gates y Murshed, 2005). La imposición

del español en las escuelas de Guatemala fue considerada por los pueblos indígenas de este país como un elemento de una política general de discriminación social (Marques y Bannon, 2003). Los grupos armados representantes de los pueblos indígenas incluyeron en sus condiciones para llegar a un acuerdo político la petición de que se impartiera una enseñanza bilingüe e intercultural, y el acuerdo de paz incluyó un compromiso constitucional en ese sentido (véase el Capítulo 5).

La cuestión del idioma es un elemento central de varios conflictos armados en curso. En las tres provincias meridionales de Tailandia, de mayoría musulmana, la lengua y la enseñanza han sido el centro de un conflicto político más vasto en el que algunos grupos insurgentes buscan la secesión y otros más autonomía simplemente. El conflicto ha generado graves violaciones de los derechos humanos, como resultado de las agresiones de los insurgentes contra estudiantes, docentes y escuelas (Naciones Unidas, 2010a). Los maestros de las escuelas públicas siguen siendo un blanco predilecto de los insurgentes, que los consideran agentes de un sistema hostil a la cultura malaya. Aunque el respaldo de la población a las milicias armadas es limitado, parece ser que muchos malayos musulmanes consideran que el uso exclusivo del tailandés como idioma de enseñanza constituye una amenaza para su identidad cultural (Human Rights Watch, 2010b; Melvin, 2007). Cualesquiera que sean las complejidades y las dinámicas políticas subyacentes en la situación de Tailandia, este caso pone de manifiesto de qué modo la política lingüística aplicada en el sistema educativo puede convertirse en un elemento central de un conflicto violento.

Con frecuencia las pugnas en torno al idioma son el reflejo de un largo pasado de dominación, subordinación y, en determinados casos, de descolonización. En Argelia, la sustitución del francés por el árabe en la enseñanza primaria y secundaria después de la independencia tenía por objeto consolidar la legitimidad del nuevo régimen. En la práctica, marginó a la minoría bereber que no hablaba árabe y creó descontento entre quienes se vieron excluidos de los mejores empleos del sector privado por una minoría francófona (Brown, 2010). También en este caso el idioma es, desde mucho tiempo atrás, una fuente de agravios entre grupos.

Otros ejemplos históricos ilustran la interacción entre la lengua y la política. En Pakistán, inmediatamente después de la proclamación de la independencia, el gobierno adoptó el urdu como idioma nacional y lengua de enseñanza. Esta medida fue un factor de alienación en un país que cuenta con seis grupos lingüísticos de gran importancia y 58 más reducidos (Winthrop y Graff, 2010). La negativa a reconocer el

bengalí, que era la lengua de la gran mayoría de la población del Pakistán Oriental, fue “una de las primeras causas de conflicto en el nuevo Estado y provocó revueltas estudiantiles” (Winthrop y Graff, 2010, pág. 30). De estas protestas nació el Movimiento por la Lengua Bengalí, precursor del movimiento por la secesión del Pakistán Oriental y la creación del nuevo Estado de Bangladesh. Ambos países siguen afrontando problemas políticos relacionados con los idiomas. En Bangladesh, donde el bengalí es la lengua nacional, las tribus no bengalíes que viven en la región montañosa de Chittagong han mencionado, entre las razones con que justifican su reivindicación separatista, las injusticias de que se sienten víctimas con respecto al idioma (Mohsin, 2003). En Pakistán, el uso permanente del urdu como lengua de instrucción en las escuelas públicas, a pesar de que menos del 8% de la población lo habla en sus hogares, ha contribuido también a atizar las tensiones políticas (Ayres, 2003; Rahman, 1997; Winthrop y Graff, 2010).

El fomento de la intolerancia mediante los currículos y los manuales escolares

La intolerancia y los prejuicios se pueden manifestar de muchas formas en la escuela. El contenido de la enseñanza, especialmente en la disciplina de historia, y la manera en que se imparte, pueden influir considerablemente en la idea que los alumnos se hacen de su propia identidad y de las relaciones de su grupo con los demás. Los manuales escolares ejercen a veces una enorme influencia y representan para los gobiernos un medio para inculcar a los alumnos una ideología. De ahí que los nacionalistas extremistas y los defensores de ideologías basadas en la pertenencia étnica, religiosa o regional suelen considerar las escuelas como un campo de batalla político.

Desde la Alemania nazi hasta la Sudáfrica del apartheid, la historia está repleta de casos de instrumentalización de la escuela para fomentar los prejuicios (Bush y Saltarelli, 2000). En Rwanda, antes del genocidio, los gobiernos dominados por la etnia hutu se sirvieron de la escuela para difundir una versión de la historia que tenía por objeto sembrar prejuicios contra los tutsis, a quienes se describía como extranjeros que habían conquistado el país, impuesto un régimen feudal y oprimido a los campesinos hutus (Eltringham, 2004; McLean Hilker, 2010; Rutembesa, 2002). Esta interpretación de la historia tuvo un papel importante en la propaganda genocida de principios del decenio de 1990. Algunos observadores sostienen que esa interpretación contribuyó a crear las condiciones propicias para el genocidio, inculcando una ideología basada en la división étnica y fomentando el temor entre la población hutu (Chrétien y otros, 1995; Des Forges, 1999; Uvin, 1997). En el pasado, el sistema educativo

de Sri Lanka también fomentó activamente la enemistad entre los grupos étnicos. En los manuales escolares de los alumnos cingaleses se exaltaba a los “héroes” que habían vencido a los tamiles y se presentaba a los budistas cingaleses como los únicos esrilanqueses auténticos. Ni los libros de texto cingaleses ni los tamiles describían positivamente al otro grupo (Bush y Saltarelli, 2000; Heyneman, 2003).

En algunos casos las disputas en torno a los currículos han llevado directamente al conflicto violento. En 2000, se introdujeron textos manifiestamente sunitas en las zonas septentrionales del Pakistán bajo administración federal (región que desde 2009 se denomina Gilgit-Baltistán). Las protestas subsiguientes se tradujeron en actos de violencia entre las comunidades chiitas y sunitas, que alcanzaron su clímax en 2004 y 2005, con la implantación del toque de queda y el subsiguiente cierre de las escuelas durante casi todo el año escolar (Ali, 2008; Stöber, 2007). En Sudán, la imposición, a partir de 1990, de un sistema nacional de educación centrado en un solo grupo étnico (el árabe) y una sola religión (el islam) tenía por objetivo, en palabras del Presidente Omar Al Bashir “fortalecer la fe, la orientación y las convicciones religiosas de los jóvenes para que pudieran ser personas libres, devotas de Alá y responsables” (Al Bashir 2004, pág. 44 en Breidlid, 2010). Aunque el conflicto del Sudán del Sur tiene una historia larga y compleja, la imposición de una cultura diferente contribuyó evidentemente a fomentar la violencia y fortalecer el atractivo de los grupos armados que propugnaban soluciones separatistas (Breidlid, 2010).

Reforzar la “cultura de la violencia”

Para que las escuelas puedan contribuir a la creación de sociedades pacíficas, deben empezar por ofrecer a los niños un contexto pacífico. Las escuelas y los docentes pueden ayudar a los alumnos a aprender a solucionar los conflictos mediante el diálogo y a considerar la violencia como un recurso inaceptable. Por desgracia, en las propias escuelas se suelen dar altos niveles de violencia y se propician con frecuencia conductas violentas entre los jóvenes, cuando éstos se están socializando.

En el mundo entero, los alumnos están expuestos habitualmente a múltiples formas de violencia. El castigo corporal es una de esas modalidades. En 86 países por lo menos los docentes están autorizados legalmente a propinar castigos físicos a los niños (Iniciativa Mundial para terminar con todos los castigos corporales de los niños y las niñas, 2010b). En muchas sociedades, también se introducen en el ámbito escolar formas de violencia vinculadas a la acción de bandas de delincuentes o grupos políticos. Esta “cultura de la violencia”

Los nacionalistas extremistas y los defensores de ideologías basadas en la pertenencia étnica, religiosa o regional suelen considerar las escuelas como un campo de batalla político.

La violencia ejercida en la escuela puede aumentar el riesgo de que los niños se comporten agresivamente y participen en actos delictivos o tengan conductas peligrosas.

abarca los acosos físicos, psicológicos y sexuales, las intimidaciones, los malos tratos y las agresiones (Jones y otros, 2008; Plan, 2008).

La violencia ejercida en la escuela contra los alumnos tiene múltiples consecuencias físicas, psicológicas y sociales, así como una repercusión importante en la escolarización y los resultados académicos. Esa violencia puede incluso aumentar el riesgo de que los propios niños se comporten agresivamente y participen en actos delictivos o tengan conductas peligrosas (Pinheiro, 2006). Aunque resulta difícil establecer un vínculo directo, los datos y elementos de información obtenidos en diversos países indican que la violencia escolar puede llegar a convertirse en un elemento integrante de un ciclo de conflicto. Uno de esos países es Colombia (Recuadro 3.8).

La segregación escolar refuerza la división identitaria

La escuela es el lugar donde los niños adquieren una competencia fundamental: la de considerarse miembros de una comunidad amplia. El proceso de aprender a valorar y respetar la diversidad de esa comunidad y comprender qué lugar se ocupa en ella es esencial para la cohesión social y la solución pacífica de conflictos. Es en la escuela donde los niños empiezan a comprender que la nacionalidad,

el idioma, el color de la piel, la religión y el grupo étnico forman parte de las características definitorias de cada individuo. Como escribió Amartya Sen: "la importancia de la identidad propia no tiene por qué obliterar la importancia de la identidad de los demás" (Sen, 2006, pág. 19).

Los niños que llegan a definir su identidad en términos amplios tienen menos probabilidades de ser movilizados con fines hostiles sobre la base de pertenencia a un grupo, cuando llegan a la edad adulta. Por consiguiente, cuando la escuela divide o clasifica a los niños sobre la base de una estrecha identidad de grupo, se aumenta la posibilidad de que lleguen a ser sensibles a ese tipo de movilización. Eso no quiere decir que las sociedades que autorizan a sus escuelas a agrupar a los estudiantes según la religión u otros criterios sean automáticamente más propensas a la violencia que otras. Si así fuera, los Países Bajos y Bélgica figurarían entre las sociedades más violentas del mundo. Pero en determinadas circunstancias las escuelas segregadas pueden reforzar la desconfianza entre los grupos. Las encuestas realizadas en Irlanda del Norte, el Líbano y Malasia confirman esta idea. En efecto, muestran que las personas que han estado escolarizadas en escuelas segregadas tienen, por término medio, una visión más negativa de los otros grupos que las escolarizadas en escuelas integradas (Brown, de próxima publicación; Frayha, 2003; Kerr, de próxima publicación).

Recuadro 3.8 – La violencia invade las escuelas en Colombia

Las escuelas no han sido inmunes a los altos niveles de violencia que prevalecen en la sociedad colombiana. Los alumnos que participan en actos violentos en sus comunidades, o que los presencian, reproducen en la escuela modos de conducta similares y los niños que viven la violencia en la escuela llevan luego a sus comunidades los efectos de ésta.

Los niños y adolescentes que viven en municipios y barriadas donde prevalecen altos niveles de conflicto violento y homicidios se comportan con más agresividad y son más propensos a incurrir en el acoso escolar. Las encuestas realizadas en las escuelas de Bogotá en 2006 y 2007 indican que esas conductas tienen efectos nocivos sobre las relaciones humanas, ya que la rivalidad y la violencia son moneda común y menudean las disputas y la pugna por la notoriedad, asociada con la tenencia de dinero, droga y armas. Al analizar los problemas que plantean con frecuencia los hurtos, la tenencia de armas de fuego y el acoso en las escuelas de Bogotá, un edil del ayuntamiento calificó la actitud de "defenderse uno mismo de la violencia por medios violentos" como "uno de los principios del paramilitarismo" y señaló que la índole invasora de la violencia no permite aislar a los educandos de sus consecuencias. Consciente de que las escuelas pueden contribuir a crear una cultura de paz, el gobierno colombiano ha aplicado medidas para abordar el problema de la violencia en las escuelas, que han arrojado algunos resultados positivos (véase el Capítulo 5).

Fuentes: Chaux y otros (2009); Martínez (2008); Villar-Márquez (2010).

La experiencia de Irlanda del Norte es instructiva en este sentido. Las escuelas casi totalmente segregadas sobre una base religiosa formaban parte de un sistema más general de desigualdades sociales entre grupos identitarios. Al salir de la escuela, los niños católicos tenían por término medio menos cualificaciones y menos posibilidades de empleo, en parte porque las escuelas católicas recibían menos financiación estatal que las otras. La segregación escolar no sólo reforzaba las divisiones sociales, sino que también inducía a los niños a pensar que eran diferentes, una percepción fortalecida por el enfoque diferenciado de algunos elementos del currículo, como la enseñanza del gaélico, la educación religiosa y la historia (Smith, 2010a).

Kosovo¹⁴ ofrece otro ejemplo de segregación de la enseñanza que agrava las divisiones entre grupos. Desde 1989 el serbio fue el único idioma oficial de enseñanza y las escuelas que enseñaban en albanés fueron cerradas. Los currículos se uniformizaron con arreglo a normas serbias. La respuesta de

14. En este texto, todas las referencias al territorio, instituciones o población a Kosovo deben entenderse como plenamente conformes a la Resolución 1244 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y sin perjuicio de la situación jurídica de Kosovo.

Las deficiencias de la educación pueden atizar las llamas de los conflictos armados

los albaneses de Kosovo fue organizar un vasto sistema de escuelas paralelas, a menudo en casas particulares, en las que la enseñanza se impartía en albanés. A partir de 1992 esas escuelas funcionaron bajo los auspicios del gobierno kosovar en el exilio, considerado ilegal por las autoridades serbias. El sistema educativo paralelo llegó a ser uno de los ejes de la resistencia albanesa en la fase previa al conflicto armado (Nelles, 2005; Sommers y Buckland, 2004). En la actualidad, la segregación escolar sigue siendo un obstáculo para el diálogo y la cohesión social, ya que los alumnos kosovares de origen albanés asisten a escuelas administradas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Kosovo, y los de origen serbio a escuelas administradas por el Ministerio de Educación de Serbia (OSCE, Misión de en Kosovo, 2009).

Si los acuerdos de paz se basan en la segregación escolar, el sistema educativo puede perpetuar las actitudes que propiciaron el conflicto armado, a no ser que se realicen esfuerzos para contrarrestarlas reanudando los contactos, elaborando un currículo propicio a la consolidación de la paz y velando por que las escuelas no vehiculen prejuicios. Los acuerdos de paz que entrañan devoluciones de competencias plantean riesgos similares, porque pueden fragmentar el sistema educativo. El Acuerdo de Dayton de 1995 trató de crear en Bosnia y Herzegovina las bases para la edificación de una nación con un alto grado de descentralización. Su resultado fue una fragmentación de la autoridad de la educación tan considerable que la empresa de forjar una identidad nacional multiétnica resulta ahora mucho más difícil (Recuadro 3.9).

En Kosovo, la segregación escolar sigue siendo un obstáculo para el diálogo y la cohesión social.

Recuadro 3.9 – Fragmentación gubernamental y segregación educativa en Bosnia y Herzegovina

Si a los electores del día de mañana se les educa según normas nacionalistas que alimentan la división y principios que hacen de la pertenencia étnica un elemento excluyente, [Bosnia y Herzegovina] seguirá siendo un país expuesto al riesgo permanente de fragmentarse o disolverse.

(Misión de la OSCE en Bosnia y Herzegovina, 2010)

De conformidad con el Acuerdo de Dayton de 1995, que tenía por objetivo facilitar la coexistencia de “identidades nacionales” diferentes dentro de unas mismas fronteras, el Estado de Bosnia y Herzegovina se creó sobre la base de una estructura gubernamental muy descentralizada para tener en cuenta las diferencias étnicas, lingüísticas y religiosas. Sin embargo, existe el peligro de que el sistema educativo refuerce las divisiones de la sociedad con las consecuencias graves que esto puede tener para la consolidación de la paz.

El Acuerdo de Dayton ha tenido consecuencias muy importantes para la educación, sobre todo por la falta de una autoridad central eficaz encargada de ésta. En efecto, hoy en día la Federación de Bosnia y Herzegovina cuenta con trece ministerios de educación separados: cada uno de los diez cantones de la Federación posee el suyo propio, y a éstos hay que añadir el Ministerio Federal de Educación y Ciencia que los encabeza, el ministerio de la República Srpska y el ministerio del Distrito de Brčko*. En 2008, se creó un Organismo de Educación para el conjunto del Estado, pero todavía no es plenamente operacional.

La mayoría de las escuelas están segregadas por etnia, religión e idioma. En algunas regiones esto se debe a la segregación geográfica que se ha producido a raíz

de la purificación étnica y del desplazamiento de poblaciones. Sin embargo, incluso en las regiones donde subsiste cierta mezcla étnica, a los padres les preocupa el riesgo que puedan correr sus hijos si se matriculan en una escuela dominada por otra comunidad. En vez de llevar a los niños a la escuela más cercana de su casa, muchos padres buscan plazas escolares en centros docentes a veces mucho más distantes de sus domicilios, pero que corresponden a su “identidad nacional”. Solamente un pequeño número de escuelas –menos del 3 %– aplican la política de “dos escuelas bajo un mismo techo”, pero los niños que pertenecen a grupos diferentes tienen maestros, horarios y currículos diferentes.

Esa atomización suscita inquietudes en lo que respecta a la gobernanza del sistema educativo. La ausencia de un ministerio federal fuerte obstaculiza el desarrollo de sistemas nacionales de planificación de la educación, socavando los esfuerzos encaminados a tratar los problemas que suscitan la calidad de la educación y la reforma del currículo. La falta de un sistema centralizado para la asignación de fondos contribuye a que se den amplias variaciones territoriales en lo referente al aprovechamiento escolar del alumnado, lo cual merma las perspectivas de una mayor equidad del sistema educativo. Posiblemente, lo más importante de todo es que la educación por separado de los niños en escuelas segregadas no va a ayudarles a adquirir el sentimiento de identidad pluralista del que depende, en última instancia, la consolidación de una paz y seguridad duraderas.

* El distrito de Brčko es una unidad administrativa autónoma neutra en la que se ejerce la soberanía nacional, pero bajo supervisión internacional. Oficialmente pertenece a la República Srpska y a la Federación de Bosnia y Herzegovina.

Fuentes: Banco Mundial (2006); Magill (2010); OSCE, Misión en Bosnia y Herzegovina (2007a, 2007b, 2008); Smith (2010).

Lo que nos enseña la historia es que los gobiernos que hacen caso omiso de los nexos existentes entre la educación y la violencia corren un riesgo cierto.

La experiencia de la reconstrucción del sistema educativo en Bosnia y Herzegovina ilustra el problema más vasto de la forja de identidades conducentes a la paz. En este país, la seguridad de las futuras generaciones depende –mucho más que en otras naciones– de la creación de un sistema escolar que sea fuente de tolerancia y comprensión. Ese sistema todavía está por crear. Antes incluso de que se firmara el Acuerdo de Dayton, se hicieron grandes progresos en la reconstrucción de las infraestructuras escolares. Sin embargo, la reconstrucción social se ha quedado muy rezagada. En 2001, la Oficina del Alto Representante de la Comunidad Internacional reconoció que las escuelas “se siguen instrumentalizando para difundir el odio étnico y el espíritu de intolerancia y división” (Oficina del Alto Representante, 2001). Aunque se están realizando esfuerzos para cambiar este estado de cosas, subsiste el peligro de que la fragmentación del gobierno y la segregación de las escuelas refuercen una concepción estrecha de las identidades étnicas y nacionales.

Si hay un país que simboliza la capacidad potencial de la educación para ahondar las divisiones sociales, ese país es Rwanda. Tras la independencia, los dirigentes políticos hutus trataron de eliminar lo que consideraban ventajas educativas injustas adquiridas por los tutsis en el periodo colonial. Se estableció una política de cuotas étnicas denominada “iringaniza” –que significa más o menos “justicia social”– para limitar la presencia de los tutsis en las escuelas y otras instituciones a un nivel que correspondiera a su porcentaje “oficial” en la población total: un 9% aproximadamente. En parte, la lógica de la medida era aumentar la participación de los hutus en las escuelas que obtenían los mejores resultados académicos. Pero la política de cuotas se usó también para aplicar medidas discriminatorias, como una purga masiva de tutsis en los cargos públicos, universidades e iglesias (McLean Hilker, 2010; Prunier, 1995). Más trágico todavía es el hecho de que la práctica de las escuelas de “etiquetar” a los niños por etnia y aplicar normas identitarias estrictas permitió a las milicias Interahamwe, responsables del genocidio, identificar a los niños tutsis gracias a los registros escolares (Prunier, 1995).

Conclusión

La educación es muy pocas veces –por no decir nunca– la causa primordial de un conflicto armado. Por grave que sea el sentimiento de injusticia, los grupos sociales rara vez recurren a la violencia a causa de desacuerdos sobre la administración de las escuelas, los enfoques de los currículos o la política relativa a la lengua de enseñanza. Tal vez por eso se ha ignorado tan ampliamente el papel de la educación como factor que puede contribuir al desencadenamiento de conflictos violentos. Esa ignorancia ha desempeñado un papel nada desdeñable en la exposición de algunos países a un elevado riesgo de conflicto armado. Lo que nos enseña la historia, y lo que se ha sostenido en esta sección, es que los gobiernos que hacen caso omiso de los nexos, realmente existentes, entre la educación y la violencia corren un riesgo cierto. La incapacidad de reconocer que las estrategias educativas pueden avivar los sentimientos de injusticia más generales entraña graves peligros, ya que algunas decisiones políticas pueden hacer que un país se adentre más por el camino que lleva al conflicto violento. Además, esa incapacidad es también sinónima de despilfarro, porque impide aprovechar las posibilidades que ofrece el sistema educativo para actuar como factor de paz. □

La ayuda a los países afectados por conflictos alterada por las estrategias de seguridad

La asistencia para el desarrollo tiene que desempeñar una función esencial en los países afectados por conflictos. No sólo puede mantener los servicios básicos en los periodos de violencia, sino también apoyar las estrategias de reconstrucción después del conflicto. Por desgracia, el sistema de ayuda internacional no responde como es debido a las necesidades de los países afectados por conflictos, ya que les proporciona una asistencia para el desarrollo insuficiente, irregular e imprevisible. Además, la utilización de la ayuda para contribuir a la realización de objetivos seguridad nacional y política exterior de los países donantes pone en peligro su eficacia para apoyar el desarrollo.

La asistencia para el desarrollo destinada a la educación en los países afectados por conflictos se ve inevitablemente afectada por el contexto general de la asistencia al desarrollo. Los bajos niveles de una ayuda, que además es imprevisible, privan a los sistemas escolares de la financiación necesaria para la reconstrucción y socavan la capacidad de planificación a nivel nacional. La ausencia de una delimitación clara entre el desarrollo y la seguridad es preocupante para la educación, aunque sólo sea porque los sistemas escolares están ya en la línea del frente en muchos conflictos violentos. Si la ayuda a la educación da la impresión de que se orienta a ganarse “los corazones y las mentes” de la población más que a combatir la alfabetización y la desventaja educativa, se corre el riesgo de implicar a las escuelas y los alumnos aún más directamente en los conflictos contra los que es necesario protegerlos.

Una ayuda a la educación más cuantiosa y eficaz en los países afectados por conflictos es una condición necesaria para avanzar más rápidamente hacia la consecución de los objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar. La ayuda humanitaria puede contribuir a mantener la prestación de servicios educativos en las situaciones de emergencia, y la asistencia para el desarrollo a largo plazo es esencial para apoyar los esfuerzos que los gobiernos realizan después de los conflictos con vistas a la reconstrucción de los sistemas educativos, una condición imprescindible para fomentar la confianza en los acuerdos de paz. En los Capítulos 4 y 5 se ofrece un análisis detallado de los problemas con que tropieza el sistema de la ayuda. En la presente sección se examina

brevemente el volumen y la distribución de la ayuda a los países afectados por conflictos y el contexto político en el que esa ayuda se suministra.

Hay sobradas razones para analizar las deficiencias del sistema de ayuda actual. La asistencia para el desarrollo destinada a los países afectados por conflictos es ante todo un imperativo ético y una condición para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Sin embargo, también representa una inversión para reforzar la seguridad mundial. En un mundo interdependiente, la inestabilidad provocada por un conflicto armado traspasa las fronteras nacionales y afecta a la paz y la seguridad internacionales. Aunque los efectos más inmediatos se dejan sentir en los países en desarrollo, las naciones ricas no son inmunes a los efectos de desbordamiento. Los argumentos para reexaminar las prioridades actuales en materia de ayuda internacional se pueden resumir en tres generalidades:

- *La consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Los países afectados por conflictos representan el mayor desafío para la consecución de los objetivos internacionales de desarrollo. En su conjunto, concentran a gran parte de los niños sin escolarizar y presentan algunos de los peores indicadores del mundo en materia de supervivencia de la infancia, alimentación y acceso a la educación básica (véase la primera sección de este capítulo). Los bajos niveles de desarrollo humano son a la vez causa y efecto de los conflictos armados: sumen a la gente en la pobreza extrema y ésta, a su vez, perpetúa el ciclo de la violencia. La ayuda internacional puede contribuir a romper ese ciclo.
- *La seguridad mundial y regional.* Aunque los habitantes de los países afectados por un conflicto resultan ser los más castigados, sus efectos secundarios –conflictos, enfermedades, inestabilidad política, delincuencia internacional, terrorismo y colapso económico– entrañan riesgos para los Estados vecinos y la comunidad internacional en su conjunto. La inestabilidad en Somalia ha perjudicado a los Estados fronterizos y ha creado una base para la piratería que amenaza las rutas marítimas de la región. En Afganistán y Colombia, los grupos armados forman parte de una red de narcotráfico que se extiende a nivel internacional: se calcula que el 90% del opio ilícito del mundo procede de Afganistán (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2010a). Los países afectados por conflictos que no logran mantener sistemas médico-sanitarios sólidos, pueden transformarse en importantes focos de enfermedades transmisibles a escala regional y mundial. Asimismo, pueden servir de asilo a terroristas (Weinstein y otros, 2004),

La asistencia para el desarrollo destinada a los países afectados por conflictos es un imperativo ético y una condición para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como una inversión para reforzar la seguridad mundial.

Un estudio ha mostrado que un dólar gastado en prevención de conflictos podría permitir a los países donantes ahorrar más de cuatro dólares.

amenazando así la seguridad de los países ricos y reduciendo las perspectivas de alcanzar la paz en los propios Estados en situación de conflicto.

- *Prevenir los conflictos es mejor y menos oneroso que acabar con ellos.* La mayoría de los países afectados por conflictos son presas de una violencia cíclica, con breves periodos de paz que suelen desembocar en nuevas fases de lucha. Para las personas y los países afectados, esa violencia cíclica constituye un enorme obstáculo para reducir la pobreza. Para los donantes, representa una presión adicional sobre los presupuestos de ayuda humanitaria, ya al borde la ruptura, y además resta recursos a la asistencia para el desarrollo a largo plazo. Invertir en la prevención de conflictos, proporcionando asistencia para el desarrollo eficaz y a largo plazo, contribuye a salvar vidas y es mucho menos costoso que hacer frente a la reiteración de situaciones de emergencia generadas por la violencia cíclica. Un estudio ha mostrado que un dólar gastado en prevención de conflictos podría permitir a los países donantes ahorrar más de cuatro dólares (Chalmers, 2004).

En la primera parte de esta sección se examinan los volúmenes globales de ayuda destinados a los países de ingresos bajos y medios bajos afectados por conflictos armados. En la segunda, se estudian los problemas relativos a la asistencia para el desarrollo y se ponen de relieve las tensiones que se dan entre los objetivos del desarrollo en el ámbito de la educación y las metas estratégicas de los países ricos.

Los países afectados por conflictos reciben ayuda insuficiente y desigual

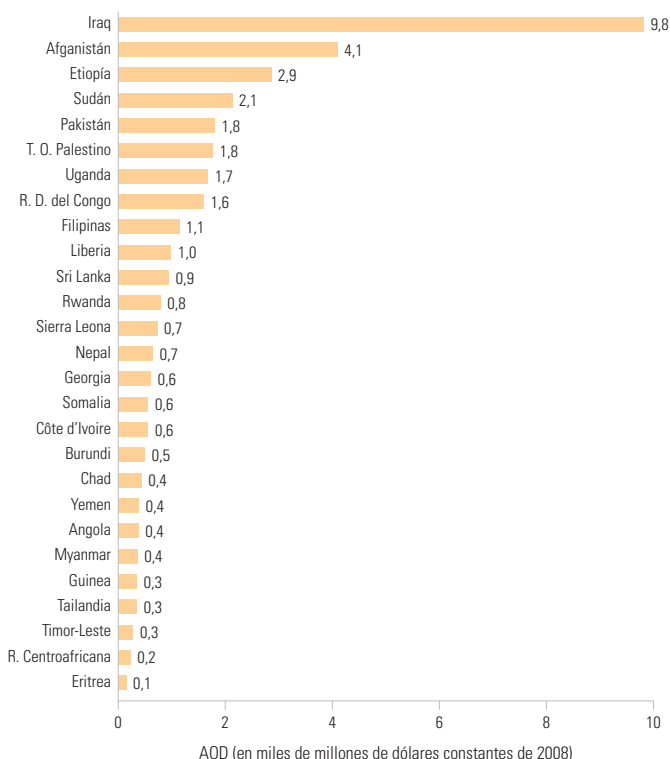
El volumen de la ayuda otorgada a los países afectados por conflictos ha aumentado considerablemente en los últimos años. Esa ayuda es esencial para mantener y reconstruir los sistemas educativos. Pero los datos mundiales ocultan la extrema desigualdad de la distribución de la ayuda entre los diferentes países y enmascaran problemas más generales relativos a la gobernanza de la ayuda.

¿Qué volumen de ayuda se destina a los países afectados por conflictos? Para responder a esta pregunta, en esta sección se examinan los datos relativos a 27 países de ingresos bajos y medios bajos que figuran en la lista de Estados afectados por conflictos.¹⁵ En su conjunto, estos países recibieron en el bienio 2007-2008 unos 36.000 millones de dólares,¹⁶ es decir, el 29% de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD).

Estas cifras mundiales enmascaran las disparidades en la ayuda recibida por cada país. En efecto, la AOD suministrada a los Estados afectados por conflictos está sumamente concentrada. En 2007-2008, Iraq recibió más de la cuarta parte del total de la ayuda destinada a los países afectados por conflictos y, junto con Afganistán, el 38% de toda la ayuda suministrada a los 27 países en desarrollo más pobres del mundo. Como estas cifras indican, hay diferencias muy acusadas en la ayuda recibida por diversos grupos de países (Gráfico 3.14). Afganistán recibió más ayuda que la otorgada en conjunto a la República Democrática del Congo, Liberia y Sudán, mientras que Iraq recibió casi tanta ayuda como el total de la destinada a los países del África Subsahariana afectados por conflictos.

Los países más pobres afectados por conflictos se han beneficiado de un aumento del monto total de la ayuda. En el periodo de 2007-2008, los 16 países de ingresos más bajos del grupo de los 27 recibieron 16.400 millones de dólares, en comparación con

Gráfico 3.14: Algunos países afectados por conflictos reciben más ayuda que otros
AOD asignada a países de ingresos bajos y medios bajos afectados por conflictos (promedio 2007-2008)



Fuente: OCDE-CAD (2010c).

15. Se ha excluido a la India, Indonesia y Nigeria porque los conflictos armados sólo afectan a una parte de esos extensos países y porque el volumen globalmente alto de ayuda que reciben está relacionado con programas destinados a otras áreas.

16. Esta cifra y las siguientes se han establecido sobre la base de un periodo medio de dos años para atenuar la volatilidad en los desembolsos de la ayuda.

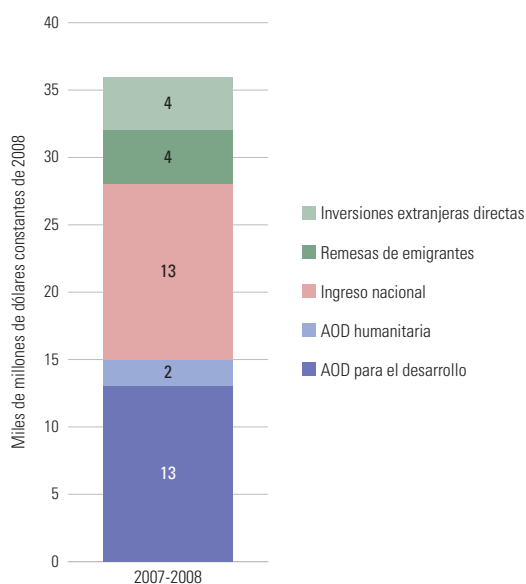
La ayuda a los países afectados por conflictos alterada por las estrategias de seguridad

los 11.700 millones que percibieron en el bienio 2002-2003. Una de las razones por las que esta ayuda es tan importante es porque representa una parte importante de los ingresos del erario público. En total, la asistencia para el desarrollo es equivalente a los ingresos fiscales nacionales (Gráfico 3.15) y en algunos países, como Afganistán y Liberia, llega a ser seis veces mayor que esos ingresos.

Los 16 países más pobres afectados por conflictos han visto aumentar su proporción en la ayuda total y en la ayuda destinada a la educación (Gráfico 3.16). En estos países, la ayuda a la educación ha aumentado con más rapidez que la ayuda global y que el incremento de la ayuda mundial a la educación. El resultado es que entre 2002-2003 y 2007-2008, los países de ingresos bajos afectados por conflictos vieron cómo aumentaba su proporción en el total de la asistencia para el desarrollo, así como su proporción en la ayuda a la educación básica. Esta última pasó del 13% al 18% del total (Gráfico 3.16).¹⁷ Sin embargo, este cambio no ha logrado reducir el gran déficit de financiación existente en el sector de la educación, debido en parte a la manera en que la ayuda se distribuye entre los distintos países.

Gráfico 3.15: La ayuda externa es una fuente de ingresos importante para los países más pobres afectados por conflictos

Fuentes de ingresos de los países de ingresos bajos afectados por conflictos (promedio 2007-2008)

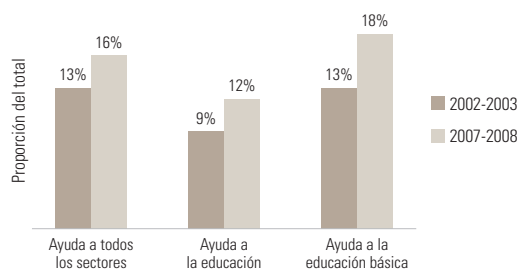


Notas: El gráfico comprende los flujos financieros de 13 de los 16 países de ingresos bajos catalogados en este informe como países afectados por conflictos. Los países que no se han incluido son el Chad, Somalia y el Yemen. Las cifras correspondientes a las remesas de emigrantes y el ingreso nacional son estimaciones.

Fuentes: Banco Mundial (2010f); Cálculos efectuados por el equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo; FMI (2010d, 2010e); OCDE-CAD (2010c).

Gráfico 3.16: Los países de ingresos bajos afectados por conflictos reciben una proporción creciente de la ayuda

Proporción de AOD total destinada a países de ingresos bajos afectados por conflictos (2002-2003 y 2007-2008)



Fuente: OCDE-CAD (2010c).

Desigualdades en la ayuda a la educación

¿En qué medida la ayuda internacional a la educación suministrada a los países afectados por conflictos se ajusta a sus necesidades? No hay una respuesta simple a esta pregunta. Sin embargo, la asimetría de la ayuda global se refleja en una distribución también asimétrica de la ayuda a la educación básica. El notable aumento del apoyo otorgado Afganistán, Iraq y Pakistán contrasta agudamente con la situación que viven muchos otros países.

La comparación de estos tres Estados de “la línea del frente” con los países afectados por conflictos del África Subsahariana ilustra vívidamente las desigualdades. El monto de la asistencia para el desarrollo destinado a la educación básica aumentó más de cinco veces en Afganistán y casi se triplicó en Pakistán entre 2002-2003 y 2007-2008 (Gráfico 3.17). Aunque la ayuda a la educación básica en Sudán también aumentó, lo hizo en una escala mucho más modesta. Mientras tanto, la ayuda a la educación básica en el Chad se estancó a un nivel muy bajo y en la Côte d’Ivoire disminuyó espectacularmente desde el inicio de la guerra civil de 2002-2004.¹⁸ Afganistán y Pakistán juntos recibieron más de la cuarta parte de la ayuda a la educación básica destinada al grupo de países de ingresos bajos y medios bajos afectados por conflictos. En sí mismo, esto no indica un desfase entre las necesidades y la ayuda asignada, porque ambos países afrontan graves déficits de financiación de la educación. Sin embargo, eso es lo que ocurre

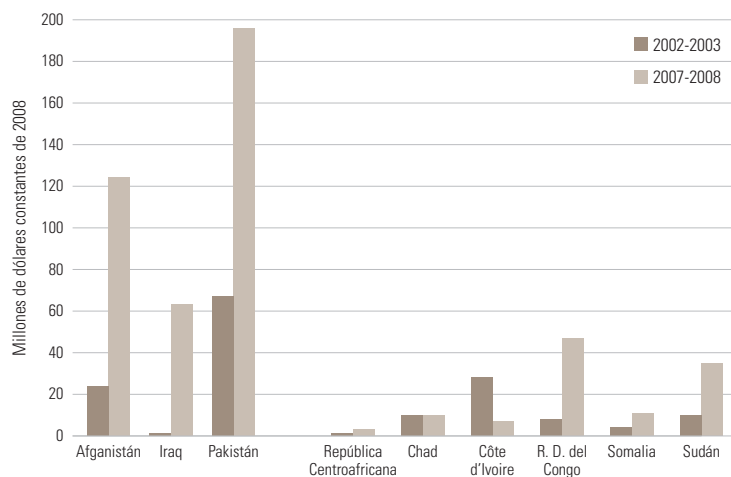
17. El grupo de países de ingresos bajos afectados por conflictos es diferente del que figura en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2010, en parte porque algunos de los países que antes se consideraban de ingresos bajos ahora han sido clasificados por el Banco Mundial en la categoría de ingresos medios bajos. Sin embargo, la ayuda a la educación básica asignada a los 20 países que componían el grupo en 2010 mostraba una tendencia similar, ya que pasó del 18% en 2002-2003 al 24% en 2007-2008.

18. Entre 2002 y 2003, el importe total de la asistencia para el desarrollo destinada a la enseñanza básica de la Côte d’Ivoire disminuyó de 46 millones de dólares a 10 millones, debido a una importante reducción de las contribuciones de Francia y del Banco Mundial. Cuando el UNICEF hizo un llamamiento para recabar ayuda humanitaria con destino a la educación, su petición cayó por lo general en saco roto.

La asimetría de la ayuda global se refleja en una distribución también asimétrica de la ayuda a la educación básica.

Gráfico 3.17: En algunos países afectados por conflictos la ayuda a la educación básica ha aumentado más que en otros

Ayuda total a la educación básica en un grupo seleccionado de países afectados por conflictos (promedios, 2002-2003 y 2007-2008)



Fuente: OCDE-CAD (2010c).

El Chad, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y Somalia afrontan déficits especialmente altos, pero reciben volúmenes muy reducidos de ayuda por alumno, menos de 10 dólares anuales.

también con la República Democrática del Congo, que recibió menos de la cuarta parte de la ayuda otorgada a Pakistán, y con el Sudán, que recibió menos de la mitad de la concedida a Iraq.

Otro medio para evaluar la alineación de las necesidades con la ayuda otorgada consiste en examinar las estimaciones de los déficits nacionales de financiación para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPDC y UNESCO, 2009). Habida cuenta del elevado número de niños sin escolarizar, las bajas tasas de alfabetización y los costos de construcción de escuelas y contratación de docentes, los países de ingresos bajos afectados por conflictos tienen que afrontar costos mucho más altos que los demás países de ingresos bajos. Se calcula que, en promedio, su déficit de financiación por alumno ronda los 69 dólares, mientras que en los demás países de ingresos bajos ese déficit es de 55 dólares. Sin embargo, los países de ingresos bajos afectados por conflictos recibieron 16 dólares por alumno en concepto de ayuda a la educación básica, mientras que los demás países de esa categoría se beneficiaron de 22 dólares en promedio. Hay variaciones muy amplias en torno al promedio mundial. Algunos países, como Rwanda, han percibido volúmenes de ayuda que se aproximan al nivel de financiación por alumno que necesitan. Pero estos casos son la excepción y no la regla. Incluso con el aumento de la ayuda, la gran mayoría de los países de ingresos bajos afectados por conflictos siguen afrontando déficits de financiación muy elevados. El Chad, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y Somalia

afrontan déficits especialmente altos, pero reciben volúmenes muy reducidos de ayuda por alumno, menos de 10 dólares anuales (Gráfico 3.18).

La volatilidad de la ayuda impide una planificación estable

Esta panorámica de conjunto lleva a preguntarse si los países realmente más pobres están recibiendo un volumen de ayuda proporcional a los problemas de desarrollo humano que tienen planteados en el ámbito de la educación básica. La volatilidad e imprevisibilidad de la ayuda son también preocupantes. Debido a sus insuficientes capacidades en materia de planificación y sus considerables déficits financieros, los países de ingresos bajos necesitan fuentes de financiación previsible. Sin embargo, los flujos globales de la ayuda destinada a los países afectados por conflictos son dos veces más volátiles que los que van a parar a otros Estados (OCDE y otros 2010). El grado de volatilidad se puede ver claramente en el caso de cinco países afectados por conflictos (Gráfico 3.19). Algunos países, como el Chad y la República Centroafricana, han conocido ciclos de dos años en los que la ayuda a la educación se duplicó para luego bajar en un 50%.

Esta volatilidad es un problema particularmente grave para el sector de la educación, que necesita recursos a largo plazo para poder realizar una planificación eficaz. Los flujos de ayuda erráticos acarrear costos imprevisibles para la satisfacción de las necesidades esenciales de la educación y la reconstrucción. Las variaciones importantes de un año a otro pueden dejar a los docentes sin sueldo e impedir que se construyan nuevas aulas.

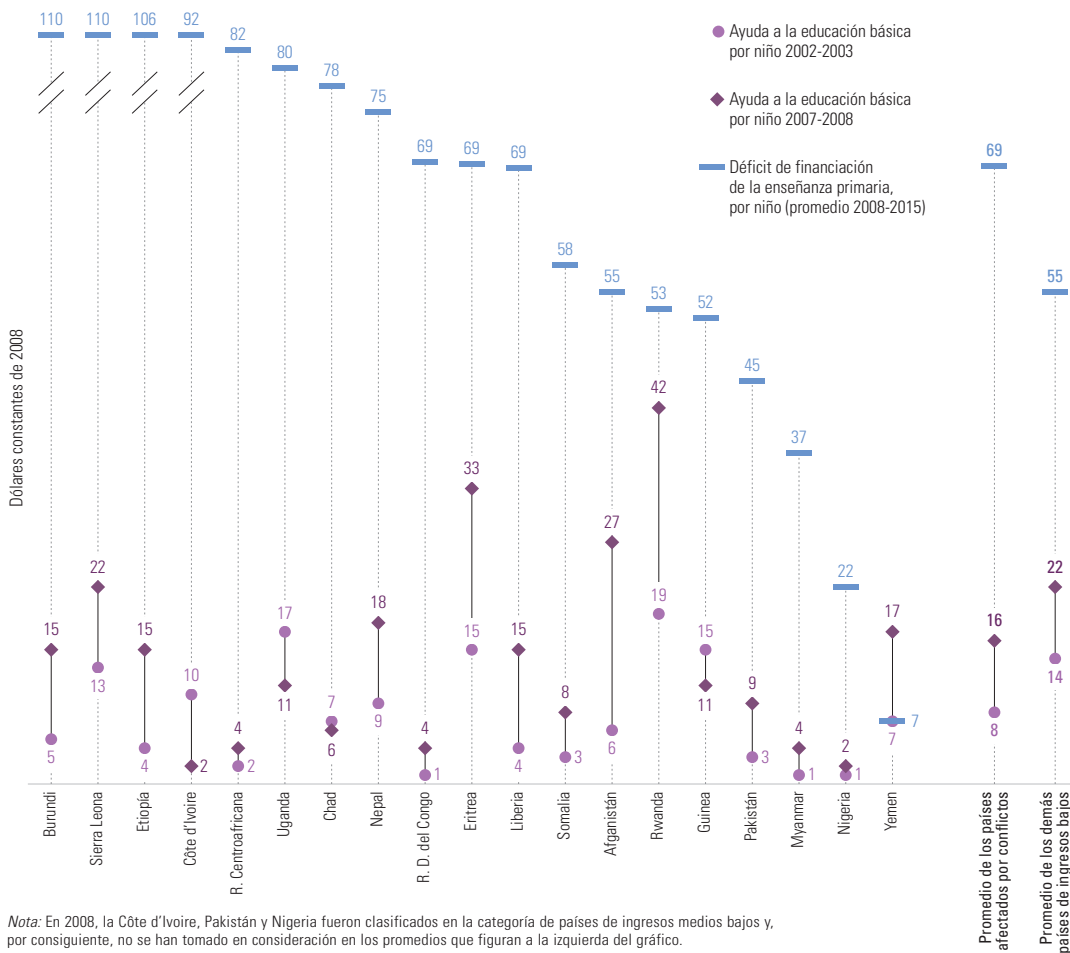
¿Por qué es tan volátil la ayuda a los países afectados por conflictos? En algunos casos, los conflictos violentos pueden impedir el desembolso de la ayuda prometida. En otros casos, las exigencias de los donantes en materia de elaboración de informes y los problemas de gobernanza en los países receptores pueden interrumpir los flujos de la ayuda. Los gobiernos de los países beneficiarios a veces son incapaces de cumplir con los criterios mínimos de transparencia y la corrupción suele ser también un motivo de preocupación grave y legítimo para los donantes.

Sin embargo, la adopción de enfoques innovadores puede permitir que se eviten algunas de estas dificultades. Los donantes pueden compartir el riesgo actuando por conducto de mecanismos multilaterales. También pueden invertir en la creación de sistemas de creación de capacidades y de presentación de informes que mejoren la aptitud para rendir cuentas –tanto a la población de los países en desarrollo como a los propios donantes– y llegar a los grupos de población más vulnerables

La ayuda a los países afectados por conflictos alterada por las estrategias de seguridad

Gráfico 3.18: La disparidad entre la ayuda recibida y las necesidades de financiación externa de la educación sigue siendo considerable en los países afectados por conflictos

Evolución de la ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar primaria entre 2002-2003 y 2007-2008 y promedio del déficit anual de financiación por niño, en un grupo seleccionado de países afectados por conflictos



Los flujos globales de la ayuda destinada a los países afectados por conflictos son dos veces más volátiles que los que van a parar a otros Estados.

Nota: En 2008, la Côte d'Ivoire, Pakistán y Nigeria fueron clasificados en la categoría de países de ingresos medios bajos y, por consiguiente, no se han tomado en consideración en los promedios que figuran a la izquierda del gráfico.
Fuentes: EPDC y UNESCO (2009); OCDE-CAD (2010c).

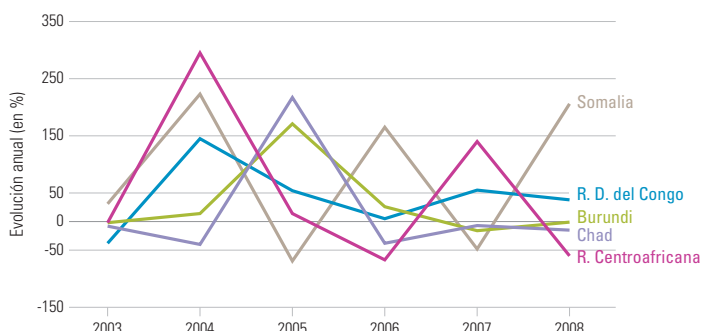
por intermedio de las ONG. También pueden adaptar sus exigencias en materia de presentación de informes a la situación real en la que tienen que actuar. Esto puede entrañar riesgos, pero el temor al riesgo puede bloquear la ayuda y aumentar las probabilidades de que la violencia se reanude. Estos temas se examinan más extensamente en el Capítulo 5.

La vinculación de la ayuda a la seguridad

En sus declaraciones sobre políticas, los donantes insisten en una serie de razones para trabajar en los países afectados por conflictos. Entre ellas destaca la necesidad imperativa de ayudar a los países que se están quedando rezagados en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del

Gráfico 3.19: La ayuda a la educación básica en los países afectados por conflictos es muy inestable

Evolución anual de la ayuda a la educación básica en cinco países afectados por conflictos (2003-2008)



Fuente: OCDE-CAD (2010c).

Si el programa del desarrollo se subordina a objetivos militares y de política exterior, es inevitable que el objetivo de reducir la pobreza pase a un segundo plano.

Milenio, comprendidos los relativos a la educación (Birmingham, 2010; Lopes Cardozo y Novelli, 2010). Las preocupaciones relativas a la seguridad, definidas en términos generales, son otro tema recurrente de esas declaraciones.

Muchos gobiernos donantes consideran que la pobreza y la fragilidad del Estado en los países afectados por conflictos son un factor de inseguridad mundial y una amenaza para su propia seguridad nacional en lo que respecta al terrorismo, la proliferación de armas y la delincuencia internacional (OCDE-CAD, 2006). La asistencia para el desarrollo se concibe como parte de la respuesta a esas amenazas, en particular allí donde los países donantes están directamente involucrados en un conflicto. En este aspecto, los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 marcaron un punto de inflexión. A la hora de evaluar las causas subyacentes de esos atentados, los estudios estratégicos de seguridad realizados en Estados Unidos llegaron a la conclusión de que la pobreza y la fragilidad del Estado en los países en desarrollo representaban una amenaza para su seguridad nacional que debía contrarrestarse por medio del desarrollo. Por ejemplo, la comisión que investigó los hechos del 11 de septiembre consideró que los ingresos bajos, el desempleo de los jóvenes y la insuficiencia del sistema educativo en Pakistán eran otros tantos factores que podían facilitar el reclutamiento para futuros ataques terroristas (Comisión Nacional sobre los Ataques Terroristas contra los Estados Unidos, 2005) y en la Estrategia Nacional de Defensa aprobada en 2005 se pide que se redoblen los esfuerzos para fortalecer a los Estados más débiles, en el marco de un enfoque más vasto de lucha contra el terrorismo y la delincuencia organizada (Departamento de Defensa de los Estados Unidos, 2005). Esa petición se ha reiterado en la Estrategia Nacional de Seguridad de 2010 (La Casa Blanca, 2010c).

Esta vinculación de los programas de seguridad a los de desarrollo, reforzada por las guerras de Afganistán e Iraq, no se limita a los Estados Unidos. Los gobiernos de Australia, Canadá, los Países Bajos, el Reino Unido y otros países han integrado también sus programas de ayuda internacional en el marco de estrategias más amplias que engloban la seguridad y el desarrollo (Birmingham, 2010; Cardozo y Novelli, 2010; Mundy, 2009; Patrick y Brown, 2007a). Actualmente, los gobiernos donantes consideran, en general, que la asistencia para el desarrollo es un elemento esencial de lo que en la jerga del sector de la ayuda se denomina "enfoque de las 3D", es decir, defensa, diplomacia y desarrollo.

El enfoque consistente en integrar la seguridad, la política exterior y el desarrollo tiene sentido. A fin de

cuentas, la posibilidad de prevenir un conflicto y de reconstruir el sistema educativo, una vez finalizada la contienda, depende de que varias instancias políticas acierten a trabajar conjuntamente. Por ejemplo, para crear las condiciones de una paz duradera en la región de los Grandes Lagos del África Subsahariana, los países donantes necesitan un marco de planificación que abarque la política exterior (a fin de asegurar la eficacia de la acción de las Naciones Unidas y solucionar los conflictos entre Estados vecinos), la seguridad (para reconstruir las fuerzas militares y policiales y el Estado de derecho) y el desarrollo (mediante inversiones a largo plazo en infraestructuras y educación en regiones como el Sudán del Sur y el norte de la República Democrática del Congo). El fracaso en uno de esos ámbitos mermará los progresos en todos los demás. Una de las razones por las que el gran volumen de ayuda proporcionado durante años a la región de los Grandes Lagos ha surtido efectos tan limitados, estriba en el hecho de que los gobiernos de los países desarrollados no han dado prioridad a esta región en sus políticas exteriores. La actividad diplomática para solucionar los conflictos y consolidar la paz ha sido insuficiente. Un enfoque que implique la participación de todas las instancias gubernamentales interesadas tiene mejores perspectivas de lograr una mayor coherencia en las políticas aplicadas (OCDE-CAD, 2006).

Pero es preciso reconocer también los riesgos inherentes a la estrategia de las 3D. Un motivo de preocupación obvio es que las consideraciones de seguridad nacional puedan eclipsar las demás prioridades. Si el programa del desarrollo se subordina a objetivos militares y de política exterior, es inevitable que el objetivo de reducir la pobreza pase a un segundo plano. Además, el uso de la ayuda para perseguir objetivos que en los países afectados por conflictos puedan considerarse, con razón o sin ella, como metas estratégicas de los países donantes, puede contribuir a fomentar la violencia.

Desplazamiento de las prioridades hacia los países de "la línea del frente"

Los países donantes no se han limitado a establecer un vínculo entre el desarrollo y la seguridad en sus declaraciones sobre políticas. Como se señaló anteriormente, algunos han aumentado considerablemente su ayuda al Afganistán, Iraq y Pakistán, tres países que se consideran situados en primera línea de la "guerra contra el terrorismo" (Gráfico 3.20). Entre 2002 y 2008 se triplicó la ayuda concedida al Afganistán. Aunque Iraq había recibido muy poca ayuda antes de la invasión de 2003, hacia 2005 ya se había convertido en un importante beneficiario de la asistencia para el desarrollo. La ayuda al Pakistán ha crecido más lentamente, pero tiende a aumentar.

La ayuda a los países afectados por conflictos alterada por las estrategias de seguridad

En Afganistán, el incremento de la ayuda ha corrido parejas con el aumento de la presencia militar de muchos países donantes de ayuda. Cuarenta y un países mantienen allí un contingente militar, en el marco de la OTAN o de las fuerzas de la coalición (Afganistán, Ministerio de Hacienda, 2009). Además, todos los países del Comité de Asistencia para el Desarrollo y ocho organizaciones multilaterales de ayuda cuentan con personal dedicado a actividades de asistencia para el desarrollo y 16 de esos donantes prestaron ayuda al sector de la educación en el periodo 2007-2008 (OCDE-CAD, 2010c).

En 2008, los tres países de la "línea del frente" recibieron más del 20% de la ayuda de los Estados Unidos, esto es, una proporción más de dos veces superior a la registrada en 2002. Como los Estados Unidos ya han anunciado que están dispuestos a triplicar su ayuda económica a Pakistán hasta que alcance unos 1.200 millones de dólares, es probable que esa proporción siga aumentando en el futuro (Centro para el Desarrollo Mundial, 2010). Por su parte, el Reino Unido ha triplicado la ayuda que proporciona a los tres Estados de la "línea del frente", mientras que Canadá la ha duplicado con creces.

¿"Ganarse los corazones y las mentes"?

En la contrainsurgencia, los combatientes de las brigadas, batallones y compañías utilizan el dinero como arma para ganarse los corazones y las mentes de la población autóctona y facilitar así la derrota de los insurgentes. El dinero es una de las armas primordiales de los combatientes para lograr resultados positivos en la contrainsurgencia y en las operaciones humanitarias.

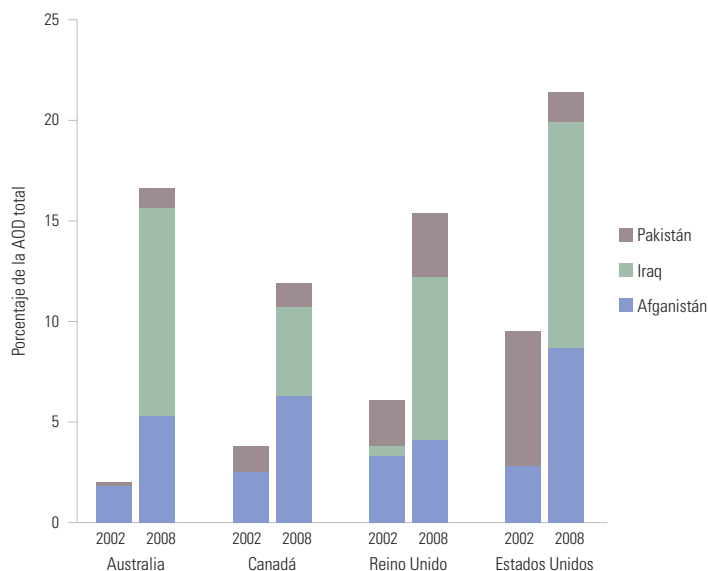
Manual del mando para usar el dinero como arma de guerra (Estados Unidos, Centro de Lecciones Aprendidas del Ejército, 2009)

Como muestra este manual, el enfoque de la participación de todas las instancias gubernamentales interesadas puede ser objeto de diversas interpretaciones. Para algunos estrategias militares, la ayuda es un recurso de valor potencial para combatir una insurrección y conquistar "los corazones y la mentes" de la población.¹⁹ La educación es de por sí un sector naturalmente apto para servir de punto de focalización de esa "conquista". En efecto, las poblaciones locales sacan beneficios obvios y muy notorios de las escuelas. Sin embargo, el planteamiento del Manual de mando también entraña riesgos, aunque sólo sea porque las escuelas constituyen un símbolo muy visible

19. La estrategia consistente en conquistar "los corazones y la mentes" de la población, tiene por objeto mejorar la opinión que los ciudadanos tienen del gobierno -para reforzar así su legitimidad- y de las fuerzas militares extranjeras.

Gráfico 3.20: Varios donantes han aumentado la proporción de la ayuda destinada a Afganistán, Iraq y Pakistán

Proporción de la AOD total asignada por un grupo seleccionado de donantes a Afganistán, Iraq y Pakistán (2002 y 2008)



Nota: La cifra de la ayuda de los Estados Unidos al Pakistán que figura para 2002 es en realidad la correspondiente a 2003.

Fuente: OCDE-CAD (2010c).

de la autoridad gubernamental y, por ende, ofrecen un blanco también muy visible a los grupos que impugnan esa autoridad. El peligro estriba en que la concepción de la asistencia para el desarrollo como medio para ganarse a la población puede borrar la distinción entre civiles y militares, y de paso hacer que las escuelas, los alumnos y los que se dedican a las tareas del desarrollo sean más vulnerables a los ataques.

Gran parte del debate sobre el papel de las fuerzas armadas en el desarrollo se ha centrado en los Estados Unidos. Esto se debe, en parte, a que una proporción cada vez mayor de la financiación de la ayuda de este país se encauza por conducto de las unidades de defensa y diplomacia de los organismos nacionales de 3D. Desde 1998 hasta 2006, la proporción representada por Departamento de Defensa en el total de la ayuda estadounidense pasó del 3,5% a cerca de un 22%, mientras que la proporción correspondiente al Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) disminuyó (Brown y Tirnauer, 2009). Algunos ven en esta tendencia una prueba de que el Pentágono y el Departamento de Estado ejercen una influencia cada vez mayor en la orientación de las estrategias de la ayuda (Brigety II, 2008; Moss, 2010; Patrick y Brown, 2007b).²⁰

Utilizar la ayuda para conquistar los "corazones y las mentes" de la población puede hacer que las escuelas, los alumnos y los que se dedican a las tareas del desarrollo sean más vulnerables a los ataques.

20. El informe titulado "US Global Development Policy", de reciente publicación, propone que "se equilibre nuestro poder civil y militar para abordar los conflictos, la inestabilidad y las crisis en el ámbito de la ayuda humanitaria" (La Casa Blanca, 2010b).

Los jefes de las tropas estadounidenses que operan en Afganistán e Iraq tienen acceso a los fondos de la ayuda "para utilizarlos como armas no letales" en proyectos humanitarios y de reconstrucción de pequeña escala, en los teatros de operaciones.

Los métodos de entrega de la ayuda dan más peso a esta opinión. En el marco del Programa de Respuesta de Emergencia del Comandante (CERP), que es uno de los dispositivos de entrega de la asistencia para el desarrollo en zonas de peligro, los jefes de las tropas estadounidenses que operan en Afganistán e Iraq tienen acceso a los fondos de la ayuda "para utilizarlos como armas no letales" en proyectos humanitarios y de reconstrucción de pequeña escala, en los teatros de operaciones [Estados Unidos, Centro de Lecciones Aprendidas del Ejército, 2009]. La asistencia ofrecida a las poblaciones locales en el marco del CERP se define explícitamente como un elemento de la estrategia de contrainsurgencia. Se ha hecho hincapié en la definición de proyectos de "impacto rápido" con miras a obtener el apoyo de la población local a las tropas extranjeras y debilitar la posición de los insurrectos (Patrick y Brown, 2007b; Wilder, 2009; Wilder y Gordon, 2009).

Los proyectos de educación, consistentes en su mayoría en la reconstrucción y reparación de escuelas, ocupan un lugar destacado en los proyectos del CERP. En el marco de este programa, se han llevado a cabo en Afganistán más proyectos de ayuda en sector de la educación que en cualquier otro sector, y en Iraq los proyectos escolares son los que han recibido más fondos (SIGAR, 2009; SIGAR, 2009a). Por conducto del CERP, los Estados Unidos ha llegado a ser un protagonista esencial de la ayuda a la educación en las zonas peligrosas. En Afganistán, casi las dos terceras partes del total de la ayuda otorgada por los Estados Unidos a la educación en 2008 se canalizaron a través del CERP (OCDE-CAD, 2010c). En Iraq, la totalidad de la ayuda de los Estados Unidos destinada a la educación, 111 millones de dólares, se entregó por conducto del CERP, y esta suma representó el 86% del gasto total en ayuda a la educación del conjunto de los donantes. En general, estos fondos quedan fuera del alcance de los organismos gubernamentales encargados de coordinar y administrar la ayuda exterior (Afganistán, Ministerio de Hacienda, 2009). El desembolso se suele realizar con rapidez, debido en parte a que en las normas de funcionamiento del CERP no se tienen en cuenta las directrices mucho más estrictas aplicadas por el USAID en lo referente a la concepción, la evaluación y los resultados de los proyectos (Brigety II, 2008).

La participación de las fuerzas armadas en la entrega de la ayuda ha sido muy notable en el caso de los Estados Unidos, pero otros países también han adaptado sus prácticas en este ámbito a las situaciones de conflicto. Parte de la adaptación puede atribuirse a las necesidades de seguridad. Es evidente que los organismos de ayuda y las ONG no pueden suministrar ayuda para el desarrollo en las zonas de combate, si no disponen de garantías

de seguridad. Por intermedio de los Equipos Provinciales de Reconstrucción (PRT) que funcionan en Afganistán e Iraq, algunos países como Australia, Canadá, Alemania, los Países Bajos y el Reino Unido han recurrido a las fuerzas armadas para proteger a los organismos de asistencia para el desarrollo, aunque en determinados casos también la tropa ha participado directamente en la construcción de escuelas y dispensarios médico-sanitarios. Aunque pocos donantes son tan explícitos como los Estados Unidos en presentar la ayuda como medio para "ganarse los corazones y las mentes" de las poblaciones en el marco de una estrategia contra la insurrección, los PRT contribuyen también a la tarea de obtener la adhesión de la población local y debilitar el apoyo a los insurgentes. Las políticas de la ayuda en países y zonas que se consideran posibles refugios del terrorismo, como el norte de Kenya, Somalia y el Yemen, también se guían por un enfoque análogo (Bradbury y Kleinman, 2010).

Los países donantes cuyas tropas participan en un conflicto armado se enfrentan con un auténtico dilema. Por medio de sus programas de ayuda tienen la oportunidad de tratar algunos problemas importantes relativos a la pobreza y la violencia. De cualquier manera que se interpreten los datos, algunos países como Afganistán padecen de un enorme déficit de desarrollo humano que la ayuda puede contribuir a reducir. Sin embargo, es sumamente improbable que los insurgentes consideren políticamente neutral la ayuda suministrada por países que participan militarmente en el conflicto. Por eso, todos los países donantes deben sopesar cuidadosamente en qué condiciones recurren a sus fuerzas armadas para suministrar asistencia para el desarrollo y qué impacto tiene esta asistencia, teniendo en cuenta los tres elementos siguientes:

Los riesgos para las escuelas y los escolares. La participación de los militares en la construcción de escuelas puede colocar directamente a los niños en la línea de fuego. La educación es ya parte integrante de lucha política en Afganistán y otros países. Según la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Afganistán, en el periodo 2007-2008 la asistencia a clases disminuyó en un 8% entre los niños y en un 11% entre las niñas, y este organismo atribuye esa disminución "al aumento de la inseguridad y, en particular, a las amenazas y agresiones contra las escuelas y las familias que escolarizan a sus hijos" (Comisión Independiente de Derechos Humanos de Afganistán, 2008, pág. 36). El número de ataques contra las escuelas casi se triplicó, pasando de 242 en 2007 a 670 en 2008. Aunque no es posible establecer un vínculo directo entre las agresiones y los efectos de los proyectos de ayuda de impacto

rápido, los riesgos son evidentes. Según un estudio realizado en colaboración con el Ministerio de Educación, las comunidades suelen saber de dónde provienen los fondos que se emplean para las escuelas e indican que el apoyo de los PRT las expone a ser blancos de ataques (Glad, 2009). Una auditoría efectuada por el gobierno estadounidense en una escuela construida en Afganistán con la ayuda de las fuerzas armadas suscitó toda una serie de cuestiones más generales acerca de la seguridad. La presencia de material dañado por la guerra –comprendidos vehículos militares destrozados– en el recinto de una escuela de niñas se consideró un hecho muy preocupante (SIGAR, 2009b).

Los riesgos de ataques contra los trabajadores de la ayuda. En los últimos años, han aumentado de manera preocupante las agresiones contra los trabajadores civiles de la ayuda. Desde 2006, el personal civil ha estado más expuesto a la violencia que las fuerzas de mantenimiento de la paz en uniforme (Stoddard y Harmer, 2010). Más de 200 trabajadores civiles fueron asesinados, secuestrados o gravemente heridos cada año entre 2006 y 2009 (Harmer y otros, 2010). Casi las tres cuartas partes de esos ataques ocurrieron en seis países: Afganistán, Chad, Pakistán, Somalia, Sri Lanka y Sudán. La confusión entre trabajadores civiles y miembros de las fuerzas armadas contribuye a aumentar los peligros que afrontan los trabajadores de la ayuda, lo que impide realizar tareas humanitarias fundamentales y entorpece los esfuerzos encaminados a mejorar los medios de subsistencia de las poblaciones y el suministro de servicios básicos. En Afganistán, y cada vez más en Pakistán, los grupos armados de la oposición consideran que los trabajadores de la ayuda humanitaria son “enemigos” y, por lo tanto, objetivos militares legítimos. Incluso a los organismos de ayuda que evitan cuidadosamente colaborar con entidades militares o políticas se les considera ya como organizaciones beligerantes (Harmer y otros, 2010). Las ONG que trabajan en zonas de conflicto han advertido que la participación del ejército en los proyectos de asistencia para el desarrollo podría poner en peligro el suministro de ayuda humanitaria y la prestación de servicios básicos a las comunidades afectadas por los conflictos armados (Jackson, 2010). Para los organismos internacionales de ayuda que trabajan en el sector de la educación, parte del problema estriba en que los grupos insurgentes pueden ser incapaces de diferenciar entre sus proyectos de construcción escolar y los llevados a cabo con el apoyo de los militares.

El impacto en el desarrollo. No son numerosas las evaluaciones de proyectos de ayuda realizados con participación militar. Aunque algunos de esos proyectos pueden beneficiar al desarrollo, otros

parecen haber dado pocos resultados pese a su costo considerable. Tenemos un ejemplo de esto en el norte de Kenya, donde la construcción de escuelas es un elemento esencial de la estrategia de la Fuerza de Tarea Conjunta Combinada de los Estados Unidos – Cuerno de África para combatir el terrorismo, atenuar el extremismo violento y fomentar la estabilidad y la gobernanza. Algo más de la mitad de los fondos asignados a este tipo de proyectos se gastaron en la educación. En algunas zonas la escolarización aumentó, sobre todo la de las niñas. Sin embargo, el impacto global en el desarrollo fue mínimo, en parte porque los costos administrativos y la construcción de instalaciones escolares fueron muy superiores a los de proyectos comparables realizados por las ONG y en parte porque los proyectos fueron de escala muy reducida en general: por ejemplo, construcción de una sola aula o de un servicio sanitario (Bradbury y Kleinman, 2010). Varias ONG han manifestado su preocupación de que el método de “impacto inmediato” aplicado a las infraestructuras escolares pueda suscitar falsas expectativas, y de que las nuevas instalaciones permanezcan vacías debido a la escasez de docentes competentes para impartir instrucción (Jackson, 2010).

La participación de las fuerzas armadas en los programas de ayuda no es lo único que contribuye a difuminar la distinción entre civiles y combatientes. El recurso a contratistas privados del ejército y a empresas de seguridad puede tener efectos similares, en particular cuando el cometido que se les encarga abarca tareas relacionadas con el desarrollo.

Recientemente, la firma DynCorp, importante contratista del ejército estadounidense, adquirió una empresa internacional de contratos dedicada a actividades para el desarrollo, con vistas a incorporarla a sus operaciones en algunos países afectados por conflictos. Esa firma participa en actividades que van desde el adiestramiento de la policía y el ejército en Afganistán hasta la ayuda humanitaria en Pakistán. La descripción que la propia DynCorp ofrece de sus actividades subraya la amplitud de éstas y la supresión de la distinción entre las tareas del desarrollo internacional y las de seguridad. La empresa se presenta a sí misma como “una proveedora mundial de servicios gubernamentales en apoyo a los objetivos de seguridad nacional y política exterior de los Estados Unidos, que aporta soluciones en materia de defensa, diplomacia y desarrollo internacional” (DynCorp International, 2010). La agrupación –bajo la enseña de una misma empresa– de administradores de proyectos de desarrollo de carácter civil que pueden participar en la construcción de escuelas, por un lado, y de guardias de seguridad dotados

En Afganistán, y cada vez más en Pakistán, los grupos armados de la oposición consideran que los trabajadores de la ayuda humanitaria son “enemigos” y, por lo tanto, objetivos militares legítimos.

Recuadro 3.10 – Reexaminar las amenazas a la seguridad en el sistema educativo de Pakistán

El informe estadounidense sobre los ataques del 11 de septiembre sentó la pauta para buena parte de los lugares comunes que circulan en los países donantes acerca de la educación que se imparte en las madrazas del Pakistán: “Millones de familias, en particular las que no disponen de mucho dinero, envían a sus hijos a escuelas religiosas o madrazas. Muchas de esas escuelas constituyen la única posibilidad de que disponen para educarse..., pero algunas de ellas han servido de viveros al extremismo violento” (Comisión Nacional sobre los Ataques Terroristas contra los Estados Unidos, 2005). Las madrazas de otros países, entre ellos Nigeria, han sido descritas en las evaluaciones sobre la seguridad realizadas por los gobiernos de los países desarrollados como centros de adoctrinamiento de militantes terroristas.

Esas conclusiones no se basan en pruebas fundamentadas. Algunas madrazas de determinadas zonas de Pakistán –por ejemplo, las madrazas deobandí de las Zonas Tribales Administradas por el Gobierno Federal– han tenido vinculaciones con grupos de extremistas violentos. Sin embargo, este caso es una excepción y no la regla. No existe una relación directa entre las madrazas y la incorporación a grupos armados, ni en Pakistán ni en ningún otro país. Además, tampoco hay “millones de familias” que mandan a sus hijos a las madrazas en Pakistán. Una estimación detallada indica que sólo el 1% aproximadamente de los niños paquistanés asisten a esas escuelas a tiempo completo, aunque un número muy superior acude a ellas una parte del día.

¿Por qué deciden los padres enviar a sus hijos a las madrazas? En muchos casos, porque desean que reciban una educación coránica. Otra causa importante de la popularidad de las madrazas es el mal estado del sistema nacional de enseñanza pública en Pakistán. Las escuelas estatales, que acogen a dos de cada tres estudiantes, se encuentran en crisis permanente. La insuficiencia crónica de recursos, la escasa calidad de la enseñanza y la corrupción han hecho que Pakistán tenga algunos de los peores y menos equitativos indicadores de educación del Asia Meridional y Occidental. El rápido aumento del número de escuelas privadas de bajo costo es un síntoma del estado en que se encuentra la enseñanza pública. Para muchos padres, que son demasiado pobres para pagar esas escuelas, las madrazas constituyen una opción preferible.

La verdadera amenaza para la seguridad futura del Pakistán es la crisis de la educación pública y no las madrazas. Pakistán posee una de las poblaciones más jóvenes del mundo, ya que el 37% de su población tiene menos de 15 años, y es el segundo país del planeta con más niños sin escolarizar: 7,3 millones. Algunos observadores han advertido que los que sí asisten a la escuela no aprenden a pensar con espíritu crítico ni adquieren principios cívicos, por lo que son vulnerables a las influencias extremistas fuera del contexto escolar. Corregir las deficiencias del sistema de educación pública y velar por que los niños adquieran las competencias necesarias para encontrar empleo son medidas fundamentales, a fin de evitar el auge del extremismo y lograr que Pakistán emprenda el camino del desarrollo inclusivo.

El problema que plantean las madrazas en el plano de las políticas de educación es muy diferente del que señaló la Comisión del 11 de septiembre. Puesto que un gran número de niños reciben una parte de su educación en esas escuelas, es importante que los organismos gubernamentales y las autoridades escolares colaboren para velar por que la instrucción impartida en ellas cumpla con criterios básicos de calidad y por que los resultados de la enseñanza se supervisen debidamente.

Fuentes: Bano (2007); UNESCO (2010a); Winthrop y Graff (2010).

de armamento pesado, por otro lado, podría reforzar más la impresión de que la ayuda forma parte de una estrategia general de índole militar. Cabe preguntarse cuál será la reacción de las comunidades locales y las ONG que operan en las zonas de conflicto ante la presencia de empresas que trabajan al mismo tiempo para el USAID y para las fuerzas armadas de los Estados Unidos. Es poco probable que los grupos insurgentes establezcan una diferencia entre los miembros del personal de empresas que lo mismo realizan labores de seguridad que de desarrollo. A su vez, esto plantea interrogantes sobre la manera en que el gobierno de Estados Unidos coordina su trabajo con las empresas privadas que se ocupan de la seguridad y del desarrollo.

Existen otras vías por las que las consideraciones de seguridad nacional de los países donantes pueden enturbiar la reflexión acerca del desarrollo. Un ejemplo notable y de amplia resonancia lo proporciona el caso del Pakistán. En los últimos años, se ha llegado a considerar que las madrazas o escuelas coránicas de ese país son un vivero de terroristas en potencia, aunque hay pocos datos y elementos de información fidedignos que apoyen esta conclusión (Recuadro 3.10). La mayoría de los padres mandan a sus hijos a las madrazas para que reciban una formación coránica, o para eludir el deficiente sistema de enseñanza pública. El verdadero problema que tiene Pakistán es fortalecer el sistema de educación nacional y establecer vínculos entre éste y las escuelas coránicas. Sin embargo, la atmósfera de hostilidad internacional hacia las madrazas, fomentada por los países donantes, no es nada propicia para el establecimiento de esos vínculos.

Replantarse la cuestión de la ayuda a los países afectados por conflictos

Algunos donantes se abstienen de actuar en situaciones de conflicto en las que es difícil mantener la neutralidad política. Otros tratan de soslayar los problemas políticos vinculados al conflicto, centrándose en los aspectos técnicos.²¹ Esas actitudes casi nunca son apropiadas. En toda situación de conflicto, la ayuda se puede suministrar por inadvertencia de manera que beneficie a unos grupos en detrimento de otros y eso puede agravar las tensiones. Asimismo, puede prevalecer la impresión de que los donantes son parciales, lo que limita su capacidad para prestar ayuda

21. Esto se suele denominar trabajar en torno a un conflicto o dentro de un conflicto, y no sobre un conflicto. Trabajar en torno a un conflicto consiste en tratarlo como un obstáculo o un evento externo negativo que se debe soslayar; y trabajar dentro de un conflicto consiste en reconocer los nexos entre los programas de ayuda y el conflicto tratando de reducir al mínimo los riesgos inherentes a éste, de modo que la ayuda “no sea nociva”. Trabajar sobre un conflicto consiste en esforzarse deliberadamente por concebir programas que puedan “tener resultados beneficiosos” (Goodhand, 2001).

a determinadas zonas o grupos. Habida cuenta de que la educación tiene una fuerte carga política, los donantes deben prestar especial atención a tres problemas que se dan en sus enfoques actuales y adaptar sus programas en consecuencia:

Hacer la vista gorda. En las sociedades donde existe una tradición de violencia sectaria y tensiones sociales, la ayuda es un elemento que forma parte del contexto del conflicto. Este hecho esencial no se suele reconocer como tal. Esto lo ilustran las siguientes palabras de un donante que actúa en el sur de Tailandia: "El conflicto es un problema del que somos conscientes, pero mentiría si dijera que le dedicamos mucho tiempo" (Burke, de próxima publicación, pág. 94). Sin embargo, el hecho de no recapacitar sobre la manera en que la ayuda incide en un conflicto puede acarrear consecuencias desastrosas. En Rwanda, los donantes hicieron caso omiso del uso discriminatorio que hacían de su ayuda los gobiernos anteriores al genocidio, colocando en situación de desventaja a la minoría tutsi en los campos de la atención médico-sanitaria, la educación y el empleo (Uvin, 1999). El sistema de cuotas aplicado en la enseñanza para reforzar las divisiones étnicas contribuía a fomentar el resentimiento (Bird, 2009). Sin embargo, varios donantes que estaban muy implicados en la ayuda al sistema educativo prefirieron pasar por alto las repercusiones que podía tener el sistema que apoyaban.

Reforzar las formas de exclusión. Si la ayuda contribuye a reforzar la asimetría del gasto público en un país, puede reforzar las desigualdades que alimentan los conflictos. Los "Principios del CAD de la OCDE para el compromiso internacional en Estados frágiles y en situaciones de precariedad" instan a los donantes a evitar los esquemas de gasto que aumentan las desigualdades. Sin embargo, una supervisión reciente de la aplicación de estas pautas mostró que en la ayuda de los donantes se daban grandes disparidades entre provincias de algunos países, y también entre grupos sociales en países como Afganistán, Haití, la República Centroafricana y la República Democrática del Congo (OCDE-CAD, 2010g). En Sri Lanka, las zonas de población tamil recibieron una ayuda humanitaria con cuantagotas, mientras que el grueso de la asistencia para el desarrollo se destinaba al sur del país, donde predomina la etnia cingalesa (Goodhand y otros, 2005). En Pakistán, la ayuda va a parar principalmente a las zonas más prósperas, en particular la provincia del Punjab, y a las comarcas consideradas prioritarias en el plano de la seguridad (Development Assistance Database Pakistan, 2010). Desde el punto de vista del desarrollo, hay razones fundadas para centrarse en las zonas de mayor inseguridad, ya que muestran bajos índices de bienestar social. El peligro estriba en que los

dirigentes políticos de otras regiones lleguen a la conclusión de que los donantes contribuyen a desequilibrar aún más las prioridades del gasto público, que ya se consideran injustas.

Causar daño involuntariamente. Una evaluación inadecuada por parte de los donantes de la forma en que la educación puede reforzar las formas de discriminación, es susceptible de agravar las causas de conflicto:

- Un estudio ha mostrado que los donantes que prestaron ayuda a Timor-Leste en el periodo 2002-2006 se centraron demasiado en los riesgos externos de violencia procedentes de Indonesia, sin prestar suficiente atención a los riesgos internos de tensiones entre grupos sociales y dentro de la elite del país (Scanteam, 2007). Una consecuencia de esto fue que algunos donantes se abstuvieron de ayudar al sector de la educación por temor a verse involucrados en la polémica sobre el idioma de enseñanza, que fomentaba tensiones internas (Nicolai, 2004).
- En Burundi, se ha llegado a la conclusión de que la reconstrucción de escuelas efectuada sin tener en cuenta su distribución geográfica contribuyó a reforzar las desigualdades entre grupos étnicos y clases sociales, que fueron una de las causas profundas de la guerra civil. Los organismos internacionales contribuyeron involuntariamente a esas desigualdades, al dar prioridad a las zonas más accesibles y a la reconstrucción de las infraestructuras existentes (Sommers, 2005).
- Un estudio ha mostrado que algunos donantes han construido escuelas en el este de la República Democrática del Congo sin el visto bueno de las autoridades locales. Los funcionarios señalaron que esas iniciativas externas debilitaban a las instituciones públicas y socavaban los esfuerzos realizados para estrechar los vínculos entre la sociedad y el Estado, lo que a su vez podía constituir una amenaza para la paz (OCDE-CAD, 2010a).

Los riesgos y las oportunidades que pueden presentarse a los donantes en los países afectados por conflictos no se pueden definir de antemano sobre la base de modelos de aplicación de políticas. Pero tampoco se pueden ignorar. El punto de partida para concebir una política de ayuda debe ser un análisis exhaustivo del conflicto, a partir del cual la acción que se deba llevar a cabo se podrá evaluar no sólo en función de los resultados que se desee obtener, sino también de las posibles consecuencias imprevistas que podrían derivarse de las percepciones de los diferentes grupos sociales.

Algunos donantes se abstienen de actuar en países afectados por conflictos porque estiman que es demasiado difícil mantener la neutralidad política en ese tipo de situaciones.

La evaluación eficaz de un conflicto puede contribuir a que los beneficios potenciales de la ayuda a la educación se conviertan en un factor de paz.

Además de evitar consecuencias nocivas, la evaluación eficaz de un conflicto puede contribuir a que los beneficios potenciales de la ayuda a la educación se conviertan en un factor de paz.

En un momento en que varios donantes se proponen aumentar la ayuda a los países afectados por conflictos, se plantean interrogantes de fondo acerca del puesto que ocupa el desarrollo en el marco global de las 3D. Un ejemplo de esto es el caso del Reino Unido, un país donde el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) cuenta con un largo y sólido historial en la distribución de ayuda para

atenuar la pobreza y fomentar la reconstrucción en países afectados por conflictos (Birmingham, 2010). Las declaraciones recientes en materia de políticas apuntan a un considerable aumento de la asistencia para el desarrollo destinada a Afganistán y Pakistán. Aunque ese aumento va a realizarse en el marco de un presupuesto de ayuda total en expansión, varias ONG han suscitado la cuestión del equilibrio que se ha de alcanzar entre la ayuda a los países donde el Reino Unido tiene una presencia militar y un grupo más amplio de países afectados por un conflicto (Recuadro 3.11). La pertinencia de esta cuestión trasciende las fronteras del Reino Unido.

Recuadro 3.11 – Aumentar la ayuda a los países afectados por conflictos: los compromisos del Reino Unido

El Reino Unido es uno de los donantes que se han comprometido a aumentar la ayuda a los países afectados por conflictos. El gobierno sostiene que esa modificación de sus prioridades es coherente con el mandato de reducir la pobreza que tiene asignado el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID). Sin embargo, algunas ONG han expresado su preocupación de que esa medida pueda ser un paso hacia una orientación de la ayuda en función de la seguridad y que la meta de reducir la pobreza quede subordinada a los objetivos en materia de seguridad nacional. ¿Tiene fundamento esta inquietud?

Aún es demasiado pronto para evaluar la nueva orientación política. En el momento de imprimir este informe, todavía no se conocían los detalles de una evaluación de la ayuda bilateral que servirá para elaborar los nuevos planes. No obstante, el debate que tiene lugar en el Reino Unido ha suscitado interrogantes de más vasto alcance que inciden directamente en las perspectivas de financiación de la educación en los países afectados por conflictos.

El debate lo ha dificultado en parte la falta de claridad de las intenciones del gobierno. En 2010, alrededor del 20% de la ayuda internacional del Reino Unido se destinó a países en conflicto o a Estados que se consideran frágiles. El objetivo de la nueva política es aumentar ese porcentaje para que alcance el 30% de aquí al período 2014-2015, prestando especial atención a Pakistán y Afganistán. Como el programa de ayuda del Reino Unido debe aumentar en unos 4.200 millones de libras esterlinas en ese período, los países afectados por conflictos recibirán una parte mayor de un presupuesto más importante. La ayuda a esos Estados se duplicará para pasar de unos 1.900 millones de libras a algo menos de 3.800 millones.

En sus declaraciones públicas, los ministros han mencionado dos motivos generales para justificar este cambio de política. El Primer Ministro señaló la función que puede desempeñar la ayuda en la prevención de conflictos “tratando de frenar con antelación acontecimientos que, si se dejan evolucionar, pueden

resultarnos luego mucho más costosos”. El Secretario de Estado para el Desarrollo Internacional también ha insistido en que deben considerarse como elementos complementarios la necesidad de reducir la pobreza en los países afectados por conflictos y el interés estratégico del Reino Unido en la prevención de conflictos.

Pocas de las ONG que critican al gobierno impugnarán estos sólidos argumentos. La controversia se ha centrado en lo que la nueva política puede representar en la práctica. Los temas centrales de la polémica han sido: las modalidades de suministro de la ayuda acrecentada, la forma en que se va a repartir entre los países y la manera en que se evaluarán sus resultados.

No es difícil entender por qué la entrega de la ayuda ha llegado a ser un motivo de preocupación para las ONG. Basta con examinar el caso de Afganistán, un país en el que la ayuda del Reino Unido va a aumentar en un 40%. En la actualidad, el grueso de la ayuda se encamina a través del Fondo Fiduciario para la Reconstrucción del Afganistán, en el que el Reino Unido es uno de los principales contribuyentes, o por intermedio de programas gubernamentales u organizaciones no gubernamentales. Aunque esa ayuda no está totalmente desvinculada del conflicto, su entrega se realiza según modalidades que no están directamente ligadas a la presencia militar del Reino Unido en ese país. Esta ayuda ha permitido pagar los sueldos de unos 160.000 docentes, crear sistemas nacionales de planificación y socorrer por conducto de las ONG a comunidades que viven en zonas poco seguras.

En la provincia de Helmand, una región insegura en la que hay un numeroso contingente de tropas británicas, se recurre a otro conducto para hacer llegar la ayuda del Reino Unido. El Equipo de Reconstrucción Provincial coordinado por el Reino Unido –que agrupa a representantes del DFID, del Ministerio de Relaciones Exteriores y de la Commonwealth, y del Ministerio de Defensa– está compuesto por fuerzas británicas y afganas. El Equipo ayuda a reconstruir escuelas y proporciona otros servicios básicos, pero la presencia

Conclusión

La ayuda internacional puede ser una fuerza potente y benéfica en los países afectados por conflictos, puede respaldar los esfuerzos de las comunidades locales para preservar el acceso a la educación, puede aportar la financiación necesaria para apoyar la paz y la labor de reconstrucción, y puede contribuir a la creación de capacidades. Estas cuestiones se examinan en los Capítulos 4 y 5. Hay buenas razones para aumentar la ayuda a los países atrapados en el círculo vicioso de los conflictos violentos. Pero los gobiernos y los organismos donantes deben proceder

con cautela en la manera de enfocar la asistencia para el desarrollo en esos países. El objetivo primordial de la ayuda debe ser reducir la pobreza y ofrecer más oportunidades en ámbitos como el de la educación. Trabajar para alcanzar ese objetivo en una situación de conflicto armado es inevitablemente difícil, pero es posible elaborar nuevas estrategias. Por el contrario, utilizar la asistencia para el desarrollo como elemento de una estrategia encaminada a ganarse “los corazones y las mentes” es una receta infalible para colocar tanto a la ayuda como a sus destinatarios en el vórtice mismo del conflicto. ■

El objetivo primordial de la ayuda debe ser reducir la pobreza y ofrecer más oportunidades en ámbitos como el de la educación.

militar suscita la preocupación de que las comunidades locales, los trabajadores humanitarios e incluso los alumnos de las escuelas puedan convertirse en blancos de los talibanes, ya que éstos consideran que la ayuda al desarrollo forma parte de una campaña para ganarse “las mentes y los corazones” de la población. La inquietud de las ONG es que todo aumento de los fondos entregados con el apoyo de las fuerzas militares o como parte de un plan más amplio de seguridad, podría hacer que las escuelas y los trabajadores humanitarios fuesen objeto de ataques.

La selección de los países destinatarios de la ayuda plantea interrogantes de carácter más general. Las inmensas necesidades de Afganistán y Pakistán en materia de educación y en otros ámbitos son indiscutibles. Pero esos dos Estados no son los únicos países afectados por conflictos que tienen derecho legítimo a recibir ayuda del Reino Unido. Parte de la preocupación de las ONG es que la asistencia para el desarrollo pueda desviarse excesivamente hacia Pakistán y Afganistán, en detrimento de otros países afectados por conflictos en los que el Reino Unido es un donante importante, como la República Democrática del Congo, Sierra Leona y Sudán, y también en perjuicio de países que el Reino Unido ha desatendido relativamente, por ejemplo el Chad y la República Centroafricana. Aunque la ayuda británica a la República Democrática del Congo y al Sudán ha aumentado en los últimos años, en 2009-2010 el primero de estos países sólo recibió 700.000 libras esterlinas para el sector educativo y el segundo seis millones, mientras que Afganistán recibió 12 millones.

La nueva política de ayuda también podría tener consecuencias para la nueva estrategia británica de participación de la totalidad del gobierno. En el caso de los países afectados por conflictos, esa estrategia se aplica por conducto de la Unidad de Estabilización, que integra a representantes del DFID, del Ministerio de Relaciones Exteriores y de la Commonwealth, y del Ministerio de Defensa. En Afganistán, Iraq y Sudán, tres países donde la Unidad de Estabilización tiene

una presencia operativa, el DFID ha reivindicado enérgicamente su mandato de reducir la pobreza.

El nuevo gobierno británico ha creado un Consejo de Seguridad Nacional para coordinar las respuestas de todos los departamentos gubernamentales a los eventos que se considera que entrañan riesgos para la seguridad del país. Una de las preocupaciones que han manifestado algunos observadores es que la influencia del DFID podría diluirse en ese contexto.

La revisión de la ayuda bilateral y, lo que es aun más importante, la futura ejecución de la nueva política, dirán si tienen fundamento las preocupaciones sobre la futura orientación de la ayuda del Reino Unido. Con el fin de evitar los posibles problemas expuestos en este capítulo, esa nueva política debería:


- Establecer reglas y directrices operativas claras, que distingan la asistencia para el desarrollo de las actividades de contrainsurgencia y prohíban la participación militar directa en la construcción de escuelas y en otros programas de prestación de servicios.
- Precisar cómo se entregará y evaluará todo aumento de la ayuda a Pakistán y Afganistán.
- Equilibrar las peticiones de ayuda de Afganistán y Pakistán con las del conjunto de los países afectados por conflictos, en particular los del África Subsahariana.
- Dar a conocer el costo previsto de la consecución de determinados objetivos específicos de desarrollo en Afganistán y Pakistán, en relación con los de otros países.
- Velar por que el presupuesto del DFID se siga dedicando prioritariamente a la reducción de la pobreza y que no establezca una financiación conjunta de los departamentos gubernamentales para operaciones de defensa, u otras operaciones de política exterior en general.

Fuentes: ARTF (2010); Banco Mundial (2009a); DFID (2010b, 2010d); Reino Unido, Gobierno (2010a, 2010b); Reino Unido, Parlamento (2010); Reino Unido, Tesoro de Su Majestad (2010); Mitchell (2010).



Capítulo 4

Hacer valer los derechos humanos

A young girl is sitting at a desk, reading a book. The scene is dimly lit, with the primary light source being a glowing kerosene lamp on the desk. The girl is in profile, looking down at the open book. The background is dark and out of focus.

Haciendo juntos los deberes en un hogar para la infancia vulnerable donde se acoge, entre otros, a niños que han sido víctimas de violaciones (Goma, República Democrática del Congo).



Introducción	211
Del seguimiento a la acción para acabar con la impunidad	212
Prestar servicios educativos en los conflictos armados	225

Las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos deben proteger a los niños y los sistemas educativos contra los conflictos armados. Sin embargo, ambos son objeto de ataques generalizados, y sus perpetradores gozan de una impunidad casi absoluta, en particular cuando se trata de violencias sexuales. En este capítulo se expone documentadamente la magnitud que han cobrado los atentados contra los derechos humanos perpetrados en perjuicio de niños vulnerables, y se hace un llamamiento a los gobiernos y la comunidad internacional para que garanticen a los niños, los civiles y las escuelas una protección más sólida durante los conflictos armados. También se preconiza un cambio radical en la concepción y la práctica de la ayuda humanitaria, que descuida la educación en las situaciones de emergencia, mientras que los padres y los niños la consideran una de sus máximas prioridades.

Introducción

En 1996, Graça Machel presentó a la Asamblea General de las Naciones Unidas su informe sobre la infancia y los conflictos armados. Ese documento exponía la cara oculta de esas contiendas: la suerte de los niños, víctimas de brutalidades indecibles. "Se trata de un espacio en que están ausentes los valores humanos más básicos", señala el informe. "Ese terror y violencia descontrolados nos testimonian de una victimización deliberada. No es ya posible que los seres humanos caigan más bajo... La comunidad internacional deberá proclamar que esta forma de ataque contra los niños resulta intolerable e inaceptable" (Machel, 1996, pág. 9). Quince años después, la situación sigue siendo intolerable e inaceptable y prosigue el terror descontrolado.

A pesar de que se ha cobrado conciencia del problema y de que la condena por parte de la comunidad internacional se intensifica, la violencia contra los niños sigue siendo endémica en las zonas de conflicto del mundo entero. Los niños no sólo se encuentran atrapados entre el fuego cruzado de los combatientes, sino que en muchos casos son objeto de agresiones sistemáticas, al igual que sus padres. El recurso a las violaciones y abusos sexuales como tácticas bélicas es una de las más brutales manifestaciones de las guerras contemporáneas contra la infancia. En muchos países afectados por conflictos, esos actos han cobrado proporciones epidémicas y una cultura de la impunidad protege a quienes los cometen. Las escuelas son otro blanco favorito de los grupos armados y son objeto de bombardeos, incendios o amenazas regularmente. El efecto conjunto de las agresiones, el miedo, la inseguridad y los traumas padecidos por las personas que viven en las zonas afectadas por los conflictos, así como los daños causados a las instalaciones escolares, están obstaculizando la consecución de los objetivos de la EPT.

La protección del derecho a la educación en los países afectados por conflictos exige medidas en diversos ámbitos. Bien es cierto que nada puede remplazar la prevención de los conflictos, la consolidación de la paz y la reconstrucción de los sistemas educativos una vez concluido el conflicto. Pero los niños, adolescentes y adultos jóvenes no pueden esperar eternamente la llegada de la paz, especialmente en los países donde las contiendas se prolongan durante muchos años. La promesa de que mañana se tomarán medidas no es una respuesta satisfactoria a las necesidades de los niños que hoy están perdiendo su única posibilidad de instruirse. Los conflictos armados constituyen un despilfarro de talentos y están creando "generaciones perdidas" de niños a los que se niega la oportunidad de desarrollar su capacidad potencial y de adquirir las competencias que podrían sacarlos de la pobreza y

contribuir a la prosperidad de sus países. La tarea de poner fin a este despilfarro no es sólo una condición necesaria para el progreso social, sino también una responsabilidad nacional e internacional de todos los gobiernos. El derecho a la educación de todo ser humano no es una disposición de aplicación facultativa que se pueda obviar o dejar en suspenso, en espera de que lleguen tiempos mejores. Es un derecho que entraña compromisos y obligaciones vinculantes para los gobiernos, de los que se está haciendo caso omiso.

Este capítulo examina dos condiciones fundamentales para poner fin a las violaciones del derecho a la educación provocadas por los conflictos. Empieza examinando qué se puede hacer para reforzar la protección de los niños atrapados en un conflicto armado, mediante una utilización más eficaz de los instrumentos internacionales de defensa de los derechos humanos. Las agresiones contra los niños, la destrucción de escuelas y la violencia sexual sistemática no son consecuencias inevitables de la guerra, sino un reflejo de las opciones políticas de los contendientes y de una aplicación timorata de las normas relativas a los derechos humanos, comprendidas las resoluciones del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. La distancia que media entre la normativa internacional y la realidad cotidiana de quienes viven en las zonas de conflicto, sigue siendo enorme. Es preciso suprimir esa distancia para poner fin a las violaciones de los derechos humanos que entorpecen el progreso de la educación.

La segunda sección del capítulo aborda el problema de las prestaciones educativas para los niños y jóvenes envueltos en conflictos. Comienza con un examen de la ayuda humanitaria, uno de los conductos de la comunidad internacional para apoyar los esfuerzos de quienes tratan de mantener el acceso a la educación en medio de los conflictos armados. El problema radica en que el sistema de ayuda humanitaria no funciona bien: dispone de pocos recursos, está mal concebido y no valora adecuadamente la educación. Hay un contraste impresionante entre la resolución, la ambición y la capacidad de innovación mostradas por los padres, docentes y alumnos en las zonas de conflicto y las actividades de los donantes de ayuda humanitaria en el ámbito de la educación. También en este aspecto es preciso aquí suprimir la distancia que media entre la demanda de las personas atrapadas en conflictos y las prestaciones de la ayuda humanitaria. Tras examinar las opciones actuales para proteger al sector educativo en las zonas de conflicto, esta sección analiza los problemas específicos que afrontan los refugiados y desplazados internos y propone toda una serie de reformas en materia de gobernanza que podrían contribuir a mejorar el acceso a la educación. □

El derecho a la educación de todo ser humano no es una disposición de aplicación facultativa que se pueda obviar o dejar en suspenso, en espera de que lleguen tiempos mejores.

Del seguimiento a la acción para acabar con la impunidad

A los gobiernos les incumbe la responsabilidad principal de proteger a sus ciudadanos de la violencia y de velar por que el derecho a la educación de los niños sea respetado y defendido. Cuando los Estados no pueden o no quieren ejercer esa responsabilidad, la comunidad internacional tiene que intervenir. Existe un nutrido corpus de derecho internacional en materia de derechos humanos y otras normativas humanitarias de más amplio alcance que tienen por objeto proteger a los niños y demás civiles atrapados en conflictos bélicos. Además, se ha intensificado el seguimiento de las violaciones de los derechos humanos. Pero, aun así, es difícil no llegar a la conclusión de que, para la inmensa mayoría de los niños y adultos atrapados en un conflicto violento, la protección que aportan los instrumentos internacionales de derechos humanos sigue siendo mínima, o incluso inexistente. Dicho de otro modo, los gobiernos nacionales y la comunidad internacional están incumpliendo sus deberes morales y sus obligaciones jurídicas.

En general, se ha hecho caso omiso de la función decisiva que podría desempeñar la protección de los derechos humanos en la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Aunque se habla mucho del "derecho a la educación", no se suele considerar que las disposiciones relativas a los derechos humanos estén vinculadas con las políticas educativas. Sin embargo, en los países afectados por conflictos, esas disposiciones pueden aportar una defensa de primera línea contra las atroces violaciones de los derechos humanos perpetradas por agentes estatales y no estatales que se describen en el Capítulo 3 de este informe. La aplicación de medidas para proteger los derechos humanos debería considerarse como un elemento de una estrategia más vasta orientada a poner un término a los ataques contra las escuelas, los educandos y los civiles que socavan el progreso de la educación.

La estructura de la protección

La protección contra la violencia es una condición esencial implícita del ejercicio del derecho a la educación. La protección de los niños es una prioridad obvia, o al menos, debería serlo. Pero al sistema educativo también le afecta la violencia general contra los civiles. Las agresiones contra las infraestructuras civiles y los no combatientes descritas en el Capítulo 3 tienen efecto directo en la vida de las familias y comunidades, los medios de subsistencia de las personas más vulnerables

y las perspectivas de reducir la pobreza. No es posible aislar a los sistemas educativos de las repercusiones del conflicto en todos esos ámbitos, y por eso la protección de los derechos de los niños y los adultos debería considerarse una prioridad de la EPT.

Derechos humanos y sistemas de seguimiento

Existe un amplio ordenamiento relativo a los derechos humanos cuyo objetivo es proteger a las poblaciones civiles. El derecho humanitario consagrado en los Convenios de Ginebra y sus Protocolos Adicionales establece las normas básicas de protección de los civiles durante las guerras, con disposiciones específicas que amparan a los niños y su derecho a la educación. El segundo pilar del ordenamiento, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), sienta las bases para disposiciones más generales de protección de los derechos humanos, aplicables a todos los países del mundo (Recuadro 4.1).

Los dispositivos actuales de supervisión de las Naciones Unidas y una amplia serie de resoluciones del Consejo de Seguridad que atañen a los países afectados por conflictos, se basan en los instrumentos internacionales de derechos humanos. En 1997, tras la presentación del Informe Machel, las Naciones Unidas crearon la Oficina del Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados. En 2005, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas creó un grupo de trabajo y un mecanismo de supervisión y presentación de informes (MRM) con miras a proteger a los niños en casos de conflicto armado y poner fin a la impunidad de quienes violan sus derechos. Su misión consiste en supervisar, documentar e informar todo lo relativo a las violaciones de los derechos humanos en seis ámbitos: asesinatos o mutilaciones de niños, reclutamientos de niños soldados, violaciones o abusos sexuales de niños, secuestros, ataques contra escuelas u hospitales y denegación a los niños del acceso a la ayuda humanitaria.

Varias resoluciones posteriores del Consejo de Seguridad han reforzado y ampliado el sistema de presentación de informes. En el MRM original, se pedía al Secretario General que incluyera en los anexos de sus informes anuales al Consejo de Seguridad los nombres de las partes responsables del reclutamiento de niños soldados. En cambio, no se le pedía que nombrase a los responsables de las violaciones de derechos humanos en los cinco ámbitos restantes. Esta situación cambió con la Resolución 1882 del Consejo de Seguridad, aprobada en 2009, por la que se autorizó al Secretario General a nombrar a los responsables de asesinatos, mutilaciones, violaciones y abusos sexuales (Naciones Unidas, 2010b).

El derecho humanitario establece las normas básicas de protección de los civiles durante las guerras, con disposiciones específicas que amparan a los niños y su derecho a la educación.

La preocupación cada vez mayor causada por las proporciones que han cobrado las violaciones y otros abusos sexuales en los países afectados por conflictos se refleja en la creciente actividad del sistema de las Naciones Unidas en este ámbito (Dammers, 2010). La Resolución 1820, aprobada en 2008 por el Consejo de Seguridad, exige “que todas las partes en conflictos armados pongan fin sin dilación y por completo a todos los actos de violencia sexual contra civiles, con efecto inmediato” y pide al Secretario General información sobre la protección de las mujeres y las niñas en sus futuros informes sobre países afectados por conflictos (Naciones Unidas, 2008c, pág. 2). Esa resolución endureció considerablemente los términos de las resoluciones precedentes, traduciendo así la atmósfera general reinante de condena de la violación como arma de guerra.¹ En el marco de las Naciones Unidas, se han llevado a cabo diversos esfuerzos encaminados a fortalecer la coordinación entre los organismos del sistema (Acciones de las Naciones Unidas, 2010). Un importante acontecimiento posterior fue el nombramiento de Margot Wallström, en 2010, como Representante Especial del Secretario General sobre la violencia sexual contra la mujer en los conflictos armados.

La jurisprudencia internacional constituye otro aspecto de la protección. El Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (CPI), aprobado en 1998, es un mecanismo para que los dirigentes estatales y otros agentes rindan cuentas en caso de delitos cometidos durante los conflictos, entre otros las violaciones y abusos sexuales. Otros tribunales internacionales creados precedentemente, tras los conflictos de Liberia, Rwanda, Sierra Leona y la ex Yugoslavia, establecieron toda una serie de precedentes para enjuiciar los crímenes de guerra contra civiles. Pero el Estatuto de Roma, vigente desde 2002, es el tratado más avanzado en este campo, porque abarca en particular los delitos de índole sexual (Dallman, 2009).

El marco jurídico internacional abarca también la protección de las personas desplazadas. Todo el derecho humanitario internacional y las normas relativas a los derechos humanos son de aplicación universal, lo que implica que el derecho de los desplazados internos a la educación está sujeto a la protección jurídica internacional. Pero hay dos tipos diferentes de disposiciones para las dos categorías distintas de personas desplazadas: los derechos de los refugiados están amparados por la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y por el mandato del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), mientras que los derechos de los desplazados internos están regidos por un conjunto de directrices que tienen mucha menos fuerza (Recuadro 4.1).

Responder a las violaciones graves de los derechos de los niños

Habida cuenta de su vasto alcance, los instrumentos de derechos humanos relativos a los niños y demás civiles en los países afectados por conflictos deberían ofrecer un alto nivel de protección. Si los principios que sustentan esas disposiciones se aplicaran tan ampliamente como se aprueban, los ataques contra los niños y las escuelas señalados en el Capítulo 3 disminuirían rápidamente. Pero tanto la letra como el espíritu de los instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos se violan por doquier. El grado de transgresión y la escasa aplicación de esos instrumentos son especialmente evidentes en los casos de violencias sexuales. En septiembre de 2010, el Secretario General de las Naciones Unidas reconoció con franqueza que, “a 10 años de la aprobación de la resolución 1325” sobre la violencia contra las mujeres las niñas “es difícil determinar o cuantificar logros de importancia”. (Naciones Unidas 2010k, pág. 1). Esa afirmación se puede aplicar también al corpus general de disposiciones sobre la protección de los niños y demás civiles, lo que plantea a la comunidad internacional el desafío de traducir sus normas y principios en resultados concretos.

Hay signos prometedores de progreso...

La complejidad de las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos puede distraer la atención de un asunto vital para el programa de la EPT. Las estadísticas de los conflictos en el mundo entero demuestran que la distinción entre civiles y combatientes se difumina cada vez más. La protección de los derechos humanos pasa por el restablecimiento de esa distinción, que es la armadura que debería proteger a los niños contra las agresiones, a las niñas y mujeres contra la violencia sexual, y a las escuelas contra los daños causados por ataques armados.

Aunque los sistemas de presentación de informes de las Naciones Unidas presentan un panorama desolador sobre la magnitud de las violaciones de los derechos humanos en los países afectados por conflictos, sería injusto ignorar algunos logros importantes. El fortalecimiento del MRM es uno de esos éxitos. En 2009, más de 50 partes en conflicto estatales y no estatales, responsables de reclutar niños soldados, fueron consignadas en la lista adjuntada al informe anual del Secretario General, y 19 transgresores contumaces figuraban ya en esa lista desde más de cinco años atrás. Los países pueden lograr que su nombre se suprima de la lista si suscriben un plan de acción –con un calendario de ejecución preciso– para desmovilizar a los niños soldados y reintegrarlos a la vida civil (Coomaraswamy, 2010).

Tanto la letra como el espíritu de los instrumentos jurídicos de protección de los derechos humanos se violan por doquier.

1. Las resoluciones 1882 (Naciones Unidas, 2009j) y 1888 (Naciones Unidas, 2009j) del Consejo de Seguridad exhortan a todos los órganos de las Naciones Unidas a aplicar mecanismos más enérgicos de supervisión y presentación de informes en relación con la violencia sexual.

Recuadro 4.1 – El escudo de protección jurídica de los derechos de niños y civiles

Hay un extenso corpus de leyes, reglas y normas sobre derechos humanos y humanitarias para proteger a los niños y civiles atrapados en conflictos.

Derecho humanitario. Abarca los Convenios de Ginebra (Convenios de Ginebra, 1949) sus Protocolos Adicionales I y II (Protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra, 1977) y el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (Naciones Unidas, 1998b). El Protocolo I, en su Artículo 48, exhorta a las partes en todo conflicto armado a “hacer distinción en todo momento entre población civil y combatientes, y entre bienes de carácter civil y objetivos militares” (Protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra, 1977), y dispone también que a los niños “se les protegerá contra cualquier forma de atentado al pudor” (Artículo 77). El Protocolo II incluye la obligación de velar por que los niños reciban educación (Artículo 4.3a). Aunque los Convenios de Ginebra atañen sobre todo a los conflictos internacionales, el Protocolo II fue el primer tratado vinculante que abordó la cuestión de la conducta de los combatientes en los conflictos internos. Aunque las convenciones piden de manera implícita que se protejan los edificios escolares, las cláusulas más explícitas están dedicadas a la protección de los centros hospitalarios.

Instrumentos jurídicos sobre derechos humanos. A los niños y la educación se les otorga una amplia protección en la Declaración de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) e instrumentos posteriores, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y su Protocolo Facultativo (Naciones

Unidas, 2000a).² La Convención sobre los Derechos del Niño aporta un alto grado de protección. Este instrumento jurídico incorpora todos los elementos importantes relativos a la protección de las prestaciones educativas y prohíbe toda forma de discriminación contra los niños, cualquiera que sea el lugar donde viven (Hyll-Larsen, 2010; Naciones Unidas, 1989). La Convención no contiene cláusulas que deroguen estas normas en periodos de conflicto armado.

Jurisprudencia internacional. La jurisprudencia de la Corte Penal Internacional (CPI) y los tribunales penales establecidos para Rwanda, Sierra Leona y la ex Yugoslavia, sentaron precedentes en lo tocante a la aplicación del derecho humanitario. Los estatutos de los tres tribunales especiales y el de la CPI disponen que es “responsabilidad personal” de los individuos y “responsabilidad superior de los dirigentes” adoptar de inmediato “medidas apropiadas para proteger a los civiles, incluidas las mujeres y las niñas, de todas las formas de violencia sexual”. (Naciones Unidas, 2008c, pág. 3, 2010i). El Estatuto de Roma de la CPI fue el primer instrumento jurídico internacional que codificó la violencia sexual, a la vez como crimen de lesa humanidad y como crimen de guerra (Artículo 8). Los artículos 6 y 7 del Estatuto autorizan el enjuiciamiento de los actos de violencia sexual generalizada contra la población civil por considerarlos crimen de lesa humanidad. El Estatuto de Roma considera el reclutamiento de niños durante las hostilidades y los ataques contra las escuelas y hospitales como posibles crímenes de guerra (Naciones Unidas, 1998).

Resoluciones del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. En virtud de la Resolución 1612 (Naciones Unidas,

La vigilancia e identificación de grupos y personas pueden desempeñar un papel positivo en la protección de los niños.

2. Los dos grupos armados eran el Ejército Popular de Restauración de la República y la Democracia y las Fuerzas Populares y Democráticas de Centroáfrica.

3. Los países en cuestión eran Camerún, Chad, Níger, Nigeria, República Centroafricana y Sudán.

No es difícil mostrarse un tanto escéptico ante esas listas destinadas a denunciar y avergonzar a quienes violan los derechos humanos. Si dejamos de lado la cuestión de su posible sensibilidad a llamamientos basados en su exposición a la vergüenza pública, muchos de los transgresores tal vez ni siquiera sepan que existen esos sistemas de presentación de informes de las Naciones Unidas y mucho menos que sus nombres figuran en las listas. No obstante, hay elementos que muestran que la vigilancia e identificación de grupos y personas pueden desempeñar un papel positivo en la protección de los niños. En la República Centroafricana, un jefe rebelde desmovilizó a los niños soldados tras haber aparecido su nombre en una lista del MRM e insistió en que no sabía que el reclutamiento de menores era un delito (Human Rights Watch, 2010c). Una vez que decidió liberar a 474 niños soldados en 2009, otro grupo armado presentó voluntariamente una lista de niños soldados y desmovilizó a 174 de ellos dejándolos al cuidado de personal de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2010b).² En 2009, el Frente Moro de Liberación Islámica de Filipinas se adhirió a un plan de acción de las Naciones Unidas para

desmovilizar a menores de edad y otro tanto hicieron los maoístas de Nepal (Coomaraswamy, 2010). Asimismo, los grupos armados del Sudán mencionados en la lista anexa del MRM –como el Ejército de Liberación de Sudán y el Movimiento Justicia e Igualdad– han participado, en diversos grados, en iniciativas dirigidas por el UNICEF para desmovilizar a los niños soldados (Naciones Unidas, 2010b).

Otros elementos de información indican que algunos gobiernos desean evitar que sus nombres figuren en las listas del MRM. En 2010, había cinco Estados que figuraban en el anexo del informe del Secretario General: Chad, Myanmar, la República Democrática del Congo, Somalia y Sudán. Dos de estos países y otros Estados africanos se han comprometido por escrito a poner un término al alistamiento de niños soldados y aplicar medidas concretas para desmovilizarlos y reintegrarlos a la vida civil, lo que constituye una prueba de que la mención de los transgresores y su exposición a la vergüenza pública incitan a los cambios de conducta (Zulfiqar y Calderon, 2010).³

2005c) se creó el mecanismo de supervisión y presentación de informes en relación con seis violaciones graves de los derechos humanos perpetradas contra niños (véase el capítulo 3). En 2008, el Consejo de Seguridad aprobó la Resolución 1820, por la que se reconoció la existencia de la violencia sexual como táctica de guerra. Basándose en la anterior Resolución 1325 (Naciones Unidas, 2000c), la Resolución 1820 exigió medidas más enérgicas para proteger a los civiles y pidió al Secretario General que presentara un informe anual sobre las medidas adoptadas con miras a “poner fin inmediata y completamente a todos los actos de violencia sexual y adoptar medidas adecuadas para proteger a las mujeres y las niñas de todas las formas de violencia sexual” (Naciones Unidas, 2008c, págs. 4-5). En septiembre de 2010, el Consejo de Seguridad pidió que se realizaran nuevos esfuerzos para aplicar esa exigencia (Naciones Unidas, 2010k). En 2009 se logró también un avance importante, con la incorporación de la violación y la violencia sexual, en virtud de la Resolución 1882, a los criterios utilizados para incluir a las partes responsables de esos delitos en la lista que figura en el informe sobre la cuestión de los niños y los conflictos armados (Naciones Unidas, 2009i).

Protección de los refugiados. Los elementos principales del régimen internacional de amparo de los refugiados son la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). La Convención de 1951 y su Protocolo de 1967 ofrecen un sólido marco jurídico para proteger y ayudar a toda persona que, “debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión,

nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad” (ACNUR, 2007a, pág. 16). El ACNUR tiene el mandato de proteger y ofrecer asistencia a los refugiados (Betts, 2009b). El derecho relativo a los refugiados y la Convención sobre los Derechos del Niño obligan a los gobiernos y otros organismos a ofrecer enseñanza primaria. De conformidad con lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño, la educación de los niños refugiados, así como la de todos los demás niños, se debe respetar la identidad cultural, el idioma y los valores de los educandos (Hyll-Larsen, 2010; Naciones Unidas, 1989, Artículo 29).

Principios Rectores de los Desplazamientos Internos.

Este conjunto de principios no vinculantes se basa en los instrumentos jurídicos internacionales sobre los derechos humanos, pero ofrece una protección jurídica menos consistente que la Convención sobre el Estatuto de los refugiados. Los Principios Rectores establecen que los niños desplazados en el interior de un país tienen derecho, en principio, a recibir instrucción escolar gratuita y obligatoria. Al igual que en el caso de los refugiados, se deben respetar la identidad cultural, el idioma y los valores de los niños (OCHA, 1998).

* Los 139 Estados que se han adherido al Protocolo Facultativo tienen la obligación de impedir que los menores de 18 años participen directamente en las hostilidades; velar por que no se les incorpore obligatoriamente a las fuerzas armadas; y aumentar la edad mínima del alistamiento voluntario. No obstante, varios países en los que este Protocolo podría desempeñar una función importante no lo han ratificado aún, por ejemplo la Côte d'Ivoire, el Líbano, Myanmar, Pakistán y Somalia (Naciones Unidas, 2010b).

La aplicación de normas más severas también ha contribuido a cambiar la situación. Como señaló el ex Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan: “Los pueblos del mundo entero quieren saber que la humanidad es capaz de contraatacar – [que] existe un tribunal ante el cual se podrán pedir cuentas a los criminales... un tribunal ante el cual todas las personas de una jerarquía gubernamental o de una cadena de mando militar, sin excepción, desde los jefes hasta los soldados rasos, tendrán que responder de sus actos” (Annan, 1998). Los casos que se han sometido a los tribunales y las cortes internacionales especiales son otros tantos ejemplos del contraataque de la humanidad, y los veredictos pronunciados son otras tantas advertencias inequívocas dirigidas a los individuos y grupos que violan sistemáticamente los derechos humanos en los conflictos armados.

Los tribunales especiales que se crearon tras los conflictos de Rwanda y la ex Yugoslavia dictaron sentencias contra individuos convictos de crímenes contra la humanidad y crímenes de guerra, comprendidos los abusos sexuales y las violaciones

(Naciones Unidas, 2010). Ante el Tribunal Especial para Sierra Leona, varios acusados estatales y no estatales, entre ellos el ex presidente de Liberia, Charles Taylor, están siendo acusados de delitos que van desde el uso del terror contra la población civil hasta la violación, el saqueo, el secuestro y el reclutamiento de niños soldados. La CPI está incoando activamente diligencias por agresiones contra niños, secuestros y violencia sexual.⁴ Hasta mayo de 2010, la oficina del fiscal había emitido ocho órdenes de arresto por violaciones y abusos sexuales (Women’s Initiative for Gender Justice, 2010). La CPI se ha mostrado particularmente activa en la República Democrática del Congo. El caso de un ex jefe de milicias, Thomas Lubanga Dyilo, es la primera causa que juzga este tribunal por reclutamiento de niños soldados, lo que constituye una advertencia de que “utilizar a niños en combates armados es un crimen de guerra susceptible de ser objeto de diligencias judiciales en el plano internacional” (Informe del Consejo de Seguridad, 2009, pág. 4). Otros dos jefes de milicias fueron acusados de crímenes de guerra, entre otros el recurrir a niños en hostilidades y ataques contra

El Estatuto de Roma considera el reclutamiento de niños y los ataques contra las escuelas como posibles crímenes de guerra.

4. En 2010, la CPI cursó órdenes de arresto contra el Presidente de Sudán, Omar Al Bashir, y contra otro dirigente político sudanés, así como contra un jefe militar de la milicia Janjaweed, por crímenes contra la humanidad, crímenes de guerra y genocidio, en relación con actos perpetrados en Darfur, entre los que figuran la violación generalizada y sistemática (Corte Penal Internacional, 2010a).

civiles, y también de asesinatos, violaciones y esclavitud sexual (CCPI, 2010; Naciones Unidas, 2010b). Informaciones procedentes de la República Democrática del Congo indican que a los jefes de milicias les preocupa ser objeto de una citación judicial por parte de la CPI.⁵

Aunque cada uno de estos procedimientos pueda parecer muy lejano de la realidad cotidiana de los escolares y otros civiles de las zonas afectadas por conflictos, en realidad les atañen directamente. En la medida en que estas normas se apliquen y que los posibles transgresores de los derechos humanos las consideren como una amenaza para su impunidad, las resoluciones del Consejo de Seguridad, las actividades de supervisión y la jurisprudencia pueden contribuir a que se restablezca la distinción entre civiles y combatientes. De ese modo se reduce la probabilidad de que las jóvenes sean víctimas de violencias sexuales, de que los escolares sean secuestrados para alistarlos a la fuerza y de que los centros escolares sean objeto de ataques armados. El problema consiste en que los mecanismos de aplicación siguen siendo demasiado endebles como para ser eficaces.

... pero prosiguen las agresiones contra los niños.

La prueba más contundente de la insuficiencia de los mecanismos actuales de supervisión y ejecución para proteger a los niños y otros civiles durante los conflictos armados, la proporcionan los propios sistemas de presentación de informes de las Naciones Unidas. En su calidad de Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados, Radhika Coomaraswamy señaló en un informe presentado a la Comisión de Derechos Humanos en septiembre de 2010: "La impunidad casi total con la que se cometen graves delitos contra los niños sigue siendo preocupante y plantea un serio desafío a la protección de la infancia." (Naciones Unidas, 2010a, pág. 9). Aunque numerosos gobiernos de países afectados por conflictos se han comprometido a proceder contra los que violan los derechos humanos atacando a los niños, el número de casos incoados en los tribunales sigue siendo limitado. Entre los factores que afectan a los esfuerzos orientados a frenar esas transgresiones cabe citar la falta de voluntad política, las insuficiencias de los sistemas legislativos y jurídicos, la falta de capacidades y las insuficiencias en la aplicación de las normas por parte de los mecanismos de las Naciones Unidas.

En ningún otro ámbito es más evidente la impunidad que en el de las violaciones y abusos sexuales. El Secretario General ha sido particularmente franco en su evaluación de la limitada respuesta que la comunidad internacional ha dado a la violencia

sexual. "En ningún otro ámbito es nuestra incapacidad colectiva para garantizar la protección eficaz de los civiles más evidente [...] que en la gran cantidad de mujeres y niñas, y también niños y hombres, cuyas vidas quedan arruinadas cada año por la violencia sexual infligida en los conflictos" (Naciones Unidas, 2007, pág.12).

Una lectura somera de los informes nacionales presentados al Consejo de Seguridad pone de manifiesto un esquema coherente de transgresión reiterada de los derechos humanos. Aunque las niñas y las mujeres resultan afectadas de manera muy desproporcionada, en algunos países los hombres y los niños también son víctimas de esas transgresiones (Johnson y otros, 2010; Russell, 2007). Los informes del Grupo de Trabajo del Consejo de Seguridad sobre la cuestión de los niños y los conflictos armados apuntan a la impunidad casi total de los autores de esos hechos, la insuficiencia de los informes y, en muchos casos, una flagrante desatención de los gobiernos a la tarea de proteger a la población. En el este del Chad, los informes señalan casos de oficiales y soldados del ejército que han violado, individual y colectivamente, a menores de edad (Naciones Unidas, 2008a). En 2007, una misión de alto nivel enviada a Sudán por las Naciones Unidas señaló que en el Darfur "las violaciones y abusos sexuales se cometen en todas partes y de manera sistemática", y los informes más recientes han descrito prácticas de violencia sexual continuas por parte de las fuerzas armadas y los movimientos rebeldes sudaneses (ACNUR, 2007b, pág. 2). No se trata de actos aislados, sino de una conducta que forma parte de una cultura de la impunidad generalizada (Recuadro 4.2).

Esa cultura se manifiesta de manera particularmente grave en la República Democrática del Congo, donde la suerte de las niñas y las mujeres ha sido descrita como "una guerra dentro de la guerra". Tanto las fuerzas de seguridad gubernamentales como las milicias armadas están involucradas en esos actos. En un episodio especialmente brutal, ocurrido en julio-agosto de 2010, en vísperas del décimo aniversario de la Resolución 1325, unas 300 niñas y mujeres fueron violadas por milicianos armados en el este del país (Rice, 2010). Las proporciones alcanzadas por la violencia sexual en las zonas afectadas por conflictos de la República Democrática del Congo son prácticamente incalculables. En 2005, los casos denunciados en Kivu del Sur indicaban una frecuencia de 40 violaciones diarias (Naciones Unidas, 2010f). Para situar esa cifra en un contexto, diremos que es casi 15 veces superior a los casos de violación denunciados en Francia o el Reino Unido (UNODC, 2010b). Además, sólo un reducido número de casos son objeto de denuncia. Según un cálculo prudencial, los casos de violación en las zonas de

5. No está claro si los jefes de las milicias que operan en el este de la República Democrática del Congo, autoras de un ataque en julio-agosto de 2010 en el que fueron violadas unas 300 niñas y mujeres, conocen la existencia de los procesos de la CPI. Pero sus superiores entregaron posteriormente a las Naciones Unidas a uno de los jefes presuntamente responsables, tal vez para evitar diligencias judiciales posteriores (Rice, 2010).

conflicto del este de la República Democrática del Congo podrían ser entre 10 y 20 veces superiores al número de denuncias. Eso representaría unos 130.000 a 260.000 casos, tan sólo en 2009. Entre los casos denunciados, la tercera parte de las víctimas fueron menores (y un 13% de una edad inferior a 10 años). Sólo una ínfima parte de las denuncias dieron origen a diligencias penales: en 2008, por ejemplo, sólo 27 miembros de las fuerzas armadas de la República Democrática del Congo fueron declarados culpables de violación (Dammers, 2010; Human Rights Watch, 2009d).

La cultura de la impunidad se refleja en la respuesta de muchos gobiernos a los hechos consignados en los informes de las Naciones Unidas. Aunque las autoridades de la República Democrática del Congo han encausado a varios individuos, el gobierno ha nombrado a “autores notorios de delitos graves contra menores” para desempeñar altos cargos militares (Naciones Unidas, 2010b, pág. 9). En el Sudán, al mismo tiempo que negocian con las Naciones Unidas la desmovilización de los niños

soldados, los partes estatales y no estatales en conflicto siguen reclutando a otros niños en campamentos de refugiados y centros de desplazados internos, así como entre la población en general (Naciones Unidas, 2010b). Asimismo, las Naciones Unidas han presentado pruebas de que las milicias vinculadas a los gobiernos de la República Centroafricana y el Chad están implicadas en reclutamientos de niños soldados y en actos de violencia sexual (Naciones Unidas, 2010b).

Una de las causas del sentimiento de impunidad de los transgresores, puesta de manifiesto en los informes de las Naciones Unidas, es la endeble aplicación de la ley. Aunque la práctica de exponer a la vergüenza pública a los transgresores pueda incitarles hasta cierto punto a respetar las normas del derecho internacional, su capacidad disuasoria es limitada. Los gobiernos y los grupos insurgentes siguen violando los derechos de los niños y no hacen distinciones entre los civiles y los combatientes, en parte porque creen que no tendrán que responder de sus actos. La CPI debería ser una de las más sólidas

Los gobiernos y los grupos insurgentes siguen violando los derechos de los niños y no hacen distinciones entre los civiles y los combatientes, en parte porque creen que no tendrán que responder de sus actos.

Recuadro 4.2 – Una ojeada al terror sexual en zonas de conflicto

Si hay una sola palabra que pueda resumir la conclusión fundamental de los informes de supervisión de las Naciones Unidas sobre violaciones y abusos sexuales, esa palabra es “impunidad”. Más allá de la responsabilidad personal directa de los implicados, el grado de impunidad plantea interrogantes sobre la “responsabilidad superior” de los dirigentes políticos y los jefes militares. Los extractos de los informes de las Naciones Unidas que figuran a continuación ponen de relieve las dimensiones del problema.

Afganistán. “La información de que se dispone señala que la violencia sexual, incluida la ejercida contra los niños, es un fenómeno generalizado... El clima general de impunidad y la inexistencia de un Estado de derecho han influido negativamente en la denuncia de violaciones y los abusos sexuales perpetrados contra niños”. (Naciones Unidas, 2010b, pág. 14)

República Centroafricana. “Los casos de violaciones y otros abusos sexuales graves son motivo de gran preocupación en la República Centroafricana, aunque esos incidentes apenas se denuncian... Todas las partes en el conflicto son responsables de violaciones y otros abusos sexuales graves... Sigue existiendo un elevado grado de impunidad para esos delitos perpetrados contra niños”. (Naciones Unidas, 2009e, pág. 10)

Chad. “Las violaciones y otros abusos sexuales graves son comunes... Debido al tabú que se da en torno a

los delitos sexuales... raras veces sus responsables llegan a comparecer ante la justicia. La atmósfera de impunidad y la estigmatización que padecen las niñas y mujeres violadas disuaden a las víctimas de denunciar estos casos ante las autoridades”. (Naciones Unidas, 2008a, pág. 5)

Côte d'Ivoire. “Los casos de violación y otras formas de violencia sexual contra los niños siguen siendo la preocupación más urgente en relación con la Côte d'Ivoire, y no se ha registrado ninguna mejora sustancial... La situación se ve agravada por la impunidad de los autores”. (Naciones Unidas, 2010b, pág. 18)

República Democrática del Congo. “La violencia sexual contra los niños sigue siendo un fenómeno generalizado... En la provincia Oriental y en los Kivus, de los 2.360 casos de violencias sexuales contra niños que se denunciaron, 447 se imputaron a fuerzas de seguridad y grupos armados”. (Naciones Unidas, 2010b, pág. 19)

Sudán. “En el Darfur, según frecuentes informaciones, los casos de violaciones y abusos sexuales contra niños son obra de hombres uniformados y se imputan a personal militar y policial, facciones de grupos armados y milicianos... Persisten las informaciones de que la violencia sexual sigue siendo un motivo de gran preocupación en el Darfur, y se debe tener en cuenta que muchos casos no se denuncian debido a la estigmatización y al miedo”. (Naciones Unidas, 2010b, pág. 31)

No se ha cobrado suficiente conciencia de las graves repercusiones de las violaciones y abusos sexuales en los sistemas educativos de los países afectados por conflictos.

instancias de protección de los derechos humanos en los Estados afectados por conflictos, pero su impacto global sigue siendo limitado. Aunque su existencia puede ejercer un efecto disuasorio, la promesa del Estatuto de Roma de llevar ante la justicia a los responsables de "atrocidades que desafían la imaginación y conmueven profundamente la conciencia de la humanidad" todavía no se ha cumplido.

Al carecer de policía propia, la eficacia de la CPI depende de la buena voluntad de los Estados signatarios del Estatuto de Roma para efectuar detenciones e incoar diligencias judiciales. Muchos países le han escatimado su apoyo. Además, aunque la CPI puede en teoría facilitar competencias técnicas y conferir un peso jurídico a la labor de supervisión de las Naciones Unidas, no se han realizado intentos sistemáticos para incrementar la colaboración o incoar diligencias judiciales por intermedio del Consejo de Seguridad.

Las repercusiones la violación y los abusos sexuales en el sistema educativo

No se ha cobrado suficiente conciencia de las graves repercusiones de las violaciones y abusos sexuales en los sistemas educativos de los países afectados por conflictos. La violencia sexual en el contexto de un conflicto constituye una forma extrema de violencia colectiva. Su propósito no consiste únicamente en infligir un daño a las personas, sino también en destruir la autoestima, la seguridad y el futuro de las víctimas, y en desgarrar el tejido social de la vida comunitaria (Naciones Unidas, 2010). Además del suplicio de la violación en sí misma, la estigmatización y los tabúes sociales concomitantes hacen que muchas familias abandonen a sus hijas y muchos maridos a sus esposas. De modo que las víctimas lo son por partida doble: se convierten en parias de la sociedad, mientras sus violadores siguen en libertad. Muchas de esas víctimas son niñas en edad escolar.

Los efectos destructivos de la violencia sexual en las personas, comunidades y familias, se propagan inevitablemente en los sistemas educativos. Cuando a los niños se les despoja de un contexto familiar seguro y se traumatiza a las comunidades donde viven, sus perspectivas de aprendizaje se ven profundamente afectadas. Además, hay otras consecuencias más directas en el sistema educativo. A las muchachas que son objeto de violaciones se les infligen con frecuencia graves heridas, que les impiden asistir a la escuela durante mucho tiempo. Además, las secuelas psicológicas de ese tipo de actos –depresión, retraimiento, trauma y avergonzamiento– causan estragos en la capacidad de aprendizaje de las víctimas de ese tipo de actos. Muchas niñas abandonan la escuela después de haber sido violadas, a causa de los embarazos

indeseados, los abortos practicados en malas condiciones y el contagio de enfermedades sexualmente transmisibles como el sida, o porque han visto decaer su salud, padecen traumas, son objeto de estigmatización y se ven obligadas a cambiar de domicilio. (Human Rights Watch, 2009d; Jones y Espey, 2008).

Las violencias sexuales crean una atmósfera generalizada de inseguridad que provoca una disminución del número de muchachas que van a la escuela. (Jones y Espey, 2008). Los padres que viven en zonas afectadas por conflictos pueden preferir que sus hijas se queden en casa, antes que exponerlas al riesgo de ir al colegio. Además los efectos directos e indirectos de la violencia sexual generalizada se dejan sentir hasta mucho tiempo después de que el conflicto haya terminado. En muchos países que han sufrido conflictos armados en el pasado –por ejemplo Guatemala y Liberia– se sigue señalando la existencia de índices elevados de violaciones y abusos sexuales, lo que induce a pensar que esos comportamientos surgidos durante los conflictos violentos se arraigan en la sociedad duraderamente (Moser y McIlwaine, 2001; TRC Liberia, 2009).

Los sistemas de supervisión no dan cuenta de todas las violaciones graves

Por preocupante que sea el grado de violencia que señalan los informes de las Naciones Unidas, no dan cuenta totalmente de la magnitud e intensidad de las violaciones de los derechos humanos. La mayoría de las agresiones contra los niños y las escuelas no se mencionan. El meollo del problema está en que el sistema de acopio de datos y elementos de información es parcial y fragmentario.

El MRM es un dispositivo único en su género que ha logrado poner de relieve la magnitud de las violencias ejercidas contra los niños, en gran parte dándolas a conocer en un informe anual que el Secretario General de las Naciones Unidas presenta al Consejo de Seguridad. La información que se incorpora a ese documento procede de los equipos de país de las Naciones Unidas, que a su vez la obtienen de toda una serie de organismos especializados y de fuentes más generales. Pero el informe sólo abarca los países donde el Consejo de Seguridad estima que se da una "situación preocupante". El informe sometido al Consejo de Seguridad en abril de 2010 abarcaba 22 Estados, mientras que en el Capítulo 3 del presente Informe se registran 35 países afectados por conflictos.

La supervisión de los 22 países incluidos en el informe de 2010 es desigual. Los países que figuran en el orden del día del Consejo de Seguridad son

objeto de un examen muy pormenorizado. En el informe presentado en 2010, figuraban 14 de esos países.⁶ También se examinó la situación de ocho países que no figuraban en el orden del día del Consejo, pero con menos detalle.⁷ Los gobiernos de algunos de esos países, como el de Colombia, facilitan voluntariamente documentación e información copiosas al sistema de informes de las Naciones Unidas. En otros casos, los informes son más limitados, porque los equipos de país de las Naciones Unidas sólo tienen un acceso restringido a las zonas de conflicto. El equipo de Tailandia, por ejemplo, no ha podido supervisar las zonas en situación preocupante del sur del país, donde las escuelas han sido objeto de agresiones. También es muy reducida la información de que se dispone sobre la provincia noroccidental paquistaní de Khyber, una región en la que se dan actos de violencia frecuentes contra los niños y las escuelas. Otra preocupación de orden más general es la insuficiencia de recursos con que cuentan muchos equipos de las Naciones Unidas encargados de acopiar información (Naciones Unidas, 2010b).

Los informes relativos a la educación también se han visto afectados por la limitación de las atribuciones conferidas al MRM. Los ataques contra las escuelas no son causa suficiente para que sus autores figuren en la "lista de la vergüenza" adjuntada a los informes del Secretario General sobre los niños y los conflictos armados. La atención preferente que se ha otorgado hasta ahora al problema de los niños soldados ha hecho que muchos de esos ataques ni siquiera se mencionaran, incluso en el caso de los países que figuran en el orden del día del Consejo de Seguridad. La atención prestada a los países que no figuran en él es muy somera con frecuencia y, para muchos países, los ataques contra las escuelas no se mencionan en absoluto (Coursen-Neff, 2010). Otras fuentes han desempeñado una función valiosa al colmar este déficit de información. Entre ellas figura el informe *La educación, víctima de la violencia armada*, publicado por la UNESCO, que ha extraído información de una amplia serie de informes oficiales, ONG y medios de comunicación para documentar los ataques perpetrados en 32 países (O'Malley, 2010a). No obstante, el déficit de información persiste.

Hay fundadas razones para reforzar los sistemas de presentación de informes sobre los ataques contra escuelas y reforzar las medidas de protección.

6. En abril de 2010, esos países eran: Afganistán, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Haití, Iraq, Libano, Myanmar, Nepal, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Somalia, Sudán y el Territorio Ocupado Palestino-Israel.

7. En abril de 2010, esas situaciones existían en Colombia, Filipinas, los Estados del centro y el este de la India, la zona de Khyber Pakhtunkhwa (antigua Provincia de la Frontera del Noroeste) en Pakistán, las provincias fronterizas del sur de Sri Lanka, Tailandia, Uganda y Yemen.

Aunque el uso de hospitales y edificios religiosos con fines militares está explícitamente prohibido por las disposiciones del derecho humanitario, algunos expertos estiman que éstas son menos categóricas en lo referente a los centros docentes (Bart, 2010).⁸ Esta diferencia de tratamiento es peligrosa, tanto para los niños como para los docentes. Las escuelas utilizadas con fines castrenses pueden convertirse en objetivos militares, lo que a menudo acarrea consecuencias trágicas. El Comité de los Derechos del Niño ha señalado el uso de escuelas con fines militares en cuatro países por lo menos, aunque esta práctica está más extendida (Coursen-Neff, 2010). En el Yemen, tanto el gobierno como las fuerzas rebeldes usan actualmente las escuelas como bases militares. Diecisiete escuelas fueron destruidas en este país y el Ministerio de Educación canceló el año escolar en las zonas de Saada y Harf Sufyan, que son teatros de operaciones militares (Naciones Unidas, 2010b). La insuficiencia de informes acerca de los ataques contra las escuelas podría considerarse, en algunos casos, como una muestra de que esos hechos no se consideran muy preocupantes. En cambio, si se proclamara inequívocamente que esas agresiones constituyen violaciones de los derechos humanos y se publicaran los nombres de sus autores en los informes sometidos al Consejo de Seguridad, se podría reforzar la protección.

Los sistemas de supervisión de las violaciones y otros abusos sexuales figuran entre los más insuficientes del sistema internacional. Parte de este problema obedece a las desigualdades entre los sexos que merman la capacidad de las mujeres para denunciar las violencias sexuales. El acceso de las mujeres a la justicia se ve limitado en muchos países, porque éstos no reconocen ni protegen los derechos sociales y económicos en general. Las actitudes de las fuerzas policiales, de la justicia, e incluso de la misma familia, que restan importancia a esos delitos, contribuyen a agravar el problema. Además, algunos países carecen de una legislación precisa sobre la violación, y allí donde esas leyes existen, las mujeres y los padres de las muchachas pueden hallarse en la incapacidad de poder sufragar los costos de un proceso judicial. Otros países –como la Côte d'Ivoire, la República Democrática del Congo y el Sudán– han mermado deliberadamente la protección jurídica al promulgar amnistías que otorgan la impunidad a los culpables de violencias sexuales, aun cuando tales medidas contravienen el derecho internacional (Naciones Unidas, 2009h). Aunque tal vez la principal causa de la insuficiencia de información sea un producto, a la vez, del temor a la estigmatización y del miedo de las víctimas.

Los dispositivos internacionales vigentes agravan también el problema de la insuficiencia de información. No existe un sistema internacional que

Los sistemas de supervisión de las violaciones y otros abusos sexuales figuran entre los más insuficientes del sistema internacional.

8. El Artículo 19 del Convenio I de Ginebra de 1949 dispone que "los establecimientos fijos y las unidades sanitarias móviles del Servicio de Sanidad no podrán, en ningún caso, ser objeto de ataques, sino que serán en todo tiempo respetados y protegidos por las Partes en conflicto" (Convenios de Ginebra, 1949). Véase también el Artículo 18 del Convenio IV de Ginebra de 1949, que dispone que en ningún caso los hospitales civiles podrán ser objeto de ataques. El Protocolo I de 1977 va más allá, al prohibir en su Artículo 12 todo uso militar temporal de las instalaciones hospitalarias y declarar que las unidades sanitarias no serán utilizadas en ninguna circunstancia para tratar de poner objetivos militares a cubierto de los ataques (Protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra, 1977).

La UNESCO debería supervisar la creación y aplicación de un sistema más completo de presentación de informes sobre los actos de violencia contra los sistemas educativos.

permita documentar sistemática y exhaustivamente los casos de violaciones y abusos sexuales en los países afectados por conflictos. A falta de ese sistema, los organismos de las Naciones Unidas y otras organizaciones acopian información fragmentada, a menudo de manera aleatoria y anecdótica. Incluso el MRM, que sí aporta pruebas documentales sobre los casos de violencia sexual y en los próximos años publicará los nombres de los responsables, funciona sobre la base de un conjunto limitado de datos y elementos de información. Además, su mandato se circunscribe a los casos en que las víctimas son menores de 18 años, un límite arbitrario cuando se han de tratar denuncias de violaciones y abusos sexuales. Otro problema es que el MRM adopta un enfoque excesivamente prudente a la hora de dar a conocer el grado de violencia sexual.

El alcance limitado del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño entorpece también los esfuerzos encaminados a fortalecer la protección. El comité que supervisa la aplicación Convención tiene mandato para investigar una amplia gama de violaciones de los derechos humanos. Pero hay importantes lagunas, ya que varios países afectados por conflictos no han ratificado aún la Convención. En octubre de 2010, habían ratificado el Protocolo 139 Estados. Entre los países examinados en el informe de 2010 del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la cuestión de los niños y los conflictos armados que no habían ratificado el Protocolo, figuran la Côte d'Ivoire, Haití, Myanmar, Pakistán, la República Centroafricana y Somalia (Naciones Unidas, 2010b). En todos ellos se han señalado casos de reclutamiento militar de menores, violencias contra poblaciones civiles, ataques contra escuelas y violaciones y abusos sexuales generalizados y sistemáticos. La ratificación del Protocolo obligaría a las legislaciones nacionales de todos esos países a reforzar la protección de derechos en estos y otros ámbitos.

Reforzar la protección

Para erradicar la cultura de impunidad a la que se refieren los informes de las Naciones Unidas, será menester una acción nacional e internacional en diversos frentes. Entre los requisitos fundamentales para lograr una protección más eficaz figuran la ampliación de la supervisión, la mejora de la coordinación entre los organismos participantes y el refuerzo de los mecanismos de aplicación.

- *Ampliar el Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes (MRM).* El establecimiento del MRM marcó un hito a nivel internacional en la comunicación de información sobre los niños atrapados en conflictos armados. La mención de los responsables de asesinatos, mutilaciones,

violaciones y otros abusos sexuales en los anexos de los informes presentados al Consejo de Seguridad hará más amplia su cobertura. Pero el sistema de presentación de informes debería dar la misma importancia a las seis violaciones graves de los derechos humanos de las que se ocupa, estableciendo un anexo diferente para cada una de ellas en el que se mencione a los responsables de los delitos de cada categoría. Asimismo, el Consejo de Seguridad debería incluir a otros países, además de los 22 que examina en la actualidad. El MRM debería reforzarse, aumentando sus recursos y mejorando la coordinación entre los diferentes organismos.

- *Mejorar los informes sobre la educación.* Existe la urgente necesidad de obtener informes más regulares, fiables y consistentes sobre los ataques perpetrados contra las escuelas, los alumnos y los docentes, y una de las principales razones para hacerlo es que los sistemas educativos son cada vez objeto de más agresiones durante los conflictos armados. Por el momento, sólo se dispone de datos limitados y dispersos. Se han realizado ya diversos esfuerzos para colmar las lagunas de información. Sin embargo, lo que falta es un sistema de presentación de informes que registre, analice y compruebe sistemática y exhaustivamente todas las denuncias de ataques, que identifique a sus responsables y que evalúe qué medidas son necesarias para prevenir esas agresiones o responder a ellas. El sistema no sólo debería abarcar la parte del sector educativo dedicada a los menores de 18 años, sino también incluir la enseñanza superior, la alfabetización de adultos y la enseñanza y formación técnica y profesional. En su calidad de organización encargada de la educación dentro del sistema de las Naciones Unidas, la UNESCO debería recibir el mandato y los recursos necesarios para supervisar la creación y aplicación de un sistema más completo de presentación de informes, por intermedio de un grupo dedicado específicamente a examinar los actos de violencia contra los sistemas educativos. Ese grupo colaboraría con los representantes especiales y los equipos de país de las Naciones Unidas, y también con otros organismos especializados. Siempre y cuando fuera posible, las investigaciones se realizarían en colaboración con los gobiernos. Pero, a fin de velar por la solidez de los informes y su imparcialidad política, el grupo debería funcionar como una unidad independiente, bajo la supervisión de un comité de expertos encargado de la gestión y compuesto por profesionales de renombre en materias jurídicas y derechos humanos.
- *Apoyar la creación de planes de acción nacionales.* La responsabilidad de poner término a las violaciones de los derechos humanos incumbe a los

gobiernos, a los que se debería exigir que elaboren planes de acción nacionales más detallados que se ajusten al derecho internacional. Sin embargo, en muchos países afectados por conflictos las autoridades nacionales carecen de capacidades y recursos para crear el aparato jurídico y de seguridad necesario para proteger a los civiles y castigar a los transgresores. Los países donantes y los organismos de las Naciones Unidas deberían redoblar sus esfuerzos para fomentar las capacidades y prestar un apoyo financiero, técnico y de recursos humanos a las instituciones de defensa de los derechos fundamentales de la persona. Dentro del sistema de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es el organismo coordinador de las actividades encaminadas a fortalecer el Estado de derecho en las sociedades afectadas por conflictos o recién salidas de éstos. Sin embargo, el presupuesto asignado a sus programas en este ámbito fundamental se cifra solamente en unos 20 millones de dólares anuales y, por lo tanto, no está a la altura de la empresa que es preciso acometer (PNUD, 2010a).

- *Imponer sanciones a los transgresores reincidentes.* La resolución del Consejo de Seguridad en virtud de la cual se creó el MRM en 2005 contempla la aplicación de medidas punitivas. En el caso de los gobiernos y de grupos no estatales, estas medidas podrían revestir la forma de embargos de armamento, mientras que en el caso de individuos se podría imponer la congelación de sus activos, la prohibición de viajar y la remisión de su expediente a la CPI. Sin embargo, en la actualidad no existe un dispositivo independiente que autorice la aplicación de sanciones de gran alcance, ni siquiera contra los transgresores reincidentes. Aunque las sanciones son un recurso de última instancia, la credibilidad del programa de las Naciones Unidas relativo a los niños en países afectados por conflictos depende de que se proceda contra quienes vulneran las normas internacionales de protección de los menores. Para fortalecer esa credibilidad, el Consejo de Seguridad debería aprobar medidas más enérgicas contra los transgresores reincidentes que el MRM, una vez reforzado, identificase como violadores persistentes de los derechos humanos durante tres años, por lo menos. En casos de reincidencia flagrante, el Consejo de Seguridad debería remitir los casos a la CPI para que ésta los investigue e incoe diligencias judiciales contra los agentes estatales y no estatales.
- *Fortalecer la función del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.* La asistencia técnica y la creación de instituciones duraderas destinadas a fortalecer el derecho a la

educación no podrán ser eficaces si se viola el principio básico de la protección. Las deficiencias en materia de protección son evidentes para toda una serie de derechos, tal como refleja el volumen de los informes presentados al Consejo de Seguridad. El problema radica en que la presentación de informes en todo el sistema de las Naciones Unidas está muy fragmentada e insuficientemente vinculada a estrategias de protección orientadas a los resultados. Una de las causas de esta situación es que la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) no tiene medios suficientes para responder a la amplia gama de problemas que afronta la comunidad internacional, entre ellos los relativos a la educación. Las resoluciones del Consejo de Seguridad y las declaraciones de los Estados Miembros de las Naciones Unidas en favor de la causa de los derechos humanos deberían ir acompañadas del suministro al ACNUDH de los recursos que necesita para cumplir su cometido.

- *Penalizar la violación y los abusos sexuales.* El volumen constante de informes y el vasto conjunto de datos que documentan el uso generalizado y sistemático de la violencia sexual, la impunidad de los transgresores y la complicidad activa o la inacción por parte de los dirigentes políticos y militares responsables de prevenir esos hechos, proteger a la población y juzgar a los transgresores, exigen una respuesta más enérgica de la comunidad internacional. En este ámbito, la aplicación reforzada de la ley no debería considerarse únicamente como una prioridad en sí misma, sino también como una condición necesaria para proporcionar una educación de buena calidad a millones de niñas y adolescentes que viven con el trauma de la violencia sexual o bajo su amenaza.

Habida cuenta de la magnitud del problema, la reiterada desatención al mismo y el grado de impunidad actual, el presente Informe propone la creación de una comisión internacional sobre las violaciones y abusos sexuales que documente la amplitud del problema en los países afectados por conflictos, identifique a los responsables e informe de todo ello al Consejo de Seguridad. La CPI debería proporcionar a esa comisión el asesoramiento técnico y jurídico necesario. En caso de que los gobiernos no sean capaces –o no quieran– enfrentarse a la cultura de impunidad que tolera el uso generalizado y sistemático de la violencia sexual, el Consejo de Seguridad podría remitir al país a la CPI, o el fiscal de este tribunal podría incoar una investigación y las diligencias judiciales correspondientes (Recuadro 4.3; véase también la Contribución Especial).

Se debería crear una comisión internacional sobre las violaciones y abusos sexuales para cambiar la situación actual.

Recuadro 4.3 – Propuestas para acabar con la impunidad de las violaciones y abusos sexuales en los países afectados por conflictos

Caminaba cerca de mi casa y un hombre al que no conocía... me violó. No dijo nada. Iba vestido de negro. Me violó y se fue. Yo empecé a llorar y volví a casa, pero no le dije nada a nadie. Tenía miedo porque estaba sola.

Una joven de 16 años de la Côte d'Ivoire
Entrevista de Human Rights Watch
(2010a, pág. 38)

¿Por qué han dado tan escasos resultados tantas resoluciones de las Naciones Unidas sobre las violaciones y los abusos sexuales? Esta es una pregunta importante para la alianza en pro de la Educación para Todos y para el conjunto de la comunidad internacional de defensa de los derechos humanos. Tal vez sea éste el problema que más frena el progreso en materia educativa y más refuerza las desigualdades entre los sexos en el sistema escolar.

Las niñas y las mujeres tienen derecho a que se las proteja de la violencia sexual y las violaciones colectivas. Sin embargo, en vastas zonas de los países afectados por conflictos, ese derecho apenas cuenta, porque los gobiernos y los grupos insurgentes toleran, perpetran o facilitan el terror sexual, haciendo caso omiso del sistema de las Naciones Unidas y cometiendo con toda impunidad crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad. Hasta ahora, la respuesta de la comunidad internacional ha consistido en recoger fragmentariamente pruebas de esos delitos, publicar condenas y aprobar en el Consejo de Seguridad resoluciones cuyas intimaciones no se aplican allí donde verdaderamente importa, a saber: en los frentes de combate donde se llevan campañas de violación sistemática contra personas como la joven de 16 años de la Côte d'Ivoire cuyo relato se cita *supra*. Es preciso tomar medidas en cuatro ámbitos:

Crear una comisión internacional sobre las violaciones y los abusos sexuales

Se necesitan más y mejores datos sobre la envergadura e intensidad de la violencia sexual en los países afectados por conflictos, y no sólo en lo que atañe a los menores de 18 años. Como primera medida, debería crearse una comisión internacional sobre las violaciones y los abusos sexuales, a fin de documentar la magnitud del problema, identificar a los culpables y evaluar las respuestas de los gobiernos. La Subsecretaría General de las Naciones Unidas y Directora Ejecutiva de ONU-Mujeres debería presidir esa comisión, que efectuaría evaluaciones nacionales bajo la coordinación de la Oficina del Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia sexual en los conflictos.

La CPI debería participar desde el principio en esa comisión, desempeñando una función técnica y proporcionando asesoramiento. Los dispositivos

actuales de presentación de informes del sistema de las Naciones Unidas fracasan sistemáticamente en la evaluación del papel y las responsabilidades de los gobiernos, los dirigentes políticos y los principales jefes militares en las violaciones y otros abusos sexuales. La CPI debería determinar, basándose en los datos disponibles y las nuevas pruebas acopiadas por la comisión propuesta, si los agentes estatales están implicados en actividades susceptibles de ser consideradas como crímenes de guerra o crímenes de lesa humanidad, ya sea directa o indirectamente, o a tenor de la doctrina de la "responsabilidad superior", por no impedir los actos de violencia.

Los países abarcados por las actividades de la comisión deberían determinarse en función de un examen de las pruebas disponibles actualmente. Debería darse prioridad a los Estados donde prevalecen altos niveles de violencia sexual y denuncias de impunidad, según el MRM y otros informes del Consejo de Seguridad. Entre esos países figuran Afganistán, Chad, Côte d'Ivoire, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Myanmar y Sudán. La comisión internacional debería estar compuesta además por juristas, estadísticos y profesionales de la salud, y debería colaborar con los equipos de país de las Naciones Unidas. Su mandato debería incluir el acopio de datos cuantitativos y cualitativos, así como la evaluación de las medidas adoptadas en materia de prevención, protección y castigo. Los informes y las recomendaciones de la comisión podrían someterse al Consejo de Seguridad a partir de 2012, en el marco del procedimiento de presentación de informes previsto en la Resolución 1820.

La razón para crear una comisión de alto nivel no es sólo mejorar la calidad de las pruebas y las normas de supervisión, sino cambiar las cosas. Una parte del mandato de la comisión consistiría en definir las estrategias para lograr una coordinación más eficaz del acopio de datos entre los organismos de las Naciones Unidas. La comisión apoyaría también la elaboración de estrategias nacionales y planes de acción con plazos establecidos en materia de prevención, protección e incoación de diligencias judiciales, y recabaría el apoyo a esas estrategias en todo el sistema de las Naciones Unidas. Pero su primer cometido sería obtener resultados en un ámbito esencial: poner un término a la cultura de impunidad. Para ello, debería tratar de identificar a los perpetradores de delitos, así como a los agentes estatales y no estatales que fueren responsables por omisión, comprendidos los dirigentes políticos y funcionarios gubernamentales que incumplan su obligación de prevenir las violaciones y otros abusos sexuales sistemáticos y masivos, y también debería proteger a las poblaciones contra este tipo de actos. Las pruebas deberían remitirse directamente a la Corte Penal Internacional para que ésta las investigue, ya sea por su propia cuenta o por conducto del Consejo de Seguridad.

Prestar apoyo internacional a los planes de acción nacionales

Debería instarse a todos los gobiernos de países afectados por conflictos a que elaboren planes nacionales, basados en prácticas ejemplares, para poner freno a la violencia sexual. Los países donantes y los organismos de las Naciones Unidas deberían coordinar sus esfuerzos para respaldar esos planes, proporcionando el apoyo financiero y técnico necesario para el fomento de capacidades.

Debería hacerse hincapié en la creación de instituciones eficaces y responsables, que doten de autonomía a las mujeres mediante acciones concretas. Esos planes deberían comprender no sólo medidas para enjuiciar a los responsables de delitos, sino también estrategias para fortalecer la legislación y el sistema judicial. Los donantes y las organizaciones internacionales podrían hacer mucho más en apoyo de las acciones nacionales en esos ámbitos. A este respecto, una iniciativa prometedora es la Ley Internacional sobre la Violencia contra la Mujer presentada conjuntamente a la aprobación del Congreso de los Estados Unidos por los demócratas y los republicanos, que exigiría al Departamento de Estado la adopción de un plan para reducir la violencia contra las mujeres en unos 20 países.

Fortalecer la coordinación de la lucha contra la violencia sexual en las Naciones Unidas

La Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres) debería recibir el mandato y los recursos financieros y técnicos correspondientes para coordinar las actividades en todo el sistema de las Naciones Unidas y supervisar la aplicación de las resoluciones del Consejo de Seguridad. También debería consolidar toda la actividad de supervisión, sentando las bases para la presentación de informes más coherentes y detallados sobre la incidencia de la violencia sexual y las medidas que los gobiernos y las Naciones Unidas aplican para fortalecer la protección y combatir esa violencia. Una recomendación a este respecto propone el nombramiento de “asesores para la protección de las mujeres” sobre el terreno para vigilar la violencia sexual, tal como se pide en la Resolución 1888 (Naciones Unidas, 2009j, 2010j).

Es necesario intensificar la colaboración entre los organismos de las Naciones Unidas en el marco de un plan de acción reforzado que abarque todo el sistema. La red de la “Campaña de las Naciones Unidas contra la violencia sexual en los conflictos”, que coordina las actividades de 13 organismos, empieza ya a dar resultados. La Campaña proporciona apoyo integrado en cinco países afectados por conflictos: Chad, Côte d’Ivoire, Liberia, la República Democrática del Congo, y Sudán (Naciones Unidas, 2010j). Las Naciones Unidas

también se encuentran en condiciones de apoyar la creación de dispositivos de investigación y preparación de informes más reactivos. En Liberia, bajo los auspicios de la fuerza de paz de las Naciones Unidas, un cuerpo de policía indio integrado únicamente por mujeres interrogó a las víctimas de violencias sexuales e investigó las denuncias presentadas (UNIFEM y DOMP, 2010).

Obtener la participación de la Corte Penal Internacional

El Estatuto de Roma, en virtud del cual se creó la CPI, marcó un rumbo nuevo, al incorporar explícitamente la penalización de las violaciones y los abusos sexuales al derecho internacional humanitario. Pero el potencial de la CPI para prevenir y juzgar los delitos de este tipo no ha desarrollado por entero.

La CPI podría desempeñar una función más amplia en dos ámbitos fundamentales. En primer lugar, y teniendo en cuenta el mandato que le confiere el Estatuto de Roma, es posible crear un mecanismo preventivo más dinámico dentro de la propia CPI que podría coordinar la labor realizada en las Naciones Unidas y a nivel nacional y regional para documentar las proporciones alcanzadas por las violaciones y otras formas de violencia sexual, establecer criterios de referencia para combatir la impunidad, proporcionar formación y reforzar la presencia de las mujeres en puestos dirigentes locales y nacionales.

En segundo lugar, la CPI podría desempeñar una función mucho más activa en la aplicación de las resoluciones del Consejo de Seguridad, aunque sea un organismo independiente y no forme parte del sistema de las Naciones Unidas. Los procedimientos judiciales ante la CPI pueden ser incoados por los Estados, el propio fiscal de la Corte o el Consejo de Seguridad. Cuando los sistemas de presentación de informes actuales aporten pruebas de que los gobiernos no cumplen con su responsabilidad de acabar con la impunidad, el Consejo de Seguridad podría referir el asunto a la CPI para que ésta practique la investigación correspondiente al Estado de que se trate.

Las acciones propuestas en cada uno de estos ámbitos quizás parezcan muy alejadas del programa tradicional de la Educación para Todos. Pero, si se mira la cuestión desde otro ángulo, se podría imputar a este programa que contribuye a la cultura de la impunidad, si no aborda la cuestión de la lucha contra las violaciones y abusos sexuales generalizados que ponen en peligro las oportunidades educativas de muchas niñas, refuerzan las disparidades entre los sexos y compelen a millones de escolares a vivir atemorizados.

Fuentes: Clinton (2009); Congreso de los Estados Unidos (2010); Dallman (2009); Dammers (2010); Human Rights Watch (2010a); Naciones Unidas (2009h, 2010j); Corte Penal Internacional (2010b).

Las pruebas de violaciones y abusos sexuales sistemáticos y masivos deberían remitirse directamente a la Corte Penal Internacional para que ésta las investigue.

Contribución especial – Ya es hora de pasar de las palabras a los actos

Las Naciones Unidas se fundaron para preservar a las generaciones futuras del flagelo de la guerra. Todavía hoy me impresiona la fuerza de los términos usados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. En el preámbulo se mencionan los “actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad” y se formula la promesa de un futuro en el que sea posible vivir “liberados del temor”.

No podemos por menos que preguntarnos qué opinión tendrían los autores de la Declaración Universal de la violencia sexual y las violaciones masivas y sistemáticas que acompañan hoy a tantos conflictos armados. ¿Acaso existe otro ejemplo más crudo de esos “actos de barbarie” que las Naciones Unidas se proponían erradicar para siempre? La violencia sexual no es un fenómeno casual en los conflictos, ni tampoco una modalidad de daño colateral. Es un arma de guerra que se emplea amplia y deliberadamente para castigar, humillar, aterrorizar y desplazar a personas que se ven atrapadas en situaciones de conflicto sobre las cuales no pueden ejercer ningún control. Esas personas tienen derecho a esperar de nosotros que defendamos y protejamos sus derechos.

El *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de la UNESCO incrementa nuestro conocimiento de las perniciosas repercusiones de las violaciones y abusos sexuales, recordándonos algo que se ha ignorado durante demasiado tiempo: el impacto que también tienen en la educación. Los niños traumatizados psicológicamente que viven en la atmósfera de inseguridad, estigmatización y ruptura de los vínculos familiares y comunitarios creada por la violación, no podrán desarrollar en la escuela todo su potencial cognitivo. Por eso ha llegado la hora de que la alianza en pro de la Educación para Todos participe más activamente en la defensa de los derechos humanos, a fin de subsanar lo que el Secretario General de las Naciones Unidas denominó “nuestro fracaso colectivo” en la tarea de proteger esas vidas destrozadas por la violencia sexual.

Ya disponemos de una guía para nuestra acción. La Resolución 1820 del Consejo de Seguridad ha marcado un hito histórico en la empresa de contrarrestar la odiosa realidad de la violencia sexual. El reto que afrontamos ahora consiste en ponerla en práctica, esto es, en traducir las palabras en actos. Esa tarea comienza dentro de cada uno de los países interesados, a los que la comunidad internacional debe apoyar con más fuerza para que creen sistemas judiciales que estén basados en los principios del Estado de derecho y sean accesibles a las mujeres.

Pero la comunidad internacional también debe empezar a enviar mensajes más claros y enérgicos a los responsables de prevenir la violencia sexual y proteger a las personas vulnerables. Los gobiernos del mundo entero tienen que contemplar seriamente la posibilidad de crear una comisión internacional de alto nivel que investigue los casos de violación generalizada y sistemática, identifique a sus autores y colabore con la Corte Penal Internacional para enjuiciarlos.

Ante todo, no podemos permitir que perdure la situación actual. Sesenta y cinco años después de la promulgación de la Carta de las Naciones Unidas, la vida y la educación de millones de niños atrapados en zonas de conflictos se ven totalmente trastornadas por la amenaza de la violencia sexual. En vez vivir “liberados del temor”, esos niños viven a diario el temor de que puedan violarlos cuando van a la escuela o a buscar agua, o cuando están en la aldea, simplemente.

Nosotros tenemos el poder necesario para cambiar esta situación. Usémoslo.

Mary Robinson
Alta Comisionada de las Naciones Unidas para
los Derechos Humanos (1997-2002)
Copresidenta del Grupo Asesor de la Sociedad
Civil sobre las Mujeres, la Paz y la Seguridad
(Naciones Unidas)

Prestar servicios educativos en los conflictos armados

El obstáculo más importante para promover la educación en situaciones de emergencia es que, para algunos, la educación no forma parte del mandato humanitario estricto de salvar vidas. Si se aplica este concepto estrecho de la supervivencia, se llega pronto a la conclusión de que la educación no salva vidas.

Un encargado de la elaboración de políticas de la Oficina de Ayuda Humanitaria de la Comisión Europea (IRIN, 2009)

Tuvimos que abandonar todas nuestras pertenencias. Lo único que pudimos traer es lo que teníamos en la cabeza, lo que nos habían enseñado: nuestra educación. La educación es lo único que no pueden quitarnos.

Refugiada huida del Darfur al Chad en 2004 (Martone, 2007, pág. 3)

Para 318 niños oriundos de la República Democrática del Congo, el aula es un claro del bosque a la vera de un río, en el vecino Estado del Congo. Los dos maestros voluntarios improvisan la clase con pizarras clavadas a un árbol. No hay un solo libro a la vista. "La falta de material didáctico es un problema", dice uno de los docentes.

Cuando las milicias llegaron a sus aldeas, en octubre de 2009, los niños ahora reunidos en el claro del bosque huyeron con otras 100.000 personas a la otra ribera del río Ubangui, que marca la frontera entre los dos países. Las autoridades del Congo les proporcionaron poco apoyo. Pero a todo lo largo del río, se han restablecido los comités de aldea y una de sus principales prioridades es lograr que los niños vuelvan a la escuela. Con la ayuda del ACNUR, los comités han empezado a contratar docentes. "Les hemos pedido a los maestros que hagan los cursos lo más densos posible, para recuperar el tiempo perdido", comentó un director de escuela. Por lo menos 75 escuelas se han fundado a lo largo del río Ubangui, desde el nivel preescolar hasta el secundario (IRIN, 2010a). Se trata de una impresionante demostración de la capacidad de resistencia del ser humano cuando se ve confrontado a la adversidad.

Relatos similares podrían contarse de múltiples situaciones de conflicto en el mundo entero. En el valle de Swat, en Pakistán, los padres de los niños desplazados por la violencia en 2008 y 2009 improvisaron escuelas en campamentos y edificios en ruinas. En los campamentos de refugiados del

este del Chad, las mujeres que huyeron del Darfur (Sudán) tras las campañas de terror instigadas por las autoridades estatales presionan a los funcionarios de las Naciones Unidas para que mejoren la calidad de las escuelas y proporcionen enseñanza secundaria a sus hijos. En Afganistán, los dirigentes comunitarios instaron a los donantes a que apoyaran a los docentes para mantener las prestaciones educativas (Anderson y otros, 2006). Y en la República Centroafricana los niños de las zonas de conflicto se refugian en los bosques y van a escuelas "en pleno campo", que carecen de todo menos de alumnos entusiastas y maestros abnegados.

¿Por qué las comunidades hacen sacrificios tan extraordinarios para preservar los servicios educativos? Un miembro de la minoría karenni de Myanmar refugiado en Tailandia lo explica con estas palabras: "La educación es importante, no sólo para mi hijo, sino para todos nosotros, para mejorar nuestra vida... Lo que más nos importa es que mi hijo reciba instrucción" (Furukawa, 2009). Por grave que sea la crisis, la educación ofrece la esperanza de un futuro mejor y constituye un verdadero capital –a veces, el único– que los damnificados de un conflicto pueden llevar consigo. Además, los padres consideran que la educación es un medio para que sus hijos vayan por el buen camino y no caigan en las garras de los grupos armados.

A menudo, los encargados de la ayuda humanitaria se sorprenden por la amplitud de la demanda de educación que se da en las comunidades afectadas por conflictos violentos. Cuando un alto funcionario de las Naciones Unidas a cargo de la ayuda oficial de emergencia visitó varias aldeas de Pakistán en 2005 para ayudar a la reconstrucción de viviendas tras el terremoto, los ancianos de las aldeas le dijeron reiteradamente que lo que más necesitaban era una mezquita y una escuela. Esta experiencia modificó su punto de vista sobre la función de la educación en las respuestas humanitarias (Anderson y Hodgkin, 2010). El mensaje que estos casos transmiten es que si bien la comida, el agua, el alojamiento y la salud son prioridades obvias, las escuelas, los libros y los docentes también son fundamentales. Pero, en general, el sistema internacional de ayuda humanitaria adopta una perspectiva estrecha, limitada a la estricta supervivencia, tal como ha señalado un funcionario de la Comisión Europea en el encabezamiento de esta sección. Esta visión agrava los problemas que aquejan a los que viven en países afectados por conflictos.

Proveer educación en un contexto de conflicto violento no es tarea sencilla. La inseguridad obstaculiza el acceso a las escuelas y suele ser difícil llegar a las personas desarraigadas por la violencia y apoyarlas. Pero en el mundo entero las comunidades

La educación constituye un verdadero capital –a veces, el único– que los damnificados de un conflicto pueden llevar consigo.

están demostrando, con sus propias acciones, que es posible proteger el derecho a la educación. Además, están enviando un mensaje a la comunidad internacional: la asistencia al desarrollo debe contribuir también a mantener abiertas las puertas a la posibilidad de instruirse. En esta sección se examinan tres ámbitos en los que la acción de la comunidad internacional podría ser decisiva:

- fortalecer la ayuda humanitaria destinada a la educación;
- apoyar los esfuerzos que las comunidades realizan para preservar la enseñanza durante los conflictos armados; y
- mejorar el trato dispensado a los refugiados y desplazados internos.

La “doble desventaja” de la educación en la ayuda humanitaria

La ayuda humanitaria tiene por objeto salvar vidas, mantener el acceso a los servicios esenciales y preservar la dignidad humana. Una de las razones por la que se le resta importancia a la educación en las respuestas a las situaciones de emergencia es porque se la considera una prioridad menos urgente. Según ese argumento, quedarse sin formación escolar puede ser un problema para el desarrollo, pero no constituye una amenaza para la vida humana. Sin embargo, esa opinión no coincide con la de muchas personas atrapadas en situaciones de emergencia causadas por conflictos. El mensaje que esas personas envían es que la educación es un servicio esencial y una fuente de dignidad que debe protegerse, sea cual sea la gravedad de las circunstancias.

El panorama de la ayuda humanitaria de emergencia es nutrido y complejo. También es muy sensible a la influencia de los medios de información y comunicación internacionales. Los desastres naturales de gran notoriedad pueden suscitar verdaderas “avalanchas” de ayuda, en detrimento de los países que padecen situaciones de crisis menos notorias y mucho más prolongadas. El sensacionalismo de los medios de información internacionales es lo que explica por qué la respuesta financiera al terremoto de Haití fue mucho más sólida que la respuesta a la crisis alimentaria del Níger, y por qué hay tendencia a olvidar algunas situaciones de emergencia prolongadas, como las que se dan en el este del Chad, en la República Democrática del Congo y en la región sudanesa del Darfur. Aunque la competición por la obtención de ayuda es inevitable, especialmente en el contexto financiero actual, muchos países afectados por conflictos se han convertido en “casos de emergencia olvidados”.

Esta situación genera déficits de ayuda que socavan los esfuerzos encaminados a mantener la prestación de servicios educativos. Pero esto es sólo un aspecto del problema. La educación es un sector olvidado dentro de un sistema de ayuda humanitaria carente de recursos suficientes. Es el elemento menos visible y más desdeñado del panorama de la ayuda humanitaria.

Los volúmenes de la ayuda humanitaria

El sistema de la ayuda humanitaria comprende toda una serie, bastante desconcertante, de organizaciones, mecanismos de financiación y dispositivos de presentación de informes. Resulta difícil seguir la pista de la ayuda que se entrega por conducto de ese sistema. En esta sección se ofrece una instantánea de la financiación global y de los importes que se asignan a determinados países.

Los trabajos de los investigadores de la organización Development Initiatives nos permiten ver con alguna mayor claridad el sistema de la ayuda humanitaria. Sus análisis indican un aumento constante de este tipo de ayuda en el último decenio, aunque con altibajos. Según los mejores cálculos, en 2008 los gobiernos y los donantes privados aportaron casi 17.000 millones de dólares en asistencia humanitaria, de los que 11.700 millones procedían de gobiernos miembros del CAD de la OCDE, esto es, más del doble de los 4.500 millones de dólares gastados en ayuda en 2009.⁹ La proporción de la ayuda humanitaria en el total de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) aumentó, pasando de un 7% en 2000 a un 12% en 2008 (Development Initiatives, 2010c).

La ayuda humanitaria a los países afectados por conflictos armados representa una fracción considerable del total. Los flujos de ayuda a esos países están sumamente concentrados y esa concentración va en aumento. Desde 1999 hasta 2008, la ayuda humanitaria de los miembros del CAD a los países afectados por conflictos se cuadruplicó, mientras que la otorgada a los cinco principales beneficiarios se multiplicó por siete. En el periodo 2007-2008, las tres cuartas partes de la ayuda humanitaria se destinaron a países afectados por conflictos (Gráfico 4.1), y más de las dos quintas partes se destinaron a los cinco máximos beneficiarios: Sudán, Etiopía, Afganistán, Iraq y Somalia, por orden decreciente.

La ayuda humanitaria ocupa un lugar importante en el esfuerzo global de asistencia al desarrollo en pro de los países afectados por conflictos. En algunos casos, esa ayuda representa la mayor parte de la asistencia global y supera a la asistencia para el desarrollo de largo plazo.¹⁰ Contrariamente a la creencia común, la ayuda humanitaria no es un remedio improvisado a corto plazo, sino que suele

En el periodo 2007-2008, las tres cuartas partes de la ayuda humanitaria se destinaron a países afectados por conflictos.

9. Los gobiernos que no forman parte del CAD aportaron 1.100 millones de dólares y las contribuciones privadas ascendieron a 4.100 millones.

10. En 2008, el Chad, Myanmar, Somalia, Sudán y Zimbabwe recibieron más de la mitad del total de la AOD en concepto de ayuda humanitaria (CAD-OCDE, 2010c).

representar una proporción importante de la ayuda global durante muchos años. Más de la mitad de la ayuda humanitaria va a parar a países en los que representa al menos el 10% de la ayuda total desde hace nueve años como mínimo (Gráfico 4.2).

La financiación del apoyo humanitario se efectúa por conductos muy diversos. Los sistemas de presentación de informes no abarcan a todos los agentes importantes que participan en ella. Además, adolecen de duplicaciones en las cuentas y de complejidad innecesaria, lo que dificulta una visión precisa de los volúmenes de financiación (Recuadro 4.4). La proporción mayor de la ayuda humanitaria procede del mecanismo de peticiones consolidadas de las Naciones Unidas.¹¹ En los últimos años se han desarrollado también otros mecanismos de financiación agrupada en el plano nacional y multilateral. Esos conductos de financiación suelen ser apropiados para los países afectados por conflictos, ya que permiten a los donantes compartir los riesgos y asignar los fondos con más flexibilidad que en las otras modalidades de la ayuda humanitaria.

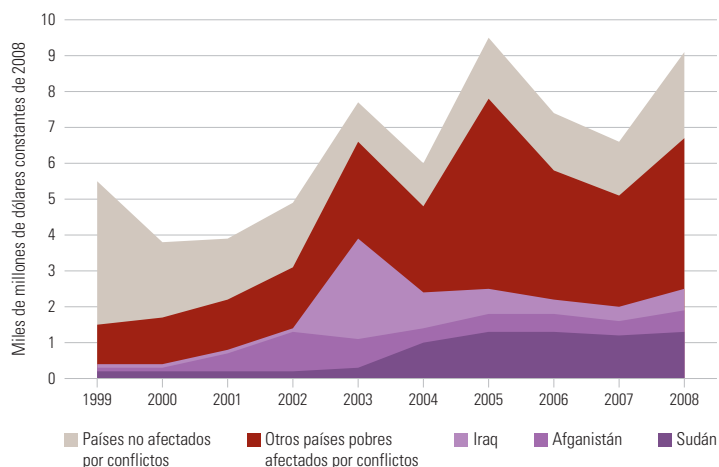
¿Las asignaciones de ayuda corresponden a las necesidades humanitarias? ¿Reflejan una voluntad de justicia y equidad? Es imposible dar una respuesta coherente a estas preguntas – que, por lo demás, son objeto de múltiples debates– y resulta fácil comprender por qué. Aunque no existe una escala para medir el grado de sufrimiento humano que determine el volumen de la ayuda humanitaria, las amplias diferencias que se dan precisamente en ese volumen parecen indicar que el grado de necesidad no suele ser un buen baremo para evaluar respuesta humanitaria. Los 2.800 millones de dólares que se movilizaron para Haití tras el terremoto de 2010 equivalen a 993 dólares por persona, mientras que en 2009 Afganistán recibió 21 dólares per cápita en ayuda humanitaria y la República Democrática del Congo, la mitad de esa suma (Development Initiatives, 2010c). En general, las situaciones de emergencia impresionantes, con una gran pérdida de vidas en un lapso de tiempo muy breve, como en el caso del terremoto de Haití, provocan respuestas mucho más masivas que las crisis duraderas “a fuego lento” como la de la República Democrática del Congo.

Estas anomalías afectan también a la financiación de los sistemas educativos. Los cálculos efectuados por el equipo encargado del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* indican que la ayuda a la

11. El procedimiento de peticiones consolidadas es el instrumento principal de las organizaciones humanitarias para coordinar la planificación, ejecución y supervisión de sus actividades. Consta de dos tipos de peticiones: las instantáneas, para responder de inmediato a las situaciones de urgencia; y las consolidadas, para las emergencias de larga duración.

Gráfico 4.1: La mayor parte de la ayuda humanitaria se destina a países afectados por conflictos

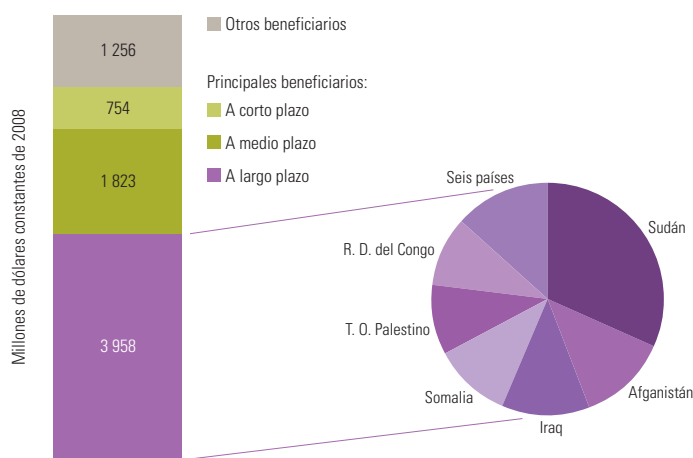
Compromisos de ayuda humanitaria en favor de países afectados por conflictos y otros países (1999-2008)



Notas: No está comprendida la ayuda humanitaria regional y por país no especificado. La expresión “países pobres afectados por conflictos” se refiere al grupo de 30 países de ingresos bajos e ingresos medios bajos que se han definido como tales en el presente Informe (véase el Capítulo 3). Fuente: OCDE-CAD (2010).

Gráfico 4.2: Los países suelen recibir ayuda humanitaria durante muchos años

Duración de los compromisos de ayuda humanitaria de los donantes del CAD (promedio del periodo 2007-2008)



Notas: Los principales beneficiarios son los países que recibieron en 2007 o en 2008 un 10% por lo menos de su AOD (exceptuada la reducción de la deuda) en concepto de ayuda humanitaria. Los principales beneficiarios a largo plazo recibieron por lo menos 10% durante nueve años como mínimo desde 1995; los principales beneficiarios a medio plazo durante un periodo de cuatro a ocho años; y los principales beneficiarios a corto plazo durante un periodo de tres años o menos. Fuentes: Development Initiatives (2009); OCDE-CAD (2010).

educación por niño desplazado facilitada al Sudán por el ACNUR es diez veces mayor que la proporcionada al Pakistán, y la prestada a Iraq es 30 veces superior (Gráfico 4.3). Al igual que en otros ámbitos de la ayuda humanitaria, las variaciones de la financiación

Recuadro 4.4 – El seguimiento de la ayuda a través del laberinto de la ayuda humanitaria

El sistema de presentación de informes utilizado en la ayuda humanitaria es un paradigma de complejidad bizantina. Dentro de ese modelo, el seguimiento exige una investigación minuciosa en un dédalo de datos a menudo incompletos y redundantes.

El Servicio de Supervisión Financiera (FTS) de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (OCHA) es una base de datos en línea que facilita el rastreo de la ayuda otorgada por gobiernos, ONG y particulares. El problema consiste en que, a diferencia de la base de datos del CAD de la OCDE, los donantes aportan información voluntaria que se incorpora en tiempo real y con actualizaciones cotidianas, lo que da por resultado una imagen parcial y en constante evolución. En cambio, el FTS sí clasifica la ayuda humanitaria en función del ámbito al que se destina, lo que permite un seguimiento del gasto asignado al sector de la educación.

La ayuda financiera se moviliza y transmite por diversos canales, entre otros:

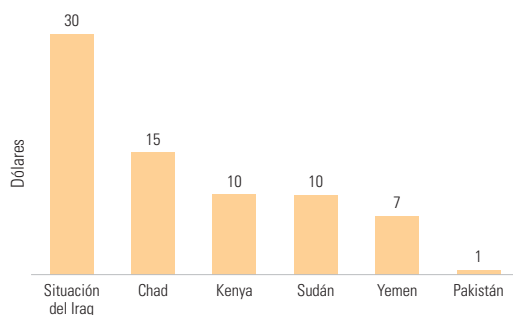
- **Peticiones instantáneas:** Se emiten inmediatamente después de que ocurre una catástrofe humanitaria y se basan en las primeras evaluaciones. Lo habitual es que cubran la financiación necesaria para un periodo inicial de tres a seis meses. Por ejemplo, el llamamiento urgente emitido tras la ola de violencias desencadenada en Kirguistán en junio de 2010, permitió recaudar en diciembre de ese mismo año 56 millones de dólares (OCHA, 2010c).
- **Peticiones consolidadas:** Constituyen el instrumento singular principal para recaudar ayuda humanitaria. En su conjunto, aportan un presupuesto consolidado, que se basa en la información obtenida por conducto de los mecanismos nacionales. Las peticiones consolidadas

suelen centrarse en emergencias complejas de larga duración, por ejemplo las que afectan a la República Democrática del Congo y Somalia. De 2000 a 2009, los donantes miembros del CAD de la OCDE canalizaron casi la mitad del total de su financiación de la ayuda humanitaria a través de las peticiones consolidadas (Development Initiatives, 2010c).

- **Fondos agrupados:** Estos fondos representaron casi el 7% del total de ayuda humanitaria concedida en 2009, es decir, unos 733 millones de dólares (Development Initiatives, 2010b). El dispositivo más importante de financiación agrupada con fines humanitarios es el Fondo central para la acción en casos de emergencia (CERF), que en 2009 recibió algo menos de 400 millones de dólares. Hay dos mecanismos de agrupamiento de la financiación que operan dentro de los países, el Fondo para la acción en casos de emergencia y el Fondo humanitario común, que recibieron conjuntamente en 2009 unos 330 millones de dólares. Los fondos agrupados de las Naciones Unidas dependen mucho de los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido, que en su conjunto aportaron más de la mitad de la financiación total en 2009 (Development Initiatives, 2010c). De 2006 a 2009, el 39% de la ayuda humanitaria a la República Democrática del Congo se canalizó a través de los fondos agrupados (Development Initiatives, 2010c).
- **Recaudación de fondos por parte de los organismos de las Naciones Unidas.** Las organizaciones como el ACNUR y el UNICEF también reciben fondos destinados a la ayuda humanitaria gracias a sus propios llamamientos. Por ejemplo, en 2009 el presupuesto del ACNUR ascendió a 2.300 millones de dólares, de los cuales 2.000 se obtuvieron gracias a contribuciones de donantes (ACNUR, 2010f).

Gráfico 4.3: El gasto en educación en favor de las poblaciones desplazadas varía considerablemente de un país a otro

Gastos en educación por niño asistido por el ACNUR en un grupo seleccionado de países (2009)



Notas: El gasto por niño se calcula dividiendo la cifra de la población de menos de 18 años asistida por el ACNUR (ya sean refugiados, desplazados u otras categorías) por el importe total del gasto en educación de cada país. "Situación del Iraq" comprende el gasto asignado a iraquíes refugiados en los países vecinos.

Fuente: ACNUR (2010d).

ponen de relieve la divergencia que se da entre las necesidades de ayuda y la ayuda efectivamente entregada.

Muchos factores pueden influir en esa divergencia, además de las prioridades de la ayuda y de las ideas que se pueda forjar la opinión pública de los países ricos por influjo de la prensa. Toda evaluación de la ayuda per cápita al sector de la educación debe tener en cuenta los costos, la capacidad de ejecución y otros factores. Por ejemplo, puede ser más barato financiar la educación en los campamentos de refugiados del norte de Kenya que en los que acogen a los desplazados internos del Chad. En cualquier situación de conflicto, el contexto local es importante y limita la pertinencia de las meras comparaciones financieras entre países. Por la misma razón, es importante evaluar si las diferencias de gasto entre los distintos países se justifican, a la luz de las posibilidades de proporcionar servicios básicos.

La educación padece un déficit de financiación crónico en las situaciones de conflicto

Durante un conflicto y en la etapa inmediatamente posterior, la escuela puede ofrecer a los niños un lugar seguro y una sensación de normalidad. Al evitar una interrupción prolongada de la escolaridad, se preserva una de las pocas posibilidades que tienen las personas atrapadas en conflictos para escapar de la trampa de la pobreza. Sin embargo, a la educación se le otorga muy a menudo una escasa prioridad en la ayuda humanitaria porque los organismos encargados de ésta formulan peticiones muy modestas para apoyar los servicios educativos y, así, los fondos concedidos no alcanzan a cubrir las necesidades.

El eje del sistema de ayuda humanitaria es un mecanismo dependiente de la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (OCHA) que recibe el nombre de "grupo sectorial". Creado en 2005, este mecanismo está integrado por un grupo interinstitucional encargado de evaluar las necesidades, coordinar las respuestas, formular propuestas de financiación y vincular la planificación de la ayuda humanitaria con los dispositivos gubernamentales (Steets y otros, 2010). En teoría, hay un grupo por cada sector principal de la ayuda que se encarga de elaborar el plan correspondiente y, posteriormente, los diferentes planes sectoriales se agrupan en un plan de acción humanitaria que es objeto de una petición de financiación. Hasta 2006 no hubo un grupo sectorial para la educación en la estructura de la ayuda humanitaria. Esa ausencia reflejaba la creencia muy extendida, pero en general no explicitada, de que la educación, en comparación con otros sectores como el de la alimentación o el abastecimiento de agua, no constituía una prioridad de la ayuda humanitaria. Fue preciso que la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), la organización Save the Children y el UNICEF realizaran importantes campañas mundiales de promoción para que esa idea cambiara y que los organismos encargados de la ayuda humanitaria se persuadieran de que era necesario crear un grupo sectorial para la educación (Anderson y Hodgkin, 2010). En 2009, había grupos sectoriales de educación funcionando en 34 países (UNICEF, 2010a). Pero, ¿han cambiado las cosas con esta modificación estructural?

Las primeras evaluaciones apuntan a que el grupo sectorial ha contribuido a aumentar la notoriedad del sector de la educación y a lograr que tenga una presencia en la planificación de la ayuda humanitaria. En algunos casos esa presencia ha desembocado en resultados concretos, con una incorporación de la educación a la respuesta humanitaria global. Por ejemplo, tras los desplazamientos de población

en gran escala provocados por el conflicto de Sri Lanka, el grupo sectorial de educación contribuyó a que en los campamentos de desplazados se proporcionara atención y educación a la primera infancia y facilitó la distribución de material didáctico (Papadopoulos, 2010). No obstante, hasta ahora no hay suficientes elementos que prueben que el grupo sectorial haya logrado aumentar significativamente la ayuda humanitaria al sector de la educación. Aunque la ayuda a la educación dispensada por conducto de la OCHA fue mayor en la segunda mitad del decenio pasado que en la primera, su importe en 2009 sólo fue de 149 millones de dólares, apenas el 2% del total de la ayuda humanitaria (OCHA, 2010c) (Gráfico 4.4).¹²

Parte del déficit de financiación puede atribuirse a los donantes de la OCDE. Los 23 Estados de esta organización, que suministra casi el 70% del total de la ayuda humanitaria, no parecen atribuir mucha importancia a la educación ni en términos políticos ni financieros. Solamente los gobiernos de Canadá, Dinamarca, Japón, Noruega y Suecia mencionan explícitamente a la educación en sus documentos relativos a la ayuda humanitaria (Save the Children, 2009b),¹³ y sólo tres países, Dinamarca, Japón y España, le asignaron en el periodo 2008-2009 más del 3% de su ayuda humanitaria (OCHA, 2010c).

En las peticiones globales de ayuda humanitaria, el sector de la educación padece de una desventaja por partida doble. En diverso grado, todos los sectores, excepto el de la alimentación, reciben volúmenes de financiación que quedan muy por debajo de las sumas solicitadas. Por término medio, las peticiones de ayuda humanitaria obtienen aproximadamente un 71% de la financiación solicitada. Pero la proporción del sector de la educación en las peticiones de ayuda humanitaria es una de las más bajas y, además, es el sector que registra la proporción más pequeña de peticiones de financiación efectivamente satisfechas (Gráfico 4.4). Este perfil es constante en todos los principales mecanismos de petición de ayuda humanitaria.

■ *Peticiones instantáneas:* El sector de la educación se incluyó en todos los llamamientos de ayuda humanitaria en 2009 y representó el 7% de los fondos solicitados. Por término medio, las necesidades estimadas de las peticiones instantáneas se financiaron en un 52%, pero las del sector educativo sólo se financiaron a la mitad de ese nivel aproximadamente (27%), de manera

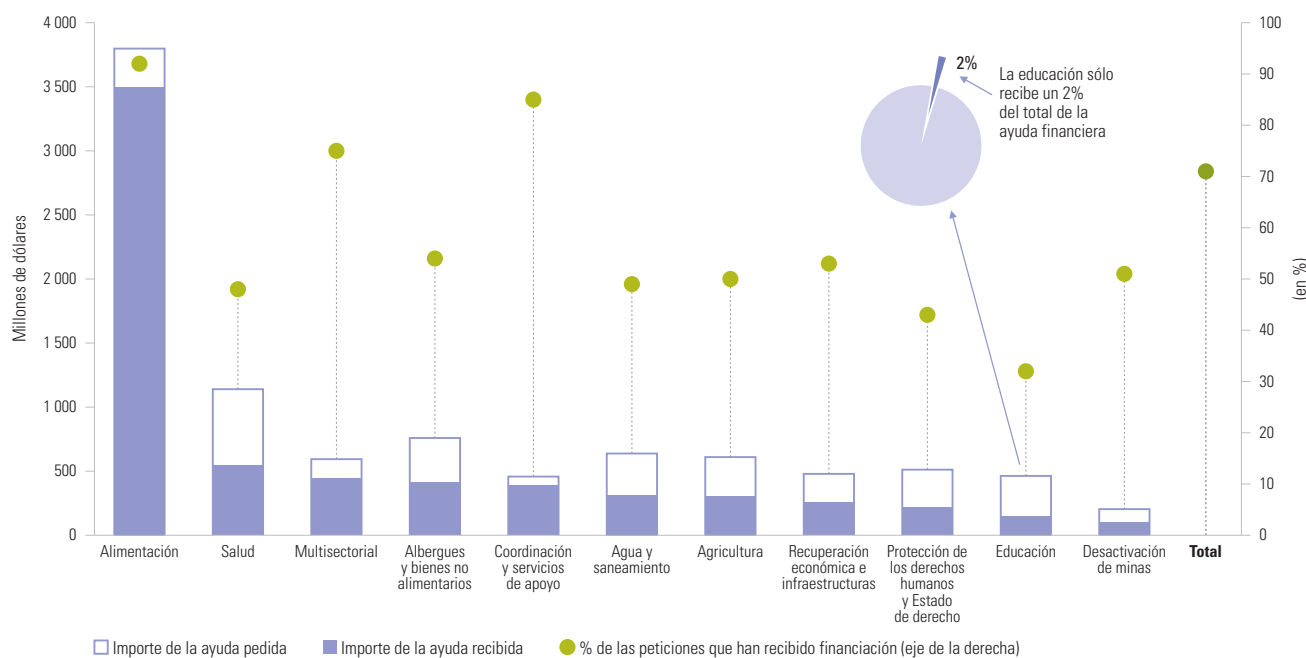
12. Una de las razones del aumento se atribuye a la mejora del registro de los gastos por parte del servicio de supervisión financiera (FTS) (Development Initiatives, 2010a).

13. En la estrategia de desarrollo de España se menciona la necesidad de prestar apoyo a la educación básica en situaciones de emergencia y situaciones posteriores a crisis.

El sector de la educación sólo recibe el 2% de la ayuda humanitaria.

Gráfico 4.4: La doble desventaja de la educación en la ayuda humanitaria: una escasa proporción de las peticiones de ayuda financiera, y la proporción más pequeña de peticiones satisfechas

Comparación del importe de la ayuda financiera recibida con el de la ayuda pedida, por sector (peticiones consolidadas e instantáneas formuladas en 2009)



Fuente: OCHA (2010c).

En 2009, sólo se satisfizo el 38% de las solicitudes de financiación para la educación formuladas en las peticiones consolidadas de ayuda humanitaria.

que la educación sólo representó el 4% del importe total de ayuda recibida (OCHA, 2010c).¹⁴

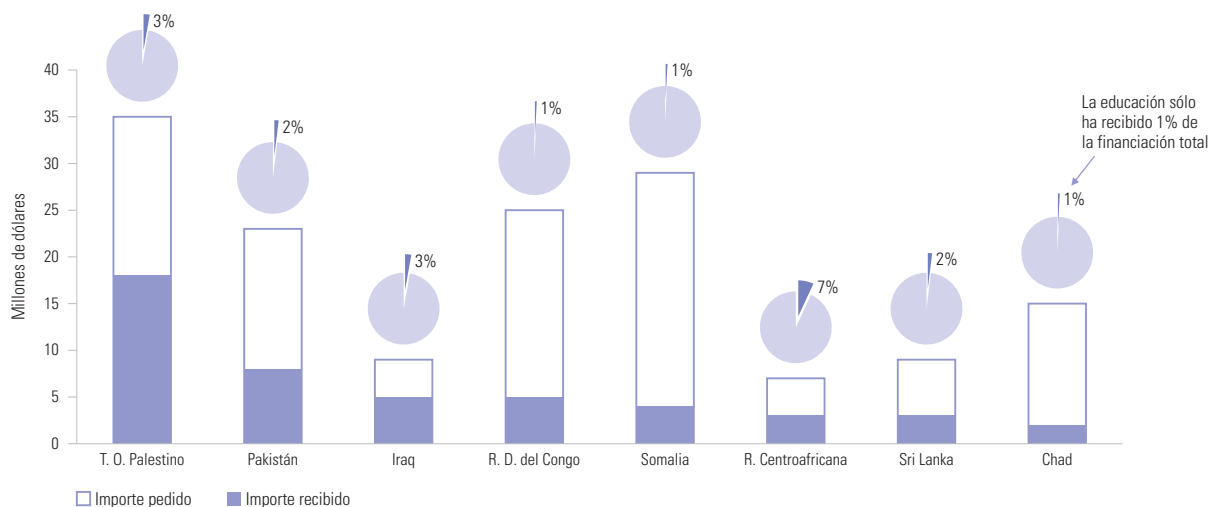
- **Peticiones consolidadas:** De los 15 llamamientos de esta categoría efectuados en 2009, 13 incluyeron peticiones para el sector educativo que representaban un 5% del total de los fondos solicitados. Aunque se financió el 72% del conjunto de las peticiones consolidadas, sólo el 38% de las solicitudes de financiación para la educación se satisficieron y, en cinco países, esa proporción no llegó a alcanzar el 20%.
- **Fondo central para la acción en casos de emergencias (CERF):** Se podría esperar que el sector de la educación figurase de manera más destacada en este dispositivo de financiación agrupada. Sin embargo, en 2009 sólo figuró en la partida de ayuda correspondiente a 13 de los 51 países que recibieron fondos del CERF. Desde la creación de este fondo en 2006, la educación sólo ha recibido el 1,3% de los recursos asignados (CERF, 2010).
- **Peticiones de los organismos de las Naciones Unidas:** En 2010, las peticiones de ayuda humanitaria del UNICEF ascendieron a 1.200 millones de dólares, de los cuales un 18% estaba destinado al sector de la educación

(UNICEF, 2010f). En 2009, la petición global del ACNUR para financiar sus actividades se cifró en 2.300 millones de dólares. La educación sólo recibió alrededor de un 3% de los fondos del ACNUR asignados a los países y las situaciones que figuran en su programa principal (ACNUR, 2010f).

Estos déficits de financiación tienen consecuencias perjudiciales para los niños y sus padres en los países afectados por conflictos, en muchos de los cuales hay amplios sectores de la población privados de servicios educativos. En el Territorio Ocupado Palestino, la infraestructura educativa de Gaza resultó gravemente dañada a finales de 2008 y principios de 2009 por la "Operación Plomo Fundido" del ejército israelí, así como por las restricciones impuestas al suministro de materiales de construcción. El grupo sectorial de educación respondió a esta situación estableciendo una serie de proyectos para un plan de reconstrucción evaluado en un total 35 millones de dólares, pero sólo la mitad de los fondos solicitados se hicieron efectivos (Gráfico 4.5). En Somalia, donde diversas ONG y grupos comunitarios se han venido esforzando por mantener el acceso a la educación en plena guerra civil, sólo se financió un 15% de una petición consolidada en favor de la educación, lo que supuso un total de 4,5 millones de dólares (OCHA, 2010c).

14. No se incluye la petición instantánea en favor de Namibia, que no está desglosada por sectores en la base de datos del servicio de supervisión financiera (FTS). En la petición instantánea en favor de Yemen, la educación y la protección se registraron como una sola partida.

Gráfico 4.5: A nivel nacional, las peticiones de ayuda humanitaria para la educación sólo representan una parte muy escasa de la financiación
 Peticiones consolidadas de ayuda humanitaria y financiación de la educación en un grupo seleccionado de países (2009)



Nota: En el "importe recibido" no se incluyen los fondos traspasados de años anteriores.
 Fuente: OCHA (2010).

Estos casos son demasiado frecuentes. Los organismos de ayuda humanitaria que se esfuerzan por preservar la prestación de servicios educativos en situaciones de conflicto armado ven a menudo cómo sus peticiones quedan sin respuesta. En Sri Lanka, donde se puso en marcha el grupo sectorial en 2007, la organización Save the Children coordinó un plan interinstitucional para proporcionar aulas provisionales y una orientación educativa a los niños afectados por la guerra, los desplazamientos y las duras condiciones de los campamentos de refugiados (Papadopoulos, 2010). Sin embargo, apenas se financió un tercio del importe de la ayuda pedida. Otro ejemplo es lo ocurrido en la provincia pakistaní de Khyber Pakhtunkhwa. Cuando el conflicto violento provocó el desplazamiento de casi un millón de personas, apenas se recaudaron 8,5 millones de dólares de los 23 millones solicitados en el Plan de Respuesta Humanitaria de 2009 (OCHA, 2010c). Como era de esperar, los organismos de las Naciones Unidas que trataron de establecer servicios educativos en los campamentos provisionales se vieron desbordados y muchos niños se quedaron sin escolarizar (Ferris y Winthrop, 2010).

Las necesidades no suelen evaluar correctamente

El abismo existente entre las peticiones de ayuda humanitaria y su financiación efectiva es tal que podría inducir a subestimar otra importante deficiencia del sistema de la ayuda humanitaria que afecta a la educación: la distancia que media entre las necesidades humanas reales sobre el terreno y las necesidades señaladas en las peticiones

consolidadas. En muchos casos, las peticiones de ayuda humanitaria para la educación subestiman considerablemente la financiación necesaria, porque el proceso de planificación subyacente se basa en la oferta. Dicho de otro modo, las peticiones reflejan la evaluación formulada por las agencias de ayuda humanitaria de la asistencia que podrían aportar, habida cuenta de su capacidad en ese momento y de las perspectivas de financiación potenciales, y no una evaluación de lo que verdaderamente importa, a saber: las necesidades educativas de las comunidades afectadas por los conflictos.

El caso de la República Democrática del Congo ilustra descarnadamente este problema. En el Plan de Acción Humanitaria de 2010 para ese país, la petición de ayuda para el sector de la educación asciende a 25 millones de dólares. Apenas la mitad de esa suma está prevista para las provincias de Kivu del Norte y Kivu del Sur, donde se calcula que viven 1,3 millones de desplazados internos (OCHA, 2010h). La situación de la educación se describe como "desastrosa, sin que nada parezca indicar que pueda mejorar en 2010" (OCHA, 2010d, pág. 16). Sin embargo, el Plan de Acción Humanitaria no fija plazos explícitos para lograr sus objetivos y, en su lugar, presenta una larga lista de enfoques generales sobre la planificación de la educación. Tampoco figura en ese plan una evaluación fiable de las necesidades. Desde cualquier punto de vista, los 13 millones de dólares solicitados para ambas provincias representan una gota de agua en el océano. En Kivu del Norte, apenas la tercera parte de los niños asisten a la escuela primaria (IDMC, 2009b).

En muchos casos, las peticiones de ayuda humanitaria para la educación subestiman considerablemente la financiación necesaria.

Al mismo tiempo, los niños desplazados se ven excluidos de la enseñanza a causa de los derechos de matrícula que sus padres no pueden pagar, o tienen que hacinarse en aulas sumamente congestionadas.

Este tipo de evaluación de las necesidades efectuado en la República Democrática del Congo constituye la regla y no la excepción (Cuadro 4.1). Aunque la ayuda humanitaria proporciona actualmente a algunos niños una oportunidad de recibir instrucción, las peticiones de financiación que se desprenden

de la evaluación de las necesidades parecen estar desconectadas de una evaluación fiable de las necesidades de las poblaciones afectadas por los conflictos. Esas peticiones reflejan más bien la evaluación que los diversos agentes han hecho de su capacidad para prestar apoyo con sus proyectos y programas, teniendo en cuenta los módicos recursos que esperan recibir de las peticiones de ayuda humanitaria. Los fondos obtenidos suelen orientarse hacia proyectos de pequeña envergadura y de concepción estrecha.

Cuadro 4.1: Peticiones de ayuda humanitaria de un grupo seleccionado de países (2010)

Países	Objetivos y destinatarios específicos indicados en las peticiones (2010)	Situación humanitaria	Financiación de las peticiones (en dólares)
Chad	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar a todos los niños desplazados internos el acceso gratuito a una educación básica de calidad. Proporcionar a todos los niños en edad escolar de las comunidades de acogida y de las familias retornadas un aprendizaje de calidad en un entorno seguro. 4 proyectos realizados por 2 organismos 	Más de 170.000 desplazados internos, más de 300.000 refugiados y una grave crisis alimentaria. En 2008, menos del 40% de los niños desplazados iban a la escuela. El 95% de los desplazados internos sólo habían cursado el primer grado de primaria o menos. Sólo un 10% de los adolescentes del Chad están escolarizados.	<p>Petición en 2010: 12 millones</p> <p>Financiación semestral: 1,5 millones (12%)</p> <p>Porcentaje financiado en 2009: 15%</p>
Pakistán (crisis humanitaria del distrito de Swat, Khyber Pakhtunkhwa)	<ul style="list-style-type: none"> Impartir enseñanza primaria al 40% de los niños desplazados internos en las comunidades de acogida, al 80% de los 54.000 niños de los campamentos de desplazados internos y al 80% de los 589.000 niños afectados restantes. Rehabilitar escuelas o proporcionar espacios provisionales para la enseñanza. Ofrecer cursos de alfabetización y formación profesional a los adultos, especialmente a los jóvenes y las mujeres. 23 proyectos realizados por 15 organismos 	Unos dos millones de niños desplazados en el noreste entre 2008 y 2010. Unos dos tercios de ellos han retornado a sus lugares de origen, pero siguen careciendo de servicios básicos. Entre un 85% y un 90% viven en comunidades de acogida. Durante la crisis se cerraron más de 4.500 escuelas en diversos periodos y muchas de ellas sirvieron de albergues para los desplazados internos.	<p>Petición en 2010: 30 millones</p> <p>Financiación semestral: 6,7 millones (22%)</p> <p>Porcentaje financiado en 2009: 36%</p>
República Centroafricana	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer a los niños afectados por la crisis una educación de buena calidad. Proporcionar espacios seguros para la enseñanza y almuerzos escolares a 160.000 niños. Construir o restaurar 33 aulas y 11 edificios escolares. 23 proyectos realizados por 15 organismos 	Más de 160.000 desplazados internos que dependen casi totalmente de la ayuda de las comunidades de acogida. En 2007 había 290.000 niños en edad escolar en las zonas de conflicto situadas a lo largo de la frontera con el Chad, y más de un tercio de ellos no tenía acceso a la educación.	<p>Petición en 2010: 19 millones</p> <p>Financiación semestral: 4,8 millones (26%)</p> <p>Porcentaje financiado en 2009: 45%</p>
República Democrática del Congo	<ul style="list-style-type: none"> Apoyar el retorno a una vida normal de niños y adolescentes de 3 a 18 años, facilitándoles el acceso a una educación de calidad en un entorno protector. 12 proyectos realizados por 10 organismos 	Unos dos millones de desplazados internos. En Kivu el Norte sólo un 34% de los niños tiene acceso a la educación básica.	<p>Petición en 2010: 25 millones</p> <p>Financiación semestral: 3,6 millones (15%)</p> <p>Porcentaje financiado en 2009: 19%</p>
Yemen	<ul style="list-style-type: none"> Mantener a 1,4 millones de alumnos en el sistema educativo formal. Proporcionar enseñanza alternativa a 1.500 jóvenes de 14 a 18 años sin escolarizar. Obtener material pedagógico para el desarrollo cognitivo de 750 niños de 3 a 6 años. 7 proyectos realizados por 4 organismos 	Más de 340.000 desplazados internos registrados, de los que un 15% vive en campamentos; y 170.000 refugiados. Acceso muy limitado a la educación, sobre todo para los desplazados internos. Muchos niños han perdido hasta dos años de escolaridad. Centenares de escuelas han sido destruidas, deterioradas o saqueadas.	<p>Petición en 2010: 3,7 millones</p> <p>Financiación semestral: 77.000 (2%)</p> <p>Porcentaje financiado en 2009: 81%</p>

Nota: En el caso de Pakistán, la cifra correspondiente a 2009 se refiere a una petición de ayuda formulada en 2008 para responder a la vez a la situación creada por las inundaciones y por el conflicto. La petición se prorrogó luego hasta diciembre de 2009.

Fuentes: IDMC (2007, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2010c); OCHA (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f).

En este sentido, la experiencia de la República Centroafricana resulta aleccionadora. En la petición consolidada de 2009, el almuerzo escolar representó casi los dos tercios de los fondos pedidos para el sector de la educación (OCHA, 2010c). Aunque el almuerzo escolar es importante, es difícil comprender por qué figuraba como máxima prioridad: en las zonas en conflicto de la República Centroafricana, sólo cuatro de cada diez niños tienen acceso a la educación y, por ende, a los programas de alimentación de las escuelas (República Centroafricana, Instituto de Estadística, 2009). Al parecer, la presencia del Programa Mundial de Alimentos, un importante suministrador de ayuda alimentaria, influyó en el establecimiento de prioridades en este caso.

Es evidente que no resulta fácil evaluar las necesidades educativas en un contexto de guerra. En efecto, es poco probable que los planificadores dispongan de datos fiables sobre el perfil de edad de los grupos desplazados. Además, las situaciones de conflicto crean por sí mismas un contexto adverso para la planificación. Las treguas en los combates pueden propiciar el regreso de muchos desplazados y refugiados a sus hogares, mientras que la amenaza de una reanudación de las hostilidades puede surtir el efecto contrario. La existencia de una masa de población inestable obliga a menudo a los planificadores a actuar en un contexto en el que son muy amplios los márgenes de incertidumbre con respecto al número de niños que es preciso asistir, sus edades y su ubicación. No obstante, aun cuando se tengan en cuenta estas limitaciones, la fiabilidad del método actual de evaluación de necesidades deja mucho que desear.

En los últimos años se han adoptado diversas iniciativas para mejorar la evaluación de las necesidades en situaciones de emergencia (Harvey y otros, 2010; Naciones Unidas, 2005a, 2009k). En un inventario realizado hace poco por la OCHA se definieron 27 instrumentos y mecanismos diferentes, como el Servicio de seguimiento de la salud y la alimentación y el Marco de evaluación de la gestión del campamento (OCHA, 2009a). Lo sorprendente es que la educación no parece figurar en ninguna de estas iniciativas multisectoriales.

Los ciclos presupuestarios a corto plazo afectan a la ayuda

Aunque algunas situaciones de emergencia humanitaria se producen en forma de conmociones imprevisibles, agudas y de corta duración, el ciclo que preside la mayoría de las causadas por los conflictos armados es muy diferente. En efecto, son crisis que duran varios años, a lo largo de los cuales la intensidad de la violencia, los desplazamientos de poblaciones y las necesidades humanitarias

fluctúan de manera imprevisible. En consecuencia, la respuesta a las necesidades humanitarias debe regirse por un marco de planificación a largo plazo, que conjugue la flexibilidad con la previsión en materia de financiación.

Pero el sistema de financiación de la ayuda humanitaria no funciona así. Las peticiones de ayuda humanitaria están orientadas a financiar ciclos presupuestarios anuales, y no a satisfacer las exigencias impuestas por una planificación a medio y largo plazo. La variabilidad de los fondos movilizados en esos ciclos cortos entraña elevados niveles de inestabilidad. Incluso las necesidades financieras más previsibles están sujetas a las vicisitudes de la presupuestación anual. Muchos refugiados se hallan desplazados desde hace más de un decenio, pero el ACNUR se ve obligado a funcionar con un ciclo anual de financiación, y esta es una de las razones por las que ha sido incapaz de planificar eficazmente las medidas para hacer frente al creciente número de refugiados somalíes que afluyen a los campamentos del nordeste de Kenya, por no citar más que este ejemplo (Recuadro 4.5).

Para los organismos que proporcionan a los niños instrucción escolar y alimentos, los ciclos presupuestarios anuales suponen una limitación permanente de su eficacia. El modo de funcionamiento de Save the Children, que presta servicios en primera línea a varios países afectados por conflictos, son un buen ejemplo de esas dificultades. De 2005 a 2009, esta organización recibió 73 subvenciones distintas para realizar actividades educativas en la República Democrática del Congo y el sur del Sudán, que en su gran mayoría correspondían a periodos presupuestarios de un año o de más corta duración. La formulación de solicitudes para un gran número de subvenciones de escaso monto entraña costos de transacción elevados, como el tener que apartar a parte del personal de su tarea primordial: la prestación de servicios (Dolan y Ndaruhutse, 2010). Pero hay aspectos más esenciales. Los proyectos que dependen de asignaciones presupuestarias a corto plazo están expuestos a pérdidas bruscas de financiación, como ha ocurrido en zonas de conflicto de la República Democrática del Congo (Recuadro 4.6). Además, en el caso de servicios básicos, como la salud y la educación, no es posible construir un sistema duradero sobre la base de una financiación a corto plazo. En efecto, en el sector de la educación es preciso contratar a docentes, pagarles sus sueldos, mantener en buen estado las aulas y suministrar manuales escolares, tanto para el año escolar en curso como para los venideros.

Los proyectos que dependen de asignaciones presupuestarias de corto plazo están expuestos a pérdidas bruscas de financiación.

Recuadro 4.5 – Hacer frente a la oleada de refugiados – La lección de Dadaab (Kenya)

El conjunto de campamentos para refugiados de Dadaab, situado en las cercanías de la ciudad de Garissa, al noroeste de Kenya, es uno de los más grandes del mundo. Alberga a unos 250.000 somalíes que han huido del devastador conflicto que asola a su país desde hace veinte años. La escolarización de los niños es una prioridad principal de los refugiados, pero los procedimientos de planificación defectuosos pueden frustrar sus anhelos en este ámbito.

Con la catástrofe humanitaria provocada por la intensificación de la violencia, la población de Dadaab se ha multiplicado por más de dos en el espacio de cuatro años. El sistema educativo acogía en sus aulas a un poco menos de 30.000 niños en 2005, y ahora se están realizando ímprobos esfuerzos para dar acogida a más de 60.000. El promedio de alumnos por clase ha pasado de 82 a 113, y algunas escuelas previstas para algo menos de 1.000 escolares están ahora recibiendo a más de 3.000. Entretanto, la proporción de niños en edad de cursar primaria que acuden a clase ha disminuido enormemente, pasando de casi un 100% en 2005 a menos de un 50% en 2010.

En Dadaab, los planificadores no pueden prever con exactitud ni la fecha de llegada de nuevos refugiados ni su número. Sin embargo, era previsible desde hace

varios años que la demanda de educación iba a aumentar, habida cuenta de la intensidad y persistencia del conflicto y de la fragilidad del proceso de paz. El ACNUR estima que la población de Dadaab va a seguir creciendo a un ritmo de 5.000 personas por mes. Entonces, ¿por qué el sistema no ha podido aportar una respuesta eficaz a esta situación?

El fracaso se debe en parte a la periodicidad de la financiación. El ciclo de financiación de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), así como el de las ONG encargadas de la enseñanza primaria (CARE International) y secundaria (CARE International hasta 2009 y Windle Trust posteriormente), es anual. El ACNUR no ha podido satisfacer las peticiones de financiación de las ONG y éstas han tenido que buscar otras fuentes de recursos. Mientras que la necesidad de proveer servicios educativos aumenta, su financiación adolece de déficits continuos y, además, el futuro se presenta de lo más incierto. Para ampliar duraderamente el sistema educativo de los campamentos, los encargados de su planificación necesitan que los donantes contraigan compromisos de financiación plurianuales, en los que se prevean también fondos para cubrir gastos imprevistos en casos de emergencia.

Fuentes: ACNUR (2010d); OCHA, (2009b); UNESCO (2010c).

Mantener la educación durante los conflictos

Una de las razones por las que los servicios educativos tienen tan escaso relieve en la ayuda humanitaria aportada a los países afectados por conflictos estriba en el hecho de que, a veces, los donantes dudan de la posibilidad de mantener la oferta de prestaciones educativas en un contexto de guerra. Según este punto de vista, cuando la violencia se abate sobre una comunidad vulnerable, la protección de los servicios educativos es un objetivo deseable pero inalcanzable. No obstante, aunque cada conflicto armado plantea sus propios problemas, también ofrece posibilidades específicas para brindar apoyo a los niños y los padres que se hallan en primera línea.

Las escuelas “en pleno campo” de la República Centroafricana ofrecen una prueba de lo que se puede hacer, incluso en las condiciones más adversas. Situada en un triángulo de conflicto que se extiende hasta el Chad y el Sudán, la región septentrional de ese país cuenta con algunos de los indicadores de desarrollo humano más bajos del mundo y los desplazamientos masivos de población han empeorado una situación educativa que ya era

mala. No obstante, a pesar de la pobreza y la violencia, algunas comunidades han respondido a la crisis creando provisionalmente escuelas “en pleno campo” con materiales disponibles a nivel local. Esas iniciativas han contado con el respaldo del UNICEF y de diferentes ONG y organismos de ayuda. Ya en 2009, con recursos muy limitados, esas escuelas habían proporcionado a más de 60.000 niños no sólo instrucción, sino también agua potable, atención médico-sanitaria y una sensación de vuelta a la normalidad (UNICEF, 2009a).

Varios organismos especializados han adquirido competencias para prestar servicios educativos en situaciones de emergencia provocadas por conflictos. Uno de los más notorios es el UNICEF. Esta organización ha desempeñado un papel precursor en la concepción y distribución de un conjunto de material didáctico básico, popularizado con el nombre de “la escuela en una maleta”. En colaboración con varias ONG, el UNICEF ha preparado dispositivos de respuesta en común a situaciones de crisis que comprenden, por ejemplo, la distribución de tiendas de campaña para que sirvan de aulas. Después de la incursión del ejército israelí en Gaza, en 2008-2009, el bloqueo impuesto a los materiales de construcción dificultó

En 2008-2009, las tiendas de campaña y las “escuelas en una maleta” distribuidas en Gaza por el UNICEF permitieron mantener escolarizados a unos 200.000 niños.

Recuadro 4.6 – Los riesgos de la ayuda humanitaria a corto plazo en la República Democrática del Congo

Claudine Bunyere, una muchacha de 12 años de la República Democrática del Congo, es un vivo ejemplo de que la educación puede ayudar a reconstruir vidas, incluso en los conflictos más violentos. Su determinación ante la adversidad y un programa innovador de la organización Save the Children le han permitido mantener abiertas las puertas de la enseñanza. El peligro que ahora corre Claudine es que sus esfuerzos se vayan a frustrar por las veleidades del sistema de ayuda humanitaria.

Hace dos años, los grupos insurgentes mai mai y las Fuerzas Democráticas de Liberación de Rwanda atacaron la aldea donde Claudine vivía, en la provincia de Kivu del Norte. Muchos vecinos murieron en el ataque, entre ellos los padres de Claudine. Pero la joven y su hermana escaparon al pueblo de Masisi, a 30 kilómetros de distancia, donde ahora viven en un campamento de desplazados internos.

Su caso no es insólito. Aunque el gobierno y muchos donantes aducen que la República Democrática del Congo se halla en una etapa de “reconstrucción posterior a un conflicto”, los grupos insurgentes y las fuerzas gubernamentales siguen aterrorizando a la población del este del país. Claudine es una de las 600.000 personas desplazadas de la provincia de Kivu. Pero, a diferencia de la mayoría de los niños de esa provincia, Claudine puede ir a la escuela y está aprovechando a fondo la oportunidad de instruirse. “Me encanta la escuela. No sólo porque quiero aprender y me gustan las clases, sino porque aquí puedo estar también con mis amigos”.

Si Claudine puede ir a la escuela, es por una sola razón. La organización Save the Children, que opera en las zonas de guerra de Kivu del Norte, financió varios programas de rehabilitación y construcción de aulas e impartió formación a 124 maestros empleados en 12 escuelas, que cuentan con una matrícula de 8.300 alumnos en total. Cuando llegó a Masisi, Claudine sólo había estado escolarizada un año.

Ahora, es una de los 1.155 escolares de 10 a 14 años que participan en un programa de aprendizaje acelerado. Le ha bastado un año lectivo para recuperar su retraso y el próximo curso empezará ya en cuarto grado.

La mala noticia es que la continuidad de este programa educativo, que ha aportado esperanzas a miles de niños, está en peligro. En efecto, los fondos de la ayuda humanitaria se están agotando y los donantes no han logrado aportar una financiación más estable a largo plazo. Los fondos para el programa de Masisi proceden principalmente de la ayuda humanitaria suministrada por Canadá y los Países Bajos, complementada con una subvención de un fondo humanitario agrupado. Pero todavía en septiembre de 2010, Save the Children no había logrado asegurar la financiación del programa para más allá de febrero de 2011, lo que pone en peligro el futuro de varios centros escolares y dispensarios médico-sanitarios. El resultado es que un programa de educación que estaba siendo un éxito y que debería ampliarse, corre el riesgo de ser clausurado porque los donantes tienen otras prioridades.

Desde el punto de vista de los donantes, la idea de separar la ayuda humanitaria de la asistencia para el desarrollo a largo plazo puede ser lógica en el plano administrativo. Pero lo es mucho menos si nos situamos en la perspectiva de los niños de Kivu del Norte, como Claudine Bunyere. Claudine ha mostrado un extraordinario denuedo para reconstruir su vida y aprovechar la oportunidad que se le ofreció de recibir instrucción. Save the Children ha demostrado que, incluso en los contextos más hostiles, es posible proteger el derecho a la educación. Pero un sistema basado en una estrecha visión a corto plazo ha puesto en peligro sus esperanzas y deja en vilo el futuro de un programa que ha dado buenos resultados en lo que más importa: la vida de los niños que están en primera línea de los conflictos.

Fuentes: OCHA (2010h); UNESCO (2010d).

Si bien es cierto que siempre hay límites a lo que se puede hacer, es importante evitar que peligren las normas de calidad elementales de los servicios educativos.

la reparación de las escuelas dañadas por el conflicto. Las tiendas de campaña y las “escuelas en una maleta” del UNICEF permitieron mantener escolarizados a unos 200.000 niños y satisficieron alrededor del 60% de las necesidades más urgentes del sector educativo (UNICEF, 2010g).

Incluso cuando se logra mantener el acceso a la educación, su calidad puede resentirse a pesar de que los docentes, los padres y los organismos de ayuda al desarrollo hagan esfuerzos ímprobos por mantener las escuelas en funcionamiento. Si bien es cierto que siempre hay límites a lo que

se puede hacer, es importante evitar que peligren las normas de calidad elementales de los servicios educativos. Las directrices elaboradas por la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) abordan directamente este problema, estableciendo criterios mínimos de calidad para la prestación de servicios educativos en situaciones de emergencia. Entre esos criterios figuran el número de alumnos por docente, el suministro de textos escolares y la creación de zonas de seguridad para los niños (INEE, 2010).¹⁵

15. Elaborados en consulta con más de 2.000 profesionales de más de 50 países, los Criterios Mínimos de la INEE están reconocidos, en el ámbito de la educación, como criterios del mismo rango que los establecidos en la Carta Humanitaria y las Normas mínimas de respuesta humanitaria del Proyecto Esfera.

Crear un ámbito de seguridad

Durante la guerra civil de Bosnia, los alumnos de las escuelas de Sarajevo se convirtieron en blanco de los francotiradores. En mitad del prolongado asedio padecido por la ciudad, una encuesta realizada en un distrito escolar evidenció que el 80% de los escolares de 7 a 15 años habían sido objeto de disparos directos de los francotiradores. Los desplazamientos del hogar a la escuela llegaron a ser una cuestión de vida o muerte. Para los agresores, sus ataques contra los niños y las escuelas formaban parte de una estrategia general que apuntaba a desorganizar la vida de la comunidad y a empujar a determinados grupos étnicos al éxodo. Por su parte, los padres reconocieron en la encuesta que la escuela era uno de los pocos lugares donde los niños tenían la sensación de llevar una vida normal. Su respuesta a las intimidaciones de los francotiradores fue no interrumpir el funcionamiento del sistema educativo y crear aulas en casas, cafés, garajes y sótanos (Baxter y Bethke, 2009; Husain y otros, 1998; Swee, 2009). Las escuelas fueron puestas a buen recaudo y la determinación de la comunidad venció al intento de quebrar la esperanza encarnada por la educación.

Aunque cada conflicto es diferente, la presencia de ánimo y la firme determinación mostradas por los padres y los niños en Sarajevo pueden hallarse en otras situaciones de conflicto en el mundo entero. Mientras los grupos armados disparan contra los alumnos, incendian las escuelas y aterrorizan a los civiles, las personas comunes y corrientes encuentran la manera de resistir y de mantener el acceso a la educación. El apoyo de los organismos internacionales de ayuda al desarrollo internacional puede servirles. En Pakistán, por ejemplo, las ONG crearon "escuelas satélites", en consulta con los dirigentes comunitarios en las zonas donde los talibanes habían destruido las escuelas gubernamentales (Harmer y otros, 2010).

Afganistán es uno de los países donde los organismos de ayuda tropiezan con más dificultades. Hay vastas zonas demasiado peligrosas para poder llevar a cabo actividades en ellas y, además, desde hace mucho tiempo la escolarización se ha convertido en un verdadero campo de batalla político y cultural (Harmer y otros, 2010). Las niñas y sus escuelas son blancos específicos de los ataques de los insurgentes, así como las escuelas que se asocian con el gobierno y los equipos de reconstrucción provincial, de composición mixta civil y militar (Glad, 2009; Harmer y otros, 2010). En respuesta a esta situación, los organismos de ayuda han elaborado estrategias flexibles e innovadoras, como la creación de escuelas comunitarias, discretas y administradas a distancia. Estos centros docentes permiten aplacar las tensiones políticas que suscita la educación, llegar a grupos sumamente

marginados que viven en zonas afectadas por conflictos y reducir los riesgos que acechan a los alumnos (Recuadro 4.7).

En algunos casos, la seguridad de las escuelas se puede mejorar mediante el diálogo con los representantes de los grupos armados. Tras los ataques perpetrados contra escuelas en Nepal, el UNICEF, Save the Children y otras organizaciones mediaron entre las partes en conflicto para llegar a un acuerdo y lograr que las escuelas se considerasen "zonas de paz". De conformidad con un nuevo código de conducta, se acordó que no se usarían las escuelas para reuniones políticas, que se pondría un término al reclutamiento militar de niños y que se prohibiría todo ataque contra los centros de enseñanza. Este código de conducta se aplicó en unas 1.000 escuelas situadas en las zonas más castigadas por el conflicto. Después del acuerdo, disminuyeron las denuncias de incidentes violentos y los cierres de escuelas. Una encuesta realizada en siete de las escuelas amparadas por el acuerdo evidenció que la tasa neta de escolarización de las niñas había aumentado, pasando del 75% en 2007 al 84% en 2009 (Save the Children, 2010; Smith, 2010b; UNICEF, Nepal, 2010).

Si la inseguridad impide que las ONG y los organismos de las Naciones Unidas estén presentes en un país, hay soluciones alternativas. Cuando muchas escuelas de Somalia se vieron obligadas a cerrar sus puertas en el decenio de 1990 a causa de la guerra civil, el BBC World Service Trust y el Africa Educational Trust crearon el Programa Somalí de Enseñanza y Alfabetización a Distancia (SOMDEL), consistente en una serie de emisiones radiofónicas destinadas a fomentar el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética. Las evaluaciones realizadas posteriormente indicaron que el programa había beneficiado a unas 10.000 personas en Puntlandia, Somalilandia y el sur de Somalia (Brophy y Page, 2007; Thomas, 2006).

La comunidad internacional dispone de medios más directos para proporcionar a los padres y los niños las condiciones de seguridad indispensables que permitan mantener la prestación de servicios educativos. Después de las tragedias ocurridas en Rwanda y la ex Yugoslavia en el decenio de 1990, la comunidad internacional ha sostenido un largo debate sobre cómo aplicar el "derecho a la protección" reconocido por las Naciones Unidas en el caso de civiles amenazados por la violencia. En determinadas situaciones de conflicto, son las fuerzas de mantenimiento de la paz las que proporcionan esa protección. En el Sudán, entre las misiones de los cascos azules figura la de acompañar a las niñas y las mujeres cuando se desplazan a buscar agua y leña, van a la escuela o realizan faenas

Mientras los grupos armados disparan contra los alumnos, incendian las escuelas y aterrorizan a los civiles, las personas comunes y corrientes encuentran la manera de resistir y de mantener el acceso a la educación.

Recuadro 4.7 – Las escuelas comunitarias de Afganistán: cómo impartir enseñanza en zonas de conflicto

Las provincias afganas más peligrosas suelen ser inaccesibles para las ONG, a pesar de sus necesidades educativas apremiantes. Varias organizaciones han respondido a esta situación aumentando su apoyo a las escuelas comunitarias. Muchos de esos centros datan del decenio de 1990, cuando los consejos de aldea respondieron al colapso del Estado y a las restricciones impuestas por los talibanes a la educación de las niñas. Tradicionalmente, esas escuelas carecen de edificios propios porque las clases se imparten en los hogares y las mezquitas. La comunidad local contrata a los docentes.

Las ONG han adaptado sus sistemas a esta modalidad, cooperando con los consejos de aldea. Como a veces es imposible visitar las escuelas que funcionan en zonas muy peligrosas, los grupos humanitarios suelen dirigir los proyectos a distancia mediante el uso de teléfonos móviles, o recurriendo a personal y asociados locales. De hecho, la responsabilidad del funcionamiento cotidiano de las escuelas se ha confiado a personal local y a consejos de administración escolar, en los que están representados los padres y los ancianos del pueblo.

Las escuelas comunitarias ofrecen diversas ventajas. Al estar situadas en aldeas, los niños no tienen que

recorrer largas distancias para asistir a clase y así corren menos riesgos. En parte, esto explica sus buenos resultados en el aumento de la escolarización, en particular la de las niñas. La participación directa de la comunidad también tiene sus ventajas. Los dirigentes locales están en buena posición para evaluar los peligros que puede entrañar el hecho de recibir ayuda de las ONG. Su participación constituye además una forma de protección contra las agresiones. Pero las escuelas comunitarias tienen también sus desventajas, entre otras la falta de control de la calidad de la enseñanza impartida y el riesgo de que las amenazas contra la seguridad de las ONG se desplacen hacia las comunidades.

No hay una solución sencilla para esos problemas. Diversos donantes y ONG colaboran con el Ministerio de Educación para integrar las escuelas comunitarias en el sistema de educación nacional. Su adhesión a las normas nacionales puede fortalecer la calidad de su enseñanza, evitar la discriminación entre los sexos, forjar un sistema educativo más coherente y garantizar que la enseñanza contribuya a la construcción de la paz.

Fuentes: Burde y Linden (2009); Glad (2009); Harmer y otros (2010).

agrícolas. En la República Democrática del Congo, las fuerzas de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas han contribuido a que las niñas puedan desplazarse a la escuela con seguridad, en una zona de la ciudad de Goma donde las violaciones de menores son muy frecuentes. Se han elaborado directrices detalladas para ampliar esta función de las fuerzas de las Naciones Unidas, ya que en los mandatos que se les asignan para las misiones de mantenimiento de la paz se otorga cada vez más importancia a la protección de los civiles, comprendida la protección contra las violencias sexuales (UNIFEM y DPKO, 2010). Ambos ejemplos ilustran la posibilidad de que los cascos azules protejan a los escolares contra las violaciones de los derechos humanos descritas en el Capítulo 3. Pero los recursos insuficientes y los límites de los mandatos siguen obstaculizando una intervención más eficaz por su parte en este ámbito.

La falta de recursos es particularmente flagrante en el África Subsahariana. Faltan 15.800 personas para las operaciones de las Naciones Unidas en esta región, con respecto a la dotación en personal aprobada en 2009, y la Operación Híbrida de la Unión Africana y las Naciones Unidas en Darfur (UNAMID) sólo cuenta con el 76% del personal previsto (Soder, 2010). A tenor de lo dispuesto en el Capítulo VII de la

Carta de las Naciones Unidas, el mandato de esa fuerza conjunta de mantenimiento de la paz prevé la obligación de “contribuir a la protección de la población civil amenazada de violencia física y prevenir los ataques contra civiles, en la medida de su capacidad y en sus zonas de despliegue” (UNAMID, 2007). Aunque se suele pedir a esa fuerza que aporte una protección más eficaz, una tropa de 17.000 soldados para vigilar una zona del tamaño de Francia no puede, evidentemente, dar mucho más de sí. Las tropas de Misión de Estabilización de la Organización de las Naciones Unidas en la República Democrática del Congo (MONUSCO) han establecido un clima de seguridad en algunas de las peores zonas del conflicto, en particular en el este del país. También en este caso el Secretario General ha reiterado que sus fuerzas carecen de equipos y hombres suficientes para ampliar la red de seguridad (Deen, 2008; Doss, 2009). Todos estos problemas se deben al desfase que se da, desde mucho tiempo atrás, entre las exigencias que plantea la capacidad de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas y los compromisos financieros de los Estados Miembros (Soder, 2010).

Mientras prosigue el debate sobre la financiación en el marco de las Naciones Unidas, se desaprovechan posibilidades para prestar apoyo a la educación.

Hace ya mucho tiempo que se da un desfase entre las exigencias que plantea la capacidad de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas y los compromisos financieros de los Estados Miembros.

En el Chad y la República Centroafricana, se siguen produciendo agresiones contra los civiles, comprendidos los niños, pese a la presencia de fuerzas de la Unión Europea y tropas de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2010g). A la Fuerza de la Unión Europea (EUFOR) se le ha asignado el cometido de proteger a la población, salvaguardar las operaciones humanitarias y contribuir al restablecimiento de la estabilidad, mientras que el mandato de la Misión de las Naciones Unidas en la República Centroafricana y el Chad (MINURCAT) consiste en vigilar la situación de los derechos humanos. En realidad, la EUFOR, que contaba con unos 200 soldados en una de las peores zonas de guerra, no disponía de efectivos suficientes para proteger a los civiles (Unión Europea, 2008). En marzo de 2009, fue sustituida por la MINURCAT. Pero a finales de ese año, la MINURCAT ya operaba con menos del 50% de su capacidad, debido a la escasez de fondos y los problemas para adquirir y transportar los equipos (IDMC, 2009a, 2010a). Una vez más, estos problemas pueden parecer ajenos a la educación. Sin embargo, no cabe duda de que una fuerza de seguridad debidamente equipada hubiera podido prevenir los ataques contra las escuelas y los alumnos, así como facilitar el regreso de los desplazados a sus aldeas. Habida cuenta de que la retirada de las fuerzas de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas está prevista para finales de 2010, se ha desaprovechado una importante oportunidad en este ámbito (Naciones Unidas, 2010g).

Mejorar los servicios educativos prestados a refugiados y desplazados internos

La prestación de servicios educativos de calidad a las personas desplazadas por conflictos plantea problemas específicos. Aunque las circunstancias de esas personas cambian de un país a otro, e incluso en el interior de cada país, los indicadores de educación relativos a los refugiados y las personas desplazadas figuran entre los peores del mundo. La aplicación de medidas prácticas en el momento y lugar adecuados puede mejorar el acceso a los servicios educativos, pero se necesitan reformas de más envergadura en materia de gobernanza para reforzar los derechos de las personas desplazadas.

Reglas distintas y problemas comunes

Los refugiados pueden hacer valer un impresionante arsenal de derechos jurídicos reconocidos oficialmente, pero con frecuencia media una gran distancia entre esos derechos y su ejercicio efectivo. Muchas de las personas que se ven obligadas a huir de un país a otro como consecuencia de un conflicto armado no logran que se les registre como refugiados, e incluso los que lo consiguen suelen tener posibilidades muy limitadas. La mayoría de

ellos pasan años confinados en campamentos y asentamientos, con restricciones impuestas a su derecho a desplazarse libremente y trabajar para ganarse la vida (Betts, 2009a). Además, muchos campamentos son inseguros y se da en ellos un alto grado de violencia (Smith, 2004). Algunos han calificado los asentamientos de refugiados como "almacenes" humanos y el Comité para los Refugiados de los Estados Unidos ha dicho que su retención en campamentos por mucho tiempo es "una negación de derechos y una práctica inhumana" (Smith, 2004, pág. 38).

Como se dijo en el Capítulo 3, la prestación de servicios educativos se ve afectada por esta mala situación general. Los refugiados asentados en campamentos tienen acceso a una educación que es, en el mejor de los casos, rudimentaria. La educación básica adolece de un déficit crónico de financiación, del carácter imprevisible de los presupuestos, de la escasez de docentes y de instalaciones deficientes, factores que contribuyen a limitar las oportunidades. La posibilidad de realizar estudios secundarios es aún más limitada. Al mismo tiempo, la limitación del derecho a trabajar mantiene a los refugiados hundidos en la pobreza y limita los alicientes para adquirir nuevas competencias o proseguir los estudios.

Los 12 campamentos de refugiados administrados por el ACNUR en el este del Chad son un ejemplo de esa restricción de las oportunidades educativas: sólo cuentan con dos escuelas secundarias para una población de 270.000 refugiados de la región sudanesa del Darfur, (ACNUR, 2010c). La poca financiación existente para la enseñanza primaria hace que en las escuelas falten sillas, pupitres, papel y libros de texto. Al parecer, la educación no figura entre las prioridades principales de quienes aportan ayuda humanitaria. El problema general es que no existe un marco de planificación eficaz, ni tampoco un sistema de financiación, que respalden la educación con un presupuesto previsible y suficiente. Así, el múltiple y variado conjunto de proveedores de servicios educativos en los campamentos de refugiados del Chad dependen del mecanismo de peticiones de fondos humanitarios a corto plazo y de las colectas de las ONG. Ahora bien, en las colectas de fondos con fines humanitarios la educación no sale muy bien parada tal como pudo verse en la sección anterior.

Los desplazados internos tropiezan con frecuencia con estos mismos problemas. En el Chad, además de los refugiados, los desplazados se cuentan por decenas de miles. Muchos viven en campamentos donde tienen poco acceso a la enseñanza primaria y ninguno a la secundaria. Uno de los principales obstáculos para la educación básica es la escasez

Los refugiados asentados en campamentos tienen acceso a una educación que es, en el mejor de los casos, rudimentaria.

de maestros cualificados. Reducir el déficit de docentes calificados en un contexto de pocos recursos y sin sistemas institucionales de apoyo resulta sumamente difícil. El UNICEF y algunas ONG, como el Servicio Jesuita a Refugiados y Première Urgence, han tratado de colmar la brecha formando a miembros de las comunidades desplazadas para ejercer la docencia. El problema radica en que esas organizaciones carecen de recursos para pagarles sus sueldos y en que los padres desplazados son demasiado pobres como para pagar los costos de la enseñanza de su propio bolsillo, lo que hace insostenible la situación (IDMC, 2010a). Las soluciones innovadoras elaboradas por organismos que prestan servicios a los desplazados internos terminan siendo inaplicables por falta de financiación. Si se solucionara el problema de la carencia de fondos, sería posible impartir instrucción a miles de niños que ahora se ven despojados de su derecho a la educación.

Al igual que la mayoría de los refugiados, los desplazados internos no viven en campamentos, sino en comunidades de acogida y asentamientos informales situados en zonas urbanas. La tarea de incorporar nuevos grupos de niños a un sistema escolar ya congestionado y carente de financiación

suficiente plantea enormes dificultades, en particular cuando en la comunidad de acogida prevalecen altos niveles de pobreza y existen escasas oportunidades de cursar estudios. No obstante, los encargados de la elaboración de políticas y los donantes de ayuda suelen hacer caso omiso de estos problemas. Las necesidades financieras específicas para integrar a los desplazados internos en los sistemas educativos existentes no suelen tomarse en cuenta en la planificación de la educación nacional, ni se cubren con asignaciones presupuestarias. Una consecuencia de esto, ilustrada por la experiencia de los desplazados internos en la República Democrática del Congo, es que son los propios desplazados quienes deben financiar los costos de su instrucción (Recuadro 4.8).

Las disposiciones gubernamentales pueden tener una importancia decisiva en las posibilidades de educación de los refugiados y desplazados internos. En algunos países, la negativa de los gobiernos a reconocer jurídicamente el estatuto de los refugiados limita su derecho a la educación y, con toda probabilidad, obliga a millones de niños a abandonar la escuela y buscarse la vida en el mercado de trabajo informal. Como se dijo en el Capítulo 3, el ACNUR ha comprobado la existencia de este

En algunos países, la negativa a reconocer jurídicamente el estatuto de los refugiados limita su derecho a la educación y, con toda probabilidad, obliga a millones de niños a abandonar la escuela.

Recuadro 4.8 – Los desplazados internos “invisibles” de la República Democrática del Congo

Los desplazados internos son a menudo invisibles a los ojos de los máximos responsables políticos. La estrategia educativa de la República Democrática del Congo se ha estructurado partiendo de la base de que el país se halla en un contexto de “recuperación posterior a un conflicto”. Sólo hace una somera referencia a los desplazados y califica de “mediano” el riesgo de reanudación del conflicto.

Este enfoque no cuadra con la experiencia vivida por casi 1,7 millones de personas desplazadas en el este del país, donde la violencia sigue siendo un fenómeno generalizado. El gobierno y sus asociados en materia de ayuda humanitaria no han calculado correctamente la financiación necesaria para llevar la educación a las zonas donde viven los desplazados internos y adoptar estrategias adecuadas que les permitan llegar a esas poblaciones, proporcionándoles ayuda alimentaria y sanitaria. Han partido de la hipótesis de que eso es de la incumbencia de la ayuda humanitaria, que no susceptible de una planificación a largo plazo como la asistencia para el desarrollo.

La consecuencia de esa carencia de planificación es que se espera que sean los propios desplazados

quienes financien la educación de sus hijos, cuando son gentes que en su mayoría lo han perdido todo. Los derechos de matrícula, que en 2008 se cifraron en unos 5 dólares por alumno y trimestre escolar, excluyen del sistema educativo no sólo a muchos desplazados internos, sino también a muchas otras personas. Estos obstáculos económicos se pueden atenuar aplicando medidas específicas. Una ONG que actúa en Kivu del Norte, una de las zonas más afectadas por el conflicto, logró mejorar el acceso a la escuela con un programa que distribuyó 35 dólares mensuales a las familias en situación de extrema pobreza. Otras ONG están ampliando las oportunidades educativas ofrecidas a los niños desplazados en esa zona, pero tienen que afrontar la incertidumbre que la inestabilidad de la ayuda humanitaria hace planear sobre el futuro. Sin embargo, los donantes y el gobierno no han sido capaces de incorporar a la estrategia del sector educativo nacional ni siquiera un boceto de plan para financiar la instrucción de los desplazados internos.

Fuentes: Bailey (2009); Davies y Ngendakuriyo (2008); Holmes (2010); Karafuli y otros (2008); OCHA (2010h); República Democrática del Congo, Ministerio de Educación (2010).

problema en países como Malasia y Tailandia, que no son signatarios de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951. En cambio, algunos Estados que no son partes en esa convención han adoptado disposiciones menos restrictivas y más generosas con respecto a los refugiados, lo que demuestra que en este ámbito es más importante el espíritu de las políticas que la letra de las leyes.

Dejar las puertas abiertas

El trato que reciben los refugiados iraquíes en los Estados vecinos es instructivo. Las estadísticas de los gobiernos de la región indican que hay alrededor de 1,8 millones de refugiados iraquíes, aunque en 2009 apenas 230.000 de ellos estaban registrados en los archivos del ACNUR. Esta discordancia se debe probablemente a las inexactitudes de los datos y censos, las diferencias en la definición de la condición de refugiado y los procedimientos de selección del ACNUR. Lo que sí está claro es que los gobiernos de la región han respondido con un grado de generosidad y apertura que a menudo se echa en falta en otras regiones del mundo, en particular en las zonas más prósperas del planeta. Ni Jordania ni la República Árabe Siria, que acogen respectivamente la primera y segunda población de refugiados iraquíes –por su importancia– son signatarias de la convención de 1951, pero ambas han mantenido una política de puertas abiertas. Asimismo, estos dos Estados les han dado acceso a sus sistemas estatales de educación. En Jordania, un decreto real de 2007 concedió a los niños iraquíes refugiados el acceso al sistema escolar, en igualdad de condiciones con los jordanos, fuese cual fuese su condición jurídica (Winthrop y Ferris, 2010).

Ofrecer a los refugiados la posibilidad de acceder a las escuelas del país que los acoge presenta muchas ventajas de las que no se benefician los que viven en campamentos. Se evitan los males de una planificación errática y, además, los niños reciben material didáctico y disponen de instalaciones escolares que siempre son muy superiores a lo que pudiera proporcionarles un campamento (Recuadro 4.9). Por la misma razón, los refugiados representan una carga considerable para los sistemas educativos de Jordania y la República Árabe Siria, que ya estaban sometidos a una gran presión antes de que los refugiados llegaran. Aunque en Jordania se ha registrado una sólida progresión en la mejora del acceso a la educación y la calidad de ésta, casi uno de cada tres niños abandona los estudios antes de finalizar el duodécimo grado. Además, muchos docentes carecen de formación, una parte de la infraestructura escolar está en mal estado y persisten grandes disparidades vinculadas al nivel de ingresos de los padres (Banco Mundial, 2009c).

Si los sistemas escolares de Jordania y la República Árabe Siria se ven sometidos a una presión tan grande, esto se debe, en parte, a un problema de gobernanza más vasto: el reparto de las cargas. Aunque estos dos países han asumido enormes responsabilidades al proceder según los principios humanitarios internacionales y las normas de derechos humanos, han recibido un apoyo muy escaso de las naciones más ricas, comprendidas las que tienen una presencia militar en Iraq. En la República Árabe Siria, el ACNUR construyó dos escuelas y rehabilitó 65 aulas para acoger a 3.300 alumnos (ACNUR, 2010f). Pero el presupuesto nacional de educación, que estaba sometido ya a muchas presiones, ha tenido que absorber la mayoría de los costos. El problema de fondo es que el sistema de gobernanza para las cuestiones relativas a los refugiados carece de un mecanismo de financiación que permita repartir los costos entre la comunidad internacional, en función de la capacidad de pago de cada país.

El caso de Jordania ilustra algunos problemas de índole más general suscitados por la financiación de la educación para los refugiados. Algunos donantes bilaterales aumentaron su apoyo al sector de la educación en respuesta a la llegada masiva de refugiados iraquíes. Los donantes de ayuda humanitaria, por conducto del grupo sectorial para la educación coordinado por el UNICEF, también se ocuparon de movilizar los fondos para facilitar la supresión del pago de derechos de matrícula por parte de los refugiados. Y un nutrido grupo de ONG viene proporcionando apoyo a los programas de formación de docentes, de educación no formal y de atención y educación de la primera infancia (UNICEF, 2009f, 2010g). Sin embargo, la integración de los refugiados en las escuelas nacionales de Jordania se ve afectada por una serie de incertidumbres. Todavía no se han solucionado las diferencias entre el gobierno jordano y los donantes de ayuda sobre la estimación cálculo del número de niños iraquíes ingresados en el sistema escolar, lo que ha creado un factor de incertidumbre en el sistema de planificación de la educación (Seeley, 2010). Otro factor de incertidumbre estriba en una considerable disminución del apoyo de los donantes, prevista para 2010-2011, que se debe en parte a que éstos suponen que muchos refugiados van a regresar a su país.

Los datos que sustentan esa previsión parecen más bien endebles. Las encuestas de opinión realizadas por el ACNUR en 2010 indicaron que la mayoría de los iraquíes que habían regresado a sus hogares lamentaban esa decisión y entre las causas del arrepentimiento mencionaban los problemas de inseguridad, desempleo y escasa calidad de los servicios (ACNUR, 2010g). Otras encuestas similares efectuadas en Jordania indicaron que la mayoría

Ofrecer a los refugiados la posibilidad de acceder a las escuelas del país que los acoge presenta muchas ventajas de las que no se benefician los que viven en campamentos.

Recuadro 4.9 – Los iraquíes refugiados en Jordania rehacen sus vidas

Abderramán, un muchacho de 15 años de edad, es un vivo ejemplo de la capacidad de los muchachos y muchachas iraquíes para hacer frente a toda costa a la adversidad, y su caso es también ilustrativo de las posibilidades de educación que se pueden ofrecer cuando la firme voluntad de un gobierno va unida al espíritu innovador de una organización no gubernamental.

La vida de Abderramán se vio trastornada por la violencia sectaria. Su familia, de confesión sunnita, vivía en un barrio de mayoría chiita de Haswa, una ciudad situada al sur de Bagdad. Al igual que otras familias de esta religión fue el blanco de ataques de las milicias chiitas. Un tío de Abderramán fue asesinado, otro desapareció y su padre fue torturado. El muchacho resultó gravemente herido en un atentado con explosivos, en el que vio perecer a dos vecinos suyos.

Hoy, Abderramán y su familia están rehaciendo su vida en Zarqa, una ciudad de Jordania situada al este de Amman. Aunque perdió dos años de estudios, el muchacho está ahora escolarizado en uno de los 39 centros de educación no formal que han puesto en funcionamiento el Ministerio de Educación de Jordania y la organización no gubernamental Questscope. Estos centros imparten tres ciclos de enseñanza acelerados de ocho meses de duración para que los alumnos pasen del primer grado de enseñanza básica al décimo en un lapso de dos años. El título obtenido sirve para ingresar en la enseñanza técnica y profesional o en la enseñanza secundaria

general. La mayoría de los alumnos de los centros regentados por Questscope son niños y adolescentes jordanos que desertaron la escuela primaria, pero esos centros también han abierto sus puertas a unos mil iraquíes. El aprovechamiento escolar en los centros es muy alto, ya que un 75% de los alumnos finalizan los ciclos de enseñanza en los que se han matriculado.

El retorno de Abderramán al sistema educativo ha sido difícil, porque todavía conserva las cicatrices de sus heridas y los recuerdos traumáticos de su vida en Iraq. Aunque su familia es pobre, las pequeñas subvenciones en metálico otorgadas por el ACNUR ayudan al muchacho a costear sus gastos de desplazamiento a la escuela. Al mismo tiempo, la política de gratuidad de la educación del Gobierno jordano hace que los costos de su educación resulten asequibles. Abderramán está plétórico de energía, deposita grandes esperanzas en el futuro y tiene una gran confianza en sí mismo, y todo eso se lo ha dado la escuela según el mismo confiesa. “No sé si volveré a Iraq algún día –dice– pero tanto si vuelvo como no, lo que sí sé es que quiero ser ingeniero”.

Questscope y el Gobierno jordano están ayudando a Abderramán a rehacer una vida rota por un conflicto del que el muchacho no es en modo alguno responsable. Por su parte, los donantes de ayuda –algunos de los cuales están directamente implicados en el conflicto iraquí– sólo han proporcionado hasta ahora una asistencia limitada y esporádica (véase el texto principal).

Fuentes: Questscope (2010); UNESCO (2010a).

Muchos Estados no han aprobado leyes para proteger a los desplazados internos.

de los iraquíes no tienen previsto volver a sus hogares (ACNUR, 2010h). En este contexto, si la comunidad internacional no mantiene su apoyo, las consecuencias para los niños iraquíes refugiados y el sistema escolar de Jordania podrían ser muy perjudiciales.

Reforzar los derechos de los desplazados internos

Algunos de los problemas planteados por la gobernanza de la educación en relación con los desplazados internos se deben a disposiciones internacionales. Según los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de las Naciones Unidas, las autoridades nacionales tienen la responsabilidad de ayudar y proteger a los niños y jóvenes desplazados. El Principio 23 proclama el derecho de los desplazados internos a recibir “una educación gratuita y obligatoria a nivel primario” y establece que se debe facilitar enseñanza posprimaria “tan pronto como las condiciones lo permitan” (OCHA, 1998, pág. 12).

Sin entrar a considerar el hecho de que muchos gobiernos de países afectados por conflictos son también responsables del problema de los desplazamientos, traducir esos compromisos en resultados concretos resulta problemático. En parte, esto se debe a que los Principios Rectores no imponen obligaciones jurídicamente vinculantes a los gobiernos y, en parte, a que muchos Estados no han aprobado leyes para proteger a los desplazados internos. Aunque hay desplazados internos en 50 países por lo menos, sólo 18 los mencionan en sus leyes y documentos de políticas. De los 10 países que cuentan con mayores poblaciones de desplazados, sólo tres han promulgado leyes al respecto (Ferris, 2010a; Ferris y Winthrop, 2010).

Un reforzamiento de la protección internacional podría dar mayor consistencia a los derechos de los desplazados internos. La Convención para la Protección y la Asistencia de los Desplazados Internos en África, que la Unión Africana aprobó

en la reunión cumbre de Kampala en 2009, representó un paso adelante muy positivo (Unión Africana, 2009). Basado en los Principios Rectores, este tratado es el primer instrumento jurídicamente vinculante y aplicable a un continente entero. En lo que respecta a su alcance y ámbito de aplicación, define una amplia serie de derechos de obligatorio cumplimiento, entre ellos el derecho a la educación. Este documento podría servir de modelo a otros países y regiones, pero su eficacia dependerá de que sea ratificado y aplicado. La convención entrará en vigor una vez que haya sido ratificada por 15 de los 53 Estados Miembros de la Unión Africana. Hasta la fecha, 29 Estados lo han suscrito, pero sólo Sierra Leona y Uganda lo han ratificado (ACNUR, 2010).

Al igual que ocurre con los refugiados, el grado de protección y la solidez de los derechos jurídicos de que puedan gozar los desplazados internos depende, en última instancia, de las leyes nacionales y de su aplicación. En este sentido, la experiencia de Colombia es instructiva. Este país alberga la segunda población de desplazados más numerosa del mundo y la mayoría de ellos proceden de regiones y grupos sociales muy desfavorecidos. A raíz de una sentencia dictada por la Corte Constitucional en 2004, se exigió a los sucesivos gobiernos que solucionaran los problemas con que tropiezan las personas desplazadas en el ámbito de la educación y en otros más. Las políticas adoptadas para acabar con las disparidades entre los grupos de desplazados y la población del país en general se han plasmado en la legislación nacional y han logrado algunos resultados impresionantes. Aunque siguen subsistiendo algunos problemas, el caso de Colombia demuestra que las disposiciones legales pueden contribuir a ofrecer más oportunidades a las personas desplazadas y conferirles más autonomía. (Recuadro 4.10).

Recomendaciones: superar los obstáculos que impiden prestar servicios educativos

Los padres y los niños atrapados en conflictos armados dan muestras de un extraordinario denuedo para mantener la educación y, por eso, tienen derecho a esperar que la comunidad internacional esté a la altura de su empeño. Sin embargo, el respaldo esperado se echa en falta con suma frecuencia. Aunque muchos programas de los organismos de ayuda han demostrado que es realmente posible preservar el acceso a la educación durante los conflictos, existe la impresión general de que esto no constituye una prioridad humanitaria de primer orden. El propio sistema de ayuda humanitaria refleja este punto de vista. Si bien es cierto que el sistema en su conjunto adolece de escasa financiación y carece de mecanismos para

evaluar las necesidades, el sector de la educación resulta perjudicado, si se le compara con otros sectores. En efecto, representa una pequeña proporción de las peticiones globales de financiación en los llamamientos de ayuda humanitaria y recibe la proporción más pequeña de la financiación obtenida en respuesta a las peticiones. Tanto si se trata de los refugiados como de los desplazados internos, el acceso de estas personas a las prestaciones educativas se ve amenazado por una combinación de financiación insuficiente y de gobernanza deficiente. Para corregir esas deficiencias, sería preciso aplicar nuevos enfoques y reformas en cuatro ámbitos fundamentales:

Reconocer la importancia de la educación

La transformación de las mentalidades es la condición a la vez más difícil y más importante del cambio, la que posee la llave para abrir las puertas a reformas más vastas. Es preciso que la comunidad de la ayuda humanitaria deje de considerar la educación como una cuestión secundaria y empiece a verla como parte de un imperativo humanitario más amplio. En las situaciones de emergencia de larga duración, las personas afectadas por los conflictos no se contentan únicamente con tener de qué comer y beber, sino que también consideran que la educación es una prioridad inmediata. En un contexto de conflicto, los gobiernos y organismos de ayuda deberían otorgar a la educación al menos la misma importancia que le dan las comunidades a las que deben servir. Entre los Principios y Buenas Prácticas en la Donación Humanitaria adoptados por los organismos de ayuda, figura la exigencia de que éstos "garanticen, en el mayor grado posible, una implicación adecuada de los beneficiarios en el diseño, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de la respuesta humanitaria" (Good Humanitarian Donorship, 2010). La aplicación de este principio permitiría que la educación adquiriese una prioridad mucho mayor que la que tiene ahora.

La educación se incorpora a los programas humanitarios en gran medida gracias a la labor de organizaciones y redes como la INEE, Save the Children y el UNICEF. La campaña denominada "Reescribamos el futuro" de Save the Children es un ejemplo logrado de una labor de promoción (Dolan y Ndaruhutse, 2010). Otros organismos, entre ellos la UNESCO, el ACNUR y el Banco Mundial, así como los participantes en la alianza en pro de la Educación para Todos, deberían contribuir a defender con firmeza la causa de la educación en los distintos llamamientos humanitarios. Se necesita llevar a cabo una labor de sensibilización más enérgica para cambiar las mentalidades en la acción humanitaria y poner de relieve el insuficiente apoyo que la comunidad internacional presta a la educación en situaciones de conflicto.

En un contexto de conflicto, los gobiernos y organismos de ayuda deberían otorgar a la educación al menos la misma importancia que le dan las comunidades a las que deben servir.

Recuadro 4.10 – La importancia del reconocimiento de los derechos jurídicos de los desplazados internos: la legislación colombiana

Colombia, que cuenta con una de las poblaciones de desplazados internos más numerosas del mundo, tiene también uno de los marcos jurídicos más sólidos para protegerlos y facilitarles el acceso a servicios básicos como la educación. ¿Qué eficacia ha tenido la legislación adoptada por este país en el tratamiento de la crisis provocada por los desplazamientos?

Los desplazamientos de poblaciones han sido, desde mucho tiempo atrás, un rasgo característico del conflicto armado de Colombia. Tan sólo en los últimos tres años, los asesinatos, ataques y actos de intimidación de las fuerzas guerrilleras, los paramilitares y los narcotraficantes han provocado el desplazamiento de más de tres millones de personas, muchas de las cuales se han trasladado del campo a la ciudad. Esta cifra representa un 7% de la población total del país. La mayoría de los desplazados internos de Colombia no viven en campamentos, sino en asentamientos urbanos informales con insuficiente acceso a prestaciones de educación, atención médico-sanitaria, alimentación y abastecimiento de agua. Más de la mitad de los desplazados son menores de 18 años.

Los esfuerzos para fortalecer los derechos de los desplazados internos han sido impulsados por las decisiones del Tribunal Constitucional. Tras considerar que las medidas adoptadas por el gobierno eran insuficientes con respecto a sus obligaciones jurídicas, el Tribunal pronunció en 2004 un veredicto que condujo a la creación de un plan nacional para los desplazados internos y un Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada, de carácter interinstitucional. Se aprobaron nuevas leyes sobre la educación. A tenor de la legislación colombiana, los niños desplazados pueden recibir ahora instrucción gratuita y las escuelas tienen que aceptarlos sin exigirles ningún documento que demuestre que han cursado estudios anteriormente.

Este fortalecimiento de los derechos de los desplazados ha tenido repercusiones importantes. Los datos del Ministerio de Educación muestran que la proporción de desplazados de 5 a 17 años escolarizados ha ido en aumento constante, pasando del 48% en 2007 al 86% en 2010.

A pesar de estos avances, los desplazados internos siguen afrontando inmensas dificultades en Colombia. Si bien gozan de una sólida protección jurídica, tropiezan con problemas para lograr que esos derechos nominales se plasmen en la práctica.

En muchos municipios, la planificación adolece de escasa coordinación, de insuficiencia de capacidades y, en algunos casos, de una firme voluntad política. El nuevo gobierno elegido en 2010 ha prometido que fortalecerá el apoyo ofrecido a los desplazados, pero se enfrenta con problemas políticos y administrativos considerables. Algunos de esos problemas atañen a las dificultades con que tropiezan los desplazados internos para que se reconozca oficialmente su condición jurídica. A menudo, a los desplazados les cuesta mucho demostrar que reúnen los requisitos necesarios para beneficiarse de determinados programas, incluidos los del sector educativo. Además, el reconocimiento de sus derechos no elimina automáticamente los efectos de la pobreza y la marginación. Muchos desplazados internos comienzan la escuela con retraso, repiten curso frecuentemente y abandonan pronto la escuela. Según un estudio, el 51% de los jóvenes desplazados asiste a la escuela secundaria, mientras que esa proporción alcanza el 63% entre sus coetáneos que no han sido víctimas de desplazamientos. Estas cifras no sólo reflejan los problemas relativos a la educación, sino las desventajas de carácter más general que padecen los desplazados internos.

Fuentes: Birkenes (2006); Cepeda Espinosa (2009); Ferris (2010b).

El caso de Colombia demuestra que las disposiciones legales pueden contribuir a ofrecer más oportunidades a las personas desplazadas y conferirles más autonomía.

Aumentar la dotación financiera

En la mayoría de las evaluaciones, las necesidades de la educación se subestiman y las peticiones de financiación basadas en esas evaluaciones obtienen sistemáticamente menos fondos de los que se necesitan. Además, los ciclos presupuestarios anuales con los que funciona la ayuda humanitaria entorpecen la prestación y el mantenimiento a largo plazo de los servicios educativos.

Limitarse a desplazar al sector de la educación recursos destinados a otros ámbitos no es una solución. Es preciso abordar el problema de la insuficiencia de financiación crónica y persistente que padece la educación en situaciones de emergencia. Allí donde las peticiones de ayuda sean inferiores

al promedio de todos los sectores, deberían usarse fondos agrupados para completar la financiación de la educación. Los dispositivos como el Fondo Central de Respuesta a Emergencias, los fondos nacionales de respuesta a emergencias y el Fondo Común Humanitario deberían aumentar, pasando de su nivel anual actual de unos 730 millones de dólares a 2.000 millones anuales. Asimismo, estos dispositivos deberían reformarse para facilitar un apoyo plurianual flexible a los países que padecen conflictos de larga duración.

Es necesaria una mayor transparencia en los sistemas de presentación de informes de la ayuda humanitaria, a fin de facilitar el seguimiento de la ayuda destinada a la educación y a otros sectores.

Asimismo, se necesita un mecanismo análogo al que utilizan los donantes del CAD de la OCDE para transmitir sus informes por conducto del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores. Ese mecanismo podría supervisarlo la OCHA, en colaboración con el CAD, para garantizar su compatibilidad con la base de datos de la OCDE.

Realizar evaluaciones fiables de las necesidades

En los Principios y Buenas Prácticas en la Donación Humanitaria se insta a suministrar fondos para la ayuda humanitaria en proporción a las necesidades y con arreglo a un análisis de éstas. Sin embargo, el sistema de la ayuda humanitaria carece de mecanismos claros para realizar las evaluaciones necesarias y asignar la correspondiente financiación en consecuencia. Los problemas derivados de esta situación son especialmente agudos en el sector de la educación.

Las limitaciones de las prácticas actuales son evidentes en todos los ámbitos. Las evaluaciones de lo que necesitan las comunidades atrapadas en conflictos son, en el mejor de los casos, aleatorias, aun cuando se tengan en cuenta las limitaciones inevitables que obstaculizan la realización de encuestas en las zonas afectadas por conflictos. En la actualidad, las evaluaciones realizadas por el ACNUR en sus campamentos no incluyen sistemáticamente los fondos que se necesitan para alcanzar objetivos específicos en el sector de la educación. El acopio de datos sobre los refugiados que viven en comunidades de acogida es especialmente parcial y fragmentario. Asimismo, la información disponible acerca de las necesidades educativas de los desplazados internos es aún más limitada.

El grupo sectorial de educación aprobó recientemente nuevas directrices para evaluar las necesidades (Global Education Cluster, 2010a). Aunque se trata de un paso en la dirección correcta, todavía hay deficiencias en las directrices. En particular, éstas no definen claramente un conjunto básico de indicadores, entre otros el cálculo del número de niños y jóvenes a los que es preciso llegar, los perfiles de edad y sexo, los esquemas de desplazamiento y las necesidades en materia de docentes e infraestructuras que se necesitarían a fin de orientar la estimación de los fondos necesarios para alcanzar los objetivos en plazos determinados.

Una prioridad inmediata es la elaboración de un marco más sistemático que permita definir las necesidades de financiación, con miras a lograr objetivos claramente definidos en el ámbito de la educación, entre otros el de alcanzar a grupos desatendidos, en particular los desplazados internos. Los grupos sectoriales de educación deberían asumir la coordinación de los esfuerzos orientados a vincular los sistemas de información con las evaluaciones de las necesidades de financiación. Asimismo, deberían colaborar con organismos especializados, como el Instituto de Estadística de la UNESCO, a fin de elaborar un corpus básico de indicadores de educación que permita definir las necesidades. Esos organismos deberían coordinar también su labor con las organizaciones de ayuda humanitaria que disponen de competencias en la evaluación de las necesidades en situaciones de emergencia en otros sectores, y aprovechar la experiencia de la UNESCO y de otros organismos en la elaboración de modelos que permitan calcular los costos de la prestación de servicios educativos.

El sistema de la ayuda humanitaria carece de mecanismos claros para realizar las evaluaciones necesarias y asignar la correspondiente financiación.

Reformar los mandatos y los dispositivos de gobernanza

Los sistemas actuales de protección del derecho a la educación de las personas desplazadas por los conflictos no cumplen con su propósito. Bien es cierto que la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 ofrece un alto grado de protección jurídica, pero son muchos los Estados que no la han firmado. Algunos de esos Estados sólo proporcionan un amparo mínimo a los refugiados o los tratan como inmigrantes ilegales, privando así a muchos de ellos del derecho a la educación. Otros Estados ofrecen un alto grado de apoyo. En este informe se menciona, como un modelo digno de imitación, la experiencia de Jordania, un país que ha permitido a los refugiados iraquíes acceder a las escuelas públicas.

Todos los gobiernos deberían firmar la convención de 1951 y su protocolo de 1967. Pero al margen de que la hayan suscrito o no, todos los países que acogen refugiados deberían ofrecerles un acceso a educación, de conformidad con las disposiciones relativas a los derechos humanos y con los objetivos de la Educación para Todos.

La aprobación de leyes y políticas nacionales puede reforzar el derecho a la educación de las personas desplazadas. La estrategia que Colombia consagró en su ley de 1997 sobre el desplazamiento interno, así como las medidas adoptadas posteriormente por la Corte Constitucional de este país, deberían ser examinadas por todos los países que cuentan con grupos importantes de desplazados internos para adoptar cuanto antes legislaciones similares. La acción a nivel regional podría desempeñar una función más importante en la protección de los desplazados internos. Los gobiernos africanos deberían ratificar urgentemente la Convención de Kampala para la Protección y Asistencia a las Personas Desplazadas en África, y otras instancias regionales deberían considerar la posibilidad de adoptar instrumentos jurídicos análogos.

De manera más general, la prestación de servicios educativos ofrecida a los refugiados y desplazados internos se ha visto afectada por atribuciones de competencias insuficientemente definidas. La ausencia de un organismo con un mandato amplio para amparar a los desplazados internos es una laguna considerable en la estructura internacional. Dentro del sistema de las Naciones Unidas, el UNICEF es, de hecho, quien encabeza la ayuda a los servicios educativos prestados a los desplazados internos, aunque el ACNUR también desempeña un papel en esa tarea. Hay sólidas razones para atribuir al ACNUR un mandato más amplio, respaldado con los correspondientes recursos financieros, a fin de proteger a los refugiados y desplazados internos, tanto en los campamentos como en las comunidades de acogida. Sin embargo, el ACNUR no cuenta con experiencia y capacidad suficientes en la prestación de servicios educativos. Habida cuenta de la competencia del UNICEF en este ámbito, hay razones que abonan en favor de que se le atribuya un mandato conjunto con el ACNUR para la educación. En el marco de ese mandato, se deberían deslindar claramente las funciones y responsabilidades respectivas de ambas organizaciones para que la prestación de servicios educativos sea de buena calidad.

Proteger a las personas desplazadas y preservar su derecho a la educación es una responsabilidad de la comunidad internacional y un bien público mundial. Una vez dicho esto, resulta difícil no llegar a la conclusión de que los países ricos no están financiando la cuota de los costos que les correspondería y que, por lo tanto, deberían asumir una proporción más equitativa de la carga que representa la prestación de servicios educativos a las personas desplazadas. ■

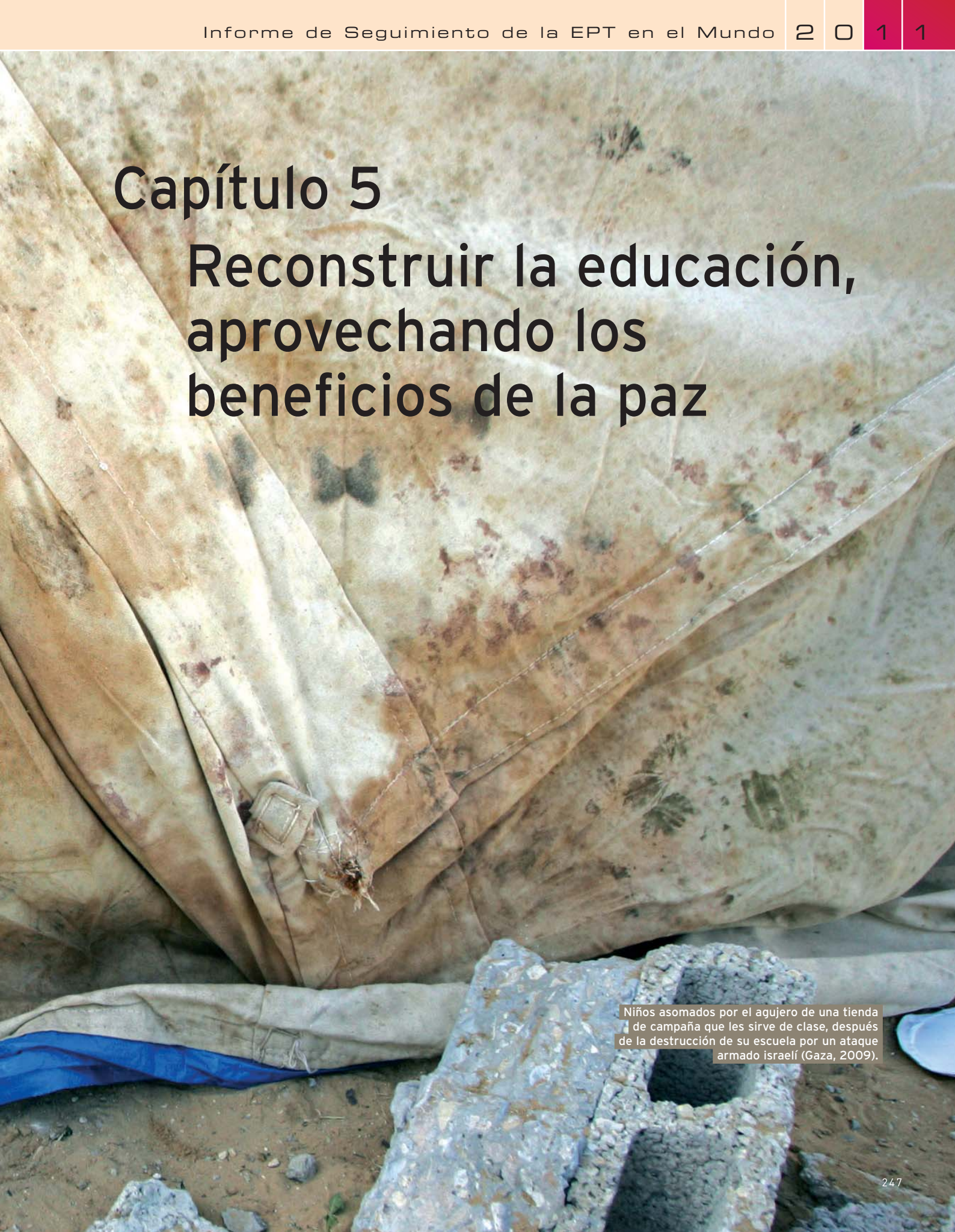
Proteger a las personas desplazadas y preservar su derecho a la educación es una responsabilidad de la comunidad internacional.



© Ismael Mohamad/UP/GAMMA

Capítulo 5

Reconstruir la educación, aprovechando los beneficios de la paz



Niños asomados por el agujero de una tienda de campaña que les sirve de clase, después de la destrucción de su escuela por un ataque armado israelí (Gaza, 2009).



Introducción	249
Empezar pronto y mantener el rumbo	250
Promover una cultura de paz y tolerancia	270

Cuando cesan los combates, la educación puede desempeñar un papel fundamental en el restablecimiento de la esperanza, la normalidad y la confianza en el Estado, así como en la empresa de echar los cimientos para edificar una paz duradera. Sin embargo, la divisoria establecida entre la ayuda humanitaria a corto plazo y la asistencia para el desarrollo a largo plazo socava la labor de reconstrucción. La oportunidad de cosechar rápidamente los frutos de la paz gracias a la educación se desperdicia. En este capítulo se formulan propuestas para corregir las deficiencias en la estructuración de la ayuda, y se argumenta por qué se debe integrar a la educación en todo programa general de consolidación de la paz. La reforma de las políticas de educación en lo referente a los currículos y el idioma de enseñanza puede contribuir a liberar el potencial que tiene la educación para coadyuvar a la edificación de una sociedad más pacífica, tolerante e inclusiva.

Introducción

La educación no provoca las guerras, ni acaba con ellas. No obstante, los sistemas educativos contribuyen a menudo a crear condiciones propicias para el desencadenamiento de un conflicto armado y, al mismo tiempo, pueden coadyuvar a la creación de sociedades más pacíficas, cohesionadas y resistentes, evitando así el retorno de la violencia.

La tarea de reconstruir un sistema educativo después de un conflicto violento plantea problemas sobrecogedores. Después de los conflictos, los gobiernos tienen que actuar inevitablemente en contextos de incertidumbre e inestabilidad política. El grado de confianza suele ser bajo, la legitimidad misma del gobierno puede ser cuestionable y el peligro de reanudación de los estallidos de violencia persiste. Al haber heredado infraestructuras escolares gravemente deterioradas, las autoridades tienen que emprender su reconstrucción con recursos económicos limitados, una escasez crónica de maestros formados y una capacidad administrativa restringida. Además de esas limitaciones, en una situación de posconflicto todo gobierno debe hacer frente a demandas crecientes de la población. Los padres que han visto la escolarización de sus hijos comprometida por la guerra pueden considerar que la educación es una parte importante –incluso la más importante– de los primeros beneficios de la paz. La incapacidad de hacer efectivos esos beneficios puede reavivar las tensiones sociales que alimentaron el conflicto del que el país apenas está saliendo.

A cada uno de estos problemas corresponden otras tantas oportunidades. Cosechar los beneficios de la paz en el sector de la educación es uno de los medios más seguros de fortalecer la legitimidad del gobierno, dar a los jóvenes garantías para su porvenir y consolidar una paz duradera. Asimismo, es una de las cosas más visibles que el gobierno puede hacer para demostrar que el país ha emprendido un nuevo rumbo. La educación es un servicio público que incide en la vida de casi todos los ciudadanos. Mientras que otros aspectos de la labor gubernamental –por ejemplo, la promulgación de una nueva constitución y la reforma de la administración pública o del sistema electoral– pueden parecer algo remoto a gran parte de la población, los padres sí que saben si sus hijos están escolarizados o no, las comunidades pueden ver si las infraestructuras escolares están mejorando y los jóvenes comprueban si reciben o no una formación que los prepara para un futuro mejor. Por todas estas razones, la rehabilitación del sistema educativo es un elemento esencial de la reconstrucción general de un país (véase la Contribución Especial).

Contribución especial – La educación, un sendero hacia la paz

En una nación recién nacida, no hay nada más importante que instruir a los niños. Si uno desea paz y justicia, empleos y prosperidad, un pueblo justo y tolerante, sólo hay un punto de partida: la escuela.

Cuando empezamos reconstruir nuestro país, a finales del decenio de 1990, muchas cosas estaban destrozadas.

Necesitábamos nuevas instituciones, nuevas inversiones y nuevas leyes, pero sabíamos que la reconstrucción debía comenzar por las escuelas. Para nuestro pueblo, la educación formaba parte de los “dividendos de la paz”. Reconstruyendo las escuelas y rehabilitando el sistema educativo, los ciudadanos mostraron por qué prioridades votaban.

Desde entonces, en Timor-Leste seguimos empeñados en fortalecer la calidad del sistema educativo. Sabemos que la educación no consiste sólo en mandar a los niños al colegio, sino en esforzarse por dotarlos con las competencias que necesitan para construir un futuro mejor. Y, por supuesto, la educación por sí sola no basta: tenemos que crear empleos para nuestros jóvenes. Pero la educación va más allá de la adquisición de competencias y la obtención de empleos. Es también un vector de transmisión de esas fuerzas inmateriales, pero poderosas, que mantienen la cohesión social, fuerzas como el respeto, la tolerancia y los valores compartidos.

Uno de los mensajes clave del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* de la UNESCO es que la educación puede ser una fuerza capaz de prevenir los conflictos, reconstruir los países y edificar la paz. Apoyo entusiásticamente ese mensaje. Sin embargo, con suma frecuencia se considera que la educación es un elemento secundario de los programas de reconstrucción en situaciones posteriores a conflictos. O, lo que es peor aún, a veces los sistemas educativos perpetúan los mismos prejuicios y actitudes que fomentan la violencia.

Debemos replantearnos nuestras actitudes. En el mundo de hoy, donde tantas personas están desunidas por motivos de religión, identidad o idioma, la educación puede unirnos en torno a una tolerancia y un respeto mutuamente compartidos. En Timor-Leste aspiramos a hacer de la educación un instrumento que promueva la comprensión, la unidad social y la seguridad humana. No hay sendero más seguro hacia la paz.

Dr. José Ramos-Horta
Premio Nobel de la Paz (1996)
Presidente de la República Democrática de Timor-Leste

En términos más generales, el sistema educativo puede llegar a formar parte de un contrato social más integrador, en el que el gobierno demuestre su voluntad de luchar contra las desigualdades sociales y económicas. Así como las escuelas son a veces un venero de la desigualdad de oportunidades, también pueden convertirse en un vector de movilidad social y mayor igualdad, en el que la política de educación marque el nuevo rumbo.

La reforma del sector de la educación no se suele considerar una prioridad en la tarea de reconstrucción posterior a un conflicto. La mayoría de los gobiernos y los donantes siguen considerando que la educación

es más bien una actividad del sector social y no un elemento del programa de consolidación de la paz. Esto induce a pensar que no han asimilado todavía las enseñanzas de la historia. Desde Bosnia y Herzegovina hasta Rwanda y el Sudán, son muchos los conflictos en los que las escuelas han contribuido activamente a ahondar las divisiones sociales, étnicas y religiosas, creando así un contexto propicio a la propagación de actitudes y creencias que desembocan la violencia.

Quizá los sistemas educativos no sean la causa directa de los conflictos armados, pero sí son fundamentales en la configuración de ideas que hacen a las sociedades más o menos propensas a la violencia. No es exagerado decir que el futuro de un país será todo lo pacífico, próspero y unido que le permita su sistema educativo. Cuando los ciudadanos del mañana reciben una educación que promueve la tolerancia, el respeto hacia los demás y la estima de las identidades complejas que componen las sociedades multiétnicas, los llamamientos a la violencia basados en el fanatismo religioso, el chovinismo y la desconfianza hacia el prójimo encuentran mucho menos eco. Por esa razón, la educación debe considerarse como un componente esencial de todo programa general de consolidación de la paz.

Este capítulo consta de dos secciones. En la primera, se examina la reconstrucción de los sistemas educativos después de un conflicto. Este es un ámbito en el que los gobiernos nacionales han de mostrar una firme voluntad política, y en el que los donantes de ayuda tienen también una función que cumplir y motivos sobrados para actuar. Esa función se explica porque la ayuda puede contribuir a la superar las limitaciones que afligen a los gobiernos después de los conflictos en el plano de las capacidades financieras, técnicas y humanas. Y los donantes tienen motivos para actuar porque invertir en la consolidación de la paz es prevenir el retorno a la violencia y todas sus secuelas de desplazamiento de poblaciones, de inseguridad y de necesidad de ayuda humanitaria. No obstante, no hay soluciones instantáneas para reconstruir los sistemas educativos. La lección fundamental que los donantes pueden sacar de los ejemplos anteriores que han dado buenos resultados podría resumirse así: “empezar pronto y mantener el rumbo”.

En la segunda parte del capítulo se abordan los problemas que la educación debe afrontar durante el proceso de reconstrucción a más largo plazo. Cada contexto es diferente y cada país tiene que afrontar problemas complejos. Para los gobiernos nacionales y los donantes, el punto de partida consiste en reconocer que el sector de la educación es importante y en evaluar el papel que las reformas de la política de educación van a desempeñar en el contexto posterior al conflicto.

Empezar pronto y mantener el rumbo

La Comisión ha llegado a la conclusión de que el conflicto llegó a ser inevitable debido a las deplorables condiciones creadas por años de mal gobierno, corrupción endémica y negación de los derechos humanos básicos.

Comisión de Verdad y Reconciliación de Sierra Leona (CVR de Sierra Leona, 2004, Vol. 1, pág. 10)

Para la mayoría de los habitantes de Sierra Leona, el Estado es una abstracción y el gobierno central ha llegado a ser intrascendente para sus vidas cotidianas. A fin de corregir este déficit de participación, es necesario renovar los métodos de gobierno.

Comisión de Verdad y Reconciliación de Sierra Leona (CVR de Sierra Leona, 2004, Vol. 2, pág. 8)

Estos dictámenes de la Comisión de Verdad y Reconciliación de Sierra Leona, emitidos después de la guerra civil de ese país, resumen cabalmente la función que desempeñó la deficiencia del Estado en la creación de las condiciones que propiciaron el estallido de la violencia. Ponen de relieve la importancia fundamental que tiene la rehabilitación de la pertinencia del Estado en el proceso de reconstrucción de un país. La aplicación de medidas rápidas y continuas en el sector de la educación es uno de los medios más eficaces de que disponen los gobiernos después de los conflictos para rectificar lo que la Comisión llama “un déficit de participación” y establecer un nuevo contrato social. Pocos elementos son tan esenciales para un contrato social como la responsabilidad que incumbe al Estado de garantizar el derecho a la educación de todos sus ciudadanos.

La reconstrucción después de un conflicto depende, en última instancia, del buen resultado de la consolidación de la paz y la reorganización del Estado. Los progresos han de lograrse en esos dos frentes. La consolidación de la paz va más allá del cese inmediato de las hostilidades y consiste en tratar las causas profundas de la violencia, instaurar la estabilidad y crear mecanismos que permitan solucionar los conflictos sin recurrir a la violencia (DFID, 2010a). Se trata de que los gobiernos susciten la confianza y la participación de los ciudadanos. La reorganización del Estado es una tarea diferente, aunque vinculada a la anterior. Su objetivo es crear sistemas administrativos e instituciones que garanticen la seguridad, la justicia y los servicios básicos, así como sistemas de representación y

El futuro de un país será todo lo pacífico, próspero y unido que le permita su sistema educativo.

rendición de cuentas de los que depende, en última instancia, la legitimidad del Estado (CAD-OCDE, 2010h; Whaites, 2008).

La educación debe desempeñar una función esencial en cualquier empeño de consolidar la paz y reorganizar el Estado, desde el mismo momento en que se llegue a un acuerdo para poner fin a las hostilidades. Ese acuerdo puede transmitir el mensaje de que el gobierno emprende un nuevo rumbo, integrando la educación en un proceso más amplio orientado a rectificar, mediante políticas más integradoras, las injusticias reales, o sentidas como tales, que son las raíces de todo conflicto violento. A este respecto, se puede mencionar el ejemplo de Guatemala, donde los acuerdos de paz que pusieron un término a la prolongada guerra civil reconocieron “que los pueblos indígenas [habían] sido particularmente sometidos a niveles de discriminación de hecho, explotación e injusticia por su origen, cultura y lengua” (Naciones Unidas, 1995, pág. 2). En esos acuerdos se contrajeron compromisos específicos para remediar ese legado de discriminación mediante una reforma del sistema educativo (Recuadro 5.1). En Indonesia, la insurrección de Aceh, que se prolongó por espacio de tres decenios hasta 2005, fue motivada, entre otras cosas, por la preocupación de que a esta provincia se la estaba despojando de la justa parte que le correspondía en la explotación de los recursos mineros. También en este caso, el acuerdo de paz suscrito entre el Movimiento de Liberación de Aceh

y el gobierno contenía cláusulas relacionadas con la educación. En el acuerdo figuraba el compromiso de aumentar la proporción de los ingresos de la minería que la provincia retendría para sufragar su gasto público (Pan, 2005). Se reconoció además que la exigencia de un reparto más equitativo de los ingresos fiscales estaba vinculada a la impresión predominante de que la provincia era víctima de injusticias en lo tocante a la financiación de la educación y otros servicios básicos.

La reconstrucción de la educación también es parte fundamental del programa más general de reorganización del Estado. En toda sociedad que acaba de superar un conflicto armado, ese programa comporta un gran cúmulo de tareas. La reforma de los cuerpos de seguridad, el fortalecimiento de los mecanismos de rendición de cuentas, la modificación de la Constitución y muchas otras tareas más figuran de manera prominente entre las prioridades inmediatas de los responsables políticos. Sin embargo, muchos ciudadanos tienen preocupaciones más inmediatas, como la de enviar a sus hijos a la escuela. Quizá más que cualquier otro ámbito, la educación ofrece a los gobiernos de países recién salidos de conflictos la oportunidad de demostrar rápidamente que la paz aportará mejoras concretas a la calidad de vida.

Por supuesto, no todos los problemas acumulados de los sistemas educativos que un gobierno hereda tras un conflicto son susceptibles de rápida solución.

La educación debe desempeñar una función esencial en cualquier empeño de consolidar la paz y reorganizar el Estado, desde el mismo momento en que se llegue a un acuerdo para poner fin a las hostilidades.

Recuadro 5.1 – Los acuerdos de paz de Guatemala: reconocer la necesidad de la educación inclusiva

Los acuerdos de paz negociados entre 1991 y 1996 pusieron fin a 36 años de guerra civil en Guatemala. En esos acuerdos se reconoció explícitamente que las injusticias cometidas contra los pueblos indígenas habían alimentado el conflicto y se formularon compromisos de gran alcance para acabar con un legado de desigualdad, marginación social y exclusión política. Entre esos compromisos figuró el de ampliar la educación bilingüe e intercultural y aumentar los recursos destinados a los pueblos indígenas.

Las amplias consultas celebradas con las organizaciones indígenas desempeñaron un importante papel político en las negociaciones de paz. Esos encuentros permitieron sacar a la luz numerosos agravios antiguos, suscitaron un debate público y propiciaron la creación de dispositivos institucionales encaminados a tener más en cuenta los puntos de vista de los pueblos indígenas. La reforma de la educación efectuada después de los acuerdos de paz estableció estrategias detalladas para fortalecer la gestión descentralizada de las escuelas mediante el Programa Nacional de Autogestión para el

Desarrollo Educativo (PRONADE) y para extender la enseñanza intercultural y bilingüe.

Una vez ampliado, el PRONADE abarcaba en 2008 escuelas que impartían enseñanza a 465.000 niños y que estaban situadas principalmente en zonas pobres habitadas en su mayoría por poblaciones indígenas. No obstante, las escuelas carecen de financiación suficiente y padecen de un alto índice de rotación de los maestros. Uno de los motivos del déficit de financiación ha sido la incapacidad de los gobiernos para aumentar los ingresos fiscales e incrementar progresivamente el gasto público en educación. A pesar de estas dificultades y de las injusticias sociales que siguen padeciendo los pueblos indígenas, la incorporación de la educación a los acuerdos de paz trajo cierto progreso y sirvió de catalizador de un diálogo permanente acerca del puesto que ocupa la educación en la construcción de una sociedad más inclusiva.

Fuentes: Banco Mundial (2008c); di Gropello (2006); Naciones Unidas (1995, 1997); PNUD Guatemala (2010); Poppema (2009).

Al igual que en otros sectores, la reforma de la gobernanza de la educación es un proceso largo y complicado. El tránsito de un sistema educativo deficiente que no llega a buena parte de la población hacia un sistema que ofrezca servicios educativos de gran calidad a todos los ciudadanos, es una tarea difícil en cualquier contexto y mucho más después de un conflicto. Sin embargo, la educación ofrece la oportunidad de obtener resultados positivos rápidos que pueden fortalecer la legitimidad del gobierno en la etapa inmediatamente posterior al conflicto, al responder a la demanda de servicios educativos de la población.

La intensidad de esa demanda se suele subestimar, tanto en la planificación de la reconstrucción posterior a un conflicto como en la ayuda humanitaria de emergencia. En Timor-Leste, apenas se había secado la tinta de los acuerdos de paz y ya miles de voluntarios “estaban reuniendo a los niños, arreglando los techos de las escuelas, limpiando los escombros en cientos de centros escolares que habían sido blanco de las bombas, repartiendo libros, cuadernos, lápices y almuerzos escolares, y prestando servicios docentes” (Banco Mundial, 2000, pág. 4). En Afganistán, una encuesta de opinión mostró que la gente consideraba que la apertura de escuelas para niñas y la mejora general del sistema educativo constituían uno de los tres indicios más importantes de una evolución positiva del país (Rene, 2010). Los desplazados internos que regresan a sus hogares se enfrentan con múltiples problemas en materia de atención médico-sanitaria, alimentación y acceso al agua. Sin embargo, una encuesta realizada entre los desplazados de Sudán del Sur regresados a sus hogares reveló que atribuían a la educación una alta prioridad sistemáticamente (Pantuliano y otros, 2007).

La integración de la educación en la tarea general de edificación de la paz y reorganización del Estado en las sociedades recién salidas de conflictos, exige estrategias adaptadas a las circunstancias nacionales. En este ámbito, reviste especial importancia atenerse al principio de evitar las políticas de “formato único”. Sin embargo, existen algunos principios rectores. La reconstrucción del sector de la educación debe empezar pronto y aportar beneficios lo más rápidamente posible, porque ni el gobierno ni los ciudadanos pueden permitirse el lujo de esperar. Aunque en las situaciones posteriores a conflictos los gobiernos deben mirar al futuro y sentar las bases de un sistema educativo capaz de aportar beneficios graduales con el correr del tiempo, es indispensable también que comiencen por definir las políticas que permitan cosechar los beneficios que estén más al alcance de la mano, obteniendo resultados rápidos con la aplicación de medidas sencillas.

Resultados rápidos y un nuevo comienzo

Las personas que han visto su vida trastornada por un conflicto armado salen de la etapa de violencia con la esperanza y el anhelo de que el futuro sea mejor. La decepción de esas aspiraciones es el medio más rápido para que se pierda la confianza en la paz y vuelva la violencia. Después de un conflicto, los gobiernos tropiezan con limitaciones en muchos ámbitos, sobre todo en lo que respecta a la disponibilidad de capacidades administrativas y recursos financieros. No obstante, con el apoyo de los donantes, es posible aplicar medidas que propicien la obtención de resultados en el sector educativo.

- *Suprimir los derechos de matrícula.* Cuando el gasto público se merma a causa de un conflicto, los padres acaban sufragando el costo de la enseñanza. Los derechos que cobran las escuelas para financiar los salarios de los docentes y otros costos suponen un obstáculo para el acceso a la educación, en particular para los niños de las familias más pobres. La remoción de esos obstáculos mediante una supresión de los derechos de matrícula cobrados a los usuarios y un aumento del gasto público pueden aportar un rápido dividendo de la paz en el sector educativo. Después de los conflictos que han padecido, muchos países han suprimido los derechos de matrícula en la enseñanza primaria, lo que ha redundado en beneficios considerables. En Etiopía y Mozambique esta medida se aplicó algún tiempo después del cese oficial de las hostilidades, pero en otros países como Burundi, Liberia y Sierra Leona, los derechos de matrícula se suprimieron en el contexto de la labor realizada para incrementar la confianza en el proceso de reconstrucción posterior al conflicto (Gráfico 5.2) (Liberia, Ministerio de Educación, 2007; Nicolai, 2009). La supresión de los derechos de matrícula tiene que ir acompañada de medidas más generales, como la construcción de aulas, la formación de docentes y el suministro de libros de texto. Además, esa supresión debe extenderse al conjunto de los gastos de educación en que incurren los hogares. En Sierra Leona, la Comisión de Verdad y Reconciliación insistió en la importancia de que la enseñanza primaria fuera “gratuita en toda la extensión de la palabra” (CVR de Sierra Leona, 2004, Vol. 2, pág. 177). Aunque aún perduran algunas cargas extraoficiales, la reducción del costo de la enseñanza disparó la demanda en este país: el número de niños escolarizados en primaria pasó de 554.000 en 2001 a más de 1,3 millones en 2007 (EPDC y AED-SSC, 2010).

- *Basarse en las iniciativas comunitarias.* En muchos países afectados por conflictos, las comunidades se encontraron solas ante el vacío creado por

Una supresión de los derechos de matrícula y un aumento del gasto público pueden aportar un rápido dividendo de la paz en el sector educativo.

la incapacidad de los gobiernos para mantener el sistema educativo en funcionamiento. El respaldo a los esfuerzos comunitarios puede aportar resultados inmediatos para la educación y demostrar que el gobierno se ha puesto manos a la obra. Un ejemplo de esto es el caso de El Salvador. En el decenio de 1980, durante la guerra civil de este país, al menos 500 escuelas comunitarias siguieron funcionando en las zonas de conflicto. Cuando el país salió de la guerra, el nuevo Ministerio de Educación inició un programa denominado Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), que reconoció oficialmente esos centros y les prestó apoyo financiero. En dos años, la tasa de escolarización en las zonas rurales pasó del 76% al 83% y las escuelas comunitarias se integraron en una estructura gubernamental muy descentralizada (Gillies, 2009).

- **Rehabilitar aulas y escuelas.** En determinados contextos posteriores a conflictos, los niños se quedan sin escolarizar porque las instalaciones escolares están destruidas o deterioradas. Una inversión rápida en su rehabilitación puede eliminar este inconveniente y aportar beneficios con prontitud, en particular cuando los donantes apoyan los esfuerzos de los gobiernos nacionales y las

comunidades locales. Tras el conflicto civil padecido en el periodo 2002-2004 por la Côte d'Ivoire, la campaña de "regreso a la escuela" lanzada por el UNICEF con el apoyo de la Unión Europea incluyó la rehabilitación de 4.000 escuelas, lo que al parecer facilitó la vuelta a clases de unos 800.000 niños de 6 a 12 años (UNICEF, 2010b). En Bosnia y Herzegovina, la mitad de las instalaciones escolares quedaron gravemente dañadas o destruidas durante la guerra civil. Seis meses después de firmados los Acuerdos de Dayton de 1995, el Banco Mundial, la Oficina de Ayuda Humanitaria de la Comunidad Europea y el gobierno de los Países Bajos habían ejecutado ya la primera fase de un programa de rehabilitación de emergencia dotado con un presupuesto de 33 millones de dólares (Banco Mundial, 1996). El año 2000, ya se había reconstruido la mayoría de las viviendas, escuelas, dispensarios médicos y otras infraestructuras (Banco Mundial, 2004). En circunstancias muy diferentes, el acuerdo de paz en Sudán del Sur trajo consigo un gran auge de la construcción de escuelas, que en pocos años hizo que el número de alumnos de las escuelas primarias aumentase en un millón aproximadamente (Recuadro 5.2).

En el Sudán del Sur, los métodos flexibles de construcción de aulas combinan un bajo costo económico con la obtención de beneficios educativos rápidos.

Recuadro 5.2 – La reconstrucción acelerada de las escuelas en Sudán del Sur

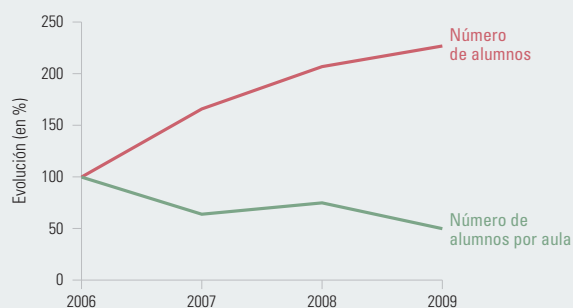
El Acuerdo General de Paz de Sudán del Sur (2005) marcó el inicio de un ambicioso programa de construcción escolar para propiciar el aumento del número de alumnos de primaria, que pasó de 700.000 en 2006 a 1,6 millones en 2009.

La reconstrucción se hizo en dos etapas. La primera, de 2005 a 2007, se centró en la recuperación, rehabilitación y creación de infraestructuras básicas. La segunda, que comenzó en 2008 y continuará hasta 2011, se centra en la ampliación de esas infraestructuras. Al multiplicar por cuatro el número de aulas en tan sólo tres años, el promedio de alumnos por clase se redujo a la mitad, pasando de 260 en 2006 a 129 en 2009, pese al rápido incremento de la escolarización (Gráfico 5.1). Al comprender que los métodos tradicionales de construcción no podrían satisfacer el aumento de la demanda, los planificadores optaron por la instalación de aulas semipermanentes, tiendas de campaña y locales techados sin paredes que representan ahora la mitad de las clases.

Estos métodos flexibles de construcción de aulas combinan un bajo costo económico con la obtención de beneficios educativos rápidos. Los niños no tuvieron que esperar varios años la construcción de instalaciones escolares clásicas para beneficiarse de la oportunidad de aprender. Asimismo, se obtuvieron beneficios en lo que respecta a la equidad. La construcción de escuelas se centró en algunas de las zonas más desfavorecidas, con lo que se sentaron las bases de un sistema educativo más inclusivo. Otra innovación consistió en el empleo de sistemas de información geográfica para ubicar las escuelas allí donde más se necesitaban. Estos logros son tanto más

Gráfico 5.1: En Sudán del Sur la construcción de aulas ha aumentado más deprisa que la escolarización

Evolución de la escolarización total y del número de alumnos por aula (2006-2009)



Nota: Se ha utilizado 2006 como año de referencia.

Fuente: EPDC y AED-SSC (2010).

admirables cuanto que en 2006 ni siquiera existía un ministerio de educación en el Sudán del Sur. Ahora, la tarea pendiente es transformar las estructuras provisionales en instalaciones permanentes de costo asequible. La realización de esa transformación constituirá, por parte del gobierno, una muestra de la continuidad de su compromiso con la causa de la educación.

Fuentes: Assessment and Evaluation Commission (2005); EPDC y AED-SSC (2010).

Algunos países en situación de posconflicto figuran entre los que progresan con más éxito hacia la consecución de los objetivos de la educación.

- *Reconocer los estudios de los que retornan.* En algunos casos, se pueden ofrecer rápidamente posibilidades de educación si se modifican normas administrativas que no correspondan a la realidad. Muchos niños afectados por conflictos que se han refugiado en otros países pueden cursar el currículo de un país diferente, en incluso a veces en otro idioma. Cuando regresan a su lugar de origen, las competencias que han adquirido pueden no ser convalidadas, suscitando así frustraciones y decepciones. La creación de sistemas de convalidación de los conocimientos adquiridos en otros países puede resolver el problema. Otro método puede consistir en el establecimiento de exámenes transnacionales. La creación de un sistema de exámenes comunes para los desplazados de Liberia y Sierra Leona refugiados en Guinea durante las guerras civiles, les permitió convalidar sus títulos cuando regresaron a sus respectivos países de origen (Kirk, 2009).
- *Apoyar los programas de aprendizaje acelerado.* A los niños que no fueron a la escuela durante un conflicto, la paz les ofrece la posibilidad de recuperar el tiempo perdido. Sin embargo, pueden carecer de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, lo que puede ser un impedimento considerable para que reingresen en el grado que les corresponde en la escuela primaria, y mucho mayor aún para pasar a la enseñanza secundaria. En 2003, cuando finalizó la guerra civil de 14 años que azotó a Liberia, la tasa neta de escolarización en primaria de este país se cifraba solamente en un 35% y dos generaciones de jóvenes por lo menos no habían ido a la escuela. Después del conflicto, con el apoyo del UNICEF y otros organismos, el gobierno creó un programa de aprendizaje rápido concebido para que los niños que habían perdido dos años de escolaridad como mínimo cursaran el ciclo completo de primaria en tres años, en vez de en seis, y utilizaran el certificado así obtenido para ingresar en el séptimo grado en una escuela ordinaria. Hasta 2009, el programa había beneficiado a más de 75.000 alumnos (Gobierno de Liberia y Naciones Unidas, 2004; Nkutu y otros, 2010).
- *Dar prioridad a la educación y la capacitación en los programas de desarme, desmovilización y reintegración (DDR).* Después de los conflictos, los ex combatientes, comprendidos los niños y los jóvenes, suelen tropezar con graves dificultades para reincorporarse a la vida civil. Además, corren el riesgo de que los vuelvan a reclutar o los sometan a otras formas de explotación. Al ser analfabetos o carecer de otras competencias básicas, los ex niños soldados tienen pocas posibilidades de conseguir un empleo. La mayoría de los programas de DDR se centran en recuperar armas y ayudar a los ex combatientes, especialmente a los niños soldados, a reincorporarse a la vida civil. Otro componente de esos programas suele ser la capacitación. Al concluir la guerra civil en Mozambique, el Plan de Reintegración y Apoyo, financiado por donantes internacionales, previó la entrega de dinero en efectivo a los ex combatientes y la posibilidad de matricularse en un programa de formación profesional. Alrededor del 70% de los que participaron en el programa encontraron luego un empleo (Alden, 2003). La evaluación de un programa de DDR realizado en Rwanda mostró que las tres cuartas partes de los combatientes desmovilizados proseguían estudios, y esto les abrió las puertas de la formación profesional o el aprendizaje (Programa Multi-País de Desmovilización y Reintegración, 2008; Scanteam, 2010). Aunque no todos los programas de DDR han dado buenos resultados en lo que respecta a la vinculación de la adquisición de competencias con las posibilidades de empleo, los casos mencionados indican que esos programas encierran un potencial considerable.
- *Proporcionar apoyo psicosocial.* Muchos niños y jóvenes atrapados en conflictos padecen traumas por haber sufrido o presenciado actos de violencia y corren un grave riesgo de padecer trastornos mentales. Los programas de reintegración para los ex combatientes, comprendidos los niños soldados, suelen prever un apoyo psicosocial, además de la formación profesional. En Sierra Leona, un programa comunitario de rehabilitación, apoyado por el UNICEF y destinado a unos 7.000 niños soldados desmovilizados, combinó la prestación de apoyo psicosocial con la enseñanza escolar y la formación profesional. Se pudo comprobar que los beneficiarios de este programa tenían más optimismo y confianza en sí mismos que los que no participaron en él, lo que aumentó sus posibilidades para reintegrarse en la sociedad con éxito (Betancourt y otros, 2008a). Hay sólidas razones para extender este tipo de programas con vistas a que no sólo beneficien a los ex combatientes, sino también a otros jóvenes vulnerables.
- *Contratar a docentes.* Al terminar un conflicto, es poco probable que la oferta de docentes –en particular, de docentes con una formación suficiente– pueda aumentar al mismo ritmo que la demanda de enseñanza creada por el regreso a las aulas de un gran número de alumnos. La contratación, formación y distribución geográfica de docentes exige una planificación a largo plazo. Sin embargo, los gobiernos y los donantes pueden elaborar estrategias de transición. En Sierra Leona, el Proyecto de Rehabilitación de la Enseñanza Básica facilitó la capacitación de 5.000 maestros, lo que permitió aportar resultados inmediatos en la enseñanza primaria (Banco Mundial, 2005b). Una vez repatriados, los refugiados que han

ejercido la docencia en los campamentos pueden constituir un valioso recurso, poco aprovechado a menudo cuando los gobiernos no reconocen su experiencia. En Liberia, el Comité Internacional de Rescate colaboró con el Ministerio de Educación para que las competencias adquiridas por los maestros en el extranjero pudieran homologarse (Triplehorn, 2002).

Sentar las bases de la recuperación a largo plazo

Son numerosos los países que sólo disfrutaron de breves intervalos de paz antes de recaer en los conflictos armados. Una guerra civil reciente es uno de los factores que permite predecir con mayor certidumbre una vuelta a la violencia. No obstante, muchos otros países han logrado sustraerse a ese retorno a la violencia. Algunos países en situación de posconflicto figuran entre los que progresan con más éxito hacia la consecución de objetivos como la universalización de la enseñanza primaria y éstos han contribuido a su vez a consolidar el conjunto del proceso de reconstrucción. ¿A qué componentes de sus políticas obedece el éxito de esos países que progresan?

Esta pregunta carece de respuesta sencilla. En el Gráfico 5.2 se muestran los logros de Burundi, Etiopía, Mozambique, Rwanda y Sierra Leona, todos ellos países en situaciones de posconflicto

que han logrado aumentar rápidamente sus tasas de escolarización en primaria, a pesar de que a veces partían de un nivel muy bajo. Aunque hay algunos elementos comunes, como la supresión del pago de derechos de matrícula, cada país aplica políticas distintas, ajustadas a las condiciones nacionales. Pero en lo tocante a las políticas de recuperación rápida, se pueden deducir de las medidas mostradas en el Gráfico 5.2 algunos componentes constitutivos de una práctica idónea. Las más importantes son:

- reforzamiento de la planificación nacional;
- creación de sistemas de información;
- compromisos financieros; y
- educación inclusiva.

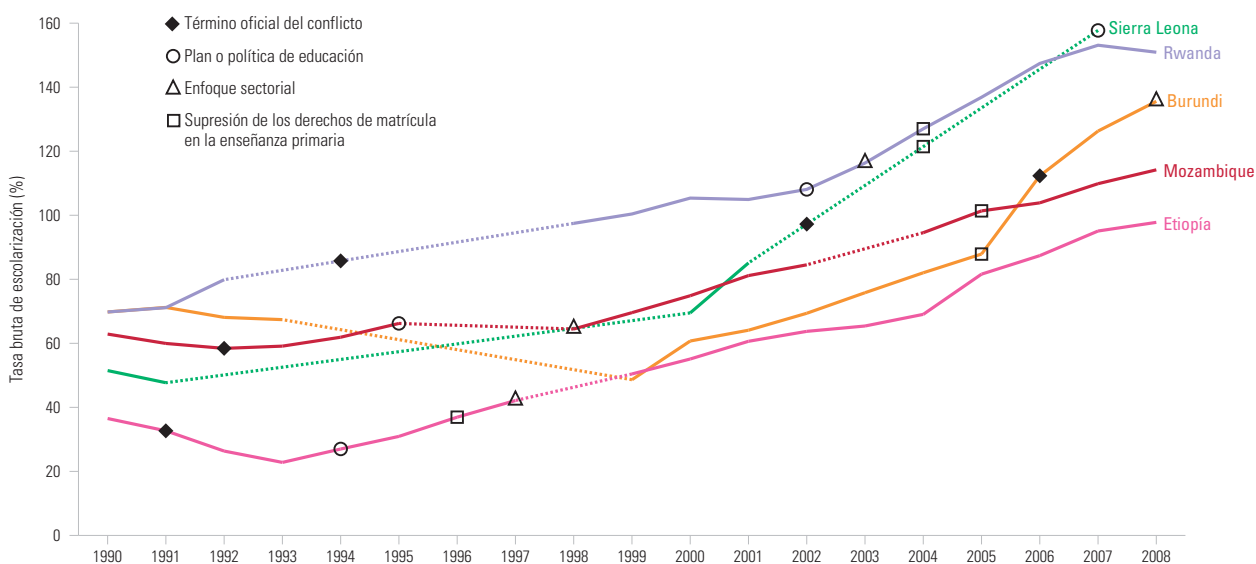
Reforzamiento de la planificación nacional

La reconstrucción a largo plazo depende de la elaboración de sistemas nacionales de planificación eficaces. Este proceso debe comenzar pronto, incluso en un contexto político inestable, y debe continuarse por etapas ascendentes. En las fases iniciales de la reforma, los gobiernos deben fijar objetivos y estrategias que definan su propósito y la orientación general de sus políticas. A medida que los países avanzan por la vía planeada, el problema consiste en elaborar instrumentos de políticas que vinculen los objetivos al aporte de insumos, al desarrollo de las instituciones y a las estrategias nacionales de financiación.

La reconstrucción a largo plazo depende de la elaboración de sistemas nacionales de planificación eficaces.

Gráfico 5.2: El arranque de la escolarización en cinco países en situación posterior a un conflicto

Tasas brutas de escolarización en un grupo de países afectados por conflictos (1990-2008)



Notas: Los planes, políticas y enfoques sectoriales de educación que figuran en el gráfico son los primeros que se adoptaron en los países indicados después del término oficial del conflicto.

Las líneas punteadas indican las interpolaciones que se han debido hacer a causa de la falta de datos.

Fuentes: Base de datos del IEU (2010); Kreutz (2010); UNESCO-IIEP (2010b).

Un sistema de información sobre la administración de la educación (EMIS) es uno de los pilares para mejorar la planificación, la asignación de recursos y la supervisión.

Afganistán ofrece el mejor ejemplo de que la planificación de la educación se puede llevar a cabo en un país en situación de conflicto compleja. El apoyo financiero de los donantes ha desempeñado una función esencial en este caso, al igual que la creación de un sistema nacional de planificación de la educación, basado en una mejor circulación de la información y un apoyo a las capacidades administrativas (Recuadro 5.3).

El reforzamiento de la planificación nacional puede propiciar un apoyo más previsible por parte de los donantes. En Camboya, la reconstrucción del sector de la educación se vio complicada inicialmente por los conflictos y la fragilidad en el plano político, lo que

se tradujo en una proliferación de proyectos, faltos de coordinación entre sí, a cargo de donantes y ONG. A partir de 2000, la evolución hacia un marco sectorial mejoró la planificación y la coordinación, y esto contribuyó a que la ayuda a proyectos específicos de los donantes se transformara en ayuda al desarrollo de las capacidades nacionales. El Ministerio de Educación ha asumido la responsabilidad de orientar y aplicar reformas en la gestión de los fondos públicos, con resultados alentadores en los mecanismos de planificación financiera, contabilidad y presentación de informes (Comisión Europea, 2009a). Ese aumento de la capacidad de planificación se ha reflejado en un progreso más rápido hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. La tasa de ingreso en el último grado de primaria pasó de apenas un 41% en 1999 a un 79% en 2008 (Base de datos del IEU).

Recuadro 5.3 – La planificación de la educación a escala nacional: la experiencia de Afganistán

Una de las principales prioridades del gobierno es reconstruir el sistema educativo para que sirva de piedra angular de la edificación del futuro del país mediante la paz y la estabilidad, la democracia y el buen gobierno, la reducción de la pobreza y el crecimiento económico.

Plan Estratégico Nacional de Educación (Afganistán, Ministerio de Educación, 2007, pág. 9)

Aunque ha conocido varios decenios de guerra civil e inestabilidad, Afganistán ha alcanzado logros notables en materia de educación. En 2001, apenas había un millón de niños en edad escolar que asistían a clase y las niñas representaban una pequeña proporción de ese número. En 2008, había 6 millones de niños escolarizados, de los cuales 2,3 millones eran niñas. El número de aulas se ha triplicado y la contratación de docentes ha aumentado.

La planificación nacional ha sido esencial para el progreso de la educación en Afganistán. Los planes nacionales del sector de la educación (PNSE), elaborados conjuntamente por el gobierno y los donantes, han establecido objetivos y han definido las exigencias en materia de financiación, construcción de escuelas, contratación de maestros, etc., para alcanzarlos. En 2007, el PNSE 1 (2006-2010) aportó el primer marco de planificación estructurado. Ese mismo año, la primera encuesta sobre las escuelas facilitó datos y estadísticas valiosas. La creación de un sistema global de información sobre la administración de la educación proporcionó un instrumento para una planificación más adaptada a las necesidades.

Con el paso del tiempo, el sistema de planificación educativa de Afganistán se ha consolidado. En el marco de PNSE 2 (proyecto de 2010) se han creado nuevos instrumentos de información para determinar los resultados y necesidades en las 17 “provincias poco seguras”. Gracias a los nuevos datos disponibles, el Ministerio de Educación puede identificar las zonas particularmente desfavorecidas. Aunque la capacidad de los organismos del gobierno central para trabajar en esas zonas sea limitada, el Ministerio de Educación ha elaborado dispositivos de planificación más descentralizados que facilitan la colaboración con las comunidades locales.

Fuentes: Base de datos del IEU; Mundy y Dryden-Peterson (de próxima publicación); Sigsgaard (de próxima publicación).

Creación de sistemas de información

La información es la médula misma de la planificación eficaz. Al carecer de datos sobre el estado de las escuelas y el número de estudiantes y docentes después de los conflictos, los gobiernos suelen ser incapaces de elaborar con precisión las estimaciones financieras o los objetivos en materia de contratación de docentes que necesitan para los objetivos de la política de educación. Los sistemas de información facilitan la planificación y propician la transparencia y la rendición de cuentas. Su creación temprana y progresiva debería considerarse una prioridad al término de un conflicto armado.

Un sistema de información sobre la administración de la educación (EMIS), concebido para acopiar y analizar los datos relativos al sector de la educación, es uno de los pilares para mejorar la planificación, la asignación de recursos y la supervisión. Estos sistemas son esenciales para la formulación de políticas, porque proporcionan a los gobiernos los instrumentos para definir las necesidades, rastrear los recursos financieros y supervisar los efectos de las medidas políticas. Asimismo, son fundamentales para administrar el sistema educativo. Los sistemas de información deficientes socavan la transparencia y propician la corrupción y el despilfarro de recursos.

La creación de un sistema de información eficaz es una tarea complicada desde el punto de vista técnico y exige una capacidad considerable, que ha de desarrollarse paulatinamente a lo largo de muchos años. Aun así, es posible obtener resultados desde muy temprano. En 2006, cuatro años después de que concluyera la guerra civil en Sierra Leona, este país puso en marcha un sistema de información básica en el Ministerio de Educación. Un año después, el gobierno llevó a cabo un censo escolar exhaustivo, que permitió al ministerio definir en qué ámbitos había necesidades (Goldsmith, 2010). En algunos

países, la inseguridad permanente es un obstáculo para crear sistemas de información, pero no es insuperable. En Liberia, en 2007, la misión de pacificación de las Naciones Unidas proporcionó escolta y medios de transporte a los equipos que realizaban el censo escolar, cuyos datos sirvieron para alimentar el EMIS (Comisión Europea, 2009c). Con el apoyo de organismos internacionales, el gobierno de Liberia ha venido usando el EMIS para determinar en qué regiones y escuelas hay ausentismo escolar y escasez de docentes y material didáctico (UNICEF, 2010b).

Todo sistema de información sobre la administración de la educación ha de dar prioridad a la gestión de los datos relativos a los sueldos de los docentes. Ese es el capítulo de gestión financiera más importante que deben tratar los planificadores de la educación en las situaciones posteriores a conflictos. Por lo general, este rubro representa más del 80% del presupuesto ordinario del sector de la educación y los maestros representan una parte importante del total de los funcionarios del Estado (Goldsmith, 2010). En muchos sistemas educativos se da el fenómeno de los “docentes fantasmas”, que figuran en nómina pero no imparten clases. Por eso, es fundamental contar con un sistema sólido de gestión de los sueldos del profesorado, pero la implantación de ese mecanismo puede exigir mucho tiempo. En Sierra Leona, tras la pérdida o destrucción generalizadas de los registros de sueldos durante la guerra civil, se creó un programa informático en 2005 para mejorar la gestión de éstos, pero este dispositivo se extendió a los sueldos de los docentes hasta 2010, porque había una discrepancia entre la situación sobre el terreno y los registros de los ministerios centrales (Goldsmith, 2010).

Los sistemas de información no sólo mejoran la eficacia interna de la planificación del sistema educativo, sino que son instrumentos técnicos con un cometido más vasto. Al usarlos para el rastreo y la comunicación de datos, esos sistemas pueden fomentar la transparencia y contribuir a que los proveedores de servicios educativos rindan cuentas a las contralorías, los parlamentos nacionales y las comunidades a las que sirven, fortaleciendo de paso la legitimidad del gobierno. La mejor circulación de la información puede fortalecer también el contrato social entre el Estado y los ciudadanos, así como la cooperación entre el gobierno y los donantes de ayuda. Al reducir el riesgo de corrupción y de malversación de la asistencia para el desarrollo, los sistemas de gestión de la información pueden contribuir a movilizar más ayuda para el sector de la educación. Sin embargo, la lucha contra la corrupción y la consolidación de la gobernanza no se limitan a la instauración de sistemas de gestión formales. En Somalilandia, los dirigentes políticos

han creado un sistema perfeccionado de información que forma parte de una estructura de gobernanza más amplia. Esta experiencia pone de relieve la capacidad de innovación y transparencia que se puede dar incluso en una región donde el grado de intensidad de los conflictos violentos es sumamente elevado (Recuadro 5.4).

Uno de los mayores déficits de información que padecen los gobiernos en las situaciones de posconflicto es el relativo a la financiación necesaria para alcanzar objetivos específicos en materia de educación. Cuando se carece incluso de las bases más elementales para calcular los costos, los objetivos de las políticas nacionales pueden reflejar grandes aspiraciones que apenas se basan en previsiones financieras y procedimientos presupuestarios. Es poco probable que los objetivos que no estén respaldados en estimaciones financieras fiables puedan servir de base para las decisiones en materia de asignación de recursos

En Somalilandia, los dirigentes políticos han creado un sistema perfeccionado de información que forma parte de una estructura de gobernanza más amplia.

Recuadro 5.4 – Un éxito discreto en Somalilandia

En los últimos años, el aumento de la violencia en Somalia ha vuelto a colocar a este país en los grandes titulares de la prensa internacional. A medida que la guerra civil se recrudece, el país experimenta reveses en materia de educación, salud pública y nutrición. No parece probable que el conflicto vaya a encontrar una pronta solución. Como quiera que sea, la contienda somalí ha desviado la atención de un caso, poco conocido, de éxito el ámbito de la educación.

Ese caso se dio en Somalilandia, uno de los dos territorios autónomos del norte del país. Mientras el sur de Somalia era devastado por las rivalidades entre los clanes, las pugnas por el poder y las invasiones extranjeras, Somalilandia resultó ser una democracia eficaz que ha logrado mejorar continuamente los primeros grados del sistema educativo. Los indicadores de salud de los niños también han mejorado y las tasas de mortalidad infantil son inferiores en un 50% a las del resto de Somalia.

Un rasgo notable del sistema de planificación educativa en Somalilandia, al igual que en el vecino territorio de Puntlandia, es su grado de transparencia. El presupuesto global del Ministerio de Educación de Somalilandia para 2009 fue de poco más de 2 millones de dólares. En una encuesta realizada para un informe del Africa Educational Trust se comprobó que el ministerio obtenía buenos resultados en el suministro de recursos a las escuelas, lo que a su vez reforzaba la confianza de los planificadores de los distritos en el gobierno central. En 2010, la educación fue un tema destacado en las elecciones nacionales: el partido Kulmiye, por ese entonces en la oposición, hizo triunfar su programa que preconizaba una ampliación de la escolarización –mediante la supresión de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria, entre otras medidas– y un incremento del gasto en educación hasta que llegase a representar el 15% del presupuesto gubernamental.

Fuentes: Eubank (2010); Goldsmith (2010); Othieno (2008).

Los países que han logrado buenos resultados en situaciones de posconflicto, han otorgado además gran importancia a la creación de sistemas educativos más inclusivos.

y aún menos probable que puedan cumplirse. El cálculo de los costos en la fase inicial de un periodo de posconflicto, o incluso antes de que el conflicto termine, puede facilitar a los gobiernos y los donantes de ayuda estimaciones aproximativas que permitan orientar la elaboración de políticas. Con este fin, el Banco Mundial y el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (GNUM) han tomado la iniciativa de crear un instrumento de planificación denominado Evaluación de las Necesidades Posconflicto (PCNA). En julio de 2010 se habían ultimado, o estaban en curso, doce PCNA. Las estimaciones derivadas de las PCNA ponen de relieve las proporciones del déficit de financiación que afrontan muchos países. La PCNA para el Sudán del Sur estimó los costos totales de la recuperación en unos 3.600 millones de dólares, únicamente para el periodo de 2005-2007, y previó que el sector de la educación necesitaría alrededor de la sexta parte de esa suma (GNUM, 2010; Misión Conjunta de Evaluación para Sudán, 2005; Naciones Unidas y Banco Mundial, 2007).

Compromisos financieros

Para encauzar rápidamente a sus sistemas educativos por la vía de la recuperación, los países recién salidos de un conflicto tienen que hacer frente a costos de capital inmediatos, en particular para la construcción de aulas, y también a compromisos financieros ordinarios a largo plazo, como la contratación y remuneración del personal docente. Hay un desfase inevitablemente considerable entre estas necesidades y los recursos disponibles. Los donantes pueden contribuir a reducir ese desfase aportando un apoyo previsible y duradero, aunque la clave de la reconstrucción a largo plazo sea la financiación nacional, que depende en parte de la prioridad que se otorgue a la educación.

Los países que han logrado buenos resultados en situaciones posteriores a conflictos son los que han aumentado el gasto público destinado al sector de la educación, aunque a menudo partían de un nivel muy bajo. La experiencia de Etiopía es ejemplar a este respecto. En el decenio de 1980, la educación recibía menos del 10% del gasto público (Banco Mundial y UNICEF, 2009) y en 2007 el 23% (véase el Cuadro Estadístico 9 del Anexo). En Burundi, la proporción del ingreso nacional asignada a la educación se ha duplicado desde 1999, hasta alcanzar el 7,2%, lo que refleja un interés por ampliar el acceso a la enseñanza como parte del esfuerzo por arreglar la situación de posconflicto.

Los presupuestos de educación no se pueden contemplar aisladamente. En última instancia, el volumen del gasto público en el sector educativo está determinado por el crecimiento económico general y los ingresos fiscales del Estado. El fortalecimiento

del sistema tributario puede impulsar considerablemente el gasto en educación, como lo muestra la experiencia de Rwanda. Tras el genocidio, los donantes apoyaron la creación de la Autoridad Fiscal de Rwanda, encargada de recaudar los impuestos. Entre 1997 y 2003, este organismo logró que la proporción de los ingresos fiscales en el PNB pasara del 9,5% al 13% (Land, 2004). Habida cuenta de que el crecimiento económico anual fue del 8%, por término medio, entre 1999 y 2008, el aumento de la recaudación fiscal se tradujo en un incremento de la financiación destinada a la educación, que creció a un ritmo del 12% anual durante el mismo periodo (véase el Gráfico 2.2).

Educación inclusiva

Los países que han logrado buenos resultados en situaciones de posconflicto, han otorgado además gran importancia a la creación de sistemas educativos más inclusivos. En muchos casos se ha hecho hincapié en medidas específicas orientadas a determinados grupos o regiones que habían sido gravemente afectados durante el conflicto, en parte para evitar una recaída en la violencia.

- Un programa de transferencias en efectivo aplicado en Mozambique en 1990 apuntó a mejorar la alimentación de los desplazados internos o los inválidos de guerra que vivían en zonas urbanas, prestando especial atención a los niños muy pequeños y las mujeres embarazadas. En 1995, este programa había beneficiado a 80.000 hogares y había contribuido considerablemente a reforzar la seguridad alimentaria y reducir la pobreza (Datt y otros, 1997; Samson y otros, 2006).
- En Sierra Leona, la estrategia nacional de reducción de la pobreza comprendía un programa para resolver los problemas de los desplazados y los refugiados repatriados en las zonas que habían quedado aisladas por el conflicto. En los planes de educación se prestó especial atención a los grupos desfavorecidos –en particular las niñas– y las zonas más necesitadas del país (Holmes, 2010).
- En Nepal, la estrategia de educación para la situación de posconflicto incluyó la asignación de estipendios para las niñas, y también para los niños discapacitados o pertenecientes a castas “inferiores” y poblaciones indígenas. Así se crearon alcances para que los padres los mandaran a la escuela (Holmes, 2010; Vaux y otros, 2006).
- En 2002, Camboya creó un programa de becas para las niñas de los hogares más pobres y los niños de minorías étnicas, que incrementó el índice de escolarización en un 22% como mínimo (Holmes, 2010).

La recuperación temprana: acabar con la separación entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo a largo plazo

Los países recién salidos de conflictos afrontan un doble problema en materia de educación. Tienen que aportar beneficios inmediatos a la población y, al mismo tiempo, emprender un proceso de reconstrucción a largo plazo. La ayuda internacional debe desempeñar una función esencial en los dos ámbitos, porque puede contribuir a financiar el gasto necesario para obtener resultados a corto plazo y, a la vez, apoyar las estrategias nacionales orientadas a crear sistemas educativos inclusivos y de buena calidad. Para los países que carecen de los ingresos necesarios para financiar programas de construcción de escuelas, contratación de docentes y creación de incentivos para zonas marginadas, o que no disponen de instituciones que faciliten su planificación y ejecución eficaces, la asistencia para el desarrollo puede ampliar espectacularmente las posibilidades. Habida cuenta del gran cúmulo de necesidades insatisfechas, de la fragilidad de los contextos después de un conflicto y de la limitada capacidad de los gobiernos, los donantes de la ayuda humanitaria tienen que combinar la acción inmediata con los compromisos a largo plazo. Sobre todo, tienen que velar por que los planes de recuperación y reconstrucción cuenten con el apoyo de un volumen importante de ayuda y que ésta llegue a un ritmo previsible.

Por desgracia, la ayuda se suele entregar con cuentagotas y de manera imprevisible, lo que limita la posibilidad de hacer efectivos rápidamente los beneficios de la paz y crea otro factor de inestabilidad en el proceso de planificación. Una de las razones de esta deficiencia sistémica es que los países en situación de posconflicto se ven a menudo atrapados en una "tierra de nadie" situada entre la ayuda humanitaria de emergencia y la financiación del desarrollo a largo plazo. Se les considera demasiado frágiles para efectuar la transición a la fase de ayuda al desarrollo, incluso después de las hostilidades que les hacían depender de la ayuda humanitaria. Muchos donantes se muestran reacios a aceptar compromisos de financiación a largo plazo, en parte porque temen que el conflicto pueda reanudarse. Pero el retraso al paso a la fase de asistencia para el desarrollo también entraña sus riesgos. En particular, la escasez de financiación aumenta la posibilidad de que el conflicto se reavive. Cuando la ayuda se adapta más a las condiciones reales y las necesidades de financiación de los Estados recién salidos de un conflicto, disminuyen las probabilidades de que la contienda vuelva a desencadenarse. A este respecto, el Secretario General de las Naciones Unidas ha señalado que se deben "encontrar los

medios para salvar la brecha entre la financiación de la ayuda humanitaria y la financiación para el desarrollo... en la fase inmediatamente posterior a un conflicto" (Naciones Unidas, 2009b). Esa brecha está profundamente institucionalizada. En un informe de la OCDE se señala que "la mayoría de los organismos donantes mantienen una separación total entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo" (CAD-OCDE, 2010i, pág. 49). Dentro del sistema de las Naciones Unidas también existe una línea de demarcación que separa las actividades especializadas en la respuesta humanitaria de las que se consagran al desarrollo a largo plazo.

Los reveses de la recuperación temprana

Los esfuerzos realizados dentro del sistema de ayuda humanitaria para superar esa separación entre la ayuda de emergencia y la asistencia para el desarrollo han dado resultados más bien escasos. La creación de un "grupo de recuperación temprana" dirigido por el PNUD dentro de la estructura de ayuda humanitaria tenía por objeto facilitar el tránsito a la asistencia para el desarrollo a más largo plazo. Pero los llamamientos en pro de la recuperación temprana obtienen aún menos fondos que las peticiones consolidadas de más amplio alcance ya examinadas en el Capítulo 4. En 2009, apenas se cubrió el 53% de las peticiones de financiación para la recuperación temprana, mientras que las formuladas para el conjunto de las necesidades humanitarias se cubrieron en un 71% (OCHA, 2010c).¹ ¿Por qué ha sido tan decepcionante el resultado de esas peticiones? Quizá una de las razones fuera el hecho de haber situado el grupo de recuperación temprana en el seno del sistema de grupos sectoriales humanitarios, que actúa atendiendo casi exclusivamente al imperativo de "salvar vidas" (Bailey y otros, 2009). La falta de claridad podría ser otro obstáculo. En una evaluación completa del sistema de ayuda humanitaria se ha llegado a la conclusión de que el grupo de recuperación temprana había conseguido poca financiación porque su mandato y su ámbito de actuación no estaban claramente definidos (Steets y otros, 2010).

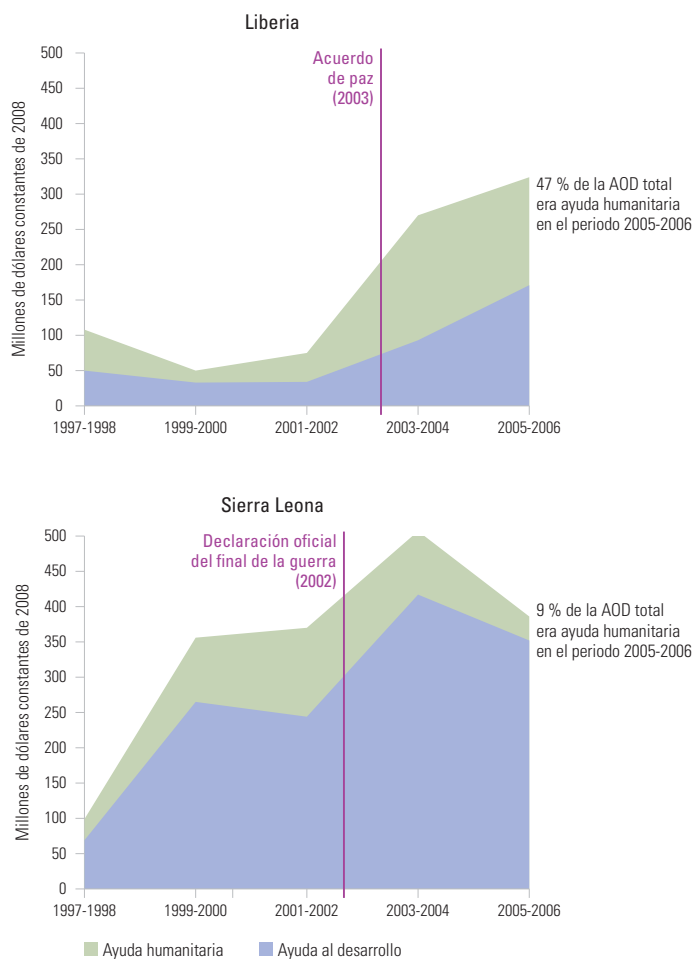
El grado de dependencia de la ayuda humanitaria tiene consecuencias reales en la financiación de la reconstrucción posterior a un conflicto. La experiencia de Liberia, que cinco años después de final de la guerra civil seguía dependiendo considerablemente de la ayuda humanitaria, ilustra el problema general de la separación que se da entre ésta y la asistencia para el desarrollo. En el periodo 2005-2006, casi la mitad de la ayuda recibida por Liberia revestía la forma de ayuda humanitaria "a corto plazo" (Gráfico 5.3). Sólo el 2% de esa ayuda se encauzaba hacia el sector de la educación, lo que reducía drásticamente la financiación disponible para la labor de recuperación (OCHA, 2010c). La creación

Muchos países en situación de posconflicto se ven a menudo atrapados en una "tierra de nadie" situada entre la ayuda humanitaria de emergencia y la financiación del desarrollo a largo plazo.

1. La financiación de las actividades definidas como de recuperación temprana en el grupo sectorial de educación ha sido particularmente deficiente: entre 2006 y 2008, sólo se financió el 13% de las peticiones, por término medio (Bailey, 2010).

Gráfico 5.3: La diferencia entre la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo en Liberia y Sierra Leona

Compromisos en favor de la ayuda al desarrollo y de la ayuda humanitaria en Liberia y Sierra Leona (1997-2006)



Fuente: OCDE-CAD (2010c).

En Sierra Leona los donantes incrementaron rápidamente la ayuda para el desarrollo a largo plazo con miras a la reconstrucción.

de un fondo agrupado en 2008 y la posterior asignación de fondos procedentes de la Iniciativa Vía Rápida (IVR) contribuyeron más tarde a cerrar la brecha entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo, pero para ese entonces ya se habían perdido varios años. Esa tardía reacción explica la lentitud de la recuperación de las tasas de escolarización en la enseñanza básica. Cuatro años después del final del conflicto, la tasa neta de matrícula en primaria sólo alcanzaba el 33% y seguía existiendo una fuerte dependencia de los proveedores privados de servicios educativos (Schmidt, 2009). El contraste con Sierra Leona es particularmente notable, en particular porque ambos países salieron de la guerra civil casi al mismo tiempo. En el periodo 2005-2006, la ayuda humanitaria representaba menos del 10% del apoyo prestado Sierra Leona y la

asistencia para el desarrollo ofrecía a este país una base más segura que la existente en Liberia para planificar la recuperación.

Pasar a la asistencia para el desarrollo

Sierra Leona no es el único país que ha recibido un trato más favorable que Liberia. El apoyo facilitado a muchos países que han logrado buenos resultados se ha caracterizado por el hecho de que los donantes han aportado respuestas adaptadas a los riesgos y oportunidades que se presentaban. En Etiopía y Mozambique, los donantes actuaron con rapidez en el decenio de 1990 para que el centro de gravedad de los programas de ayuda se desplazara de la ayuda humanitaria y a proyectos específicos hacia un apoyo a los programas de educación (Bartholomew y otros, 2009; Dom, 2009b). En un contexto muy diferente, la ayuda a Rwanda se modificó radicalmente después del genocidio. Los donantes respaldaron lo que por entonces era todavía una paz frágil e incierta con la decisión de pasar rápidamente de la ayuda humanitaria a un apoyo a los presupuestos generales del Estado. Entre 2000 y 2004, la proporción de la ayuda asignada por conducto de los presupuestos generales de Rwanda pasó del 4% al 26% y varios donantes contrajeron compromisos de financiación a largo plazo. La combinación de este aumento con una mayor previsibilidad de la ayuda permitió a la administración gubernamental elaborar estrategias para la educación, basadas en recursos presupuestarios más fiables (Purcell y otros, 2006). Una de las lecciones que se puede sacar de todos estos casos es que, en un contexto de posconflicto, los donantes tienen que adoptar una perspectiva de planificación que abarque varios años y estar dispuestos a correr riesgos medidos.

Para que la ayuda dé buenos resultados en las situaciones posteriores a conflictos, es preciso disponer de un marco de políticas que abarque desde las medidas de seguridad inmediatas hasta la reconstrucción a largo plazo. La paz y la seguridad son condiciones esenciales para efectuar la transición de la ayuda humanitaria de emergencia a la asistencia para el desarrollo y la planificación de la reconstrucción a largo plazo. En Sierra Leona, el Reino Unido suscribió el acuerdo de paz aportando así una garantía de seguridad. Aunque la paz apenas empezaba a consolidarse, los donantes incrementaron rápidamente la ayuda para el desarrollo a largo plazo con miras a la reconstrucción, en notable contraste con lo ocurrido en Liberia (Recuadro 5.5). Asimismo, en las Islas Salomón los gobiernos de la región intervinieron para restablecer la ley y el orden, mientras que los donantes respaldaron la paz con compromisos de ayuda a largo plazo para restaurar los servicios básicos, fortalecer las capacidades y mejorar la prestación de servicios educativos (Recuadro 5.6).

Recuadro 5.5 – Resultados positivos del pronto inicio de la ayuda y de su mantenimiento en Sierra Leona

El origen de mucho de lo conseguido en Sierra Leona se remonta a los años inmediatamente posteriores al conflicto que sufrió el país. Al cabo de nueve años de guerra civil y cuando la paz todavía era frágil, los donantes formularon dos compromisos políticos esenciales: mantener la seguridad y respaldar el largo proceso de paz.

En los meses subsiguientes al acuerdo de paz, las milicias armadas desafiaron la autoridad del nuevo gobierno. El Reino Unido intervino militarmente para acabar con esta amenaza y declaró que seguiría garantizando la seguridad, recurriendo a la fuerza en caso de necesidad y reconstruyendo las fuerzas de seguridad del país.

Los donantes más importantes contrajeron compromisos a largo plazo para apoyar la reconstrucción, y el donante bilateral más importante, el Reino Unido, optó por una planificación de su ayuda a lo largo de diez años. Los donantes empezaron a aumentar la asistencia para el desarrollo, incluso antes de la declaración oficial del final de la guerra (2002), y mantuvieron su apoyo después. Los compromisos relativos a la asistencia para el desarrollo aumentaron en un 70% entre 2001-2002 y 2003-2004.

Al mismo tiempo que reforzaron el sistema gubernamental de gestión de la hacienda pública, todos los donantes importantes respaldaron la segunda estrategia nacional de reducción de la pobreza (2008-2012) proporcionando financiación a largo plazo, comprendida una ayuda directa al presupuesto equivalente a un 25% del gasto nacional, aproximadamente. Aun siendo conscientes de los riesgos que entrañaba esa ayuda directa, los donantes tuvieron en cuenta los beneficios que ésta podría aportar a la estabilidad y recuperación económica del país. La aceptación de esos riesgos por parte de los donantes ha resultado ser aparentemente fructífera.

La educación ocupó un puesto central en el proceso de reconstrucción del país y se hizo mucho hincapié en la equidad, especialmente en la segunda fase de la reforma. La ayuda presupuestaria se utilizó para subvencionar a las escuelas primarias a raíz de la supresión de los derechos de matrícula, y también para suministrarles libros. Al apoyo de los donantes correspondió el compromiso contraído por el gobierno de aumentar en un 11% anual, entre 2000 y 2004, el promedio del gasto público en educación.

Fuentes: Banco Mundial (2007); Boak (2010); Lawson (2007); OCDE (2010b).

En Sierra Leona, la educación ocupó un puesto central en el proceso de reconstrucción del país y se hizo mucho hincapié en la equidad.

Esos casos demuestran lo que se puede lograr cuando los donantes respaldan los acuerdos de paz actuando pronto y manteniendo el rumbo. Apoyar todo el conjunto de actividades que van desde la seguridad hasta la reconstrucción temprana y la reorganización de las instituciones, abre nuevos horizontes a la planificación del sector de la educación y de otros sectores. Una deficiencia en el apoyo a una de esas actividades puede sumir de nuevo a los países en una situación de conflicto. Si el Reino Unido no se hubiera encargado de la seguridad en la fase inicial de la recuperación de Sierra Leona, la reconstrucción a largo plazo habría corrido el riesgo de fracasar. Y si el país no hubiera podido obtener resultados rápidos y emprender un proceso de reconstrucción, habrían aumentado las probabilidades de que el conflicto armado se reanudara.

Responder al riesgo

¿Por qué los donantes suelen ser tan reacios a efectuar una pronta transición de la ayuda humanitaria a los compromisos de asistencia a más largo plazo? Dos consideraciones influyen considerablemente en sus cálculos. La primera es el riesgo. Las situaciones posteriores a conflictos se caracterizan por su alto grado de incertidumbre. Un acuerdo de paz suele ser con frecuencia el preludio

de nuevos estallidos de violencia. En la República Democrática del Congo, los acuerdos “generales” de paz suscritos en 2002 y 2008 tuvieron escasa repercusión en el nivel de violencia. Asimismo, los conflictos del Chad, la República Centroafricana y la región sudanesa del Darfur se han caracterizado por toda una sucesión de treguas y acuerdos de paz. Cuando los países recaen en la guerra civil, la ayuda temprana al desarrollo puede haberse dispensado inútilmente. Incluso sin que la contienda se reanude, la situación de los gobiernos después de un conflicto puede ser sumamente insegura, lo que hace aún más difícil para los donantes establecer relaciones estables con ellos.

La segunda consideración que se hacen muchos donantes tiene que ver con los problemas de gobernanza. Casi por definición, después de un conflicto los gobiernos carecen de sistemas eficaces de gestión de la hacienda pública. Un rasgo característico de su fragilidad es la debilidad de las instituciones encargadas de la auditoría y el seguimiento de los fondos públicos, así como de la elaboración de informes en este ámbito. De ahí que pocos de esos países puedan satisfacer las exigencias de los donantes en lo tocante a la presentación de informes sobre la asistencia para el desarrollo a largo plazo. Además, como los mismos donantes

Recuadro 5.6 – Islas Salomón: de la gestión de la crisis al fortalecimiento de capacidades

El peligro de que la violencia pueda reavivarse suele ser un obstáculo para la recuperación temprana y la planificación de la reconstrucción. En las Islas Salomón, las garantías de seguridad aportadas por la comunidad internacional contribuyeron a facilitar la prestación inicial de servicios básicos, al tiempo que creaban la estabilidad necesaria para planificar la recuperación a largo plazo.

Desde 1998 hasta 2003, el conflicto violento desencadenado por las tensiones entre grupos de Guadalcanal e inmigrantes de Malaita crearon un estado de crisis en las Islas Salomón. El sector de la educación resultó muy afectado. La mayoría de las escuelas de Guadalcanal sufrieron graves trastornos, muchas fueron incendiadas y otras saqueadas. Las escuelas que siguieron funcionando tuvieron muchas dificultades para acoger a los alumnos desplazados de otras zonas. En 2000, la escolarización en la enseñanza primaria había disminuido en un 50% y en la secundaria en casi un 80%.

Con el aumento de la violencia y el descenso en picado de la economía, las perspectivas de recuperación no parecían muy halagüeñas. Sin embargo, el país no sólo fue capaz de evitar el colapso total del sistema educativo, sino que además logró emprender el camino de la recuperación. El punto de partida fue la seguridad. Para restaurar la ley y el orden, el Foro de las Islas del Pacífico ordenó en 2003 el despliegue de la Misión Regional de Asistencia a las Islas Salomón (RAMSI). La misión logró desmovilizar a las milicias, recoger las armas, restablecer la seguridad física y emprender la reforma de la policía, la justicia y el sistema financiero.

La intervención de la RAMSI tuvo tres efectos inmediatos e importantes en el sistema educativo. En primer lugar, el restablecimiento de la seguridad permitió que las escuelas volvieran a funcionar. En segundo lugar, el aumento de la

ayuda contribuyó a estabilizar la situación de la hacienda pública y aportó fondos esenciales para la educación, permitiendo, entre otras cosas, pagar los sueldos atrasados a los docentes. Por último, estas medidas de estabilización económica y seguridad abrieron paso a nuevos compromisos de ayuda por parte de los donantes, y más concretamente a una ayuda presupuestaria sustancial de Australia y Nueva Zelandia. Los desembolsos aumentaron rápidamente hasta alcanzar más del 40% del PNB en el periodo 2004-2005. Algo más de la mitad de esta suma se destinó inicialmente a servicios básicos como la salud y la educación.

A partir de 2004, la atención de la RAMSI se centró en la mejora de la capacidad del gobierno para planificar, asignar recursos y aplicar políticas. Los donantes colaboraron estrechamente con los planificadores del Ministerio de Educación para reforzar su capacidad técnica, mientras que el mantenimiento del compromiso contraído por el Primer Ministro con la educación impulsaba los progresos de ésta.

A las Islas Salomón les queda todavía un largo camino por recorrer. Debido al letargo de su economía y la escasez de sus ingresos fiscales, la dependencia de la ayuda externa está llamada a durar. Al mismo tiempo, el compromiso de los donantes con la recuperación a largo plazo ha permitido progresos notables en la educación. En 2009, el gobierno cumplió su promesa de garantizar la gratuidad de la enseñanza hasta el noveno grado, gracias a la ayuda de Nueva Zelandia y otros donantes que financiaron más de 600 escuelas primarias y 200 secundarias con fondos que reemplazaron los ingresos obtenidos hasta ese entonces con los derechos de matrícula pagados por los alumnos.

Fuentes: Banco Mundial (2010f); Whalan (2010).

Incluso en los contextos más difíciles, los organismos de ayuda humanitaria pueden contribuir al fortalecimiento de la gestión financiera.

plantean exigencias muy distintas en la materia, todo país que reciba ayuda de un grupo numeroso de organismos de ayuda necesita contar las capacidades humanas, técnicas y administrativas necesarias para satisfacer un conjunto de exigencias estrictas y muy diversas en materia de contabilidad. Para los donantes, esas exigencias están indisolublemente unidas a su responsabilidad fiduciaria y su obligación de transparencia para con los contribuyentes que sufragan la ayuda y los órganos legislativos que la supervisan. Sin embargo, para muchos gobiernos de los países en situación de posconflicto, esas exigencias representan otros tantos obstáculos a la asistencia para el desarrollo a largo plazo que necesitan para apoyar la labor de reconstrucción.

En esos dos ámbitos, las preocupaciones de los donantes suelen ser fundadas. No obstante, ninguno de los riesgos entrañados crea obstáculos insuperables para aportar una ayuda eficaz. Como

se pone de manifiesto en la siguiente sección, los donantes pueden agrupar sus recursos y así compartir el riesgo que supone operar en un contexto inseguro. También pueden apoyar el desarrollo de mecanismos más sólidos de presentación de informes, fortaleciendo las capacidades de los países para crear sistemas de gestión de la hacienda pública y dispositivos de tipo EMIS. El establecimiento de esos sistemas es prioritario en los Estados recién salidos de conflictos, porque es una de las claves para mejorar la gobernanza, fomentar la rendición de cuentas y robustecer la legitimidad del gobierno. Después de los conflictos, el fortalecimiento de la capacidad de los gobiernos para satisfacer las exigencias de los donantes en materia de presentación de informes debería considerarse como un objetivo suplementario, ya que puede ser beneficioso en lo que respecta a responsabilidad fiduciaria y el incremento de la ayuda. Los propios donantes podrían hacer mucho más para solucionar

los problemas en este ámbito si simplificaran sus exigencias en la materia. Incluso en los contextos más difíciles, los organismos de ayuda humanitaria pueden contribuir al fortalecimiento de la gestión financiera. Por ejemplo, las ONG y los donantes han puesto en marcha un sistema de seguimiento en Nepal que señala las malversaciones de la ayuda publicando, por conducto de la plataforma de información de las Naciones Unidas sobre este país, toda una serie de registros y mapas que indican en qué zonas se ha volatilizado la ayuda (OCHA Nepal, 2010).

Mancomunar fondos y compartir riesgos

Si el riesgo es uno de los factores que ahondan la separación entre la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo, la estrategia que se impone para reducirlo es pura y simplemente compartirlo. Además, se puede obtener un amplio incremento de la eficacia mancomunando los recursos y fomentando la colaboración entre los donantes en los países afectados por conflictos.

La especialización es una forma de incrementar la eficacia. Cuando un donante ha contraído un compromiso importante de ayuda en favor de un país y no cuenta en él con la capacidad operativa suficientes, los vínculos diplomáticos o políticos necesarios y un acceso a la información sobre las corrientes políticas que van a determinar la reconstrucción, su colaboración con otro donante mejor equipado en esos ámbitos puede permitirle entrar en acción rápidamente sin tener que afrontar costos iniciales elevados. Esa colaboración también puede generar economías de escala. Al operar por intermedio de una sola entidad colectiva, los grupos de donantes evitan la duplicación de sus sistemas de informes y establecen un conjunto de criterios único para las adquisiciones, los pagos y las actividades de supervisión.

El hecho de que un solo organismo de ayuda se encargue de cumplir con las exigencias en materia de responsabilidad fiduciaria de un grupo más numeroso de donantes, reduce los costos de transacción para éstos y para los beneficiarios de la ayuda. En general, la puesta en común de los recursos permite a los donantes colaborar para la consecución de un objetivo común disponiendo de una base de recursos mucho más cuantiosa que si hubieran procedido por separado.

Los fondos internacionales para la salud son un ejemplo de los beneficios que pueden derivarse de la puesta en común de los recursos financieros. Desde su creación en 2002, el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria

ha dedicado más de 20.000 millones de dólares a combatir esas enfermedades. Según las evaluaciones, unos 5 millones de personas han salvado la vida gracias a sus actividades (Fondo Mundial, 2010a; Macro International, 2009). Las promesas de financiación para el periodo 2011-2013 ascienden a 11.700 millones de dólares. Esas promesas provienen de 21 gobiernos, de cinco contribuyentes privados y de toda una serie de iniciativas de financiación innovadoras (Fondo Mundial, 2010d). Al operar mediante un fondo multilateral que aplica un conjunto único de procedimientos para las peticiones de financiación, los desembolsos y la elaboración de informes, los donantes han obtenido resultados mucho mejores que si hubieran actuado cada uno por su cuenta. Así, han proporcionado apoyo a numerosos países afectados por conflictos, como Afganistán, Burundi, Liberia, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo y Sierra Leona (Fondo Mundial, 2010b).

El fortalecimiento de la cooperación entre los donantes, mediante una financiación mancomunada en el sector de la educación, podría movilizar recursos adicionales y contribuir a la supresión de la separación entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo. En los últimos años se ha observado una evolución alentadora. La financiación mancomunada está adquiriendo una importancia decisiva en varios países y esto se traduce en importantes beneficios para la educación. No obstante, todavía queda mucho por hacer, ya sea por conducto de una cooperación multilateral en determinados países, o por intermedio de dispositivos internacionales como la Iniciativa Vía Rápida (IVR) en pro de la Educación para Todos.

Resultados positivos de los fondos fiduciarios de donantes múltiples

Una de las modalidades de agrupación de recursos consiste en contribuir a fondos fiduciarios de donantes múltiples. Estos fondos, que funcionan bajo la supervisión de las Naciones Unidas o el Banco Mundial, recibieron en 2009 unos 1.000 millones de dólares. Aunque esta suma representa una parte módica del total de la ayuda, constituye una importante fuente de financiación para algunos países. Lo habitual es que del 5% al 10% de la financiación mancomunada de la ayuda a nivel nacional se destine al sector de la educación, aunque la mayoría de las asignaciones va a parar al Mecanismo del Fondo Internacional para la Reconstrucción de Iraq (Development Initiatives, 2010b).

Los fondos mancomunados se han usado en diversos países, como Afganistán, Bosnia y Herzegovina, Iraq, Sudán y Timor-Leste. La experiencia de estos países

El fortalecimiento de la cooperación entre los donantes, mediante una financiación mancomunada en el sector de la educación, podría contribuir a suprimir la separación entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo.

muestra que la financiación mancomunada puede crear condiciones más estables para la planificación y servir de puente entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo a largo plazo. En los primeros años de la reconstrucción de Timor-Leste, los donantes respondieron rápidamente a las necesidades del nuevo país: en 1999, la primera conferencia de donantes se comprometió a proporcionar 522 millones de dólares para un periodo de tres años y 149 millones en ayuda de emergencia. Buena parte de esa ayuda se entregó por intermedio de un fondo fiduciario de donantes múltiples, lo cual les permitió compartir los riesgos. Al no efectuarse distinción entre la ayuda de emergencia y la asistencia para el desarrollo, el apoyo de los donantes fue previsible y permitió que se obtuvieran resultados inmediatos, sentando al mismo tiempo las bases para el futuro (Nicolai, 2004).

El Fondo Fiduciario para la Reconstrucción del Afganistán (ARTF), administrado por el Banco Mundial, ofrece otro ejemplo de lo que es posible alcanzar con la mancomunación de recursos. El ARTF se creó a partir del dispositivo de financiación de emergencia establecido en 2002, en tiempos de la Autoridad Provisional, para pagar a los funcionarios del Estado y financiar los servicios básicos. En la actualidad, ese fondo es un conducto para proporcionar ayuda a la Estrategia Nacional de Desarrollo del Afganistán. Entre 2002 y septiembre de 2010, treinta y dos donantes canalizaron casi 4.000 millones de dólares a través del ARTF, lo que hizo de este fondo el máximo contribuyente al presupuesto afgano (ARTF, 2010; Banco Mundial, 2009a). La ayuda suministrada ha contribuido a pagar los sueldos de los docentes (CAD-OCDE, 2010i; UNESCO, 2010a) y la educación ha llegado a ser una parte importante de la cartera del ARTF. La proporción del monto asignado al sector educativo, que en 2006 representaba un 2,4% del total de la ayuda, alcanzó el 17% en 2009, lo que representa una suma de 41,6 millones de dólares. La mayor parte del gasto se ha asignado directamente al Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (EQUIP), que tiene por objeto hacer más equitativo el acceso a la instrucción básica, en particular para las niñas, mediante la entrega de subvenciones a las escuelas, la formación de docentes y la creación de capacidades institucionales (Development Initiatives, 2010b).

El ARTF pone de manifiesto algunas de las ventajas esenciales de la financiación mancomunada en comparación con la asistencia bilateral. Además de compartir los riesgos, el fondo ha contribuido a reducir la fragmentación del suministro de la ayuda, mejorar la coordinación entre los donantes y orientar la financiación hacia los sectores prioritarios. Al operar mediante varios canales de entrega de fondos,

pero con una estructura administrativa única, el ARTF ha contribuido a reforzar la planificación nacional, así como a generar mayores economías de escala. Como se administra por intermedio del Banco Mundial, los diferentes donantes han podido delegar la responsabilidad fiduciaria en un contexto presupuestario de alto riesgo y se han ahorrado los elevados costos de transacción entrañados por la creación de proyectos individuales. El fondo dispone de mecanismos para fortalecer los sistemas de gestión de la hacienda pública y contrarrestar la corrupción endémica que se da en el Afganistán. Para la entrega efectiva de los fondos asignados se precisan dos firmas, una de un funcionario gubernamental y otra de un supervisor externo designado por el Banco Mundial. Por lo tanto, el fondo viene a ser “una cuenta bancaria con una pantalla fiduciaria” (Boyce, 2007, pág. 26). Las evaluaciones del ARTF han sido muy positivas en lo que respecta al grado de coordinación entre los donantes y de alineamiento con la Estrategia Nacional de Desarrollo del Afganistán (CAD-OCDE, 2010i; Scanteam, 2008).

Los buenos resultados obtenidos en determinados países no deben interpretarse como pruebas de que todos los fondos fiduciarios de donantes múltiples funcionan sin contratiempos. Algunos han tropezado con graves problemas de administración. En Sudán del Sur, un fondo de este tipo creado en 2005 ha adolecido constantemente de una gran lentitud en los desembolsos de la ayuda. En 2009 los donantes ya le habían hecho entrega de más de 520 millones de dólares, pero sólo se había desembolsado menos de la mitad de esa suma (Fondo Fiduciario de Donantes Múltiples para el Sudán del Sur, 2010). El problema radicaba en que no se había realizado una inversión previa para fortalecer las capacidades del gobierno en materia de ejecución de programas. El apoyo necesario del Banco Mundial, que tenía a su cargo la supervisión del fondo, se subestimó y resultó insuficiente, a pesar de que el déficit de capacidad gubernamental era previsible (Foster y otros, 2010). Otra razón del retraso en la entrega de la ayuda tuvo relación con la índole de las actividades que debían beneficiarse de la ayuda. A diferencia de lo ocurrido en Afganistán, donde se hizo mucho hincapié en que el fondo fiduciario común debía financiar proyectos con resultados tangibles inmediatos, el fondo para Sudán del Sur se centró al principio en proyectos de inversiones a gran escala. La envergadura de los contratos y el escaso número de contratistas disponibles provocó atascos en la financiación (Fondo Fiduciario de Donantes Múltiples para el Sudán del Sur, 2010). Una de las consecuencias del retraso en el desembolso de la ayuda fue que los donantes crearon mecanismos de financiación alternativos, lo que se tradujo en una proliferación de fondos (Foster y otros, 2010).

El Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán ha contribuido a compartir los riesgos y a orientar la financiación hacia los sectores prioritarios.

Los esfuerzos para reconstruir el sistema educativo en Sudán del Sur se vieron directamente afectados por el retraso en los desembolsos de la ayuda. El fondo mancomunado había previsto créditos para el nuevo Plan de Desarrollo del Sector de la Educación y éste debía recibir el 8% de todos los fondos asignados hasta 2009. Pero sólo se distribuyó un tercio de ese importe, en parte porque se había subestimado el monto necesario para sufragar los costos de construcción de escuelas (Fondo Fiduciario de Donantes Múltiples para el Sudán del Sur, 2010). Además de frenar los programas de construcción escolar, el retraso de los desembolsos agravó la dependencia de los fondos agrupados de ayuda humanitaria que asignaban recursos muy escasos al sector de la educación. En 2009, esos fondos aportaron menos de 10 millones de dólares al sector (Development Initiatives, 2010b; CAD-OCDE, 2010h). Según informes recientes, un aumento del personal y de la atención prestada a la gestión por parte del Banco Mundial ha permitido acelerar los desembolsos (Foster y otros, 2010).

Fondos mancomunados mundiales: llenar un vacío del sistema de ayuda a la educación

El sector de la educación no dispone de un mecanismo multilateral comparable al que funciona en el sector de la salud. La Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (GAVI), ha logrado un gran apoyo de los donantes bilaterales y del sector privado y, en menor grado, de los mecanismos de financiación innovadores destinados a alcanzar las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En el ámbito de la educación lo que más se parece a los fondos mundiales para la salud es la IVR creada en 2002. Sin embargo, la financiación conseguida por esta iniciativa ha sido relativamente escasa y no presenta resultados muy brillantes en los desembolsos. Aunque toda analogía tiene sus límites, lo cierto es que GAVI ofrece a los 23 millones de niños del mundo que no están vacunados una estructura de ayuda multilateral mucho más sólida que la destinada a los 67 millones que están sin escolarizar.

En cuanto a la financiación, los fondos mundiales para la salud y la IVR operan en dos categorías muy distintas. Desde su creación en 2002, la IVR ha desembolsado 883 millones de dólares que han ido a parar a 30 países (Secretaría de la IVR, 2010a). Creado ese mismo año, el Fondo Mundial ha desembolsado unos 10.000 millones de dólares y la Alianza GAVI, más de 2.000 millones en el mismo periodo desde 2000 (Alianza GAVI, 2010; Fondo Mundial, 2010a). Mientras el Fondo Mundial recibió promesas de ayuda por un total de 11.700 millones de dólares para el periodo de 2011-2013, en 2010 la IVR estaba tratando a duras penas de obtener 1.200 millones de dólares para la reposición de sus

fondos. Esa dificultad para obtener financiación es un reflejo de la estrecha base en la que se apoya la IVR. De los 14 donantes que suscribieron promesas para el periodo de 2004-2007, los Países Bajos representaron más de la mitad del total de contribuciones, mientras que el Reino Unido y España sumaron más de la cuarta parte (Secretaría de la IVR, 2010a).

El funcionamiento de la IVR se ha examinado a fondo. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* y una importante evaluación externa pusieron de manifiesto varios problemas: la lentitud de los desembolsos, el predominio de los donantes en la administración y el escaso apoyo ofrecido a los países afectados por conflictos. El ritmo de los desembolsos ha contribuido probablemente a crear un círculo vicioso. Algunos donantes que en principio estaban dispuestos a apoyar a la IVR se resisten a confiar su ayuda a un dispositivo caracterizado por los largos plazos de entrega de ésta, que tienen por resultado mermar su capacidad para recaudar nuevos fondos. El problema de los desembolsos estaba vinculado a las normas de admisibilidad de las peticiones de ayuda que regían para el Fondo Catalítico –el mecanismo de financiación de la IVR– y también a problemas de gobernanza más generales (Cambridge Education y otros, 2010a; UNESCO, 2010a).²

Los países afectados por conflictos no han recibido mucha ayuda de la IVR. Esto se ha debido, en parte, a que esta iniciativa se concibió como un mecanismo de referencia que supeditaba la concesión de financiación a la elaboración de planes nacionales sólidos: los países que solicitaban apoyo debían obtener la aprobación de sus planes antes de presentar las peticiones de financiación. Los países afectados por conflictos tuvieron dificultades para salvar esos obstáculos. Liberia, la República Centroafricana, y Sierra Leona tuvieron que esperar dos años para conseguir la aprobación de sus planes por parte de la IVR (Cambridge Education y otros, 2010b). El acceso a los fondos fue aún más complicado. Sierra Leona tuvo que esperar un año para que se aprobara una financiación de 13,9 millones de dólares y luego transcurrieron casi 16 meses entre esa aprobación y la firma del acuerdo de subvención. En septiembre de 2010, apenas se había desembolsado el 22% de la suma. En 2008, se concedió al plan de educación de la República Centroafricana una financiación de 37,8 millones de dólares, pero el acuerdo de subvención no se firmó hasta 2010 y en septiembre de ese mismo año el país sólo había recibido un 15% de los fondos aproximadamente.³ Liberia, tras haber visto rechazada su petición en 2007, consiguió que se aprobara una financiación de 40 millones de dólares en 2010 (Secretaría de la IVR, 2010a).

Los países afectados por conflictos no han recibido mucha ayuda de la IVR. Esto se ha debido a que esta iniciativa se concibió como un mecanismo que supeditaba la concesión de financiación a la elaboración de planes nacionales sólidos.

2. En el marco de la reciente reforma de la IVR se ha creado el Fondo de Educación para Todos, un dispositivo de financiación que reemplaza a todos los existentes anteriormente, incluido el Fondo Catalítico.

3. El Comité del Fondo Catalítico señaló en ese entonces que la financiación otorgada a la República Centroafricana era "una excepción". En ese momento se esperaba que la financiación proviniese de un fondo de educación transitorio que el UNICEF estaba tratando de crear, pero que nunca llegó a constituirse (UNESCO, 2010a).

El Programa de Educación en Situaciones de Emergencia y de Transición Post-Crisis del UNICEF y los Países Bajos ha aportado una contribución importante al programa de la Educación para Todos.

Desde hace mucho tiempo, los copartícipes de la IVR venían reconociendo la necesidad de hallar una forma más sistemática de apoyo a los países afectados por conflictos, pero tropezaron con la dificultad de solucionar un antiguo dilema: cómo mantener la exigencia de una planificación del más alto nivel y, al mismo tiempo, responder con flexibilidad a las necesidades de los países afectados por conflictos. Hasta 2008, los esfuerzos se centraron en la elaboración de un Marco Progresivo. El objetivo consistía en facilitar el ingreso en el marco de la IVR a países que no eran capaces de cumplir con las normas rígidas establecidas para la aprobación de los planes y la obtención del apoyo del Fondo Catalítico. En efecto, el Marco Progresivo les permitía presentar planes provisionales. A fin de cuentas, este método acarreó pocos cambios, sobre todo porque algunos donantes se opusieron a lo que consideraban una desvalorización de las normas de referencia (Dom, 2009a).

La situación bloqueada en la IVR sirvió de acicate para que otros innovaran en materia de financiación. Cuando la IVR rechazó la petición de fondos formulada por Liberia en 2007, el UNICEF, con el apoyo de los Países Bajos, encabezó una iniciativa para crear un fondo agrupado y financiar el plan provisional de educación de ese país, denominado Programa de recuperación de la enseñanza primaria. En menos de un año, los donantes bilaterales, en colaboración con la Fundación Soros, habían desembolsado 12 millones de dólares para algunos elementos del plan que no disponían de financiación suficiente, entre otros la construcción de 40 nuevas escuelas y tres institutos rurales de formación de docentes, más una importante iniciativa de suministro de manuales escolares que redujo de 27 a 2 la proporción de estudiantes por libro (Schmidt, 2009).

El experimento de financiación mancomunada en Liberia formó parte de una tentativa más vasta de algunos donantes, que tenía por objeto incrementar el apoyo ofrecido a los países afectados por conflictos. Al percatarse de que las normas para la gestión de la ayuda aplicadas por la IVR estaban atascando la financiación para muchos de esos Estados, los Países Bajos contribuyeron en 2007 con 201 millones de dólares a la creación del Programa de Educación en Situaciones de Emergencia y de Transición Post-Crisis coordinado por el UNICEF. Este programa ha aportado una contribución importante al programa de la Educación para Todos y el UNICEF ha señalado que, entre sus resultados concretos, destacan los siguientes:

- Actividades en beneficio de unos 6 millones de niños en 38 países, destinadas a restablecer la enseñanza y aumentar la capacidad de resistencia del sistema educativo.

- Suministro de libros y otro material didáctico a más de 3 millones de niños.
- Apoyo directo y realización de obras de rehabilitación o reconstrucción en beneficio de más de 40.000 escuelas y espacios de enseñanza provisionales.
- Capacitación de unos 130.000 maestros (UNICEF, 2010b).

Trabajar por conducto de la IVR

Las reformas que se realizan en la IVR están abordando muchas de los problemas señalados por la evaluación externa, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* y otros observadores. En el marco de una estructura de gestión renovada, los países en desarrollo estarán representados paritariamente en el consejo de administración de la IVR y así tendrán más voz en materia de gobernanza. En un esfuerzo por evitar el retraso de los desembolsos, se han adoptado disposiciones más flexibles para la supervisión en el plano nacional: otros organismos distintos del Banco Mundial están autorizados ahora para supervisar, aunque por el momento esta medida sólo se ha aplicado en un reducido número de países. Asimismo, hay indicios de que se ha acelerado el ritmo de los desembolsos (Secretaría de la IVR, 2010a). Otra reforma importante, aprobada en noviembre de 2010, fue la fusión del Fondo Catalítico y del Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación –que se creó para apoyar el fortalecimiento de capacidades– en una sola entidad denominada Fondo de Educación para Todos. El objetivo de este nuevo fondo es simplificar la ayuda prestada por la IVR y crear dispositivos financieros más flexibles (Pinto, 2010).

El progreso en la tarea de abordar los problemas específicos afrontados por los países en desarrollo afectados por conflictos ha sido más modesto. La Secretaría de la IVR ha preparado directrices para la elaboración de planes provisionales de educación, destinadas a los países que no pueden cumplir con los criterios de planificación necesarios para obtener la plena aprobación de la IVR. Este enfoque se sitúa en la misma línea de la idea en la que se inspiraba el Marco Progresivo. Las nuevas directrices son la tentativa realizada más recientemente para solucionar la antigua cuestión de cómo se debe tratar a los países recién salidos de conflicto que disponen de capacidades limitadas. Se prevé que los planes provisionales abarquen un periodo más corto –entre 18 y 36 meses por lo general–, que contengan disposiciones en materia de financiación, supervisión y evaluación menos detalladas, y que busquen un equilibrio entre la rápida prestación de servicios y los objetivos

de la reconstrucción a largo plazo (Secretaría de la IVR, 2010c). Aunque ésta es una medida correcta para lograr una mayor flexibilidad, todavía no está claro de qué manera la observación de estas directrices se traducirá en la obtención de una financiación concreta.

La falta de claridad es sólo uno de los problemas que deben solucionarse. Varios países afectados por conflictos están elaborando planes nacionales de desarrollo y quizás soliciten financiación de la IVR. Entre ellos figuran Afganistán, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, la República Democrática del Congo y el Sur de Sudán (Banco Mundial, 2010a). Estos países reciben actualmente unos 240 millones de dólares en concepto de ayuda, pero su déficit colectivo de financiación para la Educación para Todos es de unos 2.500 millones de dólares (EPDC y UNESCO, 2009; CAD-OCDE, 2010c), una diferencia que pone de relieve la magnitud del déficit de financiación externa. Es obvio que si la IVR quiere cambiar la situación en lo tocante a las contribuciones directas destinadas a colmar el déficit de financiación de la educación en los países afectados por conflictos, tendrá que funcionar no sólo con reglas diferentes, sino también con otra escala de magnitud.

Más allá del programa inmediato para los países afectados por conflictos, hay un problema general a menudo enmascarado por los debates técnicos sobre el funcionamiento de la IVR. El meollo de ese problema es la persistente falta de claridad acerca de la función exacta de la IVR en el marco de la financiación de la ayuda. Algunos observadores ven a la IVR, no como un vector de financiación propiamente dicho, sino como un instrumento que permite movilizar recursos adicionales de los donantes bilaterales y como un dispositivo para aumentar las capacidades nacionales. Otros consideran que el propósito fundamental de la IVR debe ser movilizar y suministrar nuevos fondos adicionales para cubrir el déficit de financiación de la Educación para Todos. Aunque estas dos interpretaciones del mandato de la IVR no se excluyen mutuamente, entrañan sin duda consecuencias muy diferentes en lo que respecta al funcionamiento y los recursos. Si el propósito fundamental de la IVR es desempeñar una función esencial en la financiación de los objetivos de la Educación para Todos, necesitará una base financiera más extensa y profunda que la actual. Mientras que el déficit de financiación externa de la Educación para Todos va a oscilar en torno a un promedio anual de unos 16.000 millones de dólares anuales de aquí a 2015, en 2009 la IVR desembolsó solamente 222 millones de dólares (Secretaría de la IVR, 2010b).

Reformar la estructura de la ayuda a los países afectados por conflictos

Existen razones poderosas para ampliar la financiación mancomunada con destino a la educación en los países afectados por conflictos. En esos países vive una gran parte de los niños sin escolarizar que hay en el mundo y son los que más distan de alcanzar los objetivos internacionales de desarrollo. Además, no reciben suficiente apoyo del sistema actual de ayuda internacional, que les concede muy poca asistencia y la otorga en condiciones inadaptadas a su situación. La financiación mancomunada puede incrementar la ayuda, mejorar su eficacia y suprimir la barrera artificial que separa la ayuda humanitaria de la asistencia para el desarrollo a largo plazo. A los donantes, la financiación mancomunada les ofrece la posibilidad de compartir los riesgos y lograr una mayor eficiencia en la prestación de la ayuda.

Para aprovechar cabalmente los beneficios de la financiación mancomunada será preciso tomar medidas a nivel nacional e internacional. La experiencia de los fondos fiduciarios de donantes múltiples y otros fondos mancomunados demuestra que los mecanismos de ámbito nacional pueden contribuir a ampliar la base de donantes, movilizar nuevos recursos y sentar las bases de una financiación previsible y a largo plazo. Estos dispositivos nacionales podrían ampliarse, basándose en las prácticas actuales más idóneas. Sin embargo, en muchos países los donantes han tardado mucho en aprovechar las posibilidades de poner en común los fondos.

La financiación mancomunada a nivel internacional es, en general, uno de los elementos más deficientes de la estructura de la ayuda a la educación, y más concretamente para los países afectados por conflictos. El fortalecimiento de esa estructura cubriría diversos objetivos. Además de movilizar nuevos recursos, podría garantizar un mejor alineamiento de los flujos de la ayuda con las necesidades de la educación. Habida cuenta de que los criterios de seguridad están desviando los recursos de la ayuda en beneficio de los países que los donantes consideran prioritarios en su política exterior, la financiación mancomunada ofrece un instrumento para apoyar a los países que se consideran de menos importancia estratégica. No se debe considerar que los dispositivos de financiación mancomunados nacionales y multilaterales se excluyen mutuamente. En principio, no hay razón alguna para que un mecanismo mundial de financiación no pueda usarse para apoyar fondos mancomunados nacionales, que permitan a éstos apuntar a objetivos más vastos y ambiciosos.

Si la IVR pretende cambiar decisivamente la situación de los países afectados por conflictos, tendrá que funcionar no sólo con reglas diferentes, sino también con otra escala de magnitud.

Los donantes no han sido capaces de reconocer la importancia que tienen los enfoques más inclusivos de la educación para la construcción del Estado.

La IVR está en buena posición para funcionar como fondo mancomunado multilateral en apoyo de la educación en los países afectados por conflictos. Esto no significa que se pasen por alto las preocupaciones evidentes que suscitan su gobernanza, sus procedimientos operativos y sus índices de desembolso, aunque todos estos aspectos se estén reformando actualmente. Es esencial que esa labor de reforma se continúe y que los dispositivos de gobernanza sigan siendo objeto de un examen crítico. No obstante, trabajar por conducto de la IVR tiene dos ventajas evidentes. La primera, es que la Iniciativa ya existe. No hay datos y elementos de información fiables que indiquen que los principales donantes estén dispuestos a apoyar la creación de un nuevo dispositivo, o que haya un modelo alternativo que suscite más apoyo. Si las reformas en curso no consiguen corregir las deficiencias de la IVR, no parece probable que pueda surgir una estructura nueva con objetivos más ambiciosos. Puesto que la educación ocupa, en el mejor de los casos, un puesto marginal en el programa de desarrollo internacional del G-8 y el G-20, la creación de un nuevo mecanismo multilateral para la educación –y no hablemos de su financiación– no parece que pueda suscitar una gran apetencia. La segunda razón para aprovechar el sistema actual de la IVR es que contiene los principios esenciales de un mecanismo multilateral eficaz. La IVR funciona con arreglo a un solo procedimiento unificado que abarca la elaboración de planes orientados a objetivos específicos, el suministro de financiación y el fortalecimiento de capacidades.

El verdadero desafío radica en lograr que la IVR funcione de manera más eficaz. Eso supone centrar con más precisión el objetivo su mandato en las siguientes tareas: reducir el déficit de financiación de la Educación para Todos, movilizar el volumen de fondos necesario, elaborar normas y procedimientos para agilizar los desembolsos y –algo más, que es absolutamente esencial– velar por que sus procedimientos operativos se ajusten a las necesidades de los países afectados por conflictos. La creación de un nuevo mecanismo que se ocupe de los países frágiles o afectados por conflictos sería un planteamiento erróneo. No existen líneas divisorias nítidas y la creación de distinciones artificiales entre los países es el mejor medio de provocar retrasos administrativos. En cambio, es preciso clarificar los mecanismos que permitan aplicar el principio de un procedimiento y un marco de referencia únicos, y adaptarlos a las circunstancias especiales y las necesidades diversas de los países afectados por conflictos armados o recién salidos de ellos.

Hay otros aspectos de la estructura de la ayuda que necesitan reformas. La distinción entre ayuda humanitaria y asistencia para el desarrollo redund

en perjuicio de las perspectivas de recuperación inmediata y reconstrucción duradera de la educación. Una y otra vez, los donantes internacionales han sido incapaces de aportar una ayuda susceptible de catalizar resultados inmediatos y concretos, y también de efectuar inversiones tempranas susceptibles de fomentar las capacidades necesarias para la planificación futura. La consecuencia es que pueden pasar muchos meses antes de que la población vea que los servicios educativos básicos vuelven a funcionar, y ese retraso puede socavar la credibilidad de un gobierno en una situación posterior a un conflicto. Al mismo tiempo, las deficiencias en materia de planificación estorban los esfuerzos para traducir los objetivos de las políticas de educación en estrategias concretas, en el marco del proceso de reconstrucción.

La reforma de la estructura general de la ayuda a los países afectados por conflictos exige una revisión integral de muchas prácticas existentes. En los *Principios para el compromiso internacional en Estados frágiles y en situaciones de precariedad* de la OCDE se esbozan los planteamientos generales necesarios para orientar esa revisión (CAD-OCDE, 2007). Sin embargo, para muchos donantes resulta difícil traducir principios comúnmente aceptados en nuevas prácticas. Dando por sentado que los dispositivos de la asistencia para el desarrollo han de centrarse en las circunstancias específicas de cada país, hay cinco ámbitos prioritarios en lo que es preciso efectuar reformas:

- *Centrar la atención en la función de la educación en la consolidación de la paz y la construcción del Estado.* Muchos donantes tienden a orientar sus programas para situaciones de posconflicto hacia ámbitos más espectaculares, como la reforma constitucional, las elecciones y la seguridad pública. No se ha prestado suficiente atención a la función esencial que ejerce la educación, tanto en la recuperación temprana como en la construcción del Estado en general. En muchos casos, los donantes no han sido capaces de reconocer la importancia que tienen los enfoques más inclusivos de la educación para la construcción del Estado. Con suma frecuencia, los viejos esquemas de exclusión social se manifiestan rápidamente en los nuevos programas de reconstrucción del Estado. Incluso los mismos donantes contribuyen a menudo a agravar este problema, puesto que el suministro desigual de la ayuda puede reforzar las disparidades entre las regiones y los grupos sociales. Según la OCDE, este ámbito es el que menos se ajusta a su marco de principios (CAD-OCDE, 2010g). Los beneficiarios de la ayuda deberían pedir a sus socios en el desarrollo que les faciliten datos sobre el presupuesto y el gasto por sector de tal manera que sea posible evaluar

el volumen de ayuda asignado a cada región. Por su parte, los donantes deberían dar más importancia al apoyo a la educación inclusiva en sus programas para situaciones de posconflicto.

- *Operar a ambos lados de la divisoria que separa la ayuda humanitaria de la asistencia para el desarrollo.* Las prácticas actuales en materia de ayuda merman las perspectivas de recuperación en el sector de la educación y en otros ámbitos. Es preciso que los donantes reconozcan la función que la educación puede desempeñar en la obtención de los primeros beneficios de la paz y que ese reconocimiento se traduzca en una financiación rápida destinada a la recuperación inicial. Las prioridades a corto plazo no deben hacer que se pierda de vista la importancia del fortalecimiento de capacidades. Los donantes han de apoyar también la creación de sistemas de planificación que son la base de la recuperación duradera. El punto de partida de una planificación sólida es una evaluación de las necesidades de la situación posconflicto, en la que se determinen cuáles son los golletes de estrangulamiento –como la escasez de docentes, escuelas y material pedagógico– y se calcule la financiación que se necesita para suprimirlos. A fin de cuentas, una planificación eficaz depende del fortalecimiento de las capacidades humanas, técnicas y administrativas, así como de la creación de un EMIS y de otros sistemas que mejoren la circulación de la información y fomenten la transparencia. El fortalecimiento de capacidades en este ámbito debe ser una prioridad. Otra prioridad es crear sistemas de gestión de la hacienda pública e incrementar la eficiencia de la recaudación y administración de los ingresos fiscales.
- *Convertir la IVR en un fondo mundial eficaz al servicio de los países afectados por conflictos.* La IVR está en buena posición para apoyar más activamente los esfuerzos de reconstrucción en situaciones de posconflicto y superar la divisoria entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo. Al colaborar con los gobiernos y los donantes por conducto de las estructuras nacionales de planificación, la IVR debería utilizar las evaluaciones financieras de las necesidades posconflicto para calcular los déficits de financiación de los objetivos de la Educación para Todos en cada uno de los Estados afectados por conflictos y orientar las peticiones de reposición de fondos hacia la eliminación de esos déficits. Al tiempo que reconoce las circunstancias peculiares de cada uno de esos países, la IVR debería evitar la creación de un procedimiento paralelo o de un medio distinto de prestación. Debería, por el contrario, centrar sus esfuerzos en la elaboración

de procedimientos flexibles para las peticiones de apoyo y en el suministro de subvenciones por diversos conductos: fondos agrupados nacionales, autoridades provinciales y locales, organizaciones no gubernamentales, etc. Este enfoque contribuiría a eliminar la barrera artificial que separa la ayuda humanitaria de la asistencia para el desarrollo y situaría a la IVR en el eje de una estructura más amplia destinada a la recuperación posconflicto. Para lograr que los países afectados por conflictos obtengan beneficios inmediatos y fortalezcan sus sistemas, la financiación de la IVR debería combinar las subvenciones a corto plazo con un conjunto de medidas de recuperación a más largo plazo, proporcionando una ayuda plurianual alineada con las necesidades de los países.

- *Incrementar la financiación de la IVR.* A fin de que la IVR pueda desempeñar un papel más importante en el apoyo a los países afectados por conflictos, los aportes de los donantes tendrán que aumentar y ser más previsibles. Para el periodo 2011-2013, la IVR debería tratar de lograr que la financiación destinada al nuevo Fondo de Educación para Todos aumentara hasta cifrarse en unos 6.000 millones de dólares anuales. Alrededor de un tercio de esa suma podría provenir de los bonos de la Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE) propuesta en el Capítulo 2. Para que este aporte sea eficaz, la reposición de fondos debe ir acompañada de reformas destinadas a fortalecer la gobernanza de la IVR y su capacidad de desembolsar rápidamente fondos adicionales en beneficio de los países que más lo necesitan.
- *Aprovechar los dispositivos nacionales de financiación agrupada.* Los fondos mancomunados han demostrado que son capaces de producir resultados rápidos y de superar la barrera que separa la ayuda humanitaria de la asistencia para el desarrollo. Deberían definirse y aplicarse más ampliamente los principios derivados de prácticas idóneas, haciendo hincapié en la transición de la recuperación inicial al desarrollo a largo plazo. Es importante que la comunidad de los donantes no privilegie indebidamente a los países que considera prioritarios en materia de seguridad nacional. Deben examinarse más a fondo las posibilidades de crear y aplicar dispositivos de financiación conjunta para los países que son víctimas de “conflictos olvidados”, como el Chad, la República Centroafricana y la República Democrática del Congo. □

La financiación de la IVR debería combinar las subvenciones a corto plazo con un conjunto de medidas de recuperación a más largo plazo.

Promover una cultura de paz y tolerancia

Las escuelas no son inmunes a las corrientes generales de tipo social, cultural y político causantes de los conflictos armados. En numerosas sociedades, las aulas han sido campos de batalla ideológicos, lo que ha fortalecido la intolerancia, los prejuicios y el miedo. A medida que las sociedades pasan de una situación de conflicto a otra de paz frágil y emprenden el largo camino de la consolidación de la paz, las políticas de educación ofrecen a los gobiernos la oportunidad de afrontar la herencia del pasado y forjar actitudes y convicciones propicias a un futuro pacífico. Sin embargo, la educación suele brillar por su ausencia en las estrategias de prevención de conflictos y consolidación de la paz. El punto de partida para reconstruir un sistema educativo es reconocer que el contenido de la enseñanza, la manera de impartirla y la forma en que los sistemas escolares están organizados pueden hacer que los países sean más o menos propensos a la violencia. A partir de ahí, los gobiernos tienen que emprender arduas reformas políticas en ámbitos que van desde el idioma en que se imparte la enseñanza hasta la modificación de los currículos y la descentralización de la planificación del sistema educativo.

Así como no hay dos guerras que surjan de una misma circunstancia, tampoco existe un conjunto único de políticas susceptible de determinar que la educación contribuya a la paz en vez de atizar el conflicto. No obstante, la forma en que los gobiernos integren la educación en sus estrategias generales puede tener consecuencias de largo alcance para la consolidación de la paz. Con suma frecuencia, la educación se ve relegada y se dejan en manos de comités técnicos de escasa entidad algunos temas de importancia vital para un país. Habida cuenta de que el sistema educativo es fundamental para la vida de la gente, de que crea un vínculo entre el Estado y los ciudadanos y de que también es una fuente potencial de conflicto, al desdeñar su importancia se corre el riesgo de recaer en la violencia.

Para evitar ese riesgo se necesitan nuevos métodos de formulación de políticas respaldados por una firme voluntad en el plano político. El punto de partida es una planificación que tenga en cuenta los factores de conflicto. En su nivel más elemental, este enfoque consiste en reconocer que toda decisión política puede tener consecuencias en la prevención de conflictos y la consolidación de la paz. El aumento del gasto en beneficio de una región o un grupo determinados puede interpretarse como un intento de desfavorecer a otros. Cualesquiera que sean sus

objetivos, las políticas relativas al idioma de la enseñanza o los currículos pueden tener consecuencias incendiarias. La descentralización del sistema educativo puede interpretarse como un intento de fortalecer los servicios y la rendición de cuentas, o como una jugada para perjudicar a determinados grupos o regiones. En todos estos ámbitos, y en muchos otros más, los encargados de formular las políticas deben sopesar no sólo los aspectos técnicos, sino también las impresiones de la opinión pública y el legado del conflicto anterior.

La educación y la Comisión de Consolidación de la Paz

Los gobiernos y los donantes de ayuda humanitaria deben reconocer más explícitamente la contribución positiva que la educación puede aportar a la paz. La educación se ha incluido en la nueva estructura internacional de consolidación de la paz que está surgiendo, pero ha sido relativamente descuidada por la Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas (PBC), un órgano consultivo intergubernamental que constituye el pilar fundamental de esa estructura. Esa desatención es una oportunidad desaprovechada. Si el objetivo es fomentar la convivencia y la solución de los conflictos, la escuela es un buen punto de partida.

Creado en 2006, el Fondo para la Consolidación de la Paz –que funciona bajo la autoridad de la PBC y es administrado por la oficina del PNUD encargada de los fondos fiduciarios de donantes múltiples– ha recibido unos 347 millones de dólares de 48 donantes y actualmente apoya más de 150 proyectos en 18 países. Sin embargo, el Fondo sólo ha respaldado un reducido número de proyectos específicamente dedicados a la educación, que representan un 3% aproximadamente de la financiación que ha concedido (PNUD, 2010b). Aunque otros programas comportan algún componente de educación y adquisición de competencias para los jóvenes, el Fondo carece de una estrategia coherente que permita hacer de la educación un elemento eficaz de la consolidación de la paz.⁴

El Fondo para la Consolidación de la Paz podría desempeñar una función muchísimo más importante en el sistema de ayuda en situaciones posteriores a conflictos, sobre todo contribuyendo a superar la divisoria entre la ayuda humanitaria y la asistencia para el desarrollo. En general, la acción del Fondo consiste en gran medida en apoyar proyectos concretos de pequeña envergadura que no están muy integrados en la planificación de la reconstrucción a largo plazo. Puesto que su mandato comprende las aportaciones iniciales de fondos para reformas a largo plazo, el Fondo

4. Los programas que el PNUD ejecuta en la actualidad representan aproximadamente las dos terceras partes de los desembolsos del Fondo para la Consolidación de la Paz. Los programas del UNICEF sólo representan alrededor de un 6% y los de la UNESCO apenas un 2% (PNUD, 2010b).

debería contribuir a crear un modelo más coherente de planificación que tuviera en cuenta los factores de conflicto y abarcara desde la reconstrucción hasta las inversiones para una paz duradera.

Sin embargo, no basta con aumentar el gasto. También es preciso un compromiso más sólido y una mejor coordinación por parte de la UNESCO y el UNICEF, los dos organismos principales de las Naciones Unidas con mandatos relativos a la educación y los niños. El UNICEF está en buenas condiciones para asumir el liderazgo en la tarea de hacer de la educación un elemento central del programa general de consolidación de la paz. Este organismo cuenta con una vasta experiencia, no sólo en la prestación de servicios educativos en países afectados por conflictos, sino también en ámbitos que van desde la concepción de materiales relacionados con la consolidación de la paz hasta la formación de docentes y la planificación. No obstante, para ayudar a los gobiernos y los demás asociados en el desarrollo a establecer una planificación que tenga en cuenta los factores del conflicto, el UNICEF tendrá que crear la base necesaria de datos y elementos de información pertinentes, así como los marcos analíticos correspondientes. Una de sus labores prioritarias debería consistir en aprovechar el trabajo que lleva a cabo actualmente para evaluar la eficacia de sus propias intervenciones en situaciones de conflicto.

La UNESCO podría también desempeñar una función mucho más importante. Como se señaló en la introducción de esta parte del Informe, su mandato abarca las actividades de consolidación de la paz. Aunque dispone de menos recursos financieros y de una presencia más limitada que el UNICEF en lo que se refiere a los programas, la UNESCO cuenta con posibles ventajas comparativas en algunos ámbitos. Su sector de educación dispone de personal especializado que se ocupa de temas como el establecimiento de normas, la preparación de currículos y la formación de docentes. Hay buenas razones para tratar de determinar, como parte de la estrategia general de la UNESCO en materia de educación, qué ámbitos de competencia específicos en la planificación posterior a conflictos se podrían ampliar y reforzar. La competencia de la Organización en la tarea de ayudar a los gobiernos a elaborar estimaciones financieras para sus planes de educación podría extenderse a la evaluación de las necesidades en la etapa posterior un conflicto. Los institutos especializados de la UNESCO podrían también ampliar sus actividades. Por ejemplo, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEPE) –que imparte cursos muy apreciados sobre planificación y gestión para administradores del sector de la educación de los países en desarrollo– podría dirigir la elaboración

de un módulo centrado en la planificación que tenga en cuenta los factores de conflicto, con especial atención a los países pobres.⁵

Hacer efectivo el potencial de la educación como vector de paz

Puesto que las escuelas desempeñan un papel tan esencial en la forja de la identidad y la determinación de las oportunidades, casi todos los aspectos de la enseñanza pueden incidir en temas dotados de un potencial de conflicto. Cuando los gobiernos abordan las tareas de reconstrucción al terminar un conflicto, tienen que examinar no sólo los argumentos que justifican las reformas políticas, sino también cuáles van a ser la vivencia y la percepción de esas reformas en un contexto político específico de posconflicto. El punto de partida es velar por que las estrategias de educación nacional comporten evaluaciones globales.

Es poco probable que las opciones en materia de políticas sean nítidas. La reforma relativa a la lengua de enseñanza se puede ver como un esfuerzo de construcción nacional, o como una medida hostil encaminada a la subordinación cultural de determinados grupos de población. Los enfoques de la enseñanza de la historia o la religión pueden tener un impacto en las creencias profundas de comunidades que acaban de salir de una contienda armada. Lo que un grupo puede considerar justo y equilibrado, puede parecerle a otro una provocación.

Las políticas descentralizadoras que tienen por objeto delegar la toma de decisiones pueden considerarse en algunas regiones como una fuente de mejora de la rendición de cuentas y de la autonomía local, y en otras como una fuente de futuras desigualdades en la educación y en otros ámbitos. Aunque no es probable que se encuentren respuestas sencillas, formularse preguntas pertinentes puede contribuir a evitar el retorno a la violencia y hacer que la educación sea un vector de paz. En esta sección se destacan cuatro ámbitos fundamentales para una planificación que tenga en cuenta los factores de los conflictos:

- el idioma (o los idiomas) en que se imparte(n) la enseñanza;
- el replanteamiento de la enseñanza de la historia y la religión;
- la elaboración de currículos orientados a la paz y el civismo; y
- la descentralización de la administración de la educación.

La competencia de la UNESCO en la tarea de ayudar a los gobiernos a elaborar estimaciones financieras para sus planes de educación podría extenderse a la evaluación de las necesidades en la etapa posterior un conflicto.

5. Este módulo podría basarse en el manual *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction* (UNESCO-IIEPE, 2010a), editado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, en colaboración con el UNICEF y los grupos sectoriales de educación.

Idioma(s) de enseñanza

La cuestión de lo(s) idioma(s) de enseñanza ilustra mejor que ninguna otra las arduas decisiones que deben tomar los gobiernos de países recién salidos de conflictos. La lengua es un componente esencial de la identidad. Es un elemento fundamental de la definición que los individuos y los pueblos dan de sí mismos. El idioma en que se imparte la enseñanza es uno de los vectores que forjan la identidad. En algunos países, los gobiernos han usado el sistema educativo para promover un "idioma nacional", con la intención de fomentar un sentimiento de identidad nacional. Pero en determinados contextos se puede considerar que es una tentativa de socavar la identidad y reforzar la subordinación de las minorías étnicas. Como se expuso en el Capítulo 3, el idioma de enseñanza ha sido una fuente de conflicto en muchos países. Las estrategias de consolidación de la paz deben prevenir o solucionar las tensiones vinculadas a la cuestión lingüística.

En Guatemala, se fijaron objetivos en el marco de los acuerdos de paz de 1996 para fortalecer la educación bilingüe e intercultural.

El caso de Guatemala es instructivo en este aspecto. Antes de la guerra civil, el uso del español como lengua principal de enseñanza, combinado con un currículo monocultural, fue durante mucho tiempo un motivo de resentimiento entre la población indígena. Esa situación se consideraba una fuente de injusticia, marginación y dominación. En el marco de los acuerdos de paz de 1996 se fijaron objetivos para reformar el sistema educativo, entre los que figuraba el fortalecimiento de la educación bilingüe e intercultural. En 1997 se creó la Comisión Paritaria de Reforma Educativa, colocando así a la educación como elemento central del diálogo sobre la consolidación de la paz en la fase posterior al conflicto. Con la participación de dirigentes políticos nacionales e indígenas, la Comisión elaboró propuestas para reformar los planteamientos existentes en materia de enseñanza de las lenguas y de educación intercultural. Posteriormente, se impulsó la Iniciativa sobre la lengua y cultura mayas para fomentar el uso de las lenguas indígenas en la escuela y fortalecer la función del sistema educativo en la promoción del multiculturalismo (Marques y Bannon, 2003). Aunque la aplicación de estas medidas ha sido a menudo endeble y pese a la dificultad de erradicar las antiguas desigualdades, las disposiciones institucionales han transformado una fuente de conflicto violento en un tema de diálogo (López, 2009).

Educar a los niños en su lengua materna presenta grandes ventajas. Los niños aprenden mejor en su lengua materna, especialmente en la primera infancia, y la introducción de nuevos idiomas en los últimos grados de primaria y los primeros de secundaria no disminuyen los resultados del aprendizaje (Bender y otros, 2005; UNESCO, 2010a). En la etapa posterior a un conflicto, la enseñanza en

lengua materna puede servir para un doble propósito: contrarrestar los antiguos motivos de agravio y crear posibilidades para hacer más eficaz el aprendizaje.

Pero, aun así, las decisiones que deben adoptar los gobiernos en la etapa posterior a un conflicto no son automáticas. En ese tipo de situaciones, el contexto es de suma importancia. En países como Guatemala, la imposición de una lengua nacional formaba parte de un sistema general de marginación social, cultural y política. También en otros países –por ejemplo, en Turquía– algunas minorías han considerado que el uso de una sola lengua nacional única representa una amenaza a su identidad. En cambio, en otros contextos, una lengua nacional única se puede considerar una fuerza unificadora y un elemento de una estrategia global orientada a forjar una identidad que trascienda las diferencias entre grupos. En Senegal, un país con más de 15 grupos lingüísticos, se escogió el francés como idioma oficial de enseñanza después de la independencia. Las autoridades decidieron a propósito no imponer el idioma dominante, el wolof, en parte para evitar conflictos vinculados a la lengua y la condición étnica. Eso no obsta para que otras lenguas sean parte esencial de los planes de estudio y se usen ampliamente en la radio, la televisión y las campañas de alfabetización (Bush y Saltarelli, 2000).

La República Unida de Tanzania ofrece un ejemplo aún más extraordinario. Julius Nyerere, el fundador y presidente de este Estado, llamado Tanganica anteriormente, promovió el uso del kiswahili como lengua de enseñanza "étnicamente neutra" para fomentar un sentimiento de identidad nacional común. Esa política ha sido fructífera. Mientras que la vecina Kenya ha sido más propensa a la violencia de raíz identitaria, las actitudes sociales en la República Unida de Tanzania se orientan sólidamente hacia una solución pacífica de los conflictos (Recuadro 5.7).

Las políticas lingüísticas ofrecen una ilustración vívida de las difíciles disyuntivas a las que se enfrentan los planificadores después de un conflicto. Es preciso tomar decisiones en contextos difíciles y disponiendo a menudo de conocimientos limitados. Velar por que las decisiones se tomen en el marco de una evaluación general de los factores de conflicto y se basen en el diálogo y las consultas, puede contribuir a prevenir consecuencias inesperadas susceptibles de poner en peligro una paz todavía frágil.

Replanteamiento de la enseñanza de la historia y la religión

La enseñanza de la historia y la religión es una parte importante de la educación y un componente esencial de la consolidación de la paz. Los enfoques relativos a la historia deben admitir que todo hecho puede ser objeto de interpretaciones y puntos de vista

Recuadro 5.7 – La cuestión de las lenguas y la identidad común en Kenya y la República Unida de Tanzania

A menudo las lenguas han sido un centro neurálgico de la violencia entre grupos étnicos, aunque también pueden ser elementos de una estrategia general encaminada a forjar una identidad nacional común. La historia de Kenya y la República Unida de Tanzania desde que alcanzaron la independencia ofrece algunas ideas útiles al respecto.

Al tiempo que reconocía la fuerza de las diversas identidades tribales –cada una de ellas vinculada a su propia lengua– el Presidente Julius Nyerere proclamó el kiswahili idioma nacional común de lo que pronto llegaría a ser la República Unida de Tanzania. Además, se adoptaron otras medidas para romper el dominio de toda identificación tribal estrecha. Los currículos de primaria hicieron hincapié en la historia del conjunto del país y a los niños se les enseñó a considerarse ante todo como tanzanos. Las etnias y las correspondientes lenguas conexas no fueron reprimidas, pero sí se les restó importancia.

Este planteamiento aplicado a la política educativa y lingüística se hizo extensivo a la política general de la nación. Se asignaron los recursos a las diferentes zonas con arreglo a criterios de equidad, en vez de hacerlo en función de la lealtad a un grupo determinado. Cuando surgió el pluripartidismo, se prohibieron las campañas electorales basadas en programas étnicos.

En Kenya, por el contrario, la vida política se estructuró casi totalmente en torno a las identidades tribales después de la independencia, y tanto los individuos como los partidos trataron de desviar el gasto público en beneficio de sus propios grupos. Se realizaron pocos esfuerzos a través del sistema educativo para forjar una identidad nacional y el kiswahili tuvo que competir con las lenguas regionales y el inglés en la enseñanza primaria y las esferas oficiales. La focalización en identidades de grupo concurrentes ha hecho que Kenya sea un país más propenso a la violencia. Cuando una ola de asesinatos y desplazamientos masivos barrió el país tras las elecciones de 2007, los contornos del mapa de la violencia coincidieron con los contornos, sólidamente asentados, de las identidades tribales.

Las encuestas sobre las actitudes de la población ponen de manifiesto los legados divergentes de los planteamientos adoptados en materia de educación, lenguas y construcción nacional, después de la independencia. En las encuestas Afrobarómetro, realizadas en muchos países africanos, se pregunta a los encuestados de qué grupos se sienten parte y se les plantean otras preguntas relativas a la identidad. En la República Unida de Tanzania el 70% de los entrevistados afirmó que se consideraban únicamente ciudadanos nacionales, una proporción dos veces mayor que la registrada en Kenya. Las respuestas de los tanzanos también indicaron que su nivel de confianza es más alto que el de los kenianos

y que temen menos que puedan sobrevenir conflictos violentos durante las elecciones. Ninguno de esos resultados se puede imputar a la existencia de un menor grado de diversidad en la República Unida de Tanzania, ya que este país cuenta con un número de lenguas superior al de Kenya (Gráfico 5.1).

Cuadro 5.1: Algunos resultados del estudio 2008 de Afrobarómetro (Kenya y República Unida de Tanzania)

	Kenya	R. U. de Tanzania
Se identifican exclusivamente como nacionales kenyanos/tanzanos, y no como miembros de un grupo étnico	31,8%	70,3%
Consideran que su grupo étnico nunca ha sido tratado injustamente por el gobierno	26,8%	62,9%
Tienen alguna o mucha confianza en los demás kenianos/tanzanos	40,2%	77,1%
No temen en absoluto ser víctimas de intimidaciones o violencias de carácter político durante las campañas electorales	17,3%	51,8%
La competencia entre los partidos políticos nunca, o pocas veces, desemboca en conflictos	23,2%	63,0%
Número de idiomas usados en los hogares que se identificaron en la encuesta	18+	38+

Nota: En Kenya, la encuesta se efectuó en 8 idiomas, mientras que en la República Unida de Tanzania solamente se utilizó el kiswahili, debido a su condición jurídica de idioma nacional único.

Fuente: Afrobarómetro (2009), preguntas 3, 45a, 47, 82, 83, 84c y 103.

Las políticas identitarias tienen consecuencias importantes en el sistema educativo, aunque en general no se les presta la debida atención.

Los estudios realizados en varios países del África Subsahariana muestran que la participación de los padres en el apoyo a equipamientos comunes, como las escuelas, tiende a disminuir a medida que aumenta la diversidad de la comunidad. Un trabajo de investigación efectuado en un distrito de Kenya confirma esta regla general: el gasto en educación se reducía al aumentar la diversidad étnica, y la desconfianza de los padres hacia los demás grupos resultó ser el factor clave de la disminución del apoyo a las escuelas locales. Sin embargo, cuando ese mismo trabajo se llevó a cabo en un distrito de Tanzania, se pudo observar que el grado de diversidad étnica no influía para nada en la disposición de los padres a invertir en recursos educativos comunes. Como explicó un funcionario de una aldea: “Todos somos tanzanos”. Un docente de una escuela comentó: “Esto es Tanzania. Aquí no tenemos ese tipo de problemas”.

Fuentes: Afrobarómetro (2009); Bird (2009); Collier (2009); Miguel (2004).

En todo contexto multicultural o plurirreligioso, hay pocas instituciones más importantes que la escuela para consolidar la paz.

muy diferentes, algunos de las cuales pueden crear divisiones. Las decisiones en materia religiosa son, en última instancia, opciones personales. Pero ningún sistema educativo puede hacer caso omiso del papel de la religión y la historia en la configuración de las sociedades. Asimismo, ningún gobierno en una situación de posconflicto puede permitirse el lujo de soslayar el potencial que tiene la intolerancia vinculada a determinadas visiones de la historia y del dogma religioso para crear estereotipos negativos, fomentar la hostilidad entre grupos y, en última instancia, engendrar violencia. Las escuelas pueden propiciar enfoques de la enseñanza de la historia y la religión que estimulen el espíritu crítico, reconozcan la validez de las distintas concepciones del mundo y fomenten el respeto hacia las demás creencias y convicciones. En todo contexto multicultural o plurirreligioso, hay pocas instituciones más importantes que la escuela para consolidar la paz.

El currículo escolar de historia puede ser un detonador que haga estallar las tensiones y rivalidades entre grupos. En muchos conflictos nacionales, los dirigentes que se lanzan a la lucha armada proclaman que su acción es una continuación de la de los "héroes nacionales" del pasado y construyen toda una narrativa histórica en torno a las magnas batallas, el sojuzgamiento de los "enemigos" o las injusticias infligidas por "los otros". Con frecuencia, la historia no se considera una asignatura orientada a fomentar una capacidad de reflexión crítica que permita comprender procesos históricos complejos, sino como un medio de reafirmar una identidad de grupo distintiva acuñada sobre la base de la hostilidad a otros grupos. Cuando a los niños se les enseña que son miembros de una comunidad asediada o que son superiores a los demás, se está contribuyendo a la transmisión de la hostilidad a las generaciones sucesivas. Otro tanto puede afirmarse de la enseñanza de la religión. Cuando la instrucción religiosa se emplea para proclamar la primacía de una serie de creencias y denostar a las demás, se está esparciendo la simiente de conflictos potenciales.

Al igual que ocurre en otros ámbitos, los planificadores de la educación se hallan ante disyuntivas difíciles cuando llega el momento de elaborar o reformar el currículo de historia. La interpretación de la historia entraña inevitablemente juicios de valor determinados por las perspectivas políticas, sociales y culturales de cada persona. Las preocupaciones relativas al contenido del currículo suelen ir acompañadas de debates acerca de si la enseñanza de la historia debe centrarse en la transmisión de un determinado corpus de conocimientos, o en la adquisición de competencias críticas que permitan a los alumnos comparar las

diversas interpretaciones y emitir juicios con conocimiento de causa (Pingel, 2008). Esos debates suelen ser especialmente importantes en países afectados por conflictos, donde los "hechos" pueden ser ampliamente cuestionados y donde es difícil lograr un consenso. Las autoridades nacionales deben velar por que, en vez de reforzar los prejuicios, el currículo ayude a los alumnos a ver las diferentes perspectivas y analizar cómo se construye la historia. Como ha señalado un comentarista, "desvelar las posibles razones de un conflicto es una tarea penosa y controvertida, y en vez de unir a una sociedad puede dividirla" (Pingel, 2008, pág. 185).

No resulta fácil trasponer principios generales esclarecedores en los planes de estudio, sobre todo en sociedades que acaban de salir de un conflicto violento. La historia de muchos países ricos demuestra hasta qué punto es una tarea difícil. La enseñanza del Holocausto no se inició en Alemania y en los Estados Unidos hasta casi dos decenios después del final de la Segunda Guerra Mundial (Dy, 2008). En Japón, la incorporación a los manuales de historia de secundaria de un episodio tan delicado como la matanza de Nankín sólo se produjo después de una serie de protestas sociales, de una intervención diplomática y de una prolongada batalla jurídica entre un célebre historiador y el Ministerio de Educación (Masalski, 2001). Algunos episodios de violencia ocurridos más recientemente en países en desarrollo ilustran también los problemas complejos y las susceptibilidades políticas que surgen cuando se elaboran nuevos currículos de historia. En Camboya se han necesitado varios decenios para elaborar manuales escolares y currículos que ofrezcan a los niños una visión verosímil de una etapa crucial de la historia de su propio país (Recuadro 5.8). Y en Rwanda, cuando han transcurrido ya más de 15 años desde el final del genocidio, las autoridades nacionales todavía no han reintroducido en los currículos académicos la historia del país (McLean Hilker, 2010). Los problemas y las responsabilidades que los dirigentes políticos han de afrontar en este ámbito son ingentes. Si por un lado la enseñanza de la historia ofrece a los niños la posibilidad de contemplar el pasado de su propio país a través de un nuevo prisma que ponga ante sus ojos las actitudes y creencias que hicieron posible la violencia, por otro lado puede también reabrir antiguas heridas.

Se pueden definir fácilmente principios generales para la enseñanza de la historia y la religión en los sistemas educativos. Las organizaciones internacionales han establecido una amplia gama de indicadores basados en prácticas idóneas que pueden aplicarse en ambas asignaturas. Uno de esos marcos de referencia son los "Principios rectores de Toledo sobre la enseñanza de religiones y creencias en las escuelas públicas" (OSCE, 2007). En este documento

Recuadro 5.8 – Treinta años después, los niños camboyanos se enteran del genocidio

Más de treinta años después del genocidio perpetrado en Camboya, dieciocho años después de la firma del acuerdo de paz y más de un decenio después del final del conflicto armado, los alumnos camboyanos tienen por fin la posibilidad de saber lo que pasó durante el trágico periodo 1975-1979 gracias a un nuevo currículo.

Khamboly Dy, miembro del Centro de Documentación de Camboya (DC-Cam), el organismo que acopia pruebas de las atrocidades cometidas por los jémeres rojos, terminó en 2007 su obra *Historia de la Kampuchea Democrática (1975-1979)*, el primer trabajo histórico de este tipo escrito por un camboyanos. Dos años después, el libro recibió el visto bueno del Ministerio de Educación para su uso como material de estudio y referencia para la enseñanza de la historia de ese periodo en las escuelas secundarias del país. Actualmente el libro se distribuye en las escuelas, los docentes reciben la formación necesaria para usarlo y está en preparación un manual para el alumno.

Al igual que la mayoría de los camboyanos, Khamboly Dy nació después de la caída de los jémeres rojos, pero insiste en que los jóvenes no deben ignorar el tema. “Después del régimen de los jémeres rojos, Camboya estaba destrozada y fragilizada, como un cristal hecho añicos”, dice. “Las nuevas generaciones tienen la responsabilidad de reparar ese cristal roto. Es preciso que comprendan lo que ocurrió en su país,

antes de que emprendan el camino que lleva a la construcción de la democracia, la paz y la reconciliación” (De Launey, 2009). El DC-Cam considera que el nuevo currículo es la versión camboyanos del trabajo de una comisión de verdad y reconciliación, y que la enseñanza sobre el genocidio contribuirá a evitar en el futuro nuevas violaciones de los derechos humanos. Se espera que el trabajo realizado por alumnos y docentes en las aulas se difunda entre las familias y comunidades, sirviendo de apoyo al difícil y delicado proceso de reconciliación de las víctimas con quienes militaron en las filas de los jémeres rojos.

La historia del genocidio camboyanos sigue siendo delicada desde el punto de vista político porque está ligada a regímenes y acontecimientos recientes. No obstante, la causa del retraso en la enseñanza de la historia de los jémeres rojos estriba en el hecho de que altos funcionarios del Partido Popular de Camboya en el poder fueron miembros de los jémeres rojos. En 2001, el Senado aprobó una ley por la que se establecía un tribunal para inculpar de genocidio a los dirigentes de los jémeres rojos. Más tarde, en 2009, Camboya y las Naciones Unidas empezaron a organizar el funcionamiento de ese tribunal, que pronunció su primera sentencia en julio de 2010 abriendo así paso a una mayor transparencia sobre el genocidio.

Fuentes: Boulet (2010); Centro de Documentación de Camboya (2010); De Launey (2009); Dy (2008).

se exhorta a que las clases sobre religiones y creencias se basen en investigaciones académicas sólidas, con respeto hacia los demás y a cargo de docentes comprometidos con la libertad religiosa. Una prioridad evidente en este campo es velar por que los currículos, los manuales escolares y los materiales pedagógicos tengan en cuenta de manera inclusiva, justa y respetuosa, tanto los puntos de vista religiosos como los no religiosos.

Numerosos países han consagrado en las leyes nacionales la política de educación inclusiva. La ley básica de enseñanza primaria y secundaria de Bosnia y Herzegovina, aprobada en 2003, declara que el objetivo de la educación es: “desarrollar la conciencia de la identidad cultural, la lengua y las tradiciones propias de manera apropiada al legado de la civilización; aprender acerca de los demás y de los que son diferentes, respetando las diferencias y cultivando la comprensión mutua y la solidaridad entre todas las personas, grupos étnicos y comunidades de [Bosnia y Herzegovina] y del mundo” (Bosnia y Herzegovina, Asamblea Parlamentaria, 2003, pág. 2). Esos principios son importantes porque

rechazan explícitamente el fanatismo y el chovinismo que dieron origen al conflicto. En ellos se traza un nuevo rumbo para la identidad nacional y la función de la enseñanza en la forja de esa identidad.

La tarea más difícil consiste en plasmar esos principios en actos, especialmente en países donde las ideas acerca de la historia y la religión han contribuido al estallido de conflictos armados. La cooperación internacional puede contribuir a la creación de un contexto propicio al diálogo para la consolidación de la paz. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) ha acumulado experiencia en lo que respecta al apoyo a los sistemas educativos en sociedades con diversas etnias y religiones recién salidas de conflicto, como las de Kosovo y Bosnia y Herzegovina. Gran parte de su labor consiste en reunir a los participantes más directos del proceso educativo –docentes, alumnos y autoridades del sector de la educación– para facilitar los intercambios y fomentar la comprensión de los motivos de queja de los demás. La acción emblemática de la UNESCO relativa a la “Promoción del Diálogo Interreligioso”, es otro ejemplo de cómo

Es una prioridad velar por que los currículos tengan en cuenta de manera inclusiva, tanto los puntos de vista religiosos como los no religiosos.

un ideario puede contribuir a la concepción de políticas. El apoyo a ese diálogo, así como a la reforma de los currículos y los programas de formación de docentes en los países recién salidos de conflictos, es un ámbito en el que un Fondo para la Consolidación de la Paz ampliado podría reforzar la función de la educación como vector de reconstrucción de las sociedades.

Elaborar currículos orientados a la paz y el civismo

La escuela no sólo sirve para conjurar el peligro inmediato de un retorno a las hostilidades, sino también para proteger a las personas y las sociedades contra futuras amenazas de violencia. La influencia directa de la educación en la prevención de conflictos armados y la reconstrucción de las sociedades es un aspecto que se ha descuidado mucho. Aunque la relación entre lo que ocurre en la escuela y la propensión de una sociedad a caer en un conflicto armado es compleja, ese descuido aumenta el riesgo de que la violencia se reanude (véase la Contribución Especial).

Los programas de “educación para la paz” han sido objeto de una amplia promoción por parte de la UNESCO, el UNICEF y otros organismos, a fin de fortalecer la función de las escuelas como fuerza de paz (Bush y Saltarelli, 2000). La elaboración de currículos y la formación de docentes han sido dos actividades prioritarias de varios ministerios de educación en contextos de posconflicto, por ejemplo

los de la Côte d'Ivoire, Kosovo y Liberia (PNUD, 2009; UNICEF, 2010b). Esos programas parten de la premisa de que los educadores y sus alumnos pueden llegar a ser agentes activos de la convivencia pacífica. Como Graça Machel dijo ya hace 15 años: “En las escuelas se podrían crear algunas bases para la creación de estos ‘marcos éticos’”. El contenido y el proceso de la enseñanza deben promover la paz, la justicia social, el respeto de los derechos humanos y la aceptación de la responsabilidad” (Machel, 1996, pág. 79).

Las evaluaciones de la eficacia de la educación para la paz impartida en las escuelas son limitadas. Miles de niños de países afectados por conflictos reciben instrucción de educadores que aplican currículos de consolidación de la paz innovadores, pero esas iniciativas son objeto de un examen riguroso en raras ocasiones (Davies, 2005; McGlynn y otros, 2009). En 2009, la UNESCO creó en Nueva Delhi el Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, cuyo mandato induce a pensar que podría contribuir a colmar esa carencia (UNESCO, 2009). Algunos datos indican que existen fundadas razones para llevar a cabo actividades de educación para la paz bien concebidas. Los estudios realizados indican que esos programas pueden reducir las agresiones y acosos de alumnos, así como su participación en conflictos violentos, y aumentar las posibilidades de que contribuyan a prevenir los conflictos (Barakat y otros, 2008; Davies, 2005). Un trabajo de investigación sobre programas en los que participan jóvenes palestinos e israelíes concluyó que, a pesar de la violencia continua, los participantes en algunos programas de educación para la paz tenían opiniones más positivas de la “paz”, mayor capacidad para comprender los puntos de vista de la otra parte y mejor disposición para establecer contactos (Salomon, 2004). Un programa de educación para la paz llevado a cabo en los campamentos del norte de Kenya contribuyó a reducir la violencia y sirvió de base para actividades en otros contextos (Recuadro 5.9).

La formación cívica de carácter más general puede servir también de antídoto a los conflictos, al fomentar una identidad más integradora que permite a las personas comprender lo que significa formar parte de una comunidad plural. Los conflictos identitarios suelen surgir cuando una característica definitoria de un grupo –la religión, el idioma o la condición étnica– prevalece y determina una relación de hostilidad hacia otro grupo. La educación cívica consiste en definir la condición de ciudadano en función de los valores comunes: derechos humanos, tolerancia y respeto de la diversidad. Esto no significa que se deban rechazar los aspectos distintivos de la identidad del grupo, sino que es necesario crear un sentimiento general de que los individuos tienen

La educación para la paz puede aumentar las posibilidades de que los alumnos contribuyan a prevenir los conflictos.

Contribución especial – La educación, una poderosa fuerza de paz

Un proverbio persa dice: “Hay dos mundos: el que está dentro de nosotros y el de afuera”. La paz interior es la que, en última instancia, engendra la paz externa. Y es gracias a la educación como aprendemos a unir ambos mundos y a vivir en armonía con nosotros mismos y con los demás. Todo niño tiene que aprender, desde sus primeros años de escuela, a respetar los derechos de los demás. Una de las lecciones más importantes es aprender a no recurrir a la más mínima forma de violencia y reconocer que la paz es un tesoro de la vida. Si los niños no reciben esa lección, no respetarán nunca los derechos ajenos, por más decretos y reglamentos que se promulguen. Espero que los dirigentes políticos de todos los países tengan en cuenta el mensaje del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* y recuerden que nunca se debe instrumentalizar la educación para instilar en la mente de los jóvenes prejuicios, intolerancia y falta de respeto por los demás. La escuela puede ser una poderosa fuerza de paz, si cada día les enseña a los niños lo que encierra ese proverbio persa: nuestra humanidad compartida y nuestro destino común.

Shirin Ebadi
Premio Nobel de la Paz (2003)

Recuadro 5.9 – Educación para la paz en los campamentos de refugiados de Kenya

Desde 1998 hasta 2001, el ACNUR dirigió un Programa de Educación para la Paz (PEP) en los campamentos de refugiados de Dadaab y Kakuma (Kenya), en el que participaron unas 70.000 personas. Los refugiados –principalmente sudaneses en Kakuma y somalíes en Dadaab– habían vivido en situaciones de extrema violencia e incluso dentro de los campamentos prevalecía un elevado nivel de violencia. El ACNUR elaboró un conjunto de materiales pedagógicos para cuestionar el recurso a la violencia y estimular la solución de conflictos mediante el diálogo. El programa se empezó a aplicar con escolares, a razón de una clase semanal, y con los jóvenes y adultos no escolarizados por conducto de talleres comunitarios.

En 2002, una evaluación reveló que los refugiados de los campamentos pensaban que el PEP les había ayudado a solucionar o atenuar los conflictos y a mejorar la seguridad en general. Tras participar en el PEP, los jóvenes se mostraban menos propensos a las peleas. La formación de “pacificadores” –un grupo de personas que había cursado el PEP, entre los que figuraban varios niños, y que se había unido a los

educadores para mediar en las riñas– fue mencionada en la evaluación como otro resultado positivo. La participación activa de los alumnos fue decisiva para el buen resultado del programa.

Desde 2002, el PEP se ha ampliado y actualmente lo dirige una organización local de Dadaab. Asimismo, se ha adaptado para su aplicación en otros campamentos. En Uganda y el Sur de Sudán, una versión utilizada por el Servicio Jesuita a Refugiados benefició a unos 38.000 refugiados, desplazados internos y residentes locales desde 1999 hasta 2005. En este caso también se registraron resultados positivos. En 2001, el programa del ACNUR recibió el respaldo de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). Aprovechando la experiencia acumulada en diversos campamentos, la UNESCO y el ACNUR colaboraron en la preparación de 16 folletos para docentes y mediadores. Desde entonces, el material pedagógico del PEP se ha adaptado para su uso en el mundo entero, incluso en contextos distintos a los de los campamentos.

Fuentes: Ikobwa y otros (2005); Obura (2002).

identidades múltiples que trascienden sus ideas políticas, y creencias, así como su pertenencia étnica, idioma, lugar de domicilio y otros elementos característicos. En Irlanda del Norte, donde la mayoría de los niños crecen en comunidades que se autodefinen como británicas o irlandesas, el currículo relativo al civismo aplicado en 2007 no se centra tanto en promover la idea de una nacionalidad común, como en cultivar el respeto de la diversidad, la igualdad y los derechos humanos en una sociedad dividida que está saliendo de un conflicto violento. Este planteamiento ha fomentado en los alumnos actitudes más positivas hacia las relaciones entre los grupos sociales (O'Connor, 2008) (Recuadro 5.10).

La descentralización de la administración de la educación

Entre los muchos problemas relativos a la gobernanza que los encargados de la elaboración de políticas deben afrontar después de un conflicto, algunos atañen a la administración de las escuelas y otros al lugar ocupado por la educación en el marco general de los sistemas políticos, administrativos y financieros.

Los problemas de administración de las escuelas incluyen la cuestión de la selección. ¿Deben tener los padres la posibilidad de enviar a sus hijos a escuelas que seleccionan al alumnado en función de características como la religión, el idioma o la pertenencia étnica? ¿Debe la escuela, por el contrario, acoger en su seno una amplia gama de identidades y proporcionar bajo un mismo techo una

educación multicultural que sea el símbolo de lo que los niños tienen en común? ¿Qué forma debe revestir el reconocimiento de la identidad multicultural? Estos interrogantes forman parte del meollo del debate sobre la educación en muchos países. No obstante, cabe señalar que en los Estados afectados por conflictos, las decisiones políticas sobre la selección en las escuelas pueden tener consecuencias muy reales y concretas en el contexto de posconflicto.

A este respecto hay que reiterar, una vez más, que no hay decisiones “correctas” o “erróneas”. La hipótesis ideal es que no se seleccione a los niños en función de identidades compartimentadas. Cualesquiera que sean sus diferencias en materia de cultura, religión, lengua o medio familiar, todos los niños salen ganando si comparten en común una educación y un lugar de aprendizaje con personas diferentes. La escuela les ofrece la oportunidad de aprender a convivir en una sociedad multiétnica y pluricultural. Además, los niños que han aprendido en la escuela a respetar a las demás comunidades son menos propensos a adherirse a quienes tratan de fomentar la intolerancia.

El distrito de Brčko, en Bosnia y Herzegovina, se menciona a veces como ejemplo de integración en un país dividido en el plano educativo (Magill, 2010). Desde 2001 se empezó a escolarizar a muchos alumnos bosnios, croatas y serbios en los mismos centros docentes. A pesar de sus protestas iniciales (Jones, 2009), ahora la política de integración goza de

Cualesquiera que sean sus diferencias en materia de cultura, religión, lengua o medio familiar, todos los niños salen ganando si comparten en común una educación con personas diferentes.

Recuadro 5.10 – Consolidar la paz mediante la educación en Irlanda del Norte

El acuerdo del Viernes Santo... permitió que las cuestiones de la identidad y la soberanía se matizaran y fuesen objeto de compromisos en Irlanda. Ese acuerdo hizo aceptable la idea de que en Irlanda uno podía ser británico, o irlandés y británico a la vez, o simplemente irlandés. También permitió que se aceptase la idea de que la historia es portadora de tanta sombra como sustancia y de que en nuestro legado del pasado, nada es sencillo.

Colm Tóibín, novelista irlandés
(Tóibín, 2010)

El Acuerdo del “Viernes Santo” de 1998 puso fin a tres decenios de violencia sectaria y marcó un nuevo comienzo para Irlanda del Norte. En el acuerdo se reconoció el derecho de los ciudadanos a identificarse y ser aceptados como británicos, irlandeses, o ambas cosas a la vez. Se consideró que la reforma de un sistema que había educado por separado a la mayoría de los niños, según fueran católicos o protestantes, formaba parte del proceso de reconstrucción. Surgieron diversas iniciativas en materia de educación, algunas incluso antes del acuerdo:

- **Reducir la desigualdad entre los sistemas educativos.** Tradicionalmente, entre los católicos habían prevalecido tasas de desempleo más altas y salarios más bajos que entre los protestantes. Esta desigualdad se explica en gran medida por la educación. Por término medio, los católicos salían de la escuela habiendo adquirido menos competencias, en parte porque sus escuelas recibían menos apoyo estatal. La reforma realizada en las políticas para lograr una financiación más equitativa, ha contribuido a satisfacer este antiguo agravio.
- **Salvar las divisiones.** Los docentes pusieron en marcha programas de “contactos intercomunitarios” para organizar encuentros entre jóvenes, que finalmente recibieron una financiación oficial del gobierno. Con el correr de los años estos programas se han extendido y se llevan a cabo en el 40% de las escuelas primarias y el 60% de las secundarias, pero sólo participa en ellos un 10% del conjunto de los alumnos. La mayoría de los padres de ambas comunidades han apoyado estos programas.

- **Integrar la educación mediante una acción voluntaria.** Desde 1981, grupos de padres han ayudado a crear escuelas integradas en las que está más o menos equilibrado el número de niños pertenecientes a las dos comunidades religiosas más importantes. Actualmente, las escuelas integradas reciben financiación del Estado. En septiembre de 2009, unos 20.000 niños recibían instrucción en las 61 escuelas integradas existentes. Pero esta cifra apenas representa el 6% de todos los escolares de Irlanda del Norte, a pesar de que una encuesta realizada en 2008 reveló que el 84% de la población opinaba que una educación integrada contribuía a la paz y la reconciliación. También hay datos y elementos de información que indican que este tipo de escuelas contribuyen a fomentar la tolerancia y reducir el sectarismo.
- **Reformar el currículo.** Durante y después del conflicto, el currículo se reformó para incorporar la historia de Gran Bretaña y la de Irlanda, expuestas desde diversas perspectivas, y se aplicó un currículo común a todas las escuelas, con un temario también común para las clases de religión. Estas medidas ofrecen a los alumnos la posibilidad de comprender diversos enfoques del pasado histórico que muchos de sus padres y abuelos no tuvieron la oportunidad de conocer.
- **Impartir educación cívica.** La transición de una situación de violencia política a la vida democrática exige que se imparta a los niños educación sobre sus derechos y responsabilidades. El nuevo currículo de educación cívica aplicado desde 2007 con carácter obligatorio en todas las escuelas comprende cuatro ámbitos de estudio: diversidad e integración; igualdad y justicia; derechos humanos y responsabilidades sociales; y democracia y participación activa. Este currículo se centra mucho más en la igualdad y los derechos humanos que el Programa de Educación para la Comprensión Mutua aplicado a principios del decenio de 1990.

Fuentes: Irlanda del Norte, Consejo para la Educación Integrada (2010); McGlynn (2009); Sinclair (2004); Smith (2010a).

un gran apoyo. Gracias a equipos multiétnicos de docentes, a disposiciones prácticas adoptadas para las tres lenguas (mutuamente inteligibles, aunque utilizan dos alfabetos diferentes) y al establecimiento de un solo currículo para las “asignaturas nacionales”, el distrito de Brčko ha demostrado que es posible impartir una educación integrada sin que los alumnos pierdan sus respectivas identidades (Magill, 2010).

La descentralización y la devolución de competencias suscitan cuestiones de gobernanza que atañen al sistema educativo, aunque rara vez se tienen

en cuenta sus posibles consecuencias en la concepción de las políticas. Esto se debe, sobre todo, a que las estrategias se guían por dinámicas más generales, en la que incide el peso económico y político de las diferentes regiones. También en este ámbito las repercusiones de los enfoques adoptados en la reforma de las políticas pueden tener repercusiones de gran alcance en el programa de consolidación de la paz.

En circunstancias adecuadas, la descentralización y la devolución de competencias a autoridades de nivel inferior al gubernamental pueden reforzar

la rendición de cuentas y la adhesión al sistema educativo en el plano local. Pero la descentralización debe llevarse a cabo con sumo cuidado. La transferencia de la financiación y la gestión administrativa a las autoridades regionales o locales puede aumentar la disparidad en materia de financiación entre las regiones más pobres y las más prósperas, lo que a su vez puede provocar tensiones políticas, sobre todo en los países donde las desigualdades regionales han contribuido al desencadenamiento de la violencia. La redistribución mediante el gasto público puede contribuir a atenuar las desigualdades regionales en lo que respecta a la asignación de recursos a las escuelas, pero después de los conflictos muchos gobiernos carecen de la capacidad política o administrativa necesaria para hacer adoptar reformas del gasto público que modifiquen los esquemas de distribución.

Todo lo anterior contribuye a explicar por qué la descentralización fiscal suele ser una fuente de tensiones en los países donde existe una gran desigualdad entre las regiones (Bakke y Wibbels, 2006; Brown, 2009; Tranchant, 2008). Muchas cosas dependen del contexto nacional. En Malasia, el regionalismo y la descentralización no han ocupado un lugar destacado en los debates nacionales sobre la educación, debido a que los principales grupos étnicos están integrados en la mayoría de las regiones y a que los órganos provinciales y locales disponen de poderes limitados porque la educación es una de las atribuciones del gobierno federal. En este caso, el diálogo sobre la educación y la identidad no se ha centrado en polémicas sobre la financiación regional, sino en planteamientos generales que atañen al multiculturalismo en el sistema escolar (Berns y otros, sin fecha; Malakolunthu, 2009). En Indonesia ocurre lo contrario: los grupos étnicos están concentrados en determinadas regiones y el sistema educativo está muy descentralizado. Esto ha suscitado una rivalidad regional y los órganos locales de los distritos más pobres tratan de obtener del gobierno central una asignación más cuantiosa de los ingresos fiscales. A diferencia de lo que ocurre en Malasia, los debates sobre la financiación han ocupado un lugar muy destacado en el diálogo sobre la equidad de la educación (Arze del Granado y otros, 2007; Brown, 2010).

A veces, los gobiernos centrales creen que la descentralización es una solución del problema de la politización de la educación. En este ámbito, los resultados son también desiguales. En algunos países, la devolución de competencias a las autoridades locales y las escuelas puede permitir que las comunidades locales se hagan escuchar más. Esto es lo que parece haber ocurrido, en diverso grado, después de los conflictos de El Salvador, Guatemala y Nicaragua (Marques y Bannon, 2003;

Poppema, 2009; UNESCO, 2008). La devolución de competencias funcionó cuando los sistemas comunitarios estaban bien desarrollados y cuando se acompañó con un apoyo al fortalecimiento de capacidades. Pero allí donde las estructuras comunitarias eran endeble, la gestión de los centros escolares se politizó extremadamente.

La diferenciación de funciones también puede contribuir a limitar la politización indebida del sistema educativo. Un ministerio central puede conservar la responsabilidad general de fijar las políticas, creando al mismo tiempo organismos especializados que se encarguen de la planificación, la formación de docentes, los currículos y los exámenes, con dispositivos de gobernanza que los hagan menos vulnerables a las injerencias políticas. Asimismo, los dispositivos locales de consulta, de adopción de decisiones y de administración de las escuelas podrían permitir que diversos grupos interesados aportaran su contribución a la empresa de consolidar la paz, (Smith, 2010a).

Conseguir un equilibrio entre autoridad central y autoridad descentralizada es una de las tareas más arduas que debe afrontar cualquier gobierno en la fase posterior a un conflicto. Un crudo ejemplo de esto es el caso de Bosnia y Herzegovina. Como se expuso en el Capítulo 3, el Acuerdo de Dayton de 1995 creó lo que tal vez sea el sistema educativo más descentralizado del mundo. Con una población de unos 3,8 millones de habitantes, este país cuenta con 13 ministerios de educación. Aunque en 2008 se creó una entidad encargada de la educación en el ámbito estatal, su función y autoridad todavía son limitadas. Esta situación ha mermado los esfuerzos encaminados a aplicar los principios progresistas de educación multicultural, multiétnica y pluriconfesional consagrados en la legislación nacional. La mínima presencia del Estado en el sistema educativo hace que los niños sigan aprendiendo sobre la base de tres currículos que difieren en las asignaturas "nacionales" como historia, cultura e idioma, enseñadas a veces de una manera que contribuye a fomentar los prejuicios (Torsti y Ahonen, 2009). Además, la cuestión de la enseñanza de base confesional comienza a ser un factor de división (OSCE, Misión en Bosnia y Herzegovina, 2008a).

Los problemas que plantea el sistema descentralizado de gobernanza de la educación en Bosnia y Herzegovina resultan evidentes en varios niveles. En 2004, todos los ministros de educación del país apoyaron planes por los que se establecían nuevos criterios para atribuir nombres a las escuelas y se fijaban principios para el uso de símbolos en ellas. Esta normativa abordó un asunto fundamental para la consolidación de la paz. Ocho años después

La devolución de competencias a las autoridades locales y las escuelas puede permitir que las comunidades locales se hagan escuchar más. Esto es lo que parece haber ocurrido, en diverso grado, después de los conflictos de El Salvador, Guatemala y Nicaragua.

Hay una estrategia que sin duda alguna beneficia al sistema educativo, a los niños y a la consolidación de la paz: desterrar la violencia de la escuela.

de los Acuerdos de Dayton, muchas escuelas ostentaban símbolos bélicos y nombres de batallas y personajes militares celebrados por unas comunidades, pero considerados hostiles por otras. La evaluación de la nueva política realizada por la OSCE en 2007 mostró que, si bien se habían logrado algunos progresos, en muchos casos las autoridades locales no habían aplicado los nuevos criterios (OSCE, Misión en Bosnia y Herzegovina, 2007a). Esa conclusión no sorprendió a nadie, porque los consejos de dirección de las escuelas, manipulados por las autoridades locales, estaban ya muy politizados de por sí, y a menudo sus criterios de selección contravenían los principios de la legislación nacional (OSCE, Misión en Bosnia y Herzegovina, 2006). En este ámbito, la debilidad del gobierno central hizo que una política de consolidación de la paz sólo se plasmara de manera muy limitada en las prácticas escolares.

Es evidente que problemas como los surgidos en el sistema educativo de Bosnia y Herzegovina no se prestan a una solución sencilla. En sí mismo, el Acuerdo de Dayton fue sintomático del grado de desconfianza que dejó el conflicto. La imposición de una autoridad central a órganos de educación descentralizados hubiera sido sin duda una fuente de discordia. Pero es evidente que el Acuerdo de Dayton no estableció un equilibrio acertado e impidió que a largo plazo pudieran crearse los órganos estatales

necesarios para supervisar el funcionamiento de un sistema educativo de calidad. La OSCE y otros organismos internacionales contribuyen actualmente a fortalecer las capacidades del organismo estatal de educación para que desempeñe una función más importante en la elaboración, supervisión y aplicación de normas.

Desterrar la violencia de la escuela

Hay una estrategia que sin duda alguna beneficia al sistema educativo, a los niños y a la consolidación de la paz: desterrar la violencia de la escuela. En muchas sociedades afectadas por conflictos, las escuelas están enmarcadas en un esquema de violencia generalizada y los castigos corporales propinados a los alumnos contribuyen a perpetuarlo.

Para romper ese esquema es preciso aplicar medidas en diversos planos, empezando por la reforma de las leyes. Algunos países en desarrollo afectados por conflictos han emprendido este camino. A raíz de una sentencia del Tribunal Supremo, Nepal aprobó una ley que prohíbe los castigos corporales en cualquier circunstancia (Plan, 2009). Sudán dio también un paso adelante en este sentido, aprobando en abril de 2009 la Ley del Niño, que exige a los padres públicos el reconocimiento, respeto y garantía de los derechos de los niños, incluido el de no ser objeto de violencia alguna (UNICEF, 2009e). Según la Iniciativa mundial para terminar con todos los castigos corporales de los niños y las niñas (2010a), en agosto de 2010 eran ya 109 los países que habían prohibido esos castigos en las escuelas. Aunque la prohibición tal vez no produzca siempre resultados inmediatos, sí constituye un paso en la buena dirección.

El castigo corporal no es la única cuestión que preocupa. Los conflictos pueden extenderse en las escuelas cuando se dan violencias entre los alumnos. Algunos países de América Latina, como Brasil, Colombia y Perú, han establecido políticas, leyes e iniciativas nacionales explícitamente destinadas a contrarrestar la violencia en las aulas, promoviendo los valores de la paz (Villar-Márquez, 2010). En Colombia, el reconocimiento de la existencia de nexos entre el conflicto armado y la violencia en las comunidades y las escuelas, ha hecho que muchos programas de prevención de la violencia se centren en la adquisición de "competencias cívicas" por parte de los niños y los jóvenes (Recuadro 5.11).

Recuadro 5.11 – Prevención de la violencia entre los jóvenes en Colombia

Iniciado en 2004, el Programa de Competencias Ciudadanas de Colombia tiene por objeto lograr que el personal docente, el alumnado y el personal administrativo de la educación adquieran competencias y adopten actitudes susceptibles de contribuir a la reducción de la violencia. De este proyecto forma parte el Programa Aulas en Paz, una iniciativa que comprende: un currículo escolar destinado a todos los alumnos, desde el segundo hasta el quinto grado de primaria; la organización de talleres específicos; y la realización de visitas a domicilio a las familias de niños que en las encuestas realizadas con sus maestros y compañeros han obtenido puntuaciones que denotan su alto grado de agresividad. El propósito de esta iniciativa es reducir las agresiones, los conflictos y los acosos mediante la adquisición de competencias como la empatía, el control de la cólera y la capacidad de escucha.

Las evaluaciones iniciales de estos programas arrojan resultados impresionantes, entre los que cabe señalar una reducción muy importante de los comportamientos agresivos y antisociales. En la actualidad, el programa se está extendiendo a zonas donde se da un alto índice de conflictos políticos violentos.

Fuentes: Chaux (2009); Ramos y otros (2007); Villar-Márquez (2010).

El camino a seguir

No existen propuestas nítidas y universalmente aplicables que permitan liberar el potencial de la educación para desempeñar una función más importante en la consolidación de la paz. Al igual que cada conflicto armado refleja la especificidad del conjunto de sus tensiones subyacentes y de los fracasos para resolverlas, cada contexto posconflicto se caracteriza por amenazas y oportunidades específicas para la educación en el proceso de consolidación de la paz. Para frenar las amenazas y aprovechar las oportunidades es necesario adoptar tres planteamientos de orden general:

- *Reconocer que la política de educación forma parte del contexto posterior al conflicto.* El punto de partida es que los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda humanitaria cobren conciencia de que, cualesquiera que sean sus intenciones, la reforma de la política de educación tendrá que efectuarse en un contexto en el que las impresiones de la opinión pública, los sentimientos de injusticia que vienen de mucho tiempo atrás y las divisiones sociales subyacentes influirán en los efectos reales –o percibidos como tales– de esta reforma. La manera tradicional de proceder como si la reforma educativa fuera algo que afectara casi exclusivamente al sistema escolar, es en sí una fuente potencial de conflictos.
- *Integrar las evaluaciones de la situación posconflicto y las tareas de consolidación de la paz en la estrategia nacional de educación.* Los gobiernos y los donantes de ayuda deben realizar evaluaciones de riesgos para definir en qué ámbitos la política de educación puede causar daños y aprovechar aquellos otros ámbitos en los que se puedan tratar las causas subyacentes del conflicto. La creación de un grupo de educación y consolidación de la paz en situaciones posteriores a conflictos –que funcione bajo los auspicios de la Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas y agrupe a todo un conjunto de protagonistas de la vida política y profesionales del sector educativo– podría contribuir a forjar un nuevo consenso, y la utilización de la comisión para iniciar un debate público podría permitir que los responsables políticos cobraran más conciencia de los peligros potenciales.

- *Ampliar el Fondo de Consolidación de la Paz.* El fortalecimiento del papel de la educación en la consolidación de la paz exige una firme voluntad política en el plano nacional, respaldada por recursos suficientes. En las situaciones posteriores a conflictos, muchos gobiernos carecen de la capacidad o los recursos financieros necesarios para llevar a cabo una labor de planificación a gran escala. El aumento de los fondos asignados a la educación por intermedio del Fondo para la Consolidación de la Paz hasta que alcancen un monto anual de 500 a 1.000 millones de dólares, podría permitir un mejor aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la paz. Un fondo ampliado –y centrado en la planificación a largo plazo para la consolidación de la paz– complementaría los esfuerzos ya realizados por los donantes y serviría para movilizar fondos adicionales.

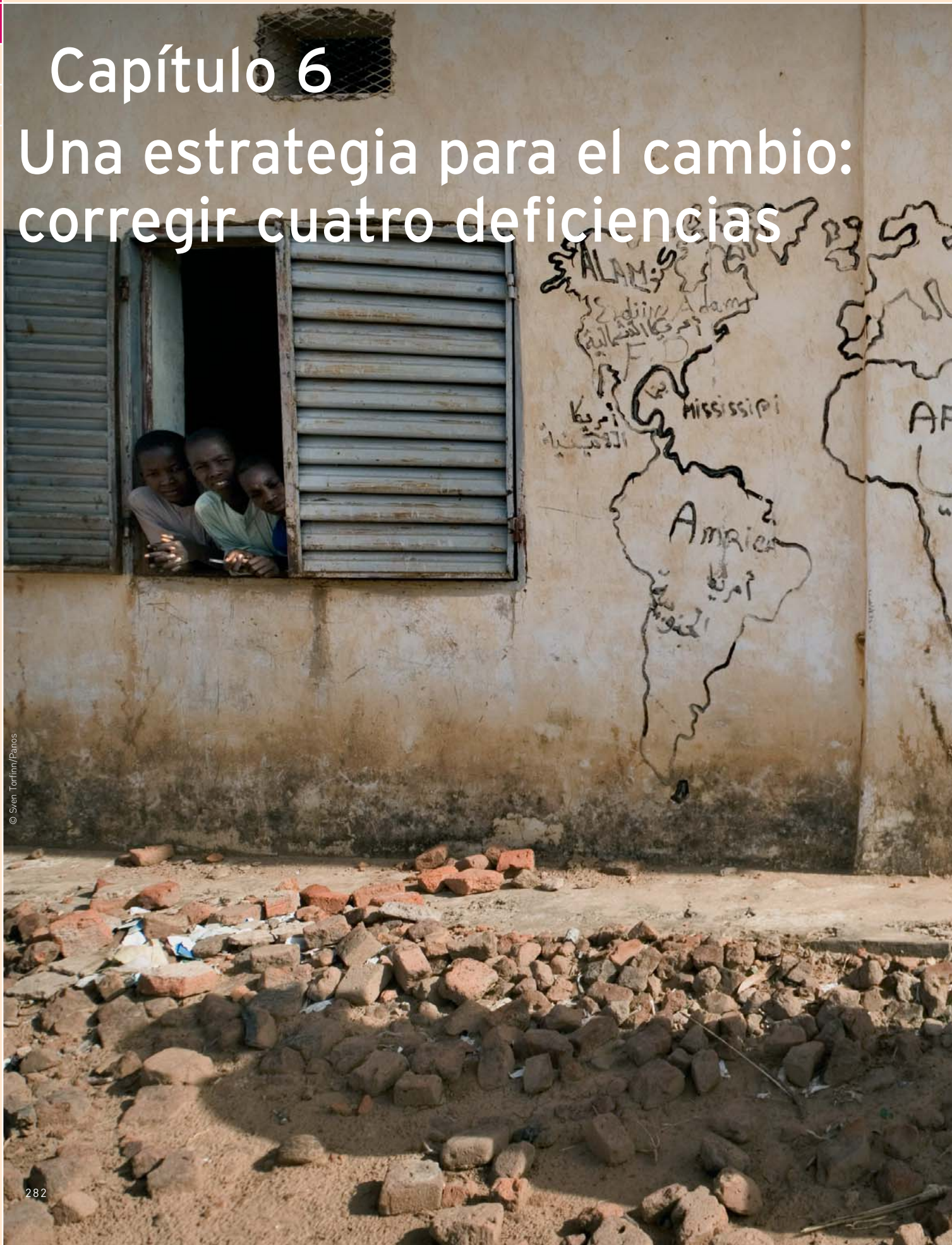
Conclusión

La educación desempeña un papel esencial en el apoyo a los procesos globales de consolidación de la paz y construcción del Estado. Para actuar con eficacia en las situaciones posteriores a conflictos, los gobiernos nacionales tienen que responder rápidamente a la demanda de los ciudadanos, construyendo escuelas, contratando docentes y prestando servicios educativos asequibles. La reconstrucción de los sistemas de información y de gestión de la hacienda pública también es importante, pero puede necesitar más tiempo. Los donantes de ayuda pueden desempeñar un papel clave apoyando a los países para que obtengan resultados inmediatos y se recuperen a largo plazo, pero deben prestar un apoyo temprano y mantener el rumbo, cosa que sólo ocurre en muy contadas ocasiones. Los retrasos de la asistencia para el desarrollo frenan los progresos y entrañan el peligro de que un conflicto vuelva a estallar. La agrupación de los fondos a nivel nacional e internacional puede minimizar el riesgo corrido por los donantes y garantizar que la ayuda se asigne en función de las necesidades. La educación también puede desempeñar una importante función en la consolidación de la paz a largo plazo. Para cumplir este cometido, necesita adquirir una mayor notoriedad entre el conjunto general de los esfuerzos encaminados a la consolidación de la paz. ■

El fortalecimiento del papel de la educación en la consolidación de la paz exige una firme voluntad política en el plano nacional, respaldada por recursos suficientes.

Capítulo 6

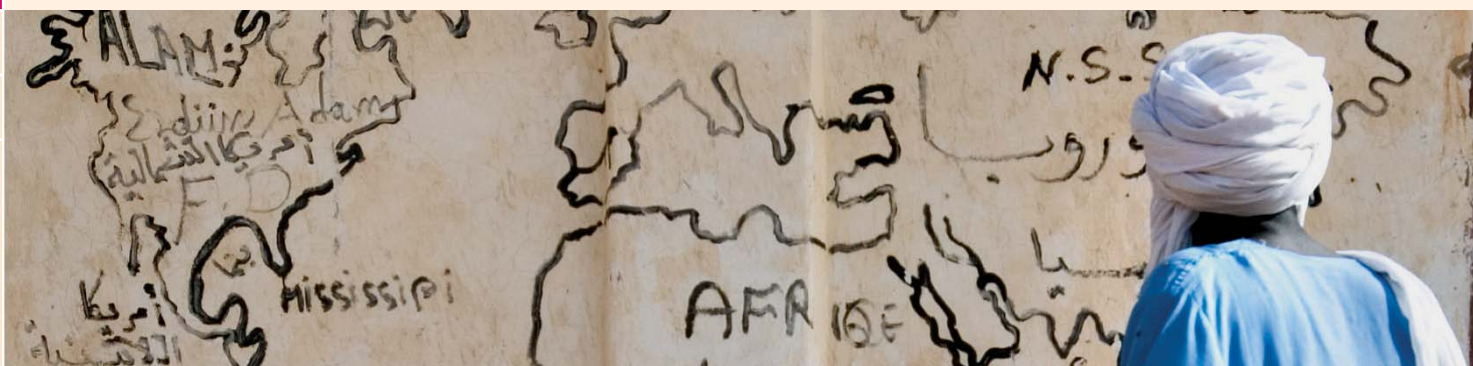
Una estrategia para el cambio: corregir cuatro deficiencias



© Sven Torfirm/Panos



Edificio escolar en el este del Chad:
una ventana abierta al mundo.



Reforzar la protección	285
Proporcionar educación a los niños atrapados en conflictos armados	287
Recuperación rápida y reconstrucción – Borrar la línea divisoria entre la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo	289
Hacer de la educación una fuerza de paz	290

El presente Informe destaca cuatro deficiencias en los ámbitos de la protección, la prestación de servicios educativos, la reconstrucción y la consolidación de la paz, que son las principales causantes de la crisis encubierta de la educación en los países afectados por conflictos. La corrección de esas deficiencias exige una acción concertada a nivel mundial en múltiples ámbitos. En este capítulo se propone una serie de medidas concretas que los gobiernos, los donantes de ayuda, las Naciones Unidas y el conjunto de la comunidad internacional podrían adoptar para que la educación contribuya con fuerza a la empresa de acabar con el miedo y hacer renacer la esperanza.

El Marco de Acción de Dakar admite que los conflictos armados representan un importante obstáculo para el progreso de la educación. Los datos y elementos de información recogidos en el presente Informe indican que se ha subestimado la envergadura de este obstáculo y que no se ha prestado suficiente atención a las estrategias para superarlo. Los países afectados por conflictos afrontan graves problemas para alcanzar los seis objetivos examinados en el Capítulo 1. En su conjunto, poseen los peores indicadores del mundo en lo que respecta a la atención y educación de la primera infancia, las tasas de escolarización en primaria y secundaria, la alfabetización de los adultos y la desigualdad entre los sexos. Es imperativo que esta situación cambie, no sólo para que se beneficien los niños, jóvenes y adultos que viven en esos países, sino también porque es la condición imprescindible para acelerar los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT y la edificación de sociedades más pacíficas y prósperas.

La educación en los países en situación de conflicto merece que se le conceda una prioridad mucho más importante en el programa internacional del desarrollo. Es necesario acabar con el inmenso despilfarro de talentos humanos provocado por el impacto de los conflictos armados en la educación, a fin de crear nuevas posibilidades para la recuperación social y económica. Si no se crean esas nuevas posibilidades, se desacelerarán los progresos en los ámbitos del crecimiento económico, la reducción de la pobreza y la salud pública, lo cual irá en detrimento de la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. También se dejará a muchas naciones y personas atrapadas en el círculo vicioso de la violencia recurrente y del estancamiento del desarrollo humano. La educación puede contribuir a romper ese círculo vicioso y hacer que la esperanza destierre al temor. Si los gobiernos y los donantes ofrecen más oportunidades de educación a los países y las personas, podrán forjar un nuevo contrato social y generar las capacidades que unos y otras necesitan para lograr una prosperidad común. Por el contrario, si se descuida la educación se dilapidará un gran potencial humano y se desperdiciarán las posibilidades de edificar la paz. Además, como los efectos de los conflictos armados trascienden las fronteras, todo desperdicio de una posibilidad de paz entraña peligros para los países vecinos, las regiones y la comunidad internacional en su conjunto. Por este motivo, la crisis encubierta de la educación en los Estados afectados por conflictos constituye un problema a escala mundial que exige una solución internacional.

Resolver la crisis de la educación en los países en conflicto exige una serie de intervenciones a diferentes niveles. El antídoto más eficaz contra los problemas expuestos en el Capítulo 3 es prevenir los conflictos. Cuando ese antídoto falla, la aplicación de las disposiciones relativas al respeto de los derechos humanos y la protección humanitaria puede contribuir a limitar los costos humanos, pero los verdaderos cimientos de la reconstrucción son solamente la solución del conflicto y la consolidación de la paz. Estos son los ámbitos en los que los efectos de los puntos fuertes y débiles de la cooperación internacional tienen una incidencia muy directa en la educación. Por ejemplo, en la región africana de los Grandes Lagos, la aplicación de una política exterior y la realización de una labor diplomática más dinámicas y coherentes podrían contribuir a resolver algunos de los conflictos más antiguos y violentos del mundo, creando así las condiciones propicias para el restablecimiento de los sistemas educativos. El reforzamiento de las disposiciones relativas al “derecho a la protección” de los civiles permitiría a las Naciones Unidas defenderlos con más eficacia y preservar a los niños en edad escolar de los peligros que les impiden ir a la escuela. Por otra parte, el reforzamiento de un sistema multilateral debilitado por el recurso al unilateralismo facilitaría considerablemente los esfuerzos encaminados a impedir que los litigios desemboquen en conflictos armados con efectos destructores para los sistemas educativos.

Como se ha mostrado en el presente Informe, la crisis encubierta de la educación obedece fundamentalmente a deficiencias en cuatro ámbitos: la protección, la prestación de servicios educativos, la reconstrucción y la consolidación de la paz. No resultará fácil corregir esas deficiencias porque están profundamente institucionalizadas y arraigadas en otras carencias más generales de la cooperación internacional. Sin embargo, el cambio es posible porque el costo humano, social y económico de esa crisis encubierta es tan elevado que la continuación de la rutina actual, como si no pasara nada, no constituye una opción digna de crédito.

Reforzar la protección

El sistema internacional de defensa de los derechos humanos comprende leyes, reglamentaciones y normas destinadas a proteger a los civiles atrapados en conflictos armados. Los gobiernos son, ante todo y sobre todo, los que tienen la responsabilidad de proteger a las personas contra las violaciones de los derechos humanos. Sin embargo, cuando los Estados no pueden o no quieren proteger a los ciudadanos, o están directamente implicados en las violaciones, la responsabilidad de proteger a las personas recae en la comunidad internacional.

La educación puede contribuir a romper el círculo vicioso de la violencia recurrente y del estancamiento del desarrollo humano, y hacer que la esperanza destierre al temor.

Las Naciones Unidas y la Corte Penal Internacional deberían estrechar su colaboración en la supervisión de las violaciones de los derechos humanos perpetradas contra niños.

Las deficiencias en la protección afectan directamente a la educación. Tal como se demuestra documentadamente en los Capítulos 3 y 4 del presente Informe, hoy en día los combatientes de los conflictos armados suelen considerar a menudo que los ataques contra los escolares y las escuelas son legítimos. El recurso masivo a las violaciones y otros abusos sexuales como armas de guerra constituye una atroz violación de los derechos humanos y tiene consecuencias de gran alcance en la educación. En esos abusos están implicadas tanto las fuerzas armadas estatales como las no estatales. Ahora bien, a pesar de la vigilancia ejercida, de la comunicación de informes y de la adopción de resoluciones por parte del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, una cultura de la impunidad permite que queden sin castigo esas violaciones flagrantes de los derechos humanos que destruyen vidas, impiden la asistencia de los niños a la escuela y socavan sus perspectivas de aprender. Entre los problemas prioritarios de la Educación para Todos, hay pocos que merezcan una atención más urgente que el de la necesidad de acabar con esa cultura de la impunidad. El presente Informe preconiza que se lleve a cabo una acción en los cuatro ámbitos siguientes:

Mejorar el Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes en lo referente a los niños y los conflictos armados

La creación del Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes (MRM) representó un hito importante en la elaboración de informes internacionales, pero ese mecanismo tiene que reforzarse. Se debería otorgar la misma importancia a las seis violaciones graves de los derechos humanos que abarca ese mecanismo, especificando los nombres de sus autores, tanto estatales como no estatales, en los informes anuales presentados al Consejo de Seguridad. El ámbito de acción tiene que ser más amplio y el Consejo de Seguridad debería autorizar la realización de investigaciones detalladas en todos los países donde haya problemas. El sistema de supervisión adolece de recursos limitados y sólo cuenta con información fragmentaria, ya que ésta se basa fundamentalmente en los datos acopiados por intermedio de las misiones enviadas por las Naciones Unidas a algunos países. Para tener una visión más exacta de la envergadura y el alcance de las violaciones graves de los derechos humanos perpetradas contra niños, el MRM tendría que disponer de los recursos y el equipamiento necesarios para llevar a cabo investigaciones más sólidas. A este respecto, el Secretario General de las Naciones Unidas debería pedir a los Estados Miembros que intensificaran su apoyo.

No obstante, la supervisión es, en última instancia, un medio para garantizar la protección y aplicar sanciones. En efecto, la resolución adoptada en 2005

por el Consejo de Seguridad sobre el establecimiento del MRM permite la adopción de medidas punitivas. Aunque éstas sólo se adopten como último recurso, deberían imponerse sobre una base bien definida y selectiva, no sólo a todos los autores directos de violaciones de los derechos humanos, sino también a los que desempeñan cargos de responsabilidad en las fuerzas armadas estatales o en las milicias armadas y a los gobiernos que incumplan su deber de protección. Las Naciones Unidas y la Corte Penal Internacional (CPI) deberían estrechar su colaboración en la supervisión de las violaciones de los derechos humanos perpetradas contra niños y, al mismo tiempo, el Consejo de Seguridad debería pedir la incoación de diligencias judiciales cuando lo estimara oportuno.

Mejorar la presentación de informes sobre la educación

La presentación de informes internacionales sobre las violaciones de los derechos humanos directamente relacionadas con la educación está poco desarrollada y sólo se puede disponer de información limitada y fragmentaria. Aunque se han hecho tentativas para colmar las lagunas de información –por ejemplo, con la publicación de un informe de la UNESCO titulado “Education under Attack 2010” [La educación, víctima de la violencia armada (2010)]– lo que se necesita es un sistema global que señale e investigue sistemáticamente los ataques perpetrados no sólo contra los escolares y las escuelas, sino también contra los docentes, los estudiantes de más de 18 años y los centros de enseñanza superior. Se debería otorgar a la UNESCO, en su calidad de organismo de las Naciones Unidas encargado de la educación, un mandato y los correspondientes recursos para que desempeñe un papel más activo en las actividades de supervisión por intermedio de un grupo al que se encomiende especialmente el seguimiento de los actos de violencia contra los sistemas educativos. La UNESCO podría proporcionarle una asistencia profesional y técnica, pero sería conveniente que ese grupo fuera una unidad independiente que funcionase bajo la supervisión de especialistas de los derechos humanos y juristas profesionales de reconocida autoridad.

Criminalizar la violación y otros abusos sexuales

Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional no han afrontado hasta ahora una de las más graves violaciones de los derechos humanos en los países afectados por conflictos, que tiene repercusiones devastadoras para la educación. La cultura de impunidad en torno a las violaciones y otros abusos sexuales está profundamente arraigada y las resoluciones del Consejo de Seguridad no han hecho mella alguna en ella. Esa cultura se ha visto

reforzada por lo que viene a ser una especie de conspiración del silencio de los dirigentes políticos. Este problema de las violaciones y abusos sexuales brilla por su ausencia en los órdenes del día de las reuniones regionales en África y de las cumbres del G8 y el G20, cuando tendría que ocupar un lugar destacado en los mismos.

En el presente Informe se pide la creación de una comisión internacional sobre las violaciones que esté encabezada por la Secretaria General Adjunta de las Naciones Unidas y Directora Ejecutiva de ONU Mujeres. Apoyándose en el asesoramiento jurídico y técnico de la Corte Penal Internacional (CPI), esa comisión podría llevar a cabo investigaciones en los países afectados por conflictos que los informes de las Naciones Unidas señalan como lugares donde se perpetran masiva y sistemáticamente violaciones y otros abusos sexuales, y luego presentaría las conclusiones de esas investigaciones al Consejo de Seguridad. La CPI, además de proporcionar asesoramiento jurídico y técnico, debería evaluar al mismo tiempo si los datos y elementos de información disponibles indican la existencia de crímenes de guerra y contra la humanidad, así como la presencia de agentes estatales entre los autores de esos crímenes. La CPI debería también asesorar a la comisión propuesta para que se pudiera determinar si los agentes estatales están cumpliendo cabalmente con la obligación de proteger los derechos humanos que les incumbe. Además de la labor de asesorar a la comisión, la CPI debería participar mucho más activamente en las investigaciones y la incoación de diligencias judiciales contra los agentes estatales y no estatales que hayan perpetrado o autorizado violaciones u otros abusos sexuales, o no hayan hecho nada para impedir ese tipo de delitos. Los gobiernos, la oficina del fiscal de la CPI y el Consejo de Seguridad deberían manifestar claramente su intención de tomar medidas contra los autores de esas violaciones de los derechos humanos y los responsables del incumplimiento de la obligación de protegerlos. Al igual que en otros ámbitos, el sistema actual de supervisión se debería reforzar, abarcando las violaciones de los derechos humanos perpetradas contra las personas mayores de 18 años y siendo respaldado por la imposición de sanciones y la incoación de diligencias judiciales.

Apoyar los planes nacionales de lucha contra las violaciones de derechos humanos

Las sanciones no se deben considerar como medidas de aplicación inmediata, sino como un último recurso. Según el sistema de funcionamiento actual del MRM, los agentes estatales y no estatales identificados como responsables de violaciones flagrantes de los derechos humanos pueden ser retirados de las listas presentadas al Consejo de Seguridad, a condición de que adopten planes

de protección de los civiles y los cumplan. Hasta la fecha, los planes nacionales se centran principalmente en los niños soldados, pero se debería ampliar su alcance para que comprendan objetivos acompañados de plazos de cumplimiento, con vistas a que la protección, la prevención y la incoación de diligencias judiciales se extiendan a otros ámbitos, incluido el de la perpetración de violaciones y otros abusos sexuales. Los organismos de las Naciones Unidas y los donantes bilaterales deberían prestar más apoyo a la ejecución de los planes nacionales. Una iniciativa prometedora en este ámbito es la Ley Internacional sobre la Violencia contra la Mujer presentada a la aprobación del Congreso de los Estados Unidos, por la que se autorizará al Departamento de Estado a adoptar planes para reducir las violencias sexuales contra las mujeres en unos veinte países interesados por este problema. Esta iniciativa podría extenderse más y los países donantes de ayuda deberían cooperar en esta empresa de fortalecimiento del Estado de derecho.

Proporcionar educación a los niños atrapados en conflictos armados

En el presente informe se ha mostrado documentadamente la extraordinaria determinación mostrada por los niños y sus padres para tratar de mantener el acceso a la educación en situaciones de conflicto armado. Al mismo tiempo, el Informe ha señalado, también documentadamente, que la comunidad internacional no está a la altura de esa determinación. Es preciso colmar el abismo existente entre el anhelo de educación y el espíritu innovador mostrados por la gente común y corriente envuelta en guerras, por un lado, y el modo de actuar de los gobiernos, organismos internacionales y donantes de ayuda, por otro lado. Ese abismo es particularmente evidente en el sistema de ayuda humanitaria: es injustificable que la educación reciba menos del 2% de esa ayuda que, a su vez, carece de financiación suficiente. También es evidente en la escasa prestación de servicios educativos a los refugiados y mucho más en el caso de los desplazados internos. A este respecto, el Informe señala que es preciso actuar en los cuatro ámbitos enumerados a continuación.

Cambiar el modo de concebir la ayuda humanitaria

El mayor obstáculo para una reforma significativa estriba en el hecho de que, en el mejor de los casos, la educación se percibe como una prioridad de segundo orden en las crisis humanitarias, y en el peor de ellos como algo totalmente carente de importancia. Este no es el modo de ver las cosas de los padres de los niños que se hallan en situaciones de emergencia ocasionadas por conflictos armados. Los organismos internacionales como el Banco

La Corte Penal Internacional debería participar más en las investigaciones y la incoación de diligencias judiciales contra agentes estatales y no estatales que hayan perpetrado o autorizado violaciones u otros abusos sexuales, o no hayan hecho nada para impedir esos delitos.

Mundial, la UNESCO y el UNICEF, así como los que participan en la alianza en pro de la Educación para Todos, deberían abogar con mucha más fuerza por que la educación se integre plenamente en la acción humanitaria llevada a cabo en los países afectados por conflictos, apoyándose en la labor realizada por la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y la campaña "Reescribiendo el futuro" de la organización Save the Children.

Aumentar la dotación financiera

Es imposible cifrar las necesidades de la educación en situaciones de emergencia humanitaria. Por definición, esas necesidades dependen de la intensidad y las repercusiones de cada conflicto armado. No obstante, es preciso tratar el problema de la insuficiencia crónica y persistente de los recursos financieros destinados a la educación en las situaciones de emergencia. Una mera redistribución de recursos, canalizándolos desde otros sectores hacia la educación, no sería la respuesta adecuada al problema. Lo que se propone en el presente Informe es aumentar el aprovisionamiento financiero de los fondos humanitarios agrupados, como el Fondo Central de Respuesta a Emergencias, para que sus recursos pasen de la cifra actual de unos 730 millones de dólares anuales a una suma que oscile en torno a los 2.000 millones. En caso de que la financiación de las necesidades del sector de la educación sea inferior al promedio de la registrada para todos los sectores, se debería recurrir a fondos multilaterales para suplir la insuficiencia del presupuesto destinado al sector educativo.

Además de aumentar el volumen de la financiación, los donantes tienen que adoptar marcos presupuestarios que tengan en cuenta la situación real entrañada por los desplazamientos de poblaciones de larga duración. Actualmente, la ayuda humanitaria se moviliza sobre la base de peticiones anuales. Esta visión a corto plazo del sistema humanitario está privando a los niños de posibilidades de recibir educación. En los países donde los desplazamientos de personas se prolongan por espacio de varios años, la dependencia de las peticiones anuales hace que las disposiciones en materia financiera sean sumamente imprevisibles e inciertas. Deberían efectuarse ajustes en este modo de proceder para facilitar suministros de fondos más flexibles y plurianuales cuando los desplazamientos de poblaciones y los conflictos armados son de larga duración.

Efectuar evaluaciones fiables de las necesidades

La realización de evaluaciones fiables de las necesidades es el punto de partida imprescindible para prestar servicios educativos en situaciones

de emergencia relacionadas con conflictos armados. El dispositivo actual dista mucho de haber probado su fiabilidad. En efecto, no hay ningún mecanismo institucional eficaz que permita evaluar las necesidades de las comunidades que viven en zonas de conflicto. A pesar de algunos progresos realizados, las evaluaciones de necesidades efectuadas por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en sus campamentos tampoco permiten determinar de modo sistemático el volumen de fondos necesario para lograr los objetivos de la Educación para Todos. Hay que señalar, además, que todavía es más fragmentaria e incompleta la información sobre el acceso a la educación de los refugiados y desplazados internos que no viven en campamentos, sino en las comunidades que les han dado acogida. Los grupos de país para la educación han contribuido a mejorar la coordinación y a que se tome en cuenta la educación en la ayuda humanitaria, pero sus peticiones de financiación subestiman considerablemente el volumen de ayuda necesitado y no precisan suficientemente las necesidades de los distintos grupos atrapados en situaciones de conflicto.

Una prioridad inmediata es la elaboración de un marco más sistemático destinado a determinar los medios financieros que se necesitan para alcanzar objetivos de educación claramente definidos, incluido el de llevar la educación a grupos marginados, en particular a los desplazados internos. Los grupos de país para la educación deberían trabajar con entidades especializadas, como el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), que poseen experiencia en materia de acopio de datos y de elaboración de indicadores de educación esenciales, a fin de imprimir una mayor solidez a las evaluaciones de necesidades. Los grupos de país para la educación deberían desempeñar también un papel dirigente en la coordinación de la labor encaminada a vincular los sistemas de información con las necesidades financieras, apoyándose en la experiencia de los organismos de ayuda humanitaria que cuentan con una experiencia de este tipo en sectores distintos al de la educación. Deberían también cooperar con la UNESCO y otros organismos que disponen de las competencias necesarias para elaborar modelos de estimación del costo de la prestación de servicios educativos, que ya han sido utilizados en situaciones en las que no se dan conflictos armados.

Reformar los dispositivos de gobernanza y clarificar los mandatos

Los sistemas actuales de gobernanza para proteger el derecho a la educación de las personas desplazadas a causa de conflictos no resultan adecuados a su objetivo. La Convención sobre

Deberían efectuarse ajustes en el sistema de ayuda humanitaria para facilitar suministros de fondos más flexibles y plurianuales.

el Estatuto de los Refugiados (1951) prevé un grado elevado de protección jurídica para esta categoría de personas, pero muchos Estados no la han suscrito. Algunos Estados ofrecen un apoyo mínimo a los refugiados o los tratan como emigrantes ilegales, lo que equivale a privar del derecho a la educación a muchos de ellos. Otros Estados les ofrecen un apoyo considerable. A este respecto, un ejemplo que deberían seguir muchos Estados es el de Jordania, que como se menciona en el presente Informe es un país donde se permite el acceso de los refugiados iraquíes a las escuelas públicas. Por otra parte, el reparto de cargas debería ser más equitativo. En efecto, la mayoría de los refugiados del mundo han buscado amparo en países pobres que, en su mayor parte, reciben una ayuda financiera limitada. Los gobiernos de los países donantes deberían aumentar sus contribuciones al ACNUR y a los gobiernos de los países de asilo para facilitar una prestación más eficaz de servicios educativos a los refugiados.

Los derechos jurídicos reconocidos a los desplazados internos en materia de educación, así como los servicios educativos que reciben, son mucho más limitados aún. Colombia es el país que constituye una excepción a esta regla y otros Estados deberían seguir su ejemplo, adoptando leyes que impongan a los organismos públicos la obligación de salvaguardar el derecho a la educación de los desplazados internos y de garantizarles los mismos derechos cívicos que a los demás ciudadanos. Los acuerdos regionales pueden tener también una importancia decisiva a este respecto. Todos los gobiernos de África deberían ratificar la Convención para la Protección y la Asistencia de los Desplazados Internos en África, adoptada en Kampala (Uganda) en 1999, y otras regiones del mundo podrían tomar como modelo este instrumento jurídico internacional. La prestación de servicios educativos a los refugiados y desplazados internos ha adolecido también de la insuficiente precisión de las atribuciones de los distintos organismos; en particular, las atribuciones del ACNUR y el UNICEF necesitan ser definidas con mayor claridad. Hay razones sobradas para atribuir al ACNUR responsabilidades más amplias, respaldadas por una financiación y recursos adecuados, a fin de que pueda prestar protección a los refugiados y desplazados internos por igual, tanto en los campamentos como en las comunidades en las que han encontrado amparo. Sin embargo, la experiencia en materia de educación y la capacidad institucional del ACNUR son limitadas. Con respecto al UNICEF, y teniendo en cuenta su capacidad y experiencia en la tarea de prestar apoyo a la educación en países afectados por conflictos, sería razonable atribuirle un mandato conjunto con el ACNUR en lo que respecta a la educación de los refugiados y desplazados internos. Por su parte, la UNESCO debería desempeñar un papel mucho más activo

en la evaluación de los recursos financieros, técnicos y humanos que son necesarios para que los refugiados y los desplazados internos reciban una educación de calidad.

Recuperación rápida y reconstrucción – Borrar la línea divisoria entre la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo

Los acuerdos de paz abren nuevas perspectivas, ya que ofrecen a los gobiernos y la comunidad internacional la posibilidad de sentar las bases de sociedades con mayor capacidad de resistencia a los conflictos violentos y menor propensión a desencadenarlos. La educación puede ser un elemento esencial en los procesos de reconstrucción, ya que ofrece a los gobiernos establecidos después de los conflictos un medio para cosechar de manera inmediata y muy visible los beneficios de la paz. Además, la creación de un sistema de educación inclusivo y de buena calidad puede contribuir a superar las divisiones de la sociedad que hayan podido impulsar el conflicto anterior. Sin embargo, las oportunidades ofrecidas por el fin de un conflicto suelen desvanecerse con frecuencia, antes de que los gobiernos y los donantes hayan tomado medidas decisivas. El mensaje del presente Informe es que se debe otorgar a la educación un puesto más importante en el programa de reconstrucción subsiguiente a un conflicto, y que los donantes deben proporcionar su ayuda con rapidez y mantenerla para apoyar la labor de reconstrucción. El Informe recomienda que se lleven a cabo las cuatro acciones enumeradas a continuación.

Sacar partido de los éxitos rápidos y aprovechar la oportunidad que brinda la paz

La reconstrucción de los sistemas educativos es una empresa compleja y prolongada, pero no se puede pedir a los pueblos que esperen a que los gobiernos adopten nuevos mecanismos institucionales. En el presente Informe se definen varios medios para que los gobiernos de los países recién salidos de conflictos puedan obtener beneficios rápidos en el ámbito de la educación con el apoyo de los donantes. Entre las medidas adoptadas por los Estados que han sabido efectuar con éxito la transición de los acuerdos de paz a la reconstrucción a largo plazo, figuran las siguientes: supresión del pago de los derechos de escolaridad; apoyo a la reconstrucción de los edificios escolares; oferta de programas de enseñanza acelerada a los jóvenes que han perdido años de escolarización; reforzamiento de los componentes de adquisición de competencias y apoyo psicosocial de los programas de desarme, desmovilización y reintegración; y contratación de un mayor número de docentes y mejora de su formación profesional.

Sería razonable atribuir al UNICEF y al ACNUR un mandato conjunto para la educación de los refugiados y desplazados internos.

Sentar las bases para una recuperación a largo plazo

Las reformas institucionales de la educación pueden contribuir a sustentar la transición hacia la paz. En una primera etapa es preciso evaluar las necesidades para determinar cuáles son los gollates de estrangulamiento del sistema educativo, por ejemplo los déficits de docentes, escuelas y material pedagógico. Los sistemas de información tienen una importancia fundamental porque permiten a los gobiernos alinear los recursos con las necesidades, evaluar las repercusiones financieras de los objetivos de la política de educación, y mejorar la transparencia. La creación de un Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS) puede parecer una operación de carácter meramente técnico y administrativo, pero es una de las tareas más importantes para la educación en la etapa de reconstrucción posterior a un conflicto. Los donantes deberían hacer más hincapié en el fortalecimiento de la capacidad de los gobiernos para la concepción y utilización de un EMIS. Las estrategias de educación inclusiva orientadas específicamente a poblaciones y zonas especialmente afectadas por el conflicto anterior persiguen un doble objetivo, en la medida en que, además de prestar servicios educativos, también sirven para tratar las causas subyacentes del conflicto. En este ámbito es donde las estrategias de los donantes adolecen de insuficiencias, ya que no prestan una atención suficiente a la cuestión de la equidad. Uno de los requisitos más importantes para que tenga éxito la acción de los donantes es el establecimiento de una planificación a largo plazo, respaldada por un apoyo financiero previsible.

Incrementar la financiación agrupada

A los Estados afectados por conflictos se les suele abandonar en una especie de "tierra de nadie". Como se les considera incapaces de cumplir con las exigencias en materia de gobernanza para beneficiarse de una ayuda al desarrollo a largo plazo, dependen de flujos de ayuda humanitaria a corto plazo e inestables. Esto no es en absoluto lo que se necesita, sobre todo en el ámbito de la educación. Si los gobiernos quieren sentar bases de planificación sólidas para reconstruir y reformar los sistemas educativos, tienen que ser respaldados con un apoyo financiero previsible, a largo plazo y de un volumen que corresponda a los problemas que han de afrontar. Los riesgos vinculados a la corrupción, a la mala administración y a una posible reanudación de los conflictos constituyen otros tantos motivos por los que los donantes se muestran reacios a invertir en la educación durante los procesos de reconstrucción posteriores a conflictos. Esos riesgos son reales, pero es posible afrontarlos con programas de ayuda bien preparados.

En el presente Informe se ha mostrado que la creación de fondos comunes por país ofrece numerosas ventajas, ya que permite dispersar el riesgo, reducir los costos de transacción y conseguir que la gestión fiduciaria sea más eficaz. Los donantes tienen que examinar la posibilidad de ampliar los dispositivos de financiación en común y crear nuevos fondos para los países a los que se ha prestado menos atención. Los problemas más vastos de la gobernanza se pueden resolver reforzando los sistemas de gestión de la hacienda pública y los mecanismos de rendición de cuentas a través de los cuales los gobiernos mantienen informados a sus ciudadanos.

Convertir la Iniciativa Vía Rápida en un fondo mundial agrupado más eficaz

En el sector de la salud, los fondos comunes mundiales han proporcionado una ayuda financiera considerable a muchos Estados, entre los que figuraban algunos afectados por conflictos. En el sector de la educación no se da un fenómeno semejante. Aunque la Iniciativa Vía Rápida (IVR) en favor de educación para todos ha obtenido algunos resultados positivos, su eficacia se ha visto socavada por problemas sobradamente conocidos que guardan relación con los desembolsos, la gobernanza y los enfoques adoptados con respecto a los países afectados por conflictos. Actualmente, se está tratando de resolver muchos de estos problemas. La aplicación de las reformas preconizadas en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010* y de las conclusiones de una evaluación externa independiente podría hacer de la IVR un instrumento de distribución de la ayuda mucho más eficaz. Esto le permitiría convertirse en un elemento más importante de la estructura de la ayuda a la educación. En líneas generales, y sobre todo en lo que respecta a los países en situaciones de conflicto, es necesario que la IVR disponga de recursos financieros que correspondan a la envergadura del desafío planteado. El presente informe recomienda que la dotación financiera anual de la IVR ascienda a la suma de 6.000 millones de dólares durante el periodo 2011-2013. Una tercera parte de esa suma podría obtenerse con los bonos emitidos por la Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IIFE) propuesta en el Capítulo 2.

Hacer de la educación una fuerza de paz

Un punto de partida importante, tanto en la prevención de los conflictos armados como en la reconstrucción posterior a éstos, es reconocer la importancia decisiva de la educación. Lo que se enseñe a las personas, lo que éstas aprendan y la manera en que estén organizados los sistemas de educación, todo eso puede hacer que una sociedad sea más o menos

Los donantes tienen que examinar la posibilidad de ampliar los dispositivos de financiación en común y crear nuevos fondos para los países a los que se ha prestado menos atención.

propensa a desencadenar un conflicto armado. Todas las políticas de educación, desde las relacionadas con la lengua de enseñanza y los currículos hasta las relativas a la descentralización de la planificación del sistema educativo, tienen una incidencia en la prevención de los conflictos y en las perspectivas de una paz duradera. El presente informe recomienda que se adopten nuevos enfoques en los cuatro ámbitos enumerados a continuación.

Reconocer que la política de educación es parte integrante del programa de consolidación de la paz

Los gobiernos nacionales y los donantes, sean cuales sean sus propósitos, tienen que admitir más explícitamente que las reformas de la política de educación influyen en la percepción que pueda tener la opinión pública sobre las cuestiones relacionadas con los sentimientos de injusticia que fomentan los conflictos. Si se actúa como si la reforma de la educación fuese una mera cuestión técnica, se podría socavar su contribución potencial a la más vasta empresa de consolidación de la paz.

Integrar las evaluaciones de situaciones posteriores a conflictos y la consolidación de la paz en las estrategias nacionales de educación

Los gobiernos y los donantes tienen que llevar a cabo evaluaciones de riesgos para determinar en qué ámbitos la política de educación puede ser nociva y sacar partido de aquellos otros ámbitos en los que pueda contribuir a resolver los problemas subyacentes a los motivos de conflicto. Después de un conflicto, un medio susceptible de contribuir al logro de un nuevo consenso puede ser la creación de una comisión para la educación y la consolidación de la paz que agrupe a toda una serie de protagonistas de la vida política y profesionales de la educación. Recurrir a esa comisión para iniciar un diálogo con el público puede permitir que los encargados de la elaboración de políticas estén en mejores condiciones para percibir los riesgos potenciales.

Incrementar los recursos del Fondo para la Consolidación de la Paz

Para que la educación desempeñe un papel importante en la consolidación de la paz, es necesaria una voluntad a nivel nacional respaldada con recursos adecuados. Muchos gobiernos de países recién salidos de conflictos carecen de capacidades y recursos para acometer la empresa de establecer una planificación global. Un incremento de los recursos del Fondo para la Consolidación de la Paz destinados a la educación hasta que alcancen una suma de 500 a 1.000 millones de dólares anuales, podría facilitar un mejor aprovechamiento de las posibilidades de la paz. Un fondo con más recursos, destinado a financiar la planificación a largo plazo

con miras a consolidar la paz, podría complementar la ayuda de los donantes e impulsar la obtención de financiación suplementaria.

Reforzar el papel de la UNESCO y el UNICEF en las iniciativas de consolidación de la paz

Consolidar duraderamente la paz es una empresa que exige mucho más que una mera planificación y unos recursos financieros dados. Exige también la presencia de profesionales y organismos entregados a la tarea de crear capacidades y suministrar apoyo técnico en toda una serie de ámbitos, desde la elaboración de currículos y la concepción de libros de texto hasta la formación de docentes. En este terreno es donde la UNESCO y el UNICEF tendrían que desempeñar un papel más importante, y ambos organismos deberían participar más activamente en la Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas. El UNICEF está en buena posición para encabezar la tarea encaminada a lograr que la educación ocupe un puesto importante en el programa más general de consolidación de la paz. Esta organización posee una vasta experiencia no sólo en la prestación de servicios educativos en países afectados por conflictos, sino también en toda una serie de ámbitos que van desde la concepción de material relacionado con la consolidación de la paz hasta la formación de docentes, pasando por la creación de espacios seguros para el aprendizaje. Ante todo, el UNICEF debe seguir profundizando la evaluación de la pertinencia y eficacia de sus propias actividades en materia de consolidación de la paz.

La consolidación de la paz es también un elemento fundamental del mandato de la UNESCO, tal como se señala en la introducción de esta parte del Informe. Esto es de por sí una razón de peso para determinar en qué ámbitos de la consolidación de la paz y de la planificación posterior a situaciones de conflicto posee la UNESCO competencias específicas susceptibles de ser ampliadas y reforzadas. Por ejemplo, la Organización podría equiparse y dotarse de recursos para intensificar sus actividades de apoyo al diálogo sobre las políticas de educación en situaciones posteriores a conflictos. También debería desempeñar un papel dirigente en el asesoramiento técnico sobre la elaboración y reforma de los currículos de enseñanza y servir de intermediaria para el intercambio y aprovechamiento compartido de prácticas idóneas. Los institutos especializados de la UNESCO también podrían intensificar sus actividades en este campo. Por ejemplo, el Instituto Internacional de Planeamiento de Educación (IIPE), que ya organiza cursos muy apreciados sobre planificación y gestión destinados a los administradores de sistemas educativos de los países en desarrollo, podría elaborar un módulo de formación dedicado a una planificación de la enseñanza que tenga en cuenta los conflictos y centrado especialmente en los países pobres. ■

Hay razones de peso para que la UNESCO refuerce sus competencias específicas relacionadas con la consolidación de la paz y la planificación de la educación en situaciones posteriores a conflictos.

Una colegiala de Medellín (Colombia), donde algunas escuelas fueron víctimas de un fuego cruzado en un combate entre fuerzas gubernamentales y grupos armados.



Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción	294
Cuadro A.1: El Índice de Desarrollo de la EPT y sus componentes (2008)	295

Cuadros estadísticos

Introducción	299
Cuadro 1: Estadísticas básicas	302
Cuadro 2: Alfabetización de adultos y jóvenes	306
Cuadro 3A: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención	314
Cuadro 3B: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación	318
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria	326
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria	334
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición, deserción y terminación de estudios en la enseñanza primaria	342
Cuadro 7: Participación en la enseñanza secundaria	350
Cuadro 8: Personal docente en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria	358
Cuadro 9: Compromiso con la educación: gasto público	366
Cuadro 10: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos de la EPT	370

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción	379
Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral	381
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación	382
Cuadro 3: Beneficiarios de la ayuda a la educación	384

Glosario	392
----------------	-----

Bibliografía	395
--------------------	-----

Abreviaturas	420
--------------------	-----

Índice	424
--------------	-----

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción¹

El índice de desarrollo de la educación para todos (IDE) es un índice compuesto que proporciona una evaluación global del sistema educativo de un país en relación con los objetivos de la EPT. Debido a las limitaciones en materia de disponibilidad de datos, el IDE sólo comprende actualmente los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT:²

- La enseñanza primaria universal (objetivo 2), medida por la tasa neta de escolarización ajustada en primaria (TNAE).³
- La alfabetización de los adultos (primera parte del objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más.
- 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 primaria.⁴

Cálculo del IDE

El valor del IDE para un país determinado es la media aritmética de los cuatro indicadores que miden cada uno de sus componentes.

$$\begin{aligned} \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNAE}) \\ &+ 1/4 (\text{tasa de alfabetización de adultos}) \\ &+ 1/4 (\text{IEG}) \\ &+ 1/4 (\text{tasa de supervivencia en quinto grado de primaria}) \end{aligned}$$

El valor del IDE oscila entre 0 y 1. La cifra 1 representa la plena realización de los cuatro objetivos de la EPT considerados.

1. Se puede obtener información complementaria sobre el IDE en el sitio web del Informe (www.efareport.unesco.org).

2. El IDE no tiene en cuenta los dos objetivos restantes: atención y educación de la primera infancia; y necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos. Esto se debe a que no se dispone de datos fiables y comparables relativos al primero de estos dos objetivos, y a que todavía resulta difícil medir y seguir los progresos hacia la consecución del segundo.

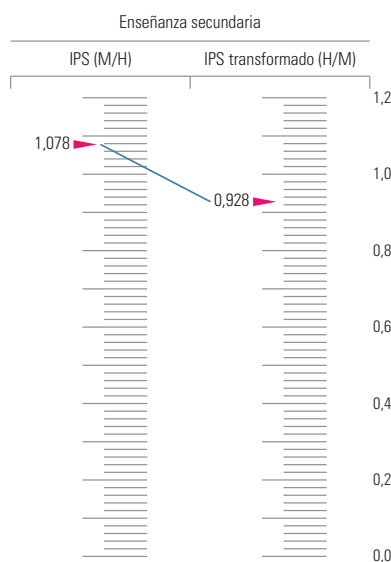
3. La tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria (TNAE) determina el porcentaje de alumnos en edad de cursar ese nivel de enseñanza que están escolarizados en centros docentes de primaria y de secundaria.

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.

Para calcular el IDE es imprescindible tener en cuenta el IEG, ya que este indicador mide tanto la paridad entre los sexos como la igualdad entre ellos en la educación. El primer elemento del objetivo –el relativo a la paridad– se mide mediante los índices de paridad entre los sexos (IPS) registrados en las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y la secundaria. El segundo elemento del objetivo –el relativo a la igualdad– se mide incluyendo en el IEG la paridad entre los sexos en la alfabetización de los adultos como indicador de aproximación de la igualdad. La inclusión de este indicador obedece a la falta de mediciones comparables entre países de las disparidades entre los sexos en los resultados del aprendizaje, que son un aspecto de la igualdad entre mujeres y varones.

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 IEG, las fórmulas

Gráfico A.1: Cálculo del IPS “transformado”



País utilizado como ejemplo: Mongolia.

N/V (niñas/varones) o M/H (mujeres/hombres) se expresan invertidamente –esto es, V/N o H/M– cuando el IPS es superior a 1. Así se resuelve matemáticamente el problema de la incorporación del IEG al IDE (cuyos componentes tienen asignado un límite teórico de 1, esto es, de 100%) y se mantiene la capacidad del IEG para mostrar la disparidad entre los sexos. En el Gráfico A.1 se muestra cómo se transforma el IPS de la tasa bruta de escolarización de la enseñanza secundaria en Mongolia para poner de manifiesto la disparidad entre los sexos en detrimento de los varones. Una vez efectuadas las transformaciones necesarias de este tipo, el IEG se obtiene calculando el simple promedio de los tres IPS mencionados:

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS de primaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de secundaria}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformado de alfabetización de adultos}) \end{aligned}$$

Fuentes de datos y países cubiertos

Todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes al año escolar finalizado en 2008 proceden de los cuadros estadísticos del presente Anexo, del sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* y de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Sólo se han tomado en consideración los 127 países sobre los que se ha dispuesto de datos necesarios para calcular el IDE. Por lo tanto, ha habido que seguir excluyendo del cálculo de este índice a muchos países, en particular algunos en situación de conflicto o posconflicto y otros con sistemas endebles de estadísticas de educación. Si a esto se añade la exclusión de los objetivos 1 y 3 de la EPT, es evidente que el IDE no puede ofrecer todavía un panorama mundial totalmente completo del grado de realización de la Educación para Todos.

Cuadro A.1: El Índice de Desarrollo de la EPT y sus componentes (2008)

Clasificación en función del nivel del IDE	Países/Territorios	IDE	TNAE en primaria ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria
IDE alto						
1	Japón ²	0,995	1,000	0,992	0,999	0,990
2	Reino Unido ²	0,995	0,998	0,998	0,992	0,990
3	Noruega ²	0,994	0,987	1,000	0,992	0,998
4	Kazajstán ³	0,994	0,991	0,997	0,992	0,995
5	Francia ²	0,992	0,991	0,994	0,994	0,990
6	Italia	0,992	0,993	0,988	0,992	0,996
7	Suiza ²	0,991	0,991	1,000	0,983	0,990
8	Croacia ³	0,990	0,989	0,987	0,984	0,998
9	Países Bajos ²	0,989	0,989	0,985	0,988	0,995
10	Eslovenia ³	0,989	0,975	0,997	0,995	0,990
11	Nueva Zelanda ²	0,988	0,995	0,988	0,980	0,990
12	España	0,987	0,998	0,976	0,973	0,999
13	Alemania ^{2,3}	0,986	0,999	1,000	0,991	0,956
14	Cuba	0,986	0,995	0,998	0,992	0,960
15	Australia ²	0,986	0,971	1,000	0,984	0,990
16	Finlandia ²	0,985	0,962	1,000	0,981	0,998
17	Dinamarca ²	0,985	0,961	1,000	0,990	0,990
18	Suecia ²	0,985	0,946	1,000	0,995	0,999
19	Chipre	0,984	0,990	0,978	0,985	0,986
20	Estonia	0,984	0,965	0,998	0,986	0,986
21	Irlanda ²	0,983	0,971	0,994	0,978	0,990
22	Luxemburgo ²	0,983	0,975	0,990	0,985	0,983
23	Azerbaiyán ³	0,983	0,961	0,995	0,986	0,990
24	Lituania ³	0,982	0,961	0,997	0,991	0,980
25	Hungría ^{2,3}	0,982	0,954	0,990	0,988	0,990
26	Belarrús ³	0,981	0,948	0,997	0,985	0,995
27	Grecia	0,981	0,996	0,970	0,974	0,985
28	Polonia ²	0,981	0,957	0,995	0,994	0,977
29	Israel ²	0,980	0,971	0,971	0,982	0,996
30	Georgia	0,979	0,990	0,997	0,979	0,951
31	Tayikistán ³	0,977	0,975	0,997	0,943	0,995
32	Islandia ²	0,977	0,976	1,000	0,988	0,945
33	Estados Unidos ²	0,975	0,931	0,989	0,996	0,985
34	Brunei Darussalam	0,975	0,973	0,950	0,980	0,997
35	Serbia ^{2,3}	0,973	0,958	0,976	0,973	0,984
36	Uruguay	0,972	0,978	0,982	0,985	0,944

Cuadro A.1 (continuación)

Clasificación en función del nivel del IDE	Países/Territorios	IDE	TNAE en primaria ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria
IDE alto						
37	Trinidad y Tobago	0,972	0,953	0,987	0,964	0,984
38	Argentina	0,972	0,991	0,977	0,956	0,964
39	Bélgica ²	0,972	0,986	0,999	0,989	0,912
40	Mongolia	0,971	0,992	0,973	0,970	0,949
41	Tonga	0,970	0,992	0,990	0,979	0,921
42	Kirguistán ³	0,970	0,910	0,993	0,993	0,983
43	Armenia ³	0,970	0,929	0,995	0,979	0,977
44	Bulgaria ³	0,970	0,974	0,983	0,984	0,937
45	República Checa ²	0,969	0,896	0,999	0,993	0,989
46	Emiratos Árabes Unidos	0,969	0,990	0,900	0,986	1,000
47	Portugal	0,969	0,990	0,946	0,949	0,990
48	Uzbekistán ³	0,968	0,906	0,993	0,986	0,987
49	Chile	0,968	0,945	0,986	0,975	0,964
50	República de Corea ²	0,968	0,990	0,935	0,958	0,987
51	Bahrein	0,966	0,993	0,908	0,973	0,989
52	Rumania ³	0,965	0,965	0,976	0,988	0,933
53	Ucrania ³	0,964	0,894	0,997	0,991	0,973
54	Maldivas	0,963	0,962	0,984	0,964	0,943
55	Kuwait	0,962	0,934	0,945	0,976	0,995
56	la ex R. Y. de Macedonia	0,962	0,919	0,970	0,977	0,982
57	México	0,957	0,995	0,929	0,964	0,939
58	Aruba	0,955	0,992	0,981	0,967	0,882
59	República de Moldova ³	0,955	0,905	0,983	0,978	0,956
60	Bahamas ²	0,955	0,916	0,988	0,990	0,925
61	Jordania	0,953	0,937	0,922	0,962	0,991
62	Malta	0,953	0,914	0,924	0,984	0,990
IDE medio						
63	Antigua y Barbuda	0,949	0,888	0,990	0,944	0,974
64	Santa Lucía ²	0,945	0,935	0,901	0,977	0,969
65	Malasia	0,945	0,961	0,921	0,961	0,937
66	Macao (China)	0,943	0,900	0,935	0,948	0,990
67	Mauricio	0,942	0,931	0,875	0,973	0,990
68	Panamá	0,939	0,989	0,935	0,960	0,874
69	Indonesia	0,934	0,987	0,920	0,966	0,862
70	Fiji ²	0,934	0,895	0,929	0,961	0,950
71	Colombia	0,929	0,935	0,934	0,967	0,878
72	Perú	0,925	0,973	0,896	0,960	0,872
73	Turquía	0,919	0,947	0,887	0,901	0,942
74	Venezuela, R. B. de	0,919	0,921	0,952	0,959	0,843
75	Belice ²	0,916	0,997	0,769	0,963	0,933
76	T. O. Palestino	0,915	0,775	0,941	0,955	0,991
77	Paraguay	0,914	0,907	0,946	0,969	0,836
78	Bolivia, E. P. de	0,911	0,950	0,907	0,955	0,833
79	Líbano	0,911	0,893	0,896	0,931	0,923
80	Ecuador	0,911	0,993	0,842	0,974	0,834
81	Túnez	0,910	0,995	0,776	0,907	0,961
82	Santo Tomé y Príncipe	0,901	0,997	0,883	0,935	0,787
83	Namibia	0,900	0,907	0,882	0,944	0,868
84	Botswana	0,898	0,895	0,833	0,973	0,891
85	Filipinas	0,898	0,921	0,936	0,965	0,768
86	Arabia Saudita	0,894	0,846	0,855	0,904	0,970
87	El Salvador	0,889	0,956	0,840	0,964	0,798
88	Brasil ³	0,887	0,951	0,900	0,942	0,756
89	Omán ³	0,883	0,718	0,867	0,951	0,995
90	Honduras	0,878	0,972	0,836	0,927	0,778
91	Cabo Verde	0,878	0,848	0,841	0,912	0,911
92	Suriname	0,876	0,901	0,907	0,896	0,797
93	Kenya	0,864	0,823	0,865	0,938	0,829

Cuadro A.1 (continuación)

Clasificación en función del nivel del IDE	Países/Territorios	IDE	TNAE en primaria ¹	Tasa de alfabetización de los adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria
94	Swazilandia	0,863	0,829	0,865	0,936	0,821
95	Zambia	0,858	0,967	0,707	0,856	0,901
96	República Dominicana	0,840	0,824	0,882	0,926	0,729
97	Guatemala	0,830	0,964	0,738	0,914	0,705
98	Ghana	0,804	0,770	0,658	0,900	0,886
IDE bajo						
99	Uganda	0,798	0,972	0,746	0,884	0,590
100	Nicaragua	0,795	0,934	0,780	0,952	0,514
101	Bhután	0,793	0,842	0,528	0,841	0,961
102	Camboya	0,786	0,886	0,776	0,861	0,621
103	Lesotho	0,779	0,730	0,895	0,872	0,618
104	Burundi	0,775	0,994	0,659	0,828	0,620
105	Camerún	0,773	0,883	0,759	0,822	0,629
106	Marruecos	0,772	0,899	0,564	0,799	0,828
107	India	0,769	0,955	0,628	0,834	0,658
108	Madagascar	0,762	0,993	0,707	0,923	0,425
109	R. D. P. Lao	0,761	0,824	0,727	0,826	0,668
110	Mauritania	0,755	0,769	0,568	0,864	0,821
111	Malawi	0,739	0,912	0,728	0,881	0,434
112	Bangladesh	0,723	0,884	0,550	0,909	0,548
113	Djibuti ²	0,715	0,476	0,703	0,783	0,899
114	Togo	0,686	0,853	0,649	0,697	0,543
115	Gambia	0,679	0,716	0,453	0,831	0,715
116	Benin	0,676	0,928	0,408	0,653	0,715
117	Senegal	0,671	0,752	0,419	0,804	0,709
118	Mozambique	0,669	0,799	0,540	0,735	0,604
119	Pakistán	0,656	0,661	0,537	0,727	0,697
120	Yemen	0,654	0,730	0,609	0,613	0,663
121	Malí	0,635	0,747	0,262	0,663	0,868
122	Eritrea	0,634	0,402	0,653	0,747	0,733
123	Guinea	0,614	0,723	0,380	0,658	0,697
124	Burkina Faso	0,607	0,612	0,287	0,733	0,796
125	República Centroafricana	0,592	0,669	0,546	0,621	0,531
126	Etiopía	0,578	0,790	0,359	0,691	0,471
127	Níger	0,520	0,495	0,287	0,577	0,720

Notas: Las cifras en azul indican que la disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños o de los hombres, en particular en la enseñanza secundaria.

1. La Tasa Neta Ajustada de Escolarización (TNAE) en primaria 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. Se ha recurrido a la utilización de la tasa de supervivencia en el último grado de la enseñanza primaria porque este ciclo de enseñanza tiene una duración inferior a cinco años.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 2, 5, 6 y 7 del Anexo; y Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Aula de una escuela devastada por el conflicto armado de agosto de 2008 en la localidad georgiana de Zartsem (República de Osetia del Sur).

The image shows a severely damaged classroom. The walls are charred and peeling, and the floor is covered in rubble. Several metal desks are scattered across the room. In the foreground, a white bag with a periodic table of elements is visible. The table is printed in Georgian and includes the following elements:

პერიოდი	გ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	1	H											
II	2	Li	Be										
III	3	Na	Mg										
IV	4	K	Ca										
	5												
	6												
	7												
	8												
	9												

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 2008.² 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 2010. 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 2009, 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, la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

En los cuadros estadísticos figuran 204 países y territorios en total. La mayoría de ellos comunica sus datos al IEU por medio de 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 bajo los auspicios del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI), o a partir de las efectuadas conjuntamente por el IEU, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) mediante los cuestionarios UOE (IEU/OCDE/Eurostat). Estos países se señalan con símbolos claramente discernibles al final de la presente introducción.

1. La presente versión impresa del Informe presenta menos estadísticas e indicadores que en años anteriores. Para disponer de un conjunto completo de datos más detallados, consulten el sitio web www.efareport.unesco.org.

2. Se trata del año 2007/2008 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2008 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil.

3. Bhután, Burkina Faso, Cuba, Kazajstán, Líbano, Macao (China), Malí, Mauricio, Mauritania, Mónaco, Nepal, Níger, la República Centroafricana, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Sudán, Tailandia y Togo.

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 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 organizaciones.⁴ 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. 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.

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 surgió paralelamente una nueva definición que hace hincapié en el uso de las competencias básicas

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 publicartas. 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– Barbados, Nepal, Saint Kitts y Nevis, Singapur y Viet Nam.

en lectura, escritura y aritmética. En muchos casos, las estadísticas relativas a la alfabetización presentadas en el cuadro correspondiente se basan 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 encuestadas 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 enseñanza.⁵ Teniendo en cuenta que las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, toda utilización de esos 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 2005-2008 y comprenden datos procedentes de encuestas de hogares y censos nacionales –señalados con un asterisco (*)– y estimaciones efectuadas por el IEU.⁶ Estas estimaciones corresponden a los años 1994 y 2008 y están basadas en las estadísticas nacionales observadas más recientemente. 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*: www.efareport.unesco.org.

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 cuestionarios estándar, suele ser necesario efectuar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en la medida de lo posible, realicen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales. Cuando esto no es así, el IEU efectúa 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 para resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho a omitir los datos que considera demasiado problemáticos.

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

5. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU ha decidido no publicar datos relativos a la alfabetización basados en indicadores 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, cuando no se ha podido disponer de estos datos, se han utilizado indicadores de aproximación del nivel de instrucción alcanzado para calcular las medias regionales ponderadas, así como el IDE de algunos países, principalmente países desarrollados.

6. Las estimaciones del IEU relativas a la alfabetización se efectúan recurriendo al Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica [GALP] del IEU. Se puede encontrar una descripción del método de proyecciones utilizado en UNESCO (2005, pág. 261) y en IEU (2006).

relativos al año escolar finalizado en 2008. 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 cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. 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. 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.⁷

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 para las cifras con un tope fijado sea el mismo que para las cifras sin tope.⁸

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

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.

7. Solamente se calcula una mediana cuando se dispone de datos correspondientes a un indicador determinado para la mitad, como mínimo, de los países de una región o de un grupo de países.

8. Este método se usa para todas las tasas que no deben superar el 100%, excepto para la tasa neta de escolarización en primaria, a la que se fija un tope que tiene en cuenta la escolarización de los niños en edad de cursar primaria en la enseñanza preescolar, la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, por sexo.

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo⁹

- 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).

Regiones de la EPT¹⁰

- 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.
- 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)
 - América Latina (19 países)
Argentina^w, Bolivia (Estado Plurinacional de), 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 Venezuela (República Bolivariana de).

- 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, República Islámica del Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán, y Sri Lanka^w.
 - Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)
 - Asia Oriental (16 países y territorios)
Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Filipinas^w, Indonesia^w, Japón^o, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, 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 Ocupados Palestinos, Túnez^w y Yemen.
 - Europa Central y Oriental (21 países)
Albania^o, Belarrús, Bosnia y Herzegovina^o, Bulgaria^o, Croacia, Eslovaquia^o, 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).

9. Esta clasificación en tres grupos principales de países, establecida por la División de Estadística de las Naciones Unidas, ha sido revisada en 2004.

10. Esta clasificación por regiones se estableció en 1998 para la evaluación de la EPT en el año 2000.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB Y POBREZA					
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Población que vive con menos de 1 dólar diario ³ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)
		2008	2005-2010	2005-2010	Dólares (corrientes)		Dólares PPA		
				1998	2008	1998	2008	2000-2007 ⁴	2000-2007 ⁴
África Subsahariana									
Angola	18 021	2,7	1,1	460	3 450	1 800	5 020	54	70
Benin	8 662	3,2	2,8	340	690	960	1 460	47	75
Botswana	1 921	1,5	1,1	3 350	6 470	7 620	13 100	31	49
Burkina Faso	15 234	3,4	4,8	240	480	740	1 160	57	81
Burundi	8 074	2,9	2,2	140	140	300	380	81	93
Cabo Verde	499	1,4	-1,0	1 240	3 130	1 790	3 450	21	40
Camerún	19 088	2,3	2,0	630	1 150	1 430	2 180	33	58
Chad	10 914	2,8	2,2	220	530	820	1 160	62	83
Comoras	661	2,3	2,3	420	750	940	1 170	46	65
Congo	3 615	1,9	1,1	...	1 970	...	3 090	54	74
Côte d'Ivoire	20 591	2,3	1,4	730	980	1 510	1 580	23	47
Eritrea	4 927	3,1	2,9	210	300	720	630	...	...
Etiopía	80 713	2,6	1,9	130	280	420	870	39	78
Gabón	1 448	1,8	0,5	4 070	7 240	12 210	12 270	5	20
Gambia	1 660	2,7	1,7	300	390	790	1 280	34	57
Ghana	23 351	2,1	1,4	370	670	820	1 430	30	54
Guinea	9 833	2,3	1,8	470	...	810	1 190	70	87
Guinea Bissau	1 575	2,2	1,9	140	250	400	530	49	78
Guinea Ecuatorial	659	2,6	2,3	1 120	14 980	5 090	21 700	...	...
Kenya	38 765	2,6	3,0	440	770	1 110	1 580	20	40
Lesotho	2 049	0,9	-0,2	680	1 080	1 340	2 000	43	62
Liberia	3 793	4,1	3,3	130	170	250	300	84	95
Madagascar	19 111	2,7	1,4	250	410	690	1 040	68	90
Malawi	14 846	2,8	1,7	200	290	600	830	74	90
Malí	12 706	2,4	2,4	280	580	690	1 090	51	77
Mauricio	1 280	0,7	-1,6	3 760	6 400	6 720	12 480	...	...
Mozambique	22 383	2,3	0,9	220	370	390	770	75	90
Namibia	2 130	1,9	0,9	2 030	4 200	3 350	6 270	49	62
Níger	14 704	3,9	5,1	200	330	530	680	66	86
Nigeria	151 212	2,3	1,7	270	1 160	1 120	1 940	64	84
República Centroafricana	4 339	1,9	0,5	280	410	600	730	62	82
República Democrática del Congo	64 257	2,8	1,5	110	150	240	290	59	80
República Unida de Tanzania	42 484	2,9	3,1	230	440	700	1 230	89	97
Rwanda	9 721	2,7	2,9	260	410	550	1 010	77	90
Santo Tomé y Príncipe	160	1,6	0,3	...	1 020	...	1 780	...	...
Senegal	12 211	2,6	2,4	510	970	1 140	1 760	34	60
Seychelles	84	0,5	...	7 320	10 290	12 650	19 770	...	...
Sierra Leona	5 560	2,7	2,2	160	320	340	750	53	76
Somalia	8 926	2,3	1,7	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	49 668	1,0	-0,3	3 290	5 820	6 140	9 780	26	43
Swazilandia	1 168	1,3	0,3	1 720	2 520	3 410	5 010	63	81
Togo	6 459	2,5	1,2	300	400	680	820	39	69
Uganda	31 657	3,3	3,1	280	420	610	1 140	52	76
Zambia	12 620	2,4	2,0	310	950	810	1 230	64	82
Zimbabwe	12 463	0,3	0,3	570	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	82 264	-0,1	-1,6	27 170	42 440	24 000	35 940	...	...
Andorra	84	1,7	...	...	...	...	...	...	...
Austria	8 337	0,4	-0,6	27 250	46 260	25 860	37 680	...	...
Bélgica	10 590	0,5	1,4	25 950	44 330	24 780	34 760	...	...
Canadá	33 259	1,0	1,0	20 310	41 730	24 630	36 220	...	...
Chipre	862	1,0	0,6	14 770	...	16 200	...	...	...
Dinamarca	5 458	0,2	-0,6	32 960	59 130	25 860	37 280	...	...
España	44 486	1,0	2,4	15 220	31 960	18 710	31 130	...	...
Estados Unidos	311 666	1,0	1,0	30 620	47 580	31 650	46 970	...	...
Finlandia	5 304	0,4	0,7	24 940	48 120	22 140	35 660	...	...
Francia	62 036	0,5	0,0	25 200	42 250	23 620	34 400	...	...
Grecia	11 137	0,2	0,9	13 110	28 650	16 860	28 470	...	...
Irlanda	4 437	1,8	2,7	20 690	49 590	21 310	37 350	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB Y POBREZA					
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Población que vive con menos de 1 dólar diario ³ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			
				1998	2008	1998	2008			2000-2007^{4}	2000-2007^{4}
Islandia	315	2,1	2,2	28 400	40 070	27 210	25 220	...	...
Israel	7 051	1,7	0,8	16 840	24 700	16 920	27 450	...	...
Italia	59 604	0,5	0,6	21 230	35 240	23 570	30 250	...	...
Luxemburgo	481	1,2	0,3	43 620	84 890	39 620	64 320	...	...
Malta	407	0,4	-1,5	8 790	...	14 410	...	...	...
Mónaco	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4 767	0,9	0,8	35 400	87 070	27 110	58 500	...	...
Países Bajos	16 528	0,4	-1,4	25 820	50 150	25 230	41 670	...	...
Portugal	10 677	0,3	-1,1	11 570	20 560	14 960	22 080	...	...
Reino Unido	61 231	0,5	1,5	23 030	45 390	23 190	36 130	...	...
San Marino	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9 205	0,5	2,0	29 330	50 940	23 920	38 180	...	...
Suiza	7 541	0,4	0,1	41 620	65 330	31 210	46 460	...	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	15	2,5	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	87	1,2	...	7 810	13 620	11 410	20 570	...	...
Antillas Neerlandesas	195	1,5	-0,3	...	...	...	...	...	...
Argentina	39 883	1,0	0,5	8 020	7 200	9 140	14 020	5	11
Aruba	105	1,2	-1,1	...	...	...	...	...	...
Bahamas	338	1,2	0,0	13 220	...	...	...	...	...
Barbados	255	0,3	-0,4	7 680	...	...	...	...	...
Belice	301	2,1	0,1	2 710	3 820	3 950	6 040	...	...
Bermudas	65	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	9 694	1,8	0,1	1 000	1 460	3 020	4 140	20	30
Brasil	191 972	1,0	-2,5	4 880	7 350	6 520	10 070	5	13
Chile	16 804	1,0	0,2	5 270	9 400	8 630	13 270	...	2
Colombia	45 012	1,5	0,3	2 550	4 660	5 650	8 510	16	28
Costa Rica	4 519	1,4	-1,2	3 500	6 060	6 370	10 950	2	9
Cuba	11 205	0,0	-2,8	...	...	...	...	...	...
Dominica	67	-0,3	...	3 300	4 770	5 580	8 300	...	...
Ecuador	13 481	1,1	-0,8	1 810	3 640	4 750	7 760	5	13
El Salvador	6 134	0,4	-0,9	1 870	3 480	4 110	6 670	11	21
Granada	104	0,4	0,9	3 040	5 710	4 650	8 060	...	...
Guatemala	13 686	2,5	1,2	1 670	2 680	3 270	4 690	12	24
Guyana	763	-0,1	-3,9	880	1 420	1 820	2 510	8	17
Haití	9 876	1,6	0,5	400	660	1 020	1 180	55	72
Honduras	7 319	2,0	0,5	750	1 800	2 380	3 870	18	30
Islas Caimán	56	1,5	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	33	1,6	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	23	1,1	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2 708	0,5	-0,6	2 660	4 870	4 740	7 360	...	6
México	108 555	1,0	-1,1	4 020	9 980	7 880	14 270	...	5
Montserrat	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 667	1,3	0,4	670	1 080	1 590	2 620	16	32
Panamá	3 399	1,6	0,1	3 550	6 180	6 450	11 650	10	18
Paraguay	6 238	1,8	0,3	1 650	2 180	3 550	4 820	7	14
Perú	28 837	1,2	-0,2	2 240	3 990	4 620	7 980	8	19
República Dominicana	9 953	1,4	0,2	1 770	4 390	5 530	7 890	5	15
Saint Kitts y Nevis	51	1,3	...	6 150	10 960	9 320	15 170	...	...
San Vicente y las Granadinas	109	0,1	-0,8	2 620	5 140	4 360	8 770	...	...
Santa Lucía	170	1,0	1,1	3 880	5 530	6 560	9 190	21	41
Suriname	515	1,0	-1,9	2 500	4 990	5 370	7 130	16	27
Trinidad y Tobago	1 333	0,4	0,9	4 440	16 540	9 570	23 950	4	14
Uruguay	3 349	0,3	-0,7	6 610	8 260	7 860	12 540	...	4
Venezuela, R. B. de	28 121	1,7	0,5	3 360	9 230	8 450	12 830	4	10
Asia Central									
Armenia	3 077	0,2	1,6	590	3 350	1 820	6 310	11	43
Azerbaiyán	8 731	1,1	3,3	510	3 830	1 810	7 770	...	...
Georgia	4 307	-1,1	1,1	770	2 470	1 960	4 850	13	30

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB Y POBREZA					
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Población que vive con menos de 1 dólar diario ³ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)
		2008	2005-2010	2005-2010	Dólares (corrientes)		Dólares PPA		
				1998	2008	1998	2008	2000-2007 ⁴	2000-2007 ⁴
Kazajstán	15 521	0,7	4,3	1 390	6 140	3 990	9 690	3	17
Kirguistán	5 414	1,2	2,6	350	740	1 140	2 140	22	52
Mongolia	2 641	1,2	1,8	460	1 680	1 700	3 480	22	49
Tayikistán	6 836	1,6	0,6	180	600	760	1 860	22	51
Turkmenistán	5 044	1,3	0,3	560	2 840	...	6 210	25	50
Uzbekistán	27 191	1,1	0,0	620	910	1 310	2 660	46	77
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	27 208	3,4	2,6	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	160 000	1,4	-1,4	340	520	740	1 440	50	81
Bhután	687	1,7	-1,0	600	1 900	1 910	4 880	26	50
India	1 181 412	1,4	-0,3	420	1 070	1 350	2 960	42	76
Irán (República Islámica del)	73 312	1,2	2,2	1 730	...	6 320	...	...	8
Maldivas	305	1,4	1,0	1 930	3 630	2 580	5 280	...	...
Nepal	28 810	1,8	-0,9	210	400	730	1 120	55	78
Pakistán	176 952	2,2	1,4	470	980	1 590	2 700	23	60
Sri Lanka	20 061	0,9	0,4	820	1 780	2 360	4 460	14	40
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	21 074	1,1	1,1	21 340	40 350	22 820	34 040	...	...
Brunei Darussalam	392	1,9	0,6	14 480	...	40 160	...	...	...
Cambodia	14 562	1,6	1,2	290	600	720	1 820	40	68
China	1 337 411	0,6	0,1	790	2 940	1 950	6 020	16	36
Fiji	844	0,6	-1,1	2 330	3 930	3 040	4 270	...	...
Filipinas	90 348	1,8	0,9	1 080	1 890	2 250	3 900	23	45
Indonesia	227 345	1,2	-0,6	670	2 010	2 120	3 830	...	...
Islas Cook	20	0,9	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	61	2,2	...	2 070	3 270	...	...	...	...
Islas Salomón	511	2,5	1,1	900	1 180	1 590	2 580	...	...
Japón	127 293	-0,1	-1,6	32 970	38 210	24 310	35 220	...	...
Kiribati	97	1,6	...	...	2 000	...	3 660	...	...
Macao (China)	526	2,3	4,3	15 260	...	20 830	...	...	...
Malasia	27 014	1,7	-0,1	3 630	6 970	7 520	13 740	...	8
Micronesia, Estados Federados de	110	0,3	-1,1	2 030	2 340	2 680	3 000	...	...
Myanmar	49 563	0,9	0,1	...	...	420	...	...	...
Nauru	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Niue	2	-2,7	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	4 230	0,9	0,6	15 200	27 940	17 790	25 090	...	...
Palau	20	0,4	...	6 120	8 650	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6 577	2,4	1,1	780	1 010	1 650	2 000	36	57
República de Corea	48 152	0,4	-1,5	9 200	21 530	13 420	28 120	...	...
R. D. P. Lao	6 205	1,8	1,0	310	740	1 100	2 040	44	77
R. P. D. de Corea	23 819	0,4	-1,3	...	...	...	...	...	...
Samoa	179	0,0	-3,9	1 350	2 780	2 610	4 340	...	...
Singapur	4 615	2,5	-1,6	23 490	34 760	28 480	47 940	...	...
Tailandia	67 386	0,7	0,0	2 120	2 840	4 400	5 990	...	12
Timor-Leste	1 098	3,3	4,0	...	2 460	...	4 690	53	78
Tokelau	1	-0,1	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	104	0,5	-0,1	1 760	2 560	2 720	3 880	...	...
Tuvalu	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	234	2,5	1,7	1 360	2 330	3 000	3 940	...	...
Viet Nam	87 096	1,1	-1,0	350	890	1 210	2 700	22	48
Estados Árabes									
Arabia Saudita	25 201	2,1	0,2	8 030	...	17 100	...	...	...
Argelia	34 373	1,5	1,7	1 570	4 260	4 860	7 940	7	24
Bahrein	776	2,1	0,6	9 940	...	18 440	...	...	...
Djibuti	849	1,8	0,3	730	1 130	1 590	2 330	19	41
Egipto	81 527	1,8	1,2	1 240	1 800	3 370	5 460	...	18
Emiratos Árabes Unidos	4 485	2,8	0,6	19 560	...	43 690	...	...	...
Iraq	30 096	2,2	0,9	...	...	...	...	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	6 294	2,0	1,6	...	11 590	...	15 630	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB Y POBREZA					
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Población que vive con menos de 1 dólar diario ³ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ³ (%)
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			
				1998	2008	1998	2008			2000-2007^{4}	2000-2007^{4}
Jordania	6 136	3,0	1,9	1 590	3 310	2 950	5 530	...	4
Kuwait	2 919	2,4	2,3	17 770	...	36 960	...	...	...
Líbano	4 194	0,8	-0,9	4 250	6 350	7 350	10 880	...	...
Marruecos	31 606	1,2	1,0	1 310	2 580	2 500	4 330	3	14
Mauritania	3 215	2,4	1,4	560	...	1 350	...	21	44
Omán	2 785	2,1	0,6	6 270	...	13 570	...	...	...
Qatar	1 281	10,7	7,8	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	21 227	3,3	2,4	920	2 090	3 260	4 350	...	...
Sudán	41 348	2,2	0,7	330	1 130	1 070	1 930	...	...
Territorio Ocupado Palestino	4 147	3,2	1,7	...	...	...	...	...	...
Túnez	10 169	1,0	0,8	2 050	3 290	4 110	7 070	3	13
Yemen	22 917	2,9	2,4	380	950	1 690	2 210	18	47
Europa Central y Oriental									
Albania	3 143	0,4	0,1	890	3 840	3 530	7 950	...	8
Belarrús	9 679	-0,5	0,9	1 550	5 380	4 480	12 150	...	...
Bosnia-Herzegovina	3 773	-0,1	-1,3	1 400	4 510	4 610	8 620	...	...
Bulgaria	7 593	-0,6	1,4	1 270	5 490	5 210	11 950	...	2
Croacia	4 423	-0,2	0,2	4 600	13 570	8 620	18 420	...	...
Eslovaquia	5 400	0,1	1,1	4 090	14 540	10 250	21 300	...	...
Eslovenia	2 015	0,2	1,8	10 790	24 010	15 620	26 910	...	...
Estonia	1 341	-0,1	3,7	3 800	14 270	8 310	19 280	...	...
Federación de Rusia	141 394	-0,4	1,6	2 140	9 620	5 990	15 630	...	...
Hungría	10 012	-0,2	0,7	4 320	12 810	9 800	17 790	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	2 041	0,1	-1,5	1 930	4 140	5 220	9 950	...	3
Letonia	2 259	-0,5	2,4	2 650	11 860	6 990	16 740	...	...
Lituania	3 321	-1,0	-0,2	2 760	11 870	7 710	18 210	...	...
Montenegro	622	0,0	-1,6	...	6 440	...	13 920	...	...
Polonia	38 104	-0,1	0,8	4 310	11 880	9 310	17 310	...	...
República Checa	10 319	0,4	3,2	5 580	16 600	13 710	22 790	...	...
República de Moldova	3 633	-1,0	2,6	460	1 470	1 250	3 210	8	29
Rumania	21 361	-0,4	-0,3	1 520	7 930	5 290	13 500	...	3
Serbia	9 839	0,0	-0,9	...	5 700	6 720	11 150	...	...
Turquía	73 914	1,2	0,1	4 050	9 340	8 130	13 770	3	9
Ucrania	45 992	-0,7	2,5	850	3 210	2 870	7 210	...	...

	Total	Media ponderada		Mediana					
				1998	2008	1998	2008	2000-2007 ⁴	2000-2007 ⁴
Mundo	6 735 143	1,2	0,5	1 770	3 630	4 110	6 290	...	...
Países desarrollados	993 639	0,5	0,5	17 765	31 960	18 710	28 470	...	...
Países en desarrollo	5 430 213	1,4	0,4	1 310	2 135	2 610	3 940	31	49
Países en transición	311 290	-0,1	1,7	605	3 025	1 820	6 260	17	47
África Subsahariana	776 203	2,5	2,0	305	680	810	1 230	52	77
América del Norte y Europa Occidental	757 794	0,7	0,7	25 200	45 390	23 920	36 130	...	...
América Latina y el Caribe	571 002	1,1	-0,9	2 875	4 930	5 060	8 180	...	16
Caribe	17 174	1,2	0,1	3 170	5 065	5 055	8 180	...	...
América Latina	553 828	1,1	-0,9	2 395	4 525	5 200	8 245	8	15
Asia Central	78 762	0,9	1,5	560	2 470	1 755	4 850	22	49
Asia Meridional y Occidental	1 668 746	1,5	-0,1	535	1 070	1 750	2 960	34	60
Asia Oriental y el Pacífico	2 146 910	0,8	-0,1	2 050	2 670	2 720	4 105	...	...
Asia Oriental	2 111 729	0,7	-0,1	2 120	2 650	3 325	5 340	...	47
Pacífico	35 181	1,3	0,9	2 030	2 670	2 720	3 910	...	...
Estados Árabes	335 545	2,1	1,3	1 580	2 580	3 740	5 460	...	...
Europa Central y Oriental	400 181	-0,1	1,0	2 650	9 340	6 855	13 920	...	...

1. Los indicadores demográficos de este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2008, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2009) y se basan en la variante media.

2. Banco Mundial (2010).

3. PNUD (2009).

4. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Para más detalles, véase PNUD (2009).

Cuadro 2
Alfabetización de adultos y jóvenes

Países o territorios	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			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	70	83	57	71	82	61	...	...	2 997	72	3 570	69
Benin	27*	40*	17*	41	54	28	47	58	35	2 035	60*	2 911	61	3 291	61
Botswana	69*	65*	71*	83	83	84	88	87	88	244	47*	213	50	180	48
Burkina Faso	14*	20*	8*	29*	37*	22*	36	43	29	4 116	55*	5 646	56*	6 527	56
Burundi	37*	48*	28*	66	72	60	70	74	66	1 945	61*	1 681	61	1 778	58
Cabo Verde	63*	75*	53*	84	90	79	89	92	85	70	70*	50	70	43	69
Camerún	...	...	...	76	84	68	80	86	74	...	...	2 715	67	2 664	65
Chad	12*	...	...	33	44	22	40	48	32	3 171	...	3 981	59	4 358	57
Comoras	...	...	...	74	79	68	78	82	73	...	...	108	61	108	59
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	55	64	44	59	67	51	4 204	54*	5 534	59	6 006	59
Eritrea	...	...	...	65	77	55	73	83	65	...	...	998	68	947	68
Etiopía	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	21 859	57*	28 902	61*	...	...
Gabón	72*	79*	65*	87	91	83	91	94	88	165	64*	119	65	97	66
Gambia	...	...	...	45	57	34	54	63	45	...	...	522	61	545	61
Ghana	...	...	...	66	72	59	71	76	66	...	...	4 888	59	4 915	58
Guinea	...	...	...	38	50	26	49	58	39	...	...	3 476	59	3 560	59
Guinea Bissau	...	...	...	51	66	37	59	71	47	...	...	442	66	439	65
Guinea Ecuatorial	...	...	...	93	97	89	95	97	93	...	...	27	78	23	74
Kenya	...	...	...	87	90	83	89	91	87	...	...	2 989	64	3 038	59
Lesotho	...	...	...	90	83	95	91	84	96	...	...	131	26	128	21
Liberia	43	55	31	58	63	53	65	66	63	602	61	908	57	970	53
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	3 160	60*	...	...
Malawi	49*	65*	34*	73	80	66	79	83	74	2 197	68*	2 159	64	2 148	62
Malí	...	...	...	26*	35*	18*	37	45	30	...	...	4 966	57*	5 312	58
Mauricio	80*	85*	75*	88	90	85	90	92	88	151	63*	122	62	107	61
Mozambique	...	...	...	54	70	40	62	74	50	...	...	5 759	69	5 710	67
Namibia	76*	78*	74*	88	89	88	90	90	90	200	56*	158	53	158	49
Níger	...	...	...	29*	43*	15*	36	49	23	...	...	4 767	61*	6 060	61
Nigeria	55*	68*	44*	60	72	49	65	74	56	24 156	64*	34 603	65	36 348	63
República Centroafricana	34*	48*	20*	55	69	41	59	71	48	1 059	62*	1 165	67	1 244	65
República Democrática del Congo	...	...	...	67	78	56	65	72	59	...	...	11 385	67	14 976	60
República Unida de Tanzania	59*	71*	48*	73	79	66	74	79	70	5 215	65*	6 448	62	7 419	59
Rwanda	58*	...	...	70	75	66	73	76	70	1 469	...	1 672	60	1 833	57
Santo Tomé y Príncipe	73*	85*	62*	88	94	83	91	94	88	17	73*	11	73	10	68
Senegal	27*	37*	18*	42*	52*	33*	48	57	41	2 740	56*	3 721	59*	4 351	59
Seychelles	86*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	40	52	29	48	59	38	...	...	1 899	62	1 930	62
Somalia	...	...	...	28	36	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	89	90	88	92	92	91	...	...	3 790	55	3 115	55
Swazilandia	67*	70*	65*	87	87	86	89	90	89	124	59*	95	55	87	52
Togo	...	...	...	65	77	54	72	81	63	...	...	1 353	67	1 325	66
Uganda	56*	68*	45*	75	82	67	81	86	75	4 149	64*	4 107	66	4 019	64
Zambia	65*	73*	57*	71	81	61	72	81	63	1 500	62*	1 987	67	2 279	67
Zimbabwe	84*	89*	79*	91	94	89	94	96	93	985	67*	638	69	502	68
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	94*	98*	91*	98	99	97	99	99	98	29	81*	15	78	11	76
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	96*	98*	95*	98*	98*	97*	98	99	98	1 103	73*	900	67*	660	67
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	283	70	209	68
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
África Subsahariana															
...	...	...	73	81	65	72	77	67	...	...	993	65	1 233	60	Angola
40*	55*	27*	53	64	42	60	69	51	581	62*	791	61	825	61	Benin
89*	86*	92*	95	94	96	97	96	99	31	35*	21	37	11	27	Botswana
20*	27*	14*	39*	47*	33*	45	48	43	1 452	54*	1 772	55*	2 004	51	Burkina Faso
54*	59*	48*	76	77	75	79	78	81	495	56*	452	51	395	46	Burundi
88*	90*	86*	98	97	99	99	98	100	8	58*	2	28	1	19	Cabo Verde
...	...	...	86	88	84	88	88	88	...	...	565	58	541	51	Camerún
17*	...	...	45	54	37	53	55	50	1 038	...	1 176	57	1 244	53	Chad
...	...	...	85	86	84	88	87	88	...	...	20	52	18	47	Comoras
...	...	...	80	87	78	...	...	...	...	...	126	62	...	...	Congo
49*	60*	38*	66	72	60	70	73	66	1 065	60*	1 392	59	1 483	55	Côte d'Ivoire
...	...	...	88	91	84	93	95	92	...	...	126	64	76	59	Eritrea
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	6 843	54*	8 117	62*	...	...	Etiopía
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	98	12	59*	8	69	6	73	Gabón
...	...	...	64	70	58	73	76	71	...	...	111	58	107	54	Gambia
...	...	...	79	81	78	85	84	85	...	...	987	52	825	47	Ghana
...	...	...	59	67	51	74	77	72	...	...	803	59	598	55	Guinea
...	...	...	70	78	62	77	81	74	...	...	87	63	80	58	Guinea Bissau
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	3	44	3	34	Guinea Ecuatorial
...	...	...	92	92	93	92	90	94	...	...	634	46	716	37	Kenya
...	...	...	92	86	98	92	86	98	...	...	39	13	38	11	Lesotho
60	66	54	75	70	80	80	72	88	141	57	189	41	188	31	Liberia
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	1 109	54*	...	...	Madagascar
59*	70*	49*	86	87	85	90	89	91	616	64*	414	53	387	45	Malawi
...	...	...	39*	47*	31*	55	60	50	...	...	1 553	57*	1 372	55	Malí
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	20	46*	7	36	6	31	Mauricio
...	...	...	70	78	62	78	83	73	...	...	1 316	63	1 175	61	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	95	94	91	96	36	40*	32	37	32	32	Namibia
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 490	65*	1 881	61	Niger
71*	81*	62*	72	78	65	75	79	71	5 257	67*	8 672	62	8 832	57	Nigeria
48*	63*	35*	64	72	56	67	72	63	267	64*	315	61	330	58	República Centroafricana
...	...	...	65	69	62	60	59	61	...	...	4 462	55	6 411	48	República Democrática del Congo
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 909	53	2 363	49	República Unida de Tanzania
75*	...	...	77	77	77	77	76	78	305	...	509	51	497	49	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	96	95	93	96	1	65*	2	45	2	35	Santo Tomé y Príncipe
38*	49*	28*	51*	58*	45*	57	60	53	840	59*	1 178	57*	1 307	54	Senegal
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	56	66	46	67	76	59	...	...	479	63	412	64	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	97	96	98	98	97	99	...	...	322	39	211	35	Sudáfrica
84*	83*	84*	93	92	95	94	93	96	23	51*	19	39	17	35	Swazilandia
...	...	...	84	87	80	90	90	89	...	...	220	61	159	52	Togo
70*	77*	63*	87	89	86	92	92	91	1 060	62*	820	57	693	52	Uganda
66*	67*	66*	75	82	68	74	82	66	527	51*	641	64	797	65	Zambia
95*	97*	94*	99	98	99	99	99	100	102	62*	36	26	23	14	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	32	0,1	49	Chipre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	29	47*	21	44*	14	48	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	8	52	6	53	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	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			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	619	64	447	66
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88*	88*	88*	92*	91*	94*	94	93	96	31	50*	25	43*	20	39
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	97	93	96	98	95	965	67*	486	69	327	70
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*	6	55	5	55
Argentina	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	892	53*	699	51	632	50
Aruba	...	...	...	98	98	98	99	99	98	...	...	2	55	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	70*	70*	70*	...	...	...	82	82	83	33	50*	...	...	42	48
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	80*	88*	72*	91*	96*	86*	95	98	91	826	71*	542	79*	400	80
Brasil	...	...	...	90*	90*	90*	93	92	93	...	...	13 915	50*	11 582	49
Chile	94*	95*	94*	99*	99*	99*	99	99	99	548	54*	174	49*	184	51
Colombia	81*	81*	81*	93*	93*	93*	95	95	95	4 221	52*	2 100	51*	1 783	50
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	135	46	127	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	18	50	14	67
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	88*	90*	86*	84*	87*	82*	91	92	89	732	59*	1 413	59*	997	57
El Salvador	74*	77*	71*	84*	87*	81*	86	88	84	855	59*	660	63*	638	62
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	74	80	69	78	83	74	1 916	61*	2 070	63	2 124	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	84*	84*	83*	89	88	89	...	...	722	51*	636	50
Islas Caimán	...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	86	81	91	89	84	93	...	...	268	34	228	32
México	88*	90*	85*	93*	95*	91*	95	96	94	6 363	62*	5 407	63*	4 597	63
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78*	78*	78*	83	82	83	...	...	747	51*	733	50
Panamá	89*	89*	88*	94	94	93	94	95	94	176	52*	157	55	152	55
Paraguay	90*	92*	89*	95*	96*	93*	96	97	96	256	59*	216	60*	173	60
Perú	87*	93*	82*	90*	95*	85*	93	96	89	1 856	72*	2 016	75*	1 602	75
República Dominicana	...	...	...	88*	88*	88*	91	91	91	...	...	782	50*	686	48
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	91	93	88	92	94	91	...	...	34	63	31	62
Trinidad y Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	68	10	65
Uruguay	95*	95*	96*	98*	98*	98*	98	98	99	102	46*	47	44*	47	42
Venezuela, R. B. de	90*	91*	89*	95*	95*	95*	97	97	96	1 243	54*	931	52*	801	51
Asia Central															
Armenia	99*	99*	98*	100	100	99	100	100	100	31	77*	11	71	9	62
Azerbaiyán	...	...	...	100*	100*	99*	100	100	99	...	...	33	81*	36	81
Georgia	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	9	64	9	64
Kazajistán	98*	99*	96*	100	100	100	100	100	100	278	82*	43	74	31	64
Kirguistán	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	27	66	23	56

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israel
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	6	49	6	49	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
98*	97*	99*	98*	97*	99*	99	99	100	0,9	26*	1	25*	0,5	24	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	4	49	2	49	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	49	0,3	49	Antillas Neerlandesas
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	100	91	42*	57	41	48	35	Argentina
...	...	...	99	99	99	100	99	100	...	...	0,1	43	0,1	40	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
76*	76*	77*	...	...	...	88	87	90	10	49*	...	...	8	44	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
94*	96*	92*	99*	100*	99*	100	100	100	83	70*	10	77*	6	66	Bolivia (Estado Plurinacional de)
...	...	...	98*	97*	99*	99	98	99	...	...	765	32*	388	30	Brasil
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	38	41*	25	47*	30	52	Chile
91*	89*	92*	98*	98*	98*	99	98	99	657	43*	168	38*	126	34	Colombia
...	...	...	98	98	99	99	98	99	...	...	16	37	13	35	Costa Rica
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	—	—	—	—	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
96*	97*	96*	95*	95*	96*	99	98	99	79	54*	116	47*	39	34	Ecuador
85*	85*	85*	96*	95*	96*	96	95	97	164	51*	49	45*	54	43	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
76*	82*	71*	86	89	84	89	91	88	462	62*	386	59	361	56	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	94*	93*	95*	96	95	97	...	...	93	40*	64	35	Honduras
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	95	92	98	97	94	99	...	...	25	18	19	17	Jamaica
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	828	56*	318	52*	211	48	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	87*	85*	89*	92	90	94	...	...	154	43*	108	38	Nicaragua
95*	95*	95*	96	97	96	97	97	97	25	52*	21	52	21	50	Panamá
96*	96*	95*	99*	99*	99*	99	99	99	37	52*	15	50*	14	49	Paraguay
95*	97*	94*	97*	98*	97*	98	98	98	216	67*	145	62*	108	55	Perú
...	...	...	96*	95*	97*	98	97	99	...	...	79	36*	48	30	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	95	96	95	96	96	96	...	...	4	54	4	54	Suriname
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	2	50*	1	50	0,8	50	Trinidad y Tobago
99*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	6	37*	5	32*	6	40	Uruguay
95*	95*	96*	98*	98*	99*	99	99	99	176	39*	85	36*	63	43	Venezuela, R. B. de
Asia Central															
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	40	1,4	32	Armenia
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	—	—*	—	—	Azerbaiyán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	33	1	39	Georgia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	5	33	6	39	Kazajstán
...	...	...	100	100	100	100	99	100	...	...	5	37	6	29	Kirguistán

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	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			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Mongolia	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	53	41	82	32
Tayikistán	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	68	74*	15	73	13	61
Turkmenistán	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	68
Uzbekistán	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	153	69	109	71
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	55	60	50	61	65	58	43 939	56*	48 990	55	48 735	54
Bhután	...	...	...	53*	65*	39*	64	73	54	...	...	202	60*	199	60
India	48*	62*	34*	63*	75*	51*	72	81	61	284 027	61*	283 105	65*	263 207	67
Irán (República Islámica del)	66*	74*	56*	82*	87*	77*	87	91	83	11 127	62*	9 402	63*	7 565	65
Maldivas	96*	96*	96*	98*	98*	98*	99	99	99	5	47*	3	49*	3	50
Nepal	33*	49*	17*	58	71	45	66	77	56	7 525	62*	7 614	67	7 410	67
Pakistán	...	...	...	54*	67*	40*	59	71	47	...	...	51 236	63*	54 092	63
Sri Lanka	...	...	...	91*	92*	89*	92	94	91	...	...	1 425	60*	1 230	60
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	88*	92*	82*	95	97	93	97	98	96	21	67*	14	65	11	65
Camboya	...	...	...	78*	85*	71*	82	87	77	...	...	2 143	68*	2 031	66
China	78*	87*	68*	94	97	91	96	98	93	181 415	70*	67 239	73	51 330	74
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	94*	94*	93*	94	93	94	94	94	95	2 378	53*	3 800	48	4 107	46
Indonesia	82*	88*	75*	92*	95*	89*	94	96	91	20 936	68*	12 864	70*	11 873	69
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	93*	96*	91*	96	97	94	...	...	28	75*	23	73
Malasia	83*	89*	77*	92	94	90	94	96	93	1 989	66*	1 500	64	1 277	63
Micronesia, E. F. de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	92	95	89	93	95	91	...	...	2 942	69	2 774	66
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	60	64	56	62	64	61	...	...	1 592	55	1 813	52
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	...	...	...	73*	82*	63*	80	87	73	...	...	961	69*	936	68
R. P. D. de Corea	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	71*	0,3	70
Samoa	98*	98*	97*	99	99	99	99	99	99	2	60*	1	58	1	56
Singapur	89*	95*	83*	95	97	92	96	98	94	259	78*	210	76	181	76
Tailandia	...	...	...	94*	96*	92*	96	97	94	...	...	3 298	67*	2 488	65
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	47*	0,5	44
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	93	95	90	94	96	92	4 856	74*	4 749	68	4 379	65
Estados Árabes															
Arabia Saudita	71*	80*	57*	86	90	80	89	92	85	2 908	59*	2 450	59	2 201	60
Argelia	50*	63*	36*	73*	81*	64*	80	87	73	6 572	64*	6 484	66*	5 590	68
Bahrein	84*	89*	77*	91	92	89	93	94	92	56	56*	52	46	46	45
Djibuti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	44*	57*	31*	66*	75*	58*	73	80	66	16 841	62*	17 816	63*	16 845	63
Emiratos Árabes Unidos	71*	72*	69*	90*	89*	91*	93	92	94	286	32*	327	24*	303	24
Iraq	...	...	...	78	86	69	79	85	73	...	...	3 954	69	4 660	64
Jamahiriya Árabe Libia	77	88	65	88	95	81	92	97	86	654	72	511	77	431	80
Jordania	...	...	...	92*	95*	89*	95	97	93	...	...	294	70*	216	71
Kuwait	74*	78*	69*	94*	95*	93*	95	96	94	276	48*	122	46*	127	48

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
...	...	...	95	93	97	91	87	96	...	...	29	29	45	25	Mongolia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	50	2	49	Tayikistán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	33	2	33	Turkmenistán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	59	12	49	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
45*	52*	38*	74	73	76	83	81	86	13 272	56*	8 441	47	5 630	41	Bangladesh
...	...	...	74*	80*	68*	89	90	87	...	...	38	59*	17	55	Bhután
62*	74*	49*	81*	88*	74*	90	93	87	63 946	64*	40 682	67*	23 822	62	India
87*	92*	81*	97*	97*	96*	98	98	98	1 474	70*	614	57*	248	49	Irán (República Islámica del)
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	99	100	0,8	48*	0,5	45*	0,5	38	Maldivas
50*	68*	33*	81	86	75	88	91	86	1 865	67*	1 139	63	812	60	Nepal
...	...	...	69*	79*	59*	76	81	70	...	...	11 626	64*	9 801	60	Pakistán
...	...	...	98*	97*	99*	99	98	99	...	...	71	34*	35	29	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
98*	98*	98*	100	100	100	100	100	100	0,9	49*	0,2	56	0,1	66	Brunei Darussalam
...	...	...	87*	89*	86*	93	93	93	...	...	436	57*	257	49	Camboya
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 096	73*	1 610	55	892	52	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
97*	96*	97*	95	94	96	95	94	96	432	45*	946	40	1 006	38	Filipinas
96*	97*	95*	97*	97*	96*	97	97	98	1 378	65*	1 387	55*	1 067	45	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,3	44*	0,1	26	Macao (China)
96*	96*	95*	98	98	99	99	99	99	155	53*	82	46	51	41	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, E. F. de
...	...	...	96	96	95	96	96	96	...	...	415	55	324	50	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	67	65	69	69	64	75	...	...	426	46	478	40	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Corea
...	...	...	84*	89*	79*	90	93	87	...	...	197	66*	151	64	R. D. P. Lao
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,01	33*	0,01	33	R. P. D. de Corea
99*	99*	99*	100	99	100	100	100	100	0,3	49*	0,2	43	0,2	35	Samoa
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	38	1	32	Singapur
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	210	53*	138	51	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	99*	99*	100*	100	100	100	...	...	0,1	37*	0,1	35	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	97	97	96	98	98	97	828	54*	556	56	407	55	Viet Nam
Estados Árabes															
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	127	70	71	77	Arabia Saudita
74*	86*	62*	92*	94*	89*	96	96	96	1 215	73*	609	65*	288	50	Argelia
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,3	56	0,3	48	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibuti
63*	71*	54*	85*	88*	82*	93	94	92	3 748	61*	2 597	59*	1 153	56	Egipto
82*	81*	85*	95*	94*	97*	100	100	99	36	38*	34	24*	3	63	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	82	85	80	80	80	81	...	...	1 048	55	1 467	48	Iraq
98	99	96	100	100	100	100	100	100	23	86	2	74	0,6	100	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	13	49*	3	59	Jordania
87*	91*	84*	98*	98*	99*	99	99	99	37	62*	7	44*	3	43	Kuwait

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	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			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Libano	...	...	...	90*	93*	86*	94	96	92	...	...	320	69*	211	70
Marruecos	42*	55*	29*	56	69	44	62	74	51	9 602	62*	9 823	66	9 506	67
Mauritania	...	...	...	57	64	50	61	67	55	...	...	836	58	904	57
Omán	...	...	...	87*	90*	81*	88	92	83	...	...	260	57*	280	60
Qatar	76*	77*	72*	93*	94*	90*	95	95	94	68	30*	65	29*	69	28
República Árabe Siria	...	...	...	84	90	77	87	92	82	...	...	2 248	69	2 085	69
Sudán	...	...	...	69	79	60	75	83	68	...	...	7 676	66	7 514	65
Territorio Ocupado Palestino	...	...	...	94*	97*	91*	96	98	93	...	...	135	76*	128	75
Túnez	...	...	...	78*	86*	71*	84	91	77	...	...	1 656	68*	1 378	72
Yemen	37*	57*	17*	61	79	43	70	85	55	4 686	66*	4 993	73	4 869	75
Europa Central y Oriental															
Albania	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	61
Belarrús	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	21	64	16	54
Bosnia-Herzegovina	...	...	...	98	99	96	98	100	98	...	...	78	88	50	85
Bulgaria	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	116	62	113	58
Croacia	97*	99*	95*	99	100	98	99	100	99	120	82*	48	81	34	74
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	5	52	5	51
Estonia	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	55	2	55
Federación de Rusia	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 284	88*	559	71	411	62
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	50	77	39	74
Letonia	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	55	4	55
Lituania	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	8	54	8	54
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	96*	99*	94*	98	99	98	99	99	99	113	82*	49	71	29	63
Rumania	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	439	66	400	60
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	79*	90*	69*	89*	96*	81*	92	97	86	7 442	75*	5 951	83*	5 113	84
Ucrania	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	122	71	96	65
Media ponderada										Total	% M	Total	% M	Total	% M
Mundo	76	82	69	83	88	79	86	90	82	886 508	63	795 805	64	737 230	64
Países desarrollados	99	99	98	99	99	99	99	100	99	10 050	63	8 358	59	5 007	61
Países en desarrollo	67	76	58	79	85	73	83	88	78	872 565	63	786 386	64	731 430	64
Países en transición	98	99	97	100	100	99	100	100	100	3 893	85	1 061	71	792	64
África Subsahariana	53	63	43	62	71	53	69	76	62	133 771	62	167 200	62	166 587	61
América del Norte y Europa Occidental	99	99	98	99	99	99	100	100	99	7 353	60	6 292	57	3 045	62
América Latina y el Caribe	84	86	83	91	92	90	93	94	93	46 142	56	36 056	56	30 669	54
Caribe	63	65	60	71	73	69	78	76	81	3 178	55	3 305	54	2 762	45
América Latina	85	87	84	92	92	91	94	94	93	42 963	56	32 751	56	27 907	55
Asia Central	98	99	97	99	100	99	99	100	99	932	77	362	67	324	59
Asia Meridional y Occidental	47	60	33	62	73	51	70	79	61	397 606	61	412 432	63	388 063	64
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	94	96	91	95	97	93	229 141	69	105 322	71	84 314	70
Asia Oriental	82	89	75	94	96	91	95	97	93	227 743	69	103 532	71	82 419	70
Pacífico	93	94	92	93	94	92	93	94	93	1 398	57	1 789	55	1 895	52
Estados Árabes	56	68	42	72	81	63	78	85	71	59 209	64	60 181	65	57 503	66
Europa Central y Oriental	96	98	94	98	99	96	98	99	97	12 353	79	7 960	80	6 726	79

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

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.

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2008 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2008 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
...	...	...	99*	98*	99*	99	99	99	...	...	10	36*	7	38	Libano
58*	71*	46*	77	85	68	83	89	78	2 239	65*	1 508	68	1 017	67	Marruecos
...	...	...	67	71	63	71	73	70	...	...	214	54	211	52	Mauritania
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	14	47*	5	54	Omán
90*	89*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	6	31*	2	26*	0,6	–	Qatar
...	...	...	94	96	93	96	97	96	...	...	272	62	165	60	República Árabe Siria
...	...	...	85	89	82	90	91	88	...	...	1 235	61	1 025	58	Sudán
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	7	56*	6	49	Territorio Ocupado Palestino
...	...	...	97*	98*	96*	99	99	98	...	...	62	68*	25	61	Túnez
60*	83*	35*	83	95	70	90	98	83	1 122	78*	868	85	577	87	Yemen
Europa Central y Oriental															
...	...	...	99	99	100	99	99	99	...	...	4	41	4	41	Albania
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	4	39	3	39	Belarrús
...	...	...	99	100	99	99	100	99	...	...	4	81	4	77	Bosnia-Herzegovina
...	...	...	97	97	97	96	96	96	...	...	26	49	28	47	Bulgaria
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	42	2	42	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	32	0,3	32	Eslovenia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,5	39	0,2	32	Estonia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	55	44*	68	33	59	37	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Hungría
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	99	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	49	0,8	42	Letonia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	49	0,8	49	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Checa
100*	100*	100*	100	99	100	99	99	100	2	48*	3	30	3	33	República de Moldova
99*	99*	99*	97	97	98	96	96	97	35	53*	83	45	88	42	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
93*	97*	88*	96*	99*	94*	98	99	96	859	77*	470	80*	332	77	Turquía
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	17	39	12	39	Ucrania
Media ponderada									Total	% M	Total	% M	Total	% M	
83	88	79	89	92	86	92	93	91	169 935	63	130 584	61	98 887	55	Mundo
100	99	100	100	100	100	100	100	100	891	32	579	46	422	47	Países desarrollados
80	85	74	87	90	84	91	92	89	168 946	63	129 882	61	98 359	55	Países en desarrollo
100	100	100	100	100	100	100	100	100	98	45	122	37	106	38	Países en transición
65	72	58	71	76	66	76	78	74	34 948	60	45 109	59	43 910	53	África Subsahariana
100	99	100	100	100	100	100	100	100	628	24	297	44	149	47	América del Norte y Europa Occidental
92	92	92	97	97	97	98	98	98	7 350	48	3 181	45	2 023	40	América Latina y el Caribe
74	77	72	80	80	80	91	87	95	674	55	672	49	314	27	Caribe
92	92	93	98	97	98	98	98	99	6 677	48	2 508	44	1 709	42	América Latina
100	100	100	100	100	100	100	99	100	28	46	59	39	74	31	Asia Central
60	72	48	79	86	73	88	90	85	94 346	63	66 115	63	41 205	59	Asia Meridional y Occidental
95	97	93	98	98	98	99	98	99	19 692	69	6 444	52	4 901	46	Asia Oriental y el Pacífico
95	97	93	98	99	98	99	99	99	19 319	69	5 987	53	4 406	47	Asia Oriental
92	93	90	91	91	92	91	90	93	373	59	457	47	495	40	Pacífico
74	83	65	87	91	84	91	93	90	11 908	67	8 650	63	6 044	59	Estados Árabes
98	99	98	99	99	98	99	99	99	1 034	72	729	66	581	62	Europa Central y Oriental

La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión efectuada en 2008 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (2009). 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 2008.

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.

Cuadro 3A
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención

Países o territorios	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 cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
	2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	Vacunas correspondientes:				
				BCG	DTT3	Polio3	Sarampión	HepB3	
				2008	2008	2008	2008	2008	
África Subsahariana									
Angola	117	205	12	29	87	81	75	79	83
Benin	85	121	15	43	88	67	64	61	67
Botswana	36	54	10	29	99	96	96	94	93
Burkina Faso	80	157	16	36	92	79	79	75	79
Burundi	98	166	11	53	99	92	89	84	92
Cabo Verde	26	31	6	12	99	98	94	96	91
Camerún	87	144	11	36	86	84	82	80	84
Chad	130	211	22	41	40	20	36	23	10
Comoras	48	63	25	44	81	81	81	76	81
Congo	79	128	13	30	93	89	89	79	89
Côte d'Ivoire	87	123	17	40	91	74	58	63	74
Eritrea	54	75	14	44	99	97	96	95	97
Etiopía	79	131	20	51	81	81	75	74	81
Gabón	51	80	14	25	89	38	31	55	38
Gambia	77	116	20	28	95	96	97	91	99
Ghana	73	117	9	28	99	87	86	86	87
Guinea	98	148	12	40	84	66	71	64	71
Guinea Bissau	114	196	24	28	89	63	64	76	...
Guinea Ecuatorial	100	168	13	35	73	33	39	51	...
Kenya	64	104	10	35	95	85	85	90	85
Lesotho	70	104	13	42	96	83	80	85	85
Liberia	95	140	14	39	80	64	72	64	64
Madagascar	65	100	17	53	94	82	81	81	82
Malawi	84	121	13	53	97	91	92	88	91
Malí	106	191	19	38	77	68	62	68	68
Mauricio	15	17	14	10	96	99	99	98	99
Mozambique	90	153	15	44	87	72	70	77	72
Namibia	35	52	16	29	88	83	83	73	...
Níger	88	172	27	55	64	66	64	80	...
Nigeria	109	187	14	41	69	54	61	62	41
República Centroafricana	105	180	13	43	74	54	47	62	...
República Democrática del Congo	117	198	12	46	74	69	68	67	69
República Unida de Tanzania	65	106	10	44	89	84	89	88	84
Rwanda	100	155	6	51	93	97	97	92	97
Santo Tomé y Príncipe	72	95	8	29	99	99	99	93	99
Senegal	58	120	19	19	98	88	87	77	88
Seychelles	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Sierra Leona	104	148	24	36	82	60	50	60	60
Somalia	110	180	...	42	36	31	24	24	...
Sudáfrica	49	72	15	27	81	67	65	62	67
Swazilandia	66	102	9	29	99	95	95	95	95
Togo	71	98	12	27	92	89	88	77	24
Uganda	74	122	14	38	90	64	59	68	68
Zambia	95	160	11	45	92	80	77	85	80
Zimbabwe	58	94	11	36	76	62	66	66	62
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	4	5	7	1	...	90	96	95	90
Andorra	...	...	...	...	...	99	99	98	91
Austria	4	5	7	...	...	83	83	83	83
Bélgica	4	5	8	...	...	99	99	93	98
Canadá	5	6	6	...	...	94	90	94	14
Chipre	5	7	...	...	...	97	97	87	93
Dinamarca	4	6	5	...	...	75	75	89	...
España	4	5	6	...	...	97	97	98	97
Estados Unidos	6	7	8	3	...	96	93	92	93
Finlandia	3	4	4	...	97	99	97	97	...
Francia	4	5	7	...	84	98	98	87	29
Grecia	4	4	8	...	91	99	99	99	95
Irlanda	4	6	6	...	94	93	93	89	...

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	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 cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
	(%)	(%)			Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
	2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	BCG	DTT3	Polio3	Sarampión	HepB3
					2008	2008	2008	2008	2008
					Vacunas correspondientes:				
Islandia	3	4	4	...	...	98	98	96	...
Israel	5	6	8	...	...	93	95	84	96
Italia	4	5	6	...	...	96	96	91	96
Luxemburgo	4	6	8	...	...	99	99	96	94
Malta	6	7	6	...	...	72	72	78	59
Mónaco	...	...	...	...	90	99	99	99	99
Noruega	3	5	5	...	...	94	94	93	...
Países Bajos	4	6	...	...	...	97	96	96	...
Portugal	4	5	8	...	98	97	97	97	97
Reino Unido	5	6	8	...	...	92	92	86	...
San Marino	...	...	...	...	...	87	87	73	87
Suecia	3	4	4	...	20	98	98	96	...
Suiza	4	5	6	...	...	95	95	87	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	5	...	...	99	99	99	99
Antillas Neerlandesas	13	14	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	13	16	7	8	99	96	94	99	92
Aruba	16	18	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	9	13	11	...	...	93	93	90	90
Barbados	10	11	14	...	...	93	93	92	93
Belice	17	21	7	22	98	94	94	96	94
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	46	61	7	22	85	83	82	86	83
Brasil	23	29	8	7	99	97	99	99	96
Chile	7	9	6	1	98	96	95	92	96
Colombia	19	26	6	15	93	92	92	92	92
Costa Rica	10	11	7	6	90	90	89	91	89
Cuba	5	8	5	5	99	99	99	99	99
Dominica	...	...	10	...	98	96	95	99	96
Ecuador	21	26	10	23	99	75	72	66	75
El Salvador	22	26	7	19	94	94	94	95	94
Granada	13	15	9	...	...	99	99	99	99
Guatemala	30	39	12	54	99	85	85	96	85
Guyana	42	56	19	17	96	93	93	95	93
Haití	62	85	25	30	75	53	52	58	...
Honduras	28	39	10	29	99	93	93	95	93
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	23	28	12	4	92	87	87	88	89
México	17	20	8	16	99	98	98	96	98
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	21	26	8	19	99	96	96	99	96
Panamá	18	24	10	22	99	82	82	85	83
Paraguay	32	38	9	18	76	76	76	77	76
Perú	21	33	8	30	99	99	98	90	99
República Dominicana	30	33	11	10	92	77	84	79	88
Saint Kitts y Nevis	...	...	11	...	95	99	98	99	98
San Vicente y las Granadinas	23	28	8	...	99	99	99	99	99
Santa Lucía	13	16	11	...	99	96	96	99	96
Suriname	22	31	13	11	...	84	85	86	84
Trinidad y Tobago	26	33	19	4	...	90	91	91	90
Uruguay	13	16	9	14	99	94	94	95	94
Venezuela, R. B. de	17	22	9	12	87	47	69	82	50
Asia Central									
Armenia	25	28	7	18	98	89	91	94	89
Azerbaiyán	43	53	10	25	81	70	73	66	46
Georgia	35	36	5	13	95	92	90	96	89

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	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 cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	BCG	DTT3	Polio3	Sarampión	HepB3	
Kazajstán	26	30	6	18	97	99	99	99	99
Kirguistán	37	46	5	18	99	95	95	99	97
Mongolia	42	44	6	28	98	96	95	97	96
Tayikistán	60	78	10	33	89	86	87	86	86
Turkmenistán	50	64	4	19	99	96	96	99	96
Uzbekistán	48	58	5	19	96	98	98	98	91
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	157	235	...	59	85	85	85	75	85
Bangladesh	45	57	22	43	98	95	95	89	95
Bhután	44	64	15	38	99	96	96	99	96
India	55	81	28	48	87	66	67	70	21
Irán (República Islámica del)	29	34	7	5	99	99	99	98	99
Maldivas	24	28	22	32	99	98	98	97	98
Nepal	42	54	21	49	87	82	82	79	82
Pakistán	64	89	32	42	90	73	81	85	73
Sri Lanka	16	20	18	17	99	98	98	98	98
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	5	6	7	...	...	92	92	94	94
Brunei Darussalam	6	7	10	...	96	99	99	97	99
Camboya	62	89	14	40	98	91	91	89	91
China	23	29	4	15	97	97	99	94	95
Fiji	20	24	10	...	99	99	99	94	99
Filipinas	23	27	20	34	93	91	91	92	88
Indonesia	27	32	9	37	89	77	77	83	78
Islas Cook	...	...	3	...	99	99	99	95	99
Islas Marshall	...	...	18	...	92	93	91	94	93
Islas Salomón	44	57	13	33	81	78	78	60	77
Japón	3	4	8	...	...	98	95	97	...
Kiribati	...	...	5	...	83	82	74	72	83
Macao (China)	5	6	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	9	11	9	...	90	90	90	95	90
Micronesia, Estados Federados de	34	42	18	...	82	79	79	92	90
Myanmar	75	111	15	41	88	85	85	82	84
Nauru	...	...	27	24	99	99	99	99	99
Niue	...	...	0	...	99	99	99	99	99
Nueva Zelandia	5	6	6	...	...	89	89	86	90
Palau	...	...	9	...	...	92	92	97	92
Papua Nueva Guinea	51	69	10	43	68	52	65	54	56
República de Corea	4	6	4	...	96	94	92	92	94
República Democrática Popular Lao	50	65	11	48	68	61	60	52	61
R. P. D. de Corea	48	63	7	45	97	92	98	98	92
Samoa	22	27	4	...	99	46	78	45	38
Singapur	3	4	8	4	99	97	97	95	96
Tailandia	7	10	9	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	67	92	12	54	85	79	79	73	79
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	22	26	3	...	99	99	99	99	98
Tuvalu	...	...	5	10	99	99	99	93	99
Vanuatu	28	34	10	20	97	76	76	65	76
Viet Nam	20	23	7	36	92	93	93	92	87
Estados Árabes									
Arabia Saudita	19	22	11	9	98	98	98	97	98
Argelia	31	33	6	15	99	93	92	88	91
Bahrein	10	13	8	10	...	97	97	99	97
Djibuti	85	125	10	33	90	89	89	73	88
Egipto	35	41	13	29	98	97	97	92	97
Emiratos Árabes Unidos	10	11	15	17	98	92	94	92	92
Iraq	33	41	15	26	92	62	66	69	58
Jamahiriyá Árabe Libia	18	20	7	21	99	98	98	98	98

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	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 cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					BCG	DTT3	Polio3	Sarampión	HepB3
2005-2010	2005-2010	2003-2008 ³	2003-2008 ³	2008	2008	2008	2008	2008	
Jordania	19	22	13	12	95	97	98	95	97
Kuwait	9	10	7	24	...	99	99	99	99
Líbano	22	26	6	11	...	74	74	53	74
Marruecos	31	36	15	23	99	99	99	96	97
Mauritania	73	120	34	24	89	74	73	65	74
Omán	12	14	9	13	99	92	99	99	92
Qatar	8	10	10	8	96	94	97	92	94
República Árabe Siria	16	18	9	28	90	82	82	81	82
Sudán	69	111	31	38	83	86	85	79	86
Territorio Ocupado Palestino	18	20	7	10	99	96	97	96	96
Túnez	20	22	5	9	99	99	99	98	99
Yemen	59	79	32	58	60	69	67	62	69
Europa Central y Oriental									
Albania	16	18	7	26	99	99	99	98	99
Belarrús	9	12	4	4	98	97	98	99	98
Bosnia-Herzegovina	13	15	5	10	96	91	92	84	88
Bulgaria	12	15	9	9	98	95	96	96	96
Croacia	6	8	5	1	99	96	96	96	97
Eslovaquia	7	8	7	...	98	99	99	99	99
Eslovenia	4	5	...	...	...	97	97	96	98
Estonia	8	10	4	...	98	95	95	95	94
Federación de Rusia	12	16	6	13	98	98	98	99	98
Hungría	7	8	9	...	99	99	99	99	...
la ex R. Y. de Macedonia	15	17	6	11	94	95	96	98	97
Letonia	9	11	5	...	99	97	97	97	96
Lituania	9	12	4	...	99	96	96	97	96
Montenegro	9	10	4	7	98	95	95	89	93
Polonia	7	8	6	...	93	99	99	98	98
República Checa	4	5	7	3	99	99	99	97	99
República de Moldova	18	23	6	10	99	95	97	94	98
Rumania	15	18	8	13	99	97	96	97	99
Serbia	12	14	5	7	99	95	95	92	93
Turquía	28	32	16	10	96	96	96	97	92
Ucrania	12	15	4	3	95	90	91	94	84

	Media ponderada		Mediana						
Mundo	47	71	9	26	96	93	93	92	92
Países desarrollados	5	7	6	...	98	96	96	96	96
Países en desarrollo	52	79	11	29	95	91	91	90	91
Países en transición	25	31	6	18	98	95	96	97	94
África Subsahariana	90	149	14	38	89	81	79	77	82
América del N./ y Europa Occid.	5	6	6	...	...	97	96	93	93
América Latina y el Caribe	22	28	9	16	98	93	93	95	93
Caribe	50	68	11	...	...	94	94	96	94
América Latina	21	26	8	16	99	93	93	92	92
Asia Central	43	52	6	19	97	95	95	97	91
Asia Meridional y Occidental	57	82	22	42	98	95	95	89	95
Asia Oriental y el Pacífico	24	31	9	...	96	92	92	93	92
Asia Oriental	24	31	9	37	95	92	92	92	91
Pacífico	23	31	8	...	99	92	92	94	93
Estados Árabes	38	50	10	19	98	94	97	92	93
Europa Central y Oriental	16	19	6	9	98	96	96	97	97

1. Los indicadores de supervivencia de los niños que figuran en este cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2008, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2009) y se basan en la variante media.

2. UNICEF (2010) y Base de Datos Mundial de la OMS sobre Crecimiento y Malnutrición de la Infancia

3. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado.

Cuadro 3B
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación

Países o territorios	Grupo de edad 2008	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados 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		2008		1999	2008	1999			IPS (N/V)
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana											
1 Angola	3-5	389	40	716	44	...	0,7	27	32	21	0,65
2 Benin	4-5	18	48	68	49	20	32	4	5	4	0,97
3 Botswana	3-5	...	...	21 ^Y	51 ^Y	...	81 ^Y	...	...	...	...
4 Burkina Faso	4-6	20	50	42	49	34	71	2	2	2	1,03
5 Burundi	4-6	5	50	16 ^Z	52 ^Z	49	46 ^Z	0,8	0,8	0,8	1,01
6 Cabo Verde	3-5	...	...	22	50	...	- ^Z	...	...	...	...
7 Camerún	4-5	104	48	264	50	57	66	11	11	11	0,95
8 Chad	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9 Comoras	3-5	1	51	14	48	100	100	3	3	3	1,07
10 Congo	3-5	6	61	38	50	85	80	2	2	3	1,61
11 Côte d'Ivoire	3-5	36	49	53	49	46	37	2	2	2	0,96
12 Eritrea	5-6	12	47	36	49	97	48	5	6	5	0,89
13 Etiopía	4-6	90	49	263	49	100	96	1	1	1	0,97
14 Gabón	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	3-6	29	47	42 ^Z	50 ^Z	...	100 ^Z	19	20	18	0,90
16 Ghana	3-5	667	49	1 263	50	33	19	40	40	41	1,02
17 Guinea	4-6	...	...	99*	50*	...	82*	...	...	...	...
18 Guinea Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	4	4	4	1,06
19 Guinea Ecuatorial	3-6	17	51	40 ^Z	57 ^Z	37	...	26	25	26	1,04
20 Kenya	3-5	1 188	50	1 720	49	10	35	42	42	42	1,00
21 Lesotho	3-5	33	52	...	...	100	...	21	20	22	1,08
22 Liberia	3-5	112	42	285	49	39	24	47	54	40	0,74
23 Madagascar	3-5	50	51	160	51	...	94	3	3	3	1,02
24 Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25 Malí	3-6	21	51	62	51	...	72	2	2	2	1,07
26 Mauricio	3-4	42	50	36	50	85	82	94	93	94	1,02
27 Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibia	5-6	35	53	33 ^Y	50 ^Y	100	...	34	31	36	1,14
29 Níger	4-6	12	50	48	47	33	27	1	1	1	1,04
30 Nigeria	3-5	...	...	2 135 ^Z	49 ^Z	...	29 ^Z	...	...	...	...
31 República Centroafricana	3-5	...	...	17	51	...	54	...	...	...	...
32 República Democrática del Congo	3-5	...	...	201	51	...	62	...	...	...	...
33 República Unida de Tanzania	5-6	...	...	896	50	...	10	...	...	...	...
34 Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	3-6	4	52	7	52	-	4	25	24	26	1,12
36 Senegal	4-6	24	50	115	53	68	50	3	3	3	1,00
37 Seychelles ¹	4-5	3	49	3	49	5	8	109	107	111	1,04
38 Sierra Leona	3-5	...	...	25 ^Z	52 ^Z	...	50 ^Z	...	...	...	...
39 Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	6-6	207	50	522 ^Z	50 ^Z	26	6 ^Z	21	21	21	1,01
41 Swazilandia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Togo	3-5	11	50	41	51	53	47	2	2	2	0,99
43 Uganda	4-5	...	...	417	51	...	100	...	...	...	...
44 Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45 Zimbabwe	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	42	1,03
América del Norte y Europa Occidental											
46 Alemania	3-5	2 333	48	2 410	48	54	64	94	95	93	0,98
47 Andorra ¹	3-5	...	...	3	48	...	2	...	...	...	...
48 Austria	3-5	225	49	225	49	25	28	82	83	82	0,99
49 Bélgica	3-5	399	49	417	49	56	53	111	112	110	0,99
50 Canadá	4-5	512	49	486 ^Y	49 ^Y	8	6 ^Y	64	64	64	0,99
51 Chipre ¹	3-5	19	49	20	48	54	52	60	59	60	1,02
52 Dinamarca	3-6	251	49	252 ^Z	49 ^Z	...	...	90	90	90	1,00
53 España	3-5	1 131	49	1 645	49	32	36	100	100	100	1,00
54 Estados Unidos	3-5	7 183	48	7 191	49	34	35	58	59	57	0,97
55 Finlandia	3-6	125	49	147	49	10	9	48	49	48	0,99
56 Francia ²	3-5	2 393	49	2 570	49	13	13	111	111	111	1,00
57 Grecia	4-5	143	49	143 ^Z	49 ^Z	3	3 ^Z	68	67	68	1,01
58 Irlanda	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59 Islandia	3-5	12	48	12	49	6	11	88	88	87	0,99

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 ENSEÑANZA 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 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana														
40	45	35	0,79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
13	13	13	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
16 ^Y	16 ^Y	17 ^Y	1,04 ^Y	13 ^Y	12 ^Y	13 ^Y	1,05 ^Y	17 ^Y	17 ^Y	18 ^Y	1,04 ^Y	...	...	3
3	3	3	1,01	2	2	2	1,00	3	3	3	1,01	5 ^Z	5 ^Z	5 ^Z
3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	1,09 ^Z	...	...	...	...	3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	1,09 ^Z	1 ^Y	1 ^Y	1 ^Y
60	60	60	1,01	57	56	57	1,01	60	60	60	1,01	87	85	88
25	25	25	1,02	18	17	18	1,02	25	25	25	1,02	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
27	27	26	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	12	12	13	1,02	...	...	10
3	3	3	0,98	...	...	...	...	3	3	3	0,98	...	...	11
13	14	13	0,96	9	9	9	0,96	...	...	...	...	50	48	52
4	4	4	0,96	3	3	3	0,97	4	4	4	0,96	6	6	6
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
22 ^Z	22 ^Z	22 ^Z	1,01 ^Z	19 ^Z	19 ^Z	20 ^Z	1,04 ^Z	...	...	...	...	...	...	15
68	67	69	1,04	49	48	50	1,05	78	76	79	1,03	...	...	16
11*	11*	12*	1,03*	9*	9*	9*	1,03*	11*	11*	12*	1,03*	20	19	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
54 ^Z	47 ^Z	62 ^Z	1,33 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
48	49	46	0,96	26	26	26	0,99	48	49	46	0,96	...	...	20
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21
84	86	83	0,96	20	21	20	0,96	84	86	83	0,96	...	...	22
9	9	9	1,03	9	9	9	1,03	...	...	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
4	4	4	1,05	4	4	4	1,05	4	4	4	1,05	15	15	16
98	97	99	1,02	91	89	92	1,03	98	97	99	1,02	92	92	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
31 ^Y	31 ^Y	32 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
3	3	3	0,94	2	2	2	0,90	3	3	3	0,94	13	12	14
16 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	...	16 ^Z	16 ^Z	16 ^Z	0,99 ^Z	...	...	30
5	4	5	1,02	4	4	4	1,01	5	4	5	1,02	...	...	31
3	3	3	1,05	...	...	...	...	3	3	3	1,05	...	...	32
34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	34	34	35	1,02	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
39	37	40	1,08	37	36	39	1,09	...	...	...	...	42 ^Z	42 ^Z	43 ^Z
11	10	11	1,13	7	7	8	1,12	...	...	...	...	...	...	36
100	101	99	0,99	87	85	88	1,03	100	101	99	0,99	...	...	37
5 ^Z	5 ^Z	5 ^Z	1,06 ^Z	4 ^Z	4 ^Z	4 ^Z	1,07 ^Z	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
51 ^Z	51 ^Z	51 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
7	7	8	1,04	7	7	8	1,04	7	7	8	1,04	...	...	42
19	18	19	1,05	10	10	10	1,04	19	18	19	1,05	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17 ^Z	16 ^Z	17 ^Z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
América del Norte y Europa Occidental														
109	110	108	0,99	...	...	...	...	109	110	108	0,99	...	...	46
98	98	99	1,00	84	84	83	0,99	98	98	99	1,00	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
95	95	95	0,99	...	...	...	...	95	95	95	0,99	...	...	48
122	122	121	0,99	100	100	100	1,00	122	122	121	0,99	...	...	49
70 ^Y	71 ^Y	70 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
83	83	82	0,98	73	73	73	0,99	83	83	82	0,98	...	...	51
96 ^Z	96 ^Z	96 ^Z	1,00 ^Z	92 ^Z	91 ^Z	93 ^Z	1,03 ^Z	...	...	...	...	...	...	52
126	125	126	1,00	99	99	100	1,01	126	125	126	1,00	...	...	53
58	58	58	0,99	53	53	54	1,02	58	58	58	0,99	...	...	54
65	66	65	0,99	65	65	65	1,00	65	66	65	0,99	...	...	55
110	111	110	0,99	100	100	100	1,00	110	111	110	0,99	...	...	56
69 ^Z	68 ^Z	69 ^Z	1,02 ^Z	68 ^Z	67 ^Z	69 ^Z	1,02 ^Z	69 ^Z	68 ^Z	69 ^Z	1,02 ^Z	...	...	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58
98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	98	98	98	1,01	...	...	59

Cuadro 3B (continuación)

	Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados 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		2008		1999	2008	1999			IPS (N/V)
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas			
60	Israel	3-5	355	48	397	49	7	7	105	106	105	0,98
61	Italia	3-5	1 578	48	1 653 ²	48 ²	30	32 ²	97	97	96	0,98
62	Luxemburgo	3-5	12	49	15	48	5	8	73	73	73	1,00
63	Malta	3-4	10	48	8 ²	49 ²	37	33 ²	103	103	102	0,99
64	Mónaco ^{1,3}	3-5	0,9	52	0,9	49	26	20	...	...	...	...
65	Noruega	3-5	139	50	166	49	40	45	75	73	77	1,06
66	Países Bajos	4-5	390	49	398	49	69	...	98	99	98	0,99
67	Portugal	3-5	220	49	264 ²	49 ²	52	48 ²	70	70	70	0,99
68	Reino Unido ⁴	3-4	1 155	49	1 108	49	6	29	77	77	77	1,00
69	San Marino ³	3-5	...	...	1	46	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	3-6	360	49	373	49	10	15	76	76	76	1,01
71	Suiza	5-6	158	48	152	49	6	10	92	93	92	0,99
América Latina y el Caribe												
72	Anguila ³	3-4	0,5	52	0,5	51	100	100	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda ¹	3-4	...	...	2	49	...	100	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	113	1,02
75	Argentina	3-5	1 191	50	1 374 ²	50 ²	28	31 ²	57	56	58	1,02
76	Aruba	4-5	3	49	3	49	83	73	97	99	95	0,96
77	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
78	Barbados ⁵	3-4	6	49	6*	50*	...	15*	...	...	...	...
79	Belice	3-4	4	50	6	50	...	82	26	25	26	1,02
80	Bermudas	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	4-5	208	49	238 ²	49 ²	...	10 ²	45	44	45	1,01
82	Brasil	4-6	5 733	49	6 785	49	28	26	58	58	58	1,00
83	Chile	3-5	450	49	407 ²	50 ²	45	56 ²	77	77	76	0,99
84	Colombia ⁶	3-5	1 034	50	1 312	49	45	34	39	38	39	1,02
85	Costa Rica	4-5	70	49	108	49	10	13	84	84	85	1,01
86	Cuba	3-5	484	50	408	48	...	...	109	107	111	1,04
87	Dominica ¹	3-4	3	52	2	49	100	100	80	76	85	1,11
88	Ecuador	5-5	181	50	291	49	39	39 ²	64	63	66	1,04
89	El Salvador	4-6	194	49	224	50	22	18	41	41	42	1,03
90	Granada	3-4	4	50	4	50	...	58	84	83	85	1,02
91	Guatemala	3-6	308	49	478	50	22	19	46	46	45	0,97
92	Guyana	4-5	37	49	27	49	1	3	121	122	120	0,99
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	227	50	...	13	...	...	...	...
95	Islas Caimán ^{1,3}	3-4	0,5	48	1	54	88	97	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ³	4-5	0,8	54	...	...	47	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	3-4	0,5	53	0,7 ^Y	52 ^Y	100	100 ^Y	62	57	66	1,16
98	Jamaica	3-5	138	51	134	50	88	90	80	77	83	1,08
99	México	4-5	3 361	50	4 757	49	9	15	74	73	75	1,02
100	Montserrat ^{1,5}	3-4	0,1	52	0,1 ²	47 ²	...	- ²	...	...	...	...
101	Nicaragua	3-5	161	50	221	49	17	15	28	27	28	1,04
102	Panamá	4-5	49	49	95	49	23	16	39	39	40	1,01
103	Paraguay	3-5	123	50	152 ²	49 ²	29	30 ²	29	29	30	1,03
104	Perú	3-5	1 017	50	1 276	49	15	24	56	56	57	1,02
105	República Dominicana	3-5	195	49	222	49	45	51	31	31	31	1,01
106	Saint Kitts y Nevis ⁵	3-4	...	...	2	50	...	64	...	...	...	...
107	San Vicente y las Granadinas	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	3-4	4	50	4	50	...	100	65	64	65	1,02
109	Suriname	4-5	...	...	17	50	...	44	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	3-4	23	50	30*	49*	100	90*	58	58	59	1,01
111	Uruguay	3-5	100	49	122 ²	49 ²	...	33 ²	60	59	60	1,02
112	Venezuela (República Bolivariana de)	3-5	738	50	1 184	49	20	18	45	44	45	1,03
Asia Central												
113	Armenia	3-6	57	...	48 ²	51 ²	...	1 ²	26	...	...	...
114	Azerbaiyán ^{1,7}	3-5	88	46	89	47	...	0,4	18	19	17	0,89
115	Georgia	3-5	74	48	79	51	0,1	...	35	35	34	0,98
116	Kazajstán	3-6	165	48	375	48	10	5	14	15	14	0,96
117	Kirguistán	3-6	48	43	67	49	1	1	10	11	9	0,80
118	Mongolia	3-6	74	54	100	51	4	4	26	24	28	1,19

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 ENSEÑANZA 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 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas
97	97	97	1,01	92	91	93	1,02	97	97	97	1,01	...	...	...
101 ^z	102 ^z	100 ^z	0,98 ^z	96 ^z	97 ^z	95 ^z	0,98 ^z	101 ^z	102 ^z	100 ^z	0,98 ^z	...	...	...
88	89	87	0,98	86	87	85	0,98	88	89	87	0,98	...	...	...
101 ^z	100 ^z	102 ^z	1,02 ^z	86 ^z	85 ^z	86 ^z	1,01 ^z	101 ^z	100 ^z	102 ^z	1,02 ^z	...	...	...
112	116	107	0,92	...	...	...	...	112	116	107	0,92	...	...	...
95	94	95	1,01	94	94	95	1,01	95	94	95	1,01	...	...	...
100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	...	...	...
80 ^z	80 ^z	81 ^z	1,01 ^z	79 ^z	78 ^z	80 ^z	1,02 ^z	80 ^z	80 ^z	81 ^z	1,01 ^z	...	...	...
81	80	81	1,02	75	75	76	1,02	81	80	81	1,02	...	...	...
...
102	102	101	1,00	100	100	100	1,00	102	102	101	1,00	...	...	...
102	102	102	1,00	75	75	74	0,99	102	102	102	1,00	...	...	...
América Latina y el Caribe														
95	99	91	0,92	95	99	91	0,92	95	99	91	0,92	100	100	100
72	71	72	1,01	66	66	66	1,01	112	112	112	1,00	...	...	...
...
69 ^z	68 ^z	69 ^z	1,02 ^z	68 ^z	68 ^z	69 ^z	1,02 ^z	69 ^z	68 ^z	69 ^z	1,02 ^z	...	...	...
104	103	104	1,01	99	98	100	1,02	104	103	104	1,01	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	55	57
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100*	100*	100*
40	39	41	1,04	38	37	39	1,04	40	39	41	1,04	...	...	...
...
49 ^z	49 ^z	49 ^z	1,00 ^z	40 ^z	40 ^z	40 ^z	1,01 ^z	49 ^z	49 ^z	49 ^z	1,00 ^z	66 ^y	66 ^y	66 ^y
65	65	65	0,99	50	50	50	1,00	65	65	65	0,99	...	...	...
56 ^z	55 ^z	57 ^z	1,04 ^z	53 ^z	52 ^z	54 ^z	1,05 ^z	56 ^z	55 ^z	57 ^z	1,04 ^z	...	...	...
49	50	49	0,99	44	43	44	1,01	60	61	60	1,00	...	...	...
69	69	69	0,99	...	...	...	...	73	73	72	1,00	82	81	82
105	105	105	1,00	96,7	97	97	1,00	...	...	...	...	100	100	100
77	79	75	0,96	...	...	...	...	77	79	75	0,96	82	81	82
101	101	102	1,01	48	...	...	...	...	...	...	...	64 ^z	63 ^z	65 ^z
60	59	61	1,03	51	50	52	1,04	60	59	61	1,03	74	66	84
103	101	105	1,04	95	93	97	1,04	103	101	105	1,04	100	100	100
29	29	30	1,01	28	28	28	1,01	29	29	30	1,01	...	...	...
85	85	85	1,00	71	71	71	1,00	85	85	85	1,00	100 ^z	100 ^z	100 ^z
...
40	40	41	1,03	27	27	27	1,03	50	50	51	1,03	...	...	...
103	103	103	1,00	93	91	95	1,05	162	...	...	...	95	94	95
...
93 ^y	88 ^y	97 ^y	1,11 ^y	84 ^y	80 ^y	88 ^y	1,10 ^y	166 ^y	158 ^y	175 ^y	1,11 ^y	99 ^y	...	...
86	85	88	1,03	81	79	82	1,04	86	85	88	1,03	...	...	...
114	113	115	1,01	97	96	97	1,01	114	113	115	1,01	...	...	...
91	102	81	0,80	73	83	63	0,76	91	102	81	0,80	100 ^z	100 ^z	100 ^z
56	55	56	1,01	56	55	56	1,01	...	...	...	...	45	45	46
69	69	69	1,01	61	61	61	1,00	69	69	69	1,01	77	77	78
35 ^z	35 ^z	35 ^z	1,01 ^z	31 ^z	31 ^z	32 ^z	1,02 ^z	35 ^z	35 ^z	35 ^z	1,01 ^z	84 ^z	83 ^z	85 ^z
72	72	72	1,01	69	69	70	1,01	72	72	72	1,01	63	63	63
35	35	35	1,00	31	30	31	1,02	35	35	35	1,00	55	54	55
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100
...
68	68	68	1,00	51	51	51	1,00	68	68	68	1,00	49 ^z	49 ^z	50 ^z
81	81	81	1,00	80	80	80	0,99	81	81	81	1,00	100	100	100
82*	82*	81*	1,00*	66*	66*	66*	1,00*	82*	82*	81*	1,00*	79	78	80
81 ^z	80 ^z	81 ^z	1,01 ^z	72 ^z	72 ^z	73 ^z	1,01 ^z	81 ^z	80 ^z	81 ^z	1,01 ^z	96 ^y	96 ^y	96 ^y
69	69	69	1,01	65	65	65	1,01	84	84	85	1,01	75	74	76
Asia Central														
33 ^z	30 ^z	36 ^z	1,23 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	26	27	1,04	22	22	23	1,05	26	26	27	1,04	5	5	5
63	56	70	1,26	45 ^z	41 ^z	50 ^z	1,21 ^z	...	...	...	...	...	...	...
52	52	51	0,98	39	39	39	0,99	...	...	...	...	...	...	...
17	16	17	1,02	14	14	14	1,02	17	16	17	1,02	15	14	15
57	55	60	1,08	47	45	49	1,09	75	71	78	1,09	53	51	55

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados 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		2008		1999	2008	1999			IPS (N/V)	
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas				
119	Tayikistán	3-6	56	42	61	45	·	·	8	9	7	0,76
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	616	47	554	49	...	0,4	24	24	23	0,94
Asia Meridional y Occidental												
122	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	3-5	1 825	50	...	...	...	...	18	17	18	1,03
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	35 440 ²	49 ²	...	...	18	18	19	1,02
126	Irán (República Islámica del)	5-5	220	50	560	48	...	8 ²	15	15	16	1,04
127	Maldivas	3-5	12	48	16	50	...	92	55	55	54	0,97
128	Nepal ⁵	3-4	216*	42*	881	47	...	63	10*	12*	9*	0,77*
129	Pakistán	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
131	Australia ⁸	4-4	...	...	216	48	...	76	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	4-5	11	49	12	49	66	68	76	74	77	1,04
133	Camboya	3-5	58	50	119	51	22	33	5	5	5	1,03
134	China	4-6	24 030	46	23 488	45	...	37	36	36	36	1,00
135	Fiji	3-5	9	49	9 ^Y	49 ^Y	...	100 ^Y	16	16	16	1,02
136	Filipinas	5-5	593	50	1 002	49	47	41	30	29	31	1,05
137	Indonesia	5-6	1 981	49	3 584	50	99	99	24	24	24	1,01
138	Islas Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5 ²	46 ²	25	29 ²	86	87	85	0,98
139	Islas Marshall ¹	4-5	2	50	1 ²	48 ²	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	3 032	...	65	68	83	82	84	1,02
142	Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China) ⁵	3-5	17	47	9	48	94	97	...	...	...	...
144	Malasia	4-5	572	50	654 ²	50 ²	49	43 ²	54	53	55	1,04
145	Micronesia, Estados Federados de	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
146	Myanmar	3-4	41	...	112	50	90	58	2	...	...	...
147	Nauru	3-5	...	...	0,7	50	...	..²	...	...	...	...
148	Niue ¹	4-4	0,1	44	...	...	·	...	154	159	147	0,93
149	Nueva Zelanda	3-4	101	49	106	49	...	98	85	85	85	1,00
150	Palau ¹	3-5	0,7	54	...	...	24	...	63	56	69	1,23
151	Papua Nueva Guinea	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	República de Corea	5-5	536	47	539	48	75	78	76	78	75	0,96
153	República Democrática Popular Lao	3-5	37	52	70	50	18	29	8	7	8	1,11
154	R. P. D. de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	3-4	5	53	4	51	100	100	53	48	58	1,21
156	Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	3-5	2 745	49	2 660	49	19	20	87	87	87	1,00
158	Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	2	53	...	...	...	...	29	26	32	1,24
161	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7 ^Y	52 ^Y	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	3-5	...	...	1 ^Y	47 ^Y	...	94 ^Y	...	...	...	...
163	Viet Nam ⁵	3-5	2 179	48	3 196	49	49	56	40	41	39	0,94
Estados Árabes												
164	Arabia Saudita	3-5	...	...	182	48	...	51	...	...	...	...
165	Argelia	5-5	36	49	138	49	·	3	3	3	3	1,01
166	Bahrein	3-5	14	48	22	49	100	100	37	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 ²	47 ²	54	30 ²	10	10	10	0,95
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	64	48	100 ²	48 ²	68	78 ²	64	65	63	0,97
170	Iraq	4-5	68	48	...	...	·	...	5	5	5	1,00
171	Jamahiriyi Árabe Libia	4-5	10	48	22 ^Y	48 ^Y	·	17 ^Y	5	5	5	0,97
172	Jordania	4-5	74	46	105	47	100	90	29	31	28	0,91
173	Kuwait	4-5	57	49	71	49	24	42	78	78	79	1,02
174	Libano	3-5	143	48	153	49	78	79	61	62	60	0,97
175	Marruecos	4-5	805	34	669	42	100	95	62	82	43	0,52

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 ENSEÑANZA 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 2008					Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008		
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas
9	10	8	0,86		7	7	6	0,87	...	...	...	...	1 ^z	1 ^z	1 ^z
...
27	27	27	1,02		18	17	18	1,04	...	...	...	...	...	...	...
...
...
1	1	1	1,09		...	...	...	...	1	1	1	1,09	...	...	...
47 ^z	47 ^z	48 ^z	1,03 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	53	51	0,96		...	...	...	...	52	53	51	0,96	...	...	...
101	101	102	1,01		84	84	84	1,01	101	101	102	1,01	99	99	99
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	35	36	34
...
...
...
...
...
...
82	83	81	0,98		52	52	51	0,98	82	83	81	0,98	...	...	...
83	81	85	1,04		65	63	66	1,04	89	88	91	1,04	...	...	...
13	13	13	1,07		12	12	13	1,07	13	13	13	1,07	20	19	21
44	44	44	0,99		...	...	...	...	44	44	44	0,99	85 ^z	...	...
16 ^y	16 ^y	16 ^y	1,01 ^y		15 ^y	15 ^y	15 ^y	1,01 ^y	16 ^y	16 ^y	16 ^y	1,01 ^y	...	...	...
49	48	49	1,02		39	39	38	0,96	49	48	49	1,02	70	69	70
43	42	44	1,04		31	30	32	1,05	43	42	44	1,04	47	46	47
...
45 ^z	45 ^z	45 ^z	1,00 ^z		...	...	...	...	45 ^z	45 ^z	45 ^z	1,00 ^z	...	...	...
...
89	...	...	...		89	...	...	...	106	...	...	...	...	...	...
...
...
61 ^z	58 ^z	63 ^z	1,08 ^z		61 ^z	58 ^z	63 ^z	1,08 ^z	61 ^z	58 ^z	63 ^z	1,08 ^z	...	...	...
...
6	6	6	1,02		6	6	6	1,02	...	...	...	...	13	11	15
92	91	93	1,02		57 ^z	58 ^z	57 ^z	0,99 ^z	...	...	...	...	...	...	...
...
94	93	96	1,03		93	92	95	1,03	94	93	96	1,03	...	...	...
...
...
111	112	111	0,99		51	51	51	0,98	111	112	111	0,99	...	...	...
15	15	15	1,06		14	13	14	1,06	15	15	15	1,06	15	14	15
...
45	43	48	1,13		...	...	...	...	45	43	48	1,13	...	...	...
...
92	92	93	1,01		80	80	80	1,01	92	92	93	1,01	...	...	...
...
...
...
107 ^y	98 ^y	116 ^y	1,18 ^y		92 ^y	84 ^y	100 ^y	1,19 ^y	...	...	...	...	...	...	...
7 ^y	7 ^y	7 ^y	0,95 ^y		5 ^y	5 ^y	5 ^y	0,98 ^y	7 ^y	7 ^y	7 ^y	0,95 ^y	60 ^z	63 ^z	57 ^z
...
11	11	10	0,94		10 ^{+,z}	10 ^{+,z}	10 ^{+,z}	0,93 ^{+,z}	11	11	10	0,94	...	...	...
23	23	23	1,00		23	23	23	1,00	...	...	...	...	30 ^z	19 ^z	43 ^z
54	54	53	0,98		53	53	53	0,98	56	57	56	0,98	83	83	84
3	3	3	0,91		2	2	2	0,87	3	3	3	0,91	8 ^z	8 ^z	8 ^z
16 ^z	17 ^z	16 ^z	0,94 ^z		15 ^z	16 ^z	15 ^z	0,94 ^z	16 ^z	17 ^z	16 ^z	0,94 ^z	...	...	...
87 ^z	88 ^z	87 ^z	0,98 ^z		62 ^z	63 ^z	61 ^z	0,98 ^z	87 ^z	88 ^z	87 ^z	0,98 ^z	82 ^z	82 ^z	81 ^z
...
9 ^y	9 ^y	9 ^y	0,97 ^y		8 ^y	8 ^y	7 ^y	0,96 ^y	9 ^y	9 ^y	9 ^y	0,97 ^y	...	...	...
36	38	35	0,93		33	35	32	0,94	36	38	35	0,93	72	74	69
76	77	76	0,98		63	64	62	0,97	...	...	...	...	...	...	...
77	77	76	0,98		74	74	74	0,99	77	77	76	0,98	96	95	96
57	65	48	0,74		52	60	44	0,74	57	65	48	0,74	47	47	47

119
120
121122
123
124
125
126
127
128
129
130131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados 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		2008		1999	2008	1999				
		Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
176	Mauritania	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Omán	4-5	...	...	40	53	...	30	...	...	...
178	Qatar	3-5	8	48	22	49	100	91	25	25	25	0,98
179	República Árabe Siria	3-5	108	46	150	47	67	72	8	9	8	0,90
180	Sudán	4-5	366	...	632	50	90	23	18	...	...	...
181	Territorio Ocupado Palestino	4-5	77	48	84	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	...	...	37	...	0,7	0,7	0,6	0,86
Europa Central y Oriental												
184	Albania	3-5	82	50	...	...	...	...	42	41	44	1,08
185	Belarrús	3-5	263	47*	271 ²	48 ²	...	4 ²	75	77*	73*	0,95*
186	Bosnia-Herzegovina	3-5	...	...	15	48	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	3-6	219	48	208	48	0,1	0,5	67	67	66	0,99
188	Croacia	3-6	81	48	91 ²	48 ²	5	11 ²	40	40	40	0,98
189	Eslovaquia	3-5	169	...	143	48	0,4	3	81	...	...	...
190	Eslovenia	3-5	59	46	45	48	1	2	74	78	71	0,91
191	Estonia	3-6	55	48	49	49	0,7	3	87	88	87	0,99
192	Federación de Rusia	3-6	4 379	...	4 906	48	...	2	68	...	...	...
193	Hungría	3-6	376	48	324	48	3	6	79	80	79	0,98
194	la ex R. Y. de Macedonia	3-6	33	49	37 ²	49 ²	...	...	27	27	28	1,01
195	Letonia	3-6	58	48	69	48	1	3	53	54	51	0,95
196	Lituania	3-6	94	48	87	49	0,3	0,3	50	50	49	0,98
197	Montenegro	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	3-6	958	49	863 ²	49 ²	3	9 ²	50	50	50	1,01
199	República Checa	3-5	312	50	293	48	2	1	90	87	93	1,07
200	República de Moldova ^{1,9}	3-6	103	48	107	48	...	0,1	48	49	48	0,96
201	Rumania	3-6	625	49	650	49	0,6	2	62	61	63	1,02
202	Serbia ¹	3-6	175	46	178	49	...	0,3	54	57	51	0,90
203	Turquía	3-5	261	47	702	48	6	10	6	7	6	0,93
204	Ucrania	3-5	1 103	48	1 137	48	0,04	2	50	50	49	0,98

		Total	% M	Total	% M	Mediana		Media ponderada				
I	Mundo	...	112 770	48	148 113	48	29	32	33	33	32	0,97
II	Países desarrollados	...	25 420	49	26 215	49	6	10	73	73	73	0,99
III	Países en desarrollo	...	80 232	47	114 079	48	47	48	27	28	27	0,96
IV	Países en transición	...	7 118	47	7 819	48	0,02	1	46	47	44	0,95
V	África Subsahariana	...	6 279	49	10 902	49	49	49	12	12	11	0,96
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	19 164	48	20 153	49	25	24	75	76	75	0,98
VII	América Latina y el Caribe	...	16 247	49	20 654	49	29	33	56	55	56	1,01
VIII	Caribe	...	543	49	740	49	88	86	53	52	53	1,01
IX	América Latina	...	15 704	49	19 915	49	23	21	56	55	56	1,01
X	Asia Central	...	1 344	48	1 494	49	0,1	0,8	20	21	20	0,96
XI	Asia Meridional y Occidental	...	21 394	46	42 353	48	...	...	21	22	20	0,93
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	36 501	47	39 147	47	49	63	38	38	38	1,00
XIII	Asia Oriental	...	36 059	47	38 681	47	57	56	38	38	38	1,00
XIV	Pacífico	...	442	49	466	48	...	...	65	65	66	1,02
XV	Estados Árabes	...	2 407	42	3 158	47	78	75	15	17	13	0,77
XVI	Europa Central y Oriental	...	9 434	48	10 252	48	0,7	1,9	50	51	49	0,96

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

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. 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.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

6. Las cifras de escolarización correspondientes al año escolar finalizado en 2008 incluyen los datos del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia, que no se había tenido en cuenta anteriormente. Este programa escolariza a unos 220.000 niños de 3 y 4 años, lo que explica el incremento del 21% registrado en el número de alumnos de preescolar entre 2007 y 2008.

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 ENSEÑANZA 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 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	176
34	31	36	1,17	25	23	26	1,15	34	31	37	1,17	...	...	...	177
51	50	52	1,04	46	45	47	1,06	51	50	52	1,04	...	...	...	178
10	10	9	0,93	9	10	9	0,93	10	10	9	0,93	...	...	...	179
28	28	29	1,03	...	...	...	...	28	28	29	1,03	65	...	...	180
32	32	31	0,97	26	26	26	0,98	32	32	31	0,97	...	...	...	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
102 ²	103 ²	101 ²	0,98 ²	90 ²	90 ²	89 ²	0,99 ²	120 ²	122 ²	119 ²	0,98 ²	...	...	...	185
12	13	12	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
81	81	80	0,99	77	78	76	0,99	81	81	80	0,99	...	...	...	187
51 ²	52 ²	50 ²	0,97 ²	51 ²	52 ²	50 ²	0,97 ²	51 ²	52 ²	50 ²	0,97 ²	...	...	...	188
94	95	93	0,97	...	...	...	...	94	95	93	0,97	...	...	...	189
83	84	81	0,97	81	82	80	0,98	83	84	81	0,97	...	...	...	190
95	95	95	1,00	90	90	91	1,01	...	...	...	...	...	...	...	191
90	91	89	0,99	73	73	73	1,00	90	91	89	0,99	...	...	...	192
87	88	87	0,99	86	87	86	0,99	87	88	87	0,99	...	...	...	193
38 ²	38 ²	39 ²	1,02 ²	37 ²	37 ²	37 ²	1,03 ²	38 ²	38 ²	39 ²	1,02 ²	...	...	...	194
89	90	88	0,98	87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	...	...	...	195
72	72	72	0,99	71	72	71	1,00	72	72	72	0,99	...	...	...	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
60 ²	60 ²	61 ²	1,01 ²	59 ²	58 ²	59 ²	1,01 ²	60 ²	60 ²	61 ²	1,01 ²	...	...	...	198
111	113	110	0,97	...	...	...	...	111	113	110	0,97	...	...	...	199
73	73	72	0,98	71	72	71	0,99	73	73	72	0,98	...	...	...	200
73	73	74	1,01	72	72	72	1,01	73	73	74	1,01	...	...	...	201
59	59	58	0,99	50	50	50	1,00	...	...	...	...	...	...	...	202
18	18	17	0,95	18	18	17	0,95	...	...	...	...	...	...	...	203
98	100	96	0,97	...	...	...	...	98	100	96	0,97	64	...	...	204

Media ponderada				Mediana				Media ponderada				Mediana			
44	44	43	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
79	79	79	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
39	39	38	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
65	65	64	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
17	17	17	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
80	80	80	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
68	68	69	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	82	81	82	VII
70	70	71	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	VIII
68	68	69	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	75	70	77	IX
29	29	29	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
42	42	42	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
48	48	49	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
48	48	48	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
67	67	66	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
19	19	18	0,92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
66	67	66	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

8. A partir del año escolar finalizado en 2007, un programa educativo del Estado de Queensland pasó de la fase de aplicación experimental a tiempo parcial a ser un programa fijo a tiempo completo. Su ascenso de la categoría CINE 0 (enseñanza preescolar) a la categoría CINE 1 (enseñanza primaria) hizo que el número de niños matriculados en la enseñanza preescolar a nivel nacional disminuyera en un 19% entre 2006 y 2008.

9. 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 2009.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2008	1999				2008			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		
África Subsahariana												
Angola	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6-11	6	...	291 ^Y	...	...	...	...	125 ^Y	132 ^Y	117 ^Y	0,89 ^Y
Botswana	6-15	6	50	49 ^Y	115	116	115	0,99	115 ^Y	116 ^Y	113 ^Y	0,98 ^Y
Burkina Faso	6-16	7	154	378	46	53	38	0,72	87	90	83	0,93
Burundi	...	7	138	289	69	77	62	0,81	144	148	140	0,95
Cabo Verde ¹	6-16	6	13	10	102	103	101	0,98	84	84	83	0,99
Camerún	6-11	6	335	603	74	82	67	0,81	119	127	110	0,87
Chad ¹	6-14	6	175	316 ^Z	72	84	60	0,71	99 ^Z	114 ^Z	84 ^Z	0,74 ^Z
Comoras ¹	6-14	6	13	16	95	103	86	0,84	96	99	92	0,93
Congo ¹	6-16	6	32	99	38	37	38	1,03	103	107	98	0,92
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	419	67	74	59	0,80	75	81	69	0,85
Eritrea	7-14	7	57	52	55	60	49	0,81	40	44	37	0,84
Etiopía	...	7	1 537	3 497	81	96	66	0,69	153	162	144	0,89
Gabón	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	7-12	7	29	43	85	90	81	0,90	93	91	96	1,06
Ghana ¹	6-15	6	469	684	88	90	87	0,96	115	113	116	1,02
Guinea ¹	7-16	7	119	249	51	56	45	0,80	92	97	87	0,90
Guinea Bissau	7-12	7	35	...	107	122	92	0,75	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	7-11	7	...	15 ^Z	...	...	...	...	90 ^Z	92 ^Z	88 ^Z	0,96 ^Z
Kenya	6-13	6	892	...	100	101	98	0,97	...	...	...	...
Lesotho	...	6	51	53 ^Z	99	98	99	1,01	97 ^Z	101 ^Z	94 ^Z	0,94 ^Z
Liberia ¹	6-16	6	50	119	68	84	53	0,63	112	117	107	0,92
Madagascar	6-10	6	495	1 033	111	112	110	0,98	186	188	185	0,98
Malawi	6-13	6	616	666	173	171	174	1,02	141	137	144	1,05
Malí	7-15	7	171	344	57	65	49	0,76	96	102	89	0,87
Mauricio	5-16	5	22	19	96	94	97	1,04	99	99	99	1,00
Mozambique	6-12	6	536	1 098	103	112	95	0,84	160	165	155	0,94
Namibia	7-16	7	54	53	108	106	109	1,02	101	101	101	1,00
Níger	...	7	133	411	42	49	34	0,70	90	97	83	0,85
Nigeria	6-14	6	3 606	...	103	114	91	0,79	...	...	...	...
República Centroafricana	6-15	6	...	118	...	...	...	...	97	110	86	0,78
República Democrática del Congo	6-15	6	767	2 328	49	47	50	1,07	116	105	128	1,21
República Unida de Tanzania	7-13	7	714	1 267 ^Z	73	74	73	0,99	106 ^Z	107 ^Z	105 ^Z	0,99 ^Z
Rwanda	7-12	7	295	560	142	144	141	0,98	210	213	207	0,97
Santo Tomé y Príncipe ¹	7-13	7	4	6	106	108	105	0,97	132	...	...	...
Senegal	7-12	7	190	337	67	69	66	0,96	99	97	102	1,05
Seychelles ²	6-15	6	2	1	117	116	118	1,02	127	127	126	1,00
Sierra Leona	6-11	6	...	296 ^Z	...	...	...	...	192 ^Z	201 ^Z	182 ^Z	0,91 ^Z
Somalia	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	7	1 157	1 092 ^Z	116	117	114	0,97	108 ^Z	112 ^Z	104 ^Z	0,93 ^Z
Swazilandia	...	6	31	31 ^Z	94	95	92	0,96	103 ^Z	105 ^Z	101 ^Z	0,96 ^Z
Togo	6-15	6	139	185	96	103	90	0,88	105	76	134	1,78
Uganda	6-12	6	...	1 662	...	...	...	...	159	158	160	1,01
Zambia	7-13	7	252	479	86	85	86	1,01	125	122	127	1,04
Zimbabwe	6-12	6	398	...	112	113	110	0,97	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	6-18	6	869	753	101	101	101	1,00	99	100	99	0,99
Andorra ^{1,2}	6-16	6	...	0,8	...	...	...	...	87	88	87	0,98
Austria ¹	6-15	6	100	83	106	107	104	0,97	102	104	100	0,97
Bélgica	6-18	6	...	112	...	...	...	...	98	97	98	1,02
Canadá	6-16	6	416	351 ^Y	102	102	101	0,99	98 ^Y	98 ^Y	98 ^Y	0,99 ^Y
Chipre ^{1,2}	6-15	6	...	9	...	...	...	...	106	109	103	0,95
Dinamarca	7-16	7	66	67 ^Z	100	100	100	1,00	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	1,01 ^Z
España	6-16	6	411	440	106	106	106	1,00	105	105	106	1,01
Estados Unidos	6-17	6	4 322	4 354	104	106	101	0,95	106	103	109	1,05
Finlandia	7-16	7	65	57	100	100	100	1,00	99	100	98	0,98
Francia ³	6-16	6	736	...	101	102	100	0,98	...	...	...	...
Grecia ¹	6-15	6	113	107 ^Z	106	107	105	0,98	102 ^Z	102 ^Z	103 ^Z	1,00 ^Z

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)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2008				1999			2008			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana														
...
...	...	...	...	...	...	...	...	7,1	8,9	5,4	...	...	...	...
23	21	25	1,20	...	...	...	...	11,7	11,7	11,8	12,4 ^y	12,3 ^y	12,4 ^y	...
20	23	16	0,71	35	36	34	0,94	3,4	4,1	2,7	6,3	6,8	5,7	...
...	...	...	...	59 ^z	60 ^z	58 ^z	0,97 ^z	...	...	...	9,6	...	...	...
66	65	67	1,03	73	72	73	1,02	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	7,2	...	...	9,8	10,6	8,9	...
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	25	17	0,70	...	...	...	...	8,2	8,9	7,4	...	...	...	...
...	...	...	...	58 ^y	59 ^y	58 ^y	0,97 ^y	...	...	...	...	...	...	...
27	30	24	0,79	...	...	...	...	6,4	7,7	5,1	...	...	...	...
17	18	16	0,89	16	17	15	0,85	4,1	4,6	3,5	...	...	...	...
21	24	19	0,80	77	80	74	0,93	4,1	5,1	3,1	8,3	9,0	7,5	...
...	...	...	...	...	...	...	...	12,7	13,1	12,3	...	...	...	...
...	...	...	...	51 ^z	50 ^z	53 ^z	1,07 ^z	7,7	8,6	6,7	...	...	...	...
30	30	30	1,00	40	39	41	1,05	...	8,1	...	9,7 ^z	10,0 ^z	9,3 ^z	...
19	21	18	0,87	42	44	41	0,92	...	...	...	8,6	10,0	7,2	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,1 ^y	...	...	...
...	...	...	...	30 ^z	30 ^z	29 ^z	0,95 ^z	...	...	...	...	...	...	...
28	27	29	1,08	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	25	27	1,06	49 ^z	49 ^z	49 ^z	1,00 ^z	9,1	8,7	9,6	10,3 ^y	10,1 ^y	10,4 ^y	...
...	...	...	...	...	...	...	...	9,2	11,1	7,4	...	...	...	...
...	...	...	...	86	86	87	1,01	...	...	...	10,2	10,4	10,0	...
...	...	...	...	71	68	73	1,07	10,9	11,5	10,2	8,9 ^z	9,0 ^z	8,8 ^z	...
...	...	...	...	26	28	23	0,83	4,5	5,4	3,5	8,3	9,4	7,1	...
71	70	72	1,03	83	83	84	1,00	12,2	12,3	12,1	14	13	14	...
18	19	17	0,93	59	60	59	0,99	5,4	...	...	...	...	...	...
61	59	63	1,06	57	55	59	1,07	...	...	...	11,8	11,6	12,1	...
27	32	21	0,68	60	66	54	0,82	...	...	...	4,6	5,3	3,9	...
...	...	...	...	...	...	...	...	7,5	8,3	6,6	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,6	7,8	5,3	...
22	21	23	1,09	42 ^z	45 ^z	38 ^z	0,86 ^z	4,3	...	...	7,8	...	...	...
14	13	15	1,16	87 ^z	87 ^z	88 ^z	1,02 ^z	5,3	5,4	5,3	...	...	...	...
...	...	...	...	97 ^y	98 ^y	97 ^y	0,98 ^y	6,8	...	...	10,6	...	...	...
...	...	...	...	46	47	45	0,97	...	...	...	10,8	10,7	11,0	...
37	38	36	0,96	56 ^z	54 ^z	57 ^z	1,05 ^z	5,3	...	...	7,5	7,8	7,2	...
75	74	77	1,03	93	92	94	1,02	14,0	13,9	14,2	15,0	14,3	15,8	...
...
44	45	43	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	38	41	1,06	48 ^z	47 ^z	50 ^z	1,08 ^z	9,4	9,7	9,1	10,3 ^y	10,6 ^y	10,0 ^y	...
39	42	37	0,87	47 ^z	49 ^z	46 ^z	0,94 ^z	...	...	...	9,6 ^z	...	...	...
...	...	...	...	71	69	74	1,06	10,2	10,8	9,6	10,4	10,6	10,3	...
38	37	39	1,07	52	50	54	1,08	7,1	7,5	6,6	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	9,8	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental														
...
...	...	...	...	44	45	42	0,94	...	...	...	11,5	10,8	12,1	...
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2	15,3	15,1	15,2	15,0	15,4	...
...	...	...	...	...	...	...	...	18,0	17,6	18,5	16,0	15,7	16,3	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	12,5	12,4	12,7	14,2	14,2	14,2	...
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1	15,6	16,6	16,9 ^z	16,2 ^z	17,5 ^z	...
...	...	...	...	100	99	100	1,01	15,8	15,5	16,2	16,4	15,9	16,9	...
...	...	...	...	78	74	81	1,10 ^z	15,5	...	...	15,9	15,1	16,6	...
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,5	17,9	17	16	18	...
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,4	15,9	16,1	15,8	16,5	...
97	97	96	0,99	...	...	...	...	13,8	13,5	14,1	16,5 ^z	16,4 ^z	16,6 ^z	...

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2008	1999				2008			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		
Irlanda	6-15	4	51	62	100	101	99	0,98	100	99	101	1,02
Islandia	6-16	6	4	4	99	101	97	0,96	99	100	98	0,99
Israel	5-15	6	...	129	...	...	...	...	97	96	98	1,03
Italia ¹	6-18	6	558	567 ²	102	102	101	0,99	106 ²	106 ²	105 ²	0,99 ²
Luxemburgo	6-15	6	5	6	97	...	...	...	98	96	101	1,05
Malta ¹	5-16	5	5	...	102	103	102	0,99	...	...	...	...
Mónaco ¹	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	6	61	58	100	100	99	0,99	98	97	99	1,01
Países Bajos ¹	5-17	6	199	202	100	101	99	0,99	101	101	101	1,00
Portugal ¹	6-15	6	...	122 ²	...	...	...	...	111 ²	113 ²	110 ²	0,98 ²
Reino Unido	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino ^{1,4}	6-16	6	...	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7-16	7	127	96	104	105	103	0,98	103	104	103	0,99
Suiza	7-15	7	82	73	96	94	98	1,04	94	93	96	1,03
América Latina y el Caribe												
Anguila ⁴	5-17	5	0,2	0,2	...	...	...	...	101	90	117	1,30
Antigua y Barbuda ²	5-16	5	...	2	...	...	...	...	88	91	85	0,93
Antillas Neerlandesas	6-15	6	4	...	112	109	116	1,06	...	...	...	...
Argentina ¹	5-15	6	781	742 ²	113	113	112	0,99	111 ²	111 ²	111 ²	1,00 ²
Aruba	6-16	6	1	1	107	112	101	0,91	107	108	107	0,99
Bahamas	5-16	5	7	6	116	121	111	0,91	112	114	109	0,96
Barbados ⁵	5-16	5	4	4*	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	5-14	5	8	8	121	122	119	0,97	114	116	111	0,96
Bermudas ²	5-16	5	...	0,8 ^y	...	...	...	...	103 ^y	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	6-13	6	282	287 ²	124	124	125	1,01	121 ²	121 ²	120 ²	1,00 ²
Brasil	7-14	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile ¹	6-11	6	284	256 ²	95	95	94	0,99	103 ²	103 ²	102 ²	0,98 ²
Colombia ¹	5-15	6	1 267	1 106	143	146	140	0,96	125	127	124	0,98
Costa Rica	6-15	6	87	76	104	104	105	1,01	95	95	95	1,00
Cuba	6-14	6	164	136	106	109	104	0,95	101	100	102	1,02
Dominica ²	5-16	5	2	1	111	118	104	0,88	85	79	90	1,14
Ecuador	5-14	6	374	405 ²	134	134	134	1,00	140 ²	141 ²	139 ²	0,99 ²
El Salvador	7-15	7	196	161	128	131	125	0,96	121	123	119	0,97
Granada	5-16	5	...	2	...	...	...	...	99	99	98	0,99
Guatemala	6-15	7	425	471	131	135	127	0,94	122	123	121	0,98
Guyana	6-15	6	18	16	122	119	125	1,05	100	99	100	1,01
Haití	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ¹	6-13	6	...	230	...	...	...	...	124	126	122	0,96
Islas Caimán ^{2,4}	5-16	5	0,6	0,6	...	...	...	...	96	101	91	0,90
Islas Turcos y Caicos ⁴	4-16	6	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ²	5-16	5	0,4	0,5 ²	106	109	103	0,95	105 ²	105 ²	105 ²	1,00 ²
Jamaica	6-12	6	...	48 ²	...	...	...	...	88 ²	90 ²	86 ²	0,96 ²
México	6-15	6	2 509	2 568	111	111	111	1,00	122	122	122	1,00
Montserrat ^{2,5}	5-16	5	0,1	0,1 ²	...	...	...	...	99 ²	77 ²	125 ²	1,63 ²
Nicaragua	6-11	6	203	202	141	145	138	0,95	153	158	148	0,94
Panamá	6-14	6	69	73	112	113	111	0,99	107	109	106	0,98
Paraguay	6-14	6	179	144 ²	131	134	128	0,96	100 ²	102 ²	99 ²	0,97 ²
Perú	6-18	6	676	591	113	113	113	1,00	100	100	100	1,00
República Dominicana	5-14	6	267	220	127	132	123	0,94	105	110	98	0,89
Saint Kitts y Nevis ⁵	5-16	5	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	5-15	5	...	2	...	...	...	...	102	102	102	1,00
Santa Lucía	5-15	5	4	3	101	103	98	0,96	91	94	88	0,94
Suriname	7-12	6	...	10	...	...	...	...	98	98	97	0,99
Trinidad y Tobago ¹	6-12	5	20	17	95	96	94	0,98	96	97	96	1,00
Uruguay	6-15	6	60	53 ²	107	107	107	1,00	104 ²	104 ²	103 ²	0,99 ²
Venezuela, R. B. de ¹	5-14	6	537	575	98	99	97	0,98	102	103	101	0,97
Asia Central												
Armenia	7-15	7	...	47 ²	...	...	...	...	128 ²	126 ²	129 ²	1,02 ²
Azerbaián ^{2,6}	6-16	6	175	118	100	99	101	1,02	114	115	114	0,99
Georgia	6-12	6	74	49	96	96	95	0,99	116	114	118	1,04

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)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2008				1999			2008			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	...	...	...	...	16,5	16,1	16,9	17,9	17,7	18,1	Irlanda
98	100	96	0,97	...	...	...	...	16,7	16,1	17,3	18,3	17,1	19,7	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,6	15,4	15,4	14,9	15,9	Israel
...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,6	15,2	16,3 ^z	15,8 ^z	16,8 ^z	Italia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	13,3 ^y	13,2 ^y	13,4 ^y	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,4 ^z	14,0 ^z	14,8 ^z	Malta ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,7	17,7	17,3	16,7	18,0	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	16,4	16,7	16,1	16,7	16,7	16,7	Países Bajos ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	15,3	16,0	15,5 ^z	15,2 ^z	15,8 ^z	Portugal ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,7	16,1	16,1	15,6	16,6	Reino Unido
...	...	...	...	99	100	99	0,99 ^z	18,9	17,3	20,5	15,6	14,9	16,3	San Marino ^{1,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	15,4	14,5	15,5	15,6	15,3	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe														
...	...	...	...	89	81	100	1,24	...	...	...	11,1	11,0	11,3	Anguila ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda ²
77	72	82	1,14	...	...	...	...	14,6	14,3	14,9	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	...	99 ^z	100 ^z	97 ^z	0,97 ^z	14,4	13,8	15,1	15,6 ^z	14,6 ^z	16,6 ^z	Argentina ¹
88	91	85	0,94	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	13,2	13,0	13,5	Aruba
84	85	82	0,97	68	66	69	1,04	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados ⁵
74	76	72	0,95	65	67	64	0,96	...	...	...	...	...	...	Bélice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas ²
69	68	69	1,03	66 ^z	66 ^z	66 ^z	1,01 ^z	13,5	...	...	13,7 ^z	13,9 ^z	13,5 ^z	Bolivia (Estado Plurinacional de)
...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,9	14,4	14,0	13,6	14,3	Brasil
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8	12,9	12,7	14,5 ^z	14,6 ^z	14,4 ^z	Chile ¹
62	64	61	0,96	64	64	63	0,98	11,6	11,3	11,8	13,3	13,1	13,5	Colombia ¹
...	...	...	...	64 ^z	63 ^z	65 ^z	1,04 ^z	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
97	97	97	1,00	99	99	100	1,01	12,4	12,2	12,6	17,6	16,1	19,1	Cuba
80	83	78	0,94	54	48	60	1,25	12,3	11,7	13,0	12,5	12,0	13,2	Dominica ²
84	83	84	1,01	90 ^z	90 ^z	90 ^z	1,01 ^z	...	...	...	14,2	14,0	14,3	Ecuador
...	...	...	...	65	64	65	1,02	11,3	11,6	11,0	12,1	12,2	12,0	El Salvador
...	...	...	...	79	81	77	0,95	...	...	...	...	...	...	Granada
56	58	54	0,92	72	72	71	0,98	...	...	...	10,6 ^z	11,0 ^z	10,3 ^z	Guatemala
89	87	90	1,03	62 ^z	62 ^z	62 ^z	0,99 ^z	...	...	...	12,2	12,1	12,4	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	63	61	64	1,05	...	...	...	11,4*	10,8*	12,0*	Honduras ¹
...	...	...	...	84 ^z	82 ^z	87 ^z	1,06 ^z	...	...	...	12,6	12,6	12,7	Islas Caimán ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos ⁴
73	70	76	1,09	...	...	...	...	15,9	15,0	16,8	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,8	13,1	14,4	Jamaica
89	89	90	1,01	95	95	95	1,00	11,9	11,9	11,8	13,7	13,7	13,8	México
...	...	...	...	48 ^z	41 ^z	56 ^z	1,37 ^z	...	...	...	15,1 ^z	13,8 ^z	16,9 ^z	Montserrat ^{2,5}
39	40	38	0,95	67	66	67	1,02	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
84	84	84	1,00	...	...	...	...	12,6	12,1	13,1	13,5 ^z	12,9 ^z	14,0 ^z	Panamá
...	...	...	...	65 ^z	64 ^z	65 ^z	1,02 ^z	11,5	11,5	11,5	11,7 ^z	11,6 ^z	11,9 ^z	Paraguay
81	81	81	1,00	76	75	76	1,00	...	...	...	13,5 ^y	13,3 ^y	13,7 ^y	Perú
56	56	56	1,00	56	57	55	0,96	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
71	72	70	0,97	69 ^y	68 ^y	69 ^y	1,02 ^y	...	...	...	13,0	12,5	13,4	Santa Lucía
...	...	...	...	86	86	86	1,00	...	...	...	...	...	...	Suriname
67	67	68	1,01	67	67	67	1,00	11,5	11,3	11,7	...	...	...	Trinidad y Tobago ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,0	14,7	15,7 ^z	15,0 ^z	16,5 ^z	Uruguay
60	60	60	1,01	63	63	64	1,02	...	...	...	14,2	13,1	15,3	Venezuela, R. B. de ¹
Asia Central														
...	...	...	...	54 ^z	53 ^z	55 ^z	1,04 ^z	11,2	...	...	11,9 ^z	11,4 ^z	12,4 ^z	Armenia
...	...	...	...	85	86	84	0,98	11,0	11,2	10,8	13,0	13,1	12,9	Azerbaiyán ^{2,6}
66	67	66	0,99	97	94	100	1,06	11,4	11,4	11,5	12,6	12,6	12,6	Georgia

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
			1999	2008	1999				2008				
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
Kazajstán	7-17	7	...	236	...	...	...	...	106	105	106	1,00
Kirguistán	7-15	7	120*	99	100*	99*	100*	1,02*	96	97	96	0,99	
Mongolia	7-15	7	70	60	115	116	114	0,99	134	134	133	0,99	
Tayikistán	7-15	7	177	175	99	102	97	0,95	104	106	101	0,96	
Turkmenistán	7-15	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	7-17	7	677	494	102	...	...	...	93	94	91	0,97
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	7-15	7	...	811 ²	...	...	...	...	101 ²	119 ²	82 ²	0,69 ²
Bangladesh	6-10	6	...	3 468*	...	...	...	...	100*	99*	100*	1,02*
Bhután	...	6	12	16	79	83	74	0,90	113	112	114	1,02	
India	6-14	6	29 639	31 971 ²	121	130	111	0,86	128 ²	132 ²	124 ²	0,94 ²	
Irán (República Islámica del) ⁷	6-10	6	1 563	1 400 ^Y	105	105	104	0,99	138 ^Y	118 ^Y	159 ^Y	1,35 ^Y	
Maldivas	6-12	6	8	6	102	103	101	0,98	106	106	106	1,00	
Nepal ⁵	5-10	5	879	904	134	151	115	0,76	...	...	...	...
Pakistán	5-9	5	...	4 671	...	...	...	...	106	114	98	0,86
Sri Lanka ¹	5-14	5	...	330	...	...	...	...	98	97	98	1,01
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	5-15	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	...	6	8	7	107	107	106	0,99	103	102	105	1,03	
Cambodia	.	6	404	394	109	112	106	0,95	125	129	122	0,95	
China ⁸	6-14	7	...	17 411	...	...	...	...	96	94	98	1,03
Fiji	6-15	6	...	17	...	...	...	...	94	95	93	0,98
Filipinas	6-12	6	2 551	2 759	130	133	126	0,95	135	139	130	0,94	
Indonesia ¹	7-15	7	...	5 184	...	...	...	...	125	125	125	1,00
Islas Cook ²	5-15	5	0,6	0,3 ²	131	...	...	...	69 ²	68 ²	70 ²	1,04 ²
Islas Marshall ^{1,2}	6-14	6	1	2 ²	123	122	123	1,01	100 ²	105 ²	96 ²	0,91 ²	
Islas Salomón	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	6-15	6	1 222	1 187 ²	101	101	101	1,00	101 ²	102 ²	101 ²	1,00 ²	
Kiribati ²	6-15	6	3	...	109	106	113	1,06	...	...	...	...
Macao (China) ⁵	5-14	6	6	...	88	87	89	1,02	...	...	...	...
Malasia	6-11	6	...	525 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²
Micronesia, Estados Federados de	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5-9	5	1 226	1 228	132	131	132	1,01	139	142	137	0,96	
Nauru	6-16	6	...	0,2* ^Z	...	...	...	...	71 ²	65 ²	77 ²	1,19 ²
Niue ²	5-16	5	0,05	...	105	79	137	1,73	...	...	...	...
Nueva Zelanda	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau ^{1,2}	6-17	6	0,4	...	118	120	115	0,96	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	7	...	53 ^Y	...	...	...	...	31 ^Y	33 ^Y	29 ^Y	0,87 ^Y
República de Corea ¹	6-15	6	720	536	104	104	103	0,98	105	106	104	0,98	
República Democrática Popular Lao	6-14	6	180	191	117	123	110	0,89	120	124	115	0,93	
R. P. D. de Corea	6-16	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-12	5	5	5	105	106	104	0,98	109	110	108	0,98	
Singapur ⁵	6-14	6	...	47	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-16	6	1 037	684 ²	97	99	94	0,95	71 ²	66 ²	76 ²	1,14 ²	
Timor-Leste	6-11	6	...	46	...	...	...	...	139	144	134	0,93
Tokelau	.	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	3 ^Y	103	107	100	0,94	108 ^Y	108 ^Y	107 ^Y	0,99 ^Y	
Tuvalu ²	7-14	6	0,2	0,3 ^Y	89	94	83	0,89	112 ^Y	120 ^Y	104 ^Y	0,86 ^Y	
Vanuatu	.	6	6	7 ²	109	109	109	1,00	110 ²	113 ²	107 ²	0,95 ²	
Viet Nam ⁵	6-14	6	2 035	1 355 ^Y	107	111	104	0,93	...	...	...	...
Estados Árabes													
Arabia Saudita	6-11	6	...	555	...	...	...	...	101	100	101	1,01
Argelia ¹	6-16	6	745	601	101	102	100	0,98	103	104	102	0,98	
Bahrein	6-14	6	13	14	105	103	107	1,05	107	108	105	0,97	
Djibuti	6-15	6	6	13	29	33	25	0,74	63	65	60	0,92	
Egipto	6-14	6	1 451	1 702 ²	86	87	84	0,96	97 ²	98 ²	96 ²	0,98 ²	
Emiratos Árabes Unidos ¹	6-11	6	47	61 ²	93	95	92	0,97	110 ²	110 ²	109 ²	0,99 ²	
Iraq	6-11	6	709	...	105	111	99	0,89	...	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia ¹	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

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)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2008				1999			2008			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	55	57	53	0,93	12,1	11,9	12,3	15,0	14,6	15,4	Kazajstán
58*	59*	58*	0,99*	57	58	56	0,96	11,5	11,3	11,6	12,6*	12,2*	13,0*	Kirguistán
86	86	85	0,98	75	78	72	0,93	9,1	8,2	10,0	13,5	12,7	14,3	Mongolia
93	95	90	0,95	98	100	96	0,96	9,8	10,6	8,9	11,4	12,3	10,4	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	76 ^y	...	...	...	10,6	10,8	10,5	11,4	11,6	11,2	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental														
...	...	...	...	57 ^z	67 ^z	46 ^z	0,69 ^z	...	...	...	...	...	...	Afganistán
...	...	...	...	87*	88*	87*	0,99*	...	...	...	8,1 ^z	8,0 ^z	8,3 ^z	Bangladesh
20	21	19	0,91	41 ^y	42 ^y	40 ^y	0,95 ^y	7,3	8,0	6,6	11,3	11,5	11,0	Bhután
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,3 ^z	10,8 ^z	9,8 ^z	India
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,9	11,4	14,0	12,9	15,2	Irán (República Islámica del) ⁷
87	88	86	0,98	78	79	77	0,98	11,9	11,8	11,9	12,4 ^y	12,5 ^y	12,3 ^y	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,8	7,5	6,0	Pakistán
...	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ¹
Asia Oriental y el Pacífico														
...	...	...	...	...	...	...	...	20,2	20,0	20,5	20,6	20,4	20,9	Australia
...	...	...	...	68	68	69	1,02	13,5	13,2	13,9	13,9	13,6	14,3	Brunei Darussalam
61	62	60	0,96	79	80	78	0,98	...	...	...	9,8 ^z	10,4 ^z	9,2 ^z	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4	11,2	11,6	China ⁸
...	...	...	...	68	69	67	0,96	...	...	...	...	...	...	Fiji
45	46	44	0,95	50	47	53	1,12	11,4	11,2	11,7	11,9	11,6	12,1	Filipinas
...	...	...	...	47	45	49	1,10	...	...	...	12,7	12,8	12,5	Indonesia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	10,6	10,5	10,6	...	...	...	Islas Cook ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall ^{1,2}
...	...	...	...	...	...	...	...	7,3	7,7	6,8	9,1 ^y	9,4 ^y	8,7 ^y	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14,4	14,5	14,2	15,1	15,2	14,9	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	11,7	11,2	12,2	...	...	...	Kiribati ²
62	60	65	1,07	...	...	...	...	12,1	12,4	11,9	14,2	14,7	13,8	Macao (China) ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	11,8	11,7	11,9	12,5 ^z	12,1 ^z	12,8 ^z	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,2 ^z	...	...	Myanmar
...	...	...	...	51 ^z	50 ^z	52 ^z	1,05 ^z	...	...	...	8,5 ^{*y}	8,2 ^{*y}	8,8 ^{*y}	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	...	...	...	Niue ²
...	...	...	...	...	...	...	...	17,2	16,5	17,8	19,4	18,5	20,2	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau ^{1,2}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
97	97	96	0,98	91	91	91	1,00	15,6	16,5	14,6	16,8	17,8	15,7	República de Corea ¹
53	54	52	0,96	69	70	69	0,99	8,2	9,1	7,2	9,2	9,9	8,5	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12,3	12,1	12,5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,3	11,9	12,6	Tailandia
...	...	...	...	50	52	49	0,95	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
48	50	47	0,93	...	...	...	...	13,2	12,9	13,4	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ²
...	...	...	...	38 ^z	...	...	...	9,2	...	...	...	...	...	Vanuatu
80	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,7	9,7	...	...	...	Viet Nam ⁵
Estados Árabes														
...	...	...	...	60	60	61	1,01	...	...	...	13,5	13,8	13,1	Arabia Saudita
77	79	76	0,97	89	90	88	0,97	...	...	...	...	...	...	Argelia ¹
89	86	92	1,06	91	92	90	0,98	13,4	12,8	14,0	14,3 ^y	13,6 ^y	15,1 ^y	Bahrein
21	24	18	0,75	41	43	39	0,91	3,1	3,6	2,6	4,7 ^z	5,3 ^z	4,1 ^z	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	...	...	...	...	...	Egipto
48	49	48	1,00	43 ^z	44 ^z	43 ^z	0,97 ^z	10,8	10,4	11,5	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos ¹
81	85	78	0,91	...	...	...	...	8,4	9,6	7,2	...	...	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia ¹

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2008	1999				2008			
			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		
Jordania ¹	6-16	6	126	141	102	102	102	1,00	99	99	99	1,00
Kuwait ¹	6-14	6	35	43	97	97	98	1,01	94	95	93	0,97
Líbano	6-15	6	75	72	98	102	94	0,92	103	100	105	1,06
Marruecos	6-15	6	731	625	112	115	108	0,94	106	107	105	0,98
Mauritania	6-16	6	...	100	...	...	...	...	115	112	119	1,06
Omán	...	6	52	44	87	87	87	1,00	73	73	73	1,00
Qatar	6-17	6	11	15	107	108	106	0,98	106	106	107	1,01
República Árabe Siria	6-14	6	466	575	106	109	103	0,94	117	118	116	0,98
Sudán	6-13	6	...	915	...	...	...	...	83	...	...	...
Territorio Ocupado Palestino	6-15	6	95	98	103	103	104	1,01	77	77	77	1,00
Túnez	6-16	6	204	162	102	102	102	1,00	107	106	107	1,01
Yemen ¹	6-14	6	440	688	76	88	63	0,71	104	110	98	0,89
Europa Central y Oriental												
Albania	6-13	6	67	...	102	102	101	1,00	...	...	...	...
Belarrús	6-14	6	173	88	131	132	131	0,99	99	97	102	1,05
Bosnia-Herzegovina	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ¹	7-16	7	93	68	102	103	101	0,98	107	107	108	1,01
Croacia	7-15	7	50	44 ²	94	95	93	0,98	94 ²	94 ²	94 ²	0,99 ²
Eslovaquia ¹	6-16	6	75	52	101	102	100	0,99	99	100	99	0,99
Eslovenia ¹	6-15	6	21	18	98	98	97	0,99	97	97	97	1,00
Estonia	7-15	7	18	12	100	101	100	0,99	102	102	102	1,00
Federación de Rusia	6-15	7	1 866	1 274	96	...	...	...	99	...	...	...
Hungría	7-16	7	127	98	103	105	101	0,97	103	103	103	1,00
la ex R. Y. de Macedonia ¹	6-15	7	32	24 ²	103	103	103	1,00	93 ²	92 ²	93 ²	1,01 ²
Letonia	7-15	7	32	20	98	99	98	1,00	105	104	105	1,01
Lituania ¹	7-16	7	54	31	104	105	104	0,99	96	97	94	0,97
Montenegro	7-14	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	7-15	7	535	373 ²	101	101	100	0,99	97 ²	...	...	...
República Checa	6-15	6	124	91	100	101	99	0,98	108	109	107	0,99
República de Moldova ^{2,9}	7-15	7	62	36	105	105	104	1,00	96	98	93	0,96
Rumania	7-14	7	269	220	94	95	94	0,99	100	101	99	0,99
Serbia ²	7-14	7	...	72	...	...	...	...	103	102	103	1,01
Turquía	6-14	6	...	1 332	...	...	...	...	99	101	98	0,97
Ucrania	6-17	6	623	384	97	98*	97*	0,99*	100	100*	100*	1,00*

			Total		Media ponderada							
Mundo	...	...	129 575	137 016	104	108	99	0,92	112	114	110	0,97
Países desarrollados	...	...	12 414	11 689	102	104	101	0,97	103	102	104	1,02
Países en desarrollo	...	...	112 719	122 212	104	108	99	0,91	113	115	111	0,97
Países en transición	...	...	4 441	3 115	99	100	99	0,99	101	101	100	0,99
África Subsahariana	...	...	16 399	25 318	91	97	85	0,87	116	119	112	0,94
América del N./Europa Occid.	...	...	9 358	9 117	103	105	102	0,97	103	102	105	1,02
América Latina y el Caribe	...	...	13 179	13 330	120	123	117	0,96	121	123	119	0,97
Caribe	...	...	521	531	143	142	143	1,00	141	142	141	1,00
América Latina	...	...	12 658	12 799	119	122	116	0,96	120	123	118	0,97
Asia Central	...	...	1 787	1 392	101	101	101	1,00	104	105	103	0,98
Asia Meridional y Occidental	...	...	40 108	43 750	114	123	104	0,85	122	126	118	0,94
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	36 893	32 357	99	99	99	1,00	103	102	104	1,02
Asia Oriental	...	...	36 357	31 930	99	99	99	1,00	103	103	104	1,02
Pacífico	...	...	536	427	103	104	101	0,97	78	79	77	0,98
Estados Árabes	...	...	6 196	7 431	87	90	83	0,93	99	101	97	0,96
Europa Central y Oriental	...	...	5 656	4 321	98	100	96	0,96	100	100	99	0,99

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

1. 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.

2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

3. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

6. 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)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2008				1999			2008			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
68	67	69	1,02	65	65	65	1,01	...	...	...	13,1	12,9	13,3	Jordania ¹
62	63	61	0,97	64	67	62	0,92	13,6	13,0	14,3	...	...	...	Kuwait ¹
72	74	71	0,96	72	70	73	1,04	12,6	12,5	12,7	13,8	13,3	14,2	Líbano
51	53	48	0,92	79	80	78	0,97	8,0	8,9	7,0	10,2 ^y	...	...	Marruecos
...	...	...	...	37	36	38	1,05	6,8	...	...	8,1 ^z	...	...	Mauritania
71	70	71	1,01	50	50	50	1,01	...	...	...	...	11,1	11,2	Omán
...	...	...	...	67	66	68	1,04	12,5	11,8	13,4	12,7	11,9	14,8	Qatar
60	60	59	0,98	56	57	55	0,97	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	4,4	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	64	65	64	0,99	12,0	12,0	12,1	13,1	12,6	13,6	Territorio Ocupado Palestino
...	...	...	...	97	96	97	1,01	13,0	13,2	12,9	14,5	14,0	15,0	Túnez
25	30	20	0,68	45	48	42	0,87	7,6	10,2	4,8	...	...	...	Yemen ¹
Europa Central y Oriental														
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1	11,1	11,0	...	...	...	Albania
76	77	76	0,99	82	79	84	1,06	13,7	13,4	13,9	14,6 ^z	14,2 ^z	15,0 ^z	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2 ^z	...	...	Bosnia-Herzegovina
...	...	...	...	...	...	...	...	13,0	12,6	13,4	13,6	13,4	13,9	Bulgaria ¹
68	69	67	0,97	...	...	...	...	12,0	11,9	12,2	13,8 ^z	13,5 ^z	14,2 ^z	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1	12,9	13,2	14,9	14,2	15,5	Eslovaquia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,1	15,1	16,8	16,1	17,6	Eslovenia ¹
...	...	...	...	81 ^z	83 ^z	79 ^z	0,95 ^z	14,4	13,9	15,0	15,7	14,7	16,8	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,1	13,6	14,6	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,6	14,1	15,3	14,8	15,7	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,9	11,9	12,3 ^z	12,2 ^z	12,4 ^z	la ex R. Y. de Macedonia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	13,7	13,0	14,4	15,4	14,3	16,5	Letonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9	13,5	14,4	16,0	15,1	16,8	Lituania ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	14,6	14,2	14,9	15,2 ^z	14,7 ^z	15,8 ^z	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3	13,2	13,4	15,4	15,0	15,8	República Checa
...	...	...	...	76	78	74	0,95	11,4	11,2	11,6	12,0	11,6	12,5	República de Moldova ^{2,9}
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,7	12,0	14,8	14,3	15,4	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,5	13,1	13,9	Serbia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	11,4	9,0	11,8	12,4	11,2	Turquía
69	...	...	...	78	78*	78*	1,00*	12,8	12,6	13,0	14,6	14,3*	15,0*	Ucrania
Mediana								Media ponderada						
...	...	...	...	...	...	...	...	9,7	10,1	9,2	11,0	11,2	10,7	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	15,4	15,0	15,7	15,9	15,5	16,3	Países desarrollados
...	...	...	...	65	64	65	1,01	9,0	9,6	8,4	10,4	10,7	10,0	Países en desarrollo
...	...	...	...	77	78	76	0,97	11,9	11,7	12,0	13,5	13,2	13,7	Países en transición
27	28	26	0,91	56	54	55	1,02	6,8	7,6	6,2	8,4	9,0	7,6	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7	15,3	16,0	16,0	15,5	16,5	América del N./Europa Occid.
...	...	...	...	67	67	67	1,01	12,5	12,3	12,6	13,6	13,3	13,9	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,3	10,1	11,2	11,1	11,4	Caribe
69	68	69	1,03	66	66	66	1,01	12,6	12,4	12,7	13,7	13,4	14,0	América Latina
...	...	...	...	75	...	...	...	11,0	11,1	10,9	12,4	12,5	12,4	Asia Central
...	...	...	...	78	79	77	0,98	7,9	9,0	6,8	9,7	10,2	9,2	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	10,3	10,4	10,1	11,8	11,7	11,9	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	10,4	10,0	11,7	11,6	11,8	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0	14,9	15,0	14,5	14,4	14,6	Pacífico
65	65	65	0,99	64	65	63	0,97	9,4	9,8	8,3	10,1	10,6	9,4	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,2	12,0	13,6	13,5	13,7	Europa Central y Oriental

7. El fuerte aumento experimentado en 2006 por el índice de paridad entre los sexos (IPS) de la TBI en primaria 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.

8. Los niños pueden ingresar en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos.

9. 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 2009.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(*) Estimación nacional.

(-) Categoría no aplicable o inexistente.

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados 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		2008		1999		2008		1999	
	2008	2007 ¹	Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
África Subsahariana												
1 Angola	6-11	3 079	...	...	3 932	45	...	2	...	...	...	...
2 Benin	6-11	1 374	872	39	1 601	46	7	9	83	99	66	0,67
3 Botswana	6-12	298	322	50	330 ^Y	49 ^Y	5	5 ^Y	105	105	106	1,00
4 Burkina Faso	7-12	2 373	816	40	1 906	46	11	14	44	51	36	0,70
5 Burundi	7-12	1 182	557	45	1 603	49	-	1	49	54	44	0,82
6 Cabo Verde	6-11	75	92	49	76	48	-	0,4	121	123	118	0,96
7 Camerún	6-11	2 886	2 134	45	3 201	46	28	23	84	92	75	0,82
8 Chad	6-11	1 809	840	37	1 496	41	25	34 ^Y	63	80	46	0,58
9 Comoras	6-11	93	83	45	111	47	12	15	99	107	91	0,85
10 Congo	6-11	551	276	49	628	48	10	35	57	58	56	0,97
11 Côte d'Ivoire	6-11	3 165	1 911	43	2 356	44	12	10	73	84	62	0,74
12 Eritrea	7-11	601	262	45	314	45	11	9	52	57	47	0,82
13 Etiopía	7-12	13 030	5 168	38	12 742	47	...	7	50	63	38	0,61
14 Gabón	6-11	211	265	50	...	...	17	...	139	139	139	1,00
15 Gambia	7-12	256	170	46	221	51	14	20	92	100	85	0,85
16 Ghana	6-11	3 438	2 377	47	3 625	49	13	17	79	82	76	0,92
17 Guinea	7-12	1 518	727	38	1 364	45	15	26	56	68	43	0,64
18 Guinea Bissau	7-12	238	145	40	269 ^Y	...	19	...	80	96	65	0,67
19 Guinea Ecuatorial	7-11	83	75	44	81 ^Z	49 ^Z	33	...	109	122	96	0,79
20 Kenya	6-11	6 158	4 782	49	6 869	49	...	11	91	92	90	0,97
21 Lesotho	6-12	373	365	52	401 ^Z	49 ^Z	...	0,6 ^Z	102	98	105	1,08
22 Liberia	6-11	596	396	42	540	47	38	30	98	113	83	0,74
23 Madagascar	6-10	2 649	2 012	49	4 020	49	22	19	98	100	96	0,97
24 Malawi	6-11	2 662	2 582	49	3 198	50	...	1 ^Y	136	139	133	0,96
25 Malí	7-12	1 996	959	41	1 926	45	22	40	56	66	47	0,71
26 Mauricio	5-10	120	133	49	118	49	24	27	103	103	104	1,01
27 Mozambique	6-12	4 295	2 302	43	4 904	47	...	2	70	80	59	0,74
28 Namibia	7-13	363	383	50	407	49	4	4	116	116	117	1,01
29 Níger	7-12	2 402	530	39	1 554	43	4	4	30	36	24	0,68
30 Nigeria ³	6-11	23 747	17 907	44	21 632 ^Z	46 ^Z	...	5 ^Z	91	101	81	0,80
31 República Centroafricana	6-11	675	...	...	608	42	...	14	...	...	...	...
32 R. D. del Congo	6-11	11 033	4 022	47	9 973	45	19	10	47	49	45	0,90
33 República Unida de Tanzania	7-13	7 809	4 190	50	8 602	49	0,2	1	67	67	67	1,00
34 Rwanda	7-12	1 451	1 289	50	2 190	51	...	6	100	101	99	0,98
35 Santo Tomé y Príncipe	7-12	25	24	49	34	50	-	0,3	108	109	106	0,97
36 Senegal	7-12	1 938	1 034	46	1 618	50	12	13	65	70	60	0,86
37 Seychelles ⁴	6-11	7 [*]	10	49	9	49	5	8	116	117	116	0,99
38 Sierra Leona	6-11	873	...	...	1 322 ^Z	48 ^Z	...	3 ^Z	...	...	...	...
39 Somalia	6-11	1 445	...	...	457 ^Z	35 ^Z	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7-13	7 019	7 935	49	7 312 ^Z	49 ^Z	2	2 ^Z	113	115	112	0,97
41 Swazilandia	6-12	214	213	49	233 ^Z	48 ^Z	-	- ^Z	94	96	92	0,95
42 Togo	6-11	992	954	43	1 164	48	36	42 ^Z	116	133	100	0,75
43 Uganda	6-12	6 623	6 288	47	7 964	50	...	9	126	132	121	0,92
44 Zambia	7-13	2 443	1 556	48	2 909	49	...	3	82	85	79	0,92
45 Zimbabwe	6-12	2 307	2 460	49	2 446 ^Y	50 ^Y	88	...	100	102	99	0,97
América del Norte y Europa Occidental												
46 Alemania	6-9	3 089	3 767	49	3 236	49	2	4	106	106	106	0,99
47 Andorra ⁴	6-11	5 [*]	4	47	...	2	...	...	...	...
48 Austria	6-9	339	389	48	337	48	4	5	102	103	102	0,99
49 Bélgica	6-11	711	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99
50 Canadá	6-11	2 262	2 429	49	2 305 ^Y	49 ^Y	6	6 ^Y	99	99	99	1,00
51 Chipre ⁴	6-11	55 [*]	64	48	57	49	4	7	97	98	97	1,00
52 Dinamarca	7-12	417	372	49	416 ^Z	49 ^Z	11	12 ^Z	101	102	101	1,00
53 España	6-11	2 460	2 580	48	2 625	48	33	33	105	106	105	0,99
54 Estados Unidos	6-11	24 983	24 938	49	24 677	49	12	10	101	99	102	1,03
55 Finlandia	7-12	367	383	49	357	49	1	1	99	99	99	1,00
56 Francia ⁵	6-10	3 771	3 944	49	4 139	48	15	15	106	106	105	0,99
57 Grecia	6-11	628	646	48	639 ^Z	49 ^Z	7	7 ^Z	94	94	95	1,00
58 Irlanda	4-11	463	457	49	487	49	0,9	0,6	104	104	103	0,99
59 Islandia	6-12	31	30	48	30	49	1	2	99	100	98	0,98

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²				
Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	1999				2008				1999		2008		
				Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas	
África Subsahariana																
128	141	114	0,81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
117	125	108	0,87	...	...	...	...	93	99	86	0,87	...	...	99	93	2
110 ^Y	111 ^Y	109 ^Y	0,98 ^Y	81	80	83	1,04	87 ^Y	86 ^Y	88 ^Y	1,02 ^Y	52	44	32 ^Y	43 ^Y	3
78	83	74	0,89	35	41	29	0,70	63	67	59	0,89	1 205	54	866	55	4
136	139	132	0,95	36	39	33	0,84	99	100	99	0,99	732	52	7	...	5
101	105	98	0,94	<i>99</i>	<i>100</i>	<i>98</i>	<i>0,99</i>	84	85	84	0,98	<i>0,5</i>	...	11	52	6
111	119	102	0,86	...	...	...	...	88	94	82	0,87	...	...	338	75	7
83	97	68	0,70	51	63	39	0,62	...	...	...	...	646	62	...	...	8
119	125	114	0,92	65	70	59	0,85	...	...	...	...	27	58	...	...	9
114	118	110	0,94	...	...	...	...	59 ^Y	62 ^Y	56 ^Y	0,91 ^Y	...	...	192 ^Y	53 ^Y	10
74	83	66	0,79	55	63	48	0,75	...	...	...	...	1 143	59	...	...	11
52	57	47	0,82	33	36	31	0,86	39	42	36	0,87	335	52	359	52	12
98	103	92	0,89	36	43	30	0,69	78	81	75	0,93	6 481	55	2 732	57	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
86	84	89	1,06	76	81	71	0,87	69	67	71	1,07	43	61	73	46	15
105	106	105	0,99	<i>60</i>	<i>61</i>	<i>58</i>	<i>0,96</i>	<i>77</i>	<i>76</i>	<i>77</i>	<i>1,01</i>	<i>1 198</i>	<i>50</i>	<i>792</i>	<i>48</i>	16
90	97	83	0,85	43	51	35	0,69	71	76	66	0,87	732	56	420	58	17
120 ^Y	...	...	...	<i>52</i>	<i>61</i>	<i>43</i>	<i>0,71</i>	...	...	...	...	<i>87</i>	<i>59</i>	...	...	18
99 ²	101 ²	96 ²	0,95 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
112	113	110	0,98	62	62	63	1,01	82	81	82	1,01	1 942	49	1 088	48	20
108 ²	108 ²	107 ²	0,99 ²	57	54	61	1,13	73 ²	71 ²	74 ²	1,04 ²	153	46	101 ²	47 ²	21
91	96	86	0,90	48	54	42	0,76	...	...	...	...	208	56	...	...	22
152	154	149	0,97	66	66	66	1,01	98 ²	98 ²	99 ²	1,01 ²	688	50	19 ²	16 ²	23
120	119	122	1,03	98	99	97	0,98	91	88	93	1,06	23	94	235	34	24
95	103	86	0,84	<i>44</i>	<i>52</i>	<i>37</i>	<i>0,72</i>	73	79	66	0,84	<i>939</i>	<i>56</i>	469	65	25
100	100	100	1,00	91	90	91	1,01	94	93	95	1,01	12	46	7	44	26
114	121	107	0,88	52	58	46	0,79	80	82	77	0,94	1 575	56	863	56	27
112	113	112	0,99	88	85	91	1,07	89	87	91	1,05	37	36	34	36	28
62	69	55	0,80	26	30	21	0,68	54	60	48	0,79	1 291	52	1 147	55	29
93 ²	99 ²	87 ²	0,88 ²	<i>60</i>	<i>66</i>	<i>54</i>	<i>0,82</i>	<i>61²</i>	<i>64²</i>	<i>58²</i>	<i>0,90²</i>	<i>7 611</i>	<i>57</i>	<i>8 650²</i>	<i>53²</i>	30
89	104	74	0,71	...	...	...	...	67	77	57	0,74	...	...	227	66	31
90	99	82	0,83	32	33	32	0,95	...	...	...	...	5 768	51	...	...	32
110	111	109	0,99	49	48	50	1,04	<i>99</i>	<i>100</i>	<i>99</i>	<i>1,00</i>	3 186	49	<i>33</i>	...	33
151	150	152	1,01	...	...	...	...	<i>96</i>	<i>95</i>	<i>97</i>	<i>1,03</i>	...	...	<i>60</i>	<i>36</i>	34
133	133	134	1,01	86	86	85	0,99	96	95	97	1,03	3	50	0,4	...	35
84	83	84	1,02	55	<i>59</i>	<i>51</i>	<i>0,88</i>	73	72	74	1,02	705	54	481	48	36
131	131	130	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
158 ²	168 ²	148 ²	0,88 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
33 ²	42 ²	23 ²	0,55 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
105 ²	106 ²	103 ²	0,96 ²	92	91	93	1,01	<i>87²</i>	<i>87²</i>	<i>88²</i>	<i>1,00²</i>	236	31	<i>503²</i>	<i>44²</i>	40
108 ²	112 ²	104 ²	0,93 ²	70	69	71	1,02	83 ²	82 ²	84 ²	1,02 ²	67	48	37 ²	48 ²	41
115	119	111	0,94	83	93	73	0,79	94	98	89	0,91	112	90	65	85	42
120	120	121	1,01	...	...	...	...	97	96	98	1,03	...	...	183	27	43
119	120	118	0,98	69	71	68	0,96	95	95	96	1,01	574	52	82	39	44
104 ^Y	104 ^Y	103 ^Y	0,99 ^Y	83	83	83	1,01	90 ^Y	89 ^Y	91 ^Y	1,01 ^Y	398	49	224 ^Y	46 ^Y	45
América del Norte y Europa Occidental																
105	105	105	1,00	<i>99</i>	<i>99</i>	<i>99</i>	<i>1,00</i>	<i>98²</i>	<i>98²</i>	<i>98²</i>	<i>1,00²</i>	3	...	<i>4²</i>	...	46
87	88	85	0,96	...	...	...	...	80	81	79	0,98	...	...	0,9	50	47
100	100	99	0,99	<i>97</i>	<i>97</i>	<i>98</i>	<i>1,01</i>	...	...	...	...	<i>10</i>	<i>39</i>	...	...	48
103	103	103	1,00	99	99	99	1,00	98	98	99	1,01	6	43	10	40	49
99 ^Y	99 ^Y	99 ^Y	1,00 ^Y	99	99	99	1,00	...	...	...	...	30	42	...	...	50
103	104	103	0,99	95	95	95	1,00	99	99	98	0,99	1,3	49	0,6	63	51
99 ²	99 ²	99 ²	1,00 ²	97	97	97	1,00	96 ²	95 ²	96 ²	1,01 ²	8	42	16 ²	39 ²	52
107	107	106	0,99	100	100	99	1,00	100	100	100	1,00	8	77	4	68	53
99	98	99	1,01	94	94	94	1,00	92	91	93	1,01	1 259	49	1 714	45	54
97	98	97	0,99	99	99	98	1,00	96	96	96	1,00	5	57	14	49	55
110	111	109	0,99	99	99	99	1,00	98	98	99	1,00	12	28	33	44	56
101 ²	101 ²	101 ²	1,00 ²	92	92	93	1,01	99 ²	99 ²	100 ²	1,00 ²	32	44	2,4 ²	19 ²	57
105	105	105	1,01	93	93	94	1,01	97	96	98	1,02	29	45	13	34	58
98	98	98	1,00	99	100	98	0,98	98	97	98	1,00	0,3	...	0,7	46	59

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados 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		2008		1999		2008		1999			
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)				
60	Israel	6-11	760	722	49	841	49	...	...	112	113	111	0,99
61	Italia	6-10	2 738	2 876	48	2 820 ²	48 ²	7	7 ²	104	105	104	0,99	
62	Luxemburgo	6-11	35	31	49	36	49	7	8	101	100	102	1,02	
63	Malta	5-10	27	35	49	28 ²	48 ²	36	27 ²	107	106	107	1,01	
64	Mónaco ^{4,6}	6-10	...	2	50	2	49	31	23	...	...	...	...
65	Noruega	6-12	435	412	49	430	49	1	2	101	101	101	1,00	
66	Países Bajos	6-11	1 203	1 268	48	1 286	48	68	...	108	109	107	0,98	
67	Portugal	6-11	658	815	48	754 ²	47 ²	9	11 ²	123	126	120	0,96	
68	Reino Unido	5-10	4 195	4 661	49	4 465	49	5	5	101	101	101	1,00	
69	San Marino ⁶	6-10	...	...	...	2	48	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	7-12	616	763	49	585	49	3	8	110	108	111	1,03	
71	Suiza	7-12	491	530	49	505	48	3	4	104	104	104	1,00	
América Latina y el Caribe														
72	Anguila ⁶	5-11	2	2	50	2	49	5	9	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda ⁴	5-11	12*	...	...	12	48	...	52	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
75	Argentina	6-11	4 040	4 664	49	4 700 ²	49 ²	20	23 ²	114	115	114	0,99	
76	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	77	114	116	112	0,97	
77	Bahamas	5-10	36	34	49	37	49	...	30	95	96	94	0,98	
78	Barbados ⁷	5-10	...	25	49	23*	49*	...	11*	...	...	...	...
79	Belice	5-10	43	44	48	52	49	...	95	111	113	109	0,97	
80	Bermudas ⁴	5-10	5	...	...	5Y	46Y	...	35Y	...	...	...	...
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6-11	1 407	1 445	49	1 512 ²	49 ²	...	8 ²	113	114	112	0,98	
82	Brasil ⁸	7-10	13 974	20 939	48	17 812	47	8	12	155	159	150	0,94	
83	Chile	6-11	1 557	1 805	48	1 679 ²	48 ²	45	55 ²	101	102	99	0,97	
84	Colombia	6-10	4 409	5 162	49	5 286	49	20	20	119	119	119	1,00	
85	Costa Rica	6-11	487	552	48	535	48	7	8	108	109	107	0,98	
86	Cuba	6-11	855	1 074	48	868	48	...	...	111	113	109	0,97
87	Dominica ⁴	5-11	10*	12	48	8	49	24	35	104	107	102	0,95	
88	Ecuador	6-11	1 722	1 899	49	2 041	49	21	28 ²	114	114	114	1,00	
89	El Salvador	7-12	864	940	48	994	48	11	11	109	111	107	0,97	
90	Granada	5-11	14	...	...	14	48	...	79	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2 201	1 824	46	2 501	48	15	11	101	108	94	0,87	
92	Guyana	6-11	99	107	49	107	49	1	2	118	119	116	0,98	
93	Haití	6-11	1 433	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1 101	...	...	1 276	49	...	9	...	...	...	...
95	Islas Caimán ⁴	5-10	4*	3	47	4	48	36	36	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos ⁶	6-11	3	2	49	...	...	18	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-11	3	3	49	3 ²	49 ²	13	28 ²	112	113	110	0,97	
98	Jamaica	6-11	338	316	49	315	49	4	12	94	94	94	1,00	
99	México	6-11	12 855	14 698	49	14 699	49	7	8	111	112	110	0,98	
100	Montserrat ^{4,7}	5-11	0,5	0,4	44	0,5 ²	49 ²	38	31 ²	...	...	...	...
101	Nicaragua	6-11	808	830	49	944	48	16	15	101	100	101	1,01	
102	Panamá	6-11	401	393	48	445	48	10	11	108	110	106	0,97	
103	Paraguay	6-11	853	951	48	894 ²	48 ²	15	18 ²	119	121	116	0,96	
104	Perú	6-11	3 534	4 350	49	3 855	49	13	20	123	124	123	0,99	
105	República Dominicana	6-11	1 252	1 315	49	1 306	47	14	21	107	109	106	0,98	
106	Saint Kitts y Nevis ⁷	5-11	...	...	...	6	50	...	21	...	...	...	...
107	San Vicente y las Granadinas	5-11	14	...	...	16	47	...	6	...	...	...	...
108	Santa Lucía	5-11	21	26	49	21	49	2	4	104	107	101	0,95	
109	Suriname	6-11	61	...	...	70	48	...	46	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	5-11	127	172	49	131	48	72	72	97	98	97	0,99	
111	Uruguay	6-11	311	366	49	359 ²	48 ²	...	14 ²	111	112	111	0,99	
112	Venezuela, R. B. de	6-11	3 336	3 261	49	3 439	48	15	16	100	101	99	0,98	
Asia Central														
113	Armenia	7-9	116	255	...	122	47	...	2	100	...	...	...
114	Azerbaiyán ^{4,9}	6-9	427*	707	49	497	47	...	0,3	98	98	98	1,00	
115	Georgia	6-11	290	302	49	311	47	0,5	7	95	96	94	0,98	
116	Kazajstán	7-10	882	1 249	49	951	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01	
117	Kirguistán	7-10	422	470	49	400	49	0,2	1	98	98	97	0,99	
118	Mongolia	7-11	236	251	50	240	49	0,5	5	102	101	103	1,02	

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 (en miles) ²				
Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	1999				2008				1999		2008		
				Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas	
111	110	111	1,01	98	98	98	1,00	97	97	98	1,01	15	51	22	39	60
104 ²	104 ²	103 ²	0,99 ²	99	99	99	1,00	99 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²	2	...	19 ²	76 ²	61
100	100	101	1,01	97	96	98	1,03	96	95	97	1,02	0,6	16	0,9	33	62
99 ²	99 ²	99 ²	1,00 ²	95	94	96	1,02	91 ²	91 ²	92 ²	1,01 ²	1,7	41	2,4 ²	46 ²	63
128	131	125	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,6	58	6	45	65
107	108	106	0,98	99	100	99	0,99	99	99	98	0,99	6,2	99	13	67	66
115 ²	118 ²	112 ²	0,95 ²	...	...	...	...	99 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²	...	...	6 ²	70 ²	67
106	106	106	1,00	100	100	100	1,00	100	99	100	1,00	2,0	25	6,6	19	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
95	95	95	0,99	100	...	...	...	95	95	94	0,99	1	...	33	52	70
103	103	103	1,00	96	95	96	1,00	94	94	94	1,00	4	20	4	29	71
América Latina y el Caribe																
94	94	94	1,00	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	0,1	48	72
100	105	96	0,92	...	...	...	...	88	90	86	0,94	...	...	1,3	60	73
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
116 ²	116 ²	115 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
114	116	112	0,96	99	99	99	1,00	99	99	99	0,99	0,05	...	0,07	68	76
103	103	103	1,00	89	89	89	1,00	91	90	92	1,02	4	49	3	42	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78
120	122	119	0,97	89	89	88	0,99	98	98	98	1,00	4	50	0,1	19	79
100Y	108Y	92Y	0,85Y	...	...	...	...	92Y	...	...	...	...	...	0,3Y	...	80
108 ²	108 ²	108 ²	1,00 ²	95	95	95	1,00	94 ²	93 ²	94 ²	1,01 ²	52	51	70 ²	45 ²	81
127	132	123	0,93	91	...	...	...	94	95	93	0,98	1 034	...	682	58	82
106 ²	108 ²	103 ²	0,95 ²	...	...	...	...	94 ²	95 ²	94 ²	0,99 ²	...	...	87 ²	53 ²	83
120	120	120	0,99	93	93	93	1,01	90	90	90	0,99	192	43	285	48	84
110	110	109	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
104	104	103	0,98	97	97	98	1,01	99	99	99	1,00	9	...	0,4	...	86
82	79	84	1,06	94	95	93	0,98	72	69	76	1,09	0,4	61	3	39	87
118	119	118	1,00	97	97	98	1,01	97 ²	96 ²	97 ²	1,01 ²	17	16	12 ²	...	88
115	117	113	0,97	...	...	...	...	94	93	95	1,01	...	...	38	39	89
103	105	100	0,95	...	...	...	...	93	94	93	0,98	...	...	0,2	31	90
114	117	110	0,94	82	86	78	0,91	95	97	94	0,97	299	61	78	70	91
109	109	108	0,99	...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	1,5	49	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
116	116	116	1,00	...	...	...	...	97	96	98	1,02	...	...	31	30	94
93	102	85	0,84	...	...	...	...	85	91	78	0,86	...	...	0,5	74	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
108 ²	110 ²	105 ²	0,96 ²	96	95	97	1,02	93 ²	93 ²	94 ²	1,01 ²	0,04	42	0,08 ²	27 ²	97
93	95	92	0,97	89	88	89	1,01	80	82	79	0,97	34	48	66	53	98
114	115	113	0,98	97	97	97	1,00	98	98	98	1,00	71	13	61	37	99
107 ²	101 ²	113 ²	1,12 ²	...	...	...	...	92 ²	89 ²	96 ²	1,08 ²	...	...	0,02 ²	...	100
117	118	116	0,98	76	76	77	1,01	92	92	92	1,00	164	47	53	46	101
111	113	109	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	5	65	102
105 ²	107 ²	104 ²	0,97 ²	96	96	96	1,00	90 ²	90 ²	90 ²	1,00 ²	28	46	79 ²	48 ²	103
109	109	109	1,00	98	98	98	1,00	94	94	95	1,00	3	...	97	45	104
104	108	101	0,93	80	79	80	1,01	80	80	80	1,01	231	48	220	47	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106
109	114	104	0,92	...	...	...	...	95	98	92	0,94	...	...	0,4	...	107
98	99	97	0,97	92	94	90	0,96	91	92	91	0,99	1,7	61	1,4	52	108
114	116	111	0,95	...	...	...	...	90	91	90	0,99	...	...	6	52	109
103	105	102	0,97	89	89	89	1,00	92	92	91	0,99	13	47	6	52	110
114 ²	116 ²	113 ²	0,97 ²	...	...	...	...	98 ²	97 ²	98 ²	1,00 ²	...	...	7 ²	47 ²	111
103	104	102	0,97	86	85	86	1,01	90	90	90	1,00	424	47	264	47	112
Asia Central																
105	104	106	1,02	...	...	...	...	84 ²	83 ²	86 ²	1,03 ²	...	...	8 ²	37 ²	113
116	117	115	0,99	89	88	89	1,01	96	97	95	0,99	82	46	16	57	114
107	109	106	0,98	...	...	...	...	99	100	98	0,98	...	...	3	...	115
108	108	109	1,00	...	...	...	...	90	91	90	1,00	...	...	8	26	116
95	95	94	0,99	88*	89*	87*	0,99*	84	84	83	0,99	27*	50*	38	49	117
102	102	101	0,99	93	92	94	1,02	89	89	88	0,98	10	32	2	40	118

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados 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		2008			1999	2008	1999			
Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)						
119	Tayikistán	7-10	678	690	48	692	48	·	·	98	101	96	0,95
120	Turkmenistán	7-9	292	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
121	Uzbekistán	7-10	2 231	2 570	49	2 071	49	·	·	99	99	99	1,00
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	7-12	4 606	957	7	4 888	38	·	·	29	52	4	0,08
123	Bangladesh	6-10	17 411	·	·	16 002*	51*	·	40*	·	·	·	·
124	Bhután	6-12	100	81	46	109	50	2	3	75	80	69	0,85
125	India	6-10	124 435	110 986	43	140 357 ²	47 ²	·	·	93	101	85	0,84
126	Irán (República Islámica del) ¹⁰	6-10	5 474	8 667	47	7 028	57	·	5 ²	109	112	106	0,94
127	Maldivas	6-12	42	74	49	47	48	3	1	134	135	134	1,00
128	Nepal ⁷	5-9	·	3 588	42	4 782	49	·	10	115	129	99	0,77
129	Pakistán	5-9	21 438	·	·	18 176	44	·	31 ²	·	·	·	·
130	Sri Lanka	5-9	1 608	·	·	1 631	49	·	·	·	·	·	·
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia	5-11	1 874	1 885	49	1 978	49	27	30	100	100	100	1,00
132	Brunei Darussalam	6-11	42	46	47	45	48	36	37	114	115	112	0,97
133	Camboya	6-11	2 019	2 127	46	2 341	47	2	1	97	104	90	0,87
134	China ¹¹	7-11	93 598	·	·	105 951	46	·	4	·	·	·	·
135	Fiji	6-11	109	116	48	103	48	·	99	109	109	108	0,99
136	Filipinas	6-11	12 182	12 503	49	13 411	48	8	8	110	110	110	1,00
137	Indonesia	7-12	24 687	·	·	29 498	48	·	16	·	·	·	·
138	Islas Cook ⁴	5-10	3	3	46	2 ²	47 ²	15	21 ²	96	99	94	0,95
139	Islas Marshall ⁴	6-11	9	8	48	8 ²	48 ²	25	·	101	102	100	0,98
140	Islas Salomón	6-11	79	58	46	83 ²	47 ²	·	18 ²	88	91	86	0,94
141	Japón	6-11	7 034	7 692	49	7 166	49	0,9	1	101	101	100	1,00
142	Kiribati ^{4,6}	6-11	·	14	49	16	50	·	·	104	104	105	1,01
143	Macao (China)	6-11	29	47	47	27	47	95	97	100	102	97	0,96
144	Malasia	6-11	3 226	3 040	48	3 104 ²	49 ²	·	1 ²	98	99	97	0,98
145	Micronesia, E. F. de	6-11	17	·	·	19 ²	49 ²	·	8 ²	·	·	·	·
146	Myanmar	5-9	4 372	4 733	49	5 110	50	·	·	100	101	99	0,98
147	Nauru	6-11	2	·	·	1	50	·	· ²	·	·	·	·
148	Niue ⁴	5-10	·	0,3	46	·	·	·	·	99	99	98	1,00
149	Nueva Zelandia	5-10	344	361	49	348	49	·	12	99	99	100	1,00
150	Palau ⁴	6-10	1	2	47	2 ²	48 ²	18	23 ²	114	118	109	0,93
151	Papua Nueva Guinea	7-12	1 015	·	·	532 ^Y	44 ^Y	·	·	·	·	·	·
152	República de Corea	6-11	3 518	3 946	47	3 680	48	1	1	100	100	99	1,00
153	R. D. P. Lao	6-10	805	828	45	901	47	2	3	113	122	104	0,85
154	R. P. D. de Corea	6-9	1 449	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
155	Samoa	5-10	30	27	48	30	48	16	·	98	99	97	0,98
156	Singapur ⁷	6-11	·	·	·	300	48	·	7	·	·	·	·
157	Tailandia	6-11	5 956	6 120	48	5 371	48	13	18	94	95	93	0,97
158	Timor-Leste	6-11	189	·	·	201	47	·	13	·	·	·	·
159	Tokelau	5-10	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
160	Tonga	5-10	15	17	46	17 ^Y	47 ^Y	7	·	108	111	106	0,96
161	Tuvalu ⁴	6-11	·	1	48	1 ^Y	48 ^Y	·	·	98	97	99	1,02
162	Vanuatu	6-11	35	34	48	38 ²	47 ²	·	26 ²	111	112	110	0,98
163	Viet Nam ⁷	6-10	·	10 250	47	6 872	46	0,3	0,6	108	112	104	0,93
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	6-11	3 264	·	·	3 211	49	·	8	·	·	·	·
165	Argelia	6-11	3 666	4 779	47	3 942	47	·	0,3	105	110	100	0,91
166	Bahrein	6-11	82	76	49	86	49	19	28	107	107	108	1,01
167	Djibuti	6-11	122	38	41	56	47	9	14	33	39	28	0,71
168	Egipto	6-11	10 140	8 086	47	9 988 ²	48 ²	·	8 ²	93	97	89	0,92
169	Emiratos Árabes Unidos	6-10	275	270	48	284 ²	49 ²	44	67 ²	90	91	88	0,97
170	Iraq	6-11	4 834	3 604	44	·	·	·	·	96	104	86	0,83
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6-11	715	822	48	755 ^Y	48 ^Y	·	5 ^Y	120	121	118	0,98
172	Jordania	6-11	844	706	49	817	49	29	33	98	98	98	1,00
173	Kuwait	6-10	218	140	49	209	49	32	38	100	99	101	1,01
174	Líbano	6-11	462	414	48	464	49	67	71	110	113	108	0,96
175	Marruecos	6-11	3 627	3 462	44	3 879	47	4	9	86	95	77	0,81

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles) ²			
Año escolar finalizado en 2008					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		1999				2008				1999		2008	
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas
102	104	100	0,96	97	99	95	0,96	17	88
...
93	94	92	0,98	88	89	87	0,98	210	54
...
106	127	84	0,66
92*	89*	94*	1,06*	85*	85*	86*	1,02*	2 024*	45*
109	108	110	1,01	56	59	52	0,89	87	86	88	1,03	48	53	12	44	
113 ²	115 ²	111 ²	0,97 ²	...	...	...	...	90 ²	91 ²	88 ²	0,96 ²	...	...	5 564 ²	68 ²
128	107	151	1,40	93	95	91	0,96	...	...	...	...	564	62	...	...
112	115	109	0,94	98	98	97	0,99	96	97	95	0,98	1,2	55	1,6	64	
...	...	...	...	65*	73*	57*	0,79*	...	...	...	...	1 019*	61*	...	...
85	93	77	0,83	...	...	...	...	66*	72*	60*	0,83*	...	...	7 261*	58*
101	101	102	1,00	...	...	...	...	99	99	100	1,01	...	...	8	16
...
106	106	105	1,00	94	94	94	1,01	97	96	97	1,01	108	46	55	40	
107	107	107	1,00	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	1,2	47
116	120	112	0,94	83	87	79	0,91	89	90	87	0,96	363	61	230	57	
113	111	116	1,04
94	95	94	0,99	99	98	99	1,01	89	90	89	0,99	1,4	30	11	50	
110	111	109	0,98	90	90	90	1,00	92	91	93	1,02	1 139	49	961	42	
119	121	118	0,97	...	...	...	...	96	97	94	0,97	...	...	312	...
...	...	...	...	85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	54	...	...
93 ²	94 ²	92 ²	0,97 ²	...	...	...	...	66 ²	67 ²	66 ²	0,99 ²	...	...	3 ²	49 ²
107 ²	109 ²	106 ²	0,97 ²	...	...	...	...	67 ²	67 ²	67 ²	1,00 ²	...	...	26 ²	48 ²
102	102	102	1,00	100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	0,7	...
...	...	...	...	97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...
100	102	97	0,95	85	84	85	1,01	87,35	88	87	0,99	7	47	3	50	
97 ²	97 ²	96 ²	1,00 ²	98	99	97	0,98	96 ²	96 ²	96 ²	1,00 ²	70	70	125 ²	50 ²	
110 ²	110 ²	111 ²	1,01 ²
117	117	117	0,99
82	80	84	1,06	...	...	...	...	72 ²	72 ²	73 ²	1,01 ²	...	...	0,4 ²	47 ²
...	...	...	...	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...
101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	99	99	100	1,01	4	44	1,8	25	
99 ²	98 ²	100 ²	1,02 ²	97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...
55 ^Y	59 ^Y	50 ^Y	0,84 ^Y
105	106	104	0,98	98	98	98	1,00	99	100	98	0,98	67	53	35	89	
112	117	106	0,91	78	81	74	0,92	82	84	81	0,96	165	57	142	54	
...
100	101	99	0,98	92	92	91	0,99	93	93	93	1,00	1,6	50	1,7	48	
...
91	92	90	0,98	...	...	...	...	90	91	89	0,99	...	...	586	52
107	110	103	0,94	...	...	...	...	76	77	74	0,96	...	...	43	52
...
112 ^Y	113 ^Y	110 ^Y	0,97 ^Y	88	90	86	0,95	99 ^Y	...	...	...	1,8	56	0,1 ^Y	...
106 ^Y	106 ^Y	105 ^Y	0,99 ^Y
109 ²	111 ²	106 ²	0,96 ²	91	92	91	0,99	...	...	...	...	3	51	...	...
...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	...	...	398	...	...	...
...
98	100	96	0,96	...	...	...	...	85	85	84	0,99	...	...	503	52
108	111	104	0,94	91	93	89	0,96	95	96	94	0,99	357	61	156	56	
105	106	104	0,98	96	95	97	1,03	98	98	97	0,99	1,0	6	0,6	73	
46	49	43	0,88	27	32	23	0,73	41	44	39	0,89	83	53	64	53	
100 ²	102 ²	97 ²	0,95 ²	85	88	82	0,93	94 ²	95 ²	92 ²	0,96 ²	1 064	61	461 ²	70 ²	
108 ²	108 ²	108 ²	1,00 ²	79	79	78	0,99	92 ²	92 ²	91 ²	0,99 ²	56	50	2,6 ²	53 ²	
...	...	...	...	88	94	81	0,86	...	...	...	...	470	74	...	...
110 ^Y	113 ^Y	108 ^Y	0,95 ^Y
97	97	97	1,01	91	91	91	1,00	89	89	90	1,02	39	47	53	44	
95	96	95	0,98	87	86	87	1,01	88	89	87	0,98	10	46	14	56	
103	104	102	0,98	91	92	89	0,96	90	91	89	0,98	27	58	40	53	
107	112	102	0,91	70	76	65	0,85	89	92	87	0,95	1 183	59	366	59	

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados 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		2008		1999		2008		1999			
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)				
176	Mauritania	6-11	482	346	48	513	50	2	9	86	86	86	1,00	
177	Omán	6-11	362	316	48	271	49	5	7	91	93	90	0,97	
178	Qatar	6-11	72	61	48	78	49	37	50	101	103	98	0,96	
179	República Árabe Siria	6-9	1 894	2 738	47	2 356	48	4	4	102	107	98	0,92	
180	Sudán	6-11	6 339	2 513	45	4 744	46	2	4	47	50	43	0,85	
181	Territorio Ocupado Palestino	6-9	490	368	49	390	49	9	11	105	105	106	1,01	
182	Túnez	6-11	968	1 443	47	1 036	48	0,7	2	116	119	113	0,95	
183	Yemen	6-11	3 844	2 303	35	3 282	44	1	3	71	91	51	0,56	
Europa Central y Oriental														
184	Albania	6-9	211	292	48	...	...	.	...	110	110	109	0,99
185	Belarrús	6-9	365	632	48	362	49	0,1	0,1	111	111	110	0,99	
186	Bosnia-Herzegovina	6-9	166	...	...	182	49	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	7-10	259	412	48	263	49	0,3	0,6	107	108	105	0,98	
188	Croacia	7-10	188	203	49	191 ²	49 ²	0,1	0,2 ²	93	93	92	0,99	
189	Eslovaquia	6-9	219	317	49	225	49	4	6	102	103	101	0,99	
190	Eslovenia	6-11	110	92	48	107	48	0,1	0,2	100	100	99	0,99	
191	Estonia	7-12	75	127	48	75	48	1	3	102	103	100	0,97	
192	Federación de Rusia ¹²	7-10	5 131	6 743	49	4 969	49	...	0,6	108	109	107	0,99	
193	Hungría	7-10	398	503	48	394	48	5	8	102	103	101	0,98	
194	la ex R. Y. de Macedonia	7-10	106	130	48	101 ²	48 ²	.	. ²	101	102	100	0,98	
195	Letonia	7-12	119	141	48	117	48	1	1	100	101	99	0,98	
196	Lituania	7-10	141	220	48	136	48	0,4	0,6	102	103	101	0,98	
197	Montenegro	7-10	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	7-12	2 457	3 434	48	2 485 ²	49 ²	...	2 ²	98	99	97	0,98	
199	República Checa	6-10	446	655	49	460	48	0,8	1	103	104	103	0,99	
200	República de Moldova ^{4,13}	7-10	161*	262	49	152	48	...	0,8	100	100	100	1,00	
201	Rumania	7-10	867	1 285	49	865	48	.	0,3	105	106	104	0,98	
202	Serbia ⁴	7-10	295*	387	49	290	49	...	0,1	112	112	111	0,99	
203	Turquía	6-10	6 808	6 583	47	6 760	48	...	...	99	103	94	0,92
204	Ucrania	6-9	1 599	2 200	49	1 573	49*	0,3	0,6	109	110	109	0,99	

		Total	Total	% N	Total	% N	Mediana		Media ponderada				
I	Mundo	...	653 393	643 571	47	695 952	47	7	8	98	102	94	0,92
II	Países desarrollados	...	65 241	70 478	49	66 377	49	4	5	102	102	102	1,00
III	Países en desarrollo	...	575 558	556 640	46	617 162	47	12	11	97	102	93	0,91
IV	Países en transición	...	12 594	16 453	49	12 413	49	0,3	0,7	104	105	104	0,99
V	África Subsahariana	...	126 473	82 049	46	128 548	47	12	9	80	86	73	0,85
VI	América del N./Europa Occid.	...	50 742	52 882	49	51 747	49	7	7	103	102	103	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	58 241	69 931	48	67 687	48	15	19	121	123	119	0,97
VIII	Caribe	...	2 276	2 387	49	2 588	49	21	31	108	109	106	0,98
IX	América Latina	...	55 965	67 544	48	65 099	48	15	14	122	124	120	0,97
X	Asia Central	...	5 574	6 867	49	5 596	48	0,3	1	99	99	98	0,99
XI	Asia Meridional y Occidental	...	178 677	153 763	43	192 978	47	...	5	89	97	80	0,83
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	170 863	218 245	48	188 708	47	8	10	109	110	109	0,99
XIII	Asia Oriental	...	167 330	215 071	48	185 502	47	2	4	110	110	109	0,99
XIV	Pacífico	...	3 533	3 174	48	3 206	48	...	21	95	97	94	0,97
XV	Estados Árabes	...	42 702	34 973	46	40 840	47	4	9	87	93	81	0,87
XVI	Europa Central y Oriental	...	20 122	24 860	48	19 847	49	0,3	0,6	103	105	102	0,97

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

1. Los datos corresponden al año 2007, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2008.

2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica, o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los niños en edad de cursar primaria. Esta tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.

3. 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 2003.

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. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

8. La disminución de la escolarización entre 2005 y el año más reciente 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.

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 (en miles) ²				
	Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	1999				2008				1999		2008		
				Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% Niñas	Total	% Niñas		
	104	101	108	1,08	62	62	62	0,99	76	74	79	1,07	152	49	115	43	176
	75	74	75	1,01	81	81	81	1,00	68	67	69	1,03	60	48	102	47	177
	109	109	108	0,99	90	90	91	1,01	...	...	...	...	3	49	...	...	178
	124	127	122	0,96	92	95	88	0,93	...	...	...	...	141	83	...	...	179
	74	78	70	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
	80	80	79	1,00	97	97	97	1,00	75	75	75	1,00	4	31	110	49	181
	107	108	106	0,98	95	96	94	0,98	98	97	98	1,01	55	60	5	...	182
	85	94	76	0,80	56	70	41	0,59	73	79	66	0,83	1 409	65	1 037	62	183
Europa Central y Oriental																	
	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	184
	99	98	100	1,02	...	...	...	...	94	93	96	1,02	...	...	19	37	185
	109	109	110	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	101	101	101	1,00	97	98	96	0,98	96	96	96	1,00	4	77	7	46	187
	99 ^z	99 ^z	98 ^z	1,00 ^z	85	86	85	0,99	90 ^z	91 ^z	90 ^z	0,99 ^z	18	51	2,1 ^z	5 ^z	188
	103	103	102	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	189
	97	98	97	0,99	96	96	95	0,99	97	97	97	0,99	2	56	2,8	50	190
	100	101	99	0,99	96	96	95	0,99	94	95	94	0,99	0,2	5	2,6	46	191
	97	97	97	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
	99	100	98	0,99	88	88	88	0,99	90	90	89	0,98	14	48	18	49	193
	93 ^z	93 ^z	93 ^z	1,00 ^z	93	94	92	0,98	87 ^z	86 ^z	87 ^z	1,00 ^z	1,3	95	9 ^z	45 ^z	194
	98	100	96	0,96	97	98	96	0,98	...	...	...	...	2	57	...	...	195
	96	97	95	0,98	95	96	95	0,99	92	93	91	0,98	4	43	5	52	196
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1,00 ^z	96	96	96	1,00	96 ^z	95 ^z	96 ^z	1,01 ^z	133	48	109 ^z	45 ^z	198
	103	103	103	0,99	96	96	97	1,00	90 ^y	88 ^y	91 ^y	1,03 ^y	23	46	49 ^y	42 ^y	199
	94	95	93	0,98	93	...	...	...	88	88	87	0,98	11	...	15	51	200
	100	100	99	0,99	96	96	95	0,99	90	91	90	0,99	2	...	30	47	201
	98	98	98	1,00	...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	12	47	202
	99	101	98	0,97	...	...	...	...	95	96	94	0,98	...	...	361	59	203
	98	98*	99*	1,00*	...	...	...	...	89	89*	89*	1,00*	...	...	170	48*	204

	Media ponderada				Media ponderada								Total	% N	Total	% N	
	107	108	105	0,97	82	85	79	0,94	88	89	87	0,98	106 269	57	67 483	53	I
	102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1 777	49	2 539	45	II
	107	109	105	0,96	80	83	77	0,93	87	88	86	0,97	103 180	58	64 117	54	III
	99	99	98	0,99	89	90	89	0,99	91	91	90	0,99	1 312	52	827	49	IV
	102	106	97	0,91	58	62	54	0,88	76	78	74	0,95	42 260	54	28 867	54	V
	102	102	102	1,00	97	97	97	1,00	95	94	95	1,01	1 436	49	2 224	45	VI
	116	118	114	0,97	92	92	92	1,00	94	94	93	0,99	3 719	46	2 946	51	VII
	114	114	114	1,00	69	70	69	1,00	64	63	64	1,03	664	49	817	48	VIII
	116	118	114	0,97	93	93	93	1,00	95	95	94	0,99	3 055	45	2 129	52	IX
	100	101	100	0,98	90	91	90	0,99	90	91	89	0,98	364	52	322	55	X
	108	110	106	0,96	75	81	68	0,84	86	88	84	0,95	36 658	65	17 919	59	XI
	110	110	111	1,01	94	93	94	1,00	94	94	95	1,02	10 820	47	7 869	39	XII
	111	110	111	1,01	94	93	94	1,00	95	94	95	1,02	10 499	47	7 307	38	XIII
	91	92	89	0,97	90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	322	54	562	52	XIV
	96	100	91	0,92	75	79	71	0,90	84	86	81	0,94	9 326	58	6 188	58	XV
	99	99	98	0,99	92	93	91	0,97	93	93	93	0,99	1 685	57	1 148	50	XVI

9. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

10. El fuerte aumento experimentado en 2008 por el índice de paridad entre los sexos (IPS) de la TBE en primaria 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.

11. 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.

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 2009.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 6. Eficacia interna: repetición, deserción y terminación de estudios en la enseñanza primaria

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹ 2008	EFICACIA INTERNA											
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN											
		ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						DESERCIÓN EN TODOS LOS GRADOS (%)					
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
		1999		2008		Niñas		1999		2007		Niñas	
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
África Subsahariana													
1 Angola	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Benin	6	...	...	...	14	14	14	...	...	...	...	...	...
3 Botswana	7	3	4	3	5 ^y	6 ^y	4 ^y	18	21	14	13 ^x	15 ^x	11 ^x
4 Burkina Faso	6	18	18	18	11	11	11	39	41	37	29	29	28
5 Burundi	6	25	26	25	34	33	34	...	...	...	46	49	43
6 Cabo Verde	6	12	13	10	12	14	9	...	...	...	13	14	12
7 Camerún	6	27	27	26	17	17	16	22	...	...	43	43	44
8 Chad	6	26	26	26	22 ^z	21 ^z	23 ^z	53	50	59	70 ^x	67 ^x	75 ^x
9 Comoras	6	26	26	25	24	24	24	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6	39	40	38	22	23	22	...	...	...	30	30	29
11 Côte d'Ivoire	6	24	23	25	18	18	18	38	33	44	10	...	...
12 Eritrea	5	19	18	21	15	16	15	5	3	7	27	23	31
13 Etiopía	6	11	10	12	5	5	5	49	51	46	60	61	58
14 Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	6	9	9	9	5	6	5	14	12	17	30	32	28
16 Ghana	6	4	4	4	7	7	6	...	...	...	...	...	...
17 Guinea	6	26	25	27	15	15	16	...	...	...	45	40	51
18 Guinea Bissau	6	24	24	24	19 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	5	12	9	15	24 ^z	25 ^z	23 ^z	...	...	...	...	...	...
20 Kenia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	20	23	18	21 ^z	24 ^z	18 ^z	42	50	34	54 ^y	63 ^y	44 ^y
22 Liberia	6	...	...	...	7	6	7	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	28	28	29	20	21	19	49	49	48	58	58	57
24 Malawi	6	14	14	14	20	21	20	63	61	66	64 ^y	63 ^y	65 ^y
25 Malí	6	17	17	18	13	13	14	34	33	37	21	19	23
26 Mauricio	6	4	4	3	4	4	3	1	-	1	2	4	-
27 Mozambique	7	24	23	25	6	6	5	72	69	75	56	54	58
28 Namibia	7	12	14	11	18	22	14	18	20	16	23 ^x	27 ^x	20 ^x
29 Níger	6	12	12	12	5	5	5	...	...	...	33	31	36
30 Nigeria	6	3	3	3	3 ^z	3 ^z	3 ^z	...	...	...	...	...	...
31 República Centroafricana	6	...	...	...	24	24	24	...	...	...	54	50	60
32 República Democrática del Congo	6	16	19	12	15	15	16	...	...	...	21	18	24
33 República Unida de Tanzania	7	3	3	3	4 ^z	4 ^z	4 ^z	...	...	...	17 ^y	19 ^y	15 ^y
34 Rwanda	6	29	29	29	18	18	18	70	...	...	...	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	6	31	33	29	24	26	23	...	...	...	26	23	29
36 Senegal	6	14	15	14	8	8	8	...	...	...	42	43	40
37 Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	0,9	1,4	0,4	0,7	...	...
38 Sierra Leona	6	...	...	...	10 ^z	10 ^z	10 ^z	...	...	...	...	...	...
39 Somalia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7	10	12	9	8 ^z	8 ^z	8 ^z	43	41	44	...	...	...
41 Swazilandia	7	17	19	14	18 ^z	21 ^z	15 ^z	36	38	34	26 ^y	29 ^y	24 ^y
42 Togo	6	31	31	32	23	23	22	56	53	60	55 ^y	51 ^y	61 ^y
43 Uganda	7	...	...	...	11	11	11	...	...	...	68 ^y	66 ^y	69 ^y
44 Zambia	7	6	6	6	5,9	6,1	5,7	34	30	38	21	18	25
45 Zimbabue	7	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
46 Alemania	4	2	2	2	1	1	1	0,5	0,8	0,2	4	5	4
47 Andorra	6	...	...	...	3	3	2	...	...	...	...	...	...
48 Austria	4	2	2	1	-	-	-	...	...	...	2	3	1
49 Bélgica	6	...	...	...	3	4	3	...	...	...	13	14	12
50 Canadá	6	-	-	-	- ^y	- ^y	- ^y	...	...	...	...	...	...
51 Chipre	6	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,4	4	5	3	2	3	-
52 Dinamarca	6	-	-	-	- ^z	- ^z	- ^z	-	-	-	...	...	...
53 España	6	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,1 ^x	- ^x	0,3 ^x
54 Estados Unidos	6	-	-	-	-	-	-	8	...	...	1	...	...
55 Finlandia	6	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	0,1	-	0,2	0,2	0,4	-
56 Francia	5	4	4	4	...	...	...	2	2	3	...	...	...
57 Grecia	6	-	-	-	0,7 ^z	0,8 ^z	0,6 ^z	...	...	...	2 ^y	2 ^y	2 ^y
58 Irlanda	8	2	2	2	0,7	0,8	0,6	...	...	...	...	...	...

EFICACIA INTERNA

TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS

TASAS DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (en %)					
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999			2007			1999			2007			2007		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana														
...
...
87	84	89	89 ^x	89 ^x	89 ^x	82	79	86	87 ^x	85 ^x	89 ^x	...	...	...
68	67	70	82	82	83	61	59	63	71	71	72	53	52	55
...	...	...	62	59	65	...	...	...	54	51	57	38 ^y	45 ^y	27 ^y
...	...	...	91	90	92	...	...	...	87	86	88	84 ^y	...	...
81	...	...	63	63	63	78	...	...	57	57	56	43	43	43
55	58	50	38 ^x	41 ^x	34 ^x	47	50	41	30 ^x	33 ^x	25 ^x	...	...	...
...
...	...	...	77	76	80	...	...	...	70	70	71	...	...	...
69	73	65	94	...	...	62	67	56	90	...	...	...	...	...
95	97	93	73	77	69	95	97	93	73	77	69	...	...	...
56	55	59	47	46	49	51	49	54	40	39	42	...	...	...
...
92	93	92	72	71	72	86	88	83	70	68	72	...	...	...
...
...	...	...	70	74	65	...	...	...	55	60	49	...	...	...
...
...
...
74	67	80	62 ^y	55 ^y	69 ^y	58	50	66	46 ^y	37 ^y	56 ^y	34 ^y	...	...
...
51	51	52	42	42	43	51	51	52	42	42	43	34	34	34
49	55	43	43 ^y	44 ^y	43 ^y	37	39	34	36 ^y	37 ^y	35 ^y	18 ^y	22 ^y	14 ^y
78	79	77	87	88	85	66	67	63	79	81	77	68	71	65
99	100	99	99	97	100	99	100	99	98	96	100	81	75	87
43	47	37	60	63	58	28	31	25	44	46	42	37	38	34
93	93	93	87 ^x	84 ^x	90 ^x	82	80	84	77 ^x	73 ^x	80 ^x	...	...	...
...	...	...	69	72	66	...	...	...	67	69	64	28	30	26
...
...	...	...	53	57	48	...	...	...	46	50	40	...	...	...
...	...	...	80	...	...	...	...	...	79	82	76	54	56	50
...	...	...	87 ^y	85 ^y	89 ^y	...	...	...	83 ^y	81 ^y	85 ^y	...	...	...
45	...	...	...	...	...	30	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	79	82	75	...	...	...	74	77	71	...	...	...
...	...	...	71	70	72	...	...	...	58	57	60	36	36	35
99	...	...	...	...	...	99	99	100	99	...	...	...	...	...
...
...
65	65	64	...	...	...	57	59	56	...	...	...	...	...	...
80	72	88	82 ^y	76 ^y	88 ^y	64	62	66	74 ^y	71 ^y	76 ^y	...	...	...
52	54	49	54 ^y	58 ^y	50 ^y	44	47	40	45 ^y	49 ^y	39 ^y	39 ^y	44 ^y	32 ^y
...	...	...	59 ^y	59 ^y	59 ^y	...	...	...	32 ^y	34 ^y	31 ^y	...	...	...
81	83	78	90	92	88	66	70	62	79	82	75	...	...	...
...
América del Norte y Europa Occidental														
...	...	...	...	...	...	99	99	100	96	95	96	...	...	...
...	...	...	98	99	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	97	99	...	...	...
...	...	...	91	90	92	...	...	...	87	86	88	...	...	...
...
96	95	97	99	97	100	96	95	97	98	97	100	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^x	100 ^x	100 ^x	...	...	...
94	...	...	...	...	...	92	...	...	99	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...
...	...	...	98 ^y	99 ^y	98 ^y	...	...	...	98 ^y	98 ^y	98 ^y	...	...	...
95	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 6 (continuación)

		EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						DESERCIÓN EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999			2008			1999			2007			
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
59	Islandia	7	—	—	—	—	—	—	—	—	— ^y	—	—	
60	Israel	6	...	...	...	1	2	1	...	...	0,4	—	0,8	
61	Italia	5	0,4	0,5	0,3	0,2 ^z	0,3 ^z	0,2 ^z	3	...	0,4 ^y	0,9 ^y	— ^y	
62	Luxemburgo	6	...	...	...	4	4	4	11	16	6	14	16	11
63	Malta	6	2	2	2	0,8 ^z	0,8 ^z	0,8 ^z	1	...	...	...	...	...
64	Mónaco	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	7	.	.	.	—	—	—	0,1	—	0,2	0,2	0,3	—
66	Países Bajos	6	.	.	.	.	.	.	0,2	—	0,5	...	...	...
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	6	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	5	...	...	...	—	—	—	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	6	—	—	—	—	—	—	0,3	0,1	0,6	0,1	0,1	—
71	Suiza	6	2	2	2	1	2	1	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe														
72	Anguila	7	0,3	0,4	0,3	—	—	—	...	...	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	6	7	4	...	...	...	3	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6	12	14	9	...	...	...	16	22	9	...	...	...
75	Argentina	6	6	7	5	6 ^z	7 ^z	5 ^z	11	14	9	5 ^y	7 ^y	3 ^y
76	Aruba	6	8	9	6	7	8	6	3	1	5	14	15	12
77	Bahamas	6	.	.	.	—	—	—	...	...	...	9	10	8
78	Barbados	6	.	.	.	.*	.*	.*	6	5	7	6*	...	...
79	Belice	6	10	11	8	8	9	7	23	23	24	10	10	9
80	Bermudas	6	...	...	...	.^y	. ^y	. ^y	...	...	...	14 ^x	...	...
81	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6	2	3	2	2 ^z	3 ^z	2 ^z	20	18	23	20 ^y	19 ^y	20 ^y
82	Brasil	4	24	24	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Chile	6	2	3	2	2 ^z	3 ^z	2 ^z	0,5	1,0	—	5 ^y	...	...
84	Colombia	5	5	6	5	3	4	3	33	36	31	12	...	...
85	Costa Rica	6	9	10	8	7	8	6	12	14	11	6	7	4
86	Cuba	6	2	3	1	0,4	0,6	0,2	7	8	7	4	4	4
87	Dominica	7	4	4	3	4	5	2	...	...	...	9	9	10
88	Ecuador	6	3	3	2	2	3	2	25	26	25	19	18	19
89	El Salvador	6	7	8	6	6	7	5	38	37	38	24	26	22
90	Granada	7	...	...	...	3	4	2	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	6	15	16	14	12	13	11	48	50	46	35	35	36
92	Guyana	6	3	4	3	0,7	0,8	0,6	7	...	...	...	...	...
93	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	...	...	...	5	6	5	...	...	...	24	26	21
95	Islas Caimán	6	0,2	0,2	0,1	—	—	—	...	...	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas	7	4	4	4	4 ^z	6 ^z	3 ^z	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	6	...	...	...	3	3	3	...	...	...	...	...	...
99	México	6	7	8	6	4	4	3	13	14	12	8	10	7
100	Montserrat	7	0,8	1	—	3 ^z	4 ^z	3 ^z	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	5	5	4	11	13	9	54	58	50	52	55	48
102	Panamá	6	6	7	5	5	6	4	10	10	9	15	15	14
103	Paraguay	6	8	9	7	4 ^z	5 ^z	3 ^z	27	29	24	21 ^y	22 ^y	20 ^y
104	Perú	6	10	10	10	7	7	7	17	16	18	17	18	16
105	República Dominicana	6	4	4	4	3	4	3	29	34	25	31	36	26
106	Saint Kitts y Nevis	7	...	...	...	2	2	1	...	...	...	32	32	31
107	San Vicente y las Granadinas	7	...	...	...	5	5	4	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	7	2	3	2	2	3	2	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	6	...	...	...	17	20	14	...	...	...	32 ^y	37 ^y	28 ^y
110	Trinidad y Tobago	7	5	5	4	7	8	5	...	...	...	4	6	2
111	Uruguay	6	8	9	6	7 ^z	8 ^z	6 ^z	...	...	...	6 ^y	8 ^y	5 ^y
112	Venezuela, R. B. de	6	7	8	5	3	4	3	12	16	8	19	22	17
Asia Central														
113	Armenia	3	...	...	...	0,2 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z	...	...	...	2 ^y	2 ^y	3 ^y
114	Azerbaiyán	4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	3	4	2	1	—	2
115	Georgia	6	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,2	0,6	1	—	5	6	3
116	Kazajstán	4	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	1	1	1

Cuadro 6 (continuación)

		EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN Y DESERCIÓN												
Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						DESERCIÓN EN TODOS LOS GRADOS (%)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999			2008			1999			2007			
	2008	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
117	Kirguistán	4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	5*	5*	6*	2	2	2
118	Mongolia	5	0,9	1,0	0,8	0,2	0,2	0,2	13	15	10	5	6	5
119	Tayikistán	4	0,5	0,5	0,6	0,3	...	...	3,3	0,3	6	0,5	...	...
120	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	4	0,1	...	...	0,0	0,0	0,0	0,5	...	...	1	2	0,1
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	6	...	...	...	—	—	—	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	...	...	...	13*	13*	13*	...	...	...	45 ^x	48 ^x	42 ^x
124	Bhután	7	12	12	12	7	7	6	19	22	14	10	15	5
125	India	5	4	4	4	3 ^z	3 ^z	3 ^z	38	37	40	34 ^x	34 ^x	35 ^x
126	Irán (República Islámica del)	5	...	...	...	2	3	1	...	...	...	...	...	...
127	Maldivas	7	...	...	...	4	5	3	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	5	23	22	24	17	17	17	42	44	39	38	40	36
129	Pakistán	5	...	...	...	4	5	4	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5	...	...	...	0,8	1,0	0,7	...	...	...	2	2	2
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	.	.	.	0,8	1,1	0,5	...	...	...	2	2	2
133	Camboya	6	25	25	24	11	12	10	51	48	55	46	48	43
134	China	5	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	...	0,4	0,2	0,7
135	Fiji	6	...	...	...	2	2	1	18	18	18	5	...	...
136	Filipinas	6	2	2	1	2 ^z	3 ^z	2 ^z	...	...	...	27 ^y	31 ^y	22 ^y
137	Indonesia	6	...	...	...	3	4	2	...	...	...	20	23	17
138	Islas Cook	6	3	...	...	1,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall	6	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	...	...	...	...	...	...
140	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	6	6	7	5	6	8	5	...	...	...	0,4	0,9	—
144	Malasia	6	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	...	...	...	8 ^y	8 ^y	8 ^y
145	Micronesia, E. F. de	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5	2	2	2	0,4	0,4	0,4	...	...	...	26	...	...
147	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	República de Corea	6	—	—	—	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	0,7	2	2	1
153	R. D. P. Lao	5	21	22	19	17	18	16	46	45	46	33	34	32
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	1	1	1	1	1	0,8	8	9*	6*	...	...	...
156	Singapur	6	...	...	...	0,3	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	3	3	4	9 ^z	12 ^z	6 ^z	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	12	13	12	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	9	8	9	5 ^y	6 ^y	4 ^y	...	...	...	9 ^x	10 ^x	8 ^x
161	Tuvalu	6	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	11	11	10	14 ^z	15 ^z	12 ^z	31	33	29	27 ^y	26 ^y	27 ^y
163	Viet Nam	5	4	4	3	1 ^y	...	...	17	20	14	8 ^x	...	...
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	6	...	...	...	3	3	3	...	...	...	4*	—*	7*
165	Argelia	6	12	15	9	8	10	6	9	10	7	7	9	5
166	Bahrein	6	4	5	3	2	2	2	8	9	7	...	...	...
167	Djibuti	6	17	17	16	11	11	10	...	...	...	...	...	...
168	Egipto	6	6	7	5	3 ^z	4 ^z	2 ^z	0,9	1	0,5	3 ^y	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	5	3	4	2	2 ^z	2 ^z	2 ^z	10	10	11	— ^y	— ^y	— ^y
170	Iraq	6	10	11	9	...	...	...	51	49	53	...	...	...
171	Jamahiriya Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	6	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	3	3	3	0,9 ^y	...	...

EFICACIA INTERNA

TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS

TASAS DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (en %)						
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2007			1999			2007			2007			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
.	.	.	.	.	.	95*	95*	94*	98	98	98	95 ^x	92 ^x	97 ^x	117
.	.	.	95	94	95	87	85	90	95	94	95	93	92	94	118
.	.	.	.	.	.	97	100	94	99	...	...	...	...	...	119
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
.	.	.	.	.	.	100	...	...	99	98	100	...	...	...	121
...	
...	...	...	55 ^x	52 ^x	58 ^x	...	...	...	55 ^x	52 ^x	58 ^x	...	...	...	122
90	89	92	96	93	99	81	78	86	90	85	95	...	...	...	123
62	63	60	66 ^x	66 ^x	65 ^x	62	63	60	66 ^x	66 ^x	65 ^x	...	...	...	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
...	...	...	94	95	93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
58	56	61	62	60	64	58	56	61	62	60	64	...	...	...	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	98	98	98	...	...	...	98	98	98	...	...	...	130
...	
...	...	...	100	100	99	...	...	...	98	98	98	75	69	81	131
56	58	54	62	60	65	49	52	45	54	52	57	48	46	51	132
...	...	...	100	100	99	...	...	...	100	100	99	...	...	...	133
87	89	86	95	...	...	82	82	82	95	...	...	...	...	...	134
...	...	...	77 ^y	73 ^y	81 ^y	...	...	...	73 ^y	69 ^y	78 ^y	...	...	...	135
...	...	...	86	83	89	...	...	...	80	77	83	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	142
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	99	100	99	98	100	143
...	...	...	94 ^y	94 ^y	94 ^y	...	...	...	92 ^y	92 ^y	92 ^y	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	74	...	...	...	...	...	74	...	...	73 ^y	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
100	100	100	99	98	99	99	100	99	98	98	99	...	...	...	152
54	55	54	67	66	68	54	55	54	67	66	68	64	62	65	153
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	...	...	92 ^x	92 ^x	92 ^x	...	...	...	91 ^x	90 ^x	92 ^x	...	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
72	72	72	82 ^y	81 ^y	83 ^y	69	67	71	73 ^y	74 ^y	73 ^y	...	...	...	162
83	80	86	92 ^x	...	...	83	80	86	92 ^x	...	...	...	...	...	163
...	
...	...	...	97*	100*	94*	...	...	...	96*	100*	93*	...	...	...	164
95	94	96	96	95	97	91	90	93	93	91	95	...	...	...	165
97	97	98	...	...	...	92	91	93	...	...	...	...	...	...	166
77	71	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
99	99	99	...	...	...	99	99	99	97 ^y	...	...	...	...	...	168
92	93	92	100 ^y	100 ^y	100 ^y	90	90	89	100 ^y	100 ^y	100 ^y	98 ^y	99 ^y	100 ^y	169
66	67	63	...	...	...	49	51	47	...	...	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
98	98	97	...	...	...	97	97	97	99 ^y	...	...	...	...	...	172

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios		Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA											
			REPETICIÓN Y DESERCIÓN											
			ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						DESERCIÓN EN TODOS LOS GRADOS (%)					
			Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
			1999			2008			1999			2007		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
173	Kuwait	5	3	3	3	0,9 ^z	1,1 ^z	0,7 ^z	6	7	5	0,5 ^y	— ^y	0,9 ^y
174	Líbano	6	9	10	8	9	11	7	...	...	...	7	8	5
175	Marruecos	6	12	14	10	12	14	10	25	25	24	24	23	24
176	Mauritania	6	...	...	...	3	3	3	39	...	...	18	19	17
177	Omán	6	8	9	6	1	1	1	8	8	8	0,5	1	—
178	Qatar	6	3	3	2	0,6	0,7	0,6	...	...	...	3	6	—
179	República Árabe Siria	4	6	7	6	7	8	6	13	13	13	3	4	3
180	Sudán	6	11	11	12	4	4	4	23	26	19	7	12	—
181	Territorio Ocupado Palestino	4	2	2	2	0,5	0,5	0,5	0,6	—	1	0,9	...	...
182	Túnez	6	18	20	16	8	10	6	13	14	12	6	6	5
183	Yemen	6	11	12*	9*	6	6	5	20	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental														
184	Albania	4	4	5	3	...	...	...	8	10	5	...	...	...
185	Belarrús	4	0,5	0,5	0,5	0,1 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	0,8	1,0	0,6	0,5 ^y	0,6 ^y	0,4 ^y
186	Bosnia-Herzegovina	4	...	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	4	3	4	3	2	2	1	7	7	7	6	7	6
188	Croacia	4	0,4	0,5	0,3	0,3 ^z	0,3 ^z	0,2 ^z	0,3	0,6	—	0,2 ^y	0,4 ^y	— ^y
189	Eslovaquia	4	2	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	2
190	Eslovenia	6	1	1	1	0,6	0,7	0,4	0,1	—	0,1	...	...	...
191	Estonia	6	2	4	1	0,9	1,3	0,5	1	2	1	2	1	2
192	Federación de Rusia	4	1	...	...	0,4	...	...	5	...	...	5	...	...
193	Hungría	4	2	2	2	2	2	1	3	4	2	1	1	1
194	la ex R. Y. de Macedonia	4	0,0	0,1	0,0	0,1 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z	3	4	0,7	3 ^y	2 ^y	3 ^y
195	Letonia	6	2	3	1	3	5	2	3	3	3	4	3	6
196	Lituania	4	0,9	1,3	0,5	0,7	0,8	0,5	0,7	1,3	—	2	2	2
197	Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	6	1	...	...	0,7 ^z	1,1 ^z	0,3 ^z	2	...	...	3 ^y	...	...
199	República Checa	5	1	1	1	0,6	0,7	0,5	2	2	1	1	1	1
200	República de Moldova	4	0,9	0,9	0,9	0,1	0,1	0,1	5	...	...	4	6	3
201	Rumania	4	3	4	3	2	2	1	4	5	4	7	7	6
202	Serbia	4	...	...	...	0,6	0,7	0,5	...	...	...	2	2	1
203	Turquía	5	...	...	...	2	2	2	...	...	...	6	6	6
204	Ucrania	4	0,8	0,8*	0,8*	0,1	0,1*	0,1*	3	4*	3*	3	4*	2*
I	Mundo ²	...	3	4	3	3	3	3	10	10	9	7	9	5
II	Países desarrollados	...	1,0	1,3	0,6	0,6	0,7	0,4	2	...	...	2	2	2
III	Países en desarrollo	...	7	8	5	5	5	5	...	...	...	17	18	16
IV	Países en transición	...	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	3	4	3	2	2	2
V	África Subsahariana	...	16	17	15	15	15	15	...	...	...	30	31	28
VI	América del N./Europa Occid.	...	.	.	.	0,2	0,3	0,2	0,5	0,8	0,2	1	...	...
VII	América Latina y el Caribe	...	5	5	4	4	4	3	16	22	9	14	...	...
VIII	Caribe	...	3	4	3	3	4	2	...	...	...	...	...	...
IX	América Latina	...	6	8	5	5	5	4	19	17	20	18	18	18
X	Asia Central	...	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	3	2	4	1	2	1
XI	Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	4	5	3	...	...	...	34	34	35
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	2	2	2	2	2	1	...	...	...	...	...	...
XIII	Asia Oriental	...	3	3	2	2	...	...	...	...	...	8	...	...
XIV	Pacífico	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	...	8	9	6	3	4	3	10	10	11	3	4	3
XVI	Europa Central y Oriental	...	1	1	1	0,6	0,7	0,5	3	3	3	3	3	2

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

1. En este cuadro, la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la que esté vigente en el plano nacional.

2. Todos los valores indicados para las diferentes regiones son medianas.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2008 para las deserciones, las tasas de supervivencia y las tasas de terminación de estudios primarios de una cohorte, y al año escolar finalizado en 2009 para los porcentajes de repetidores (en todos los grados).

EFICACIA INTERNA

TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS

TASAS DE SUPERVIVENCIA EN EL QUINTO GRADO (en %)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (en %)						
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2007			1999			2007			2007			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
.	.	.	100Y	100Y	99Y	94	93	95	100Y	100Y	99Y	86X	83X	90X	173
...	97	96	97	...	...	...	93	92	95	90	87	94	174
82	82	82	83	83	82	75	75	76	76	77	76	74*	74*	73*	175
68	70	66	82	81	83	61	...	...	82	81	83	15	17	13	176
94	94	94	...	...	...	92	92	92	100	99	100	...	...	...	177
...	97	94	100	...	...	...	178
92	92	91	.	.	.	87	87	87	97	96	97	96	95	96	179
84	81	88	94	89	100	77	74	81	93	88	100	...	...	...	180
.	99	100	99	99	...	...	...	...	...	181
92	91	93	96	96	96	87	86	88	94	94	95	...	...	...	182
87	80	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental															
.	92	90	95	...	...	...	...	...	...	184
.	99	99	99	100Y	99Y	100Y	98Y	96Y	100Y	185
.	186
.	93	93	93	94	93	94	...	...	...	187
.	100	99	100	100Y	100Y	100Y	...	...	...	188
.	97	96	98	97	97	98	...	...	...	189
.	100	100	100	...	...	...	...	...	...	190
99	99	99	99	99	98	99	98	99	98	99	98	...	...	...	191
.	95	...	...	95	...	...	...	...	...	192
.	97	96	98	99	99	99	...	...	...	193
...	97	96	99	97Y	98Y	97Y	...	...	...	194
.	.	.	96	98	95	97	97	97	96	97	94	...	...	...	195
.	99	99	100	98	98	98	...	...	...	196
.	197
99	98Y	...	...	98	...	...	97Y	...	...	...	...	...	198
98	98	99	99	99	99	98	98	99	99	99	99	...	...	...	199
.	95	...	...	96	94	97	94	93	96	200
.	96	95	96	93	93	94	...	...	...	201
.	98	98	99	...	...	...	202
...	94	94	94	...	...	...	94	94	94	...	...	...	203
.	97	96*	97*	97	96*	98*	97X	...	...	204
...	90	90	91	93	91	95	...	...	...	I
.	98	...	...	98	98	98	...	...	...	II
...	84	82	87	...	...	...	83	82	84	...	...	...	III
.	97	96	97	98	98	98	...	...	...	IV
...	72	71	72	...	...	...	70	69	72	...	...	...	V
...	99	99	100	99	...	...	...	...	...	VI
85	88	...	...	84	78	91	86	...	...	...	...	...	VII
...	91	89	95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
82	83	81	84	82	87	81	83	80	82	82	82	...	...	...	IX
.	97	98	96	99	98	99	...	...	...	X
...	80	80	79	...	...	...	66	66	65	...	...	...	XI
...	XII
...	92	...	...	...	...	...	XIII
...	XIV
...	90	90	89	97	96	97	...	...	...	XV
.	97	97	97	97	97	98	...	...	...	XVI

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (+) Estimación nacional.
 (-) Categoría no aplicable o inexistente.

Cuadro 7
Participación en la enseñanza secundaria¹

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
	Año escolar finalizado en 2007			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
	Total	Varones	Niñas			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2008			Año escolar finalizado en 2008	Año escolar finalizado en 2008
				2008	2007 ²	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (en miles)	% Mujeres
África Subsahariana												
1 Angola	...	...	...	12-17	2 581	300	43	...	...	...	...	...
2 Benin	71 ^x	72 ^x	70 ^x	12-18	1 323	213	31	...	...	...	...	...
3 Botswana	98 ^x	98 ^x	98 ^x	13-17	217	158	51	175 ^y	51 ^y	4 ^y	11 ^y	38 ^y
4 Burkina Faso	49	52	45	13-19	2 302	173	38	468	42	42	26	49
5 Burundi	31 ^y	...	...	13-19	1 355	...	...	243	41	7 ^z	13	44
6 Cabo Verde	86	84	87	12-17	75	...	...	...	...	...	...	...
7 Camerún	48	46	50	12-18	3 023	626	45	1 128	44	29	215	39
8 Chad	64 ^y	64 ^y	65 ^y	12-18	1 702	123	21	314 ^z	31 ^z	23 ^y	4 ^z	46 ^z
9 Comoras	...	...	...	12-18	95	29	44	...	...	...	...	...
10 Congo	63	63	63	12-18	574	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	47	50	43	12-18	3 164	592	35	...	...	...	...	...
12 Eritrea	83	84	81	12-18	751	115	41	229	41	6	2	43
13 Etiopía	88	88	89	13-18	11 056	1 060	40	3 696	42	...	229	48
14 Gabón	...	...	...	12-18	233	87	46	...	...	...	...	...
15 Gambia	84	84	84	13-18	207	47	40	105	48	27	-	-
16 Ghana	98	97	98	12-17	3 125	1 024	44	1 724	46	16	67	46
17 Guinea	31	34	26	13-19	1 482	168	26	531	36	23	11	43
18 Guinea Bissau	...	...	...	13-17	164	...	...	55 ^y	...	...	1,0 ^y	...
19 Guinea Ecuatorial	...	...	...	12-18	104	20	27	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 326	1 822	49	3 107	48	11 ^z	30	59
21 Lesotho	67 ^y	68 ^y	66 ^y	13-17	256	74	57	102 ^z	57 ^z	3 ^y	...	...
22 Liberia	...	...	...	12-17	500	114	39	158	43	58	...	...
23 Madagascar	60	61	59	11-17	3 145	...	...	945	49	41	33	36
24 Malawi	77	79	75	12-17	2 164	556	41	636	46	12 ^y	-	-
25 Malí	70	72	68	13-18	1 758	218	34	686	39	32	89	41
26 Mauricio	69	64	75	11-17	151	104	49	131	50	56	...	...
27 Mozambique	57	56	60	13-17	2 493	103	39	512	43	11	29	31
28 Namibia	78	76	79	14-18	249	116	53	164	54	5	-	-
29 Níger	47	49	44	13-19	2 122	105	38	256	38	20	5	36
30 Nigeria	...	...	...	12-17	20 321	4 028	46	6 068 ^z	43 ^z	14 ^z	262 ^z	38 ^z
31 República Centroafricana	45	45	45	12-18	673	...	...	93	36	10	4	37
32 República Democrática del Congo	80*	83*	76*	12-17	9 004	1 235	34	3 129*	36*	...	601*	33*
33 República Unida de Tanzania	46 ^x	47 ^x	45 ^x	14-19	5 531	271	45	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	...	...	13-18	1 313	105	51	288	48	37	...	...
35 Santo Tomé y Príncipe	50	...	...	13-17	18	...	...	10	52	2	0,2	17
36 Senegal	62	65	58	13-19	1 937	237	39	593	44	22	35	53
37 Seychelles ⁴	100	100	100	12-16	7*	8	50	8	51	6	-	-
38 Sierra Leona	...	...	...	12-17	710	...	...	240 ^z	41 ^z	7 ^z	12 ^z	60 ^z
39 Somalia	...	...	...	12-17	1 152	...	...	87 ^z	31 ^z	...	...	...
40 Sudáfrica	94 ^y	93 ^y	94 ^y	14-18	5 012	4 239	53	4 780 ^z	51 ^z	...	...	...
41 Swazilandia	89 ^x	90 ^x	87 ^x	13-17	156	62	50	83 ^z	47 ^z	- ^z	- ^z	- ^z
42 Togo	53 ^y	56 ^y	49 ^y	12-18	1 012	232	29	409 ^z	35 ^z	31 ^y	32 ^z	38 ^z
43 Uganda	61	63	60	13-18	4 519	318	40	1 145	46	51	57	43
44 Zambia	56	55	58	14-18	1 418	237	43	646	45	5	58	38
45 Zimbabwe	...	...	...	13-18	2 014	835	47	831 ^y	48 ^y	...	.y	.y
América del Norte y Europa Occidental												
46 Alemania	99	99	99	10-18	7 775	8 185	48	7 907	48	9	1 741	42
47 Andorra ⁴	...	...	...	12-17	5*	...	...	4	49	3	0,3	52
48 Austria	100	100	99	10-17	771	748	48	771	48	10	300	44
49 Bélgica	99	100	99	12-17	754	1 033	51	817	48	69	341	44
50 Canadá	...	...	...	12-17	2 592	...	...	2 632 ^y	48 ^y	6 ^y	-y	-y
51 Chipre ⁴	100	100	100	12-17	66*	63	49	65	49	16	4	15
52 Dinamarca	97 ^y	97 ^y	96 ^y	13-18	408	422	50	475 ^z	49 ^z	13 ^z	126 ^z	44 ^z
53 España	...	...	...	12-17	2 559	3 299	50	3 069	50	29	494	49
54 Estados Unidos	...	...	...	12-17	26 237	22 445	...	24 693	49	9	-	-
55 Finlandia	100	100	100	13-18	391	480	51	431	50	7	127	47
56 Francia ⁵	...	...	...	11-17	5 211	5 955	49	5 899	49	26	1 179	42
57 Grecia	97 ^y	...	...	12-17	661	771	49	682 ^z	47 ^z	5 ^z	109 ^z	35 ^z

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ³		
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en 2008		
Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2008		
								1999				2008						
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres
África Subsahariana																		
...	...	...	...	...	...	...	...	12	14	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	22	29	14	0,47	...	...	...	...	...	...	...
91 ^Y	88 ^Y	94 ^Y	1,07 ^Y	64 ^Y	63 ^Y	65 ^Y	1,04 ^Y	75	73	77	1,07	80 ^Y	78 ^Y	82 ^Y	1,06 ^Y	...	...	...
27	30	23	0,78	10	12	7	0,62	10	12	7	0,62	20	23	17	0,74	993	479	514
25	29	21	0,73	8	10	6	0,61	...	...	...	...	18	21	15	0,71	...	...	...
101	97	105	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	49	39	0,80	28	31	24	0,79	25	27	23	0,83	37	41	33	0,80	...	...	...
24 ²	33 ²	14 ²	0,41 ²	12 ²	15 ²	9 ²	0,56 ²	10	16	4	0,26	19 ²	26 ²	12 ²	0,45 ²	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	30	33	27	0,81	...	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	23	29	16	0,54	...	...	...	...	...	...	...
44	51	37	0,72	20	24	16	0,69	21	25	17	0,69	30	36	25	0,71	187	84	103
43	50	36	0,73	12	15	10	0,70	13	16	11	0,67	33	39	28	0,72	3 225 ^Y	1 273 ^Y	1 952 ^Y
...	...	...	...	...	...	...	...	48	52	45	0,86	...	...	...	...	...	...	...
62	63	61	0,97	39	41	36	0,90	32	39	25	0,65	51	52	49	0,94	30	15	15
76	79	73	0,92	33	36	30	0,82	39	44	35	0,80	55	58	52	0,89	...	...	...
43	53	33	0,62	25	33	17	0,51	14	20	7	0,37	36	45	26	0,59	438	186	252
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36 ^Y	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	32	46	17	0,37	...	...	...	...	...	...	...
93	95	91	0,96	40	43	38	0,87	38	39	37	0,96	58	61	56	0,92	...	...	...
51 ²	43 ²	59 ²	1,37 ²	23 ²	22 ²	25 ²	1,17 ²	31	26	35	1,35	40 ²	34 ²	45 ²	1,32 ²	...	...	...
39	44	35	0,79	23	28	19	0,69	33	41	26	0,63	32	36	27	0,75	...	...	...
41	42	40	0,96	14	15	13	0,89	...	...	...	...	30	31	29	0,94	452	213	239
51	54	48	0,89	17	19	15	0,78	36	43	30	0,70	29	32	27	0,85	98	52	46
50	59	41	0,69	26	33	19	0,58	15	20	11	0,53	38	46	30	0,65	462	189	272
96	95	98	1,02	81	79	82	1,03	76	76	75	0,99	87	86	88	1,02	...	...	...
28	32	24	0,76	8	9	7	0,69	5	6	4	0,62	21	24	18	0,75	448	171	277
86	80	93	1,16	34	31	37	1,20	58	55	61	1,11	66	61	71	1,17	7 ²	7 ²	0,0 ²
16	20	13	0,64	4	5	3	0,49	7	8	5	0,59	12	14	9	0,61	982 ²	467 ²	515 ²
34 ²	38 ²	30 ²	0,79 ²	26 ²	30 ²	23 ²	0,75 ²	24	25	22	0,88	30 ²	34 ²	27 ²	0,77 ²	2 885 ²	1 224 ²	1 662 ²
18	23	13	0,56	8	10	6	0,55	...	...	...	...	14	18	10	0,56	236	98	139
45*	56*	34*	0,61*	29*	38*	20	0,52*	18	24	13	0,52	35*	45*	25*	0,55*	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...
28	29	27	0,95	16	17	14	0,83	10	10	10	1,00	22	23	21	0,90	...	...	...
71	65	77	1,19	20	23	18	0,77	...	...	...	...	51	49	54	1,12	2,5 ²	1,3 ²	1,2 ²
40	44	37	0,84	16	19	13	0,68	16	19	12	0,64	31	34	27	0,81	749 ^Y	359 ^Y	390 ^Y
115	110	121	1,10	102	88	118	1,35	113	111	115	1,04	110	101	120	1,19	0,1	0,1	0,0
50 ²	60 ²	40 ²	0,66 ²	18 ²	22 ²	15 ²	0,66 ²	...	...	...	...	35 ²	42 ²	28 ²	0,66 ²	107 ²	37 ²	70 ²
10 ²	14 ²	6 ²	0,46 ²	6 ²	9 ²	4 ²	0,45 ²	...	...	...	...	8 ²	11 ²	5 ²	0,46 ²	...	...	...
94 ²	95 ²	94 ²	0,99 ²	96 ²	92 ²	99 ²	1,09 ²	89	83	94	1,12	95 ²	93 ²	97 ²	1,05 ²	...	...	...
64 ²	68 ²	60 ²	0,88 ²	37 ²	38 ²	36 ²	0,95 ²	44	44	44	1,00	53 ²	56 ²	50 ²	0,90 ²	36 ²	13 ²	22 ²
51 ²	65 ²	37 ²	0,57 ²	27 ²	38 ²	16 ²	0,42 ²	28	41	16	0,40	41 ²	54 ²	28 ²	0,53 ²	...	...	...
31	33	29	0,87	14	15	12	0,76	10	12	8	0,66	25	27	23	0,85	...	...	...
59	63	55	0,88	36	40	31	0,78	21	24	18	0,77	46	50	41	0,83	39	13	26
59 ^Y	60 ^Y	59 ^Y	0,99 ^Y	32 ^Y	34 ^Y	29 ^Y	0,86 ^Y	43	46	40	0,88	41 ^Y	43 ^Y	39 ^Y	0,92 ^Y	175 ^Y	82 ^Y	93 ^Y
América del Norte y Europa Occidental																		
100	100	100	1,00	104	108	101	0,94	98	99	97	0,98	102	103	100	0,98	...	...	...
88	86	90	1,05	71	62	80	1,30	...	...	...	...	82	78	87	1,11	0,5	0,3	0,2
102	102	101	1,00	99	102	95	0,93	98	100	96	0,95	100	102	98	0,96	...	...	...
110	113	107	0,94	108	109	107	0,98	143	138	148	1,07	108	110	107	0,97	63 ^Y	25 ^Y	38 ^Y
97 ^Y	98 ^Y	96 ^Y	0,99 ^Y	104 ^Y	105 ^Y	102 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	...	101 ^Y	102 ^Y	100 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...
101	101	101	1,00	95	94	97	1,02	93	92	95	1,03	98	98	99	1,01	0,05	...	...
117 ²	115 ²	118 ²	1,03 ²	122 ²	120 ²	124 ²	1,03 ²	125	121	128	1,06	119 ²	117 ²	121 ²	1,03 ²	1,9 ²	1,3 ²	0,6 ²
117	117	118	1,00	125	116	135	1,16	108	105	112	1,07	120	117	123	1,06	4	4	0,0
99	99	99	0,99	89	89	89	1,00	94	...	...	...	94	94	94	1,00	224	179	46
102	103	102	1,00	118	113	124	1,10	121	116	126	1,09	110	108	113	1,05	0,2	0,2	0,0
110	110	110	0,99	117	117	118	1,01	110	110	110	1,00	113	113	113	1,00	3	3	0,0
104 ²	108 ²	100 ²	0,92 ²	99 ²	101 ²	98 ²	0,97 ²	90	89	92	1,04	102 ²	104 ²	99 ²	0,95 ²	5 ²	0,0 ²	5 ²

Cuadro 7 (continuación)

	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
	Año escolar finalizado en 2007			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
	Total	Varones	Niñas			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2008			Año escolar finalizado en 2008	Año escolar finalizado en 2008
				2008	2007 ²	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (en miles)	% Mujeres
Países o territorios												
58 Irlanda	...	...	...	12-16	277	346	50	318	50	0,8	53	54
59 Islandia	100	100	100	13-19	32	32	50	35	50	7	7	42
60 Israel	71	71	70	12-17	683	569	49	615	49	.	125	44
61 Italia	100Y	100Y	99Y	11-18	4 552	4 450	49	4 553 ²	48 ²	5 ²	1 687 ²	39 ²
62 Luxemburgo	...	...	...	12-18	41	33	50	39	50	18	12	48
63 Malta	...	...	...	11-17	37	...	...	37 ²	49 ²	28 ²	6 ²	34 ²
64 Mónaco ^{4,6}	...	...	...	11-17	...	3	51	3	48	21	0,6	43
65 Noruega	100	100	100	13-18	380	378	49	424	48	7	132	41
66 Países Bajos	...	...	...	12-17	1 210	1 365	48	1 461	48	...	685	46
67 Portugal	...	...	...	12-17	667	848	51	680 ²	51 ²	16 ²	125 ²	42 ²
68 Reino Unido	...	...	...	11-17	5 411	5 202	49	5 356	49	26	717	48
69 San Marino	...	...	...	11-18	...	...	...	2	49	.	0,5	30
70 Suecia	100	100	100	13-18	738	946	54	764	49	14	233	44
71 Suiza	99	...	...	13-19	623	544	47	599	48	7	197	41
América Latina y el Caribe												
72 Anguila ⁶	...	...	...	12-16	7	1,0	53	1	50	.	...	...
73 Antigua y Barbuda	...	...	...	12-16	8*	...	...	9	50	...	...	36
74 Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
75 Argentina	94Y	93Y	96Y	12-17	4 113	3 344	50	3 483 ²	52 ²	28 ²	1 223 ²	55 ²
76 Aruba	97Y	95Y	100Y	12-16	8	6	51	7	51	92	1	37
77 Bahamas	100	100	100	11-16	37	27	49	34	50	31	.	.
78 Barbados ⁷	99*	...	...	11-15	...	22	51	20*	50*	5*	.	.
79 Belice	90	89	92	11-16	41	22	51	31	51	70	1	50
80 Bermudas ⁴	95 ^x	...	...	11-17	5	...	...	5Y	51Y	42Y	.Y	.Y
81 Bolivia (Estado Plurinacional de)	90Y	90Y	90Y	12-17	1 304	830	48	1 052 ²	48 ²	13 ²	...	...
82 Brasil ⁸	...	...	...	11-17	23 461	24 983	52	23 646	52	13	1 130	57
83 Chile	...	...	...	12-17	1 758	1 305	50	1 612 ²	50 ²	55 ²	389 ²	47 ²
84 Colombia	98	98	99	11-16	5 269	3 589	52	4 772	51	24	309	54
85 Costa Rica	97	100	94	12-16	427	235	51	381	50	10	59	51
86 Cuba	98	99	98	12-17	947	740	50	826	49	.	217	40
87 Dominica ⁴	95	94	97	12-16	7*	7	57	7	49	26	0,1	46
88 Ecuador	79Y	81Y	77Y	12-17	1 648	904	50	1 247	49	32 ²	294	51
89 El Salvador	92	92	92	13-18	848	406	49	539	50	18	104	53
90 Granada	...	...	...	12-16	12	...	...	12	47	62	.	.
91 Guatemala	91	93	90	13-17	1 596	435	45	903	48	74	253	52
92 Guyana	93	95	91	12-16	73	66	50	75	50	3	5	43
93 Haití	...	...	...	12-18	1 562	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	71 ^x	68 ^x	74 ^x	12-16	879	...	...	567	55	26	261	56
95 Islas Caimán ^{4,6}	97	...	...	11-16	4*	2	48	3	52	29	.	.
96 Islas Turcos y Caicos ⁶	...	...	...	12-16	3	1	51	...	...	...	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas ⁴	95Y	100Y	91Y	12-16	2	2	47	2 ²	54 ²	12 ²	0,4 ²	50 ²
98 Jamaica	...	...	...	12-16	288	231	50	263	50	4	...	...
99 México	94	94	93	12-17	12 735	8 722	50	11 444	51	15	1 855	55
100 Montserrat ^{4,7}	...	...	...	12-16	0,3	0,3	47	0,3 ²	46 ²	.z	.z	.z
101 Nicaragua	...	...	...	12-16	681	321	54	462	53	23	15	55
102 Panamá	99	98	99	12-17	375	230	51	267	51	16	43	49
103 Paraguay	87Y	87Y	88Y	12-17	816	425	50	532 ²	50 ²	20Y	51 ²	49 ²
104 Perú	93	94	93	12-16	2 930	2 278	48	2 609	49	23	42	66
105 República Dominicana	92	90	94	12-17	1 214	611	55	909	54	22	41	61
106 Saint Kitts y Nevis ⁷	...	...	...	12-16	...	...	...	4	51	4	.	.
107 San Vicente y las Granadinas	...	...	...	12-16	11	...	...	12	52	24	.	.
108 Santa Lucía	97	95	100	12-16	17	12	56	16	51	3	0,2	32
109 Suriname	53	46	59	12-18	64	...	...	48	56	19	23	49
110 Trinidad y Tobago	90	88	92	12-16	107	117	52	95	51	...	...	...
111 Uruguay	77Y	71Y	83Y	12-17	320	284	53	295 ²	49 ²	13 ²	44 ²	43 ²
112 Venezuela, R. B. de	95	95	96	12-16	2 742	1 439	54	2 224	51	27	124	49
Asia Central												
113 Armenia	99	100	98	10-16	351	347	...	309	49	1	3	38
114 Azerbaiyán ^{4,9}	99	100	99	10-16	1 090*	929	49	1 151	48	11	156	50
115 Georgia	99	99	100	12-16	339	442	49	305	49	5	2	43

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ³			
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en 2008			
Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2008			
								1999				2008							
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	
105	104	107	1,02	129	122	136	1,11	107	104	111	1,06	115	111	119	1,06	0,8	0,8	0,0	58
101	101	100	0,99	117	114	121	1,06	110	107	113	1,06	110	108	112	1,03	0,01	0,0	0,01	59
73	72	73	1,01	108	107	109	1,01	90	90	90	1,00	90	89	91	1,01	0,5	0,5	0,0	60
102 ²	103 ²	100 ²	0,97 ²	99 ²	99 ²	99 ²	1,00 ²	92	93	92	0,99	100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²	27 ²	9 ²	18 ²	61
108	108	108	1,00	87	84	89	1,06	98	96	99	1,04	96	95	98	1,03	0,9	0,6	0,3	62
97 ²	93 ²	101 ²	1,08 ²	102 ²	107 ²	96 ²	0,90 ²	...	...	...	...	98 ²	97 ²	99 ²	1,02 ²	1,4 ²	1,2 ²	0,2 ²	63
162	162	161	1,00	143	141	144	1,02	...	...	...	...	153	153	154	1,01	0,0	0,0	0,0	64
96	97	96	0,99	127	129	125	0,97	120	118	121	1,02	112	113	110	0,98	4	2	2	65
127	130	124	0,96	114	114	115	1,01	123	126	120	0,96	121	122	120	0,98	12	7	5	66
117 ²	117 ²	117 ²	1,00 ²	86 ²	79 ²	93 ²	1,18 ²	105	101	110	1,08	101 ²	98 ²	105 ²	1,07 ²	0,1 ²	0,1 ²	0,0 ²	67
103	105	102	0,97	96	93	99	1,06	101	101	101	1,00	99	98	100	1,02	21	15	6	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
103	103	103	1,00	104	104	103	0,99	157	139	175	1,26	103	104	103	0,99	2	2	0,0	70
112	110	113	1,03	85	90	80	0,89	95	99	91	0,92	96	98	94	0,95	5	3	2	71
América Latina y el Caribe																			
79	84	74	0,89	81	78	83	1,06	...	...	...	...	80	82	78	0,95	...	...	...	72
131	145	118	0,81	88	77	98	1,28*	...	...	...	...	114	119	110	0,93	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	92	85	99	1,16	...	...	...	...	...	...	...	74
103 ²	100 ²	106 ²	1,06 ²	67 ²	59 ²	74 ²	1,26 ²	85	83	88	1,05	85 ²	80 ²	90 ²	1,13 ²	41 ²	41 ²	0,0 ²	75
103	100	105	1,05	89	86	92	1,07	104	101	107	1,06	95	92	98	1,06	0,1	0,03	0,07	76
97	97	97	1,00	89	87	92	1,06	78	78	78	1,00	93	92	94	1,03	1,0	0,6	0,4	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78
85	83	87	1,05	54	49	59	1,19	63	60	65	1,08	75	72	78	1,08	3,2 ²	1,6 ²	1,6 ²	79
91Y	93Y	89Y	0,96Y	79Y	74Y	85Y	1,15Y	...	...	...	...	84Y	82Y	87Y	1,06Y	...	...	...	80
93 ²	95 ²	91 ²	0,97 ²	76 ²	77 ²	75 ²	0,97 ²	78	80	75	0,93	82 ²	83 ²	81 ²	0,97 ²	21 ²	9 ²	11 ²	81
107	106	109	1,03	92	82	102	1,24	99	94	104	1,11	101	96	106	1,11	7	7	0,0	82
99 ²	100 ²	99 ²	0,98 ²	86 ²	84 ²	88 ²	1,05 ²	79	78	81	1,04	91 ²	89 ²	92 ²	1,03 ²	31 ²	15 ²	16 ²	83
100	96	103	1,07	72	66	78	1,18	73	69	77	1,11	91	86	95	1,10	255	153	102	84
106	105	107	1,03	65	61	69	1,14	57	55	60	1,09	89	87	92	1,06	...	...	...	85
92	94	91	0,97	87	86	88	1,02	77	75	80	1,07	90	90	89	0,99	40	19	20	86
122	134	111	0,83	80	74	86	1,16	90	77	104	1,35	105	109	101	0,93	...	...	...	87
85	86	84	0,97	66	64	68	1,07	57	56	57	1,03	76	75	76	1,01	222	124	99	88
79	80	79	1,00	46	45	47	1,06	55	57	54	0,94	64	63	64	1,02	56	26	29	89
111	112	110	0,98	103	113	94	0,83	...	...	...	...	108	112	103	0,92	0,5	0,0	0,5	90
62	66	59	0,90	47	47	48	1,03	33	36	30	0,84	57	58	55	0,93	251	99	151	91
123	125	121	0,97	67	62	72	1,16	80	80	81	1,02	102	102	102	1,01	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
68	62	74	1,19	60	50	70	1,42	...	...	...	...	65	57	72	1,27	...	...	...	94
85	86	84	0,97	91	89	94	1,06	...	...	...	...	88	87	88	1,01	0,3	0,1	0,2	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
112 ²	106 ²	117 ²	1,10 ²	84 ²	77 ²	90 ²	1,17 ²	99	103	94	0,91	101 ²	95 ²	106 ²	1,11 ²	0,07 ²	0,03 ²	0,03 ²	97
95	95	95	1,00	85	80	89	1,11	88	87	89	1,01	91	89	93	1,04	38	21	17	98
117	113	121	1,07	61	60	63	1,06	70	70	71	1,01	90	87	93	1,06	118	58	59	99
101 ²	96 ²	109 ²	1,14 ²	103 ²	111 ²	96 ²	0,86 ²	...	...	...	...	102 ²	101 ²	103 ²	1,02 ²	0,02 ²	0,02 ²	0,0 ²	100
78	75	81	1,08	53	46	60	1,29	52	47	56	1,19	68	64	72	1,13	62Y	33Y	29Y	101
87	86	89	1,03	55	50	59	1,17	67	65	69	1,07	71	68	74	1,08	21	11	9	102
77 ²	76 ²	78 ²	1,02 ²	54 ²	52 ²	56 ²	1,06 ²	58	57	59	1,04	66 ²	65 ²	67 ²	1,04 ²	56 ²	27 ²	29 ²	103
98	99	97	0,98	75	74	75	1,01	82	85	80	0,94	89	89	89	0,99	15	5	10	104
84	80	88	1,10	70	63	78	1,24	55	49	61	1,24	75	69	81	1,19	38	21	16	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106
120	119	121	1,02	90	77	104	1,34	...	...	...	...	108	102	114	1,11	0,2	0,2	0,0	107
105	107	103	0,96	76	68	84	1,22	72	63	80	1,26	93	91	95	1,04	0,3Y	0,2Y	0,1Y	108
90	86	95	1,11	55	40	71	1,77	...	...	...	...	75	66	85	1,28	...	...	...	109
91*	89*	93*	1,05*	86	82	90	1,09	79	75	82	1,09	89	86	92	1,07	...	...	...	110
101 ²	97 ²	105 ²	1,08 ²	83 ²	88 ²	78 ²	0,89 ²	92	84	99	1,17	92 ²	93 ²	91 ²	0,99 ²	13 ²	7 ²	6 ²	111
90	87	93	1,07	68	63	74	1,17	56	51	62	1,22	81	77	85	1,10	136	81	55	112
Asia Central																			
95	94	95	1,01	75	70	80	1,14	91	...	...	...	88	86	90	1,05	24 ²	14 ²	10 ²	113
101	103	99	0,96	116	116	116	1,00	78	79	78	0,99	106	107	104	0,98	25	7	18	114
90	93	88	0,95	90	91	88	0,97	79	79	78	0,98	90	92	88	0,96	28 ²	...	...	115

Cuadro 7 (continuación)

	Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
		Año escolar finalizado en 2007			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
		Total	Varones	Niñas			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2008			Año escolar finalizado en 2008	Año escolar finalizado en 2008
					2008	2007 ²	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		Total (en miles)	% Mujeres
116	Kazajstán	100	100	100	11-17	1 932	1 966	49	1 741	48	0,7	108	30
117	Kirguistán	100	100	100	11-17	819	633	50	697*	49*	1*	21*	29*
118	Mongolia	97	96	98	12-17	345	205	55	328	52	6	30	46
119	Tayikistán	98	...	...	11-17	1 207	769	46	1 019	46	.	21	30
120	Turkmenistán	...	...	...	10-16	764	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	100	100	100	11-17	4 435	3 411	49	4 497	49	.	1 195	49
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	...	...	...	13-18	3 768	...	...	1 036 ²	26 ²	...	7 ²	11 ²
123	Bangladesh	97 ^x	95 ^x	100 ^x	11-17	23 734	9 912	49	10 445 ²	50 ²	96 ²	254 ²	30 ²
124	Bhután	98	95	100	13-18	93	20	44	57	49	12	-	-
125	India	85 ^y	86 ^y	84 ^y	11-17	169 593	67 090	39	96 049 ²	44 ²	...	742 ²	...
126	Irán (República Islámica del)	79	84	74	11-17	10 272	9 727	47	8 187	48	7	838	35
127	Maldivas	87	83	92	13-17	38	15	51	33 ^y	50 ^y	12 ^y	...	...
128	Nepal ⁷	81	81	81	10-16	...	1 265	40	2 305	47	14	15	40
129	Pakistán	73	73	71	10-16	28 382	...	...	9 340	42	31	342	35
130	Sri Lanka	98	97	99	10-17	2 443	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia ¹⁰	...	...	...	12-17	1 700	2 491	49	2 538	47	29	1 027	44
132	Brunei Darussalam	99	100	99	12-18	48	34	51	47	49	13	3	38
133	Camboya	79	80	79	12-17	2 177	318	34	875 ²	44 ²	2 ²	19 ²	47 ²
134	China	95	95	96	12-17	133 331	77 436	...	101 448	48	9	18 906	50
135	Fiji	100	100	100	12-18	122	98	51	99	50	92	3	31
136	Filipinas	98 ^y	98 ^y	97 ^y	12-15	7 894	5 117	51	6 509	51	20	.	.
137	Indonesia	90	86	93	13-18	24 624	...	...	18 315	49	43	2 739	41
138	Islas Cook ^{4,6}	...	...	...	11-17	...	2	50	2 ²	50 ²	15 ²	. ²	. ²
139	Islas Marshall ⁴	...	...	...	12-17	8	6	50	5 ²	49 ²	...	0,2 ²	50 ²
140	Islas Salomón	...	...	...	12-18	81	17	41	27 ²	44 ²	27 ²	. ²	. ²
141	Japón	...	...	...	12-17	7 291	8 959	49	7 356	49	19	889	43
142	Kiribati ⁴	...	...	...	12-17	...	9	53	12	51	...	...	-
143	Macao (China)	91	89	94	12-17	45	32	51	39	49	95	1	45
144	Malasia	99 ^y	100 ^y	98 ^y	12-18	3 692	2 177	51	2 499 ²	51 ²	4 ^y	158 ²	44 ²
145	Micronesia, E. F. de	...	...	...	12-17	16	...	...	15 ²	...	...	...	...
146	Myanmar	73 ^y	75 ^y	70 ^y	10-15	5 367	2 059	50	2 829	...	.	-	-
147	Nauru	...	...	...	12-17	2	...	...	0,8	51	. ²	...	...
148	Niue ⁴	...	...	...	11-16	...	0,3	54	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	...	...	...	11-17	434	437	50	515	50	20	...	...
150	Palau ⁴	...	...	...	11-17	3	2	49	2 ²	50 ²	28 ²	. ²	. ²
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	13-18	859	...	...	...	...	...	...	...
152	República de Corea	100	100	100	12-17	4 075	4 177	48	3 959	47	32	487	46
153	R. D. P. Lao	79	80	77	11-16	940	240	40	412	44	2	3	40
154	R. P. D. de Corea	...	...	...	10-15	2 427	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	...	...	...	11-17	33	22	50	25	51	...	.	.
156	Singapur ⁷	91	88	95	12-15	...	...	...	231	48	6	27	35
157	Tailandia	87 ^y	85 ^y	89 ^y	12-17	6 363	...	...	4 769	51	16	767	44
158	Timor-Leste	100	100	100	12-17	157	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	...	...	...	11-15	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	77 ^x	78 ^x	75 ^x	11-16	14	15	50	14 ^y	48 ^y	...	...	...
161	Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	79 ^y	75 ^y	83 ^y	12-18	37	9	45	...	...	...	...	...
163	Viet Nam ⁷	93 ^x	...	...	11-17	...	7 401	47	9 543	50	11 ²	615	56
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	94*	92*	97*	12-17	3 051	...	...	2 885	46	13	...	...
165	Argelia	91	90	92	12-18	5 007	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahrein	96 ^x	95 ^x	98 ^x	12-17	81	59	51	78	50	19	12	36
167	Djibuti	88 ^y	90 ^y	85 ^y	12-18	138	16	42	41	41	12	2	39
168	Egipto	...	...	...	12-17	10 133	7 671	47	...	...	...	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	98 ^y	98 ^y	99 ^y	11-17	334	202	50	311 ²	49 ²	49 ²	...	...
170	Iraq	...	...	...	12-17	4 079	1 105	38	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	12-18	764	...	...	733 ^y	53 ^y	2 ^y	...	...

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ³		
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en 2008		
Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2008		
								1999				2008						
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres
112	111	112	1,01	74	78	70	0,89	92	92	92	1,00	99	101	98	0,98	5	5	0,0
92	92	93	1,01	68*	67*	69*	1,02*	83	83	84	1,02	85*	85*	86*	1,01*	46	24	21
96	94	99	1,05	93	87	99	1,13	61	54	68	1,26	95	92	99	1,08	26	15	10
95	99	91	0,92	59	69	48	0,70	74	80	69	0,86	84	90	78	0,87	45	6	39
...
96	97	96	0,98	114	114	113	0,99	86	87	86	0,98	101	102	101	0,98	104	41	63
																Asia Meridional y Occidental		
39 ²	55 ²	22 ²	0,40 ²	17 ²	24 ²	8 ²	0,34 ²	...	...	...	...	29 ²	41 ²	15 ²	0,38 ²	...	...	...
62 ²	58 ²	65 ²	1,12 ²	31 ²	32 ²	30 ²	0,96 ²	42	43	42	0,98	44 ²	43 ²	45 ²	1,05 ²	3 602 ²	2 006 ²	1 595 ²
74	73	75	1,04	38	42	35	0,84	37	41	33	0,81	62	62	61	0,99	13	7	6
76 ²	79 ²	72 ²	0,91 ²	43 ²	47 ²	37 ²	0,80 ²	44	52	36	0,70	57 ²	61 ²	52 ²	0,86 ²	...	...	...
98	100	95	0,94	69	68	70	1,02	80	83	76	0,91	80	80	79	0,98	134	7	127
124 ^Y	118 ^Y	131 ^Y	1,11 ^Y	...	...	...	...	42	40	44	1,09	84 ^Y	81 ^Y	86 ^Y	1,05 ^Y	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	34	39	28	0,70	...	...	...	...	...	...	...
44	50	38	0,76	24	28	21	0,75	...	...	...	...	33	37	28	0,76	7 207*	3 363*	3 844*
108	106	109	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
																Asia Oriental y el Pacífico		
114	113	114	1,01	219	231	207	0,90	158	158	157	1,00	149	153	146	0,95	0,9	0,6	0,2
116	118	113	0,96	82	78	86	1,10	85	81	89	1,09	97	96	98	1,02	0,4	0,4	0,0
56 ²	60 ²	52 ²	0,87 ²	23 ²	27 ²	19 ²	0,70 ²	17	22	12	0,53	40 ²	44 ²	36 ²	0,82 ²	...	...	...
92	90	95	1,05	62	60	64	1,07	61	...	...	...	76	74	78	1,05	...	...	...
94	92	96	1,05	62	59	66	1,12	80	76	84	1,11	81	78	84	1,07	1 ^Y	1 ^Y	0,0 ^Y
88	86	91	1,07	65	59	71	1,20	74	71	78	1,09	82	79	86	1,09	372	228	144
89	89	90	1,01	60	61	59	0,97	...	...	...	...	74	75	74	0,99	1 802	913	888
...	...	...	...	...	...	...	...	60	58	63	1,08	...	...	...	...	...	...	...
82 ²	82 ²	83 ²	1,01 ²	59 ²	59 ²	60 ²	1,02 ²	72	70	74	1,06	66 ²	66 ²	67 ²	1,02 ²	0,5 ²	0,3 ²	0,3 ²
54 ²	56 ²	51 ²	0,90 ²	19 ²	22 ²	16 ²	0,72 ²	25	28	21	0,76	35 ²	38 ²	32 ²	0,84 ²	2,2 ²	0,8 ²	1,4 ²
102	102	102	1,00	100	100	100	1,00	101	100	102	1,01	101	101	101	1,00	2	0,0	2
...	...	...	...	...	...	...	...	84	77	91	1,18	...	...	...	...	...	...	...
111	114	107	0,94	77	77	76	0,99	76	73	79	1,08	92	94	90	0,96	2	1	1
93 ²	92 ²	93 ²	1,00 ²	49 ²	46 ²	53 ²	1,17 ²	65	63	68	1,07	68 ²	66 ²	71 ²	1,07 ²	126 ²	67 ²	59 ²
100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	91 ²	...	...	...	...	...	...
60	60	60	0,99	38	...	...	...	34	35	34	0,99	53	...	...	...	1 193	598	595
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52	47	58	1,23	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	...	...	...	...	...	...	...
104	104	104	0,99	137	130	145	1,12	111	108	114	1,05	119	115	122	1,05	...	...	...
98 ²	...	...	...	96 ²	97 ²	96 ²	0,99 ²	101	98	105	1,07	97 ²	98 ²	96 ²	0,97 ²	...	...	...
...
99	101	96	0,95	96	97	94	0,98	101	101	100	0,99	97	99	95	0,96	51	2	50
53	58	47	0,82	34	38	30	0,78	32	38	26	0,69	44	48	39	0,81	112 ^Y	44 ^Y	68 ^Y
...
96	95	97	1,02	67	61	74	1,21	80	76	84	1,10	76	72	81	1,13	1,1	0,6	0,5
...
90	90	91	1,02	62	56	67	1,20	...	...	...	...	76	73	79	1,09	280	151	129
55	55	56	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
108 ^Y	109 ^Y	108 ^Y	0,99 ^Y	90 ^Y	85 ^Y	97 ^Y	1,15 ^Y	101	96	107	1,11	103 ^Y	101 ^Y	105 ^Y	1,03 ^Y	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	30	32	28	0,87	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	61	64	58	0,90	...	...	...	...	...	...	...
																Estados Árabes		
98	105	91	0,86	91	99	84	0,85	...	...	...	...	95	102	87	0,85	188 ²*	...	...
...
101	102	101	0,99	92	88	97	1,10	95	92	99	1,08	97	95	99	1,04	1,2	0,6	0,6
37	43	31	0,72	19	23	15	0,63	14	16	12	0,72	30	35	24	0,70	55	26	29
...	...	...	...	...	...	...	...	74	78	71	0,91	...	...	...	...	...	...	...
101 ²	101 ²	100 ²	0,98 ²	84 ²	81 ²	87 ²	1,07 ²	76	74	79	1,06	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²	17 ^Y	9 ^Y	8 ^Y
...	...	...	...	...	...	...	...	34	41	26	0,63	...	...	...	...	...	...	...
116 ^Y	117 ^Y	115 ^Y	0,99 ^Y	77 ^Y	65 ^Y	91 ^Y	1,41 ^Y	...	...	...	...	93 ^Y	86 ^Y	101 ^Y	1,17 ^Y	...	...	...

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
	Año escolar finalizado en 2007			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
	Total	Varones	Niñas			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2008			Año escolar finalizado en 2008	Año escolar finalizado en 2008
				2008	2007 ²	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)		% Mujeres
172 Jordania	99	99	98	12-17	794	579	49	700	50	18	28	38
173 Kuwait	97	96	98	11-17	278	235	49	250	49	29	4	7
174 Líbano	86	84	89	12-17	472	389	52	391	52	59	63	42
175 Marruecos	79	80	78	12-17	3 855	1 470	43	2 173 ²	46 ²	5Y	122 ²	...
176 Mauritania	34	38	31	12-17	426	63	42	102 ²	46 ²	17* ^Y	...	...
177 Omán	97	97	97	12-17	348	229	49	307	48	2	.	.
178 Qatar	99Y	97Y	100Y	12-17	71	44	50	66	49	38	0,6	.
179 República Árabe Siria	95	95	96	10-17	3 551	1 030	47	2 626	48	4	100	40
180 Sudán	94	90	98	12-16	4 721	965	...	1 837	46	12	28	24
181 Territorio Ocupado Palestino	98	98	98	10-17	789	444	50	708	51	5	7	33
182 Túnez	82	79	86	12-18	1 371	1 059	49	1 259	51	5	132	36
183 Yemen	...	...	...	12-17	3 452	1 042	26	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
184 Albania	...	...	...	10-17	497	364	48	...	...	...	...	...
185 Belarrús	100Y	100Y	100Y	10-16	814	978	50	823 ²	49 ²	0,1 ²	5 ²	31 ²
186 Bosnia-Herzegovina	...	...	...	10-17	376	...	...	339	49	...	118	45
187 Bulgaria	95	95	95	11-18	669	700	48	593	48	1,0	176	39
188 Croacia	100Y	99Y	100Y	11-18	415	416	49	393 ²	50 ²	1 ²	150 ²	47 ²
189 Eslovaquia	97	97	97	10-18	642	674	50	591	49	9	206	46
190 Eslovenia	...	...	...	12-18	152	220	49	147	48	1	54	41
191 Estonia	98	97	99	13-18	107	116	50	106	49	3	19	34
192 Federación de Rusia	100	...	...	11-17	11 894	...	...	10 087	48	0,7	1 671	37
193 Hungría	99	99	99	11-18	949	1 007	49	924	48	12	131	37
194 la ex R. Y. de Macedonia	99	99	100	11-18	243	219	48	204	48	0,5	57	42
195 Letonia	94	92	97	13-18	187	255	50	183	50	1	36	40
196 Lituania	99	99	99	11-18	381	407	49	377	49	0,7	37	35
197 Montenegro	...	...	...	11-18	71	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	92 ^x	...	...	13-18	3 098	3 984	49	3 206 ²	48 ²	3 ²	784 ²	36 ²
199 República Checa	99	99	99	11-18	952	928	50	904	49	10	349	46
200 República de Moldova ^{4,11}	98	99	98	11-17	393*	415	50	345	50	1	38	43
201 Rumania	97	97	97	11-18	2 113	2 218	49	1 934	49	1	655	43
202 Serbia ⁴	99	99	99	11-18	687*	737	49	608	49	0,2	219	47
203 Turquía	...	...	...	11-16	8 185	5 523	40	6 709	46	...	1 177	41
204 Ucrania	100	100*	100*	10-16	3 704	5 214	50*	3 499	48*	0,4	282	35*
Mediana												
I Mundo	94	92	97	...	783 711	434 962	47	525 146	47	12	56 777	46
II Países desarrollados	99	99	99	...	82 248	84 667	49	82 909	49	9	13 237	43
III Países en desarrollo	90	88	91	...	673 720	318 539	46	416 945	47	16	39 960	47
IV Países en transición	100	100	100	...	27 743	31 756	49	25 291	48	0,7	3 580	41
V África Subsahariana	64	64	65	...	106 495	20 800	45	36 349	44	15	2 408	40
VI América del N./Europa Occid.	100	100	99	...	62 098	60 700	49	62 333	49	9	8 393	43
VII América Latina y el Caribe	94	94	95	...	66 350	52 436	51	59 101	51	21	6 507	54
VIII Caribe	95	97	94	...	2 290	1 024	50	1 281	50	19	41	50
IX América Latina	93	93	93	...	64 060	51 412	51	57 820	51	22	6 465	54
X Asia Central	99	100	99	...	11 282	9 393	49	10 913	49	1	1 615	47
XI Asia Meridional y Occidental	86	85	88	...	243 066	97 775	41	130 312	45	13	1 721	31
XII Asia Oriental y el Pacífico	91	88	95	...	214 242	130 896	47	164 021	48	16	25 964	49
XIII Asia Oriental	92	...	...	...	210 931	127 627	47	160 528	48	12	24 850	49
XIV Pacífico	...	...	...	...	3 311	3 270	49	3 494	48	...	1 114	44
XV Estados Árabes	95	93	97	...	43 718	22 162	46	29 858	47	12	4 000	42
XVI Europa Central y Oriental	99	99	99	...	36 459	40 799	48	32 258	48	1	6 169	40

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

1. Comprende el primer y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Los datos corresponden al año 2007, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2008.

3. Los datos reflejan el número real de adolescentes que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica, o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los jóvenes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria. Esta tasa mide la proporción de jóvenes en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.

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. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (en miles) ³		
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Año escolar finalizado en 2008		
Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en 2008				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2008		
								1999				2008						
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres
95	94	96	1,02	74	71	78	1,09	88	86	89	1,03	88	87	90	1,04	39	24	15
96	96	96	1,00	81	77	84	1,09	98	98	99	1,02	90	88	91	1,04	...	...	...
89	85	92	1,09	75	70	80	1,14	77	74	81	1,09	82	78	87	1,11	33	18	14
74 ²	81 ²	68 ²	0,84 ²	38 ²	40 ²	36 ²	0,90 ²	37	41	32	0,79	56 ²	60 ²	51 ²	0,86 ²	...	...	...
26 ²	28 ²	23 ²	0,85 ²	23 ²	24 ²	22 ²	0,93 ²	18	21	16	0,77	24 ²	26 ²	23 ²	0,89 ²	110 ^Y	57 ^Y	53 ^Y
88	89	88	0,98	88	90	86	0,95	75	75	75	0,99	88	90	87	0,97	26	14	13
113	106	121	1,15	78	61	109	1,79	87	84	90	1,07	93	79	115	1,46	2	2	0,0
98	100	96	0,97	35	34	35	1,04	40	42	38	0,91	74	75	73	0,98	154	58	96
53	57	48	0,83	28	28	27	0,95	25	...	...	...	38	40	36	0,88	...	...	...
93	91	95	1,05	79	72	86	1,19	80	79	82	1,04	90	87	93	1,07	54	32	22
118	119	117	0,98	74	67	81	1,21	74	73	74	1,01	92	88	96	1,08	35	18	17
51	63	37	0,59	...	...	...	...	41	58	22	0,37	...	...	...	...	...	...	...
																Europa Central y Oriental		
...	...	...	...	...	...	...	...	74	76	72	0,95	...	...	...	...	...	...	...
107 ²	109 ²	105 ²	0,97 ²	72 ²	66 ²	79 ²	1,21 ²	85	83	87	1,05	95 ²	94 ²	96 ²	1,02 ²	24 ²	...	...
105	104	106	1,01	77	76	79	1,03	...	...	...	...	90	89	91	1,02	...	...	...
86	89	84	0,95	90	91	89	0,98	91	92	90	0,98	89	90	87	0,96	30	14	16
100 ²	99 ²	101 ²	1,03 ²	88 ²	86 ²	89 ²	1,04 ²	84	84	85	1,02	94 ²	92 ²	95 ²	1,03 ²	5 ^Y	3 ^Y	2 ^Y
94	94	93	0,98	90	89	92	1,04	85	84	86	1,02	92	92	93	1,01	...	...	...
96	96	95	1,00	98	98	97	0,99	99	98	101	1,03	97	97	97	0,99	2	1	1
102	105	100	0,95	97	92	102	1,10	93	91	95	1,05	99	98	101	1,03	2	1	1
85	85	85	1,01	84	88	80	0,91	...	...	...	...	85	86	84	0,97	...	...	...
99	100	98	0,98	96	96	95	0,99	93	92	93	1,02	97	98	97	0,98	1	0,0	1
92	92	92	1,00	76	79	73	0,93	82	83	81	0,97	84	85	82	0,97	...	...	...
101	103	99	0,96	96	92	100	1,09	88	87	90	1,04	98	97	99	1,03	...	...	...
100	100	99	0,98	98	95	100	1,06	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	14	7	6
...
100 ²	101 ²	100 ²	0,98 ²	99 ²	99 ²	99 ²	1,00 ²	99	100	99	0,99	100 ²	100 ²	99 ²	0,99 ²	33 ²	18 ²	15 ²
99	99	99	1,00	91	90	92	1,03	83	81	84	1,04	95	94	96	1,01	...	...	...
90	90	90	0,99	83	78	88	1,13	83	84	82	0,98	88	86	89	1,03	27	14	14
102	102	101	0,99	84	84	83	0,99	79	79	80	1,01	92	92	91	0,99	37	19	18
97	97	96	1,00	81	79	83	1,06	93	93	94	1,01	89	87	90	1,03	12	6	6
91	95	87	0,92	72	78	66	0,85	68	80	56	0,70	82	87	77	0,89	406	141	265
96	96*	96*	1,00*	91	94*	88*	0,94*	98	97*	100*	1,03*	94	95*	94*	0,98*	126	67*	58*
																Total		
79	81	78	0,96	55	56	54	0,96	59	62	56	0,91	67	68	66	0,96	73 604	34 468	39 136
103	103	102	0,99	99	99	99	1,00	100	99	100	1,01	101	101	101	1,00	720	492	229
76	78	74	0,95	49	50	47	0,95	51	55	48	0,88	62	63	60	0,95	71 536	33 298	38 239
93	93	92	0,99	88	91	86	0,94	91	91	92	1,01	91	92	90	0,98	1 347	679	668
41	45	36	0,80	27	30	23	0,77	24	27	22	0,82	34	38	30	0,79	19 675	8 449	11 226
103	103	102	0,99	98	98	98	1,00	100	99	101	1,02	100	101	100	1,00	471	365	106
101	100	103	1,04	74	69	80	1,16	80	77	83	1,07	89	86	93	1,08	2 100	1 108	992
71	75	66	0,89	42	38	46	1,22	48	48	48	1,01	56	56	56	1,00	692	357	335
102	100	104	1,04	75	70	81	1,15	81	78	84	1,07	90	87	94	1,08	1 408	751	657
98	98	97	0,98	95	96	94	0,97	86	86	85	0,99	97	98	96	0,98	325	137	188
71	75	68	0,91	40	44	36	0,82	44	50	38	0,75	54	57	50	0,87	31 486	14 160	17 326
90	89	91	1,03	63	62	65	1,06	63	64	61	0,94	77	75	78	1,04	13 277	7 603	5 674
90	89	91	1,03	63	61	64	1,06	62	64	60	0,94	76	75	78	1,04	12 909	7 426	5 483
88	89	87	0,98	136	140	132	0,94	111	111	110	1,00	106	108	103	0,96	368	177	191
83	87	78	0,89	53	54	52	0,96	57	60	53	0,88	68	71	65	0,92	4 571	1 823	2 748
92	93	91	0,98	84	86	81	0,94	88	89	86	0,97	88	90	87	0,96	1 699	823	876

8. La disminución de la escolarización entre 2005 y el año más reciente 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.

9. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

10. 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.

11. 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 para las tasas de transición, y al año escolar finalizado en 2009 para el número de matriculados, las tasas de escolarización y los demás indicadores que figuran en este cuadro.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 8
Personal docente en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,6	61	2	73	28	38	16	23	36	19	53	45
Botswana	...	...	1 ^Y	97 ^Y	...	14 ^Y	12	81	13 ^Y	80 ^Y	27	25 ^Y
Burkina Faso	...	...	2	...	...	24	17	25	39	33	49	49
Burundi	0,2	99	0,4* ^z	87* ^z	28	37* ^z	12	54	29 ^z	53 ^z	46	52 ^z
Cabo Verde	...	...	1	100	...	22	3	62	3	67	29	24
Camerún	4	97	12	97	23	22	41	36	70	44	52	46
Chad	...	...	...	...	...	...	12	9	24	28	68	62
Comoras	0,1	94	...	...	26	...	2	26	4	37	35	30
Congo	0,6	100	2	99	10	23	5	42	12	47	61	52
Côte d'Ivoire	2	96	3	91	23	15	45	20	56	23	43	42
Eritrea	0,3	97	1	97	36	34	6	35	7	48	47	47
Etiopía	2	93	10	67	36	27	...	...	215	39	...	59
Gabón	...	...	...	...	...	...	6	42	...	...	44	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	5	32	6	33	37	34
Ghana	26	91	36	84	25	35	80	32	112	33	30	32
Guinea	...	...	3*	46*	...	34*	16	25	31	28	47	44
Guinea Bissau	0,2	73	...	...	21	...	3	20	4 ^Y	...	44	62 ^Y
Guinea Ecuatorial	0,4	36	2 ^z	87 ^z	43	24 ^z	1	28	3 ^z	34 ^z	57	28 ^z
Kenya	44	55	78	87	27	22	148	42	148	46	32	47
Lesotho	...	...	...	...	...	...	8	80	11 ^z	77 ^z	44	37 ^z
Liberia	6	19	3	52	18	82	10	19	23	12	39	24
Madagascar ²	...	...	6	97	...	26	43	58	85	56	47	47
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	2	93	...	37	15*	23*	38	27	62*	50
Mauricio	3	100	3	99	16	14	5	54	5	68	26	22
Mozambique	...	...	...	...	...	...	37	25	77	35	61	64
Namibia	1	88	...	...	27	...	12	67	14	...	32	29
Níger	0,6	98	2	94	21	31	13	31	40	45	41	39
Nigeria	...	...	267 ^z	64 ^z	...	8 ^z	432	48	467 ^z	48 ^z	41	46 ^z
República Centroafricana	...	...	0,3	88	...	54	...	...	6	14	...	95
República Democrática del Congo	...	...	7	94	...	28	155	21	256	27	26	39
República Unida de Tanzania	...	...	18 ^z	56 ^z	...	43 ^z	104	45	165	50	40	52
Rwanda	...	...	...	...	...	...	24	55	32	54	54	68
Santo Tomé y Príncipe	0,1	95	0,3	96	28	23	0,7	...	1	49	36	26
Senegal	1	78	5	77	19	25	21	23	44	29	49	36
Seychelles	0,2	100	0,2	100	16	14	0,7	85	0,7	84	15	13
Sierra Leona	...	...	1 ^z	79 ^z	...	20 ^z	...	...	30 ^z	26 ^z	...	44 ^z
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ^z	17 ^z	...	36 ^z
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	227	78	236 ^z	77 ^z	35	31 ^z
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	6	75	7 ^z	70 ^z	33	32 ^z
Togo	0,6	97	1,6	96	20	25	23	13	28	46	41	41
Uganda	...	...	11	80	...	40	110	33	160	40	57	50
Zambia	...	...	...	...	...	...	26	49	48	50	61	61
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	60	47	64 ^Y	...	41	38 ^Y
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	216	98	...	11	221	82	240	85	17	13
Andorra	...	...	0,2	94	...	13	...	...	0,4	78	...	10
Austria	14	99	17	99	16	13	29	89	29	89	13	12
Bélgica	...	...	30	98	...	14	...	...	66	80	...	11
Canadá	30	68	...	...	17	...	141	68	...	...	17	...
Chipre	1,0	99	1	99	19	17	4	67	4	82	18	15
Dinamarca	45	92	...	...	6	...	37	63	...	...	10	...
España	68	93	133	91	17	12	172	68	211	75	15	12
Estados Unidos	327	95	445	97	22	16	1 618	86	1 803	86	15	14
Finlandia	10	96	13	97	12	11	22	71	25	78	17	14
Francia	128	78	142	82	19	18	209	78	217	82	19	19
Grecia	9	100	12 ^z	99 ^z	16	12 ^z	48	57	62 ^z	65 ^z	14	10 ^z
Irlanda	...	...	...	...	...	...	21	85	31	84	22	16

ENSEÑANZA SECUNDARIA											Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹							
Año escolar finalizado en				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
1999		2008		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	1999	2008	1999	2008	1999	2008		
África Subsahariana											
16	33	...	...	...	...	...	...	18	...	Angola
9	12	...	...	27	...	15	...	24	...	Benin
9	45	12 ^Y	49 ^Y	...	...	...	...	18	14 ^Y	Botswana
6	...	18	16	29	30	23	16	28	26	Burkina Faso	
...	...	8	21	...	...	...	...	...	30	Burundi
...	...	...	...	...	19	...	...	...	...	Cabo Verde
26	28	43 ^Y	26 ^Y	26	...	21	...	24	16 ^Y	Camerún	
4	5	10 ^Z	...	41	...	23	...	34	33 ^Z	Chad	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
20	...	...	...	34	...	21	...	29	...	Côte d'Ivoire
2	12	4 ^Z	10 ^Z	55	57 ^Z	45	40 ^Z	51	49 ^Z	Eritrea	
...	...	80	19	...	50	...	29	...	46	Etiopía	
3	16	...	...	28	...	28	...	28	...	Gabón
2	16	4	17	24	25	21	23	23	24	Gambia	
52	22	99	22	20	17	19	20	20	17	Ghana	
...	...	16	6	31	37	...	27	...	33	Guinea	
...	...	1 ^Y	...	...	...	...	...	...	37 ^Y	Guinea Bissau
0,9	5	...	...	25	...	15	...	23	...	Guinea Ecuatorial
...	...	104	41	...	34	...	26	...	30	Kenya	
...	...	6 ^Z	64 ^Z	17	20 ^Z	...	12 ^Z	...	17 ^Z	Lesotho	
7	16	13	4	17	12	18	14	17	12	Liberia	
...	...	35	...	...	29	...	20	...	27	Madagascar ²
...	...	...	...	...	...	...	20	...	...	Malawi
8*	14*	26	10	31*	37	24	13	28*	24	Malí	
5	47	8	58	...	...	...	...	20	16	Mauricio
...	...	16	17	...	40	...	16	...	33	Mozambique	
5	46	7	...	25	...	21	...	24	24	Namibia	
4	18	9	17	34	33	12	13	24	28	Níger	
137	36	213 ^Z	34 ^Z	...	30 ^Z	...	26 ^Z	29	28 ^Z	Nigeria	
...	...	1	12	...	...	...	...	...	80	República Centroafricana
89	10	189*	11*	...	...	...	...	14	17*	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
...	...	12 ^Z	53 ^Z	...	...	...	...	...	22 ^Z	Rwanda
...	...	0,4 ^Y	13 ^Y	...	...	...	...	...	22 ^Y	Santo Tomé y Príncipe
9	14	...	...	29	...	19	...	25	...	Senegal
0,6	54	0,5	57	14	...	14	...	14	14	Seychelles	
...	...	10 ^Z	16 ^Z	...	...	...	...	...	24 ^Z	Sierra Leona
...	...	5 ^Z	14 ^Z	...	18 ^Z	...	21 ^Z	...	19 ^Z	Somalia	
145	50	165 ^Z	53 ^Z	...	...	...	...	29	29 ^Z	Sudáfrica
...	...	4 ^Z	48 ^Z	...	...	...	...	...	19 ^Z	Swazilandia
7	13	12 ^Z	7 ^Z	44	...	20	...	35	36 ^Z	Togo	
...	...	61	25	...	...	...	...	...	19	Uganda
14	38	29	45	18	26	16	19	17	22	Zambia	
31	37	...	...	...	...	...	...	27	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental											
533	51	597	58	15	12	16	16	15	13	Alemania	
...	...	...	...	...	7 ^Y	...	...	...	...	Andorra
73	57	73	62	9	9	12	13	10	11	Austria	
...	...	82 ^Y	57 ^Y	...	7 ^Y	...	...	...	10 ^Y	Bélgica
139	88	...	...	17	...	...	...	...	...	Canadá
5	51	6	63	14	10	12	10	13	10	Chipre	
44	45	...	...	10	...	9	...	10	...	Dinamarca
277	52	284	55	...	...	...	...	12	11	España
1 504	56	1 718	60	16	14	14	15	15	14	Estados Unidos	
39	64	43	64	10	11	14	10	12	10	Finlandia	
495	57	481	59	13	14	11	11	12	12	Francia	
75	56	87 ^Z	58 ^Z	10	8 ^Z	10	8 ^Z	10	8 ^Z	Grecia	
...	...	30 ^Y	62 ^Y	...	...	...	...	...	11 ^Y	Irlanda

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
Islandia	2	98	2	96	5	6	3	76	3 ²	80 ²	11	10 ²
Israel	...	...	...	...	...	...	54	...	64	86	13	13
Italia	119	99	142 ²	99 ²	13	12 ²	254	95	273 ²	95 ²	11	10 ²
Luxemburgo	...	...	1	98	...	12	...	...	3	72	...	12
Malta	0,9	99	...	...	12	...	2	87	...	...	20	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17 ²	97 ²	...	16 ²	...	...	64 ²	82 ²	...	12 ²
Reino Unido	...	...	52	95	...	21	249	81	244	81	19	18
San Marino	...	...	0,1	97	...	8	...	...	0,2	91	...	6
Suecia	...	...	36 ²	96 ²	...	10 ²	62	80	61	81	12	10
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	40	80	...	13
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	100	18	10	0,07	87	0,1	90	22	14
Antigua y Barbuda	...	...	0,2	100	...	11	...	...	0,7	93	...	17
Antillas Neerlandesas	0,3	99	...	...	21	...	1	86	...	...	20	...
Argentina	50	96	78 ²	96 ²	24	18 ²	221	88	303 ²	87 ²	21	16 ²
Aruba	0,1	100	0,1	99	26	19	0,5	78	0,6	83	19	17
Bahamas	0,2	97	...	...	9	...	2	63	2	87	14	16
Barbados	0,3	93	0,4*	98*	18	16*	1	76	2*	79*	18	13*
Belice	0,2	98	0,3	99	19	17	2	64	2	72	24	23
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6 ^y	89 ^y	...	8 ^y
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5	93	6 ²	...	42	39 ²	58	61	62 ²	...	25	24 ²
Brasil ³	304	98	361	97	19	19	807	93	774	91	26	23
Chile	...	...	22 ²	98 ²	...	19 ²	56	77	67 ²	78 ²	32	25 ²
Colombia	59	94	49	96	18	27	215	77	180	78	24	29
Costa Rica	4	97	7	94	19	15	20	80	28	80	27	19
Cuba	26	98	29	100	19	14	91	79	92	78	12	9
Dominica	0,1	100	0,1	100	18	15	0,6	75	0,5	85	20	17
Ecuador	10	90	17	87	18	17	71	68	90	70	27	23
El Salvador	...	...	9	89	...	24	...	...	30	73	...	33
Granada	0,2	96	0,3	100	18	15	...	...	0,6	75	...	23
Guatemala	12	...	21	92	26	23	48	...	85	65	38	29
Guyana	2	99	2	100	18	15	4	86	4	88	27	26
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	8	94	...	29	...	...	38	75	...	33
Islas Caimán	0,05	96	0,1	97	9	9	0,2	89	0,3	88	15	12
Islas Turcos y Caicos	0,1	92	...	...	13	...	0,1	92	...	...	18	...
Islas Vírgenes Británicas	0,03	100	0,05 ^y	100 ^y	13	15 ^y	0,2	86	0,2 ²	90 ²	18	14 ²
Jamaica	5	...	6 ²	98 ²	25	24 ²	...	...	...	...	...	...
México	150	94	176	95	22	27	540	62	525	66	27	28
Montserrat	0,01	100	0,01 ²	100 ²	12	11 ²	0,02	84	0,03 ²	100 ²	21	16 ²
Nicaragua	6	97	11	95	26	20	24	83	32	76	34	29
Panamá	3	98	5	95	19	18	15	75	18	76	26	24
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	...	...	65	95	...	20	...	...	185	65	...	21
República Dominicana	8	95	9	94	24	24	...	...	67	69	...	20
Saint Kitts y Nevis	...	...	0,1	100	...	14	...	...	0,4	89	...	16
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	87	...	17
Santa Lucía	0,3	100	0,4	100	13	11	1	84	1,0	86	22	21
Suriname	...	...	0,8	100	...	21	...	...	4	93	...	16
Trinidad y Tobago	2	100	2*	...	13	14*	8	76	8*	79*	21	17*
Uruguay	3	98	5 ²	...	31	23 ²	18	92	23 ²	...	20	16 ²
Venezuela, R. B. de	...	...	79	94	...	15	...	...	212	81	...	16
Asia Central												
Armenia	8	...	5 ²	100 ²	7	9 ²	...	...	7 ²	100 ²	...	19 ²
Azerbaiyán	12	100	10	100	7	9	37	83	44	87	19	11
Georgia	6	100	7 ²	100 ²	13	11 ²	17	92	36	85	17	9
Kazajstán	19	...	37	98	9	10	...	...	58	98	...	16
Kirguistán	3	100	3	100	18	27	19	95	17	98	24	24

ENSEÑANZA SECUNDARIA										Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹						
Año escolar finalizado en				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		
1999		2008		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	1999	2008	1999	2008	1999	2008	
3	58	3 ^z	66 ^z	11	9 ^z	14	12 ^z	13	10 ^z	Islandia
55	...	53	72	12	13	9	11	10	12	Israel
422	65	451 ^z	67 ^z	10	9 ^z	11	11 ^z	11	10 ^z	Italia
3	38	4	48	...	...	...	...	12	10	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malta
0,4	61	0,5	68	10	...	7	...	8	6	Mónaco
...	...	...	...	...	...	8	...	...	...	Noruega
...	...	108 ^z	46 ^z	...	...	...	...	...	13 ^z	Países Bajos
...	...	93 ^z	69 ^z	...	8 ^z	...	7 ^z	...	7 ^z	Portugal
355	56	379 ^{*,z}	62 ^{*,z}	16	15 ^z	14	13 ^{*,z}	15	14 ^{*,z}	Reino Unido
...	...	...	...	...	6	...	...	...	...	San Marino
63	56	79	59	12	10	17	10	15	10	Suecia
...	...	...	...	...	9	...	...	...	...	Suiza
América Latina y el Caribe										
0,1	63	0,1 ^z	69 ^z	...	...	...	...	15	10 ^z	Anguila
...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
1	53	...	...	12	...	21	...	15	...	Antillas Neerlandesas
...	...	286 ^z	69 ^z	12	16 ^z	...	9 ^z	...	12 ^z	Argentina
0,4	49	0,6	57	16	...	16	...	16	13	Aruba
1	74	3	70	23	13	23	13	23	13	Bahamas
1	58	1 ^y	59 ^y	18	...	18	...	18	15 ^y	Barbados
0,9	62	2	59	24	18	23	14	24	17	Belice
...	...	0,7 ^y	67 ^y	...	6 ^y	...	6 ^y	...	6 ^y	Bermudas
39	52	58 ^z	...	24	17 ^z	20	19 ^z	21	18 ^z	Bolivia (Estado Plurinacional de)
1 104	79	1 375	68	23	18	21	16	23	17	Brasil ³
45	62	68 ^z	63 ^z	32	24 ^z	27	23 ^z	29	24 ^z	Chile
187	50	186	50	19	...	20	...	19	26	Colombia
13	52	24	58	18	16	18	15	18	16	Costa Rica
65	60	86	55	12	9	10	10	11	10	Cuba
0,4	68	0,5	68	21	18	15	10	19	14	Dominica
54	50	85	50	17	15	17	15	17	15	Ecuador
...	...	20	52	...	26	...	28	...	26	El Salvador
...	...	0,8	63	...	14	...	24	...	17	Granada
33	...	54	44	15	18	11	14	13	17	Guatemala
4	63	4	69	19	20	19	23	19	21	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	Honduras
0,2	46	0,4	61	11	...	7	...	9	9	Islas Caimán
0,1	62	...	...	9	...	9	...	9	...	Islas Turcos y Caicos
0,2	63	0,2 ^z	74 ^z	6	10 ^z	10	6 ^z	7	9 ^z	Islas Vírgenes Británicas
...	...	13 ^z	69 ^z	...	...	...	...	...	20 ^z	Jamaica
519	44	636	48	18	20	14	15	17	18	México
0,03	62	0,03 ^z	66 ^z	11	...	10	...	10	12 ^z	Montserrat
10*	56*	16	55	31*	30	31	26	31	29	Nicaragua
14	55	17	59	17	16	15	14	16	15	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
...	...	161	44	...	...	...	...	...	16	Perú
...	...	37	59	...	22	28	26	...	24	República Dominicana
...	...	0,4	57	...	11	...	11	...	11	Saint Kitts y Nevis
...	...	0,6	63	...	22	...	16	...	19	San Vicente y las Granadinas
0,7	64	1,0	67	19	...	16	...	18	16	Santa Lucía
...	...	3 ^z	60 ^z	...	15 ^z	...	12 ^z	...	14 ^z	Suriname
6	59	7	63	22	14*	19	14	21	14	Trinidad y Tobago
19	72	21 ^z	...	12	11 ^z	23	19 ^z	15	14 ^z	Uruguay
...	...	218	64	...	11	...	9	...	10	Venezuela, R. B. de
Asia Central										
...	...	42	84	...	...	...	...	...	7	Armenia
118	63	132 ^z	66 ^z	...	...	...	...	8	8 ^z	Azerbaiyán
59	77	41	...	...	7	...	8	8	7	Georgia
...	...	179	86	...	...	...	...	...	10	Kazajstán
48	68	53 ^z	74 ^z	...	...	...	...	13	14 ^z	Kirguistán

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
Mongolia	3	100	4	99	25	25	8	93	8	95	32	31
Tayikistán	5	100	5	100	11	13	31	56	31	68	22	23
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	66	96	60	95	9	9	123	84	118	85	21	18
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	114	29	...	43
Bangladesh	68	33	...	...	27	...	...	...	366	42	...	44*
Bhután	0,01	31	0,02 ^Y	...	22	23 ^Y	2	32	4	35	42	28
India	...	...	738 ^Y	100 ^Y	...	40 ^Y	3 135*	33*	...	...	35*	...
Irán (República Islámica del)	9	98	...	...	23	...	327	53	351	63	27	20
Maldivas	0,4	90	0,7	97	31	21	3	60	4	72	24	13
Nepal	...	...	20	93	...	41	92	23	144	39	39	33
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	447	47	...	41
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	69	85	...	23
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	...	...	...	...	...	...	105	...	...	...	18	...
Brunei Darussalam	0,6*	83*	0,6	97	20*	20	3*	66*	4	75	14*	13
Camboya	2	99	5	94	27	23	45	37	48	44	48	49
China	875	94	1 049	98	27	22	...	...	6 036	56	...	18
Fiji	...	...	0,5 ^Y	...	...	19 ^Y	...	...	4	55	...	26
Filipinas	18	92	28 ^Z	97 ^Z	33	35 ^Z	360	87	390 ^Z	87 ^Z	35	34 ^Z
Indonesia	118	98	280 ^Z	96 ^Z	17	13 ^Z	...	...	1 687	59	...	17
Islas Cook	0,03	100	0,03 ^Z	100 ^Z	14	15 ^Z	0,1	86	0,1 ^Z	77 ^Z	18	16 ^Z
Islas Marshall	0,1	...	...	...	11	...	0,6	...	...	...	15	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	3	41	...	...	19	...
Japón	96	...	109	...	31	28	367	...	392	...	21	18
Kiribati	...	...	...	...	...	...	0,6	62	0,6	82	25	25
Macao (China)	0,5	100	0,5	99	31	18	2	87	2	88	31	17
Malasia	21	100	27 ^Z	96 ^Z	27	24 ^Z	143	66	206 ^Z	68 ^Z	21	15 ^Z
Micronesia, Estados Federados de	...	...	...	...	...	...	...	...	1 ^Z	...	...	17 ^Z
Myanmar	2	...	6	99	22	18	155	73	177	84	31	29
Nauru	...	...	0,04	98	...	16	...	...	0,06	93	...	22
Niue	0,01	100	...	...	11	...	0,02	100	...	...	16	...
Nueva Zelandia	7	98	9	99	15	12	20	82	23	84	18	15
Palau	...	...	...	...	...	...	0,1	82	...	...	15	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	15 ^Y	43 ^Y	...	36 ^Y
República de Corea	22	100	30	99	24	18	122	67	153	77	32	24
República Democrática Popular Lao	2	100	4	97	18	19	27	43	30	49	31	30
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,3	98	...	14	1	71	0,9	...	24	32
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	16	81	...	19
Tailandia	111	79	104	78	25	24	298	63	348	60	21	16
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	5	33	...	41
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	...	...	18	...	0,8	67	0,8 ^Y	...	21	22 ^Y
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	19	...
Vanuatu	...	...	0,1 ^Y	91 ^Y	...	12 ^Y	1	49	2 ^Z	55 ^Z	24	24 ^Z
Viet Nam	94	100	173	99	23	18	337	78	345	77	30	20
Estados Árabes												
Arabia Saudita	...	...	18*	100*	...	10*	...	...	299*	51*	...	11*
Argelia	1	93	5	81	28	25	170	46	170	53	28	23
Bahrein	0,7	100	1	100	21	16	...	...	...	...	...	...
Djibuti	0,0	100	0,1	87	29	17	1,0	28	2	26	40	34
Egipto	14	99	23 ^Z	99 ^Z	24	25 ^Z	346	52	369 ^Z	56 ^Z	23	27 ^Z
Emiratos Árabes Unidos	3	100	5 ^Z	100 ^Z	19	21 ^Z	17	73	17 ^Z	85 ^Z	16	17 ^Z
Iraq	5	100	...	...	15	...	141	72	...	...	25	...
Jamahiriyá Árabe Libia	1	100	2 ^Y	96 ^Y	8	9 ^Y	...	...	...	...	...	...
Jordania	3	100	5	100	22	21	...	...	...	...	...	...
Kuwait	4	100	6	100	15	11	10	73	23	89	13	9
Libano	11	95	10	99	13	16	29	83	33	86	14	14

ENSEÑANZA SECUNDARIA										Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹						
Año escolar finalizado en				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		
1999		2008		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	1999	2008	1999	2008	1999	2008	
11	69	18	74	19	...	17	...	19	19	Mongolia
47	43	62	49	...	...	...	...	16	17	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
307	57	358	63	...	...	...	...	11	13	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	33 ²	28 ²	...	32 ²	...	31 ²	...	32 ²	Afganistán
265	13	414 ²	20 ²	43	29 ²	32	21 ²	37	25 ²	Bangladesh
0,6	32	3	49	35	26	27	12	32	21	Bhután
1 995	34	...	...	...	...	...	...	34	...	India
...	...	...	...	...	22	...	...	...	...	Irán (República Islámica del)
0,9	25	...	...	18	9	9	...	17	...	Maldivas
40	9	56	15	38	52	24	30	32	41	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	...	19 ²	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
3	48	4	61	12*	...	10*	...	11	11	Brunei Darussalam
18	27	30 ²	32 ²	16	31 ²	21	25 ²	18	29 ²	Camboya
...	...	6 344	...	17	16	...	16	...	16	China
...	...	5	71	...	20	...	17	...	19	Fiji
150	76	181 ²	76 ²	41	39 ²	21	25 ²	34	35 ²	Filipinas
...	...	1 531	47	...	12	...	11	...	12	Indonesia
...	...	0,1 ²	78 ²	...	...	...	...	...	15 ²	Islas Cook
0,3	...	...	...	28	...	18	...	22	...	Islas Marshall
1	33	...	...	...	...	...	...	13	...	Islas Salomón
630	...	607	...	16	14	13	11	14	12	Japón
0,5	46	0,7	48	21	17	19	19	20	17	Kiribati
1	56	2	59	24	18	21	17	23	17	Macao (China)
...	...	167 ²	65 ²	18	...	...	...	...	15 ²	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, Estados Federados de
68	76	82	84	28	36	38	30	30	34	Myanmar
...	...	0,03 ²	79 ²	...	...	...	...	...	21 ²	Nauru
0,03	44	...	...	6	...	21	...	11	...	Niue
28	58	36	62	18	15	13	14	15	14	Nueva Zelandia
0,2	51	...	...	14	...	12	...	13	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
189	41	219	54	22	20	22	16	22	18	República de Corea
12	40	18	44	20	22	22	24	20	23	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1	57	1	...	26	27	17	19	20	21	Samoa
...	...	14	67	...	16	...	17	...	16	Singapur
...	...	223	55	...	20	...	23	...	21	Tailandia
...	...	3 ²	23 ²	...	35 ²	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
1	48	...	...	15	...	13	...	15	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
0,4	47	...	...	...	...	...	...	23	...	Vanuatu
258	65	462	64	29	19	29	25	29	21	Viet Nam
Estados Árabes										
...	...	262*	53	...	10*	...	12*	...	11*	Arabia Saudita
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
0,7	22	1	24	26	42	16	23	23	34	Djibuti
454	41	491 ²	42 ²	22	...	13	...	17	...	Egipto
16	55	24 ²	55 ²	14	15 ²	10	11 ²	12	13 ²	Emiratos Árabes Unidos
56	69	...	...	22	...	16	...	20	...	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	5 ^Y	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	...	...	...	...	17	12	...	...	Jordania
22	56	27	55*	12	10	9	8	11	9	Kuwait
43	52	42	55	9	11	8	8	9	9	Libano

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR						ENSEÑANZA PRIMARIA					
	Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹		Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹	
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en	
	1999		2008		1999	2008	1999		2008		1999	2008
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres		
Marruecos	40	40	37	65	20	18	123	39	146	49	28	27
Mauritania	...	...	...	...	...	...	7	26	13	37	47	39
Omán	...	...	2	100	...	20	12	52	23	64	25	12
Qatar	0,4	96	1	100	21	17	5	75	6	85	13	13
República Árabe Siria	5	96	8	96	24	19	110	65	132	66	25	18
Sudán	12	84	21	100	30	30	...	...	124	61	...	38
Territorio Ocupado Palestino	3	100	4	100	29	20	10	54	13	67	38	29
Túnez	4	95	...	...	20	...	60	50	60	54	24	17
Yemen	0,8	93	...	...	17	...	103	20	...	...	22	...
Europa Central y Oriental												
Albania	4	100	...	...	20	...	13	75	...	...	23	...
Belarrús	53	...	44 ²	99 ²	5	6 ²	32	99	24	99	20	15
Bosnia-Herzegovina	...	...	1	98	...	14	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	100	18	100	11	11	23	91	16	93	18	16
Croacia	6	100	6 ²	99 ²	13	14 ²	11	89	11 ²	91 ²	19	17 ²
Eslovaquia	16	100	11	100	10	13	17	93	14	89	19	17
Eslovenia	3	99	3	99	18	18	6	96	6	98	14	17
Estonia	7	100	7	...	8	7	8	86	6	94	16	12
Federación de Rusia	642	100*	635	99	7	8	367	98	285	98	18	17
Hungría	32	100	30	100	12	11	47	85	38	96	11	10
la ex R. Y. de Macedonia	3	99	3 ²	98 ²	10	11 ²	6	66	6 ²	72 ²	22	18 ²
Letonia	7	99	7	99	9	10	9	97	11	93	15	11
Lituania	13	99	13	100	7	7	13	98	10	97	17	13
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	77	...	49 ²	98 ²	12	18 ²	...	...	234 ²	84 ²	...	11 ²
República Checa ⁴	17	100	21	100	18	14	36	85	25	98	18	18
República de Moldova	13	100	11	100	8	10	12	96	10	97	21	16
Rumanía	37	100	37	100	17	17	69	86	55	86	19	16
Serbia	8	98	10	98	21	17	...	...	17	84	...	17
Turquía	17	99	26	95	15	27	...	...	...	...	...	...
Ucrania	143	100	132	99	8	9	107	98	99	99	20	16
Mundo												
Mundo	5 471	91	7 244	94	21	20	25 589	58	27 821	62	25	25
Países desarrollados	1 421	94	1 748	95	18	15	4 471	81	4 656	82	16	14
Países en desarrollo	3 051	87	4 525	93	26	25	20 275	52	22 425	57	27	28
Países en transición	998	100	971	99	7	8	843	94	740	94	20	17
África Subsahariana	336	71	564	75	19	19	1 974	43	2 835	43	42	45
América del N./Europa Occid.	1 072	92	1 417	94	18	14	3 441	82	3 739	83	15	14
América Latina y el Caribe	765	96	988	96	21	21	2 705	77	2 919	78	26	23
Caribe	21	82	27	92	26	28	78	56	79	60	30	33
América Latina	744	96	961	96	21	21	2 626	78	2 840	79	26	23
Asia Central	150	98	153	98	9	10	332	86	330	88	21	17
Asia Meridional y Occidental	523	71	1 059	95	41	40	4 204	35	4 970	46	37	39
Asia Oriental y el Pacífico	1 384	94	1 832	96	26	21	10 062	55	10 010	60	22	19
Asia Oriental	1 363	94	1 808	96	26	21	9 906	54	9 846	60	22	19
Pacífico	21	94	24	92	21	20	156	71	163	72	20	20
Estados Árabes	121	78	165	91	20	19	1 521	52	1 899	56	23	22
Europa Central y Oriental	1 119	100	1 067	99	8	10	1 352	83	1 120	82	18	18

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

1. Basada en el número de alumnos y docentes.

2. Los datos sobre el personal docente de la enseñanza preescolar correspondientes a 2008 comprenden el personal auxiliar.

3. La disminución del número de docentes entre 2005 y el año más reciente 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 secundaria, el personal docente comprende los profesores con dedicación a tiempo completo y los contratados a tiempo parcial.

ENSEÑANZA SECUNDARIA											Países o territorios
Personal docente				Proporción alumnos/docente ¹							
Año escolar finalizado en				Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
1999		2008		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			
Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	1999	2008	1999	2008	1999	2008		
88	33	...	...	19	...	14	17	17	...	Marruecos
2	10	4 ^z	10 ^z	28	29 ^z	24	24 ^z	26	27 ^z	Mauritania	
13	50	21	57	19	12	16	18	18	14	Omán	
4	57	7	56	13	11	8	9	10	10	Qatar	
54	...	181	60	...	18	...	...	19	15	República Árabe Siria
...	...	83	55	...	28	22	17	...	22	Sudán	
18	48	29	49	26	25	19	21	24	24	Territorio Ocupado Palestino	
56	40	83	...	23	...	15	...	19	15	Túnez	
48	19	...	...	22	...	21	...	22	...	Yemen
Europa Central y Oriental											
22	52	...	...	16	...	17	...	16	...	Albania
107	77	102 ^z	80 ^z	...	...	...	...	9	8 ^z	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	Bosnia-Herzegovina
56	73	52	79	13	12	12	11	13	11	Bulgaria	
33	64	42 ^z	68 ^z	14	11 ^z	11	8 ^z	12	9 ^z	Croacia	
54	72	47	74	13	13	12	12	13	13	Eslovaquia	
17	69	16	72	14	7	13	11	13	9	Eslovenia	
11	81	11	78	11	9	10	9	10	9	Estonia	
...	...	1 183	81	...	...	...	...	...	9	Federación de Rusia
100	71	90	71	11	10	9	10	10	10	Hungría	
13	49	16	54	16	12	16	15	16	13	la ex R. Y. de Macedonia	
25	80	19	81	10	9	10	11	10	10	Letonia	
36	79	41	82	11	...	11	...	11	9	Lituania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	261 ^y	69 ^y	...	13 ^y	...	13 ^y	...	13 ^y	Polonia	
...	...	80	66	...	12	...	11	...	11	República Checa ⁴	
33	72	30	76	13	11	12	12	13	11	República de Moldova	
177	64	152	67	12	11	13	15	13	13	Rumania	
...	...	59	64	...	10	14	10	...	10	Serbia	
...	...	...	...	...	...	...	17 ^y	...	...	Turquía
400	76	351 ^z	79 ^{*,z}	...	...	...	...	13	11 ^z	Ucrania
Media ponderada											
23 979	52	29 650	51	19	19	17	16	18	18	Mundo	
6 297	55	6 555	58	14	12	13	13	13	13	Países desarrollados	
14 906	46	20 512	46	22	22	21	19	21	20	Países en desarrollo	
2 776	74	2 583	77	13	13	8	6	11	10	Países en transición	
827	31	1 442	29	27	31	23	19	25	25	África Subsahariana	
4 472	56	4 855	60	14	12	13	14	14	13	América del N./Europa Occid.	
2 762	63	3 484	60	19	18	19	15	19	17	América Latina y el Caribe	
51	47	57	56	19	16	26	54	20	22	Caribe	
2 711	63	3 427	60	19	18	19	15	19	17	América Latina	
863	65	960	70	15	18	6	6	11	11	Asia Central	
2 935	35	4 091	35	33	38	33	26	33	32	Asia Meridional y Occidental	
7 594	46	10 150	47	19	17	15	16	17	16	Asia Oriental y el Pacífico	
7 355	45	9 894	47	19	17	15	16	17	16	Asia Oriental	
239	52	255	53	19	18	10	11	14	14	Pacífico	
1 333	43	1 820	47	19	19	14	13	17	16	Estados Árabes	
3 194	72	2 847	73	12	11	13	12	13	11	Europa Central y Oriental	

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2009.
 (z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.
 (*) Estimación nacional.

Cuadro 9
Compromiso con la educación: gasto público

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
África Subsahariana												
Angola	3,4	3,0 ^Y	6	...	...	28 ^Y	...	...	...	43 ^Y	...	...
Benín	3,0	3,6 ^Z	16	16 ^Z	...	58 ^Z	...	160 ^Y	...	19 ^Z	...	...
Botswana	...	8,8 ^Z	...	21 ^Z	...	19 ^Z	...	806 ^Z	...	48 ^Z	...	3 811 ^Z
Burkina Faso	...	4,6 ^Z	...	22 ^Z	...	66 ^Y	...	323 ^Y	...	12 ^Y	...	259 ^Y
Burundi	3,5	7,2	...	22	39	49	54	59	37	25	...	201
Cabo Verde	...	5,8	...	17	...	39	...	451	...	31	...	...
Camerún	...	2,9	...	15 ^Z	...	34	...	107	...	58	...	520
Chad	1,7	2,3 ^X	...	10 ^X	...	48 ^X	...	58 ^X	...	29 ^X	...	182 ^X
Comoras	...	7,6	...	...	...	61	...	129	...	5	...	...
Congo	6,0	2,5 ^X	22	8 ^X	36	27 ^X	481	96 ^X	24	41 ^X	...	...
Côte d'Ivoire	5,6	4,8	...	25	43	...	...	...	36	...	...	...
Eritrea	5,2	2,0 ^Y	...	...	...	39 ^Y	...	52 ^Y	...	13 ^Y	...	27 ^Y
Etiopía	3,5	5,5 ^Z	...	23 ^Z	...	51 ^Z	...	75 ^Z	...	8 ^Z	...	41 ^Z
Gabón	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3,1	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5 ^X	...	...	...	34 ^X	...	151 ^X	...	37 ^X	...	357 ^X
Guinea	2,1	1,7	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Bissau	5,6	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	7,0 ^Y	...	18 ^X	...	55 ^Y	...	270 ^Y	...	23 ^Y	...	277 ^Y
Lesotho	10,7	9,9	26	24	43	36	273	339	24	21	799	778
Liberia	...	3,5	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	2,9	...	13	...	52	...	70	...	23	...	133
Malawi	4,7	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	3,0	3,9	...	20	49	37	120	92	34	44	364	329
Mauricio	4,2	3,3	18	11	32	28 ^Y	886	1 021 ^Y	37	43 ^Y	1 308	1 439 ^Y
Mozambique	2,2	5,5 ^Y	...	21 ^Y	...	56 ^Y	...	79 ^Y	...	29 ^Y	...	456 ^Y
Namibia	7,9	6,6	...	22	59	...	1 027	999	28	...	1 677	960
Níger	...	3,7	...	15	...	67	...	158	...	23	...	326
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	...	1,3 ^Z	...	12 ^Z	...	48 ^Z	...	39 ^Z	...	29 ^Z	...	...
República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	2,2	7,1	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	4,1	...	20	...	45 ^Z	...	83 ^Z	...	20 ^Z	...	292 ^Z
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	...	5,1	...	19	...	46 ^X	...	264 ^X	...	26 ^X	...	519 ^X
Seychelles	5,5	5,2 ^Y	...	13 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	4,0 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6,2	5,6	22	17	45	40	1 130*	1 356	34	31	1 590*	1 603
Swazilandia	5,0	7,8	...	22	33	...	342	...	27	...	969	...
Togo	4,3	3,8 ^Z	26	17 ^Z	37	42 ^Z	69	76 ^Z	34	33 ^Z	260	150 ^Z
Uganda	...	3,3	...	16	...	60	...	79	...	23	...	221
Zambia	2,0	1,5	...	...	...	59 ^X	...	65 ^X	...	15 ^X	...	93 ^X
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	4,4 ^Y	...	10 ^Y	...	15 ^Y	...	5 391 ^Y	...	48 ^Y	...	6 916 ^Y
Andorra	...	3,2	...	...	...	25 ^Y	...	...	...	22 ^Y	...	...
Austria	6,4	5,5 ^Z	12	11 ^Z	19	18 ^Z	7 510	8 439 ^Z	45	47 ^Z	9 259	9 736 ^Z
Bélgica	...	6,0 ^Z	...	12 ^Z	...	23 ^Z	...	7 015 ^Z	...	43 ^Z	...	11 469 ^Z
Canadá	5,9	5,0 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	5,3	7,3 ^Z	...	10 ^Z	34	27 ^Z	3 693	6 437 ^Z	53	44 ^Z	5 830	9 201 ^Z
Dinamarca	8,2	7,8 ^Y	15	15 ^Y	...	23 ^Y	7 410	8 138 ^Y	...	37 ^Y	11 680	11 596 ^Y
España	4,4	4,5 ^Z	11	11 ^Z	28	27 ^Z	4 619	5 821 ^Z	47	39 ^Z	6 105	6 936 ^Z
Estados Unidos	5,0	5,5 ^Z	...	14 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6,2	5,9 ^Z	12	12 ^Z	21	20 ^Z	4 399	5 557 ^Z	39	42 ^Z	6 537	9 737 ^Z
Francia	5,7	5,5 ^Y	11	11 ^Y	20	21 ^Y	4 773	5 309 ^Y	50	47 ^Y	7 803	7 988 ^Y
Grecia	3,2	4,1 ^X	7	9 ^X	25	26 ^X	2 332	3 685 ^X	38	37 ^X	2 903	4 736 ^X
Irlanda	4,9	5,8 ^Z	13	14 ^Z	32	34 ^Z	3 312	6 187 ^Z	37	35 ^Z	4 986	9 662 ^Z

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Islandia	...	7,9 ^z	...	17 ^z	...	32 ^z	...	8 396 ^z	...	33 ^z	...	7 492 ^z
Israel	7,5	6,4 ^z	14	14 ^z	34	38 ^z	4 254	5 235 ^z	30	28 ^z	4 770	5 180 ^z
Italia	4,7	4,3 ^z	10	9 ^z	26	25 ^z	6 466	6 595 ^z	47	46 ^z	7 445	7 437 ^z
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	11 429 ^x	...	...	...	13 183 ^z
Malta	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	5	...	18	...	...	...	51	...	...	...
Noruega	7,2	6,7 ^z	16	16 ^z	...	24 ^z	...	8 688 ^z	...	34 ^z	...	12 516 ^z
Países Bajos	4,8	5,4 ^y	11	12 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5,4	5,5 ^y	13	11 ^y	31	31 ^y	4 024	4 957 ^y	44	41 ^y	5 487	7 444 ^y
Reino Unido	4,6	5,5 ^z	11	12 ^z	...	29 ^z	...	6 438 ^z	...	45 ^z	...	8 220 ^z
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7,4	6,5 ^z	14	13 ^z	...	25 ^z	...	8 685 ^z	...	38 ^z	...	10 670 ^z
Suiza	5,0	4,9 ^z	15	16 ^y	32	29 ^z	7 430	8 532 ^z	40	38 ^z	9 243	9 751 ^z
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	3,4	...	11	...	30 ^x	...	...	...	50 ^x	...	...
Antigua y Barbuda	3,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	4,6	5,0 ^z	13	14 ^z	37	35 ^z	1 357	1 880 ^z	35	39 ^z	1 823	2 810 ^z
Aruba	...	5,2 ^z	14	17 ^z	30	29 ^z	...	...	32	32 ^z	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,3	7,0	15	16	21	28 ^x	...	...	31	29	...	...
Belize	5,7	5,6 ^z	17	17 ^{*z}	...	49 ^z	...	936 ^z	...	42 ^z	...	1 375 ^z
Bermudas	...	1,2 ^y	...	...	...	41 ^x	...	...	...	52 ^x	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5,8	5,8 ^y	16	...	41	...	395	...	22	...	373	...
Brasil	4,0	5,3 ^z	10	16 ^z	33	32 ^z	823	1 598 ^z	36	44 ^z	747	1 671 ^z
Chile	4,0	3,8 ^z	16	18 ^z	45	35 ^z	1 358	1 534 ^z	36	38 ^z	1 539	1 731 ^z
Colombia	4,5	4,1	17	15	...	42	...	1 047	...	45	...	1 263
Costa Rica	5,5	5,2	...	23	47	...	1 375	...	29	...	1 991	...
Cuba	7,7	13,8	14	18	...	26	...	...	...	29	...	...
Dominica	5,5	5,0	...	11	...	55	...	1 436	...	44	...	1 319
Ecuador	2,0	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	2,4	3,7	17	13 ^{*z}	...	40	...	61	...	21	...	60
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	3,2	...	...	...	58	...	416	...	14	...	280
Guyana	9,3	6,3 ^z	18	12 ^z	...	33 ^z	...	306 ^z	...	29 ^z	...	399 ^z
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	2,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	17	12 ^x	30	20 ^x	...	...	40	30 ^x	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	3,4 ^z	...	15 ^z	...	27 ^z	...	...	...	37 ^z	...	...
Jamaica	...	6,6	...	9 ^x	...	32	...	999	...	41	...	1 574
México	4,5	4,9 ^z	23	...	41	39 ^z	1 369	1 838 ^z	...	29 ^z	...	1 842 ^z
Montserrat	...	...	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	...	18	...	...	...	...	223 ^y	...	...	...	98 ^y
Panamá	5,1	4,1	...	...	...	25	1 100	787	...	22	1 569	1 136
Paraguay	5,1	3,9 ^z	9	12 ^z	...	41 ^z	...	455 ^z	30	36 ^z	699	665 ^z
Perú	3,4	2,9	21	21	40	40	404	570	28	34	541	719
República Dominicana	...	2,3 ^z	...	11 ^z	...	...	...	485	...	...	...	432
Saint Kitts y Nevis	5,6	10,9 ^x	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	7,2	7,3 ^z	...	16 ^x	...	50 ^x	...	1 383 ^z	...	30 ^x	...	1 255 ^x
Santa Lucía	8,8	6,8	21	13	53	...	1 779	...	33	...	2 380	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	3,9	...	16	...	40	...	1 387	1 844 ^z	31	...	1 594	2 080 ^z
Uruguay	2,4	2,9 ^y	...	12 ^y	32	...	650	...	37	...	955	...
Venezuela, R. B. de	...	3,6 ^z	...	...	...	32 ^z	...	1 100 ^z	...	17 ^z	...	916 ^z
Asia Central												
Armenia	2,2	2,9 ^z	...	15 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	4,3	2,1	24	9	...	17 ^y	...	323 ^y	...	50 ^y	...	497 ^y
Georgia	2,0	2,9	10	7	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Kazajistán	4,0	3,2 ^z	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	4,3	6,7 ^z	21	26 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	6,0	5,2 ^z	...	...	...	27 ^z	...	428 ^z	...	35 ^z	...	405 ^z
Tayikistán	2,1	3,6	12	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,2	15	14	39	41	...	97	42	44	83	160
Bhután	...	5,2	...	17 ^x	...	27	...	...	...	54	...	...
India	4,5	3,2 ^y	13	...	30	36 ^y	197	204 ^y	38	43 ^y	411	370 ^y
Irán (República Islámica del)	4,5	4,8	19	20	...	29	...	1 032	...	48	...	1 464
Maldivas	...	8,4	...	12	...	54 ^x	...	733 ^x	...	...	...	...
Nepal	2,9	3,7	12	19	53	60	62	132	29	25	97	97
Pakistán	2,6	2,9	...	11 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5,2	4,9 ^z	...	14 ^y	33	34 ^z	4 979	6 082 ^z	40	39 ^z	4 529	5 504 ^z
Brunei Darussalam	4,9	...	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	1,0	1,7 ^z	9	12 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
China	1,9	...	13	...	34	...	...	...	38	...	290	...
Fiji	5,3	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	...	2,4 ^z	...	15 ^z	...	54 ^x	...	258 ^x	...	27 ^x	...	269 ^x
Indonesia	...	3,7 ^z	...	19 ^z	...	57 ^z	...	517 ^z	...	32 ^z	...	462 ^z
Islas Cook	0,4	...	13	...	53	...	...	...	40	...	...	...
Islas Marshall	13,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3,5	3,4 ^z	9	9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	8,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	3,6	2,0 ^z	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	6,1	4,6 ^z	25	18 ^z	...	33 ^y	...	1 556 ^z	...	26 ^y	...	1 358 ^y
Micronesia, Estados Federados de	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0,6	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	7 ^{*,z}	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	32	...	...	...	59	...	...	...
Nueva Zelanda	7,2	6,6 ^z	...	20 ^y	27	24 ^z	4 185	3 830 ^z	40	40 ^z	5 214	4 318 ^z
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3,8	4,2 ^z	13	15 ^z	44	32 ^z	2 900	4 277 ^z	38	43 ^z	2 409	5 580 ^z
República Democrática Popular Lao	1,0	2,4	...	12	...	46 ^x	...	55 ^x	...	30 ^x	...	81 ^x
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	5,5	13	13	32	...	284	...	27	...	301	...
Singapur	...	3,3	...	12	...	20	...	3 684	...	24	...	5 824
Tailandia	5,1	6,3	28	26	...	37	...	1 573	...	33	...	1 661
Timor-Leste	...	1,2	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	7,2	17	28	39	51	427	709	52	34	2 175	...
Viet Nam	...	5,5	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	7,0	6,4 ^z	26	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	4,3	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	3,1 ^z	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	7,5	8,0 ^z	...	23 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	3,7	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	0,9	...	27	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		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 2007 a paridad de poder adquisitivo (PPA)	
	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008	1999	2008
Jordania	5,0	...	21	...	...	...	467	553 ^z	...	...	541	721 ^z
Kuwait	...	3,4 ^y	...	13 ^y	...	21 ^y	...	...	...	38 ^y	...	...
Líbano	2,0	2,2	10	8	...	33 ^x	...	...	...	30 ^x	...	...
Marruecos	5,5	5,8	26	26	39	45 ^x	488	674	44	38 ^x	1 280	1 473 ^z
Mauritania	2,8	2,8 ^y	...	16	...	43	...	173 ^x	...	30	...	435 ^x
Omán	4,2	4,1 ^y	21	31 ^y	...	50 ^x	...	...	...	41 ^x	...	...
Qatar	...	...	...	20 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	...	4,9 ^z	...	17 ^z	...	...	1 747	...	...	...	3 014	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Territorio Ocupado Palestino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	7,2	7,6 ^z	...	22 ^z	...	35 ^x	...	1 275 ^x	...	43 ^x	...	1 478 ^x
Yemen	...	5,7	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6,0	5,2 ^z	...	9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia-Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	4,3 ^z	...	10 ^z	...	20 ^z	...	2 340 ^z	...	45 ^z	...	2 230 ^z
Croacia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	4,2	3,8 ^z	14	10 ^z	...	19 ^z	1 288	3 037 ^z	...	47 ^z	2 323	2 866 ^z
Eslovenia	...	5,3 ^z	...	13 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonia	6,9	5,4 ^z	15	14 ^z	...	24 ^z	...	3 690 ^z	...	42 ^z	...	4 241 ^z
Federación de Rusia	...	4,0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	5,0	5,7 ^y	13	10 ^y	20	20 ^y	2 291	4 527 ^y	41	41 ^y	2 384	4 067 ^y
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5,8	5,2 ^z	...	14 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	4,9 ^z	...	13 ^z	...	14 ^z	...	2 501 ^z	...	51 ^z	...	3 275 ^z
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	4,7	5,1 ^z	11	12 ^z	...	32 ^z	...	3 635 ^z	...	38 ^z	...	3 332 ^z
República Checa	4,1	4,9 ^y	10	11 ^y	18	13 ^y	1 727	2 704 ^y	50	48 ^y	3 403	4 814 ^y
República de Moldova	4,6	7,5	16	20	...	18	...	886	...	38	...	826
Rumania	...	4,4 ^z	...	12 ^z	...	20 ^z	...	1 846 ^z	...	36 ^z	...	1 556 ^z
Serbia	...	4,7 ^z	...	9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	3,0	2,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	3,7	5,4 ^z	14	20 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...

Mundo ¹	4,7	4,8	...	14	...	34	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	5,0	5,2	...	12	...	24	...	5 557	...	41	...	7 437
Países en desarrollo	4,5	4,2	...	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en transición	4,0	3,8	14	17	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	4,2	4,1	...	18	...	46	...	107	...	26	...	...
América del N./Europa Occid.	5,3	5,5	12	13	...	28	...	7 485	...	39	...	8 986
América Latina y el Caribe	4,9	4,9	16	14	...	35	...	...	...	34	...	...
Caribe	...	5,6	...	13	...	32	...	...	...	37	...	...
América Latina	4,5	4,0	16	15	...	37	...	...	...	32	...	...
Asia Central	4,0	3,2	14	15	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2,9	3,7	...	16	...	38	...	204	38	44	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	4,9	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3,6	3,3	13	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2,9	3,7	...	16	...	38	...	204	38	44	...	...
Estados Árabes	...	4,2	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

1. Todos los valores indicados para las diferentes regiones son medianas.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 10. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos de la EPT

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3		OBJETIVO 4	
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos		Mejora de los niveles de la alfabetización de los 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)		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		1985-1994 ¹	
Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	
África Subsahariana								
1 Angola	27	40	...	...	...	73	...	70
2 Benin	4	13	...	93	40*	53	27*	41
3 Botswana	...	16 ^Y	81	87 ^Y	89*	95	69*	83
4 Burkina Faso	2	3	35	63	20*	39*	14*	29*
5 Burundi	0,8	3 ^Z	36	99	54*	76	37*	66
6 Cabo Verde	...	60	99	84	88*	98	63*	84
7 Camerún	11	25	...	88	...	86	...	76
8 Chad	...	...	51	...	17	45	12	33
9 Comoras	3	27	65	...	...	85	...	74
10 Congo	2	12	...	59 ^Y	...	80	...	...
11 Côte d'Ivoire	2	3	55	...	49*	66	34*	55
12 Eritrea	5	13	33	39	...	88	...	65
13 Etiopía	1	4	36	78	34*	50*	27*	36*
14 Gabón	...	...	...	...	93*	97	72*	87
15 Gambia	19	22 ^Z	76	69	...	64	...	45
16 Ghana	40	68	60	77	...	79	...	66
17 Guinea	...	11*	43	71	...	59	...	38
18 Guinea Bissau	4	...	52	...	...	70	...	51
19 Guinea Ecuatorial	26	54 ^Z	...	...	...	98	...	93
20 Kenya	42	48	62	82	...	92	...	87
21 Lesotho	21	...	57	73 ^Z	...	92	...	90
22 Liberia	47	84	48	...	60	75	43	58
23 Madagascar	3	9	66	98 ^Z	...	70*	...	71*
24 Malawi	...	...	98	...	59*	86	49*	73
25 Malí	2	4	44	71	...	39*	...	26*
26 Mauricio	94	98	91	94	91*	96	80*	88
27 Mozambique	...	...	52	80	...	70	...	54
28 Namibia	34	31 ^Y	88	89	88*	93	76*	88
29 Níger	1	3	26	54	...	37*	...	29*
30 Nigeria ³	...	16 ^Z	60	61 ^Z	71*	72	55*	60
31 República Centroafricana	...	5	...	67	48*	64	34*	55
32 R. D. del Congo	...	3	32	...	...	65	...	67
33 República Unida de Tanzania	...	34	49	99	82*	78	59*	73
34 Rwanda	...	...	...	96	75*	77	58*	70
35 Santo Tomé y Príncipe	25	39	86	96	94*	95	73*	88
36 Senegal	3	11	55	73	38*	51*	27*	42*
37 Seychelles ⁴	109	100	...	...	99*	99*	88*	92*
38 Sierra Leona	...	5 ^Z	...	...	...	56	...	40
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	28
40 Sudáfrica	21	51 ^Z	92	87 ^Z	...	97	...	89
41 Swazilandia	...	...	70	83 ^Z	84*	93	67*	87
42 Togo	2	7	83	94	...	84	...	65
43 Uganda	...	19	...	97	70*	87	56*	75
44 Zambia	...	...	69	95	66*	75	65*	71
45 Zimbabwe	41	...	83	90 ^Y	95*	99	84*	91
América del Norte y Europa Occidental								
46 Alemania	94	109	99	98 ^Z	...	...	...	...
47 Andorra ⁴	...	98	...	80	...	...	...	...
48 Austria	82	95	97	...	...	...	...	...
49 Bélgica	111	122	99	98	...	...	...	...
50 Canadá	64	70 ^Y	99	...	...	...	...	...
51 Chipre ⁴	60*	83	95	99	100*	100	94*	98
52 Dinamarca	90	96 ^Z	97	96 ^Z	...	...	...	...
53 España	100	126	100	100	100*	100*	96*	98*
54 Estados Unidos	58	58	94	92	...	...	...	...
55 Finlandia	48	65	99	96	...	...	...	...
56 Francia ⁵	111	110	99	98	...	...	...	...
57 Grecia	68	69 ^Z	92	99 ^Z	99*	99	93*	97
58 Irlanda	...	...	93	97	...	...	...	...

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)		
África Subsahariana											
...	...	128	0,81	12	0,76	...	...	...	...	...	...
83	0,67	117	0,87	22	0,47	...	...	...	...	53	45
105	1,00	110 ^Y	0,98 ^Y	75	1,07	80 ^Y	1,06 ^Y	87	89 ^X	27	25 ^Y
44	0,70	78	0,89	10	0,62	20	0,74	68	82	49	49
49	0,82	136	0,95	...	...	18	0,71	...	62	46	52 ^Z
121	0,96	101	0,94	...	...	...	...	...	91	29	24
84	0,82	111	0,86	25	0,83	37	0,80	81	63	52	46
63	0,58	83	0,70	10	0,26	19 ^Z	0,45 ^Z	55	38 ^X	68	62
99	0,85	119	0,92	30	0,81	...	...	...	30	35	30
57	0,97	114	0,94	...	...	...	...	...	77	61	52
73	0,74	74	0,79	23	0,54	...	...	69	94	43	42
52	0,82	52	0,82	21	0,69	30	0,71	95	73	47	47
50	0,61	98	0,89	13	0,67	33	0,72	56	47	...	59
139	1,00	...	...	48	0,86	...	...	...	...	44	...
92	0,85	86	1,06	32	0,65	51	0,94	92	72	37	34
79	0,92	105	0,99	39	0,80	55	0,89	...	...	30	32
56	0,64	90	0,85	14	0,37	36	0,59	...	70	47	44
80	0,67	120 ^Y	...	...	...	36 ^Y	...	...	...	44	62 ^Y
109	0,79	99 ^Z	0,95 ^Z	32	0,37	...	...	...	...	57	28 ^Z
91	0,97	112	0,98	38	0,96	58	0,92	...	...	32	47
102	1,08	108 ^Z	0,99 ^Z	31	1,35	40 ^Z	1,32 ^Z	74	62 ^Y	44	37 ^Z
98	0,74	91	0,90	33	0,63	32	0,75	...	...	39	24
98	0,97	152	0,97	...	...	30	0,94	51	42	47	47
136	0,96	120	1,03	36	0,70	29	0,85	49	43 ^Y	...	...
56	0,71	95	0,84	15	0,53	38	0,65	78	87	62 [*]	50
103	1,01	100	1,00	76	0,99	87	1,02	99	99	26	22
70	0,74	114	0,88	5	0,62	21	0,75	43	60	61	64
116	1,01	112	0,99	58	1,11	66	1,17	93	87 ^X	32	29
30	0,68	62	0,80	7	0,59	12	0,61	...	69	41	39
91	0,80	93 ^Z	0,88 ^Z	24	0,88	30 ^Z	0,77 ^Z	...	...	41	46 ^Z
...	...	89	0,71	...	...	14	0,56	...	53	...	95
47	0,90	90	0,83	18	0,52	35 [*]	0,55 [*]	...	80	26	39
67	1,00	110	0,99	6	0,82	...	...	...	87 ^Y	40	52
100	0,98	151	1,01	10	1,00	22	0,90	45	...	54	68
108	0,97	133	1,01	...	...	51	1,12	...	79	36	26
65	0,86	84	1,02	16	0,64	31	0,81	...	71	49	36
116	0,99	131	0,99	113	1,04	110	1,19	99	...	15	13
...	...	158 ^Z	0,88 ^Z	...	...	35 ^Z	0,66 ^Z	...	...	...	44 ^Z
...	...	33 ^Z	0,55 ^Z	...	...	8 ^Z	0,46 ^Z	...	...	...	36 ^Z
113	0,97	105 ^Z	0,96 ^Z	89	1,12	95 ^Z	1,05 ^Z	65	...	35	31 ^Z
94	0,95	108 ^Z	0,93 ^Z	44	1,00	53 ^Z	0,90 ^Z	80	82 ^Y	33	32 ^Z
116	0,75	115	0,94	28	0,40	41 ^Z	0,53 ^Z	52	54 ^Y	41	41
126	0,92	120	1,01	10	0,66	25	0,85	...	59 ^Y	57	50
82	0,92	119	0,98	21	0,77	46	0,83	81	90	61	61
100	0,97	104 ^Y	0,99 ^Y	43	0,88	41 ^Y	0,92 ^Y	...	...	41	38 ^Y
América del Norte y Europa Occidental											
106	0,99	105	1,00	98	0,98	102	0,98	...	...	17	13
...	...	87	0,96	...	...	82	1,11	...	98	...	10
102	0,99	100	0,99	98	0,95	100	0,96	...	...	13	12
105	0,99	103	1,00	143	1,07	108	0,97	...	91	...	11
99	1,00	99 ^Y	1,00 ^Y	...	...	101 ^Y	0,98 ^Y	...	...	17	...
97	1,00	103	0,99	93	1,03	98	1,01	96	99	18	15
101	1,00	99 ^Z	1,00 ^Z	125	1,06	119 ^Z	1,03 ^Z	...	...	10	...
105	0,99	107	0,99	108	1,07	120	1,06	...	...	15	12
101	1,03	99	1,01	94	...	94	1,00	94	...	15	14
99	1,00	97	0,99	121	1,09	110	1,05	...	...	17	14
106	0,99	110	0,99	110	1,00	113	1,00	98	...	19	19
94	1,00	101 ^Z	1,00 ^Z	90	1,04	102 ^Z	0,95 ^Z	...	98 ^Y	14	10 ^Z
104	0,99	105	1,01	107	1,06	115	1,06	95	...	22	16

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3		OBJETIVO 4	
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos		Mejora de los niveles de la alfabetización de los 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)		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		1985-1994 ¹	
1999	2008	1999	2008	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	
59 Islandia	88	98	99	98	...	...	...	...
60 Israel	105	97	98	97	...	...	...	...
61 Italia	97	101 ²	99	99 ²	...	100	...	99
62 Luxemburgo	73	88	97	96	...	...	...	...
63 Malta	103	101 ²	95	91 ²	98*	98*	88*	92*
64 Mónaco ^{4,6}	...	112	...	...	...	...	...	...
65 Noruega	75	95	100	99	...	...	...	...
66 Países Bajos	98	100	99	99	...	...	...	...
67 Portugal	70	80 ²	...	99 ²	99*	100	88*	95
68 Reino Unido	77	81	100	100	...	...	...	...
69 San Marino ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suecia	76	102	100	95	...	...	...	...
71 Suiza	92	102	96	94	...	...	...	...
América Latina y el Caribe								
72 Anguila ⁶	...	95	...	93	...	...	...	...
73 Antigua y Barbuda ⁴	...	72	...	88	...	...	...	99
74 Antillas Neerlandesas	111	...	...	...	97*	98	95*	96
75 Argentina	57	69 ²	...	...	98*	99	96*	98
76 Aruba	97	104	99	99	...	99	...	98
77 Bahamas	12	...	89	91	...	...	...	...
78 Barbados ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Belice	26	40	89	98	76*	...	70*	...
80 Bermudas ⁴	...	...	...	92 ²	...	...	...	...
81 Bolivia, E. P. de	45	49 ²	95	94 ²	94*	99*	80*	91*
82 Brasil ⁸	58	65	91	94	...	98*	...	90*
83 Chile	77	56 ²	...	94 ²	98*	99*	94*	99*
84 Colombia	39	49	93	90	91*	98*	81*	93*
85 Costa Rica	84	69	...	...	...	98	...	96
86 Cuba	109	105	97	99	...	100	...	100
87 Dominica ⁴	80	77	94	72	...	...	...	...
88 Ecuador	64	101	97	97 ²	96*	95*	88*	84*
89 El Salvador	41	60	...	94	85*	96*	74*	84*
90 Granada	84	103	...	93	...	...	...	...
91 Guatemala	46	29	82	95	76*	86	64*	74
92 Guyana	121	85	...	95	...	...	...	...
93 Haití	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	...	40	...	97	...	94*	...	84*
95 Islas Caimán ^{4,6}	...	103	...	85	...	99*	...	99*
96 Islas Turcos y Caicos ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...
97 Islas Vírgenes Británicas ⁴	62	93 ²	96	93 ²	...	...	...	...
98 Jamaica	80	86	89	80	...	95	...	86
99 México	74	114	97	98	95*	98*	88*	93*
100 Montserrat ^{4,7}	...	91 ²	...	92 ²	...	...	...	...
101 Nicaragua	28	56	76	92	...	87*	...	78*
102 Panamá	39	69	96	98	95*	96	89*	94
103 Paraguay	29	35 ²	96	90 ²	96*	99*	90*	95*
104 Perú	56	72	98	94	95*	97*	87*	90*
105 República Dominicana	31	35	80	80	...	96*	...	88*
106 Saint Kitts y Nevis ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
107 San Vicente y las Granadinas	...	...	...	95	...	...	...	...
108 Santa Lucía	65	68	92	91	...	...	...	...
109 Suriname	...	81	...	90	...	95	...	91
110 Trinidad y Tobago	58	82*	89	92	99*	100	97*	99
111 Uruguay	60	81 ²	...	98 ²	99*	99*	95*	98*
112 Venezuela, R. B. de	45	69	86	90	95*	98*	90*	95*
Asia Central								
113 Armenia	26	33 ²	...	84 ²	100*	100	99*	100
114 Azerbaiyán ^{4,9}	18	26	89	96	...	100*	...	100*
115 Georgia	35	63	...	99	...	100	...	100
116 Kazajstán	14	52	...	90	100*	100	98*	100
117 Kirguistán	10	17	88*	84	...	100	...	99

OBJETIVO 5										OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación						
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²				
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008			
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)					
99	0,98	98	1,00	110	1,06	110	1,03	...	94Y	11	10 ²	59		
112	0,99	111	1,01	90	1,00	90	1,01	...	...	13	13	60
104	0,99	104 ²	0,99 ²	92	0,99	100 ²	0,99 ²	97	100Y	11	10 ²	61		
101	1,02	100	1,01	98	1,04	96	1,03	96	98	...	12	62		
107	1,01	99 ²	1,00 ²	...	...	98 ²	1,02 ²	99	...	20	...	63
...	...	128	0,95	...	...	153	1,01	...	...	...	...	64
101	1,00	99	1,00	120	1,02	112	0,98	100	...	...	...	65
108	0,98	107	0,98	123	0,96	121	0,98	100	100	...	...	66
123	0,96	115 ²	0,95 ²	105	1,08	101 ²	1,07 ²	...	...	...	12 ²	67
101	1,00	106	1,00	101	1,00	99	1,02	...	...	19	18	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	69
110	1,03	95	0,99	157	1,26	103	0,99	...	...	12	10	70
104	1,00	103	1,00	95	0,92	96	0,95	...	...	...	13	71
América Latina y el Caribe														
...	...	94	1,00	...	...	80	0,95	...	...	22	14	72
...	...	100	0,92	...	...	114	0,93	...	...	...	17	73
131	0,95	...	...	92	1,16	...	...	...	...	20	...	74
114	0,99	116 ²	0,99 ²	85	1,05	85 ²	1,13 ²	90	96Y	21	16 ²	75		
114	0,97	114	0,96	104	1,06	95	1,06	...	88	19	17	76		
95	0,98	103	1,00	78	1,00	93	1,03	...	92	14	16	77		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	96*	18	13*	78
111	0,97	120	0,97	63	1,08	75	1,08	78	93	24	23	79		
...	...	100Y	0,85Y	...	...	84Y	1,06Y	...	90X	...	8Y	80
113	0,98	108 ²	1,00 ²	78	0,93	82 ²	0,97 ²	82	83Y	25	24 ²	81		
155	0,94	127	0,93	99	1,11	101	1,11	.	.	26	23	82		
101	0,97	106 ²	0,95 ²	79	1,04	91 ²	1,03 ²	100	96Y	32	25 ²	83		
119	1,00	120	0,99	73	1,11	91	1,10	67	88	24	29	84		
108	0,98	110	0,99	57	1,09	89	1,06	91	96	27	19	85		
111	0,97	104	0,98	77	1,07	90	0,99	94	96	12	9	86		
104	0,95	82	1,06	90	1,35	105	0,93	91	94	20	17	87		
114	1,00	118	1,00	57	1,03	76	1,01	77	83	27	23	88		
109	0,97	115	0,97	55	0,94	64	1,02	65	80	...	33	89		
...	...	103	0,95	...	...	108	0,92	...	...	...	23	90
101	0,87	114	0,94	33	0,84	57	0,93	56	71	38	29	91		
118	0,98	109	0,99	80	1,02	102	1,01	95	...	27	26	92		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	116	1,00	...	...	65	1,27	...	78	...	33	94
...	...	93	0,84	...	...	88	1,01	74	...	15	12	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	96
112	0,97	108 ²	0,96 ²	99	0,91	101 ²	1,11 ²	...	.	18	14 ²	97
94	1,00	93	0,97	88	1,01	91	1,04	...	...	...	...	98
111	0,98	114	0,98	70	1,01	90	1,06	89	94	27	28	99		
...	...	107 ²	1,12 ²	...	...	102 ²	1,02 ²	...	90Y	21	16 ²	100
101	1,01	117	0,98	52	1,19	68	1,13	48	51	34	29	101		
108	0,97	111	0,97	67	1,07	71	1,08	92	87	26	24	102		
119	0,96	105 ²	0,97 ²	58	1,04	66 ²	1,04 ²	78	84Y	...	...	103
123	0,99	109	1,00	82	0,94	89	0,99	87	87	...	21	104		
107	0,98	104	0,93	55	1,24	75	1,19	75	73	...	20	105		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	82	...	16	106
...	...	109	0,92	...	...	108	1,11	...	...	...	17	107
104	0,95	98	0,97	72	1,26	93	1,04	90	97	22	21	108		
...	...	114	0,95	...	...	75	1,28	...	80Y	...	16	109
97	0,99	103	0,97	79	1,09	89	1,07	...	98	21	17*	110		
111	0,99	114 ²	0,97 ²	92	1,17	92 ²	0,99 ²	...	94Y	20	16 ²	111		
100	0,98	103	0,97	56	1,22	81	1,10	91	84	...	16	112		
Asia Central														
100	...	105	1,02	91	...	88	1,05	.	.	...	19 ²	113
98	1,00	116	0,99	78	0,99	106	0,98	.	.	19	11	114		
95	0,98	107	0,98	79	0,98	90	0,96	.	95	17	9	115		
97	1,01	108	1,00	92	1,00	99	0,98	.	.	...	16	116
98	0,99	95	0,99	83	1,02	85*	1,01*	.	.	24	24	117		

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3		OBJETIVO 4	
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos		Mejora de los niveles de la alfabetización de los 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)		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		2005-2008 ¹	
Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	
118 Mongolia	26	57	93	89	...	95	...	97
119 Tayikistán	8	9	...	97	100*	100	98*	100
120 Turkmenistán	...	...	...	...	...	100	...	100
121 Uzbekistán	24	27	...	88	...	100	...	99
Asia Meridional y Occidental								
122 Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...
123 Bangladesh	18	...	...	85*	45*	74	35*	55
124 Bhután	0,9	1	56	87	...	74*	...	53*
125 India	18	47 ^z	...	90 ^z	62*	81*	48*	63*
126 Irán (República Islámica del) ¹⁰	15	52	93	...	87*	97*	66*	82*
127 Maldivas	55	101	98	96	98*	99*	96*	98*
128 Nepal ⁷	10*	...	65*	...	50*	81	33*	58
129 Pakistán	...	...	...	66*	...	69*	...	54*
130 Sri Lanka	...	...	...	99	...	98*	...	91*
Asia Oriental y el Pacífico								
131 Australia	...	82	94	97	...	...	...	...
132 Brunei Darussalam	76	83	...	93	98*	100	88*	95
133 Camboya	5	13	83	89	...	87*	...	78*
134 China ¹¹	36	44	...	...	94*	99	78*	94
135 Fiji	16	16 ^y	99	89	...	...	...	...
136 Filipinas	30	49	90	92	97*	95	94*	94
137 Indonesia	24	43	...	96	96*	97*	82*	92*
138 Islas Cook ⁴	86	...	85	...	...	...	...	...
139 Islas Marshall ⁴	59	45 ^z	...	66 ^z	...	...	...	...
140 Islas Salomón	35	...	...	67 ^z	...	...	...	...
141 Japón	83	89	100	100	...	...	...	...
142 Kiribati ³	...	...	97	...	...	...	...	...
143 Macao (China)	...	...	85	87	...	100*	...	93*
144 Malasia	54	61 ^z	98	96 ^z	96*	98	83*	92
145 Micronesia, E. F. de	37	...	...	...	...	...	...	...
146 Myanmar	2	6	...	...	...	96	...	92
147 Nauru	...	92	...	72 ^z	...	...	...	...
148 Niue ⁴	154	...	99	...	...	...	...	...
149 Nueva Zelandia	85	94	99	99	...	...	...	...
150 Palau ⁴	63	...	97	...	...	...	...	...
151 Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	67	...	60
152 República de Corea	76	111	98	99	...	...	...	...
153 R. D. P. Lao	8	15	78	82	...	84*	...	73*
154 R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	100*	...	100*
155 Samoa	53	45	92	93	99*	100	98*	99
156 Singapur ⁷	...	...	...	...	99*	100	89*	95
157 Tailandia	87	92	...	90	...	98*	...	94*
158 Timor-Leste	...	...	...	76	...	...	...	...
159 Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Tonga	29	...	88	99 ^y	...	99*	...	99*
161 Tuvalu ⁴	...	107 ^y	...	...	...	...	...	...
162 Vanuatu	...	7 ^y	91	...	...	...	...	...
163 Viet Nam ⁷	40	...	96	...	94*	97	88*	93
Estados Árabes								
164 Arabia Saudita	...	11	...	85	88*	97	71*	86
165 Argelia	3	23	91	95	74*	92*	50*	73*
166 Bahrein	37	54	96	98	97*	100	84*	91
167 Djibuti	0,4	3	27	41	...	...	...	...
168 Egipto	10	16 ^z	85	94 ^z	63*	85*	44*	66*
169 Emiratos Árabes Unidos	64	87 ^z	79	92 ^z	82*	95*	71*	90*
170 Iraq	5	...	88	...	...	82	...	78
171 Jamahiriya Árabe Libia	5	9 ^y	...	...	98	100	77	88
172 Jordania	29	36	91	89	...	99*	...	92*
173 Kuwait	78	76	87	88	87*	98*	74*	94*
174 Líbano	61	77	91	90	...	99*	...	90*

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
102	1,02	102	0,99	61	1,26	95	1,08	.	95	32	31	118
98	0,95	102	0,96	74	0,86	84	0,87	.	.	22	23	119
...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	...	...	120
99	1,00	93	0,98	86	0,98	101	0,98	.	.	21	18	121
Asia Meridional y Occidental												
29	0,08	106	0,66	...	...	29 ²	0,38 ²	...	...	...	43	122
...	...	92*	1,06*	42	0,98	44 ²	1,05 ²	...	55 ^x	...	44*	123
75	0,85	109	1,01	37	0,81	62	0,99	90	96	42	28	124
93	0,84	113 ²	0,97 ²	44	0,70	57 ²	0,86 ²	62	66 ^x	35*	...	125
109	0,94	128	1,40	80	0,91	80	0,98	...	...	27	20	126
134	1,00	112	0,94	42	1,09	84 ^y	1,05 ^y	...	94	24	13	127
115	0,77	...	...	34	0,70	...	...	58	62	39	33	128
...	...	85	0,83	...	...	33	0,76	...	...	...	41	129
...	...	101	1,00	...	...	...	...	...	98	...	23	130
Asia Oriental y el Pacífico												
100	1,00	106	1,00	158	1,00	149	0,95	...	...	18	...	131
114	0,97	107	1,00	85	1,09	97	1,02	...	100	14*	13	132
97	0,87	116	0,94	17	0,53	40 ²	0,82 ²	56	62	48	49	133
...	...	113	1,04	61	...	76	1,05	...	100	...	18	134
109	0,99	94	0,99	80	1,11	81	1,07	87	95	...	26	135
110	1,00	110	0,98	74	1,09	82	1,09	...	77 ^y	35	34 ²	136
...	...	119	0,97	...	...	74	0,99	...	86	...	17	137
96	0,95	...	...	60	1,08	...	...	...	...	18	16 ²	138
101	0,98	93 ²	0,97 ²	72	1,06	66 ²	1,02 ²	...	...	15	...	139
88	0,94	107 ²	0,97 ²	25	0,76	35 ²	0,84 ²	...	...	19	...	140
101	1,00	102	1,00	101	1,01	101	1,00	...	...	21	18	141
104	1,01	...	...	84	1,18	...	...	...	...	25	25	142
100	0,96	100	0,95	76	1,08	92	0,96	...	...	31	17	143
98	0,98	97 ²	1,00 ²	65	1,07	68 ²	1,07 ²	...	94 ^y	21	15 ²	144
...	...	110 ²	1,01 ²	...	...	91 ²	...	...	...	...	17 ²	145
100	0,98	117	0,99	34	0,99	53	...	...	74	31	29	146
...	...	82	1,06	...	...	52	1,23	...	...	...	22	147
99	1,00	...	...	98	1,10	...	...	...	...	16	...	148
99	1,00	101	1,00	111	1,05	119	1,05	...	...	18	15	149
114	0,93	99 ²	1,02 ²	101	1,07	97 ²	0,97 ²	...	...	15	...	150
...	...	55 ^y	0,84 ^y	...	...	...	...	...	...	...	36 ^y	151
100	1,00	105	0,98	101	0,99	97	0,96	100	99	32	24	152
113	0,85	112	0,91	32	0,69	44	0,81	54	67	31	30	153
...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	...	...	154
98	0,98	100	0,98	80	1,10	76	1,13	94	...	24	32	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19	156
94	0,97	91	0,98	...	...	76	1,09	...	...	21	16	157
...	...	107	0,94	...	...	...	...	...	...	...	41	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
108	0,96	112 ^y	0,97 ^y	101	1,11	103 ^y	1,03 ^y	...	92 ^x	21	22 ^y	160
98	1,02	106 ^y	0,99 ^y	...	...	...	...	...	...	19	...	161
111	0,98	109 ²	0,96 ²	30	0,87	...	...	72	82 ^y	24	24 ²	162
108	0,93	...	...	61	0,90	...	...	83	92 ^x	30	20	163
Estados Árabes												
...	...	98	0,96	...	...	95	0,85	...	97*	...	11*	164
105	0,91	108	0,94	...	...	...	...	95	96	28	23	165
107	1,01	105	0,98	95	1,08	97	1,04	97	...	...	...	166
33	0,71	46	0,88	14	0,72	30	0,70	77	...	40	34	167
93	0,92	100 ²	0,95 ²	74	0,91	...	...	99	...	23	27 ²	168
90	0,97	108 ²	1,00 ²	76	1,06	94 ²	1,02 ²	92	100 ^y	16	17 ²	169
96	0,83	...	...	34	0,63	...	...	66	...	25	...	170
120	0,98	110 ^y	0,95 ^y	...	...	93 ^y	1,17 ^y	...	...	...	...	171
98	1,00	97	1,01	88	1,03	88	1,04	98	...	...	...	172
100	1,01	95	0,98	98	1,02	90	1,04	.	100 ^y	13	9	173
110	0,96	103	0,98	77	1,09	82	1,11	...	97	14	14	174

Cuadro 10 (continuación)

	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3		OBJETIVO 4	
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos		Mejora de los niveles de la alfabetización de los 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)		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ¹		1985-1994 ¹	
Países o territorios	1999	2008	1999	2008	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)
	175 Marruecos	62	57	70	89	58*	77	42*	56
176 Mauritania	...	...	62	76	...	67	...	57
177 Omán	...	34	81	68	...	98*	...	87*
178 Qatar	25	51	90	...	90*	99*	76*	93*
179 República Árabe Siria	8	10	92	...	...	94	...	84
180 Sudán	18	28	...	...	...	85	...	69
181 Territorio Ocupado Palestino	39	32	97	75	...	99*	...	94*
182 Túnez	14	...	95	98	...	97*	...	78*
183 Yemen	0,7	...	56	73	60*	83	37*	61
Europa Central y Oriental								
184 Albania	42	...	100	...	...	99	...	99
185 Belarrús	75	102 ²	...	94	100*	100	98*	100
186 Bosnia-Herzegovina	...	12	...	...	...	99	...	98
187 Bulgaria	67	81	97	96	...	97	...	98
188 Croacia	40	51 ²	85	90 ²	100*	100	97*	99
189 Eslovaquia	81	94	...	...	...	...	...	...
190 Eslovenia	74	83	96	97	100*	100	100*	100
191 Estonia	87	95	96	94	100*	100	100*	100
192 Federación de Rusia ¹²	68	90	...	...	100*	100	98*	100
193 Hungría	79	87	88	90	...	...	...	...
194 la ex R. Y. de Macedonia	27	38 ²	93	87 ²	99*	99	94*	97
195 Letonia	53	89	97	...	100*	100	99*	100
196 Lituania	50	72	95	92	100*	100	98*	100
197 Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...
198 Polonia	50	60 ²	96	96 ²	...	...	...	...
199 Republic of Moldova ^{4,13}	48	73	93	88	100*	100	96*	98
200 República Checa	90	111	96	90 ¹	...	...	...	...
201 Rumania	62	73	96	90	99*	97	97*	98
202 Serbia ³	54	59	...	95	...	...	...	...
203 Turquía	6	18	...	95	93*	96*	79*	89*
204 Ucrania	50	98	...	89	...	100	...	100
Media ponderada								
I Mundo	33	44	82	88	83	89	76	83
II Países desarrollados	73	79	97	95	100	100	99	99
III Países en desarrollo	27	39	80	87	80	87	67	79
IV Países en transición	46	65	89	91	100	100	98	100
V África Subsahariana	12	17	58	76	65	71	53	62
VI América del N./Europa Occid.	75	80	97	95	100	100	99	99
VII América Latina y el Caribe	56	68	92	94	92	97	84	91
VIII Caribe	53	70	69	64	74	80	63	71
IX América Latina	56	68	93	95	92	98	85	92
X Asia Central	20	29	90	90	100	100	98	99
XI Asia Meridional y Occidental	21	42	75	86	60	79	47	62
XII Asia Oriental y el Pacífico	38	48	94	94	95	98	82	94
XIII Asia Oriental	38	48	94	95	95	98	82	94
XIV Pacífico	65	67	90	84	92	91	93	93
XV Estados Árabes	15	19	75	84	74	87	56	72
XVI Europa Central y Oriental	50	66	92	93	98	99	96	98

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2010).

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 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 período más reciente corresponden al año 2008 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

2. Basada en el número de alumnos y docentes.

3. 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 2003.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. Los datos abarcan también los departamentos y territorios fanceces 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. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incoherencias en los datos de población.

8. La disminución de la escolarización entre 2005 y el año más reciente 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.

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2008		1999		2008		1999	2007	1999	2008	
Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
86	0,81	107	0,91	37	0,79	56 ^z	0,86 ^z	82	83	28	27	175
86	1,00	104	1,08	18	0,77	24 ^z	0,89 ^z	68	82	47	39	176
91	0,97	75	1,01	75	0,99	88	0,97	94	...	25	12	177
101	0,96	109	0,99	87	1,07	93	1,46	...	...	13	13	178
102	0,92	124	0,96	40	0,91	74	0,98	92	-	25	18	179
47	0,85	74	0,90	25	...	38	0,88	84	94	...	38	180
105	1,01	80	1,00	80	1,04	90	1,07	-	-	38	29	181
116	0,95	107	0,98	74	1,01	92	1,08	92	96	24	17	182
71	0,56	85	0,80	41	0,37	...	...	87	...	22	...	183
Europa Central y Oriental												
110	0,99	...	...	74	0,95	...	...	-	-	23	...	184
111	0,99	99	1,02	85	1,05	95 ^z	1,02 ^z	-	-	20	15	185
...	...	109	1,01	...	...	90	1,02	-	-	...	...	186
107	0,98	101	1,00	91	0,98	89	0,98	-	-	18	16	187
93	0,99	99 ^z	1,00 ^z	84	1,02	94 ^z	1,03 ^z	-	-	19	17 ^z	188
102	0,99	103	0,99	85	1,02	92	1,01	-	-	19	17	189
100	0,99	97	0,99	99	1,03	97	0,99	-	...	14	17	190
102	0,97	100	0,99	93	1,05	99	1,03	99	99	16	12	191
108	0,99	97	1,00	...	...	85	0,97	-	-	18	17	192
102	0,98	99	0,99	93	1,02	97	0,98	-	-	11	10	193
101	0,98	93 ^z	1,00 ^z	82	0,97	84	0,97	...	...	22	18 ^z	194
100	0,98	98	0,96	88	1,04	98	1,03	-	96	15	11	195
102	0,98	96	0,98	95	1,00	99	1,00	-	-	17	13	196
...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	...	...	197
98	0,98	97 ^z	1,00 ^z	99	0,99	100 ^z	0,99 ^z	99	98 ^y	...	11 ^z	198
100	1,00	94	0,98	83	0,98	88	1,03	-	-	21	16	199
103	0,99	103	0,99	83	1,04	95	1,01	98	99	18	18	200
105	0,98	100	0,99	79	1,01	92	0,99	-	-	19	16	201
112	0,99	98	1,00	93	1,01	89	1,03	-	-	...	17	202
99	0,92	99	0,97	68	0,70	82	0,89	...	94	...	...	203
109	0,99	98	1,00*	98	1,03*	94	0,98*	-	-	20	16	204
Media ponderada												
98	0,92	107	0,97	59	0,91	67	0,96	...	...	25	25	I
102	1,00	102	1,00	100	1,01	101	1,00	-	-	16	14	II
97	0,91	107	0,96	51	0,88	62	0,95	...	84	27	28	III
104	0,99	99	0,99	91	1,01	91	0,98	-	-	20	17	IV
80	0,85	102	0,91	24	0,82	34	0,79	...	72	42	45	V
103	1,01	102	1,00	100	1,02	100	1,00	...	...	15	14	VI
121	0,97	116	0,97	80	1,07	89	1,08	85	88	26	23	VII
108	0,98	114	1,00	48	1,01	56	1,00	...	91	30	33	VIII
122	0,97	116	0,97	81	1,07	90	1,08	82	84	26	23	IX
99	0,99	100	0,98	86	0,99	97	0,98	-	-	21	17	X
89	0,83	108	0,96	44	0,75	54	0,87	...	80	37	39	XI
109	0,99	110	1,01	63	0,94	77	1,04	...	...	22	19	XII
110	0,99	111	1,01	62	0,94	76	1,04	...	...	22	19	XIII
95	0,97	91	0,97	111	1,00	106	0,96	...	...	20	20	XIV
87	0,87	96	0,92	57	0,88	68	0,92	...	...	23	22	XV
103	0,97	99	0,99	88	0,97	88	0,96	-	-	18	18	XVI

9. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

10. El fuerte aumento experimentado por el índice de paridad entre los sexos (IPS) en 2008 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.

11. 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.

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 2009.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(*) Estimación nacional.

(-) Categoría no aplicable o inexistente.

Muchacha pasando delante de un edificio ametrallado de Mogadiscio (Somalia), donde el conflicto armado ha impedido a la inmensa mayoría de los niños ir a la escuela.

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 de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), en la que se acopia la información suministrada cada año por todos 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 información relativa a proyectos y actividades. En el presente informe, las cifras relativas a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) proceden de la base de datos del CAD, mientras que las relativas a la ayuda sectorial y la ayuda a la educación proceden del CRS. Todas ellas se pueden consultar en el sitio web www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

Una versión más completa de los cuadros de la ayuda internacional a la educación, que comprende estadísticas relativas a la AOD total por beneficiario y a los compromisos de ayuda, se puede consultar en el sitio web www.unesco.org/en/efareport.

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.

Los *países en desarrollo* son los que figuran en la Parte I de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende todos los países de ingresos bajos o medios, exceptuados doce países de Europa Central y Oriental y un número reducido de países en desarrollo más adelantados.

Los *donantes bilaterales* son los países que suministran directamente a los países beneficiarios una asistencia para el desarrollo. La mayoría de ellos 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, China 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 *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 y entidades regionales (como la Comisión Europea). Los bancos de desarrollo otorgan préstamos en condiciones no preferentes a algunos países de ingresos medios y elevados. Esos préstamos no se contabilizan en la AOD.

Tipos de ayuda

Ayuda directa a la educación: Se trata de la ayuda a la educación básica que figura en la base de datos del CAD como asignada directamente 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 un "nivel no especificado" de la educación.

Ayuda total a la educación: Se trata de la ayuda directa a la educación a la que se añade el 20% del apoyo al presupuesto general (ayuda suministrada a los gobiernos sin asignación determinada a proyectos o sectores específicos) por estimarse que el porcentaje del apoyo presupuestario que suele redundar en beneficio de la educación oscila entre un 15% y un 25% [Secretaría de la IVR, 2006]. 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, más el 50% de la ayuda a un "nivel no especificado" de la educación. 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 + 10% del apoyo al presupuesto general + 50% de la ayuda a un "nivel no especificado" de la educación.

AOD sectorial: Se trata de la ayuda asignada a un sector específico, como la educación o la salud. No comprende la ayuda destinada a objetivos generales del desarrollo (por ejemplo, el apoyo al presupuesto general), el apoyo a la balanza de pagos, la reducción de la deuda y la ayuda de emergencia.

Ayuda a la educación básica: Según la definición del CAD, la educación básica abarca la enseñanza primaria, la adquisición de competencias básicas para la vida diaria por parte de los jóvenes y adultos, y la atención y educación de la primera infancia.

Ayuda a la educación, nivel no especificado: Se trata de la ayuda destinada a toda actividad que no se puede atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico. El apoyo al programa general de educación de un país se suele incluir en esta subcategoría.

Reducción 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 registran como donaciones y, por consiguiente, se contabilizan como AOD.

Compromisos y desembolsos: Un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada con los fondos necesarios, por la que un donante se compromete a prestar una ayuda precisa a un país o una organización multilateral. Los desembolsos registran la transferencia internacional efectiva de recursos financieros, bienes o servicios. En los cuadros de la ayuda que figuran en el Informe del presente año se han utilizado estadísticas relativas a los desembolsos, mientras que en los informes de años anteriores las cifras de la ayuda se referían a los compromisos. 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 de la ayuda establecidas en función de los compromisos no se pueden comparar directamente con los desembolsos. Hasta 2002 no fue posible disponer de estadísticas fiables sobre los desembolsos.

Precios corrientes y precios constantes: En la base de datos del CAD las cifras de la ayuda se expresan en dólares estadounidenses. 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. En el presente Informe, la mayoría de las cifras relativas a la ayuda se expresan en dólares constantes de 2008.

Fuente: OCDE-CAD (2010).

Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral

	AOD total				AOD en % del PNB				AOD sectorial			Reducción de la deuda y otras acciones relacionadas con la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2008)								(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2009*	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2009*	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
Australia	1 537	2 378	2 653	2 637	0,26	0,32	0,32	0,29	1 054	1 754	1 882	10	306	256
Alemania	5 462	8 503	9 063	7 183	0,28	0,37	0,38	0,35	4 127	5 720	6 920	1 885	3 202	3 290
Austria	470	1 426	1 234	528	0,23	0,50	0,43	0,30	219	293	335	29	1 020	776
Bélgica	1 662	1 328	1 376	1 622	0,52	0,43	0,48	0,55	739	876	975	740	204	107
Canadá	2 355	3 274	3 367	3 404	0,26	0,29	0,33	0,30	1 005	1 674	2 057	6	29	133
Dinamarca	1 663	1 807	1 828	1 982	0,90	0,81	0,82	0,88	544	898	890	0	131	82
España	1 830	3 607	4 802	4 440	0,25	0,37	0,45	0,46	1 070	2 649	3 516	188	325	704
Estados Unidos	14 673	19 305	23 859	24 796	0,14	0,16	0,19	0,20	8 192	14 354	17 035	1 735	184	397
Finlandia	419	628	693	806	0,35	0,39	0,44	0,54	286	390	430	0	3	4
Francia	6 850	6 756	6 461	7 028	0,39	0,38	0,39	0,46	3 161	4 703	4 997	3 624	2 057	1 222
Grecia	269	272	312	302	0,21	0,16	0,21	0,19	233	224	225	0	0	0
Irlanda	470	858	931	731	0,40	0,55	0,59	0,54	333	546	593	0	0	0
Italia	1 653	1 376	1 838	864	0,19	0,19	0,22	0,16	216	825	793	975	617	891
Japón	7 177	6 517	6 823	5 414	0,22	0,17	0,19	0,18	3 624	7 555	9 367	673	2 213	2 805
Luxemburgo	233	280	279	272	0,82	0,92	0,97	1,01	...	193	196	0	0	0
Noruega	2 408	3 242	3 036	3 599	0,91	0,95	0,88	1,06	1 207	2 251	2 039	13	69	42
Nueva Zelandia	171	241	278	248	0,23	0,27	0,3	0,29	111	128	152	0	0	0
Países Bajos	4 078	5 027	5 200	4 980	0,81	0,81	0,8	0,82	1 794	2 877	3 029	484	425	124
Portugal	299	291	373	279	0,25	0,22	0,27	0,23	260	305	250	0	1	1
Reino Unido	4 908	5 214	7 367	8 900	0,33	0,36	0,43	0,52	2 016	4 833	5 152	491	116	549
República de Corea	274	422	539	648	0,06	0,07	0,09	0,10	...	403	507	0	0	10
Suecia	2 214	3 068	3 142	3 352	0,82	0,93	0,98	1,12	1 046	1 896	1 901	112	79	3
Suiza	1 214	1 412	1 550	1 724	0,35	0,38	0,44	0,47	643	755	783	25	72	99
Total donantes bilaterales del CAD	62 289	77 232	87 004	85 739	0,24	0,27	0,30	0,31	31 880	56 101	64 025	10 990	11 053	11 495

Fondo Africano de Desarrollo	...	1 177	1 794	...	...	...	...	...	...	885	1 210	...	...	...
Fondo Asiático de Desarrollo**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comisión Europea	2 625	12 348	14 786	...	...	...	...	...	1 573	8 460	9 611	4	34	123
Asociación Internacional de Fomento	10 408	11 405	9 291	...	...	...	...	...	9 834	9 791	8 981	574	1 614	311
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UNICEF	832	1 033	984	...	...	...	...	...	501	739	703	...	...	...
Total donantes multilaterales***	14 565	29 555	31 197	...	...	...	...	...	12 607	23 377	24 454	...	...	...

Total	76 853	106 787	118 201	44 487	79 478	88 479
--------------	---------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	------------	---------------	---------------	---------------	------------	------------	------------

Notas:

* Datos preliminares.

** El Fondo Asiático de Desarrollo y el Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo prestan ayuda a la educación, pero no notifican sus desembolsos a la OCDE.

*** El total comprende la AOD de otros donantes multilaterales no enumerados en esta lista.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Todos los datos representan desembolsos netos.

La AOD total de los donantes del CAD es exclusivamente bilateral, pero la AOD en % del PNB comprende la AOD multilateral.

Fuente: OCDE-CAD (2010).

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 educación secundaria		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
Australia	1 195	1 428	1 667	136	142	243	1 194	1 412	1 656	105	91	110	74	117	124
Alemania	162	212	282	52	86	157	159	212	277	35	26	99	25	14	26
Austria	69	134	141	6	6	6	69	134	140	3	5	4	3	4	7
Bélgica	154	209	197	29	40	36	149	208	195	16	18	24	18	22	29
Canadá	243	282	304	101	196	210	240	271	299	70	136	151	11	11	15
Dinamarca	27	101	80	15	62	47	25	88	67	5	31	23	0	5	7
España	215	381	516	71	200	267	215	375	511	47	138	180	49	48	60
Estados Unidos	394	667	791	249	491	569	221	610	690	152	334	395	0	4	3
Finlandia	41	49	48	23	25	26	40	43	40	9	10	12	2	2	2
Francia	1 503	2 134	1 848	192	296	342	1 456	2 069	1 707	26	205	191	39	277	272
Grecia	63	66	87	31	2	6	63	66	87	25	0	0	22	0	0
Irlanda	81	105	125	46	64	70	73	99	116	18	36	32	1	5	11
Italia	48	57	98	18	19	33	46	54	87	1	3	12	2	7	16
Japón	533	934	925	151	254	235	477	834	874	86	138	140	39	78	100
Luxemburgo	0	30	28	0	12	10	0	30	28	0	8	8	0	14	15
Noruega	193	334	303	113	218	204	180	302	266	88	168	161	10	8	5
Nueva Zelanda	73	45	55	20	18	23	71	41	48	8	15	18	8	3	3
Países Bajos	344	853	682	227	656	460	312	776	628	190	603	397	1	21	26
Portugal	78	77	74	12	11	9	78	77	73	7	6	4	8	9	11
Reino Unido	295	820	589	203	617	375	181	692	440	121	464	208	8	1	6
República de Corea	...	94	66	...	19	11	...	94	66	...	5	7	...	24	34
Suecia	108	119	160	71	79	114	90	89	129	44	52	82	3	2	3
Suiza	60	57	58	28	20	20	55	50	52	21	10	9	24	14	16
Total donantes bilaterales del CAD	5 879	9 187	9 125	1 796	3 535	3 475	5 393	8 626	8 476	1 078	2 502	2 269	348	692	791
Fondo Africano de Desarrollo	...	136	183	...	68	76	...	87	120	...	13	15	...	11	44
Fondo Asiático de Desarrollo*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comisión Europea	226	985	907	108	407	430	80	805	747	26	232	281	14	148	122
Asociación Internacional de Fomento	1 079	1 322	1 119	706	633	665	1 079	1 322	1 119	580	355	539	120	207	180
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
UNICEF	73	66	74	73	55	61	73	66	74	73	46	51	0	1	1
Total donantes multilaterales**	1 378	2 511	2 285	887	1 165	1 234	1 232	2 281	2 062	679	647	887	134	369	348
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156	482	1 061	1 138

Notas:

* El Fondo Asiático de Desarrollo y el Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo prestan ayuda a la educación, pero no notifican sus desembolsos a la OCDE.

** El total comprende también la AOD destinada a la educación por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

La ayuda de Francia, la de Nueva Zelanda y la del Reino Unido comprenden los fondos asignados a los territorios de ultramar de estos tres países (véase el Cuadro 3).

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

Fuente: OCDE-CAD (2010).

Ayuda directa a la educación postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2008)			Ayuda a la educación, nivel no especificado (en millones de dólares constantes de 2008)			Proporción de la educación en la AOD total (en %)			Proporción de la ayuda directa a la educación en el total de la AOD sectorial (en %)			Proporción de la educación básica en la ayuda total a la educación (en %)			
2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	
954	1 118	1 166	61	87	256	22	17	18	29	25	24	11	10	15	Australia
68	52	41	31	120	111	11	9	11	15	12	15	32	41	56	Alemania
58	122	126	5	3	3	15	9	11	32	46	42	8	5	4	Austria
92	124	119	23	44	23	9	16	14	20	24	20	19	19	18	Bélgica
100	15	20	59	109	113	10	9	9	24	16	15	42	70	69	Canadá
1	2	3	19	50	34	2	6	4	5	10	8	56	62	59	Dinamarca
70	72	102	49	117	169	12	11	11	20	14	15	33	52	52	España
49	14	45	20	258	248	3	3	3	3	4	4	63	74	72	Estados Unidos
2	5	7	27	25	19	10	8	7	14	11	9	56	52	53	Finlandia
1 106	1 469	1 084	285	119	161	22	32	29	46	44	34	13	14	19	Francia
4	62	74	11	4	12	23	24	28	27	30	38	49	4	7	Grecia
5	9	5	49	50	67	17	12	13	22	18	20	57	61	56	Irlanda
11	15	28	32	29	31	3	4	5	21	7	11	38	33	34	Italia
278	485	495	73	132	139	7	14	14	13	11	9	28	27	25	Japón
...	1	0	0	7	6	0	11	10	...	16	14	...	39	37	Luxemburgo
46	57	52	37	70	47	8	10	10	15	13	13	58	65	67	Noruega
32	21	24	22	2	4	42	19	20	64	32	32	28	40	42	Nueva Zelandia
78	123	133	43	28	72	8	17	13	17	27	21	66	77	67	Países Bajos
53	51	49	9	11	8	26	27	20	30	25	29	15	15	12	Portugal
1	51	41	51	176	185	6	16	8	9	14	9	69	75	64	Reino Unido
...	36	17	...	29	8	...	22	12	...	23	13	...	21	17	República de Corea
8	11	11	35	24	32	5	4	5	9	5	7	65	66	71	Suecia
1	12	12	8	14	14	5	4	4	8	7	7	47	36	34	Suiza
3 018	3 926	3 655	950	1 507	1 761	9	12	10	17	15	13	31	38	38	Total donantes bilaterales del CAD
...	1	2	...	61	59	...	12	10	...	10	10	...	50	41	Fondo Africano de Desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fondo Asiático de Desarrollo*
22	254	206	18	171	139	9	8	6	5	10	8	48	41	47	Comisión Europea
126	203	148	254	556	252	10	12	12	11	13	12	65	48	59	Asociación Internacional de Fomento
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo*
0	0	0	0	19	22	9	6	7	15	9	10	99	84	83	UNICEF
148	458	356	272	807	472	10	10	8	6	3	4	64	46	54	Total donantes multilaterales**
3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	10	11	10	15	14	12	37	40	41	Total

Cuadro 3: Beneficiarios de la ayuda a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
África Subsahariana	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	14	13	2 089	2 793	2 678	829	1 113	983
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>87</i>	<i>107</i>	<i>125</i>	<i>62</i>	<i>49</i>	<i>61</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>86</i>	<i>82</i>	<i>102</i>	<i>48</i>	<i>21</i>	<i>37</i>
Angola	43	35	36	23	19	19	13	9	6	42	32	36	17	15	12
Benin	42	77	74	14	33	41	12	25	30	38	62	61	11	17	32
Botswana	3	21	17	0	8	6	1	25	20	3	21	17	0	0	0
Burkina Faso	76	148	150	47	96	102	23	42	43	59	113	114	36	74	79
Burundi	13	36	40	6	18	18	5	15	15	9	25	30	2	9	8
Cabo Verde	38	44	38	4	6	3	49	76	41	36	39	35	2	3	1
Camerún	116	145	143	12	23	28	5	8	10	115	145	112	11	21	9
Chad	22	21	17	10	11	9	7	6	5	17	20	17	5	8	7
Comoras	14	21	15	4	5	4	48	58	46	13	21	15	4	0	0
Congo	27	33	26	2	5	7	5	8	13	27	33	26	1	4	7
Côte d'Ivoire	85	44	35	28	8	7	10	2	2	57	44	35	9	7	5
Eritrea	18	35	16	8	30	9	15	51	16	18	35	16	4	28	6
Etiopía	94	331	234	51	263	120	4	21	9	78	331	234	30	223	42
Gabón	33	32	26	6	0	0	27	1	2	32	32	26	4	0	0
Gambia	9	15	11	6	13	8	26	52	30	8	15	11	5	12	6
Ghana	99	125	130	61	66	74	19	19	22	73	88	80	38	28	38
Guinea	40	55	45	20	20	13	15	14	9	39	55	45	19	17	10
Guinea-Bissau	10	10	16	4	3	8	21	11	35	10	8	13	4	1	7
Guinea Ecuatorial	10	12	4	5	5	2	64	57	20	10	12	4	3	0	0
Kenya	82	141	111	53	85	68	10	14	11	82	129	111	50	54	53
Lesotho	18	8	15	9	6	6	24	17	15	16	8	15	7	6	6
Liberia	3	7	18	2	3	15	4	5	25	3	7	17	2	3	13
Madagascar	81	104	98	34	47	46	15	18	17	66	93	80	20	31	23
Malawi	68	74	81	40	47	52	18	18	19	66	58	57	30	28	31
Malí	91	143	186	49	92	128	27	47	64	76	130	170	31	66	92
Mauricio	18	30	36	0	6	12	3	45	104	18	23	14	0	2	1
Mozambique	144	231	271	81	129	155	22	31	36	105	166	178	45	66	78
Namibia	27	12	19	13	6	12	38	15	34	27	12	19	12	4	10
Níger	43	73	60	21	50	40	11	22	16	31	62	51	8	41	30
Nigeria	37	76	104	18	52	40	1	2	2	36	74	102	13	44	31
República Centroafricana	10	13	7	1	4	2	2	6	2	9	8	6	1	1	1
R. D. del Congo	30	72	86	8	39	54	1	4	5	30	72	86	5	26	41
R. U. de Tanzania	277	259	204	216	121	93	32	16	12	215	146	110	176	61	34
Rwanda	61	95	112	27	50	71	19	36	49	42	68	91	5	16	44
Santo Tomé y Príncipe	6	8	8	1	1	1	49	32	24	6	8	8	1	0	0
Senegal	113	173	169	32	54	64	19	28	33	110	169	157	17	32	37
Seychelles	1	1	1	0	0	0	53	25	44	1	1	1	0	0	0
Sierra Leona	14	28	34	9	16	22	13	19	26	9	19	24	6	9	15
Somalia	5	8	19	4	5	17	3	4	11	5	8	19	3	4	16
Sudáfrica	117	83	81	53	49	35	8	7	5	117	83	81	42	38	20
Swazilandia	1	3	4	0	2	3	1	11	15	1	3	4	0	2	3
Togo	17	23	21	1	4	6	2	4	6	16	23	18	1	4	4
Uganda	159	119	139	98	64	80	17	10	12	128	96	125	54	32	60
Zambia	105	139	139	69	91	78	33	38	32	89	109	101	46	51	29
Zimbabwe	14	6	7	6	2	2	2	1	1	14	6	7	4	1	2
América Latina y el Caribe	562	794	870	213	289	364	4	5	6	549	751	852	163	165	228
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>10</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>10</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Antigua y Barbuda	0	3	2	0	0	0	7	10	0	0	3	2	0	0	0
Argentina	22	25	34	2	5	11	1	1	3	22	25	34	1	3	4
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbados	0	2	1	0	0	0	0	0	13	0	2	1	0	0	0

Cuadro 3

	Ayuda directa a la educación secundaria			Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			%			%			%		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
	141	252	283	664	724	640	455	703	772	9	9	8	15	12	10	51	52	51
	3	3	5	8	25	35	27	33	25	5	4	3	8	4	4	71	46	49
	1	3	4	12	9	6	13	5	15	8	9	9	19	9	11	55	55	52
	4	3	3	20	25	20	4	16	6	13	16	12	16	16	12	34	43	56
	1	1	2	1	5	3	1	15	12	7	18	2	9	19	6	14	36	36
	7	10	9	11	19	15	5	10	11	13	16	16	15	16	16	61	65	68
	0	5	8	3	4	4	4	7	10	5	7	8	7	9	9	43	50	46
	3	5	5	29	30	27	2	2	1	29	22	17	33	25	18	10	13	8
	2	5	5	101	116	92	1	4	6	11	7	13	34	31	26	11	16	20
	1	1	1	6	5	5	6	6	4	7	5	3	7	11	7	46	52	54
	1	0	0	8	11	7	0	10	7	36	45	38	41	51	45	30	25	28
	0	4	4	23	24	14	3	1	1	24	23	5	44	28	21	9	14	28
	3	3	7	36	34	19	10	1	4	8	14	4	18	21	5	33	17	20
	3	3	2	3	1	1	8	3	6	6	23	11	11	31	16	45	85	60
	5	10	11	18	19	25	25	79	156	6	13	7	8	16	11	54	79	51
	2	2	2	24	30	23	1	0	0	20	32	28	40	33	29	17	1	2
	1	1	2	2	0	0	1	3	3	17	18	4	20	19	17	64	85	69
	2	9	8	13	12	11	19	39	22	10	11	10	13	10	8	61	53	57
	4	3	3	14	28	26	2	6	6	13	21	10	17	27	20	51	37	30
	1	2	2	5	4	4	0	0	1	8	8	11	19	8	12	40	25	53
	2	0	0	1	2	1	4	9	3	30	33	11	38	37	13	49	40	43
	6	8	8	19	17	20	7	49	29	13	10	7	16	12	9	65	60	61
	5	1	9	2	0	1	1	0	0	18	6	10	19	8	11	51	80	37
	0	3	0	0	0	0	1	1	3	3	1	1	15	1	7	70	46	85
	2	8	7	31	33	23	13	21	27	13	11	12	16	13	13	42	45	47
	15	2	3	2	5	5	19	22	18	13	4	10	17	10	9	59	64	64
	6	5	6	17	21	16	21	37	56	14	14	20	16	17	22	54	64	69
	0	2	2	17	18	11	0	0	0	36	29	22	37	38	31	2	19	34
	8	23	21	21	15	18	31	62	60	6	13	14	11	13	13	56	56	57
	8	3	3	4	2	1	3	3	5	18	5	9	20	5	9	50	47	65
	3	5	3	4	9	7	16	8	12	9	14	10	13	17	12	50	69	66
	2	2	22	13	13	35	8	14	14	10	4	7	12	6	8	48	69	38
	1	0	1	8	6	4	1	0	0	14	7	3	18	8	5	11	28	20
	4	5	6	15	15	12	7	26	27	1	5	5	4	9	7	28	54	63
	6	56	33	15	22	20	19	6	23	16	9	9	22	9	6	78	47	45
	4	4	5	8	8	9	25	41	34	14	14	13	16	13	12	45	53	63
	1	1	1	4	5	5	0	1	1	16	7	12	21	25	20	18	10	8
	3	14	15	62	82	63	28	41	42	17	21	16	21	24	19	29	31	38
	0	0	0	0	1	0	1	0	0	19	14	14	19	16	14	37	25	39
	1	5	3	1	1	1	1	4	4	4	3	9	5	8	9	66	56	66
	0	1	1	0	0	0	2	3	1	2	2	3	9	7	12	77	69	89
	9	10	12	44	13	20	22	22	30	22	8	7	25	8	7	45	59	43
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	6	4	6	7	32	91	92
	0	1	1	14	18	12	1	0	1	20	16	5	28	20	7	8	17	27
	6	13	28	11	10	12	57	41	25	15	7	8	19	7	10	62	54	57
	5	8	8	8	2	4	30	48	60	11	14	13	15	15	12	66	65	56
	0	0	0	5	2	3	4	2	1	6	1	1	10	2	3	44	38	37
	77	108	102	222	273	268	89	205	254	8	10	10	12	12	12	38	36	42
	1	2	3	4	9	17	5	4	9	4	3	5	5	4	6	34	21	17
	0	3	2	0	0	0	0	0	0	3	83	69	3	83	70	39	4	0
	1	2	2	17	18	16	3	2	13	19	19	24	31	21	25	11	18	31
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4	22	9	5	22	9	0	0	38

Cuadro 3 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
Belice	0	1	1	0	1	0	6	13	11	0	1	1	0	0	0
Bolivia (E. P. de)	88	61	82	56	37	47	42	27	34	85	61	81	46	30	35
Brasil	46	77	94	4	13	21	0	1	1	46	77	94	2	5	6
Chile	16	23	31	1	5	6	1	3	4	16	23	31	0	4	2
Colombia	37	55	58	5	11	15	1	3	3	37	55	58	2	11	12
Costa Rica	4	6	10	0	2	4	1	3	8	4	6	10	0	1	3
Cuba	13	8	9	3	1	2	3	1	2	13	8	9	3	1	1
Dominica	1	0	2	0	0	1	13	4	72	1	0	0	0	0	0
Ecuador	19	33	46	3	9	23	2	5	14	19	33	46	3	3	18
El Salvador	9	12	27	3	5	11	4	6	13	9	12	27	3	3	8
Granada	0	3	4	0	0	3	0	16	229	0	3	3	0	0	3
Guatemala	30	24	47	15	12	30	8	5	14	30	24	47	13	8	23
Guyana	14	10	10	4	9	9	48	88	87	14	10	8	3	8	7
Haití	23	52	51	12	19	28	9	13	19	23	47	50	9	5	16
Honduras	37	49	58	28	26	34	26	23	31	36	49	58	23	19	21
Jamaica	12	5	10	9	4	8	25	11	23	8	4	7	6	3	6
México	36	42	56	2	5	9	0	0	1	36	42	56	1	4	3
Nicaragua	54	74	68	30	45	40	36	55	49	50	67	63	22	28	27
Panamá	5	5	4	0	1	1	1	2	2	5	5	4	0	0	0
Paraguay	8	16	15	4	8	9	5	9	10	8	14	13	3	6	7
Perú	37	61	57	10	19	24	3	5	7	37	61	57	7	12	16
República Dominicana	20	69	27	13	31	11	10	25	9	20	63	26	12	4	6
Saint Kitts y Nevis	0	1	4	0	0	2	2	58	216	0	1	2	0	0	0
San Vicente/Granadinas	0	5	4	0	4	2	5	254	114	0	5	4	0	3	0
Santa Lucía	1	1	3	0	0	2	11	18	101	1	1	3	0	0	2
Suriname	3	25	6	1	12	2	22	204	37	3	4	6	1	0	0
Trinidad y Tobago	1	8	1	0	0	0	0	0	0	1	8	1	0	0	0
Uruguay	4	7	8	1	1	2	2	4	5	4	7	8	0	1	0
Venezuela (R. B. de)	11	12	14	1	1	2	0	0	1	11	12	14	1	1	1
Ásia Central	112	200	250	24	53	72	4	9	13	104	199	199	15	42	35
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>
Armenia	11	32	26	3	5	5	20	43	44	10	31	26	1	3	3
Azerbaiyán	7	17	11	1	7	2	2	16	5	7	17	11	1	7	2
Georgia	28	34	84	4	5	29	15	16	101	27	33	33	3	3	3
Kazajstán	8	16	20	1	1	2	1	1	2	8	16	20	1	0	0
Kirguistán	6	18	22	1	6	8	3	14	19	6	18	22	0	4	5
Mongolia	31	39	34	8	19	14	36	77	58	30	39	34	7	18	13
Tayikistán	6	13	14	3	8	8	4	12	12	3	13	14	1	7	8
Turkmenistán	1	3	3	0	0	0	1	1	1	1	3	3	0	0	0
Uzbekistán	13	22	28	2	2	3	1	1	1	13	22	28	1	1	1
Asia Meridional y Occidental	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4	4	781	1 422	1 315	442	485	703
<i>Países de la región no especificados</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afganistán	40	186	233	24	113	134	6	25	29	34	157	232	15	60	89
Bangladesh	137	246	217	89	141	166	5	8	10	136	246	217	86	135	152
Bhután	8	22	24	4	8	14	42	81	141	8	22	23	3	5	12
India	381	305	508	272	98	312	2	1	3	361	305	508	251	87	291
Irán (República Islámica del)	62	66	61	1	1	1	0	0	0	62	66	61	1	0	0
Maldivas	8	5	8	3	1	1	57	29	14	8	5	8	3	0	0
Nepal	49	81	91	31	61	70	9	17	19	48	81	91	24	58	69
Pakistán	105	510	128	67	304	88	3	14	4	79	499	121	46	130	79
Sri Lanka	44	40	51	14	8	12	9	5	8	44	40	51	12	6	10

Ayuda directa a la educación secundaria (en millones de dólares constantes de 2008)			Ayuda directa a la educación postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2008)			Ayuda a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2008)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	7	5	5	8	6	54	53	50
15	9	13	8	8	9	16	14	23	8	11	14	14	13	16	63	60	58
4	7	5	36	50	54	5	15	30	11	17	17	19	19	17	9	17	22
1	1	1	13	16	20	2	2	9	21	16	37	24	17	39	8	20	19
4	8	6	25	35	33	6	1	7	5	7	6	5	9	6	15	21	26
0	1	1	3	3	4	0	1	2	6	5	9	9	6	10	10	28	42
2	0	0	8	7	6	0	1	1	16	11	9	19	12	13	24	11	23
0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2	8	5	2	2	17	11	43
5	6	6	10	13	11	2	12	11	6	12	14	9	13	16	17	27	51
2	2	11	3	3	2	2	4	6	4	5	10	7	6	10	36	43	41
0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	32	26	2	36	37	0	8	83
6	3	5	7	6	5	4	7	14	9	4	8	12	8	14	51	49	63
7	0	0	1	0	0	4	1	1	22	14	9	26	14	8	31	86	86
1	4	3	7	15	9	6	24	21	12	9	7	18	11	10	51	36	54
2	14	6	3	2	4	9	14	26	9	11	10	15	15	15	76	52	59
0	0	0	0	0	1	2	1	1	11	5	6	12	6	5	74	79	79
7	4	4	26	32	36	2	2	12	18	18	21	18	19	21	5	12	16
3	8	12	13	3	3	12	28	22	8	11	10	13	12	12	56	62	59
3	1	0	1	3	2	0	1	1	12	11	8	16	12	9	8	15	21
1	4	2	2	3	2	2	2	3	8	9	8	15	13	8	49	48	58
7	15	9	19	20	16	5	15	16	6	8	8	10	10	9	26	31	42
4	6	7	2	6	2	2	48	11	11	27	11	16	30	13	66	45	42
0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	47	8	1	49	80	28	45	45
0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	8	15	7	25	15	25	69	44
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	13	5	5	13	33	48	77
0	0	0	1	1	1	0	3	4	7	15	6	7	7	6	43	48	40
0	0	0	1	7	1	0	0	0	16	37	7	16	41	9	1	1	0
0	3	3	2	3	2	1	1	2	21	15	19	24	17	19	16	19	20
1	1	2	8	9	9	1	0	2	13	17	24	18	22	26	9	10	14
8	33	34	70	104	106	11	20	25	6	10	9	8	11	8	22	26	29
0	1	1	0	5	7		0	1	...	2	3	...	2	3	...	0	16
1	13	10	5	11	9	3	4	4	4	11	8	4	12	8	28	16	20
0	3	1	5	8	8	1	0	0	2	9	6	4	10	6	18	40	19
3	2	3	21	26	25	1	3	3	9	9	10	12	11	7	14	14	35
0	1	3	6	13	14	1	1	3	4	9	7	6	9	7	15	6	8
1	4	2	3	6	9	1	5	7	4	9	9	4	10	10	21	34	37
0	1	1	21	18	18	2	1	2	15	18	14	20	19	16	27	48	40
0	1	3	1	2	3	0	2	1	4	7	6	4	8	7	47	64	57
0	0	0	1	2	2	0	0	0	4	15	9	8	15	9	27	9	10
3	7	10	7	13	12	2	2	4	7	19	15	11	20	16	15	8	10
57	155	155	208	323	275	75	460	183	8	12	9	12	13	11	61	50	60
0	0	0	0	0	1	0	0	2	...	0	2	...	0	4	...	100	37
1	9	14	6	12	41	11	76	88	3	5	5	5	5	7	60	61	58
24	79	25	20	21	13	7	11	26	9	14	8	12	17	12	65	57	76
1	9	6	1	2	2	2	6	2	14	27	32	16	27	34	54	36	59
16	21	72	72	175	103	21	22	43	11	10	13	14	11	13	71	32	61
1	6	2	60	59	57	0	1	2	42	57	58	63	76	64	1	1	2
3	2	6	3	1	1	0	2	1	40	15	30	57	24	37	35	24	7
3	2	3	8	16	17	13	5	2	11	15	12	12	18	16	63	75	77
1	9	3	16	24	27	16	335	12	3	23	9	7	26	10	64	60	69
7	16	24	22	13	12	3	4	5	7	4	5	11	7	7	31	21	24

Cuadro 3 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
Asia Oriental y el Pacífico	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	3	4	1 037	1 882	1 969	114	289	351
<i>Países de la región no especificados</i>	13	23	46	3	5	9	...	...	...	13	23	45	3	3	7
Camboya	42	50	42	15	26	21	7	13	10	38	46	41	6	23	18
China	447	840	842	17	23	40	0	0	0	447	840	842	10	6	6
E. F. de Micronesia	22	29	29	11	15	15	656	881	877	1	29	29	0	0	0
Fiji	9	16	9	3	7	4	23	67	40	9	16	9	1	0	1
Filipinas	35	50	69	8	22	30	1	2	2	33	50	69	5	8	22
Indonesia	157	399	471	49	182	274	2	7	11	149	309	427	34	72	189
Islas Cook	3	3	3	1	1	1	325	357	393	3	3	3	0	0	1
Islas Marshall	11	14	14	5	7	7	670	815	783	1	14	14	0	0	0
Islas Salomón	7	8	11	2	4	8	26	55	98	6	8	11	0	4	7
Kiribati	8	3	3	3	1	1	193	35	...	8	3	3	0	0	0
Malasia	17	24	38	1	1	2	0	0	1	17	24	38	0	0	0
Myanmar	11	21	29	6	15	20	1	3	5	11	21	29	5	14	19
Nauru	0	2	1	0	1	1	15	606	329	0	2	1	0	0	0
Niue	4	2	2	2	1	1	8 170	7 965	...	3	0	0	1	0	0
Palau	4	1	3	2	1	2	1 047	376	1 088	1	1	1	1	0	0
Papua Nueva Guinea	74	31	40	33	17	23	37	17	22	73	31	40	20	8	10
R. D. P. Lao	25	38	41	7	14	17	9	17	21	23	37	39	4	10	10
R. P. D. de Corea	2	2	2	0	1	1	0	0	0	2	2	2	0	1	1
Samoa	10	7	6	4	1	1	123	47	31	10	7	6	1	1	0
Tailandia	34	39	38	2	2	4	0	0	1	34	39	38	0	1	2
Timor-Leste	20	27	28	4	15	15	26	79	78	16	27	28	2	8	8
Tonga	6	6	7	2	3	2	104	217	140	6	6	7	1	2	1
Tuvalu	2	3	2	1	1	0	474	605	...	2	3	1	0	0	0
Vanuatu	15	12	14	3	5	5	100	134	151	15	12	14	1	1	2
Viet Nam	123	346	269	34	169	94	4	22	12	115	329	232	19	125	45
Estados Árabes	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	11	13	973	1 648	1 470	107	298	327
<i>Países de la región no especificados</i>	4	42	26	3	3	4	...	...	...	4	42	26	3	2	3
Arabia Saudita	3	9	0	0	3	0	0	1	0	3	9	0	0	2	0
Argelia	142	203	156	1	8	13	0	2	3	142	203	156	0	7	11
Bahrein	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Djibuti	29	29	23	6	11	10	53	90	81	27	23	16	5	7	6
Egipto	110	220	257	53	143	162	6	14	16	93	164	257	43	113	125
Iraq	11	152	129	1	70	56	0	15	12	11	152	129	1	3	0
Jamahiriya Árabe Libia	...	6	7	...	0	1	0	1	1	0	6	7	0	0	0
Jordania	132	51	97	55	19	41	70	23	49	29	51	47	0	10	12
Líbano	45	89	141	1	11	41	4	23	88	45	89	89	1	8	9
Marruecos	321	378	293	18	29	46	5	8	13	321	378	293	6	21	37
Mauritania	33	55	38	12	23	17	27	48	36	31	51	37	8	16	13
Omán	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0
República Árabe Siria	41	89	83	2	6	3	1	3	2	41	89	83	1	5	1
Sudán	26	47	63	10	26	43	2	4	7	22	47	62	7	17	38
T. O. Palestino	49	59	85	21	26	36	52	55	73	49	47	56	14	14	10
Túnez	110	223	130	2	11	4	2	11	4	110	208	130	1	3	3
Yemen	45	88	78	23	71	61	7	19	16	44	88	78	17	68	58
Europa Central y Oriental	335	581	549	84	115	76	8	11	8	304	574	538	42	82	34
<i>Países de la región no especificados</i>	22	47	45	5	19	4	...	...	...	21	47	45	1	1	1
Albania	79	58	66	37	7	4	147	32	20	79	58	66	26	5	2
Belarrús	0	17	22	0	0	1	0	0	4	0	17	22	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	37	40	43	11	3	5	62	17	28	37	40	43	7	1	1
Croacia	12	22	22	0	0	1	1	2	8	12	22	22	0	0	0

CUADROS RELATIVOS A LA AYUDA INTERNACIONAL

Cuadro 3

	Ayuda directa a la educación secundaria			Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			%			%			%		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
	88	77	127	698	1 127	1 084	139	389	406	10	15	15	16	16	16	19	27	29
	1	14	25	9	2	8	7	3	5	10	7	11	15	9	13	21	22	21
	2	5	5	16	15	13	13	3	4	9	8	7	11	8	7	35	52	50
	21	13	11	402	787	756	13	34	69	17	29	29	24	30	31	4	3	5
	1	0	0	1	0	0	0	29	29	18	26	32	7	26	32	49	50	50
	0	0	0	5	1	1	2	14	8	19	29	18	25	31	19	28	47	49
	5	4	23	19	9	8	5	29	15	3	4	7	8	4	8	23	44	43
	20	18	20	73	90	92	23	129	127	8	14	14	16	16	14	31	46	58
	0	1	0	1	0	1	1	1	1	40	29	58	42	34	43	32	38	42
	0	0	0	0	0	0	0	14	13	18	27	27	10	27	27	48	50	50
	1	1	0	2	2	2	2	0	1	7	3	5	7	3	5	28	56	73
	0	0	0	3	1	1	5	1	2	33	9	13	34	9	13	32	20	28
	4	1	1	12	21	34	2	2	3	9	6	14	36	6	14	5	6	5
	0	0	1	5	5	6	1	2	3	10	10	6	16	15	18	51	71	69
	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	7	3	2	8	4	46	50	48
	0	0	0	1	0	0	2	0	0	42	16	12	64	8	2	45	46	51
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	13	3	7	7	3	3	46	75	53
	6	1	2	22	3	2	25	19	25	18	8	10	19	8	10	44	55	57
	2	5	10	14	16	7	3	6	11	10	11	12	10	12	13	27	36	42
	1	0	0	2	1	1	0	0	0	1	2	1	3	4	2	13	36	29
	1	1	1	3	3	3	5	2	1	22	16	15	22	16	15	35	22	15
	2	1	2	28	34	29	3	3	4	4	10	12	9	13	14	5	6	12
	6	1	1	7	5	5	2	13	14	8	9	10	8	11	12	21	54	53
	1	0	1	3	2	2	2	2	3	22	18	27	25	19	29	27	53	32
	0	0	0	1	1	1	1	2	0	17	26	11	18	26	10	35	30	20
	4	1	1	4	3	5	6	7	6	34	20	15	37	22	16	22	38	38
	10	8	21	64	124	106	22	72	60	8	13	10	10	13	10	28	49	35
	66	183	169	726	935	690	75	233	284	14	9	7	5	4	5	19	26	33
	0	3	2	1	35	20	1	2	2	4	8	3	11	11	7	66	8	15
	1	3	0	2	4	0	0	0	0	54	64	...	56	72	...	4	28	...
	1	6	14	138	188	129	2	2	2	52	43	38	81	47	43	1	4	8
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	57	...	...	60	...	...	1	...	...
	6	1	3	15	13	6	0	2	1	32	26	21	36	33	27	22	38	44
	12	17	19	35	30	40	4	4	73	7	14	15	10	16	19	48	65	63
	1	3	3	9	12	14	0	135	112	1	2	1	2	4	5	13	46	43
	0	1	1	0	5	6	0	0	1	...	33	13	...	35	13	...	7	9
	3	4	6	20	19	19	6	18	10	13	9	14	9	11	12	41	38	43
	2	11	10	41	64	58	2	7	11	33	15	16	43	30	18	3	12	29
	5	59	62	287	283	176	22	15	18	39	26	21	59	27	24	6	8	16
	3	9	3	14	17	13	6	9	8	10	16	12	18	19	17	36	41	46
	0	0	0	0	1	1	0	0	0	10	11	28	11	11	29	23	31	25
	0	9	8	38	73	69	2	3	5	35	48	31	51	52	50	4	7	4
	1	2	4	11	10	11	3	18	9	6	2	3	21	7	8	41	55	68
	8	7	7	15	14	16	13	12	23	8	4	4	11	5	4	42	45	42
	16	48	27	91	157	98	2	1	2	25	36	18	37	40	23	2	5	3
	7	2	0	9	12	13	12	6	7	13	25	18	19	27	22	51	81	78
	32	55	27	178	377	405	54	60	72	7	12	8	12	13	9	25	20	14
	1	1	1	12	8	36	6	36	7	40	17	14	48	21	16	60	89	15
	21	6	6	10	42	54	22	5	5	20	18	17	26	18	18	47	12	6
	0	0	0	0	16	20	0	0	2	...	26	26	...	28	27	...	1	7
	2	5	5	19	30	31	9	4	6	7	9	9	10	9	10	30	7	11
	0	2	1	12	20	18	0	0	2	9	12	5	13	12	8	1	1	7

Cuadro 3 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda total a la educación básica por niño en edad de cursar primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
la ex R.Y. de Macedonia	14	19	32	4	6	15	36	60	140	10	19	30	2	6	13
Montenegro	0	8	5	0	1	2	...	43	51	0	8	5	0	1	0
República de Moldova	9	27	29	1	6	8	5	37	49	9	20	20	0	2	2
Serbia	42	57	62	9	5	13	27	15	43	40	57	62	3	2	4
Turquía	122	212	143	17	65	19	2	10	3	99	212	143	3	64	10
Ucrania	0	74	79	0	1	3	0	1	2	0	74	79	0	0	0
Territorios de ultramar*	255	379	402	127	149	150	...	...	...	250	375	394	1	96	82
Anguila (RU)	1	0	0	0	0	0	85	0	0	1	0	0	0	0	0
Islas Turcos y Caicos (RU)	0	3	0	0	1	0	236	451	...	0	0	0	0	0	0
Mayotte (Francia)	180	300	323	90	123	122	...	...	...	180	300	323	0	83	69
Montserrat (RU)	5	1	5	3	0	2	6 276	748	4 992	0	1	1	0	0	0
Santa Elena (RU)	0	1	1	0	1	0	...	...	...	0	1	1	0	0	0
Tokelau (Nueva Zelandia)	4	2	4	2	1	2	8 732	3 251	...	4	0	0	0	0	0
Wallis y Futuna (Francia)	64	73	70	32	23	23	...	...	...	64	73	70	0	14	13
<i>Región o país no especificados</i>	<i>539</i>	<i>1 272</i>	<i>1 123</i>	<i>85</i>	<i>653</i>	<i>469</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>539</i>	<i>1 265</i>	<i>1 122</i>	<i>45</i>	<i>579</i>	<i>414</i>
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8	8	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156

Países de ingresos bajos	2 308	3 802	3 662	1 242	2 130	2 047	10	16	15	1 987	3 302	3 152	855	1 472	1 344
Países de ingresos medios bajos	3 078	4 622	4 605	967	1 381	1 638	3	4	4	2 815	4 405	4 363	683	780	1 117
Países de ingresos medios altos	1 094	1 618	1 622	270	418	435	2	4	4	1 055	1 583	1 537	115	271	218
Países de ingresos altos	30	57	30	6	8	4	1	1	0	30	57	30	3	3	1
<i>Nivel de ingresos no especificado</i>	<i>747</i>	<i>1 599</i>	<i>1 490</i>	<i>198</i>	<i>763</i>	<i>586</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>739</i>	<i>1 561</i>	<i>1 455</i>	<i>100</i>	<i>623</i>	<i>477</i>
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8	8	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156

África Subsahariana	2 417	3 274	3 225	1 220	1 705	1 643	11	14	13	2 089	2 793	2 678	829	1 113	983
América Latina y el Caribe	562	794	870	213	289	364	4	5	6	549	751	852	163	165	228
Asia Central	112	200	250	24	53	72	4	9	13	104	199	199	15	42	35
Asia Meridional y el Pacífico	1 101	1 995	2 057	214	540	598	1	3	4	1 037	1 882	1 969	114	289	351
Asia Meridional y Occidental	835	1 463	1 326	506	735	800	3	4	4	781	1 422	1 315	442	485	703
Estados Árabes	1 102	1 742	1 607	209	461	538	5	11	13	973	1 648	1 470	107	298	327
Europa Central y Oriental	335	581	549	84	115	76	8	11	8	304	574	538	42	82	34
Territorios de ultramar	255	379	402	127	149	150	...	...	...	250	375	394	1	96	82
<i>Región o país no especificados</i>	<i>539</i>	<i>1 272</i>	<i>1 123</i>	<i>85</i>	<i>653</i>	<i>469</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>539</i>	<i>1 265</i>	<i>1 122</i>	<i>45</i>	<i>579</i>	<i>414</i>
Total	7 257	11 697	11 410	2 683	4 700	4 709	4	8	8	6 625	10 908	10 538	1 756	3 149	3 156

Notas:

* Tal como se definen en la lista de beneficiarios de la AOD establecida por el CAD de la OCDE.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

La proporción de la AOD total destinada a la educación no coincide con la del Cuadro 2 relativo a la ayuda, ya que para las cifras totales de la AOD se han utilizado dos bases de datos: la del CAD en el caso de los donantes y la del CRS en el de los beneficiarios.

	Ayuda directa a la educación secundaria			Ayuda directa a la educación postsecundaria			Ayuda a la educación (Nivel no especificado)			Proporción de la AOD total destinada a la educación (%)			Proporción de la AOD sectorial destinada a la ayuda directa a la educación (%)			Proporción de la ayuda total a la educación destinada a la educación básica (%)		
	(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			(en millones de dólares constantes de 2008)			%			%			%		
	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008	2002-2003 Promedio anual	2007	2008
	1	0	0	5	11	15	2	1	2	5	8	15	5	8	18	32	35	46
	0	1	0	0	5	2	0	1	3	0	8	6	0	9	6	...	18	32
	0	2	2	6	14	13	2	2	3	7	12	12	9	12	11	14	23	28
	3	14	7	24	36	33	9	5	17	2	7	6	5	7	7	22	8	21
	3	21	3	89	125	111	4	3	18	23	16	6	37	18	7	14	31	13
	0	2	1	0	70	72	0	1	6	...	19	14	...	19	14	...	1	4
	1	176	179	1	0	5	247	102	128	75	61	58	75	61	58	50	39	37
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	0	0	23	0	0	18	...	...
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	18	...	19	0	...	100	50	...
	0	136	145	0	0	2	179	81	107	76	68	67	77	68	67	50	41	38
	0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	2	14	1	2	6	52	48	49
	0	0	0	0	0	0	0	1	1	7	3	1	7	3	1	6	50	49
	0	0	0	0	0	0	3	0	0	52	13	17	67	4	2	49	46	49
	0	40	34	0	0	2	64	19	20	75	58	53	75	58	53	50	32	33
	13	23	62	402	522	538	79	140	108	5	6	5	11	12	9	16	51	42
	482	1 061	1 138	3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	9	10	9	15	14	12	37	40	41

157	343	299	521	670	611	453	817	898	8	10	9	13	12	11	54	56	56
233	354	450	1 595	2 285	1 997	305	985	799	10	11	10	17	15	14	31	30	36
70	267	251	599	787	719	271	259	349	11	13	10	17	15	12	20	22	24
3	10	3	18	34	21	5	10	5	15	20	6	19	21	10	19	14	12
19	88	134	432	608	662	187	242	182	7	7	6	13	13	10	31	47	39
482	1 061	1 138	3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	9	10	9	15	14	12	37	40	41

141	252	283	664	724	640	455	703	772	9	9	8	15	12	10	51	52	51
77	108	102	222	273	268	89	205	254	8	10	10	12	12	12	38	36	42
8	33	34	70	104	106	11	20	25	6	10	9	8	11	8	22	26	29
88	77	127	698	1 127	1 084	139	389	406	10	15	15	16	16	16	19	27	29
57	155	155	208	323	275	75	460	183	8	12	9	12	13	11	61	50	60
66	183	169	726	935	690	75	233	284	14	9	7	5	4	5	19	26	33
32	55	27	178	377	405	54	60	72	7	12	8	12	13	9	25	20	14
1	176	179	1	0	5	247	102	128	75	61	58	75	61	58	50	39	37
13	23	62	402	522	538	79	140	108	5	6	5	11	12	9	16	51	42
482	1 061	1 138	3 165	4 385	4 010	1 221	2 314	2 233	9	10	9	15	14	12	37	40	41

Eslovenia y Malta no figuran en el cuadro porque fueron retirados de la lista de países beneficiarios de la AOD en 2005. Sin embargo, la ayuda recibida por ambos países en el periodo 2002-2003 se ha incluido en los totales.

La clasificación por ingresos se basa en la lista establecida por el Banco Mundial en julio de 2009.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

Fuente: OCDE-CAD (2010).

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.

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. Generalmente, 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).

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 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 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).

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). Programas concebidos generalmente 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). Este nivel de enseñanza comprende un primer ciclo y un segundo ciclo. 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 ciclo suele centrarse más en la enseñanza por disciplinas 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 nivel 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 (niveles 5 y 6 de la CINE). 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 (EFTP). Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos para desempeñar un oficio o profesión específica (o para una categoría determinada 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. Este término 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 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.

Ingreso nacional bruto (INB). 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.

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.

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 enseñanza, 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) a partir de 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").

Producto nacional bruto (PNB). Antigua denominación del ingreso nacional bruto.

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.

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. 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 escolarización por edad específica (TNEE). 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 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 un determinado grupo 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 que están 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 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 ajustada de asistencia en primaria (TNAP). 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 (TNAE). 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 asistencia (TNA). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que asisten a la escuela en 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 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.

Referencias*

- Abadzi, H. 2003. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Washington, D.C., Banco Mundial, Departamento de Evaluación de Operaciones (Red de Desarrollo Humano, Documento de Trabajo Infancia y Juventud 29387).
- Aboud, F. E. 2006. Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 21, Nº 1, págs. 46-60.
- Academy for Educational Development. 2008. *ALEF Report Shows High Success Rate of Women's Literacy Program*. Washington, D.C., AED. <http://cge.aed.org/Highlights.cfm#MENA> [Consulta efectuada el 30 de junio de 2010].
- ACNUR. 2007a. *Convención y Protocolo sobre el Estatado de los Refugiados*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2007b. *Consejo de Derechos Humanos: Informe de la Misión de Alto Nivel sobre la situación de los derechos humanos en Darfur de conformidad con la decisión S-4/101*. Nueva York, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (A/HRC/4/80).
- . 2008. *Standards and Indicators Report 2008*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2009a. *Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2009b. *Statistical Yearbook 2008: Trends in Displacement, Protection and Solutions*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2010a. *2009 Global Trends: Refugees, Asylum-Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2010b. *A grandma's flight from the hell that is Mogadishu. Telling the Human Story, Galkayo, Somalia*, 31 de agosto. <http://www.unhcr.org/4c7d176da.html> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- . 2010c. *Refugees from Darfur call for improved educational facilities in eastern Chad camps*. News Stories, Goz Beida, Chad, 29 de enero. <http://www.unhcr.org/4b6305939.html> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- . 2010d. *Statistical Summary as at 28 February 2010: Refugees and Asylum Seekers in Kenya*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2010e. *ACNUR preocupado por las deportaciones de iraquíes desde Europa*. Noticias de prensa, Ginebra, Suiza, 3 de septiembre. <http://www.acnur.es/noticias/notas-de-prensa/214-acnur-preocupado-por-deportaciones-de-iraquies-desde-europa> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- . 2010f. *UNHCR Global Report 2009*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- . 2010g. *Encuesta de ACNUR: refugiados iraquíes retornados están arrepentidos*. Notas de prensa ACNUR, Ginebra, Suiza, 19 de octubre. <http://www.acnur.es/noticias/notas-de-prensa/179-encuesta-de-acnur-refugiados-retornados-iraquies-estan-arrepentidos> [Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010].
- . 2010h. *UNHCR poll: Iraqi refugees reluctant to return to Iraq permanently*. Briefing Notes, Ginebra, Suiza, 8 de octubre. <http://www.unhcr.org/4caee5a99.html> [Consulta efectuada en noviembre de 2010].
- . 2010i. *UNHCR welcomes first ratification of AU Convention for displaced*. Nueva York, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Comunicado de prensa, 19 de febrero].
- Adams, A. V. 2007. *The Role of Youth Skills Development in the Transition to Work: A Global Review*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento de trabajo nº 5, Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial, Infancia y Juventud).
- Adamu-Issah, M., Elden, L., Forson, M. y Schrofer, T. 2007. *Achieving Universal Primary Education in Ghana by 2015: A Reality or a Dream?* Nueva York, UNICEF (Documento de trabajo sobre Políticas y Planificación).
- Adeiran, S., Anyanwu, S., Foot, S., Maiyashi, T., Nwobodo, E. y Umar, A. 2008. *Study of States Access to and Utilisation of Universal Basic Education Intervention Funds*. Abuja, Nigeria Comisión de Educación Básica Universal, Capacidad para la Educación Básica Universal.
- Afganistán, Comisión Independiente de Derechos Humanos. 2008. *Insurgent Abuses against Afghan Civilians*. Kabul, AIHRC.
- Afganistán, Ministerio de Educación. 2007. *National Education Strategic Plan for Afghanistan 1385-1389*. Kabul, Ministerio de Educación.
- Afganistán, Ministerio de Finanzas. 2009. *Donor Financial Review*. Kabul, Ministerio de Finanzas, Dirección de Gestión de la Ayuda (1388).
- Afrobarometer. 2009. *Afrobarometer, Análisis de Datos en línea*. Afrobarometer. <http://www.jdsurvey.net/afro/AnalyzeSample.jsp> [Consulta efectuada el 5 de Julio de 2010].
- Agier, M. 2008. *Gérer les indésirables: Des camps de réfugiés au gouvernement humanitaire*. París, Flammarion.
- Aitchison, J. y Alidou, H. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida (Informe de Síntesis Regional).
- Alacaci, C. y Erbas, A. K. 2010. Unpacking the inequality among Turkish schools: findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, Nº 2, págs. 182-192.
- Alden, C. 2003. *Making old soldiers fade away: lessons from the reintegration of demobilised soldiers in Mozambique*. The Journal of Humanitarian Assistance, Medford, Massachusetts, enero. <http://jha.ac/articles/a112.htm> [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].
- Alderman, H., Hoddinott, J. y Kinsey, B. 2006. Long term consequences of early childhood malnutrition. *Oxford Economic Papers*, Vol. 58, Nº 3, págs. 450-474.

* 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

- Alexander, R. 2008. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para la Investigación del Acceso a la Educación (CREATE Pathways to Access Research, Monografía de investigación 20).
- Ali, N. 2008. Outrageous state, sectarianized citizens: deconstructing the 'Textbook Controversy' in the northern areas, Pakistan. *South Asia Multidisciplinary Academic Journal, Paris*, Vol. 2. <http://samaj.revues.org/index1172.html> [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. y Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa: The Language Factor – A Stock-Taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Documento de conferencia para la Reunión Bienal de la ADEA 2006, Libreville (Gabón), 27-31 de marzo.
- Al-Khalidi, A. y Tanner, V. 2006. *Sectarian Violence: Radical Groups Drive Internal Displacement in Iraq*. Washington, D.C., Brookings Institution.
- Allen, J. y van der Velden, R. 2007. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Maastricht, Países Bajos, Centro de Investigación para la Educación y el Mercado Laboral, Universidad de Maastricht.
- Al-Samarrai, S. 2007. *Changes in employment in Bangladesh, 2000–2005: the impacts on poverty and gender equity*. Documento de referencia para la Evaluación de la Pobreza en Bangladesh 2007, Banco Mundial.
- Al-Sha'ar. 2009. *Education Sector in East Jerusalem: A Study Presented to Jerusalem Unit at the President's Office in the PNA*. Ramala, Autoridad Nacional Palestina.
- Altinok, N. 2010. *An analysis of schooling quality differences in Israel and Palestinian National Authority during the Second Intifada*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Amarasuriya, H., Gündüz, C. y Mayer, M. 2009. *Rethinking the Nexus Between Youth, Unemployment and Conflict: Perspectives from Sri Lanka*. Londres, International Alert [Estudio de caso, Fortaleciendo la Dimensión Económica de la Consolidación de la Paz].
- Amnistía Internacional. 2008. *Crímenes de lesa humanidad en Myanmar oriental*. Londres, Amnistía Internacional.
- . 2004. *Sudán, Darfur. La violación como arma de guerra*. Londres, Amnistía Internacional.
- Ampiah, G. J. y Adu-Yeboah, C. 2009. Mapping the incidence of school dropout: a case study of communities in northern Ghana. *Comparative Education*, Vol. 45, Nº 2, págs. 219-232.
- Anderson, A. y Hodgkin, M. 2010. *The creation and development of the global IASC Education Cluster*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Anderson, A., Martone, G., Robinson, J. P., Rognerud, E. y Sullivan-Owomoyela, J. 2006. *Standards Put to the Test: Implementing the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction*. Londres, Overseas Development Institute [Documento de la Red de Prácticas Humanitaria].
- Annan, K. 1998. *Secretary-General Opens United Nations Diplomatic Conference of Plenipotentiaries on the Establishment of an International Criminal Court*, Naciones Unidas. http://www.un.org/News/press/docs/1998/statements_search_full.asp?statID=46 [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- Archer, D. y Newman, K. 2003. *Communication and Power: Reflect Practical Resource Materials*. Londres, Ayuda en Acción, Reino Unido.
- Arjona, A. M. y Kalyvas, S. N. 2007. *Insurgent and Counterinsurgent Recruitment: An Analysis of Survey Data from Colombia*. Documento de Conferencia para la Reunión Anual de la Asociación de Estudios Internacionales, Chicago, Illinois, 28 de febrero-3 de marzo.
- Arneberg, M. 2009. *Completion Rates in Upper Secondary Education*. Documento para la Reunión Informal de Ministros de Educación de la OCDE, Oslo, Ministerio de Educación e Investigación, 9-10 de junio.
- Arnold, F., Parasuraman, S., Arokiasamy, P. y Kothari, M. 2009. *National Family Health Survey (NFHS-3), India, 2005–06: Nutrition in India*. Mumbai, India, Instituto Internacional de Ciencias de la Población/Ministerio de Salud y Bienestar Familiar de India.
- ARTF. 2010. *Administrator's Report on Financial Status as of September 22, 2010*. Washington, D.C., Banco Mundial, Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán.
- Arze del Granado, F. J., Fengler, W., Ragatz, A. y Yavuz, E. 2007. *Investing in Indonesia's Education: Allocation, Equity, and Efficiency of Public Expenditures*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo de investigación sobre políticas 4329].
- Aslam, M. y Kingdon, G. 2010. *Parental Education and Child Health: Understanding the Pathways of Impact in Pakistan*. Cambridge, Reino Unido, Consorcio de Investigación sobre Resultados de Educación y Pobreza [Documento de trabajo del CSAE 16].
- Aslam, M., Kingdon, G. y Soderbom, M. 2008. Is female education a pathway to gender equality in the labor market? Some evidence from Pakistan. Tembon, M. y Fort, L. [Compilador], *Girls' Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*. Washington, D.C., Banco Mundial, págs. 67-92.
- Asociación por los Derechos Civiles en Israel e Ir Amim. 2010. *Failed Grade: Palestinian Education System in East Jerusalem 2010*. Tel Aviv/Jerusalén, Israel, Asociación por los Derechos Civiles en Israel e Ir Amim [Ciudad de Naciones].
- . 2009. *Status Report: The Arab-Palestinian School System in East Jerusalem as the 2009–10 School Year Begins*. Tel Aviv/Jerusalén, Israel, Asociación por los Derechos Civiles en Israel e Ir Amim [Ciudad de Naciones].
- Assessment and Evaluation Commission. 2005. *The Comprehensive Peace Agreement between The Government of the Republic of the Sudan and The Sudan People's Liberation Movement/Sudan People's Liberation Army*. Jartum, Assessment and Evaluation Commission.
- Ayres, A. 2003. The politics of language policy in Pakistan. Brown, M. E. y Ganguly, S. (compiladores), *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Bailey, S. 2009. *An Independent Evaluation of Concern Worldwide's Emergency Response in North Kivu, Democratic Republic of Congo: Responding to Displacement with Vouchers and Fairs*. Londres, Overseas Development Institute, Grupo de Política Humanitaria.
- . 2010. *Early recovery in humanitarian appeals*. Documento de referencia para el "Montreux Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms", marzo.
- Bailey, S., Pavanello, S., Elhawary, S. y O'Callaghan, S. 2009. *Early Recovery: An Overview of Policy Debates and Operational Challenges*. Londres, Overseas Development Institute, Grupo de Política Humanitaria [Documento de Trabajo del GPH].
- Baird, S., McIntosh, C. y Özler, B. 2010. *Cash or Condition? Evidence from a Randomized Cash Transfer Program*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 5259].

- Bakke, K. M. y Wibbels, E. 2006. Diversity, disparity and civil conflict in federal states. *World Politics*, Vol. 59, Nº 1, págs. 1-50.
- Banco Mundial y FMI. 2010. *Los ODM después de la crisis. Informe sobre Seguimiento Mundial 2010*. Washington, D.C., Banco Mundial/Fondo Monetario Internacional.
- Banco Mundial y UNICEF. 2009. *Abolishing School Fees in Africa: Lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*. Washington, D.C./Nueva York, Banco Mundial/UNICEF (Development Practice in Education).
- Banco Mundial. 1996. *Bosnia and Herzegovina: The Priority Reconstruction and Recovery Program – the Challenges Ahead*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento de debate 2).
- . 2000. *East Timor: Emergency School Readiness Project*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento de información de proyecto 9188).
- . 2004. *Bosnia and Herzegovina Country Assistance Evaluation*. Washington, D.C., Banco Mundial, Departamento de Evaluación de Operaciones.
- . 2005a. *Pakistan Country Gender Assessment: Bridging the Gender Gap – Opportunities and Challenges*. Washington, D.C., Banco Mundial, Unidad para el sector de Medio Ambiente y Desarrollo Social, Región del Sur de Asia.
- . 2005b. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2006a. *Bosnia and Herzegovina: Addressing Fiscal Challenges and Enhancing Growth Prospects: A Public Expenditure and Institutional Review*. Washington, D.C., Banco Mundial, Unidad de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica, Europa y Asia Central.
- . 2006b. *Repositioning Nutrition as Central to Development: A Strategy for Large-Scale Action*. Washington, D.C., Banco Mundial (Directiva en Desarrollo).
- . 2007. *Education in Sierra Leone: Present Challenges, Future Opportunities*. Washington, D.C., Banco Mundial (Desarrollo Humano en África).
- . 2008a. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume II: Main Report*. Washington, D.C., Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, África.
- . 2008b. *Project Appraisal Document on a Proposed Credit in the Amount of SDR 33.5 Million (US\$ 50.0 Million Equivalent) to the Federal Democratic Republic of Ethiopia in Support of the First Phase of the General Education Quality Improvement Program (GEQIP)* [Documento de valoración de proyecto sobre un crédito propuesto de 33,5 millones de SDR [aproximadamente US\$50 millones] a la República Democrática Federal de Etiopía en apoyo a la primera fase del Programa de Mejora de la Calidad de la Educación general]. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2008c. *Realizing Rights through Social Guarantees: An Analysis of New Approaches to Social Policy in Latin America and South Africa*. Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Social.
- . 2009a. *Afghanistan Reconstruction Trust Fund*. Washington, D.C., Banco Mundial, Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán.
- . 2009b. *IDA at Work: Côte d'Ivoire – Emerging from Crisis*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2009c. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$60 million to the Hashemite Kingdom of Jordan for a Second Education Reform for the Knowledge Economy Project*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2010a. *Fast-Track Initiative Education Program Development Fund: Annual Progress Report for 2009*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2010b. *Food Price Watch: May 2010*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2010c. *Food Price Watch: September 2010*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2010d. *Scaling Up School Feeding: Keeping Children in School While Improving their Learning and Health*. Washington, D.C., Banco Mundial. <http://go.worldbank.org/TWWS7613V0> [Consulta efectuada el 20 de diciembre de 2010].
- . 2010e. *Stepping up Skills for More Jobs and Higher Productivity*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- . 2010f. *World Development Indicators Online*. Washington, D.C., Banco Mundial. <http://data.worldbank.org/indicator> [Consulta efectuada el 30 de septiembre de 2010].
- Banerjee, A. V., Duflo, E., Glennerster, R. y Kothari, D. 2010. Improving immunisation coverage in rural India: clustered randomized controlled evaluation of immunisation campaigns with and without incentives. *British Medical Journal*, Vol. 340, Nº 7759.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. y Linden, L. 2005. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research (Documento de trabajo 11904.)
- Bangladesh, Ministerio de Educación Primaria y de Masas. 2009. *Upazila Wise Results of Primary Terminal Examination, 2009*. Dacca, Ministerio de Educación Primaria y de Masas, Dirección de Educación Primaria.
- Bangladesh, Oficina de Información Educativa y Estadísticas. 2008. *Secondary Education Statistics, BANBEIS*. http://www.banbeis.gov.bd/db_bb/secondary_education_1.htm [Consulta efectuada el 15 de agosto de 2010].
- Bano, M. 2007. *Contesting Ideologies and Struggle for Authority: State-Madrasa Engagement in Pakistan*. Birmingham, Reino Unido, Programa de Investigación de Religiones y Desarrollo [Documento de trabajo 14].
- Barakat, B. y Urdal, H. 2009. *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, D.C., Banco Mundial, Unidad de Posconflicto y Desarrollo Social, Región Africana (Documento de trabajo de Investigación sobre Políticas 5114).
- Barakat, B., Karpinska, Z. y Paulson, J. 2008. *Desk Study: Education and Fragility*. París, Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (Documento presentado ante el Grupo de Trabajo de Educación y Fragilidad de la INEE).
- Bart, G. R. 2010. The ambiguous protection of schools under the law of war: time for parity with hospitals and religious buildings. UNESCO (compilador), *Protecting Education from Attack. A State-of-the-Art Review*. París, UNESCO, págs. 195-225.
- Bartholomew, A., Takala, T. y Ahmed, Z. 2009. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Country Case Study –Mozambique*. Cambridge/Oxford, Reino Unido, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management (Borrador).
- Baxter, P. y Bethke, L. 2009. *Alternative Education: Filling the Gap in Emergency and Post-Conflict Situations*. París/Reading, Reino Unido, UNESCO-IIEP/Fondo de Educación del CíBT (Educación en situaciones de emergencia y reconstrucción).
- BBC Noticias. 2010. *Q&A: Mexico's Drug-Related Violence*. Londres, British Broadcasting Corporation. <http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-10681249> [Consulta efectuada el 15 de octubre de 2010].
- Beaupère, N. y Boudesseul, G. 2009. *Dejar la Universidad sin un diploma: Cuatro casos de abandono de los estudios*. Marsella, Francia, Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones [Piette/Céreq 265].

- Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, Soler-Hampejsek, E., Behrman, E., Martorell, R., Ramirez-Zea, M. y Stein, A. 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].
- Behrman, J. R., Parker, S. W. y Todd, P. E. 2009. Schooling impacts of conditional cash transfers on young children: evidence from Mexico [Impacto de las transferencias en efectivo condicionadas en la escolarización de adolescentes: evidencia de México]. *Desarrollo Económico y Cambio Cultural*, Vol. 57, No. 3, págs. 439-477.
- Bender, P., Dutcher, N., Klaus, D., Shore, J. y Tesar, C. 2005. *In Their Own Language... Education for All*. Washington, D.C., Banco Mundial [Notas de Educación].
- 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 2010.
- Berlinski, S., Galiani, S. y Gertler, P. 2009. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 93, Nº 1-2, págs. 219-234.
- Bermingham, D. 2010. *UK policy on aid to conflict affected countries*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Berns, J., Clark, C., Jean, I., Nagy, S. y Williams, K. (Sin fecha). *Education Policy in Multi-Ethnic Societies: A Review of National Policies that Promote Coexistence and Social Inclusion*. Waltham, Massachusetts, Coexistence International.
- Berrebi, C. 2007. Evidence about the link between education, poverty and terrorism among Palestinians. *Peace Economics, Peace Science and Public Policy*, Vol. 13, Nº 1, Artículo 2.
- Bertrand, H. and Hillau, B. 2008. *L'Enjeu des Qualifications dans la Maîtrise des Restructurations* [El desafío de las Cualificaciones en el Control de las Reestructuraciones]. Marsella, Francia, Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones (Piette/Céreq 259).
- Betancourt, T. S., Simmons, S., Borisova, I., Brewer, S. E., Iweala, U. y 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, Nº 4, págs. 565-587.
- Betancourt, T., Borisova, I., Rubin-Smith, J., Gingerich, T., Williams, T. y Agnew-Blais, J. 2008. *Psychosocial Adjustment and Social Reintegration of Children Associated with Armed Forces and Armed Groups: The State of the Field and Future Directions*. Austin, Texas, Psychology Beyond Borders.
- Betts, A. 2009a. *Development Assistance and Refugees: Towards a North-South Grand Bargain?* Oxford, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional, Estudios sobre Refugiados [Sesión informativa de Políticas de Migración Forzada 2].
- . 2009b. *Protection by Persuasion: International Cooperation in the Refugee Regime*. Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.
- . 2010. *Towards a 'Soft Law' Framework for the Protection of Vulnerable Migrants*. Ginebra, Suiza, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Nuevos temas en Investigación sobre Refugiados, Documento de investigación 162].
- Bhután, Ministerio de Educación. 2009. *A Study on Enrolment and Retention Strategies in Bhutan*. Thimphu, Ministerio de Educación.
- Bhutta, Z. A., Ahmed, T., Black, R. E., Cousens, S., Dewey, K., Giugliani, E., Haider, B. A., Kirkwood, B., Morris, S. S., Sachdev, H. P. S. y Shekar, M. 2008. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. *The Lancet*, Vol. 371, Nº 9610, Desnutrición materna e infantil 3, págs. 417-440.
- Bigio, J. y Scott, J. 2009. *Internal Displacement in Iraq: The Process of Working Toward Durable Solutions*. Washington, D.C./Bern, Brookings-Bern Project on Internal Displacement.
- Bird, L. 2009. *Promoting resilience: developing capacity within education systems affected by conflict*. Documento de reflexión para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Birkenes, A. 2006. Justice for Colombian IDPs? *Forced Migration Review*, Vol. 26, pág. 70.
- Black, R. E., Cousens, S., Johnson, H. L., Lawn, J. E., Rudan, I., Bassani, D. G., Jha, P., Campbell, H., Fischer Walker, C., Cibulskis, R., Eisele, T., Liu, L. y Mathers, C. 2010. Global, regional, and national causes of child mortality in 2008: a systematic analysis. *The Lancet*, Vol. 375, Nº 9730, págs. 1969-1987.
- Blau, F. D. 1997. *Trends in the Well-Being of American Women: 1970-1995*. Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research [Documento de trabajo 6206].
- Boak, E. 2009. *Education Financing in Côte d'Ivoire: Opportunities and Constraints*. Londres, Save the Children.
- . 2010. *Education Financing, Governance and Accountability in Sierra Leone*. Londres, Save the Children.
- Bosnia and Herzegovina, Asamblea Parlamentaria. 2003. *Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Asamblea Parlamentaria.
- Boulet, R. C. 2010. *Challenges of teaching a brutal past*. The Phnom Penh Post, Phnom Penh, 8 de enero. <http://www.phnompenhpost.com/index.php/2010010830724/National-news/challenges-of-teaching-a-brutal-past.html> [Consulta efectuada el 13 de enero de 2011].
- Bourgonje, P. y Tromp, R. 2009. *Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case Studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Bruselas, Educación Internacional.
- Bouta, T., Frerks, G. y Bannon, I. 2005. *Gender, Conflict, and Development*. Washington, D.C., Banco Mundial, Unidad de Prevención de Conflictos y Reconstrucción.
- Boyce, J. 2007. *Public Finance, Aid and Post-Conflict Recovery*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Boyle, S., Brock, A., Mace, J. y Sibbons, M. 2002. *Reaching the Poor: The 'Costs' of Sending Children to School – A Six Country Comparative Study*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido [Documento de Investigación en Educación 47].
- Bradbury, M. y Kleinman, M. 2010. *Winning Hearts and Minds? Examining the Relationship between Aid and Security in Kenya*. Medford, Massachusetts, Feinstein International Center.
- Brasil, Ministerio de Educación. 2010. *Status and Major Challenges of Literacy in Brazil*. Documento para la VIII Reunión Ministerial de los países del grupo del E-9 sobre Educación para todos: Alfabetización para el Desarrollo, Abuja 21-24 junio [Documento de país].
- Braun, H. 2004. Reconsidering the impact of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 12, Nº 1.

- Breidlid, A. 2010. Sudanese images of the other: education and conflict in Sudan. *Comparative Education Review*, Vol. 54, Nº 4, págs. 555-579.
- Brett, R. y Specht, I. 2004. *Young Soldiers: Why They Choose to Fight*. Boulder, Colorado, Lynne Rienner Publishers.
- Brigety II, R. 2008. *Humanity as a Weapon of War: Sustainability and the Role of the US Military*. Washington, D.C., Center for American Progress.
- Bronner, E. 2010. *Israel: defying ban, Palestinians renovate East Jerusalem schools*. The New York Times, 2 de noviembre.
- Brophy, M. y Page, E. 2007. Radio literacy and life skills for out-of-school youth in Somalia. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 10, Nº 1, págs. 135-147.
- Brown, G. K. 2010. *Education and violent conflict*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- . [De próxima aparición]. "Education in Malaysia: rectifying inequality, reifying identity? "; en Hanf, T. (compilador), *Education in Deeply Divided Societies*. Baden-Baden, Alemania, Nomos.
- . 2008. "Horizontal inequalities and separatism in Southeast Asia: a comparative perspective"; Stewart, F. (compilador), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, Reino Unido, Palgrave, págs. 252-284.
- . 2009. Regional autonomy, spatial disparity and ethnoregional protest in contemporary democracies: a panel data analysis ,1985-2003. *Ethnopolitics*, Vol. 8, Nº 1, págs. 47-66.
- Brown, K. y Tirnauer, J. 2009. *Trends in US Foreign Assistance Over the Past Decade*. Washington, D.C., Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.
- Burde, D. y Linden, L. L. 2009. *The Effect of Proximity on School Enrollment: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan*. Washington, D.C., Centro para el Desarrollo Global [Borrador].
- Burke, A. Pendiente. *Peripheral conflicts and limits to peacebuilding: international aid and the far South of Thailand*. Tesis de Ph.D., Universidad de Londres, Londres.
- Burnett, N. y Bermingham, D. 2010. *Innovative Financing for Education*. Washington, D.C., Instituto de Resultados para el Desarrollo (Documento de trabajo del Programa de Apoyo a la Educación 5).
- Bush, K. D. y Saltarelli, D. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florencia, Italia, Centro de Investigación Innocenti de UNICEF.
- Buvinic, M. y Morrison, A. R. 2009. Introduction, overview, and future policy agenda. Buvinic, M., Morrison, A. R., Ofosu-Amaah, A. O. y Sjöblom, M. (compilador), *Equality for Women: Where Do We Stand on Millennium Goal 3?* Washington, D.C., Banco Mundial.
- Buvinic, M., Guzman, J. C. y Lloyd, C. 2007. Gender shapes adolescence. *Development Outreach*, Vol. 9, Nº 2, págs. 12-15.
- Caldwell, J. C. 1986. Routes to low mortality in poor countries. *Population and Development Review*, Vol. 12, Nº 2, págs. 171-220.
- Camboya, Centro de Documentación. 2010. *Genocide Education Project: The Teaching of a History of Democratic Kampuchea (1975-1979) – Final Project Report to Belgium*, 2010. Phnom Penh, Dentro de Documentación de Camboya.
- Cambridge Education, Mokoro Ltd. y Oxford Policy Management. 2010a. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Final Synthesis Report*. Cambridge/Oxford, Reino Unido, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.
- . 2010b. *Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative: Final Synthesis Report – Volume 2 – Annexes: Annex H, the FTI and Fragile States*. Cambridge/Oxford, Reino Unido, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.
- Campaign for Popular Education. 2000. *Education Watch 1999: Hope not Complacency – State of Primary Education in Bangladesh 1999*. Dacca, CAMPE.
- . 2001. *Education Watch 2000: A Question of Quality – State of Primary Education in Bangladesh*. Dacca, CAMPE.
- Carlsson, B. T., Schubert, C. B. y Robinson, S. 2009. *The Aid Effectiveness Agenda: Benefits of a European Approach*. Bruselas/Hemel Hempstead, Reino Unido, Comisión Europea /HTSPE Limited (Proyecto nº 2008/170204, versión 1).
- Carnoy, M. y Loeb, M. 2002. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, Nº 4, págs. 305-331.
- CEDEFOP. 2010. *Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020*. Tesalónica, Grecia, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.
- Center for Army Lessons Learned. 2009. *Commander's Guide to Money as a Weapons System Handbook*. Fort Leavenworth, Kansas, US Army Combined Arms Center, CALL. <http://usacac.army.mil/cac2/call/docs/09-27/09-27.pdf> [Consulta efectuada el 15 de junio de 2010].
- Centro de Recursos Pratham. 2008. *Hewlett Foundation Grant 2007-9570: Annual Report 2007-08*. Nueva Delhi, Centro de Recursos Pratham.
- . 2010. *Annual Status of Education Report (Rural) 200*. Nueva Delhi, Centro de Recursos Pratham (Informe provisional).
- Centro para el Desarrollo Global. 2010. *Aid to Pakistan By the Numbers: What the United States Spends in Pakistan*. Washington, D.C., Centro para el Desarrollo Global. http://www.cgdev.org/section/initiatives/_active/pakistan/numbers [Consulta efectuada el 2 de noviembre de 2010].
- Cepeda Espinosa, M. J. 2009. The Constitutional Protection of IDPs in Colombia; Rivadeneira, R. A. (compilador), *Judicial Protection of Internally Displaced Persons: The Colombian Experience*. Washington D.C., Brookings-Bern Project on Internal Displacement.
- Chad, Instituto Nacional de Estadísticas y ORC Macro. 2005. *Tchad: Enquête Démographique et de Santé – 2004* [Chad: Encuesta Demográfica y Sanitaria 2004]. Yamena, Instituto Nacional de Estadísticas y Estudios Económicos y Demográficos de Chad/ORC.
- Chalmers, M. 2004. *Spending to Save? An Analysis of the Cost Effectiveness of Conflict Prevention*. Bradford, Reino Unido, Universidad de Bradford, Departamento de Estudios por la Paz, Centro para la Seguridad y la Cooperación Internacional.
- Chaudhury, N. y Parajuli, D. 2006. *Conditional Cash Transfers and Female Schooling: The Impact of the Female School Stipend Program on Public School Enrollments in Punjab, Pakistan*. Washington, D.C., Banco Mundial (Serie de Evaluaciones de Impacto 9, Documento de trabajo de Investigación de Políticas 4102).
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. y Halsey Rogers, F. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, Nº 1, págs. 91-116.
- Chauvet, L. y Collier, P. 2007. *Education in fragile states*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2008.
- Chaux, E. 2009. Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: the Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, Vol. 79, Nº 1, págs. 84-93.

- Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. 2009. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behaviour*, Vol. 35, págs. 520-529.
- Checchaglino, A., Marion-Vernoux, I., Gauthier, C. y Rousset, P. 2009. Cuando la coyuntura se degrada, las empresas forman menos. Marsella, Francia, Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones (Piette/Céreq 267).
- Chen, M., Vanek, J. y Carr, M. 2004. *Mainstreaming Informal Employment and Gender in Poverty Reduction: A Handbook for Policy-Makers and Other Stakeholders*. Londres/Ottawa, Secretariado de la Commonwealth/Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Chimombo, J., Kunje, D., Chimuzu, T. y Mchikoma, C. 2005. *The SACMEQ II Project in Malawi: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, SACMEQ.
- Chrétien, J.-P., Bayart, J.-F., Copans, J., Courade, G., Dubresson, A. y Tourneux, H. 1995. *Rwanda: Les Médias du Génocide* (Rwanda: Los Medios del Genocidio). París, Karthala (Colección Hombres y Sociedades).
- Clements, A. J. 2007. *Trapped! The Disappearing Hopes of Iraqi Refugee Children*. Ginebra, Suiza, World Vision.
- Clinton, H. R. 2009. What I saw in Goma. *People*, Nueva York. <http://www.people.com/people/article/0,20299698,00.html> (Consulta efectuada el 21 de agosto de 2009).
- CNN. 2008. *Two schoolgirls blinded in acid attack in Afghanistan*. CNN International, Kabul, 15 de noviembre. <http://edition.cnn.com/2008/WORLD/asiapcf/11/12/afghanistan.acid.attack/index.html> (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- 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 Soldado.
- Coalición por la Corte Penal Internacional. 2010. *República Democrática de Congo: Caso Katanga-Ngudjolo Chui*, Coalición por la Corte Penal Internacional. <http://www.iccnw.org/?mod=drctimelinekatanga> (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- Coghlan, B., Ngoy, P., Mulumba, F., Hardy, C., Bemo, V. N., Stewart, T., Lewis, J. y Brennan, R. 2008. *Mortality in the Democratic Republic of Congo: An Ongoing Crisis*. Nueva York, International Rescue Committee/Burnet Institute.
- Cohen, J. E. 2008. Make secondary education universal. *Nature*, Vol. 456, Nº 7222, págs. 572-573.
- Cohen, R. y Deng, F. M. 2009. Mass displacement caused by conflicts and one-sided violence: national and international responses. *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmaments and International Security*. Nueva York, Oxford University Press, págs. 15-38.
- Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P. y Tembon, M. 2004. *Achieving Schooling for All in Africa: Costs, Commitment and Gender*. Farnham, Reino Unido, Ashgate Publishing Ltd.
- Collier, P. 2007. *The Bottom Billion: Why the Poorest Countries Are Failing and What Can Be Done About It*. Nueva York, Oxford University Press (El club de la miseria. Qué falla en los países más pobres de África. Traducción de Victor V. Ubeda, Turner, Madrid 2008).
- . 2009. *Wars, Guns and Votes: Democracy in Dangerous Places*. Nueva York, Harper Collins.
- Collier, P. y Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers*, Vol. 56, Nº 4, págs. 563-595.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2009. *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks, 2009*. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea. 2009a. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Cambodia Country Report*. Bruselas, Comisión Europea.
- . 2009b. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Democratic Republic of Congo Country Report*. Bruselas, Comisión Europea.
- . 2009c. *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Liberia Country Report*. Bruselas, Comisión Europea.
- . 2010. *Innovative Financing at a Global Level*. Bruselas, Comisión Europea (Documento de trabajo final de los servicios de la Comisión SEC [2010] 409).
- Comisión Nacional sobre los Ataques Terroristas contra los Estados Unidos. 2005. *The 9/11 Commission Report*. Nueva York, W.W. Norton & Co.
- Conferencia de Bretton Woods. 1944. *Summary of Agreements*. Documento presentado en la Conferencia Financiera y Monetaria de las Naciones Unidas, Bretton Woods, Book Department, Army Information School, 22 de julio.
- Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño. 2005. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Centro para el Desarrollo del Niño, Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño (Documento de trabajo 3).
- . 2010. *Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Centro para el Desarrollo del Niño, Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño (Documento de trabajo 9).
- Convenios de Ginebra. 1949. Convenio (I) para aliviar la suerte que corren los heridos y los enfermos de las Fuerzas Armadas en campaña. Convenio (II) para aliviar la suerte que corren los heridos, los enfermos y los náufragos de las Fuerzas Armadas en el mar. Convenio (III) relativo al trato debido a los prisioneros de guerra. Convenio (IV) relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra. Ginebra, Suiza, 12 de agosto. http://www.icrc.org/WEB/SPA/sitespa0.nsf/htmlall/section_ihl_databases?OpenDocument (Consulta efectuada el 11 de enero de 2011).
- . 1977. Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) y Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II). Ginebra, Suiza, Comité Internacional de la Cruz Roja, 8 de junio. <http://www.icrc.org/web/spa/sitespa0.nsf/html/protocolo-I> <http://www.icrc.org/web/spa/sitespa0.nsf/html/protocolo-II> (Consulta efectuada el 11 de enero de 2011).
- Coomaraswamy, R. 2010. *The Security Council and Children and Armed Conflict: An Experiment in the Making*. Conferencia pronunciada en el Centre on Human Rights in Conflict, University of East London School of Law, 12 de abril de 2010. Nueva York, Niños y Conflictos Armados. <http://www.un.org/children/conflict/english/12-apr-2010-the-security-council-and-caac.html> (Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010).
- Corte Penal Internacional. 2010a. *Darfur, Sudan: ICC-02/05-01/09 – Case the Prosecutor vs. Omar Hassan Ahmad Al Bashir*. La Haya, Corte Penal Internacional. <http://www.icc-cpi.int/menus/icc/situations%20and%20cases/situations/situation%20icc%200205/related%20cases/icc02050109/icc02050109?lan=en-GB> (Consulta efectuada en octubre de 2010).

- . 2010b. *Situations and Cases*. La Haya, Corte Penal Internacional. <http://www.icc-cpi.int/Menus/ICC/Situations+and+Cases> (Consulta efectuada en noviembre de 2010).
- Côte d'Ivoire, Gobierno. 2009. *Stratégie de Relance du Développement et de Réduction de la Pauvreté* [Estrategia de relanzamiento del Desarrollo y la Reducción de la Pobreza]. Yamusukro, Gobierno de Côte d'Ivoire (Documento Estratégico de Reducción de la Pobreza).
- Côte d'Ivoire, Instituto Nacional de Estadísticas y UNICEF. 2007. *MICS Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples 2006: Côte d'Ivoire* [Encuesta de Evaluación a base de Indicadores Múltiples en Côte d'Ivoire (MICS) 2006]. Abidjan, Ministerio de Planificación y Desarrollo, Instituto Nacional de Estadísticas/UNICEF.
- Coursen-Neff, Z. 2010. Attacks on education: monitoring and reporting for prevention, early warning, rapid response and accountability; UNESCO (compilador), *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review*. París, UNESCO, págs. 111-124.
- Croso, C., Vóvio, C. y Masagão, V. 2008. Latin America: literacy, adult education and the international literacy benchmarks. *Adult Education and Development*, N° 71.
- Cuenta regresiva 2015. 2010. *Dying: Millions of Women in Childbirth, Newborns, and Young Children – A Renewed Effort to Reduce the Global Toll*. Nueva York, Naciones Unidas. <http://www.countdown2015mnc.org/media-centre/2010-latest-news/mnc-analysis>
- Dallman, A. 2009. *Prosecuting Conflict-Related Sexual Violence at the International Criminal Court*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz (SIPIRI Insights on Peace and Security 2009/1).
- Dammers, T. 2010. *The response of the international community to sexual violence in conflict-affected states*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Dang, H.-A. 2007. The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, Vol. 26, N° 6, págs. 684-699.
- Dang, H.-A., Knack, S. y Rogers, F. H. 2009. *International Aid and Financial Crises in Donor Countries*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de Trabajo de Investigación de Políticas 5162].
- Danjibo, N. D. 2009. *Islamic Fundamentalism and Sectarian Violence: The "Maitatsine" and "Boko Haram" Crises in Northern Nigeria*. Documento presentado en la Conferencia del IFRA "Conflicto y Violencia en Nigeria", 16-19 de noviembre, Zaria, Nigeria, Instituto francés de Investigación en África.
- Das, J. y 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 de Políticas 4644].
- Datt, G., Payongayong, E., Garrett, J. L. y Ruel, M. T. 1997. *The GAPVU Cash Transfer Program in Mozambique*. Washington, D.C., Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias [Documento de debate de la División de Nutrición y Consumo de Alimentos 36].
- Davies, A. y Ngendakuriyo, A. 2008. *Mid-Term Evaluation of PEAR 2006–2008: Final Report*. Lasne, Bélgica, Channel Research para UNICEF.
- Davies, L. 2005. Evaluating the link between conflict and education. *Journal of Peacebuilding & Development*, Vol. 2, N° 2, págs. 42-58.
- De Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. y Vakis, R. 2006. Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics*, Vol. 79, págs. 349-373.
- De Launey, G. 2009. *Textbook sheds light on Khmer Rouge era*. BBC News, Phnomh Penh, 10 de noviembre. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/8350313.stm> [Consulta efectuada el 28 de agosto de 2010].
- Declaración de Ginebra. 2008. *Global Burden of Armed Violence*. Ginebra, Suiza. Declaración sobre Violencia Armada y Desarrollo, Secretaría de la Declaración de Ginebra.
- Deen, T. 2008. *UN seeks large military force to restrain Congo*. IPS, Nueva York, 20 de noviembre. <http://ipsnews.net/afrika/nota.asp?idnews=44796> (Consulta efectuada el 4 de noviembre de 2010).
- Degomme, O. y Guha-Sapir, D. 2010. Patterns of mortality rates in Darfur conflict. *The Lancet*, Vol. 375, N° 9711, págs. 294-300.
- Depoortere, E., Checchi, F., Broillet, F., Gerstl, S., Minetti, A., Gayraud, O., Briet, V., Pahl, J., Defourny, I., Tatay, M. y Brown, V. 2004. Violence and mortality in West Darfur, Sudan (2003-04): epidemiological evidence from four surveys. *The Lancet*, Vol. 364, N° 9442, págs. 1315-1320.
- Des Forges, A. 1999. *Leave None to Tell the Story: Genocide in Rwanda*. Nueva York, Human Rights Watch.
- Development Initiatives. 2009. *GHA Report 2009*. Somerset, Reino Unido, Development Initiatives.
- . 2010a. *Education aid flows to conflict-affected countries with large IDP and refugee populations*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- . 2010b. *Funding to education channelled through humanitarian and development pooled financing mechanisms in conflict-affected countries*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- . 2010c. *GHA Report 2010*. Somerset, Reino Unido, Development Initiatives.
- . 2010d. *Monitoring the impact of the financial crisis on international aid*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- DFID. 2010a. *Building Peaceful States and Societies*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido [Documento sobre Prácticas].
- . 2010b. *DFID in 2009–10: Response to the International Development (Reporting and Transparency) Act 2006*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido.
- . 2010c. *The Neglected Crisis of Undernutrition: DFID's Strategy*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido/UK Aid.
- . 2010d. *Statistics on International Development: Additional tables*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido. <http://www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Aid-Statistics/Statistic-on-International-Development-2010/SID-2010-Additional-tables/> [Consulta efectuada el 16 de diciembre de 2010].
- Dhillon, N. y Yousef, T. (compilador). 2009. *Generation in Waiting: The Unfulfilled Promise of Young People in the Middle East*. Washington, D.C., Brookings Institution Press.
- Di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo 72].
- Diagne, A. W. y Sall, B. R. A. 2009. Assessing the Faire-Faire approach to literacy programs. Secretariado de la ADEA (compilador), *What Makes Effective Learning in African Literacy Programs?* Túnez, Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, págs. 137-169.

- Djité, P. G. 2000. Language planning in Côte d'Ivoire. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 1, Nº 1, págs. 11-46.
- Dolan, J. y Ndaruhutsa, S. 2010. *Save the Children UK's financial flows, programme choices, and the influences of the Rewrite the Future Campaign*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Dom, C. 2009a. *FTI Mid-Term Evaluation: FTI and Fragile States and Fragile Partnerships*. Cambridge/Oxford, Reino Unido, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management (Documento de trabajo 6).
- . 2009b. *Long Term Perspectives on Development Impacts in Rural Ethiopia: Stage 1 – Macro Level Policies, Programmes and Models Entering Rural communities, 2003-09*. Oxford, Reino Unido, Mokoro.
- Doss, A. 2009. *United Nations peacekeeping in the Democratic Republic of the Congo*. RUSI News, Londres, 11 de noviembre. <http://www.rusi.org/news/ref:N4FADBFAE8827> (Consulta efectuada el 8 de diciembre de 2010).
- Duffy, M., Fransman, J. y Pearce, E. 2008. *Review of 16 REFLECT Evaluations*. Londres, ActionAid UK.
- Duflo, E., Dupas, P. y Kremer, M. 2010. *Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomised Evaluation in Kenya*. Cambridge, Massachusetts, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.
- Duflo, E., Hanna, R. y Ryan, S. 2010. *Incentives work: getting teachers to come to school*. Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology (no publicado).
- Duncan, T., Jefferis, K. y Molutsi, P. 2000. Botswana: social development in a resource-rich economy; Mehrotra, S. y Jolly, R. (compiladores), *Development with a Human Face: Experiences in Social Achievement and Economic Growth*. Oxford, Reino Unido, Clarendon.
- Dy, K. 2008. *Genocide Education in a Global Context: A Comparative Study of the Holocaust and Khmer Rouge Regime*. Phnomh Penh, Centro de Documentación de Camboya.
- DynCorp International. 2010. *DynCorp International acquires Casals & Associates*. DynCorp International (comunicado de prensa del 25 de enero).
- Eck, K. 2010. Recruiting rebels: indoctrination and political education in Nepal. Lawoti, M. y Pahari, A. K. (compiladores), *The Maoist Insurgency in Nepal: Revolution in the Twenty-First Century*. Abingdon, Reino Unido/Nueva York, Routledge, págs. 33-51.
- Eck, K. y Hultman, L. 2007. One-sided violence against civilians in war: insights from new fatality data. *Journal of Peace Research*, Vol. 44, Nº 2, págs. 233-246.
- Egel, D. y Salehi-Isfahani, D. 2010. *Youth Transitions to Employment and Marriage in Iran: Evidence from the School to Work Transition Survey*. Centro Wolfensohn para el Desarrollo /Escuela de Gobierno de Dubai (Documento de trabajo 11 de la Iniciativa para Jóvenes de Oriente Medio).
- Elbert, T., Schauer, M., Schauer, E., Huschka, B., Hirth, M. y Neuner, F. 2009. Trauma-related impairment in children: a survey in Sri Lankan provinces affected by armed conflict. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 33, Nº 4, págs. 238-246.
- Eltringham, N. 2004. *Accounting for Horror: Post-Genocide Debates in Rwanda*. Londres, Pluto Press.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. y Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, Vol. 369, Nº 9557, págs. 229-242.
- EPDC (Education Policy and Data Center) and AED-SSC (Academy for Educational Development – Systems Services Center). 2010. *Seeing the reconstruction of primary education in southern Sudan through EMIS 2006-2009*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- EPDC y 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 2009.
- EPDC. 2008. *Pupil performance and age: a study of promotion, repetition and dropout rates among pupils in four age groups in developing countries*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009.
- Estados Unidos, Congreso. 2010. *International Violence Against Women Act of 2010. H.R. 4594 [111th], introduced in the House of Representatives on 4 February*. <http://thomas.loc.gov/cgi-bin/query/z?c111:H.R.4594>: (Consulta efectuada en diciembre de 2010).
- Estados Unidos, National Research Council and Panel on Transitions to Adulthood in Developing Countries. 2005. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Lloyd, C. B. (compilador). Washington, D.C., The National Academies Press.
- Estados Unidos, Departamento de Defensa. 2005. *The National Defense Strategy of The United States of America*. Washington, D.C., Departamento de Defensa de los Estados Unidos.
- Estados Unidos, The White House. 2010a. *Building American Skills through Community Colleges*. Washington, D.C., The White House. <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/100326-community-college-fact-sheet.pdf> (Consulta efectuada el 26 de julio de 2010).
- . 2010b. *Fact sheet: US Global Development Policy*. Washington, D.C., The White House, Oficina del Secretario de Prensa (Comunicado de prensa, 22 de septiembre).
- . 2010c. *National Security Strategy*. Washington, D.C., The White House.
- Estados Unidos, USAID. 2004. *Conducting a Conflict Assessment: A Framework for Analysis and Program Development*. Washington, D.C., Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, Oficina de Gestión de Conflictos.
- Etiopía, Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico. 2007. *Ethiopia: Building on Progress – A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP), Annual Progress Report 2005/06*. Addis Abeba, Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía.
- Eubank, N. 2010. *Peace-Building without External Assistance: Lessons from Somaliland*. Washington, D.C., Centro para el Desarrollo Global (Documento de trabajo 198).
- Fair, C. 2008. The educated militants of Pakistan: implications for Pakistan's domestic security. *Contemporary South Asia*, Vol. 16, Nº 1, págs. 93-106.
- Fearon, J. D. y Laitin, D. D. 2003. Ethnicity, insurgency, and civil war. *American Political Science Review*, Vol. 97, Nº 1, págs. 75-90.
- Fernald, L. C. H., Gertler, P. J. y Neufeld, L. M. 2008. Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development: an analysis of Mexico's Oportunidades. *The Lancet*, Vol. 371, Nº 9615, págs. 828-837.
- Ferris, E. 2010a. Protecting the rights of internally displaced children. Ensor, M. O. y Goëdzia, E. M. (compiladores), *Children and Migration. At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Basingstoke, Reino Unido, Palgrave Macmillan.
- . 2010b. The role of municipal authorities. *Forced Migration Review*, Vol. 34, pág. 39.
- Ferris, E. y Winthrop, R. 2010. *Education and displacement: assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.

- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Política de Educación y Formación).
- Filmer, D. y Schady, N. 2008. Getting girls into school: evidence from a scholarship program in Cambodia. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 56, págs. 581-617.
- Financial Management Reform Programme y OPM. 2006. *Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dacca/Oxford, Reino Unido, FMRP/Oxford Policy Management (Social Sector Performance Surveys).
- Fiszbein, A., Schady, N., Ferreira, F. H. G., Grosh, M., Kelleher, N., Olinto, P. y Skoufias, E. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- FMI. 2002. *Bangladesh: 2001 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Staff Statement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion; and Statement by the Executive Director for Bangladesh, June 2002*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Informe de país 02/113).
- . 2006a. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia, September 2006*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Estudios económicos y financieros).
- . 2006b. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa, September 2006*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Estudios económicos y financieros).
- . 2009. *Nigeria: 2009 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion; Statement by the IMF Staff Representative; and Statement by the Executive Director for Nigeria*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Informe de país 09/315).
- . 2010a. *Bangladesh: 2009 Article IV Consultation – Staff Report; Staff Supplement; Public Information Notice on the Executive Board Discussion, February 2010*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Informe de país 10/55.)
- . 2010b. *A Fair and Substantial Contribution by the Financial Sector*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Informe final para el G20).
- . 2010c. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional, Mayo (Estudios económicos y financieros).
- . 2010d. *Regional Economic Outlook: Middle East and Central Asia*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional, Octubre (Estudios económicos y financieros).
- . 2010e. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa – Resilience and Risks, October 2010*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Estudios económicos y financieros).
- . 2010f. *World Economic Outlook Database*. Washington, DC, Fondo Monetario Internacional. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/02/weodata/index.aspx> (Consulta efectuada el 11 de octubre de 2010).
- Foaleng, M. y Olsen, C. 2008. *DR Congo: key facts on funding for emergency education*. Refugees International, Washington, D.C., 19 de mayo. <http://www.refugeesinternational.org/content/dr-congo-key-facts-funding-emergency-education> (Consulta efectuada el 15 de abril de 2010).
- Fondo Central para la Acción en Caso de Emergencia. 2010. *CERF Projects Around the World 2009*. Nueva York, Fondo Central para la Acción en Caso de Emergencia. <http://ochaonline.un.org/cerf/CERFFararoundtheWorld/CERFProjectsaroundtheWorld2009/tabid/5351/language/fr-FR/Default.aspx> (Consulta efectuada el 12 de noviembre de 2010).
- Fondo Fiduciario de Donantes Múltiples para el sur de Sudán. 2010. *Turning the Corner: 2009 Annual Report*. Nueva York, PNUD, Fondo Fiduciario de Donantes Múltiples para el sur de Sudán.
- Fondo Mundial. 2010a. *El Fondo Mundial en 2010: Innovación y repercusión. Resumen de resultados*. Ginebra, Suiza. Fondo Mundial de lucha contra el SIDA, la tuberculosis y la malaria.
- . 2010b. *Global Fund Disbursements by Region, Country and Grant Agreement (in US\$ Equivalents)*. Ginebra, Suiza. Fondo Mundial de lucha contra el SIDA, la tuberculosis y la malaria.
- . 2010c. *Scaling Up Prevention of Mother-to-Child Transmission of HIV (PMTCT): Information Note*. Ginebra, Suiza. Fondo Mundial de lucha contra el SIDA, la tuberculosis y la malaria.
- . 2010d. *Second Meeting of the Third Voluntary Replenishment (2011-2013)*. Ginebra, Suiza. Fondo Mundial de lucha contra el SIDA, la tuberculosis y la malaria. <http://www.theglobalfund.org/en/replenishment/newyork> (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- Foster, M., Bennett, J., Brusset, E. y Kluyskens, J. 2010. *Country Programme Evaluation Sudan*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido (Informe de Evaluación, EV708).
- Fournié, D. y Guitton, C. 2008. *Des Emplois Plus Qualifiés, des Générations Plus Diplômées: Vers une Modification des Normes de Qualification* [Empleos más calificados, generaciones más diplomadas: hacia una modificación de las normas de calificación]. Marsella, Francia, Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones [Céreq, Bref n° 252].
- Fox, S. E., Levitt, P. y Nelson, Charles A. III. 2010. How the timing and of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, Vol. 81, N° 1, págs. 28-40.
- Foy, P. y Olson, J. F. 2009. TIMSS 2007 International Database and User Guide. Foy, P. y Olson, J. F. [compiladores], *Trends in International Mathematics and Science Study/Boston Col lege, PIRLS International Study Center*. http://timss.bc.edu/TIMSS2007/idb_ug.html (Consulta efectuada el 14 de octubre de 2010).
- Frayha, N. 2003. Education and social cohesion in Lebanon. *Prospects*, Vol. 33, N° 1, págs. 77-88.
- Furukawa, U. 2009. *El reasentamiento de refugiados birmanos de los campamentos de Tailandia ya alcanza las 50.000 personas*. Noticias del ACNUR, Mae Hong Son, Tailandia, 30 de junio. <http://www.acnur.org/t3/noticias/noticia/el-reasentamiento-de-refugiados-birmanos-de-los-campamentos-de-tailandia-ya-alcanza-las-50000-personas/?L=gulnXwoshxdx> (Consulta efectuada el 15 de septiembre de 2010).
- Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R. y Murray, C. J. L. 2010. Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet*, Vol. 376, N° 9745, págs. 959-974.
- Gamoran, A. 2002. *Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools*. Edinburgh, Reino Unido, Universidad de Edimburgo, Centre for Educational Sociology (CES Briefing 25).
- 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, 9-11 de octubre.

- Gates, S. y Murshed, M. S. 2005. Spatial-horizontal inequality and the Maoist insurgency in Nepal. *Review of Development Economics*, Vol. 9, Nº 1, págs. 121-134.
- GAVI Alliance. 2010. *GAVI Disbursements to Countries by Type of Support and Year (2000-2009)*. Ginebra, Suiza, GAVI Alliance. <http://www.gavialliance.org/performance/disbursements/index.php>
- Gershberg, A. I. y Maikish, 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 de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Ghana, Ministerio de Educación. 2007. *Education Reform 2007 at a Glance*. Accra, Ministerio de Educación.
- Ghobarah, H. A., Huth, P. y Russett, B. 2003. Civil wars kill and maim people long after the shooting stops. *American Political Science Review*, Vol. 97, Nº 2, págs. 189-202.
- Gillies, J. 2009. *The Power of Patience: Education System Reform and Aid Effectiveness – Case Studies in Long-Term Education Reform*. Washington, D.C., Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), EQUIP2.
- Girishankar, N. 2009. *Innovating Development Finance: From Financing Sources to Financial Solutions*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento de trabajo de Investigación de Políticas 5111).
- Glad, M. 2009. *Knowledge on Fire: Attacks on Education in Afghanistan – Risks and Measures for Successful Mitigation*. Ottawa, Care Canada para el Banco Mundial/Ministerio de Educación de Afganistán.
- Glewwe, P. 1999. Why does mother's schooling raise child health in developing countries? Evidence from Morocco. *Journal of Human Resources*, Vol. 34, Nº 1, págs. 124-159.
- Global Education Cluster. 2010a. *The Joint Education Needs Assessment Toolkit*. Ginebra, Suiza. Global Education Cluster.
- . 2010b. *OPT Education Cluster Needs Assessment Framework*. Ginebra, Suiza / Londres, UNICEF/Save the Children, Global Education Cluster.
- Global Witness. 2009. «Faced With a Gun, What Can You Do?» *War and the Militarisation of Mining in Eastern Congo*. Londres, Global Witness.
- GNUD. 2010. *Post-Conflict Needs Assessments*. Nueva York, Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://www.undg.org/index.cfm?P=144> [Consulta efectuada el 4 de octubre de 2010].
- Goetz, A.-M. y Jenkins, R. 2010. Sexual violence as a war tactic: Security Council Resolution 1888 – next steps. *UN Chronicle*, Vol. XLVII, Nº 1, págs. 19-22.
- Goldin, C. 1990. *Understanding the Gender Gap: An Economic History of American Women*. Nueva York, Oxford University Press.
- Goldsmith, C. 2010. *Teacher's pay – making the pipe work: the role of improving teachers' payroll systems for education service delivery and state legitimacy in selected conflict-affected countries in Africa*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Gómez, M. P. y Christensen, A. 2010. *The impact of refugees on neighboring countries: a development challenge*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Good Humanitarian Donorship. 2010. *23 Principles and Good Practice of Humanitarian Donorship*. Berna, Good Humanitarian Donorship. <http://www.goodhumanitarianandonorship.org/gns/principles-good-practice-ghd/overview.aspx> [Consulta efectuada en diciembre de 2010]
- Goodhand, J. 2001. *Conflict Assessments: A Synthesis Report: Kyrgyzstan, Moldova, Nepal and Sri Lanka*. Londres, Universidad de Londres, Grupo de Desarrollo y Seguridad.
- Goodhand, J., Klem, B., Fonseca, D., Keethaponcalan, S. I. y Sardesai, S. 2005. *Aid, Conflict, and Peacebuilding in Sri Lanka, 2000-2005*. Vol. 1. Colombo, The Asia Foundation.
- Graham-Brown, S. 1994. *The role of the curriculum. Education Rights and Minorities*. Londres, Minority Rights Group, págs. 27-32.
- Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A., Walker, S. P. y Himes, J. H. 1991. Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican Study. *The Lancet*, Vol. 338, Nº 8758, págs. 1-5.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. e International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, Nº 9555, págs. 60-70.
- Grupo de los Ocho. 2010. *G8 Muskoka Declaration: Recovery and New Beginnings*. Documento para la Cumbre del G-8 en 2010, Muskoka, Canadá, 25-26 de junio.
- Guégnard, C., Calmand, J., Giret, J.-F. y Paul, J.-J. 2008. La Valorisation des Compétences des Diplômés de l'Enseignement Supérieur en Europe (La valorización de las competencias de los diplomados de enseñanza superior en Europa). Marsella, Francia. Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones [Céreq, Bref nº 257].
- Guha-Sapir, D. 2005. *Viewpoint: Counting Darfur's Dead Isn't Easy*. Londres, Reuters AlertNet. <http://www.alertnet.org/thefacts/reliefresources/111115822420.htm> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- Gupta, S., Clements, B. J., Bhattacharya, R. y Chakravarti, S. 2002. *Fiscal Consequences of Armed Conflict and Terrorism in Low- and Middle-Income Countries*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional (Documento de trabajo 02/142).
- Gurr, T. R. 2000. *People Versus States: Minorities at Risk in the New Century*. Washington, D.C., United States Institute of Peace.
- Hadley, S. 2010. *Seasonality and Access to Education: The Case of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para las Investigaciones sobre el Acceso a la Educación (CREATE Pathways to Access Research. Monografía de investigación 31).
- Hanushek, E. y Raymond, M. E. 2004. *Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?* Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigaciones Económicas (Documento de trabajo 10591).
- Hanushek, E. y Woessmann, L. 2009. *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*. Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigaciones Económicas (Documento de trabajo 14633).
- Hanushek, E., Lavy, V. y Hitomi, K. 2008. Do students care about school quality? Determinants of dropout behavior in developing countries. *Journal of Human Capital*, Vol. 2, Nº 1, págs. 69-105.
- Harb, I. 2008. *Special Report: Education and Conflict – Higher Education and the Future of Iraq*. Washington, D.C., United States Institute of Peace.
- Harbom, L. 2010. *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset Codebook*. Estocolmo, Uppsala Conflict Data Program.

- Harbom, L. y Wallensteen, P. 2010. Armed Conflict, 1946-2009. *Journal of Peace Research*, Vol. 47, Nº 4, págs. 501-509.
- Harlen, W. 2007. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. Cambridge, Reino Unido, Universidad de Cambridge, Facultad de Educación (Interim reports, Research Survey, 3/4).
- Harmer, A., Stoddard, A. y DiDomenico, V. 2010. *Aiding education in conflict: the role of international education providers operating in Afghanistan and Pakistan*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Harvey, P., Stoddard, A., Harmer, A., Taylor, G., DiDomenico, V. y Brander, L. 2010. *The State of the Humanitarian System: Assessing Performance and Progress – A Pilot Study*. Nueva York, ALNAP.
- Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, Vol. 46, Nº 3, págs. 289-324.
- Hegre, H., Karlsen, J., Nygård, H. M., Strand, H. y Urdal, H. 2009. *Predicting armed conflict, 2010-2050*. Oslo, Instituto de Investigación para la Paz, Centro para el Estudio de la Guerra Civil (No publicado).
- Heyneman, S. P. 2003. Education, social cohesion, and the future role of international organizations. *Peabody Journal of Education*, Vol. 78, Nº 3, págs. 25-38.
- HM Treasury. 2010. *Spending Review 2010*. Londres, The Stationery Office.
- Holmes, R. 2010. *The role of social protection programmes in supporting education in conflict-affected situations*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- Holtom, P., Bromley, M., Wezeman, P. D. y Wezeman, S. T. 2010. *Trends in International Arms Transfers, 2009*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz (Hoja Informativa del SIPRI).
- Horton, S., Shekar, M., McDonald, C., Mahal, A. y Brooks, J. K. 2010. *Scaling Up Nutrition: What Will It Cost?* Washington, D.C., Banco Mundial (Directiva en Desarrollo).
- Hossain, N., Eyben, R., Rashid, M., Fillaili, R., Moncreiffe, J., Nyonyinto Lubaale, G. y 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, Reino Unido, Universidad de Sussex, Instituto de Estudios de Desarrollo.
- Hossain, N., Fillaili, R., Lubaale, G., Mulumbi, M., Rashid, M. y Tadros, M. 2010. *The Social Impacts of Crisis: Findings from Community-Level Research in Five Developing Countries*. Brighton, Reino Unido /Yakarta/Dacca/Londres, Universidad de Sussex, Instituto de Estudios de Desarrollo /Intituto de Investigación SMERU /Instituto de Desarrollo BRAC /Departamento para el Desarrollo Internacional.
- Huisman, J. y Smits, J. 2009. Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, Nº 1, págs. 179-193.
- Human Rights Watch. 2009a. *The Christmas Massacres: LRA Attacks on Civilians in Northern Congo*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2009b. *DR Congo: Civilian Cost of Military Operation is Unacceptable*. Nueva York, Human Rights Watch. <http://www.hrw.org/en/news/2009/10/12/dr-congo-civilian-cost-military-operation-unacceptable> (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- . 2009c. *Sabotaged Schooling: Naxalite Attacks and Police Occupation of Schools in India's Bihar and Jharkhand States*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2009d. *Soldiers Who Rape, Commanders Who Condone: Sexual Violence and Military Reform in the Democratic Republic of Congo*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2009e. *You Will Be Punished: Attacks on Civilians in Eastern Congo*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2010a. *Afraid and Forgotten: Lawlessness, Rape and Impunity in Western Côte d'Ivoire*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2010b. *Always on the Run: The Vicious Cycle of Displacement in Eastern Congo*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2010c. *Making Kampala Count: Advancing the Global Fight against Impunity at the ICC Review Conference*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2010d. *Targets of Both Sides: Violence against Students, Teachers, and Schools in Thailand's Southern Border Provinces*, Human Rights Watch.
- . 2010e. *UN: Strengthen Civilian Protection in Darfur*. Nueva York, Human Rights Watch. <http://www.hrw.org/en/news/2010/07/19/un-strengthen-civilian-protection-darfur> (Consulta efectuada en noviembre de 2010).
- Humphreys, M. y Weinstein, J. M. 2008. Who fights? The determinants of participation in civil war. *American Journal of Political Science*, Vol. 52, Nº 2, págs. 436-455.
- Hungi, N., Makuwa, D., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. y Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievements Levels in Reading and Mathematics*. Consorcio de África Meridional y Oriental para la supervisión de la calidad de la educación (Documento de trabajo 1).
- Hunt, F. 2008. *Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para las Investigaciones sobre el Acceso a la Educación CREATE Pathways to Access. Monografía de investigación 16).
- Husain, S. A., Nair, J., Holcomb, W., Reid, J. C., Vargas, V. y Nair, S. S. 1998. Stress reactions of children and adolescents in war and siege conditions. *American Journal of Psychiatry*, Vol. 155, Nº 12, págs. 1718-1719.
- Hyll-Larsen, P. 2010. *The right to education for children in violent conflict*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011.
- IAVI. 2009. *Innovative Financing Mechanisms to Advance Global Health*. Nueva York, Iniciativa Internacional para la vacuna contra el SIDA (IAVI Insights, Policy Brief 21).
- iCasualties. 2010. *Operation Enduring Freedom*. Stone Mountain, Georgia, iCasualties. <http://icasualties.org/OEF/index.aspx> (Consulta efectuada el 12 de octubre)
- ICF Macro. 2010. *Standard Demographic and Health Surveys (DHS) Datasets*. Calverton, Maryland, ICF Macro. <http://www.measuredhs.com/aboutsurveys/dhs/start.cfm> (Consulta efectuada el 14 de octubre de 2010).
- IDMC. 2007. *Urgent Need for Emergency Education* (Informe especial, 2007). Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos. [http://www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/\(httpEnvelopes\)/4775BAE0D74AC5CAC125726E002D70A3?OpenDocument#9.7.1](http://www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/(httpEnvelopes)/4775BAE0D74AC5CAC125726E002D70A3?OpenDocument#9.7.1) (Consulta efectuada en noviembre de 2010).
- . 2008. *Azerbaijan: IDPs Still Trapped in Poverty and Dependence*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.

- . 2009a. *Central African Republic: New Displacement Due to Ongoing Conflict and Banditry*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2009b. *Democratic Republic of Congo: Massive Displacement and Deteriorating Humanitarian Conditions*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2009c. *Georgia*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2009d. *Georgia: IDPs in Georgia Still Need Attention*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2009e. *Russian Federation*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2009f. *Russian Federation: Monitoring of IDPs and Returnees Still Needed*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2010a. *Chad: Prevailing Insecurity Blocking Solutions for IDPs – A Profile of the Internal Displacement Situation, 2 July 2010*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2010b. *Close to 2 Million IDPs in DRC as of August 2010*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos. <http://www.internal-displacement.org/idmc/website/countries.nsf/%28httpEnvelopes%29/DF3D0DB52BC94330C125779F0069A48D?OpenDocument#sources> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- . 2010c. *Global Statistics*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos. [http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/\(httpPages\)/22FB1D4E2B196DAA802570BB005E787C?OpenDocument&count=1000](http://www.internal-displacement.org/8025708F004CE90B/(httpPages)/22FB1D4E2B196DAA802570BB005E787C?OpenDocument&count=1000) [Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010].
- . 2010d. *Internal Displacement: Global Overview of Trends and Developments in 2009*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2010e. *Myanmar: Increasing Displacement as Fighting Resumes in the East*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2010f. *Still at Risk: Internally Displaced Children's Rights in North-West Pakistan*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2010g. *Sudan: Rising Inter-Tribal Violence in the South and Renewed Clashes in Darfur Cause New Waves of Displacement*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- . 2010h. *Yemen: IDPs Facing International Neglect*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- IFFIm. 2010. *IFFIm Supporting GAVI: Donors*. International Finance Facility for Immunisation. <http://www.iff-immunisation.org/donors.html> [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].
- Ikobwa, V., Schares, R. y Omondi, E. 2005. *Evaluation of JRS Peace Education Program in Uganda and South Sudan*. Nueva York, Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, Programa de Educación para la Paz.
- INEE. 2010. *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. Nueva York, Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia.
- Iniciativa de Mujeres por una Justicia de Género. 2010. *Advancing Gender Justice: A Call to Action*. La Haya, Iniciativa de Mujeres por una Justicia de Género.
- Iniciativa de Vía Rápida, Secretaría. 2010a. *EFA-FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Update for the Quarter Ending September 30 2010*. Washington, D.C., Secretaría de la Iniciativa de Vía Rápida.
- . 2010b. *FTI Catalytic Fund: Quarterly Financial Status Report, March 2010*. Washington, D.C., Secretaría de la Iniciativa de Vía Rápida.
- . 2010c. *How to Develop an Interim Education Plan*. Washington, D.C., Secretaría de la Iniciativa de Vía Rápida (Borrador).
- Iniciativa Global para Acabar con todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas. *Global Progress towards Prohibiting Corporal Punishment in Schools*. Londres, Iniciativa Global para Acabar con todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas.
- . 2010b. *Individual State Reports*. Londres, Iniciativa Global para Acabar con todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas. <http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports.html> [Consulta efectuada el 10 de mayo de 2010].
- Institute for Fiscal Studies. 2010. *Opening remarks by Carl Emmerson at IFS Briefing on the October 2010 Spending Review*. Documento presentado en el análisis sobre Revisión del Gasto 2010, Londres, Institute for Fiscal Studies, 21 de octubre.
- Iraq Body Count. 2010. *Database: Documented Civilian Deaths From Violence*. Iraq Body Count. <http://www.iraqbodycount.org/database> [Consulta efectuada el 12 de septiembre de 2010].
- IRIN. 2009. *Global: Does emergency education save lives?* IRIN Global, Dakar. <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=82272> [Consulta efectuada en noviembre de 2010].
- . 2010a. *Indepth: Congo's Refugee Crisis*. Nairobi, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. <http://www.irinnews.org/InDepthMain.aspx?InDepthID=86&ReportID=88469> [Consulta efectuada el 15 de septiembre de 2010].
- . 2010b. *Rwanda: Empowering genocide widows*. IRIN Africa, Kigali, 11 de febrero. <http://www.irinnews.org/report.aspx?Reportid=88069> [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].
- Jackson, A. 2010. *Quick Impact, Quick Collapse: The Dangers of Militarized Aid in Afghanistan*. Oxford, Reino Unido, Oxfam International (Reunión informativa para la prensa junto con Action Aid, Afghanaid, CARE, Christian Aid, Concern Worldwide, Norwegian Refugee Council y Trocaire).
- Jacob, B. A. y Levitt, S. D. 2003. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118, N° 3, págs. 843-877.
- Jacobsen, K.e IDMC. 2008. *Internal Displacement to Urban Areas: The Tufts-IDMC Profiling Study – Case Study 1: Khartoum, Sudan*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- Jhingran, D. y Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity: Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, D.C., Banco Mundial, Región del Sureste Asiático, Departamento de Desarrollo Humano [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 4955].
- Johnson, K., Scott, J., Rughita, B., Kisielewski, M., Asher, J., Ong, R. y Lawry, L. 2010. Association of sexual violence and human rights violations with physical and mental health in territories of the Eastern Democratic Republic of the Congo. *Journal of the American Medical Association*, Vol. 304, N° 5, págs. 553-562.

- Jones, B. 2009. *Examining reconciliation's citizen: insights from the multi-ethnic district of Brčko, Bosnia-Herzegovina*. Tesis de Ph.D., Universidad de Manchester, Manchester, Reino Unido.
- Jones, N. y Espey, J. 2008. *Increasing Visibility and Promoting Policy Action to Tackle Sexual Exploitation in and around Schools in Africa: A Briefing Paper with a Focus on West Africa*. Woking, Reino Unido, Plan.
- Jones, N., Moore, K., Villar-Márquez, E. y Broadbent, E. 2008. *Painful Lessons: The Politics of Preventing Sexual Violence and Bullying at School*. Woking, Reino Unido /Londres, Plan/Overseas Development Institute (Documento de trabajo 295).
- J-PAL. 2006. *Making Schools Work for Marginalized Children: Evidence from an Inexpensive and Effective Programme in India*. Cambridge, Massachusetts, Departamento de Economía del MIT, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (Policy Briefcase 2).
- Justino, P. 2010. *How does violent conflict impact on individual educational outcomes? The evidence so far*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Kabubo-Mariara, J. 2003. *Wage Determination and the Gender Wage Gap in Kenya: Any Evidence of Gender Discrimination?* Nairobi, Consorcio de Investigación Económica de África (Documento de investigación 132).
- Kaldor, M. 2006. *New & Old Wars: Organized Violence in a Global Era*, 2ª ed. Palo Alto, California, Stanford University Press.
- Kane, E. 2004. *Girls' Education in Africa: What Do We Know About Strategies That Work?* Washington, D.C., Banco Mundial, Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (Documento de trabajo de desarrollo humano en la región africana).
- Kapsos, S. 2008. *The Gender Wage Gap in Bangladesh*. Bangkok, Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para Asia y el Pacífico (Documento de trabajo sobre Asia-Pacífico).
- Karafuli, K., Namegabe, N., Hinganya, B., Kikoli, M., Mbase, M., Kambere, K. y Kahindikya, N. 2008. *Rapport de l'étude sur les Causes des Abandons Scolaires et de la Non Scolarisation des Enfants dans la Province du Nord-Kivu* (Cas des Sous Divisions de Goma, Masisi, Rutshuru et Butembo) [Informe del estudio sobre las causas del abandono escolar y la no escolarización de los niños y niñas en la Provincia de Kivu-Norte (Caso de las subdivisiones de Goma, Masisi, Rutshuru and Butembo)]. Goma, República Democrática de Congo, Université Libre des Pays des Grands Lacs.
- Kashfi, F. 2009. *Youth Financial Services: The Case of BRAC & the Adolescent Girls of Bangladesh*. Washington, D.C., Making Cents International/BRAC, Youth-Inclusive Financial Services Linkage Program (Estudio de caso 5).
- Kellaghan, T., Greaney, V. y Scott Murray, T. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, D.C., Banco Mundial [Evaluaciones Nacionales de Logros en Educación, Vol. 5].
- Kenya, Oficina Nacional de Estadísticas e ICF Macro. 2010. *Kenya Demographic and Health Survey 2008-09*. Nairobi/Calverton, Maryland., KNBS/ICF Macro.
- Kerr, M. (de próxima publicación). Nations apart: mutually exclusive identity forming narratives in Northern Ireland's education system. Hanf, T. (compilador), *Education in Deeply Divided Societies*. Baden-Baden, Alemania, Nomos.
- Ketel, H. 2008. *Evaluation Report: Youth Education Pack in Burundi – Equipping Youth for Life*. Oslo, Consejo Noruego para Refugiados.
- Khan, A. 2001. Education in East Jerusalem: a study in disparity. *Palestine-Israel Journal*, Vol. 8, Nº 1, págs. 41-47.
- King, E., Orazem, P. y Paterno, E. M. 2008. *Promotion with and without Learning: Effects on Student Enrollment and Dropout Behaviour*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 4722].
- Kingdon, G. y Banerji, R. 2009. *Addressing School Quality: Some Policy Pointers from Rural North India*. Cambridge, Reino Unido, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty (RECOUN Policy Brief 5).
- Kirk, J. 2009. *Certification Counts: Recognizing the Learning Attainments of Displaced and Refugee Students*. París, UNESCO-IIEP [Educación en situaciones de emergencia y reconstrucción].
- Kivlahan, C. y Wigman, N. 2010. Rape as a weapon of war in modern conflicts. *British Medical Journal*, Vol. 340, Nº 3270.
- Kolieb, J. 2009. *The Six Grave Violations against Children during Armed Conflict: The Legal Foundation*. Nueva York, Oficina del Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas para la cuestión de los Niños y los Conflictos Armados (Documento de trabajo 1).
- Koser, K. y Schmeidl, S. 2009. Displacement, human development, and security in Afghanistan. Amr, H. (compilador), *Displacement in the Muslim World: A Focus on Afghanistan and Iraq*. Washington, D.C., Brookings Institution, Human Development Task Force, EEUU-Foro Islámico Mundial, págs. 13-21.
- Kothari, B. 2008. Let a billion readers bloom: same language subtitling (SLS) on television for mass literacy. *International Review of Education*, Vol. 54, Nº 5-6, págs. 773-780.
- Kreutz, J. 2010. How and when armed conflicts end: introducing the UCDP Conflict Termination dataset. *Journal of Peace Research*, Vol. 47, Nº 2, págs. 243-50.
- Kristof, N. D. y WuDunn, S. 2009. *Half the Sky: Turning Oppression into Opportunity for Women Worldwide*. Nueva York, Knopf.
- Krueger, A. B. y Malecková, J. 2003. Education, poverty and terrorism: is there a causal connection? *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 17, Nº 4, págs. 119-144.
- Kyrili, K. y Martin, M. 2010. *Monitoring the impact of the financial crisis on national education financing: a cross-country study*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Lacina, B. y Gleditsch, N. P. 2005. Monitoring trends in global combat: a new dataset of battle deaths. *European Journal of Population*, Vol. 21, Nº 2-3, págs. 145-66.
- Lam, D., Leibbrandt, M. y Mlatsheni, C. 2009. Education and youth unemployment in South Africa. Kanbur, R. y Svejnar, J. (compiladores), *Labour Markets and Economic Development*. Abingdon, Reino Unido, Routledge, págs. 90-109.
- Land, A. 2004. *Developing Capacity for Tax Administration: The Rwanda Revenue Authority*. Maastricht, Países Bajos, Centro Europeo de Gestión de Políticas de Desarrollo (Documento de debate 57D).
- Lang, H. J. 2003. *Fears and Sanctuary: Burmese Refugees in Thailand*. Ithaca, Nueva York, Universidad de Cornell, Southeast Asia Program Publications (Estudios sobre Asia Sudoriental 32).
- Langer, A. 2005. Horizontal inequalities and violent group mobilisation in Côte d'Ivoire. *Oxford Development Studies*, Vol. 33, Nº 1, págs. 25-45.
- Lawson, A. 2007. *DFID Budget Support to Sierra Leone, 2004-2007: Achievements & Lessons for the Future*. Londres, Overseas Development Institute.

- Leading Group. 2010. *Globalizing Solidarity: The Case for Financial Levies*. París, Grupo Piloto de Financiamiento Innovador para el Desarrollo (Informe del Comité de Expertos para la Taskforce de Transacciones Financieras y Desarrollo).
- Lehman, D. C., Buys, P., Atchina, G. F. y Laroche, L. 2007. *Shortening the Distance to Education for All in the African Sahel*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Leste, A. 2005. *Streaming in Seychelles: From SACMEQ Research to Policy Reform*. Documento presentado en la Conferencia de Investigación de Políticas Educativas, París, 28 de septiembre-2 de octubre.
- Lewin, K. M. 2007. *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para las Investigaciones sobre el Acceso a la Educación (CREATE Pathways to Access. Monografía de investigación 1).
- . 2008. *Access, Age and Grade*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para las Investigaciones sobre el Acceso a la Educación (CREATE Policy Brief 2).
- Lewin, K. y Sabates, R. 2009. *Who gets what? Is improved access to basic education pro-poor in SSA?* Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex (no publicado).
- Lewis, M. y Lockheed, M. 2008. *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 4562.]
- Liberia, Gobierno y Naciones Unidas. 2004. *Republic of Liberia: Millennium Development Goals Report 2004*. Monrovia, Gobierno de Liberia /Naciones Unidas.
- Liberia, Ministerio de Educación. 2007. *Liberian Primary Education Recovery Program*. Monrovia, Ministerio de Educación [Informe preparado para la Iniciativa de Vía Rápida].
- Lim, S. S., Dandona, L., Hoisington, J. A., James, S. L., Hogan, M. C. y Gakidou, E. 2010. India's Janani Suraksha Yojana, a conditional cash transfer programme to increase births in health facilities: an impact evaluation. *The Lancet*, Vol. 375, N° 9730, págs. 2009-23.
- Lind, A. 2008. *Literacy for All: Making a Difference*. París, UNESCO-IIEP [Fundamentos de la Planificación Educativa 89].
- Lleras, C. y 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. 2010. *Translating education gains into labor force gains for young women; alternative education strategies*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Lloyd, C. B. y Young, J. 2009. *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls – A Girls Count Report on Adolescent Girls*. Nueva York, Consejo de Población.
- Lloyd, C. B., Mensch, B. S. y Clark, W. H. 2000. The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys. *Comparative Education Review*, Vol. 44, N° 2, págs. 113-147.
- Lloyd, C. B., Mete, C. y Grant, M. J. 2009. The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997-2004. *Economics of Education Review*, Vol. 28, N° 1, págs. 152-160.
- Lloyd, C., El-Kogali, S., Robinson, J. P., Rankin, J. y Rashed, A. 2010. *Schooling and Conflict in Darfur: A Snapshot of Basic Education Services for Displaced Children*. Nueva York, Consejo de Población /Comisión de Mujeres Refugiadas.
- Lopes Cardozo, M. T. A. y Novelli, M. 2010. *Dutch aid to education and conflict*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- López, L. E. 2009. *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Luo, Z. y Terada, T. 2009. *Education and Wage Differentials in the Philippines*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 5120].
- Macdonald, K., Barrera, F., Guaqueta, J., Patrinos, H. A. y Porta, E. 2010. *The Determinants of Wealth and Gender Inequity in Cognitive Skills in Latin America*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 5189].
- Machel, G. 1996. *Impact of Armed Conflict on Children*. Nueva York, UNICEF.
- Macours, K., Schady, N. y Vakis, R. 2008. *Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment*. Washington, D.C., Banco Mundial, Equipos de Desarrollo Humano y Servicios Públicos [Documento de trabajo de Investigación de Políticas 4759].
- Macro International. 2009. *Global Fund Five-Year Evaluation: Study Area 3 – The Impact of Collective Efforts on the Reduction of the Disease Burden of AIDS, Tuberculosis and Malaria*. Ginebra, Suiza/Calverton, Maryland, Fondo Mundial de lucha contra el SIDA, la tuberculosis y la malaria /Macro International [informe final].
- Magill, C. 2010. *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*. París, UNESCO-IIEP/Red Interagencial para la Educación [Documento de investigación de la IIEP].
- Malakolunthu, S. 2009. Educational reform and policy dynamics: a case of the Malaysian "Vision School" for racial integration. *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 8, N° 2, págs. 123-134.
- Mandela, N. 1994. *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. Londres, Abacus.
- Marion-Vernoux, I., Théry, M., Gauthier, C. y Sigot, J.-C. 2008. *Le DIF, un Outil pour Réduire les Inégalités d'Accès à la Formation Continue* [El DIF, una herramienta para reducir las desigualdades del acceso a la formación continua]. Marsella, Francia, Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones (Céreq, Bref n° 255).
- Marques, J. y Bannon, I. 2003. *Central America: Education Reform in a Post-Conflict Setting, Opportunities and Challenges*. Washington, D.C., Banco Mundial [Documento de trabajo sobre Prevención de Conflictos y Reconstrucción 4].
- Marruecos, DLCA. 2008. *Tendances Récentes et Situation Actuelle de l'Éducation et de la Formation des Adultes* [Tendencias recientes y situación actual en Educación y Formación Adulta]. Rabat, Dirección de Lucha contra el analfabetismo (CONFINTEA VI, Informe Nacional para el Reino de Marruecos).
- Martínez, H. 2008. *Colombia: Violencia social se reedita en las aulas*. IPS, Bogotá, 7 de abril. <http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=87984> [Consulta efectuada en diciembre de 2010].

- Martone, G. 2007. *Educating Children in Emergency Settings: An Unexpected Lifeline*. Nueva York, Comité Internacional de Refugiados.
- Masalski, K. W. 2001. *Examining the Japanese History Textbook Controversies*. Bloomington, Indiana, Universidad de Indiana, National Clearinghouse for United States-Japan Studies. (Japan Digest).
- McCaffery, J., Merrifield, J. y Millican, J. 2007. *Developing Adult Literacy: Approaches to Planning, Implementing and Delivering Literacy Initiatives*. Oxford, Reino Unido, Oxfam.
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 53, Nº 1, págs. 435-452.
- McGlynn, C. 2009. Negotiating cultural difference in divided societies: an analysis of approaches to integrated education in Northern Ireland. McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. y Gallagher, T. (compiladores), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. Nueva York, Palgrave Macmillan, págs. 9-26.
- McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. y Gallagher, T. (compiladores). 2009. *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. Nueva York, Palgrave Macmillan.
- McKay, S. y Mazurana, D. 2004. *Where Are the Girls? Girls in Fighting Forces in Northern Uganda, Sierra Leone and Mozambique: Their Lives During and After War*. Montreal, Quebec, Centro Internacional de Derechos Humanos y Desarrollo Democrático.
- McLean Hilker, L. 2010. *The role of education in driving conflict and building peace: the case of Rwanda*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- McLean Hilker, L. y Fraser, E. 2009. *Youth Exclusion, Violence, Conflict and Fragile States: Report Prepared for DFID's Equity and Rights Team*. Londres, Social Development Direct.
- Melvin, N. J. 2007. *Conflict in Southern Thailand: Islamism, Violence and the State in the Patani Insurgency*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz (Documento de Políticas del SIPRI 20).
- Michaelowa, K. 2001. Primary education quality in francophone sub-Saharan Africa: determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, Vol. 29, Nº 10, págs. 1699-1716.
- Miguel, E. 2004. Tribe or nation? Nation building and public goods in Kenya versus Tanzania. *World Politics*, Vol. 56, págs. 327-62.
- Miguel, E. y Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, Nº 1, págs. 159-217.
- MINEDAF VIII. 2002. *Document statistique : scolarisation primaire universelle, un objectif pour tous* [Documento estadístico: la escolarización primaria universal, un objetivo para todos]. Dar es Salaam, Conferencia de Ministros de Educación de Estados Miembros de África.
- Misión de Evaluación Conjunta para Sudán. 2005. *Joint Assessment Mission (JAM), Volume 2: Cluster Costings and Matrices*. Jartum, Misión de Evaluación Conjunta para Sudán.
- Misión de la OSCE en Bosnia y Herzegovina. 2006. *School Boards in Bosnia and Herzegovina: Potential Advocates for Change and Accountability in Education*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina.
- . 2007a. *Criteria for School Names and Symbols: Implementation Report*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina, Junta de Coordinación para la implementación del Acuerdo Interino sobre Niños Refugiados del 5 de marzo de 2002.
- . 2007b. *Lessons From Education Reform in Brčko*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina, Departamento de Educación de BH.
- . 2007c. *Tailoring Catchment Areas: School Catchment Areas in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina.
- . 2008a. *Education in Bosnia and Herzegovina should be inclusive, not exclusive*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina (Comunicado de prensa, 12 de febrero).
- . 2008b. *Education Reform Briefing Materials*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina.
- . 2010. *Education Reform: Background*. Sarajevo, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Bosnia y Herzegovina. <http://www.oscebih.org/education/default.asp?d=2> (Consulta efectuada el 15 de octubre de 2010).
- Misión de la OSCE en Kosovo. 2009. *Communities Rights Assessment Report*. Viena, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Misión en Kosovo, Departamento de Derechos Humanos y Comunidades.
- Mitchell, A. 2010. *Development in a Conflicted World*. Discurso del Secretario de Desarrollo Internacional Andrew Mitchell en el "Royal College of Defence Studies" el 16 de septiembre de 2010, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido. <http://www.dfid.gov.uk/Media-Room/Speeches-and-articles/2010/Development-in-a-Conflicted-World> (Consulta efectuada en noviembre de 2010).
- Miyazawa, I. 2009. *Literacy Promotion through Mobile Phones*. Documento para la 13ª Conferencia Internacional UNESCO-APEID y el Seminario de Alto Nivel Banco Mundial-KERIS sobre las TIC y la Educación, Hangzhou, China, 15-17 noviembre [Documento de información de proyecto].
- Mohsin, A. 2003. Language, identity, and the state in Bangladesh. Brown, M. E. y Ganguly, S. (compiladores), *Fighting Words: Language Policy and Ethnic Relations in Asia*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, págs. 81-104.
- Montalvo, J. G. y Reynal-Querol, M. 2005. Ethnic polarization, potential conflict, and civil wars. *American Economic Review*, Vol. 95, Nº 3, págs. 796-816.
- . 2007. Fighting against malaria: prevent wars while waiting for the 'miraculous' vaccine. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 89, Nº 1, págs. 165-177.
- MONUSCO and OHCHR. 2010. *Rapport Préliminaire de la Mission d'Enquête du Bureau Conjoint des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur les Viols Massifs et Autres Violations des Droits de l'Homme Commis par une Coalition de Groupes Armés sur l'Axe Kibua-Mpofi, en Territoire de Walikale, Province du Nord-Kivu, du 30 Juillet au 2 Août 2010* [Informe preliminar de la Misión de Investigación de la Oficina conjunta de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre las violaciones masivas y otras violaciones de los Derechos Humanos cometidos por una coalición de grupos armados en el eje Kibua-Mpofi, en Territorio de Walikale, Provincia de Kivu-Nurte, del 30 de julio al 2 de agosto de 2010]. Kinshasa, Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en la República Democrática de Congo /Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- Morrison, A. y Sabarwal, S. 2008. *The Economic Participation of Adolescent Girls and Young Women: Why Does It Matter?* Washington, D.C., Banco Mundial [PREM Note 18].
- Moser, C. y McIlwaine, C. 2001. *Violence in a Post-Conflict Context*. Washington, D.C., Banco Mundial.

- Moss, O. 2010. *Too Big to Succeed? Why (W)Hole of Government Cannot Work for US Development Policy*. Washington, D.C., Centro para el Desarrollo Global. <http://blogs.cgdev.org/globaldevelopment/2010/10/too-big-to-succeed-why-whole-of-government-cannot-work-for-u-s-development-policy.php> [Consulta efectuada el 15 de junio de 2010].
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. y Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, Massachusetts, TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.
- Mullis, I., Martin, M. y 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, TIMSS/Boston College, Lynch School of Education, PIRLS International Study Center.
- 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 2011.
- Mundy, K. y Dryden-Peterson, S. [De próxima aparición]. Developing capacity in conflict settings: lessons from IIEP's partnership in planning with Afghanistan's Ministry of education. Mundy, K. y Dryden-Peterson, S. (compiladores), *Education in Conflict: A Tribute to Jackie Kirk*. Nueva York, Teachers College Press.
- Naciones Unidas y Banco Mundial. 2007. *UN/World Bank PCNA Review: In Support of Peacebuilding: Strengthening the Post Conflict Needs Assessment*. Nueva York/Washington, D.C., Naciones Unidas/Banco Mundial.
- Naciones Unidas. 1945. *Carta de las Naciones Unidas y Estatuto de la Corte Internacional de Justicia*. Nueva York, Naciones Unidas (1 UNTS XVI). <http://www.un.org/es/documents/charter/> [Consulta efectuada el 11 de enero de 2011].
- . 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/documents/udhr/> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- . 1966. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York, Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- . 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York, Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- . 1995. *Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [A/49/882-S/1995/256/Anexo 1].
- . 1997. *Acuerdo de Paz firme y duradera*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [A/51/796-S/1997/114/Anexo 2].
- . 1998. *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional* [A/CONF.183/9].
- . 2000a. *Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de los niños en conflictos armados*. Nueva York, Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- . 2000b. *Informe del Grupo sobre las Operaciones de Paz de las Naciones Unidas*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [A/55/305-S/2000/809].
- . 2000c. Resolución 1325 (2000): adoptada por el Consejo de Seguridad en su 4213ª Sesión, el 31 de octubre de 2000. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/RES/1325].
- . 2005a. *Humanitarian Response Review*. Nueva York/Ginebra, Suiza, Naciones Unidas [Solicitado por el Coordinador de Ayuda de Emergencia y Subsecretario general para Asuntos Humanitarios, Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios].
- . 2005b. *Informe del Secretario General: Un concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos para todos*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas [A/59/2005].
- . 2005c. *Resolución 1612 (2005)*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/RES/1612].
- . 2007. *Informe del Secretario General sobre la protección de los civiles en los conflictos armados*, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2007/643].
- . 2008a. *Informe del Secretario General sobre los niños y los conflictos armados en Chad*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2008/532].
- . 2008b. Informe de la Misión del Consejo de Seguridad a Djibouti (para tratar de la cuestión de Somalia), el Sudán, Chad, la República Democrática de Congo y Côte d'Ivoire, del 31 de mayo al 10 de junio de 2008. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2008/460].
- . 2008c. Resolución 1820 (2008). Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/RES/1820].
- . 2009a. *Los niños y los conflictos armados: Informe del Secretario General*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [A/63/785-S/2009/158].
- . 2009b. *Closing humanitarian, development funding gap vital to successful peacebuilding, Secretary-General tells Forum on Impact of Crises on Post-Conflict Countries*. Naciones Unidas, Departamento de Información Pública [Comunicado de prensa, 29 de octubre].
- . 2009c. *Report of the Commissioner-General of the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East: 1 January-31 December 2008*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas [A/64/13].
- . 2009d. *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2009/434].
- . 2009e. *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en la República Centroafricana*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2009/66].
- . 2009f. *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en el Sudán*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2006/662].
- . 2009g. *Informe del Secretario General sobre la consolidación de la paz inmediatamente después de los conflictos*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [A/63/881-S/2009/304].
- . 2009h. *Informe del Secretario General presentado de conformidad con lo dispuesto en la resolución 1820 (2008) del Consejo de Seguridad*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/2009/362].
- . 2009i. *Resolución 1882 (2009)*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas [S/RES/1882].

- . 2009j. *Resolution 1888 (2009)*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (S/RES/1888).
- . 2009k. *Fortalecimiento de la coordinación de asistencia humanitaria de emergencia de las Naciones Unidas. Informe del Secretario General a la Asamblea General en su 64ª sesión, 28 de mayo*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas (A/64/84-E/2009/87).
- . 2009l. *World Population Prospects: The 2008 Revision*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Sociales y Económicos, División de Población (CD-ROM).
- . 2010a. *Informe anual de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados, Radhika Coomaraswamy*. Asamblea General de las Naciones Unidas y Consejo de Derechos Humanos (A/HRC/15/58).
- . 2010b. *Informe del Secretario General sobre los niños y los conflictos armados*. Nueva York, Asamblea General y Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (A/64/742-S/2010/181).
- . 2010c. *Cumplir la promesa: unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas (A/65/L.1).
- . 2010d. *Objetivo de Desarrollo del Milenio 8: la alianza mundial para el desarrollo, en una coyuntura crítica. Informe de 2010 del Grupo de Tareas sobre el desfase en el logro de los ODM*. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2010e. *Mission Report: Visit of the Special Representative for Children & Armed Conflict to Afghanistan, 20-26 February 2010*. Nueva York, Naciones Unidas, Oficina del Representante Especial del Secretario General para los niños y los conflictos armados.
- . 2010f. *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en la República Democrática de Congo*, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (S/2010/369).
- . 2010g. *Informe del Secretario General sobre la Misión de las Naciones Unidas en la República Centroafricana y Chad (MINURCAT)*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (S/2010/217).
- . 2010h. *Informe del Representante Especial del Secretario General para los Niños y los Conflictos Armados*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas (A/65/219).
- . 2010i. *Review of the Sexual Violence Elements of the Judgments of the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia, the International Criminal Tribunal for Rwanda, and the Special Court for Sierra Leone in the light of Security Council Resolution 1820*. Nueva York, Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz de las Naciones Unidas.
- . 2010j. *Sesión abierta del Consejo de Seguridad sobre "La mujer, la paz y la seguridad: violencia sexual en situaciones de conflicto armado"*. Declaración de la Representante Especial del Secretario General, Margot Wallström, 27 de abril. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (S/PV.6302).
- . 2010k. *Informe del Secretario General "La mujer y la paz y la seguridad"*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (S/2010/498).
- . 2010l. *Youth unemployment poses 'latent threat' to Sierra Leone's stability, top officials warn in Security Council briefing*. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (Comunicado de prensa, 22 de marzo)
- Narayan, S. y Rao, N. 2009. *Make Girls and Women Count: South Asia Gender Equality in Education Report*. Mumbai, India, Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos.
- Nath, S. R. 2006. *Quality of BRAC Education Programme: Review of Existing Studies*. Dacca, División de Investigación y Evaluación del BRAC (Monografía de investigación 26).
- Nelles, W. 2005. Education, underdevelopment, unnecessary war and human security in Kosovo/Kosova. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, Nº 1, págs. 69-84.
- Nicolai, S. [compilador]. 2009. *Opportunities for Change: Education Innovation and Reform during and after Conflict*. París, UNESCO-IIEP [Educación en situaciones de emergencia y reconstrucción].
- . 2004. *Learning Independence: Education in Emergency and Transition in Timor-Leste since 1999*. París, UNESCO-IIEP.
- Nigeria, National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision Making*. Calverton, Maryland, Nigeria National Population Commission/ORC Macro.
- Nigeria, Ministerio de Educación Federal. 2010. *Status and Major Challenges of Literacy in Nigeria*. Documento para la 8ª Reunión Ministerial de revisión del E-9 sobre Educación para todos "Alfabetización para el Desarrollo", Abuja, 21-24 de junio.
- Nirantar. 2009. *Mapping Nirantar's Work 2005-2009*. Nueva Delhi, Nirantar.
- Nkutu, A., Bang, T. y Tooman, D. 2010. *Protecting Children's Right to Education: Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Consejo Noruego para Refugiados.
- Nonoyama-Tarumi, Y. y Ota, Y. 2010. *Early childhood development in developing countries: pre-primary education, parenting, and health care*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Northern Ireland Council for Integrated Education. 2010. Northern Ireland Council for Integrated Education. Belfast, NICIE. <http://www.nicie.org> (Consulta efectuada el 6 de agosto de 2010).
- Nzomo, J. y Makuwa, D. 2006. How can countries move from dissemination, and then to policy reform? (Case studies from Kenya and Namibia). Ross, K. N. y Genevois, I. J. [compiladores], *Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning their Design and Managing their Impact*. París, UNESCO-IIEP, págs. 213-28.
- O'Connor, U. 2008. *Evaluation of the Pilot Introduction of Education for Local and Global Citizenship into the revised Northern Ireland Curriculum*. Coleraine, Reino Unido, Universidad del Ulster, Centro UNESCO, Escuela de Educación.
- O'Malley, B. 2010a. *Education Under Attack 2010*. París, UNESCO.
- . 2010b. *The longer term impact of attacks on education on education systems, development and fragility and the implications for policy responses*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Obura, A. 2002. *Peace Education Programme in Dadaab and Kakuma: Kenya - Evaluation Summary*. Ginebra, Suiza, ACNUR.
- OCAH. 1998. *Guiding Principles on Internal Displacement*. Nueva York/Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2009a. *Assessment and Classification of Emergencies (ACE) Project: Mapping of Key Emergency Needs Assessment and Analysis Initiatives - Final Report*. Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.

- . 2009b. *Kenya: Revision Update – Mid-Year Review, 2009 Emergency Humanitarian Response Plan*. Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010a. *Central African Republic: Mid-Year Review 2010 – Consolidated Appeal*. Nueva York/ Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010b. *Chad: Mid-Year Review – 2010 Consolidated Appeal*. Nueva York/ Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010c. *Financial Tracking Service (FTS)*. Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. <http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg-emergencyDetails&appealID=905> [Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010].
- . 2010d. *Humanitarian Action Plan 2010: Democratic Republic of Congo*. Kinshasa, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (Versión corta)
- . 2010e. *Iraq: 2010 Humanitarian Action Plan*. Nueva York/ Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010f. *Pakistan Humanitarian Response Plan: 2010 Mid-Year Review*. Nueva York/ Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010g. *Plan d'Action Humanitaire 2010: République Démocratique du Congo – Examen Semestriel Juin 2010*. Kinshasa, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010h. *République Démocratique du Congo: Mouvements de Populations au 30 Septembre 2010 (República Democrática de Congo: Movimientos de población a 30 de septiembre de 2010)*, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- . 2010i. *Yemen: Mid-Year Review – 2010 Humanitarian Response Plan*. Nueva York/ Ginebra, Suiza, Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios.
- OCAH Nepal. 2010. *Basic Operating Guidelines*. UN Nepal Information Platform. <http://www.un.org.np/resources/index.php> [Consultada en noviembre de 2010].
- OCDE. 2006a. *Live Longer, Work Longer*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Envejecimiento y Políticas de Empleo).
- . 2006b. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2007a. *Jobs for Youth: Korea*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2007b. *Jobs for Youth: Spain*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2008a. *Jobs for Youth: New Zealand*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2008b. *Jobs for Youth: United Kingdom*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2009a. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2009b. *Jobs for Youth: France*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2009c. *Jobs for Youth: Japan*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2009d. *Jobs for Youth: United States*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- . 2009e. *OECD Communications Outlook 2009*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
- . 2010. *Jobs for Youth: Denmark*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OCDE-DAC. [De próxima aparición]. *2010 DAC Report on Aid Predictability: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2010-2012*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo.
- . 2006. *Whole of Government Approaches to Fragile States*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo (Gobernabilidad Paz y Seguridad).
- . 2007. *Principles for Good International Engagement in Fragile States & Situations*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo.
- . 2008. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration: Making Aid More Effective by 2010*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo (Mejor Ayuda).
- . 2009a. *Development aid at its highest level ever in 2008*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo (Comunicado de prensa, 30 de marzo).
- . 2009b. *International Good Practice Principles for Country-Led Division of Labour and Complementarity*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo, Grupo de trabajo sobre la Eficacia de la Ayuda.
- . 2010a. *Conflict and Fragility: Do No Harm – International Support for State-Building*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo.
- . 2010b. *Development aid rose in 2009 and most donors will meet 2010 aid targets*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo (Comunicado de prensa, 14 de abril).
- . 2010c. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=CRSNEW> [Consultadas el 16 de abril de 2010].
- . 2010d. *International Development Statistics: DAC Annual Aggregates*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo. http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=ODA_DONOR [Consultadas el 30 de abril de 2010].
- . 2010e. *Japan: Development Assistance Committee Peer Review*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo.
- . 2010f. *Monitoring the Principles for Good International Engagement in Fragile States and Situations: Country Report 5 – Sierra Leone*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo.
- . 2010g. *Monitoring the Principles for Good International Engagement in Fragile States and Situations: Fragile States Principles Monitoring Survey – Global Report*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo.

- . 2010h. *The State's Legitimacy in Fragile Situations: Unpacking Complexity*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo, Red Internacional sobre Conflicto y Fragilidad.
- . 2010i. *Transition Financing: Building a Better Response*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo, Red Internacional sobre Conflicto y Fragilidad.
- OCDE, Misión del Reino Unido ante las Naciones Unidas, República Democrática de Timor-Leste, Banco Mundial y Diálogo Internacional para la consolidación de la paz y la construcción del Estado. 2010. *Conflict, Fragility and Armed Violence are Major Factors Preventing the Achievement of the MDGs*. Documento para el evento paralelo a la Cumbre de los ODM "Cumplimiento de los ODM: Atendiendo el Conflicto, la Fragilidad y la Violencia Armada", Nueva York.
- Offenloch, V. 2010. *The worst forms of child labour, education and violent conflict*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Oficina del Alto Representante. 2001. *Education Policy in Bosnia and Herzegovina*. Oficina del Alto Representante y del Representante Especial de la Unión Europea. http://www.ohr.int/ohr-dept/hr-rol/thedep/education/default.asp?content_id=3519 [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].
- Oh, S.-A. 2010. *Education in refugee camps in Thailand: policy, practice and paucity*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- OIT. 2010a. *G20 Reseñas de los países. Respuesta del Brasil a la crisis*. Documento para la Reunión de Ministros de Trabajo y Empleo del G20, Washington, D.C., Organización Internacional del Trabajo, 20-21 de abril.
- OIT. 2010b. *Global Employment Trends for Youth, August 2010: Special Issue on the Impact of the Global Economic Crisis on Youth*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo, Departamento de Análisis de los Mercados Económicos y Laborales.
- OMS y UNICEF. 2010. *Countdown to 2015 Decade Report (2000-2010): Taking Stock of Maternal, Newborn and Child Survival*. Ginebra, Suiza, Organización Mundial de la Salud /UNICEF.
- Onsumu, E., Nzomo, J. y Obiero, C. 2005. *The SACMEQ II Project in Kenya: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Harare, SACMEQ.
- ONUSIDA. 2010. *Informe Mundial: Informe de ONUSIDA sobre la Epidemia Mundial del Sida*. Ginebra, Suiza, Programa Conjunto de las Naciones Unidas para el VIH/SIDA.
- Ortiz, I., Chai, J., Cummins, M. y Vergara, G. 2010. *Prioritizing Expenditures for a Recovery for All: a Rapid Review of Public Expenditures in 126 Developing Countries*. Nueva York, UNICEF. (Documento de trabajo Económico y Social).
- OSCE. 2007. *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza acerca de religiones y creencias en las escuelas públicas*. Varsovia, Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos, Consejo Asesor de Expertos sobre Libertad de Religión o Creencia.
- Østby, G. 2008a. Horizontal inequalities, political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries. Stewart, F. (compilador), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Countries*. Basingstoke, Reino Unido, Palgrave Macmillan, págs. 136-162.
- . 2008b. Polarization, horizontal inequalities and violent civil conflict. *Journal of Peace Research*, Vol. 45, Nº 2, págs. 143-162.
- Østby, G. y Strand, H. 2010. *Regional Inequalities and Civil Conflict in Africa: The Influence of Political Institutions and Leadership*. Documento presentado en la Conferencia sobre Orígenes Territoriales de los Conflictos Civiles en África, 29-30 de enero, Universidad de KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, Suráfrica.
- Østby, G. y Urdal, H. 2010. *Education and civil conflict: a review of the quantitative, empirical literature*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Othieno, T. 2008. *A New Donor Approach to Fragile Societies: the Case of Somaliland*. Londres, Overseas Development Institute (Documento de opinión ODI 103).
- Overseas Development Institute. 2010. *Millennium Development Goals Report Card: Learning from Progress*. Londres, Overseas Development Institute (Campaña del milenio para Erradicar la pobreza para el 2015).
- Oxenham, J. 2005. Reinforcements from Egypt: observations from a comparison of literacy strategies. *Adult Education and Development*, Nº 65.
- . 2008. *Effective Literacy Programmes: Options for Policy-Makers*. París, UNESCO. (Fundamentos de Planificación Educativa 91).
- Oyefusi, A. 2007. *Oil and the Propensity to Armed Struggle in the Niger Delta Region of Nigeria*. Washington D.C., Banco Mundial (Documento de trabajo de Investigación de Políticas del Banco Mundial 4194).
- . 2008. *Education, Studentship, and the Disposition to Civil Unrest among Youths in Resource-Abundant Regions: Evidence from Nigeria's Delta*. Documento para la conferencia "Youth Exclusion and Political Violence: Breaking the Link and Engaging Young People Positively in Development", Centro para el Estudio de la Guerra Civil en el Instituto para la Investigación de la Paz, Oslo, 4-6 de diciembre.
- Pakistán, Development Assistance Database. 2010. *Development Assistance Database Pakistan*. Synergy International Systems, Inc. <http://www.dadpak.org> [Consulta efectuada el 16 de diciembre de 2010].
- Pan, E. 2005. *Indonesia: The Aceh Peace Agreement*. Nueva York, Council on Foreign Relations. <http://www.cfr.org/publication/8789/indonesia.html> [Consulta efectuada en octubre de 2010].
- Pantuliano, S., Buchanan-Smith, M. y Murphy, P. 2007. *The Long Road Home: Opportunities and Obstacles to the Reintegration of IDPs and Refugees Returning to Southern Sudan and the Three Areas – Report of Phase I*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group (Informe solicitado por el Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido).
- Papadopoulos, N. 2010. *Achievements and challenges of the Education Cluster in the occupied Palestinian territory, Somalia and Sri Lanka*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Patrick, S. y Brown, K. 2007a. *Greater Than the Sum of its Parts? Addressing "Whole of Government" Approaches in Fragile States*. Nueva York, Academia Internacional por la paz.
- . 2007b. *The Pentagon and Global Development: Making Sense of the DoD's Expanding Role*. Washington, D.C., Centro para el Desarrollo Global (Documento de trabajo 131).
- Paul, V. K. 2010. India: conditional cash transfers for in-facility deliveries. *The Lancet*, Vol. 375, Nº 9730, págs. 1943-1944.

- Pavanello, S., Elhawary, S. y Pantuliano, S. 2010. *Hidden and Exposed: Urban Refugees in Nairobi, Kenya*. Londres, Overseas Development Institute, Humanitarian Policy Group [Documento de trabajo del HPG].
- Paxson, C. y Schady, N. 2007. Cognitive development among young children in Ecuador: the roles of wealth, health and parenting. *Journal of Human Resources*, Vol. 42, N° 1, págs. 49-84.
- Payne, J., Raai, R. V. y Werquin, P. 2008. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Note for Norway*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Peiris, G. L. 2001. *Poverty and Entitlement Dimensions of Political Conflict in Sri Lanka: A Bibliographic Survey*. La Haya, Institute Clingendael de Relaciones Internacionales de los Países Bajos, Unidad de Estudio de Conflictos [Documento de trabajo 7].
- Perez, L. 2010. *National Outrage: Violence Against Internally Displaced Women and Girls in Eastern Congo*. Ginebra, Suiza, Centro de Monitoreo de los Desplazados Internos.
- Perlo-Freedman, S., Ismail, O. y Somirano, C. 2010. *Military expenditure. SIPRI Yearbook 2010: Armaments, Disarmaments and International Security*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz, págs. 177-200.
- Pilon, M. y Compaoré, M. 2009. *Les 'cours du soir' au Burkina Faso* [Las clases nocturnas en Burkina Faso]. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Pingel, F. 2008. Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 617, N° 1, págs. 181-198.
- Pinheiro, P. S. 2006. *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños*. Ginebra, Suiza, Estudio sobre la Violencia contra los Niños y Niñas del Secretario General de las Naciones Unidas.
- Pinnock, H. 2009. *Language and Education: the Missing Link – How the Language Used in Schools Threatens the Achievement of Education for All*. Londres/Reading, Reino Unido, Save the Children/Fondo de Educación del CfBT (Perspectiva)
- Pinto, N. 2010. *EFA Fund*. Documento presentado en la Reunión del Comité del Fondo Catalítico de la Iniciativa de Vía Rápida, Madrid, 10-12 de noviembre.
- Plan. 2008. *Learn without Fear: The Global Campaign to End Violence in Schools*. Woking, Reino Unido, Plan.
- . 2009. *Learn without Fear Progress Report*. Woking, Reino Unido, Plan.
- PNUD. 2006. *Youth and Violent Conflict: Society and Development in Crisis?* Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- . 2009. *Third Consolidated Annual Progress Report on Activities Implemented under the Peacebuilding Fund (PBF) for the Period 1 January to 31 December 2009*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Dirección de Gestión, Oficina del Fondo Fiduciario de Donantes Múltiples.
- . 2010a. *Global Programme on Strengthening the Rule of Law in Conflict and Post-Conflict Situations: Annual Report 2009*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- . 2010b. *Multi-Donor Trust Fund Office Gateway*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://mdtf.undp.org> (Consulta efectuada el 10 de diciembre).
- PNUD Guatemala. 2010. *Guatemala: Hacia un Estado para el Desarrollo Humano: Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009/2010*. Ciudad de Guatemala, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Guatemala.
- Pôle de Dakar. 2009. *Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge*. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- . 2010. *L'état des Lieux des Systèmes éducatifs Africains: Fiches Pays et Fiches régionales 2010* [El estado de los sistemas educativos africanos: fichas de país y fichas regionales]. Dakar, Pôle de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Poppema, M. 2009. Guatemala, the Peace Accords and education: a post-conflict struggle for equal opportunities, cultural recognition and participation in education. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, N° 4, págs. 383-408.
- Pridmore, P. 2007. *Impact of Health on Education Access and Achievement: A Cross-National Review of the Research Evidence*. Brighton, Reino Unido /Londres, Universidad de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para las Investigaciones sobre el Acceso a la Educación /Universidad de Londres, Instituto de Educación [CREATE Pathways to Access. Monografía de investigación 2].
- Programa Multinacional de Desmovilización y Reintegración. 2008. *The Rwanda Demobilization and Reintegration Program: Reflections on the Reintegration of Ex-Combatants*. Washington, D.C., Programa Multinacional de Desmovilización y Reintegración [Nota de divulgación del MDRP 5].
- Programa Mundial de Alimentos. 2010. *Niger Background*. Geneva, Suiza, Programa Mundial de Alimentos.
- Proyecto de Informe sobre Seguridad Humana. 2009. *Human Security Report 2009: The Shrinking Costs of War*. Vancouver, Columbia Británica, Universidad Simon Fraser.
- Prunier, G. 1995. *The Rwanda Crisis: History of a Genocide 1959-1994*. Londres, Hurst and Co.
- . 2008. *Africa's World War: Congo, the Rwandan Genocide, and the Making of a Continental Catastrophe*. Nueva York, Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, Vol. 12, N° 2, págs. 111-134.
- Purcell, R., Dom, C. y Ahobamuteze, G. 2006. *Partnership General Budget Support: Rwanda Brief*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido.
- Questscope. 2010. *Education in Jordan: Second Chances for At-Risk Youth in Jordan – Education, a Job, and a Future*. Amán/Washington, D.C./Londres, Questscope. <http://www.questscope.org/education> (Consulta efectuada el 1 de diciembre de 2010).
- Rahman, T. 1997. The medium of instruction controversy in Pakistan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 18, N° 2, págs. 145-154.
- Ramos, C., Nieto, A. M. y Chau, E. 2007. Classrooms in peace: preliminary results of a multi-component program. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, Vol. 1, N° 1, págs. 35-58.
- (RED). 2010. *(RED) Designed to help eliminate AIDS*. <http://www.joinred.com/red> (Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010).
- Reilly, B. y Dutta, P. 2005. The gender pay gap in an era of economic change: evidence for India 1983 to 2004. *Indian Journal of Labour Economics*, Vol. 40, N° 3, págs. 341-366.
- Reino Unido, Cámara de los Lores y Cámara de los Comunes. 2008. *Education and Skills Bill, HL Bill 58*. Londres, The Stationery Office.

- Reino Unido, Gobierno. 2010a. *Securing Britain in an Age of Uncertainty: The Strategic Defence and Security Review*. Londres, The Stationery Office.
- . 2010b. *A Strong Britain in an Age of Uncertainty: The National Security Strategy*. Londres, The Stationery Office.
- Reino Unido, Parlamento. 2010. *Oral Evidence Taken Before the Liaison Committee. The Prime Minister. Thursday 18 November 2010. Rt. Hon. David Cameron MP. Uncorrected Transcript of Oral Evidence to be Published as HC HC608-i*. Londres, The Stationery Office. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmliains/uc608-i/60801.htm> [Consulta efectuada en noviembre de 2010].
- Rene, R. (compilador). 2010. *Afghanistan in 2010: A Survey of the Afghan People*. Kabul, The Asia Foundation.
- República Centroafricana, Instituto de Estadísticas Centroafricano. 2009. *MIC S3 Suivi de la Situation des Enfants et des Femmes* (MIC S3 Seguimiento de la Situación de los Niños, niñas y Mujeres). Bangui, Ministerio de Planificación Centroafricano, Cooperación Internacional y Economía, Instituto de Estadísticas y Estudios Sociales y Económicos.
- República Democrática de Congo, Ministerio de Educación. 2010. *Stratégie de Développement de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2010/11-2015/16)* [Estrategia de Desarrollo de la Educación Primaria, Secundaria y Profesional (2010/11-2015/16)]. Kinshasa, Ministerio de Educación y Formación Primaria, Secundaria y Profesional.
- Rice, X. 2010. *Militia commander Mayele arrested after mass rape of Congo villagers*. The Guardian, Londres, 6 de octubre. <http://www.guardian.co.uk/world/2010/oct/06/congo-rape-arrest-mayele> [Consulta efectuada el 27 de octubre de 2010].
- Robin Hood Tax Campaign. 2010. *Robin Hood Tax Campaign*. Londres, Robin Hood Tax Campaign. <http://www.robinhoodtax.org.uk> [Consulta efectuada el 1 de noviembre de 2010].
- Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. 2010. Do interventions at school level improve educational outcomes? Evidence from a rural programme in Colombia. *World Development*, Vol. 38, Nº 3, págs. 415-428.
- Rogers, S. 2010. *Afghanistan civilian casualties: year by year, month by month*. Data Blog, The Guardian, Londres, 10 de agosto. <http://www.guardian.co.uk/news/datablog/2010/aug/10/afghanistan-civilian-casualties-statistics#data> [Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010].
- Ruble, B. A., Tulchin, J. S., Varat, D. H. y Hanley, L. M. (compiladores). 2003. *Youth Explosion in Developing World Cities: Approaches to Reducing Poverty and Conflict in an Urban Age*. Washington, D.C., Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Rudd, K. 2010. Discurso de Australia en la Reunión Plenaria de Alto Nivel de la Asamblea General de las Naciones Unidas (Cumbre de los Objetivos de Desarrollo del Milenio). Nueva York, 23 de septiembre.
- Russell, W. 2007. Sexual violence against men and boys. *Forced Migration Review*, Vol. 27, págs. 22-3.
- Rutembesa, F. 2002. Le discours sur le peuplement comme instrument de manipulation identitaire [El discurso sobre repoblación como instrumento de la manipulación de identidad]. *Cahiers du Centre de Gestion des Conflits*, Nº 5, págs. 73-102.
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. y Hunt, F. 2010. *School drop-out: patterns, causes, changes and policies*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Sachs, J. 2010. *Rob rich bankers and give money to the poor*. The Sunday Times, 10 de marzo.
- Saleem, M. 2008. *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE): National Report of Pakistan*. Islamabad, Ministerio de Educación, Projects Wing (Informe nacional para CONFINTEA VI).
- Salehi-Isfahani, D. y Egel, D. 2007. *Youth Exclusion in Iran: The State of Education, Employment and Family Formation*. Washington, D.C./Dubai, Centro para el Desarrollo Wolfensohn /Escuela de Gobierno de Dubai [Documento de trabajo de la Iniciativa para Jóvenes de Oriente Medio].
- Salomon, G. 2004. Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, Vol. 10, Nº 3, págs. 257-274.
- Samson, M., van Niekerk, L y Quene, K. M. 2006. *Designing and Implementing Social Transfer Programmes*. Ciudad del Cabo, Economic Policy Research Institute.
- Sany, J. 2010. *Education and Conflict in Côte d'Ivoire*. Washington, D.C., US Institute of Peace [Informe especial].
- Sarr, M. 2010. *Examens de fin d'études primaires: Kalidou Diallo projette la suppression du Cfee et de l'entrée en 6e* [Exámenes finales de la escuela primaria: Kalidou Diallo planea eliminar el Cfee y la prueba de entrada en el sexto grado]. Journal Walfadjri, 6 de junio.
- Save the Children. 2007. *Case Study: James – Southern Sudan*. Londres, Save the Children.
- . 2009a. *Case Study: Robeka – Sri Lanka*. Londres, Save the Children.
- . 2009b. *Last in Line, Last in School 2009: Donor Trends in Meeting Education Needs in Countries Affected by Conflict and Emergencies*. Londres, Save the Children.
- . 2010. *The Future is Now: Education for Children in Countries Affected by Conflict*. Londres, Save the Children.
- Scanteam . 2010. *Multi-Country Demobilization and Reintegration Program: End of Program Evaluation – Final Report*. Oslo, Scanteam.
- . 2007. *Review of Development Cooperation in Timor Leste: Final Report*. Oslo, Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo [Informe Norad 7/2007.]
- . 2008. *Afghanistan Reconstruction Trust Fund: External Evaluation – Final Report*. Oslo, Scanteam.
- Scarpetta, S., Sonnet, A. y Manfredi, T. 2010. *Rising Youth Unemployment During the Crisis: How to Prevent Negative Long-Term Consequences on a Generation?* París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [Documento sobre Asuntos Sociales, Empleo y Migraciones 106].
- Schmidt, C. 2009. *The Education Pooled Fund in the Republic of Liberia: One Program, One Mechanism, One Process – Making the Case to Use the Education Pooled Fund for More and Better Coordinated Aid to Education*. Monrovia, UNICEF.
- Schultz, T. P. 2004. School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program. *Journal of Development Economics*, Vol. 74, Nº 1, págs. 199-250.
- Schweinhart, L. J. 2003. *Validity of the High/Scope Preschool Education Model*. Ypsilanti, Michigan [Actualización y adaptación de una propuesta sometida el 5 de noviembre de 1991 al Panel del Departamento de Educación de los Estados Unidos sobre Eficacia del Programa].
- Security Council Report. 2009. *Cross-Cutting Report: Children and Armed Conflict*. Nueva York, Security Council Report [Informe 2009, nº 1]
- Seeley, N. 2010. The Politics of Aid to Iraqi Refugees in Jordan. *Middle East Report*, Vol. 256.
- Sen, A. 2006. *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. Londres, Allen Lane.

- Senegal, Ministerio de Educación. 2008. *Rapport National sur la Situation de l'Éducation 2007* [Informe Nacional sobre la situación de la educación 2007]. Dakar, Ministerio de Educación, Enseñanza Técnica y Formación Profesional, Dirección de Planificación y Reforma de la Educación.
- SIGAR. 2009a. *Increased Visibility, Monitoring, and Planning Needed for Commander's Emergency Response Program in Afghanistan*. Arlington, Virginia, Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction (SIGAR 09-5).
- . 2009b. *Inspection of Kohi Girls' School Construction Project in Kapisa Province: Construction Delays Resolved, but Safety Concerns Remain*. Arlington, Virginia, Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction.
- SIGIR. 2009. *Iraq Commander's Emergency Response Program: Generally Managed Well, But Project Documentation and Oversight Can Be Improved*. Arlington, Virginia, Special Inspector General for Iraq Reconstruction (SIGIR 10-003.)
- Sigsgaard, M. (compilador). [De próxima aparición]. *On the Road to Resilience: Capacity Development with the Ministry of Education in Afghanistan*. París, UNESCO-IIEP.
- Sinclair, M. 2004. *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Ginebra, Suiza, UNESCO, Oficina Internacional de Educación (Estudios de Educación Comparada).
- Singh, M. y Mussot, L. M. C. (compiladores). 2007. *Literacy, Knowledge and Development: South-South Policy Dialogue on Quality Education for Adults and Young People*. Hamburgo, Alemania/Ciudad de 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.
- Singh-Manoux, A., Dugravot, A., Smith, G. D., Subramanyam, M. y Subramanian, S. V. 2008. Adult education and child mortality in India: the influence of caste, household wealth and urbanization. *Epidemiology*, Vol. 19, Nº 2, págs. 294-301.
- SIPRI. 2010a. *SIPRI Arms Transfers Database*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz. <http://www.sipri.org/databases/armstransfers> (Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010).
- . 2010b. *SIPRI Military Expenditure Database*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz. <http://www.sipri.org/databases/milex> (Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010).
- Slater, R., Ashley, S., Tefera, M., Buta, M. y Esubalew, D. 2006. *PSNP Policy, Programme and Institutional Linkages: Final Report*. Londres, Overseas Development Institute/IDL Group Ltd./Indak International.
- Slavin, R. E. 1987. Ability grouping and student achievement in elementary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 57, Nº 3, págs. 293-336.
- Slavin, R. E. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 60, Nº 3, págs. 471-499.
- Smith, A. 2010a. *The influence of education on conflict and peace building*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Smith, K., Fordelone, T. Y. y Zimmermann, F. 2010. *Beyond the DAC: Welcome Role of Other Providers of Development Co-Operation*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comité de Ayuda al Desarrollo (Temas de actualidad DCD, Mayo).
- Smith, M. 2004. *Warehousing refugees: a denial of rights, a waste of humanity*. *World Refugee Survey 2004*. Arlington, Virginia, US Committee for Refugees and Immigrants, págs. 38-56.
- Smith, M. 2010b. Schools as zones of peace: Nepal case study in access to education during armed conflict and civil unrest. UNESCO (compilador), *Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review*. París, UNESCO, págs. 261-278.
- Soder, K. 2010. *Multilateral Peace Operations: Africa, 2009*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz (Hoja informativa SIPRI).
- Sommers, M. 2005. «It Always Rains in the Same Place First»: *Geographic Favoritism in Rural Burundi*. Washington, D.C., Centro Internacional para Académicos Woodrow Wilson (África Program Issue Briefing 1).
- . 2006. *Fearing Africa's Young Men: The Case of Rwanda*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento sobre Desarrollo Social, Prevención de Conflictos y Reconstrucción 32)
- Sommers, M. and Buckland, P. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. París, UNESCO-IIEP.
- Somerset, A. 2007. *A Preliminary Note on Kenya Primary School Enrolment: Trends over Four Decades*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex (CREATE Pathways to Access 9).
- South Asia Forum for Education Development. 2010. *Annual Status of Education Report (Rural): ASER Pakistan, 2008*. Lahore, Pakistán, SAFED/ITA (Provisional).
- Specht, I. 2006. *Red Shoes: Experiences of Girl-Combatants in Liberia*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo.
- Statistics Canada y OCDE. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa/París, Statistics Canada/Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Steets, J., Grünewald, F., Binder, A., de Geoffroy, V., Kauffmann, D., Krüger, S., Meier, C. y Sokpoh, B. 2010. *Cluster Approach Evaluation 2: Synthesis Report*. Berlín/Plaisians, Francia, Global Public Policy Institute/Groupe Urgence, Réhabilitation, Développement.
- Stepanova, E. 2009. *Trends in armed conflicts: one-sided violence against civilians*. *SIPRI Yearbook 2009: Armaments, Disarmament and International Security*. Nueva York, Oxford University Press, págs. 39-68.
- . 2010. *Armed conflict, crime and criminal violence*. *SIPRI Yearbook 2010. Armaments, Disarmaments and International Security*. Nueva York, Oxford University Press, págs. 37-60.
- Stewart, F. (compilador). 2008b. *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Mobilization in Multiethnic Societies*. Basingstoke, Reino Unido, Palgrave Macmillan.
- . 2008a. Horizontal inequalities and conflict: an introduction and some hypotheses. Stewart, F. (compilador), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, Reino Unido, Palgrave Macmillan, págs. 3-24.
- . 2010. *Horizontal inequalities as a cause of conflict: a review of CRISE findings*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Stewart, F., Brown, G. y Langer, A. 2007. *Policies Towards Horizontal Inequalities*. Oxford, Reino Unido, Universidad de Oxford, Departamento de Desarrollo Internacional, Centro para las Investigaciones sobre Desigualdad, Seguridad Humana y Etnicidad (Documento de trabajo de CRISE 42).

- Stöber, G. 2007. Religious Identities Provoked: The Gilgit 'Textbook Controversy' and its Conflictual Context. *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, Vol. 29, Nº 4, págs. 389-411.
- Stoddard, A. and Harmer, A. 2010. *Supporting security for humanitarian action: a review of critical issues for the humanitarian community*. Documento de referencia para la "Retreat on the Consolidated Appeal Process and Humanitarian Financing Mechanisms", marzo.
- Strand, H. y Dahl, M. 2010. *Defining conflict-affected countries*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Subrahmaniam, R. 2005. Education exclusion and the developmental state. Chopra, R. y Jeffery, P. (compiladores), *Educational Regimes in Contemporary India*. Nueva Delhi, Sage, págs. 62-82.
- Swee, E. L. 2009. *On War and Schooling Attainment: The Case of Bosnia and Herzegovina*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Instituto de Estudios de Desarrollo (Documento de trabajo HiCN 57).
- Tamashiro, T. 2010. *Impact of conflict on children's health and disability*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Thomas, F. 2006. *SOMDEL: Somali Distance Education for Literacy Programme – External Evaluation for Comic Relief*. Londres, Africa Educational Trust.
- Thorn, W. 2009. *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Documento de trabajo en Educación 26).
- Thyne, C. L. 2006. ABC's, 123's, and the Golden Rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980-1999. *International Studies Quarterly*, Vol. 50, Nº 4, págs. 733-54.
- Tiwari, S. y Zaman, H. 2010. *The Impact of Economic Shocks on Global Undernourishment*. Washington, D.C., Banco Mundial (Documento de trabajo de Investigación de Políticas 5215).
- Tóibín, C. 2010. *Looking at Ireland, I don't know whether to laugh or cry*. The Guardian, 20 de noviembre.
- Torres, R. M. 2009. *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida (Síntesis del Informe regional).
- Torsti, P. y Ahoen, S. 2009. Deliberative history classes for a post-conflict society: theoretical development and practical implication through international education in United World College in Bosnia and Herzegovina. McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. y Gallagher, T. (compiladores), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. Nueva York, Palgrave Macmillan, págs. 215-29.
- Tranchant, J.-P. 2008. Fiscal decentralisation, institutional quality, and ethnic conflict: a panel data analysis, 1985-2001. *Conflict, Security and Development*, Vol. 8, Nº 4, págs. 419-414.
- TRC Liberia. 2009. *Volume II: Consolidated Final Report*. Monrovia, Comisión de la Verdad y la Reconciliación de Liberia.
- TRC Sierra Leone. 2004. *Witness to truth: report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission*. Freetown, TRC Sierra Leone.
- Triplehorn, C. 2002. *Leveraging Learning: Revitalizing Education in Post-Conflict Liberia: Review of the International Rescue Committee's Liberia Repatriation and Reintegration Education Program, 1998-2001*. Nueva York, International Rescue Committee.
- Turk, C. y Mason, A. D. 2010. Impacts of the economic crisis in East Asia: findings from qualitative monitoring in five countries. Bauer, A. y Thant, M. (compilador), *Poverty and Sustainable Development in Asia: Impacts and Responses to the Global Economic Crisis*. Manila, Banco Asiático de Desarrollo.
- UCDP. 2010. *Frequently Asked Questions*. Uppsala, Suecia, Uppsala Conflict Data Program. <http://www.pcr.uu.se/research/ucdp/faq> (Consulta efectuada el 29 de noviembre de 2010).
- UIL. 2007. *Making a Difference: Effective Practices in Literacy in Africa*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida.
- . 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida.
- UIS. 2009. *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal, Quebec, Instituto para Estadísticas de la UNESCO.
- . 2010. *The Quantitative Impact of Conflict on Education*. Montreal, Quebec, Instituto para Estadísticas de la UNESCO.
- UN Action. 2010. *About UN Action: Working Together to Stop Rape in Conflict*. Nueva York, Iniciativa de las Naciones contra la Violación Sexual en situaciones de Conflicto. <http://www.stoprapienow.org/about> (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- UN News Center. 2010. *Mass rapes underline urgency of consolidating peace in Eastern DR Congo – Ban*. News Focus, 25 de agosto. <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=35714&Cr=democratic&Cr1=congo> (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- UNAMA y ACNUDH. 2009. *Silence is Violence: End the Abuse of Women in Afghanistan*. Kabul, Misión de Asistencia de las Naciones Unidas en Afganistán / Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- UNAMA. 2010. *Afghanistan: Mid-Year Report 2010 – Protection of Civilians in Armed Conflict*. Kabul, Misión de Asistencia de las Naciones Unidas en Afganistán.
- UNAMID. 2007. *UNAMID Mandate*. El Fasher, Sudán, Operación Híbrida de la Unión Africana y las Naciones Unidas en Darfur. <http://www.un.org/en/peacekeeping/missions/unamid/mandate.shtml> (Consulta efectuada en noviembre de 2010).
- UNESCO, Misselhorn, M., Harttgen, K. y Klasen, S. 2010. *Deprivation and Marginalization in Education (UNESCO-DME)*. Datos preparados para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2010. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internationalagenda/efareport/dme> (Consulta efectuada el 18 de noviembre de 2010).
- . 1945. *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. París, UNESCO. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consultada el 11 de enero de 2011).
- . 2000. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (Incluidos seis Marcos de Acción Regionales)*. Adoptado por el Foro de Educación Mundial, Dakar, 26-28 de abril. París, UNESCO.
- . 2003. *Situation Analysis of Education in Iraq 2003*. París, UNESCO.
- . 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2006: La alfabetización, un factor vital*. París, UNESCO.

- . 2007. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2008: Educación para todos en el 2015: ¿Alcanzaremos la meta?* París, UNESCO.
- . 2008. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2009: Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza.* París, UNESCO/Oxford University Press.
- . 2009. *Actas de la Conferencia General, 35ª Reunión*, París, 6-23 de octubre. París, UNESCO (Vol. 1, Resoluciones).
- . 2010a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2010: Llegar a los marginados.* París, UNESCO/Oxford University Press.
- . 2010b. *Field visit to Jordan. Field notes.* París, Equipo del Informe de Seguimiento Mundial de la UNESCO (No publicado).
- . 2010b. *Planipolis.* París, UNESCO-IIEP. <http://planipolis.iiep.unesco.org> (Consulta efectuada el 22 de noviembre de 2010).
- . 2010c. *Field visit to Kenya. Field notes.* París, Equipo del Informe de Seguimiento Mundial de la UNESCO (No publicado).
- UNESCO. 2010d. *Field visit to the Democratic Republic of the Congo. Field notes.* París, Equipo del Informe de Seguimiento Mundial de la UNESCO (No publicado).
- UNESCO-IIEP. 2010a. *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction.* Edición revisada. París, UNESCO-IIEP (5 vols.).
- 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 de Chile, UNESCO, Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UN-Habitat. 2009. *Planning Sustainable Cities: Global Report on Human Settlements 2009.* Nairobi, Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.
- UNICEF. 2009a. *Consolidated 2008 Progress Report to the Government of the Netherlands.* Nueva York, UNICEF.
- . 2009b. *Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World.* Nueva York, UNICEF/Oficina del Representante Especial del Secretario General para la Cuestión de los Niños y los Conflictos Armados.
- . 2009c. *Edición especial del "Estado Mundial de la Infancia": Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño.* Nueva York, UNICEF (Tablas Estadísticas).
- . 2009d. *Seguimiento de los progresos en la nutrición de los niños y las madres.* Nueva York, UNICEF.
- . 2009e. *UNICEF applauds the launch of first Child Act for Southern Sudan.* Nueva York, UNICEF (Comunicado de prensa, 8 de abril).
- . 2009f. *Informe de Acción Humanitaria 2009.* Nueva York, UNICEF.
- . 2010a. *Child Protection From Violence, Exploitation and Abuse: Children in Conflict and Emergencies.* Nueva York, UNICEF. http://www.unicef.org/protection/index_armedconflict.html (Consulta efectuada en octubre de 2010).
- . 2010b. *Consolidated 2009 Progress Report to the Government of the Netherlands.* Nueva York, UNICEF.
- . 2010c. *Current Status: DPT3 Immunization Coverage, 2009.* Nueva York, UNICEF, ChildInfo. http://www.childinfo.org/immunization_status.html (Consulta efectuada el 20 de agosto de 2010).
- . 2010d. *Protecting Salaries of Frontline Teachers and Health Workers.* Nueva York, UNICEF (Social and Economic Policy Working Brief).
- . 2010e. *El Estado Mundial de la Infancia.* Nueva York, UNICEF.
- . 2010f. *Examen de mitad de año del Informe de Acción Humanitaria 2009.* Nueva York, UNICEF.
- . 2010g. *Informe de Acción Humanitaria 2010.* Nueva York, UNICEF.
- UNICEF Nepal. 2010. *Schools as Zones of Peace (SZOP): Education for Stabilization and Peace Building in Post-Conflict Nepal.* Documento para el Congreso Mundial Sociedades de Educación Comparada, Estambul, Turquía, 14-18 de junio.
- UNIFEM y Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz. 2010. *Addressing Conflict-Related Sexual Violence: An Analytical Inventory of Peacekeeping Practice.* Nueva York, Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer / Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz.
- Unión Africana. 2009. *African Union Convention for the Protection and Assistance of Internally Displaced Persons in Africa* (Convención de Kampala). Kampala, Unión Africana.
- Unión Europea. 2008. *EU Military Operation in Eastern Chad and North Eastern Central African Republic (EUFOR Tchad/RCA).* Bruselas, Secretaría del Consejo de la Unión Europea (Hoja Informativa de Política Europea de Seguridad y Defensa).
- UNITAID. 2009. *Annual Report 2009.* Ginebra, Suiza, Organización Mundial de la Salud, Secretaría de UNITAID.
- UNODD. 2010a. *The global heroin market. World Drug Report 2010.* Viena, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, págs. 37-63.
- . 2010b. *Rape at the National Level, Number of Police-Recorded Offences.* Nueva York, Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. http://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Crime-statistics/Sexual_violence_sv_against_children_and_rape.xls. (Consulta efectuada el 15 de noviembre de 2010).
- UNRWA. 2010. *UNRWA in Figures as of January 2010.* Ciudad de Gaza/Amán/Nueva York, Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo. <http://www.unrwa.org/etemplate.php?id=253>. (Consulta efectuada el 20 de octubre de 2010).
- Uvin, P. (Compilador). 1999. *L'Aide Complice? Coopération Internationale et Violence au Rwanda, ¿La ayuda es cómplice? Cooperación internacional y violencia en Rwanda.* París, L'Harmattan. (Collection l'Afrique des Grands Lacs.)
- . 1997. Prejudice, Crisis, and Genocide in Rwanda. *African Studies Review*, Vol. 40, Nº 2, págs. 91-115.
- Uwezo. 2010. *Kenya National Learning Assessment Report 2010.* Nairobi, Uwezo Kenya/WERK.
- Valdés Cotera, R. 2009. *A review of youth and adult literacy policies and programmes in Mexico.* Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2010.
- Van Ravens, J. y Aggio, C. 2005. *The costs of achieving Dakar goal 4 in developing and 'LIFE' countries.* Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2006.
- Van Ravens, J. y Aggio, C. 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.

- Vaux, T., Smith, A. y Subba, S. 2006. *Education for All – Nepal: Review from a Conflict Perspective*. Londres, International Alert.
- Vegas, E. y Petrow, J. 2008. *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el siglo XXI*. Washington, D.C., Banco Mundial.
- Verspoor, A. 2006. *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*. París, Asociación para el Desarrollo de la Educación en África.
- Villar-Márquez, E. 2010. *School-based violence in Colombia: links to state-level armed conflict, educational effects and challenges*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Von Braun, J. 2010. *Time to regulate volatile food markets*. The Financial Times, 9 de agosto.
- Wagner, D. 2009. *Youth and adult literacy policies and programs in Morocco: a brief synopsis*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2010.
- Wallström, M. 2010. *'Conflict minerals' finance gang rape in Africa*. The Guardian, 14 de agosto.
- Watanabe, K., Flores, R., Fujiwara, J. y Tran, L. T. H. 2005. Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *Journal of Nutrition*, Vol. 135, Nº 8, págs. 1918-1925.
- WCRWC. 2006. *Beyond Firewood: Fuel Alternatives and Protection Strategies for Displaced Women and Girls*. Nueva York, Comisión de Mujeres para la Mujeres y los Niños Refugiados.
- Weinstein, J. M., Porter, J. E. y Eizenstat, S. E. 2004. *On the Brink: Weak States and US National Security*. Washington, D.C., Centro para el Desarrollo Global.
- Werquin, P. 2008. *Recognition of Non-Formal and Informal Learning in OECD Countries: A Very Good Idea in Jeopardy?* París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [Aprendizaje durante toda la vida en Europa 3].
- . 2010. *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Wezeman, P. D. 2009. *Arms Transfers to East and Southern Africa*. Estocolmo, Instituto Internacional de Investigación para la Paz [SIPRI, Documento de referencia].
- Whaites, A. 2008. *States in Development: Understanding State-Building*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional de Reino Unido [Documento de trabajo].
- Whalan, J. 2010. *Education for All: Solomon Islands*. Documento de referencia para el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011.
- Wilder, A. 2009. *Losing hearts and minds in Afghanistan. Viewpoints Special Edition. Afghanistan 1979-2009: In the Grip of Conflict*. Washington, D.C., El Instituto de Oriente Medio.
- Wilder, A. y Gordon, S. 2009. Money can't buy America love. *Foreign Policy*, Washington, D.C., 1 de diciembre. http://www.foreignpolicy.com/articles/2009/12/01/money_cant_buy_america_love?page=0,0 [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].
- Williams, J. y Bentrovato, D. 2010. *Education and Fragility in Liberia*. Paris, UNESCO-IIEP/ Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia [Documento de Investigación del IIEP].
- Wimmer, A., Cederman, L.-E. y Min, B. 2009. Ethnic politics and armed conflict: a configurational analysis of a new global data set. *American Sociological Review*, Vol. 74, abril, págs. 316-37.
- Winthrop, R. y Graff, C. 2010. *Beyond Madrasas: Assessing the Links Between Education and Militancy in Pakistan*. Washington, D.C., Brookings Institution, Centro para la Educación Universal [Documento de trabajo 2].
- Wong, M., Cook, T. D. y Steiner, P. M. 2009. *No Child Left Behind: An Interim Evaluation of its Effects on Learning Using Two Interrupted Time Series Each with its Own Non-Equivalent Comparison Series*. Evanston, Illinois, Universidad de Northwestern, Institute for Policy Research [Documento de trabajo 09-11].
- Yang, Y., Dudine, P., Mitra, E., Kvintradze, E., Mwase, N. y Das, S. 2010. *Creating Policy Space in Low-Income Countries During the Recent Crises*. Washington, D.C., Fondo Monetario Internacional, Departamento de Estrategia, Políticas y Evaluación.
- Yates, R. 2010. Women and children first: an appropriate first step towards universal coverage. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*, Vol. 88, Nº 6, págs. 401-480.
- Yousif, A. A. 2009. *The State and Development of Adult Learning and Education in the Arab States: Regional Synthesis Report*. Hamburgo, Alemania, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida.
- Zoellick, R. B. 2008. *Fragile States: Securing Development*. Discurso de apertura de la 6ª Conferencia de Revisión Estratégica en el Instituto Internacional de Estudios Estratégicos, Ginebra, Suiza, 12 de septiembre.
- Zulfiqar, S. y Calderon, H. 2010. *Chad and five other Central African countries pledge to end use of children in armed conflict: 'N'Djaména Declaration' adopted*. Newslines, Yamena, 11 de junio. http://www.unicef.org/infobycountry/chad_53966.html [Consulta efectuada el 29 de octubre de 2010].

Abreviaturas

3D	Defensa, diplomacia y desarrollo
ACNUDH	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AED	Academia para el Desarrollo Educativo
AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
ARTF	Fondo Fiduciario para la Reconstrucción del Afganistán
BBC	Corporación Británica de Radiodifusión (British Broadcasting Corporation)
BCG	Bacilo de Calmette y Guérin (vacuna contra la tuberculosis)
BRAC	Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (denominación anterior)
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo de la OCDE
CAMPE	Campaña para la Educación Popular (Bangladesh)
CCPI	Coalición por la Corte Penal Internacional
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CE	Comisión Europea
CELL	Fortalecimiento de Capacidades para el Aprendizaje a lo Largo de Toda Vida (Egipto)
CERF	Fondo central para la acción en casos de emergencia (Naciones Unidas)
CERP	Programa de Respuesta de Emergencia del Comandante (Estados Unidos)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
COBET	Educación Básica Complementaria en Tanzania
CPI	Corte Penal Internacional
CRS	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE)
CVR	Comisión de Verdad y Reconciliación
DC-Cam	Centro de Documentación de Camboya
DDR	Desarme, desmovilización y reintegración
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
DHS	Encuestas de Demografía y Salud
DIL	Developments in Literacy (Pakistán)
DOMP	Departamento de Operaciones de Mantenimiento de la Paz (Naciones Unidas)
DPNU	División de Población de Naciones Unidas
DTT3	Vacuna contra la difteria, la tos ferina y el tétanos (tres dosis)
EDI	Estadísticas del Desarrollo Internacional (OECD)
EDUCO	Educación con Participación de la Comunidad (El Salvador)
EE.UU.	Estados Unidos
ELA	Empleo y Medios de Subsistencia para Adolescentes (Bangladesh)
ELN	Ejército de Liberación Nacional (Colombia)
EMIS	Sistema de Información sobre la Administración de la Educación

EPDC	Centro de Políticas y Datos sobre Educación
EPT	Educación para Todos
EPU	Enseñanza Primaria Universal
EQUIP	Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa
EUFOR	Fuerza de la Unión Europea
Eurostat	Oficina Estadística de las Comunidades Europeas
FAD	Fondo Africano de Desarrollo
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (Colombia)
FMI	Fondo Monetario Internacional
FTS	Servicio de Supervisión Financiera (OCHA)
G20	Grupo formado por los ministros de hacienda y gobernadores de bancos centrales del G8 y otros 11 países clave, y por la presidencia de la Unión Europea
G8	Grupo formado por los ocho países más industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) y representantes de la Unión Europea
GALAE	Autoridad General para la Alfabetización y la Educación de Adultos (Egipto)
GALP	Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica (Global Age-specific Literacy Projections Model – IEU)
GAVI	Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización
H/M	Hombres/Mujeres
HepB3	Vacuna contra la hepatitis B (tercera dosis)
IDE	Índice de Desarrollo de la EPT
IDMC	Centro de Seguimiento de los Desplazamientos Internos
IEG	Índice de la EPT relativo al Género
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IFFE	Facilidad Financiera Internacional para la Educación (propuesta)
IFFIm	Facilidad Financiera Internacional para la Inmunización
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
IRIN	Redes Regionales Integradas de Información (OCHA)
IUAL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
IVR	Iniciativa Vía Rápida
J-PAL	Laboratorio de Acción contra la Pobreza Abdul Latif Jameel (Instituto de Tecnología de Massachusetts, Estados Unidos)
JSY	Janani Suraksha Yojana (India)
M/H	Mujeres/Hombres
MINEDAF	Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros Africanos
MINURCAT	Misión de las Naciones Unidas en la República Centroafricana y el Chad
MONUSCO	Misión de Estabilización de la Organización de las Naciones Unidas en la República Democrática del Congo
MRM	Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes (Naciones Unidas)
N/V	Niñas/Varones

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
OIDDH	Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (OSCE)
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
ONG	Organización no gubernamental
ONUDD	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
ONU-Hábitat	Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos
ONU Mujeres	Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y la autonomía de la mujer
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
OSCE	Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
PBC	Comisión de Consolidación de la Paz de las Naciones Unidas
PEME	Penuria de Educación y Marginación en la Educación (conjunto de datos)
PEP	Programa de Educación para la Paz
PER	Proyecto de Educación Rural (Colombia)
PIA	Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas
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	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
PNB	Producto Nacional Bruto
PNSE	Plan Nacional del Sector de Educación
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
Polio3	Vacuna contra la poliomielitis (tercera dosis)
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PRIO	Instituto Internacional de Oslo de Investigaciones sobre la Paz
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Guatemala)
PRT	Equipo de Reconstrucción Provincial (Afganistán e Iraq)
RAMM	Región Autónoma del Mindanao Musulmán (Filipinas)
RAMSI	Misión Regional de Asistencia a las Islas Salomón
REFLECT	Iniciativa de alfabetización freiriana reformulada a través de técnicas de potenciación comunitaria (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques)
REFLEX	Investigación sobre la flexibilidad laboral y profesional (Research into Employment and Professional Flexibility)
RU	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
SACMEQ	Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación

SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
SIGAR	Inspector General Especial para la Reconstrucción de Afganistán (Estados Unidos)
SIPRI	Instituto Internacional de Investigaciones sobre la Paz de Estocolmo
SOMDEL	Programa Somalí de Enseñanza y Alfabetización a Distancia
TBE	Tasa Bruta de Escolarización
TBI	Tasa Bruta de Ingreso
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TNAE	Tasa Neta Ajustada de Escolarización
TNE	Tasa Neta de Escolarización
TNI	Tasa Neta de Ingreso
UA	Unión Africana
UCDP	Programa de Datos sobre Conflictos de Upsala
UE	Unión Europea
UNAMA	Misión de Asistencia de las Naciones Unidas para el Afganistán
UNAMID	Operación Híbrida de la Unión Africana y las Naciones Unidas en Darfur
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNIFEM	Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer
UNITAID	Facilidad internacional para la compra de medicamentos contra el VIH/SIDA, el paludismo y la tuberculosis (OMS)
UOE	IEU/OCDE/Eurostat (cuestionario conjunto)
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
V/N	Varones/Niñas
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana
WCRWC	Comisión de Mujeres para Mujeres y Niños Refugiados
WEI	Indicadores Mundiales de Educación

Índice

Este índice trata los capítulos 1 a 6. Se encuentra en orden palabra por palabra, en lo que cuenta los espacios.

Los números de página en *cursiva* indican las figuras y tablas, los en **negrilla** se refieren a los materiales en cajas y paneles; los en **negrita y cursiva** indican las figuras o las tablas en cajas o paneles. La letra 'n' después de un número de página se refieren a los materiales en notas al lado de la páginas.

Las subpartidas están ordenados alfabéticamente por la expresión significativa, sin atención a las preposiciones y palabras insignificantes.

Las definiciones de los términos se puede encontrar en el glosario, e información adicional sobre los países se pueden encontrar en el anexo estadístico.

A

Abdullah, Rania Al. *véase* Rania Al Abdullah, Reina de Jordania

absentismo de los docentes, 105, 107

abusos sexuales. *véase* violaciones y otros abusos sexuales

acceso a la atención y educación de la primera infancia, 33, 45

acceso a la educación
véase también marginación; pobreza
acceso a los docentes cualificados, 105
y el aprovechamiento escolar, 102, 111
atención y educación de la primera infancia, 33, 45

cursos complementarios, 102, 102
desigualdad en, 181
desplazados internos, 172, 179, 239
disparidades entre los sexos, 83, 89
educación de la primera infancia, 33, 45
enseñanza primaria, 46, 83, 120, 121
enseñanza secundaria, 62, 63-4, 120
enseñanza superior, 62
formación continua, 67, 68
y el gasto en educación, 121
jóvenes, 62, 63-4
marginados, 100, 106-8
niñas, 49, 49, 83, 90, 91-3, 92, 150, 151, 258
país afectados por los conflictos armados, 150-60, 151, 179, 230, 232, 233
refugiados, 175, 238, 240, 245, 289
y el riesgo de conflicto armado, 181, 184
zonas rurales, 49, 49

acceso a la información
para formación y empleo, 81
para reconstrucción, 256-8, 288

acceso a la justicia, 219

acceso a los servicios de atención
médicosanitaria, 42

acceso al mercado de trabajo, 177

acción voluntaria, 277, 278

ACNUDH. *véase* Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

ACNUR. *véase* Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

Acuerdo del "Viernes Santo", 278

administración de la educación
descentralización de, 277-80
Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS), 256, 256, 257, 269, 290

adolescentes
véase también jóvenes
deserción escolar, 56
escolarizados en secundaria, 62
sin escolarizar, 62, 62
oportunidades de empleo para las muchachas, 88, 88-9
paridad entre los sexos en la educación, 90-3
programas de educación no formal para, 93, 94
programas de educación para las muchachas adolescentes, 91
proporcionar a las muchachas competencias pertinentes, 93
transiciones en el sistema educativo y hacia el mundo laboral, 87-94

adscripción de los maestros, 84

adultos
véase también alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT); educación de los jóvenes y adultos (objetivo de la EPT)
competencias de, 67, 67
educación de las madres, 33, 34-5, 35, 38-9, 39, 39-43, 41, 43-4, 57, 137
educación no formal para las madres solteras, 93

adultos analfabetos, 74, 74, 75, 75, 75-6, 79

Afganistán
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 150, 196, 196, 197-8, 200, 201, 201, 206, 264

aulas, 256

ayuda a la educación, 197, 202, 264, 267
ayuda a la educación básica, 125, 198, 199
ayuda británica, 206-7
ayuda humanitaria, 202, 226-7, 227, 263, 264
conflicto armado, 155, 156, 156

agresiones contra niños y docentes, 161

años de escolarización perdidos por, 154, 154

ataques contra las escuelas, 202, 236

ataques contra las infraestructuras escolares, 162

ataques contra las niñas, 236

ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203

costos, 168

costos humanos, 159

efectos, 195

fallecimientos, 159

riesgos para las escuelas y los escolares, 202-3

violaciones y otros abusos sexuales, 164, 217

violencia contra los civiles, 157

contratación de docentes, 256

déficit de financiación, 199

desplazados internos, 173, 179

enseñanza primaria, 86, 199

escolarización, 86, 236, 256

escuelas comunitarias, 236, 237

gasto en educación, 131, 131, 167

gasto militar, 167, 171

indicios más importantes de una evolución positiva, 252

niños sin escolarizar, 48

paridad entre los sexos, 86

Plan Estratégico Nacional de Educación, 256

plan nacional de desarrollo, 267

planes nacionales del sector de la educación (PNSE), 256

planificación nacional de la educación, 256, 256

prestaciones educativas, 225

programas de educación no formal, 94

proyectos escolares, 202

reconstrucción, 202, 264

refugiados y desplazados internos, 172, 173

sistema de planificación educativa, 256

sistema global de información sobre la administración de la educación, 256

solicitudes de asilo de personas procedentes de, 177

violencia sexual y denuncias de impunidad, 222

África
véase también África Occidental; África Subsahariana; Norte de África; países específicos

alistamientos forzados en fuerzas armadas y secuestros, 165

desplazados internos, 173

paridad entre los sexos en el mercado laboral, 88

África Educational Trust, 236

África Occidental, 91

África Subsahariana, 40
véase también países específicos

adolescentes escolarizados en secundaria, 62

adolescentes sin escolarizar, 62, 62

adultos analfabetos, 74, 74

alfabetización de los adultos, 28, 74, 74

alfabetización de los jóvenes, 74

alfabetizadores, 81

aprovechamiento escolar en matemáticas, 98, 98-9

asistencia oficial para el desarrollo (AOD) a, 196

ayuda a la educación, 121, 126, 150, 197-8

ayuda a la educación básica, 121, 123

calidad de la educación, 29, 95

campamentos de refugiados, 174, 175, 175

competencias de lectura, 96-7, 97

compromisos de ayuda, 135

desembolsos de la ayuda a la educación básica, 123

deserción escolar, 28, 54

desigualdades en la educación, 188

educación de las madres, 33, 39, 39, 40, 40

enseñanza preescolar, 33, 37, 37, 83, 95

enseñanza primaria, 46, 46, 50, 51-3, 52, 54, 55, 83, 83, 86, 95, 174, 175

enseñanza secundaria, 62, 62, 63, 64, 83, 83, 84, 95, 174, 175

enseñanza superior, 65, 65

enseñanza técnica y profesional, 62, 93

episodios de conflicto, 156

escolarización, 33, 37, 37, 46, 46, 50, 51-3, 62, 62, 63, 64, 65, 175

escolarización femenina, 83

esperanza de vida escolar, 95

evaluaciones nacionales, 108, 110

falta de recursos, 237

gasto en educación, 115, 117

gasto militar, 167

índice de paridad entre los sexos, 33, 84

ingresos en la enseñanza primaria, 52, 86

instrucción de las mujeres, 41

matriculación en la enseñanza superior, 65, 65

mortalidad infantil, 33, 34, 39, 39, 40

niños sin escolarizar, 47, 48, 49, 49

- paridad entre los sexos, 33, 83, 83, **84**, **86**, 93, 174, 175
- personal docente, 95
- planes nacionales de alfabetización, 77
- presupuestos de la ayuda a, 116
- proporción alumnos/docente, 95, 95
- prueba de detección del VIH, 40, 41
- raquitismo, 33, **35**, **36**
- refugiados y desplazados internos, 172-3
- retención escolar, **53**
- seguridad, 237
- solución de los conflictos, 285
- supervivencia hasta el último grado, 46
- vacunación, 41
- VIH y el sida, 40-2, 41
- vinculación de los programas de seguridad a los de desarrollo, 200
- agravio
- como causa de violencia política, 183-4
 - desigualdad en la educación y, 187-8
- agricultura
- año escolar y, 59
 - ayuda financiera recibida, 230
- agua y saneamiento
- ayuda financiera recibida, 230
 - durante los conflictos, 234
- Albania
- ingresos de las familias, **38**
 - programas de aprendizaje temprano, **38**
 - raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
- albergues, 230
- Alemania
- ayuda de, 29
 - desembolsos, **122**, **122**, **123**, **124**
 - a la educación, **124**, **125**, 136
 - gasto en, 135, 136
 - objetivos, **122**, **122**
 - a las situaciones de conflicto, 202
 - competencia en lectura, **96**
 - enseñanza del Holocausto, 274
 - formación continua, 68
 - fuerzas armadas, 202
 - raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 - tasa obligatoria impuesta a los usuarios de las compañías telefónicas, **140**
 - tasas sobre mercados financieros, 137
- alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT), 67, 67, 74-82
- disparidad entre las generaciones jóvenes y las de más edad., 67, 68, 69
 - disparidad entre los sexos, 74, **76**, **76**, 79
 - disparidad entre zonas rurales y urbanas, 79
 - estrategias para lograr, 82
 - estrategias para mejorar, 77
 - financiación de, 77-8, 79
 - formación y asistencia para los alfabetizadores, 81-2, **82**
 - y idioma, 79, 80
 - indicadores principales, 74
 - índice de paridad entre los sexos (IPS), 74
 - y los ingresos de las familias, **76**, **76**
 - y el lugar de domicilio, **76**, **76**, 79
 - medios de, 81
 - método "hacer-hacer", 80
 - países afectados por conflictos, 150-1, 151, 236
 - planes nacionales de, 77
 - planificación a largo plazo para, 78-9
 - políticas de, 77-8
 - programas, 77-82, **79**, 80
 - programas no formal, 93
 - progresos hacia, 28, 82
- reglas generales para la elaboración de políticas eficaces, 78-9
- tasas de alfabetización, 74, 74, **75**, **75-6**, **76**
- alfabetización de los jóvenes, 74
- índice de paridad entre los sexos (IPS), 74
 - países afectados por conflictos, 150-1, 151
- Alianza Mundial para Vacunas e Inmunización (GAVI), 138, 265
- alimentos
- véase también salud y alimentación de los hijos
 - ayuda alimentaria, 233
 - comidas escolares, 58, **84**, 129, 233
 - efectos de la crisis alimentaria, **132**
 - inflación de los precios de, **36**, 128-34
 - precios de los productos alimentarios básicos, **44**
 - Programa de Respuesta a la Crisis Alimentaria Global (Banco Mundial), 129
 - Programa Mundial de Alimentos, 233
- alistamientos forzosos en fuerzas armadas, 164-5
- de los jóvenes, 187
 - de niños soldados, 214, 217
 - de los pobres, 185-6
- almuerzo escolar, 233
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH)
- evaluaciones de necesidades, 288
 - fortalecer la función del, 221
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), 213, **215**, 242
- atribuciones de, 289
 - ciclo de financiación, 233, **234**
 - evaluaciones de necesidades, 244
 - fortalecer la función del, 221
 - peticiones de ayuda humanitaria, 230
 - presupuesto, **228**
 - Programa de Educación para la Paz (PEP), **277**
 - responsabilidades más amplias, 289
- alumnos. véase jóvenes; niños
- alumnos indígenas, 103
- América del Norte y Europa Occidental
- véase también países específicos; Unión Europea (UE)
 - adolescentes sin escolarizar, 62
 - alfabetización de los adultos, 74
 - alfabetización de los jóvenes, 74
 - calidad de la educación, 95
 - enseñanza preescolar, 33, 95
 - enseñanza primaria, 46, **51**, 83, **86**, 95
 - enseñanza secundaria, 62, **63**, 83, 95
 - enseñanza superior, **65**
 - enseñanza técnica y profesional, 62
 - escolarización, 33, 46, **51**, 62, **63**, **65**
 - esperanza de vida escolar, 95
 - gasto en educación, **117**
 - índice de paridad entre los sexos, 33
 - ingresos en la enseñanza primaria, **86**
 - mortalidad de los menores de 5 años, 33
 - niños sin escolarizar, **49**, 62
 - paridad entre los sexos, 33, 83, **86**
 - personal docente, 95
 - proporción alumnos/docente, 95
 - raquitismo moderado y grave
 - [niños menores de 5 años], 33
 - supervivencia hasta el último grado, 46
- América Latina y el Caribe
- véase también países específicos
 - adolescentes sin escolarizar, 62
 - alfabetización de los adultos, 28, 74, 78
 - alfabetización de los jóvenes, 74
 - aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
 - ayuda a la educación, **121**
 - calidad de la educación, 95, 103
 - conflicto, **156**
 - enseñanza preescolar, 33, **37**, 95
 - enseñanza primaria, 46, **51**, **52**, 83, **86**, 95
 - enseñanza secundaria, 62, **63**, 83, 95
 - enseñanza superior, **65**
 - enseñanza técnica y profesional, 62
 - escolarización, 33, **37**, 46, **51**, 62, **63**
 - esperanza de vida escolar, 95
 - gasto en educación, **117**
 - índice de paridad entre los sexos, 33
 - ingresos en la enseñanza primaria, **52**, **86**
 - instrucción de las mujeres, 41
 - matriculación en la enseñanza superior, **65**
 - mortalidad de los menores de 5 años, 33
 - niños sin escolarizar, **49**, 62
 - paridad entre los sexos, 33, 83, **86**, 88
 - personal docente, 95
 - programas de alfabetización de adultos, 78
 - programas de transferencias en efectivo, 91
 - programas "Jóvenes", **64**
 - proporción alumnos/docente, 95
 - raquitismo moderado y grave
 - [niños menores de 5 años], 33
 - retención escolar, **53**
 - supervivencia hasta el último grado, 46
 - transferencias de dinero en efectivo, 58, 91
 - vacunación, 41
- analfabetismo, 74, **75-6**
- véase también alfabetización de los adultos [objetivo de la EPT]; alfabetización de los jóvenes
- Andorra
- enseñanza primaria, **52**
 - enseñanza secundaria, **85**
 - paridad entre los sexos, **85**
- Angola
- alfabetización de los adultos, **75**, **76**
 - asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 - conflicto armado, **156**
 - efectos económicos, 165
 - fallecimientos, 160
 - crecimiento económico, **118**
 - gasto en educación, **118**, 127, 131, 133, 167
 - gasto militar, 167, 171
 - niñas soldados, 164
- Anguila
- enseñanza secundaria, **84**
 - paridad entre los sexos, **84**
- Annan, Kofi, 215
- año escolar, 59
- Antigua y Barbuda
- enseñanza primaria, **86**
 - paridad entre los sexos, **86**
- apoyo psicológico, 289
- apoyo psicosocial
- centros psicosociales, **180**
 - para los ex combatientes, 254
 - para los niños soldados, 254
- aprendizaje, 71-2
- disparidades en, 100-11
 - mejorar la información sobre, 108-11
 - programas, 71-2
 - programas alternativas, 236
 - programas para los ex combatientes, 254
 - recursos financieros para materiales de, 105-6
 - violencias sexuales y, 163
- aprovechamiento escolar
- acceso a la educación y, 102, 111
 - agrupamiento por nivel de aptitud y, 106
 - calidad de las escuelas y, 102, 103, 104
 - disparidades, 95, **96**, **96-100**, **97**, 102, 103, 104

- disparidades entre los sexos, 83, **86-7**, 90
 disparidades entre los países, 100, 101
 escolarización y, **99**
 evaluaciones nacionales y, 108-11
 ingresos de las familias y, **100, 102**
 malnutrición y, 129
 en matemáticas, **97, 97-8, 98, 98**
 niños marginados, 106-8
 pobreza y, 129
 procedimientos de selección utilizados
 por las escuelas, 106
 progresos, **98-100**
- Arabia Saudita: alfabetización de los adultos, **75**
- Argelia
 conflictos armados, **156**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza preprimaria, **38**
 enseñanza primaria, **50**
 escolarización, **37, 38, 50**
 idioma de enseñanza, 190
 supervivencia hasta el último grado, **52**
- Argentina
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **97, 97**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **37, 63, 85**
 gasto en educación, **118**
 paridad entre los sexos, **85**
 programas de AEPI, 43
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
- Arias Sánchez, Oscar: sobre los presupuestos
 militares, **166**
- Armenia
 consecuencias de los conflictos en, **180**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza secundaria, **63, 84**
 escolarización, **37, 63, 84**
 paridad entre los sexos, **84**
 terminación de estudios secundarios, **64**
- Aruba
 enseñanza secundaria, **63, 84**
 paridad entre los sexos, **84**
- asentamientos de refugiados, 238
 "asesores para la protección de las mujeres", **223**
- Asia
véase también Asia Central; Asia Meridional
 y Occidental; Asia Oriental y el Pacífico;
países específicos
 alistamientos forzados en fuerzas armadas
 y secuestros, 165
- Asia Central
véase también países específicos
 adolescentes sin escolarizar, **62**
 alfabetización de los adultos, **74**
 alfabetización de los jóvenes, **74**
 ayuda a la educación, **121**
 calidad de la educación, **95**
 conflictos armados, **156**
 enseñanza preescolar, **33, 37, 95**
 enseñanza primaria, **46, 50, 52, 83, 95**
 enseñanza secundaria, **62, 63, 83, 95**
 enseñanza superior, **65**
 enseñanza técnica y profesional, **62**
 escolarización, **33, 37, 46, 50, 62, 63**
 esperanza de vida escolar, **95**
 gasto en educación, **115, 117, 117**
 índice de paridad entre los sexos, **33**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 matriculación en la enseñanza superior, **65**
 mortalidad de los menores de 5 años, **33**
- niños sin escolarizar, **49, 62**
 paridad entre los sexos, **33, 83, 88**
 personal docente, **95**
 proporción alumnos/docente, **95**
 raquitismo moderado y grave
 (niños menores de 5 años), **33**
 supervivencia hasta el último grado, **46**
- Asia Meridional y Occidental
véase también países específicos
 adolescentes sin escolarizar, **62**
 alfabetización de los adultos, **28, 74, 74**
 alfabetización de los jóvenes, **74**
 ayuda a la educación, **121, 126**
 calidad de la educación, **29, 95, 97**
 campamentos de refugiados, **174, 175**
 conflictos armados, **156**
 educación de las madres, **39**
 enseñanza preescolar, **33, 37, 37, 95**
 enseñanza primaria, **46, 46, 51, 52, 83, 83, 86,**
95, 175
 enseñanza secundaria, **62, 63, 83, 84, 95, 175**
 enseñanza superior, **65, 65**
 enseñanza técnica y profesional, **62, 93**
 escolarización, **33, 37, 37, 46, 46, 51, 62, 63, 175**
 esperanza de vida escolar, **95**
 evaluaciones nacionales, 108
 gasto en educación, **115, 117, 117**
 índice de paridad entre los sexos, **33, 84**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52, 86**
 instrucción de las mujeres, **39, 41**
 matriculación en la enseñanza superior, **65, 65**
 mortalidad de los menores de 5 años, **33, 39**
 niños sin escolarizar, **47, 48, 49, 49, 62**
 paridad entre los sexos, **33, 83, 83, 84, 86, 93, 175**
 paridad entre los sexos en el mercado laboral,
88, 88
 personal docente, **95**
 proporción alumnos/docente, **95**
 raquitismo moderado y grave
 (niños menores de 5 años), **33**
 salud y nutrición infantiles, 28
 supervivencia hasta el último grado, **46**
 vacunación, **41**
- Asia Oriental y el Pacífico
véase también países específicos
 adolescentes sin escolarizar, **62, 62**
 alfabetización de los adultos, **74**
 alfabetización de los jóvenes, **74**
 ayuda a la educación, **121**
 calidad de la educación, **95**
 conflictos armados, **156**
 enseñanza preescolar, **33, 37, 95**
 enseñanza primaria, **46, 51, 83, 86, 95**
 enseñanza secundaria, **62, 63, 83, 95**
 enseñanza superior, **65, 65**
 enseñanza técnica y profesional, **62**
 escolarización, **33, 37, 46, 51, 62, 63**
 esperanza de vida escolar, **95**
 gasto en educación, **117**
 índice de paridad entre los sexos, **33**
 ingresos en la enseñanza primaria, **86**
 instrucción de las mujeres, **41**
 matriculación en la enseñanza superior, **65, 65**
 mortalidad de los menores de 5 años, **33**
 niños sin escolarizar, **49, 62, 62**
 paridad entre los sexos, **33, 83, 86, 88**
 personal docente, **95**
 proporción alumnos/docente, **95**
 raquitismo moderado y grave
 (niños menores de 5 años), **33**
 supervivencia hasta el último grado, **46**
 vacunación, **41**
- asilo político: peticionarios de, **172, 177**
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD)
véase también ayuda a la educación; ayuda
 humanitaria; ayuda internacional
 ámbitos prioritarios en lo que es preciso
 efectuar reformas, **268-9**
 comparada con el gasto militar, **168-9, 169**
 divisoria de la ayuda humanitaria, **226, 259-63,**
269, 289-90
 exigencias estrictas en materia de contabilidad,
261-2
 impacto en el desarrollo, **203**
 obstáculos, **261-2**
 a los países afectados por conflictos, **195-207,**
196, 197
 a los países de la "línea del frente", **200-1, 201**
 vinculación a los programas de seguridad,
199-206
- Asociación Internacional de Fomento (AIF), **124**
- atención médico-sanitaria
véase también atención y educación de la
 primera infancia (AEPI) (objetivo de la
 EPT); salud y alimentación de los hijos
 beneficios para la educación, **58-9**
 durante los conflictos, **234**
 programas de atención médico-sanitaria
 escolar, **58-9**
- atención y educación de la primera infancia (AEPI)
 (objetivo de la EPT), **33-45**
véase también enseñanza preescolar
 acceso a, **33, 45**
 financiación de, **45**
 indicadores principales, **33**
 y los ingresos de las familias, **37-8, 38, 43**
 y malnutrición, **35-6**
 programas, **33, 37-8, 38, 43-5, 45**
 recursos, **45**
- aulas
véase también escuelas
 Programa Aulas en Paz (Colombia), **280**
 para los refugiados, **178**
 rehabilitación y reconstrucción posconflicto,
235, 253, 253, 253, 256
 violencia en, **192, 280, 280**
- Australia
 ayuda de
 a Afganistán, Iraq y Pakistán, **200-1, 201**
 desembolsos, **122, 123, 124**
 a la educación, **124**
 gasto en, **135, 136**
 a las situaciones de conflicto, **202**
 vinculación de los programas de seguridad
 a los de desarrollo, **200**
- derechos a la educación, **177**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **51, 85**
 fuerzas armadas, **202**
 paridad entre los sexos, **85**
 procedimientos de selección de, **177**
- Austria
 ayuda de
 desembolsos, **122, 123, 124**
 competencia en lectura, **96**
 formación continua, **68**
 gasto en ayuda, **136**
 autonomía adquirida gracias a la educación, **39-43**
 ayuda a la educación
véase también gasto público en educación
 aspectos de la estructura que necesitan
 reformas, **268**

distribución entre la educación básica y los niveles superiores de enseñanza, 29
fondos mancomunados mundiales, 265-6
mecanismos de petición de, 229-30
proporción de la ayuda humanitaria, 229, 230, 231
reformular la estructura de, 267-9
ayuda a la educación básica, 116, 121, 121, 123, 123-6, 125
desembolsos, 123, 123
desigualdades en, 197
distribución de, 29
a los países afectados por conflictos, 198, 199
ayuda alimentaria, 233
ayuda humanitaria, 211
cambiar el modo de concebirla, 287-8
canales, 228
ciclos presupuestarios y, 233
destinada a los países afectados por conflictos, 195-207
divisoria entre la ayuda al desarrollo y, 259-63, 269, 289-90
"doble desventaja" de la educación en, 226-33
financiación de, 227, 233
grado de dependencia de, 259-60
en Liberia y Sierra Leona, 259-60, 260
mecanismos de petición de, 229-30
a los países afectados por conflictos, 226, 227
de los países de la OCDE, 226-7
peticiones, 230, 231, 232, 232
proporción a la educación, 229, 230, 231
riesgos, 235
seguimiento, 228
sistemas de presentación de informes de, 228, 243
volumenes de, 226-8
ayuda internacional, 29, 116, 122-3, 207
como armas no letales, 202
asignación de, 125-6
beneficios, 140
compromisos de, 135-7
para conquistar los "corazones y las mentes", 201-4
desembolsos, 122, 122, 123, 264, 265
desigualdades en la ayuda a la educación, 197-8
distribución entre la educación básica y los niveles superiores de enseñanza, 29
a la educación básica, 116, 121, 121, 123, 123-6, 125
eficacia de, 126, 126
equilibrio con el gasto militar, 168-9
forma de, 116
fuerzas armadas en la entrega de, 202
a los países afectados por conflictos, 195-207, 267-9
a los planes de acción nacionales, 223
posconflicto, 260
presupuestos de, 116
a los programas de vacunación, 138
reducción de, 135-6
vinculación a la seguridad, 199-206
volatilidad de, 198-9
ayuda programable, 135, 135
Azerbaián
consecuencias de los conflictos en, 180
crecimiento económico, 118
enseñanza preescolar, 37
enseñanza primaria, 50
enseñanza secundaria, 63, 87
escolarización, 37, 50, 63
gasto en educación, 118
paridad entre los sexos, 87
terminación de estudios secundarios, 87

B

Bahamas
enseñanza primaria, 51
enseñanza secundaria, 63
Bahrain
alfabetización de los adultos, 75
enseñanza secundaria, 63, 85
paridad entre los sexos, 85
Balcanes: conflictos armados, 155
Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 145
Banco Mundial
ayuda humanitaria, 242, 287-8
Evaluación de las Necesidades Posconflicto (PCNA), 258
Fondo Fiduciario para la Reconstrucción del Afganistán (ARTF), 264
fondos fiduciarios de donantes múltiples, 263, 264
lagunas en los informes, 130-1, 132, 258
Programa de Respuesta a la Crisis Alimentaria Global, 129
programas de reconstrucción, 129, 145, 253, 264
"Ventana de respuesta a la crisis", 129
Bangladesh
alfabetización de los adultos, 75, 76
aprovechamiento escolar, 101, 110
Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), 61, 93, 94
costos de la educación, 56
crecimiento económico, 118
deserción escolar, 61, 86-7
desescolarización de los niños, 128
enseñanza primaria, 56, 88-9
enseñanza secundaria, 63, 85, 86-7, 87, 88-9
escolarización, 63, 85, 89
evaluaciones nacionales, 110
formación profesional, 93, 94
gasto en educación, 117, 118, 118, 119, 119, 120, 167
gasto militar, 167, 171
idioma de enseñanza, 191
incentivos financieros para reducir la disparidad entre los sexos, 91
ingresos de las familias, 38
ingresos en la enseñanza primaria, 52
ingresos fiscales internos, 119, 119, 120
instrucción de las mujeres, 41
mortalidad de los menores de 5 años, 35
niños sin escolarizar, 47, 47, 48
paridad entre los sexos, 85, 85, 86-7, 87, 91, 94
paridad entre los sexos en el mercado laboral, 88-9
programa de educación no formal, 61, 94
programas de aprendizaje temprano, 38
programas de educación no formal, 93
programas de educación preescolar, 43
programas de protección social, 129
refugiados y desplazados internos, 173
tamaño de las clases, 105
terminación de estudios secundarios, 87
vacunación, 41
violaciones y otros abusos sexuales, 163
BBC World Service Trust, 236
becas
de enseñanza primaria, 129
para niñas, 258
para niños de minorías étnicas, 258
para reducir la disparidad entre los sexos, 85, 91
Belarús
enseñanza primaria, 52
enseñanza secundaria, 63

Bélgica
ayuda de
desembolsos, 122, 123, 124
gasto en, 136
escuelas segregadas, 192
formación continua, 68
Belice
enseñanza preescolar, 37
enseñanza primaria, 51, 86
enseñanza secundaria, 63, 85
escolarización, 37, 51, 63, 85, 86
paridad entre los sexos, 85, 86
raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
supervivencia hasta el último grado, 52
Benin
crecimiento económico, 118
deserción escolar en primaria, 56
enseñanza preescolar, 37
enseñanza primaria, 56, 86
enseñanza secundaria, 87
enseñanza superior, 65
escolarización, 37, 86
gasto en educación, 65, 117, 118, 131, 167
gasto militar, 167
ingresos de las familias, 56
instrucción de las mujeres, 41
paridad entre los sexos, 86, 87
sueldos de los docentes, 134
terminación de estudios secundarios, 64, 87
vacunación, 41
Bhután
crecimiento económico, 118
deserción escolar de las niñas, 84
enseñanza primaria, 51, 84
enseñanza secundaria, 63
escolarización, 51, 63
gasto en educación, 118
niños sin escolarizar, 84
paridad entre los sexos, 84
programas de salud y nutrición escolares, 84
raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
supervivencia hasta el último grado, 52
bibliotecas: campañas de alfabetización, 81
bienes de consumo y servicios: tasas sobre, 139-40
bienes no alimentarios: ayuda financiera recibida, 230
Bolivia, Estado Plurinacional de
alfabetización de los adultos, 75, 78
aprovechamiento escolar, 103
deserción escolar, 55
enseñanza primaria, 51
enseñanza secundaria, 63
escolarización, 51, 63
instrucción de las mujeres, 41
mortalidad de los menores de 5 años, 35
supervivencia hasta el último grado, 52
vacunación, 41
"Bolsa Familia" (Brasil), 129
Bosnia y Herzegovina
ayuda humanitaria, 263
conflicto armado
agresiones contra niños y docentes, 161
ataques contra los niños y las escuelas, 236
violaciones y otros abusos sexuales, 163
educación descentralizada, 279-80
educación integrada, 277-8
enseñanza primaria y secundaria, 275
objetivo de la educación, 275
reconstrucción del sistema educativo, 193, 194
rehabilitación, 253
segregación escolar, 192-3, 193

- Botswana
aprovechamiento escolar en matemáticas, **98**
competencias de lectura, **97**
enseñanza primaria, **50**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **50, 63, 85**
financiación de la educación, 168
financiación de las guerras, 168
paridad entre los sexos, **85**
raquitismo, **36, 36**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- Brasil
alfabetización de los adultos, **75, 75, 78, 79**
aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
crecimiento económico, **118**
enseñanza primaria, **51**
enseñanza secundaria, **85**
escolarización, **51, 85**
gasto en educación, **118**
niños sin escolarizar, **47, 47, 48**
paridad entre los sexos, **85**
programas de alfabetización, 78, 79
programas de protección social, 129
programas de transferencias en efectivo, 91
tasa de alfabetización, **75**
violencia en las aulas, 280
- Brunei Darussalam
alfabetización de los adultos, **75**
enseñanza secundaria, **63**
- Bulgaria
competencia en lectura, **96**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **37, 63, 85**
formación continua, 68
paridad entre los sexos, **85**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- Bunayad (Pakistán), 81
Bunyere, Claudine, **235**
- Burkina Faso
deserción escolar, 55, 55-6, 56
enseñanza primaria, **50, 52, 53, 55-6, 81, 86**
enseñanza secundaria, **63, 81, 85, 87**
escolarización, **50, 63, 85, 86**
escuelas satélites, **84**
gasto en educación, **119, 131, 131, 167**
gasto militar, 167, 171
ingresos de las familias, **53, 56, 56**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
ingresos fiscales internos, **119**
instrucción de las mujeres, 41
malnutrición, **36**
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
niños sin escolarizar, **47, 47, 48, 48**
paridad entre los sexos, **84, 85, 86, 87**
programas de alfabetización, 80, **81**
retención escolar, **53**
sueldos de los docentes, 134
supervivencia hasta el último grado, **52, 85, 86**
terminación de estudios, **53, 87**
vacunación, 41
- Burundi
alfabetización de los adultos, **75, 76, 76**
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
ayuda a la educación, 205, 267
ayuda a la educación básica, 198, 199
ayuda humanitaria, 263
calidad de la educación, 175
conflicto armado, **156**
años de escolarización perdidos, 154
causas, 205
fallecimientos por, 160
- crecimiento económico, **118**
déficit de financiación, 199
derechos de matrícula, 252
deserción escolar, 55
docentes formados en los campamentos de refugiados, 175
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **50, 50, 86, 120, 120, 199, 255**
escolarización, **37, 50, 86, 120, 120**
escolarización posconflicto, 255, 255
gasto en educación, **117, 118, 120, 120, 121, 167, 258**
gasto militar, 167, 171
gasto público, 258
paridad entre los sexos, **86**
plan nacional de desarrollo, 267
programas de educación no formal, 93
reconstrucción posterior al conflicto, 252
servicios de salud materna e infantil, 42
- C**
- Cabo Verde
enseñanza primaria, **50, 52**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
calidad de la educación (objetivo de la EPT), 95-111
y la alfabetización, 74
y el aprovechamiento escolar, 102, 103, 104
calidad de las escuelas, 103-6, 104
en los campamentos de refugiados, 174, 175
durante los conflictos, 235
y la deserción, 54
desigualdades dentro de los países, **96-100, 101-3**
desigualdades entre los países, **96, 96, 97, 97**
enseñanza preescolar, 95
enseñanza primaria, 95
enseñanza secundaria, 95
y el entorno escolar, 105-6
y los evaluaciones nacionales, 100-1, 108-11
indicadores principales, 95
y los marginados, 106-8
mejorar la calidad de la enseñanza, 59-60
progresos hacia, 28-9
para los refugiados, **178, 238**
y el riesgo de conflicto armado, 184
en las zonas afectadas por conflictos, **180**
- Camboya
años de escolarización perdidos por guerra, 154
aprovechamiento escolar, 106
ayuda a la educación básica, **125**
crecimiento económico, **118**
desescolarización de los niños, 129
enseñanza de la historia, 274, **275**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **51, 53, 86**
enseñanza secundaria, **63, 64, 64, 85, 106**
escolarización, **37, 51, 63, 85, 86, 106, 258**
finalizar la escuela primaria, **53**
gasto en educación, **117, 118, 131, 167**
gasto militar, 167, 171
incentivos financieros para reducir la disparidad entre los sexos, 91
instrucción de las mujeres, 41
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
paridad entre los sexos, **85, 86, 91**
programa de becas para minorías étnicas, 258
reconstrucción del sector de la educación, 256
reformas en la gestión de los fondos públicos, 256
supervivencia hasta el último grado, **52, 86**
terminación de estudios secundarios, **64, 64**
vacunación, 41
- Camerún
alfabetización de los adultos, **75**
deserción escolar en primaria, 56
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **56, 86**
enseñanza secundaria, **63, 87**
enseñanza superior, **65**
escolarización, **37, 63, 86**
gastos a la enseñanza superior, **65**
ingresos de las familias, **38, 56**
instrucción de las mujeres, 41
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
paridad entre los sexos, **86, 87**
programas de aprendizaje temprano, **38**
supervivencia hasta el último grado, **52**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, 41
campamentos de refugiados, 233, **234, 238**
calidad de la educación, 174, 175
docentes, 174, 175
educación, 174, 175, **234**
educación para la paz, **277**
enseñanza primaria, 174, 175, **176, 176**
enseñanza secundaria, 174, 175, **176, 176**
escolarización, 174, 175, **176, 176**
escuelas provisionales, 225
evaluaciones de necesidades en, 288
paridad entre los sexos, 174, 175
prestaciones educativas, 175-6
proporción alumnos/docente, 174
- Campaña de las Naciones Unidas contra la violencia sexual en los conflictos, **223**
- Campaña por la Tasa Robin Hood, 138
- Canadá
alfabetización de los adultos, 67, 69
ayuda de, 229
a Afganistán, Iraq y Pakistán, 200-1, 201
desembolsos, **122, 123, 124**
a la educación, **124, 229**
gasto en, 136
a los países de "la línea del frente", 201
a las situaciones de conflicto, 202
vinculación de los programas de seguridad a los de desarrollo, 200
enseñanza secundaria, 70
formación profesional, 70
fuerzas armadas, 202
personas con competencias insuficientes, 66
- capacitación: dar prioridad a, 254
capitalismo, 66
carácter de la educación: como contribuyente a los conflictos armados, 181-2
- CARE, 93
CARE International, **234**
carencias nutricionales, **35, 39, 58**
cascos azules, 236
castigo corporal, 280
centros de educación no formal, **84, 241**
Centros de Empleo y Medios de Subsistencia para Adolescentes (ELA) (Bangladesh), **94**
centros psicosociales, **180**
- Cercano Oriente
véase también países específicos
reclutamiento de jóvenes, 187
- Chad
alfabetización de los adultos, **75, 76, 78, 80**
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
ayuda a la educación, 231, **232, 267, 269**
ayuda a la educación básica, **125, 197-8, 198, 199**
ayuda británica, **207**
ayuda humanitaria, 231

- ayuda temprana al desarrollo, 261
 calidad de la educación, 175
 campamentos de refugiados, 174, 175, 225, 238
 carrera armamentista, 168
 como "caso de emergencia olvidado", 226
 conflicto armado, 155, 156
 alistamientos forzosos y secuestros, 165
 ataques contra los civiles, 157, 238
 ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203
 costos humanos, 160
 niños soldados, 164, 214, 217
 treguas y acuerdos de paz, 261
 violaciones de los derechos humanos de los niños, 161
 violaciones y otros abusos sexuales, 164, 216, 217, 222, 223
 crecimiento económico, 118
 crisis alimentaria, 128, 232
 déficit de financiación, 198, 199
 desplazados internos, 172, 173, 228, 232, 238-9
 docentes formados, 175
 educación para los refugiados y desplazados internos, 173
 enseñanza primaria, 86, 175, 199, 238
 enseñanza secundaria, 63, 85, 87, 225, 238
 escolarización, 63, 85, 86, 174, 175, 232
 escuelas provisionales, 225
 gasto en educación, 118, 131, 131, 167, 168, 228
 gasto militar, 167, 167, 168, 171
 indicadores de educación, 168
 instrucción de las mujeres, 41
 niños soldados, 164, 214, 217
 paridad entre los sexos, 85, 86, 87
 peticiones de ayuda humanitaria, 232
 plan nacional de desarrollo, 267
 precios de los alimentos, 128
 presupuesto militar, 167
 programa de alfabetización, 80
 refugiados, 172, 232, 238
 supervivencia escolar, 52, 53, 86
 terminación de estudios secundarios, 87
 vacunación, 41
- Chechenia: consecuencias de los conflictos en, 180
- Chile
 aprovechamiento escolar, 97, 97, 103
 crecimiento económico, 118
 enseñanza secundaria, 63
 gasto en educación, 118
 programas de recuperación del retraso escolar, 107
 raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
- China
 alfabetización de los adultos, 75, 75-6
 enseñanza secundaria, 63
 enseñanza superior, 65
 ingresos fiscales, 130
 raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
- Chipre
 enseñanza primaria, 86
 enseñanza secundaria, 63
 escolarización, 63, 86
 formación continua, 68
 paridad entre los sexos, 86
- ciclos presupuestarios, 233
- civiles
 ataques contra, 155-9, 158, 238
 desplazamientos masivos, 169-79
 fallecimientos por los conflictos armados, 159, 159, 160
 protección para, 212, 214-15, 238
 civismo: currículo relativo al, 277
- Colombia
 aprovechamiento escolar en matemáticas, 97
 "competencias cívicas", 280
 conflicto armado, 156, 156
 alistamientos forzosos en fuerzas armadas y secuestros, 164-5
 efectos, 195
 crecimiento económico, 118
 derechos jurídicos de los desplazados internos, 243, 289
 desertión escolar, 59, 59
 desplazados internos, 172, 173, 177-9, 243, 245, 289
 disposiciones legales, 243
 educación de los niños desplazados, 177-9
 enseñanza preescolar, 37
 enseñanza primaria, 51, 53, 59, 59
 enseñanza secundaria, 63, 64, 85, 87, 177-9
 escolarización, 37, 51, 63, 85
 escuelas rurales, 59
 finalizar la escuela primaria, 53
 gasto en educación, 118
 instrucción de las mujeres, 41
 mejorar la calidad de la enseñanza primaria, 59, 59
 niños desplazados, 177-9
 niños soldados, 164-5
 paridad entre los sexos, 85, 87
 prevención de la violencia, 280, 280
 Programa Aulas en Paz, 280
 Programa de Competencias Ciudadanas, 280
 raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
 retención escolar, 53
 secuestros, 164-5
 supervisión de las violaciones de los derechos humanos, 219
 supervivencia hasta el último grado, 52
 terminación de estudios secundarios, 64, 64, 87
 transferencias condicionales de dinero en efectivo, 59
 vacunación, 41
 violaciones de los derechos humanos, 219
 violencia en las aulas, 192, 280, 280
 comidas escolares, 58, 84, 129, 233
- Comisión de Consolidación de la Paz (PBC), 270-1, 291
- Comisión Europa (CE)
 desembolsos a la educación, 124
 escuelas de la segunda oportunidad, 70
- comisión internacional sobre las violaciones y abusos sexuales, propuesto, 221, 222-3
- Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), 61, 93, 94
- Comoras
 enseñanza preescolar, 37
 enseñanza primaria, 86
 escolarización, 37, 86
 paridad entre los sexos, 86
- compañías telefónicas
 tasa obligatoria impuesta a los usuarios de, 140, 140
- tasa voluntaria recaudada por, 140, 140
- competencias
 desarrollo y reconocimiento de, 72
 disparidades de, 69-73
 disparidades entre empleos y, 66, 66-8
 disparidades entre la demanda del mercado laboral y, 90
 disparidades entre los sexos, 89
 en lectura, 69, 96, 96-7, 97, 99, 101, 101
 marginación de los trabajadores poco cualificados, 65-6
- personas con competencias insuficientes, 66
 proporcionar competencias pertinentes a las muchachas, 93
 reforzamiento de los componentes de adquisición de, 289
 velar por que las escuelas permitan adquirirlas, 91
 "competencias cívicas", 280
 competencias insuficientes, personas con, 66
 competencias transferibles, 72
 complementes nutricionales:
 beneficios para la educación, 58
 compromisos financieros, 258
 Comunidad Europea:
 Oficina de Ayuda Humanitaria, 253
- conflictos armados
 véase también países afectados por conflictos armados
 alistamientos forzosos en fuerzas armadas y secuestros, 164-5
 ámbitos fundamentales para una planificación que tenga en cuenta los factores de, 270
 ataques contra las escuelas y los escolares, 202-3
 ataques contra los civiles, 155-9
 ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203
 causas, 182-4, 187-8, 250
 condiciones fundamentales para poner fin a las violaciones del derecho a la educación provocadas por, 211
 costos humanos, 159, 159-60, 160
 desventajas en las zonas de, 152-5
 directrices para la prestación de servicios educativos, 235
 educación como contribuyente a, 181-94
 educación inclusiva posconflicto, 258
 educación no formal para los adolescentes, 93
 efectos de, 150
 efectos económicos, 165-9
 efectos en la educación, 142-5, 149-50, 154, 154-5, 179-80
 efectos en la escolarización, 152
 efectos en la pobreza y los recursos financieros, 165-9
 efectos en los desplazamientos masivos, 169-79
 efectos en los niños, 143, 143, 149-50
 efectos secundarios, 195-6
 como "el antidesarrollo", 149
 entre Estados, 155, 155
 escolarización posterior a, 255
 escuelas comunitarias, 237
 experiencia histórica, 154-5
 factores de riesgo, 184-5
 financiación de, 168
 índole cambiante de, 155, 155
 informes en lo referente a los niños y, 286
 con intervención extranjera, 155, 155
 como obstáculo para la EPT, 150-60
 prestaciones educativas, 160-5, 211, 225-45, 287-9
 prevención de, 196, 276, 285
 protección de las mujeres y las niñas, 213
 protección de los civiles, 212
 reclutamiento de los pobres, 185-6
 reconstrucción posterior a, 239, 249-50, 250-1
- Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas para la cuestión de los niños y, 212, 213
- riesgos, 186, 203
 solución de, 285
 violaciones de los derechos humanos de los niños, 161, 211
 violaciones y otros abusos sexuales, 211, 217, 223, 224

- conflictos armados 'extrasistémico', 155, 155
 conflictos armados internos, 155, 155
 conflictos étnicos, 182, 183
 conflictos olvidados, 150
 Congo
 costos humanos de los conflictos armados en, 160
 crecimiento económico, 118
 enseñanza preescolar, 37
 enseñanza primaria, 86
 enseñanza secundaria, 87
 escolarización, 37, 86
 gasto en educación, 117, 118, 131
 ingresos fiscales internos, 119
 instrucción de las mujeres, 41
 paridad entre los sexos, 86, 87
 raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
 supervivencia hasta el último grado, 86
 terminación de estudios secundarios, 87
 vacunación, 41
 Congo, R.D. del. véase República Democrática del Congo
 Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas: resoluciones del, 212, 213, 214–15, 216
 consolidación de la paz, 145, 251, 280, 281, 285, 291
 escuelas para, 274
 Fondo para la Consolidación de la Paz (Naciones Unidas), 145, 270–1, 281, 291
 función de la educación en, 268–9
 iniciativas de, 291
 promover una cultura de paz y tolerancia, 270–81
 construcción de edificios escolares, 138
 programas de rehabilitación y construcción de aulas, 235
 reconstrucción de las aulas y escuelas, 253, 253
 reconstrucción de los edificios escolares, 289
 contratos sociales, 250
 Convención para la Protección y Asistencia a las Personas Desplazadas en África, 241–2, 245, 289
 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 215, 245, 288–9
 Convención sobre los Derechos del Niño, 214, 215, 220
 Convenios de Ginebra, 212, 214
 Protocolo I, 214
 Protocolo II, 214
 Protocolos Adicionales, 212
 cooperación internacional: deficiencias de, 144–5
 Corea, R. de. véase República de Corea
 corrupción: lucha contra, 257
 Corte Penal Internacional (CPI), 214, 215, 221
 eficacia de, 218
 Estatuto de Roma de, 213, 214
 función más activa, 223
 investigaciones y la incoación de diligencias judiciales contra los que hayan perpetrado o autorizado violaciones u otros abusos sexuales, 287
 supervisión de las violaciones de los derechos humanos perpetrados contra niños, 286
 Costa Rica
 aprovechamiento escolar en matemáticas, 97
 crecimiento económico, 118
 enseñanza primaria, 52
 enseñanza secundaria, 63
 gasto en educación, 118
 supervivencia hasta el último grado, 52
 costos escolares, 56, 57
 véase también gasto público en educación
 modelos de estimación de, 288
 reducción posconflicto, 252
 zonas afectadas por conflictos, 180
 Côte d'Ivoire
 alfabetización de los adultos, 75
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a la educación, 267
 ayuda a la educación básica, 125, 197–8, 198, 199
 campaña de "regreso a la escuela", 253
 conflicto armado, 156
 ataques contra escuelas, 220
 causas, 188, 189
 violaciones y otros abusos sexuales, 217, 219, 220, 222, 223
 violencias contra los civiles, 220
 crecimiento económico, 118
 déficit de financiación, 199
 disparidad en la educación, 189, 189
 enseñanza primaria, 86, 189, 199
 enseñanza secundaria, 87
 escolarización, 86, 189
 gasto en educación, 117, 118, 131, 167
 gasto militar, 167
 ingresos de las familias, 38, 38
 paridad entre los sexos, 84, 86, 87
 plan nacional de desarrollo, 267
 población juvenil, 186, 186
 programas de aprendizaje temprano, 38
 programas de "educación para la paz", 276
 programas preescolares, 38
 sueldos de los docentes, 134
 supervivencia hasta el último grado, 52
 terminación de estudios secundarios, 87
 crecimiento económico, 129
 y gasto en educación, 116–17, 118, 118–19
 y guerra civil, 165
 y malnutrición, 36, 36
 y la pobreza, 129
 y la terminación de los estudios primarios, 129
 crímenes de guerra contra civiles, 213, 214
 crisis alimentaria
 efectos de, 132
 Programa de Respuesta a la Crisis Alimentaria Global (Banco Mundial), 129
 crisis financiera, 65–6, 115, 116–17
 efectos de, 127–8, 128–34, 132, 140
 efectos en el gasto en educación, 131
 y los presupuestos de la ayuda, 116, 122–3
 Croacia
 enseñanza secundaria, 63
 formación continua, 68
 raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
 Cuba
 alfabetización de los adultos, 78
 aprovechamiento escolar en matemáticas, 97, 97–8
 enseñanza secundaria, 63
 supervivencia hasta el último grado, 52
 cultura de impunidad, 286–7
 cultura de la violencia, 191–2
 cultura de paz y tolerancia, 270–81
 cuotas étnicas, 194, 205
 currículo escolar de historia, 274
 currículo relativo al civismo, 277
 currículos
 fomento de la intolerancia mediante, 191
 reformación de, 278
 currículos orientados a la paz y el civismo, 276–7
 cursos complementarios: acceso a, 102, 102
 cursos de recuperación: apoyo específico con, 107

D

- Dadaab (Kenya), 234
 Dakar. véase Marco de Acción de Dakar
 Darfur
 véase también Sudán
 como "caso de emergencia olvidado", 226
 conflicto armado
 costos humanos, 159, 160
 violaciones y otros abusos sexuales, 117
 escuelas primaria, 179
 Operación Híbrida de la Unión Africana y las Naciones Unidas en Darfur (UNAMID), 237
 Decenio de la Alfabetización, 77
 Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, 126
 Declaración Universal de Derechos Humanos, 212, 214
 derecho a la educación
 condiciones fundamentales para poner fin a las violaciones del, 211
 de los desplazados internos, 179, 241–2
 protección del, 211, 245
 de los refugiados, 173, 177
 supresión de, 252, 289
 derecho a la educación básica, 173
 derecho a la formación continua, 72
 derecho a la protección, 236, 285
 derecho humanitario, 212, 214
 derechos humanos
 de los civiles, 214–15
 de los desplazados internos, 241–2
 hacer valer, 209–45
 instrumentos internacionales de, 212
 instrumentos jurídicos sobre, 214
 de los niños, 160, 161
 protección jurídica de, 214–15
 supervisión de las violaciones, 286
 planes nacionales de lucha
 contra las violaciones de, 287
 protección jurídica de, 214–15
 de los refugiados, 175–6, 238
 sistema internacional de defensa de, 285
 sistemas de seguimiento, 212–13
 violaciones de, 142, 157, 161
 presentación de informes internacionales sobre, 286
 supervisión de, 286
 derechos jurídicos
 de los desplazados internos, 242, 243, 289
 reconocimiento de, 243
 desactivación de minas, 230
 desarrollo
 véase también países en desarrollo
 educación para, 143
 guerra como "el antidesarrollo", 149
 impacto de proyectos de ayuda en, 203
 vinculación de los programas de seguridad a los de, 200
 desarrollo cognitivo del niño
 educación de las madres y, 43
 malnutrición y, 35–7, 38–9
 programas de enseñanza preescolar y, 43
 transferencias de dinero en efectivo y, 42
 descentralización del sistema educativo, 270, 277–80
 descentralización fiscal, 278–9
 desembolsos de la ayuda, 122, 122, 264, 265
 a la educación, 124
 a la educación básica, 123, 123
 Iniciativa Vía Rápida (IVR), 265, 266, 267

- desembolsos efectivos, **123**
desempleo
 como contribuyente a los conflictos armados, 186-7, 188
 paridad entre los sexos, 90
 como reflejo del desajuste entre las competencias y el sistema educativo, 66, 66-8, 90
desempleo juvenil, 65-6, 90, 185
deserción escolar
 causas, 54-7, 58
 en la enseñanza primaria, 46, **50**, 54-7, 55, 56, 57-61
 en la enseñanza secundaria, 62
 en la enseñanza superior, 67
 estrategias contra, 46, 54, 57-61, **59**
 factores que más contribuyen, 67
 niñas, 56, 57, **84**
 paridad entre los sexos, **86-7**
 perfiles, 54-6
 reducción de, 28
desigualdades
 véase también disparidades; paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT)
 acceso a la educación, 181, 184
 para las adolescentes en el sistema educativo formal, 90-3
 ayuda a la educación, 197-8, 268-9
 como contribuyente a los conflictos armados, 188
 educación, 187-8, **189**, **189**
 entre grupos étnicos, 183
 como factor de división de la sociedad, **189**, **189**
 fracaso en la solución del, 29
 como fuerza de los agravios y la injusticia, 187-8
 de oportunidad, 90-3
 servicios educativos a los refugiados, 174-7
 sistemas educativos, **278**
 violencia y, 152-5
desigualdades horizontales, 183-4
desigualdades verticales, 183
desmovilizar a menores de edad, 214, 215-16
desparasitación, 58-9
desplazados internos, 172, 172-3, 177-9
 acceso a la educación, 179
 ayuda a la educación por niños desplazado, 227-8
 ayuda humanitaria, 288
 derechos, 173
 derechos a la educación, 179, 241-2, 289
 derechos jurídicos, 173, 242, **243**, 289
 enseñanza secundaria, 177
 escuelas provisionales para, 225
 exámenes comunes para, 254
 gasto en educación en favor de, 228
 mejorar los servicios educativos prestados a, 238-42
 necesidades educativas de, 244
 prestación de servicios educativos a, 179, 238-42
 Principios Rectores de, **215**
 prioridades, 252
 protección y asistencia para, 173, 179, 213, 241-2, 245, 289
desplazados internos "invisibles", **239**
desplazamientos masivos, 169-79
Deutsche Telekom (Alemania), **140**
"Developments in Literacy" (ONG) (Pakistán), **92**
diamantes sangrientos, 168
Dinamarca
 ayuda de
 desembolsos, **122**, **123**, **124**
 a la educación, 229
 gasto en, **136**
 competencia en lectura, **96**
 deportación de refugiados de, 177
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza profesional, 71
 formación continua, 68
 formación para jóvenes, 72
 formación profesional, 71, 72
dinero
 véase también financiación
 como arma de guerra, 201
 transferencias de dinero en efectivo, 42, **42-3**, 58, **58**, **59**, 91, 258
directrices para evaluar las necesidades, 244
discriminación de la mujer
 discriminación jurídica, 89
 en el mercado laboral, 88, 88-9, 90
discriminación social y cultural
 alfabetización de los adultos y, 80
 división del trabajo por sexo, 89
 idioma de enseñanza, 190
 peso en la educación, **57**, 60
disparidades
 aprendizaje, 100-11
 aprovechamiento escolar, 95, **96**, **96-100**, 103-8
 competencias, 69-73
 entre los sexos (*véase* paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT))
dispositivos de gobernanza, 245, 288-9
dispositivos nacionales de financiación agrupada, 269
diversidad étnica
 alumnos indígenas, 103
 aprovechamiento escolar, 101
 becas para niños de minorías étnicas, 258
 y los conflictos armados, 182, 183
 cuotas étnicas, 194, 205
 obstáculos lingüísticos, 190-1
 violencias intraestatales perpetradas en nombre de, 183
Djibuti
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50**, **52**, **86**
 enseñanza secundaria, **63**, **85**
 escolarización, **37**, **50**, **63**, **85**, **86**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **85**, **86**
docentes
 véase también maestros
 absentismo, 105, 107
 adscripción a las escuelas de niños desfavorecidos, 107
 agresiones contra niños y, 161-2
 y el aprovechamiento escolar, 105
 campamentos de refugiados, 174-5, 175, 239
 conflictos armados, 160-5, 225
 contratación de, 254-5, **256**, 289
 formación, 81-2, 91-2, 276
 formación profesional, 289
 como fundamentales, 225
 gestión del personal docente, 107
 importancia de, 59
 incentivos financieros, 107
 instructoras jóvenes ("balsakhi"), **108**
 motivación, 129
 personal docente, 95, 95, 107
 proporción alumnos/docente, 55, 95, 95
 para los refugiados, **178**
 sueldos, 129, 134
docentes cualificados, 105
"docentes fantasmas", 257
Dominica
 enseñanza primaria, **51**, **52**
 enseñanza secundaria, **63**, **85**
 escolarización, **51**, **63**, **85**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **85**
donantes
 ampliación del grupo de, **124-5**
 exigencias en materia de presentación de informes, 261-2, 262-3
 países de la OCDE, **122**, **122-3**
donantes bilaterales, 135, **136**
DynCorp, 203-4
- ## E
- Ebadi, Shirin: sobre educación
 como fuerza de paz, **276**
Ecuador
 alfabetización de los adultos, **75**, 78
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
 escolarización en la enseñanza secundaria, **63**
 instrucción de las mujeres, 41
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 vacunación, 41
edad
 y la deserción escolar, 56
 disparidad de competencias entre las generaciones, 68
 enseñanza alternativa para niños de más edad, 60-1
 de ingreso, 60
 límite de ingreso en la escuela, 60
 medidas específicamente destinadas a los trabajadores de más edad, 73
 y la retención escolar, 60
educación
 véase también atención y educación de la primera infancia (AEP) (objetivo de la EPT); enseñanza preescolar; enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT); enseñanza secundaria; enseñanza superior; enseñanza técnica y profesional
 acceso a, 68, 100, 102, 181, 289
 ataques contra infraestructuras escolares, 162-3
 ataques contra niños y docentes, 161-2
 autonomía adquirida gracias a la, 39-43
 ayuda internacional, 195, 197-8, 229, 230, 265-6
 beneficios contra guerra civil, 184-5
 beneficios para prevenir la violencia, 184
 beneficios para salario, 184-5
 calidad de (objetivo de la EPT), 95-111
 campamentos de refugiados, 174, 175
 como capital, 225
 y la Comisión de Consolidación de la Paz, 270-1
 durante los conflictos armados, 142-5, 234-8
 cómo los conflictos sustraen recursos a, 166-9
 en la consolidación de la paz y construcción del Estado, 250, 251, 268-9, 276, **277**, 280, 281
 como contribuyente a los conflictos armados, 181-94, 205
 costos escolares, 56, **57**
 costos totales de la recuperación, 258
 dar prioridad a, 254
 deficiencias en cuatro ámbitos, 285
 derechos jurídicos de los desplazados internos a, 289
 descentralización de la administración de, 277-80
 para los desplazados internos, 169-79, 227-8, 228, 239, **239**, 289
 y discriminación en el mercado laboral, 90

- “doble desventaja” en la ayuda humanitaria, 226-33, 230
- efectos de la crisis financiera en, 128-34
- efectos de los conflictos armados en, 149-50
- efectos del alza del precio de los alimentos en, 128-34
- enlaces entre la escuela y el trabajo, 71, 90
- enseñanza alternativa para niños que habían sobrepasado la edad de ingresar, 60
- enseñanza bilingüe, 107-8, **251**
- enseñanza de base confesional, 279
- enseñanza de la historia y la religión, 272-6, **278**
- enseñanza del genocidio, 274, **275**
- enseñanza intercultural, **251**
- enseñanza primaria universal (EPU), 46-61
- entorno escolar propicio para la educación de las niñas, 91-3
- estrategias nacionales, 281, 291
- estrategias para enseñanza de adultos, 79
- financiación de, 168
- déficits de, 230, 231
- proporción de la ayuda humanitaria, 226-33, 230, 231
- en las situaciones de conflicto, 229-31
- financiación innovadora, 137-40
- fomento de la intolerancia mediante los currículos y los manuales escolares, 191
- como fuerza de paz, **249**, 271-80, **276**, 290-1
- idioma de enseñanza, 107-8
- igualdad de oportunidad para las adolescentes en el sistema educativo formal, 90-3
- importancia de, 242
- influencias, 187-8
- informes sobre, 220
- de los jóvenes y adultos (objetivo de la EPT), 62-73
- mecanismos por los que puede agravar el riesgo de conflicto armado, 184
- medidas que propicien la obtención de resultados, 252-5
- para los niños atrapados en conflictos armados, 287-9
- para los niños palestinos, **178**
- objetivo de, 275
- obstáculos lingüísticos, 190-1
- penuria de instrucción, 181
- penuria extrema de educación, 152
- pérdida de las poblaciones indígenas durante la guerra civil de Guatemala, 154, 154-5
- planes provisionales, 266-7
- planificación nacional, 256, **256**
- política de, 281
- presupuestos de, 130-2, 258
- “prima del sexo” en, 90
- programas de recuperación del retraso escolar, 107
- reconstrucción de, 247-81
- reforma en reconstrucción posterior a un conflicto, 249-50
- reformas institucionales de, 290
- para los refugiados, 173
- en respuestas humanitarias, 225
- como “segunda oportunidad”, 65-6, 69
- para la seguridad y el desarrollo, **143**
- en situaciones de emergencia, 235
- transiciones de las adolescentes en, 87-94
- vínculos con los conflictos armados, 182-4
- violaciones de los derechos humanos directamente relacionadas con presentación de informes internacionales sobre, 286
- en las zonas afectadas por conflictos, 152
- educación básica
- ayuda a, 29, 116, **121**, **121**, **123**, **123**, **123-6**, **124**, **125**
- campamentos de refugiados, 238
- desembolsos de la ayuda, **124**
- para los refugiados, 238
- repercusiones de la déficit de financiación en, 136-7
- Educación Básica Complementaria de Tanzania (COBET), 60-1
- educación cívica, 276-7, **278**
- educación de la primera infancia, 33-45
- educación de las madres, 33, **34-5**, **35**, 39, 39-43, 41, 57
- y la déficit de financiación, 137
- educación no formal para las madres solteras, 93
- y la enseñanza preescolar, 43-4
- y malnutrición, 38-9
- y mortalidad infantil, **35**, 39, 39-43
- y la nutrición, **35**, 39-40
- y salud y alimentación de los hijos, 33, **34-5**, **35**, 38-9, 39-43, 40, 137
- y VIH y el sida, 40-2, 41
- educación de los jóvenes y adultos (objetivo de la EPT), 78
- acceso a la enseñanza secundaria, 62, **63-4**
- calidad de educación, 95
- deserción en enseñanza secundaria, 62, **86-7**
- disparidad de competencias, 66, 66-8, 69-73
- enseñanza superior, 62, **65**, **65**, 67, 70-3
- enseñanza técnica y profesional, 62, 62, **64**, 93
- indicadores principales, 62
- marginación de los trabajadores poco cualificados en los países desarrollados, 65-73
- programas de “segunda oportunidad”, **64**, 65-6, 69, 70, **81**
- programas para las adolescentes excluidas, 93
- educación inclusiva, 258
- educación no formal, 61, **84**
- programas para las adolescentes excluidas, 93
- Educación para Todos (EPT)
- véase también objetivos de la EPT
- conflictos armados como obstáculo para, 150-60, 168-9, 169
- déficit de financiación de, 168-9, 169, 170, 198, 267
- financiación de, 29, 115-17, **124-5**, **125**, 137, 139-40, 266
- progresos hacia, 28-9
- educación sumamente escasa, 184
- Egipto
- alfabetización de los adultos, **75**, **75**, **76**
- campañas de alfabetización, **82**
- deserción escolar, 54
- enseñanza preescolar, **37**
- enseñanza primaria, **50**, 54
- enseñanza secundaria, **64**, **87**
- escolarización, **37**, **50**
- instrucción de las mujeres, 41
- paridad entre los sexos, **87**
- terminación de estudios secundarios, **64**, **87**
- vacunación, 41
- El Cabo, 90
- El Salvador
- aprovechamiento escolar, 102, 103, **103**, **104**
- aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**, **97**
- calidad de las escuelas, **104**, 104-5
- crecimiento económico, **118**
- descentralización posconflicto, 279
- enseñanza preescolar, **37**
- enseñanza preprimaria, **38**
- enseñanza secundaria, **63**
- escolarización, **37**, **38**, **63**, **63**, 253
- escuelas comunitarias, 253
- gasto en educación, **118**
- supervivencia hasta el último grado, **52**
- tamaño de la escuela, 102, **103**
- embarazos precoces, 56
- Emiratos A. U.
- enseñanza primaria, **50**
- enseñanza secundaria, **63**
- emisiones radiofónicas, 236
- empleo
- véase también desempleo
- derecho de los refugiados a, 175-6
- desfase entre competencias y, 66-8
- disparidades entre los sexos, 83, 88-9
- personas con competencias insuficientes, 66
- transiciones de las adolescentes hasta, 72, 87-94
- enseñanza bilingüe, 107-8, **251**
- enseñanza de base confesional, 279
- enseñanza de la historia y la religión, 272-6, **278**
- enseñanza del genocidio, **274**, **275**
- enseñanza intercultural, **251**
- enseñanza preescolar
- véase también atención y educación de la primera infancia (AEPI)
- calidad de educación, 95
- educación de las madres y, 43-4
- escolarización en, 33, **37-8**
- gasto a, 45
- personal docente, 95
- programas de aprendizaje temprano, **38**, **38**
- programas preescolares, 43-4
- proporción alumnos/docente, 95
- enseñanza primaria universal (EPU) (objetivo de la EPT), 46-61
- acceso a, 83
- año escolar, 59
- apoyo adicional, 100
- ayuda para, 266
- calidad de educación, 59-61, 95
- campamentos de refugiados, 174, 175, **176**, **176**, 238
- deserción escolar, 46, **50**, 54-7, 55, 56
- disparidades entre los sexos, 83, **83**, **85-7**, **86**
- efectos de la crisis alimentaria y financiera en, **132**
- escolarización, 46, 46, **50-1**, **50-1**, **50-1**, **50-1**, **51-3**, **85**, **120**, **120**, 174, 175
- factores de riesgo, 46
- gasto público en, 127
- horas de enseñanza, 105
- importancia de, 252
- indicadores principales, 46
- índice de paridad entre los sexos (IPS), 83
- ingresos, 46, **51**, **52**
- ingresos de las familias y, **53**, **53**, 56
- mejorar la calidad de, 59-61
- niños sin escuela, 46, 46, **47**, **47-9**, **48**, 150
- obstáculos para lograr, **51**, **51**
- por la paz y la reconstrucción posterior, 180
- personal docente, 95
- progresos hacia, **50**, **50-1**
- proporción alumnos/docente, 95
- repetición, **51**
- retención de estudios, **50**
- supervivencia escolar, 46, **51**, **52**, **53**, **53**, **85-6**, **86**
- tamaño de las clases, 105
- terminación de estudios, **50**, **51**, **53**, **53**
- tamaño lectivo real, 105

- enseñanza secundaria, 62
 acceso a, 62, **63-4**
 adolescentes sin escolarizar, 62
 calidad de educación, 95
 campamentos de refugiados, 174, 175, **176, 176**, 238
 desembolsos de la ayuda, **124**
 deserción en, 62, **86-7**
 para los desplazados internos, 177
 disparidades entre los sexos, 83, 83, **84, 84-5**,
85-7, 87, 88, 90
 efectos contra guerra civil, 184-5
 escolarización, 62, 62, **63, 63**, 67, 68, **84-5**, 106,
 150, 174, 175
 incentivos financieros, 70, 91
 índice de paridad entre los sexos (IPS), 83, **84-5**
 para los niños soldados, 254
 países víctimas de conflictos armados, 150
 personal docente, 95
 proporción alumnos/docente, 95
 para los refugiados, 238
 terminación de estudios, **64, 64, 87**
 enseñanza superior, 62, 70-3
 ayuda a, 29, **124, 125**
 deserción de, 67
 disparidades, **65**
 ejemplos, 71-3
 escolarización, **65**
 escuelas comunitarias de primer ciclo, 70
 gasto a, **65**
 matriculación en, **65, 65**
 y la mundialización, **65**
 papel en el desarrollo, **65**
 enseñanza técnica y profesional
 escolarización, 62, 62
 para las muchachas competencias
 pertinentes, 93
 programas de, **64, 71, 72**
 programas "Jóvenes" (América Latina), **64**
 para los refugiados, **176**
 Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad
 de Género y el Empoderamiento
 de las Mujeres (ONU-Mujeres), **223**
 entorno escolar, 105-6
 EPT. véase Educación para Todos (EPT)
 Equipos Provinciales de Reconstrucción (PRT), 202
 Eritrea
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a la educación básica, **125, 199**
 conflictos armados, **156**
 crecimiento económico, **118**
 déficit de financiación, 199
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 51, 52, 86, 120, 199**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **37, 50, 51, 63, 85, 86, 120**
 gasto en educación, **118, 120, 121**
 gasto público, 130
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 ingresos fiscales, 130
 paridad entre los sexos, **85, 86**
 supervivencia hasta el último grado, **86**
 Escocia: competencia en lectura, **96**
 escolares
 véase también adolescentes; jóvenes; niños
 ataques contra, 286
 estudiantes extranjeros, **124**
 riesgos en los conflictos armados, 202-3
 escolarización
 años perdidos por las guerras, 154, 154
 aprovechamiento escolar y, **99**
 campamentos de refugiados, 174, 175, **176, 176**, 234
 efectos de la crisis financiera, 132
 efectos de los conflictos, 152, 153
 enseñanza preescolar, 33, **37, 37-8**
 enseñanza primaria, 46, 46, 83, **84, 85, 86, 120**,
120, 174, 175
 enseñanza secundaria, 62, 62, **63, 63**, 67, 68, 83,
84-5, 106, 150, 174, 175
 enseñanza superior, **65**
 enseñanza técnica y profesional, 62, 62
 y el gasto en educación, **120, 120**
 incentivos financieros para fomentar el ingreso
 de las niñas, 91
 índice de paridad entre los sexos (IPS), 83, **84-5**
 países afectados por conflictos, 150, 151, 152, 153
 paridad entre los sexos, 83, 83, **84-5, 86**
 posterior a los conflictos, 255
 de los refugiados, 174
 "Escolinhas" (Mozambique), 45, **45**
 escritura
 véase también alfabetización de los adultos;
 alfabetización de los jóvenes; lectura
 déficits de conocimientos básicos, 69
 escuelas
 véase también aulas
 ataques contra, 162-3, 219, 236, 286
 atenuación de las disparidades, 100
 calidad de, 103-6, 104
 características de, 103
 en los conflictos armados, 160-5, **180, 202-3**
 derechos de matrícula, 252
 desterrar la violencia de, 280
 destrucción de, 211
 disparidades en el aprovechamiento
 escolar de una a otra, 102, 103
 disparidades en la calidad de, 103-6, 104
 equipamiento de, 105-6
 como factor de división de la sociedad, 188-94
 con fines militares, 219
 como fuerza de paz, 236, 274
 para niñas, 91-3
 procedimientos de selección, 106
 reconstrucción posconflicto, 253, **253**
 para los refugiados, **178**
 de la segunda oportunidad, 70
 suministro equitativo de recursos a, 107
 tamaño de, 102, 103
 violencia en, 192, **192**
 como "zonas de paz", 236
 escuelas bilingües, 60
 escuelas comunitarias, 236, **237, 253**
 de primer ciclo de enseñanza superior, 70
 escuelas "en pleno campo", 234
 "escuelas en una maleta", 234-5
 escuelas primarias comunitarias, **84**
 escuelas privadas, 102-3, 103
 escuelas satélites, **84, 236**
 escuelas segregadas, 192-4, **193**
 Eslovaquia
 competencia en lectura, **96**
 enseñanza secundaria, **63**
 formación continua, 68
 Eslovenia
 competencia en lectura, **96**
 enseñanza secundaria, **63**
 formación continua, 68
 España
 ayuda de
 desembolsos, **122, 123, 124**
 a la educación, 265
 a la educación básica, **124**
 gasto en, 136
 competencia en lectura, **96**
 enseñanza secundaria, 71-2, **85**
 Escuelas Taller, 71-2
 formación continua, 68
 formación profesional, 71-2
 paridad entre los sexos, **85**
 esperanza de vida escolar, 95
 Estado
 fragilidad de, 183
 función de la educación en la construcción del,
 268-9
 reorganización del, 250-1
 Estado Plurinacional de Bolivia. véase
 Bolivia, Estado Plurinacional de
 Estados Árabes
 véase también países específicos
 adolescentes sin escolarizar, 62
 alfabetización de los adultos, 74, 74, 77
 alfabetización de los jóvenes, 74
 alfabetizadores, 81
 ayuda a la educación, **121**
 ayuda a la educación básica, **121**
 calidad de la educación, 95
 campamentos de refugiados, 175
 conflicto armado
 episodios de conflicto, **156**
 reclutamiento de jóvenes, 187
 enseñanza preescolar, **33, 37, 37-8, 95**
 enseñanza primaria, 46, **50, 52, 83, 83, 86, 95, 175**
 enseñanza secundaria, **62, 63, 64, 83, 83, 95, 175**
 enseñanza superior, **65**
 enseñanza técnica y profesional, 62
 escolarización, **33, 37, 37-8, 46, 50, 62, 63, 64, 175**
 esperanza de vida escolar, 95
 gasto en educación, 115, **117, 117-18**
 índice de paridad entre los sexos (IPS), 33
 ingresos en la enseñanza primaria, **52, 86**
 instrucción de las mujeres, 41
 matriculación en la enseñanza superior, **65**
 mortalidad de los menores de 5 años, 33
 niños sin escolarizar, **49, 62**
 paridad entre los sexos, 33, 83, 83, **86, 175**
 personal docente, 95
 políticas de alfabetización
 y educación de adultos, 77
 proporción alumnos/docente, 95
 raquitismo moderado y grave
 [niños menores de 5 años], 33
 refugiados y desplazados internos, 172
 supervivencia hasta el último grado, 46
 vacunación, 41
 Estados Unidos
 alfabetización de los adultos, 67, 68, 69
 aprovechamiento escolar, 109, **109**
 ayuda de
 a Afganistán, Iraq y Pakistán, 200-1, 201
 desembolsos, **122, 122-3, 123, 124**
 a la educación, 202
 a la educación básica, **124, 125**
 estrategia de, 201, 202
 gasto en, **122-3, 135, 136**
 a los países de "la línea del frente", 201
 programas de, 203-4
 a las situaciones de conflicto, 202
 vinculación de los programas de seguridad
 a los de desarrollo, 200
 competencia en lectura, **96**
 costos humanos de conflictos armados
 en Afganistán e Iraq, 159
 enseñanza del Holocausto, 274
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 enseñanza superior, **65, 70**
 escolarización, **51, 63**

escuelas comunitarias de primer ciclo de enseñanza superior, 70
 evaluaciones nacionales, 109, **109**
 formación profesional, 68, 69, 70
 fuerzas armadas, 202
 gastos a la enseñanza superior, **65**
 Ley Internacional sobre la Violencia contra la Mujer, **223**
 Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), 201
 personas con competencias insuficientes, 66, 66, 66-7
 planes para reducir las violencias sexuales contra las mujeres, 287
 población juvenil, 186
 programas de "segunda oportunidad", 70
 tasa obligatoria impuesta a los usuarios de las compañías telefónicas, **140**
 Estatuto de los Refugiados, 213
 Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (Naciones Unidas), 213, **214**
 estipendios para las niñas, 258
 Estonia
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 formación continua, 68
 Estrategia Nacional de Desarrollo del Afganistán, 264
 estudiantes extranjeros, **124**
 Etiopía
 acceso a la enseñanza primaria y secundaria, **120**
 admisión escolar, 55
 adultos analfabetos, **75**
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD) a, 196, 260
 ayuda a la educación básica, 199
 ayuda humanitaria, 226
 calidad de la educación, 175
 campamentos de refugiados, 175
 conflictos armados, **156**
 crecimiento económico, **118**
 déficit de financiación, 199
 derechos de matrícula, 252
 deserción escolar, 55, 55
 docentes formados, 175
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 55, 86, 120, 120, 175, 199, 252, 255**
 enseñanza secundaria, **63, 64, 64, 85, 87, 120**
 escolarización, **37, 50, 63, 64, 85, 86, 120, 120, 175, 255**
 gasto en educación, **118, 119, 120, 120, 121, 167, 258**
 gasto militar, 167, 171
 gasto público, 258
 ingreso en el primer grado, 55
 ingresos fiscales internos, **119, 120**
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 niños sin escolarizar, **47, 47, 48, 55**
 paridad entre los sexos, **84-5, 85, 86, 86, 87**
 presupuesto militar, 167
 programas de construcción de escuelas, **120**
 programas de educación, 260
 proporción alumnos/docente, 55
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 supervivencia escolar, **52, 55, 86, 86**
 terminación de estudios secundarios, **64, 87**
 transferencias de dinero en efectivo, 58
 vacunación, 41
 etnia
véase también identidad étnica
 escuelas segregadas por, 192-3, **193, 194**

Europa
véase también América del Norte y Europa Occidental; Europa Central y Oriental; *países específicos*
 acceso a la educación, 68
 formación continua, 67, 68
 paridad entre los sexos, 88
 Europa Central y Oriental
véase también países específicos
 adolescentes sin escolarizar, 62
 alfabetización de los adultos, 74
 alfabetización de los jóvenes, 74
 ayuda a la educación, **121**
 ayuda a la educación básica, **121**
 calidad de la educación, 95
 conflicto, **156**
 enseñanza preescolar, 33, **37, 95**
 enseñanza primaria, 46, **51, 52, 83, 95**
 enseñanza secundaria, 62, **63, 83, 95**
 enseñanza superior, **65**
 enseñanza técnica y profesional, 62
 escolarización, 33, **37, 46, 51, 62, 63**
 esperanza de vida escolar, 95
 gasto en educación, **117**
 índice de paridad entre los sexos (IPS), 33
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 matriculación en la enseñanza superior, **65**
 mortalidad de los menores de 5 años, 33
 niños sin escolarizar, **49, 62**
 paridad entre los sexos, 33, 83
 personal docente, 95
 proporción alumnos/docente, 95
 raquitismo moderado y grave (niños menores de 5 años), 33
 supervivencia hasta el último grado, 46
 Europa Occidental. *véase* América del Norte y Europa Occidental; *países específicos*
 Europa Sudoriental
véase también países específicos
 formación continua, 67
 Evaluación de las Necesidades Posconflicto (PCNA), 258
 evaluaciones de situaciones postconflictos, 281, 291
 evaluaciones nacionales, 100-1, 108-11
 basadas en muestras, 108, 110-11
 componentes esenciales, 110-11
 de gran repercusión, 108, 109
 evaluaciones periódicas, 111
 ex Unión Soviética
 consecuencias de los conflictos en, **180**
 desplazamientos de, 179
 exámenes, 55-6, 60
 exámenes médicos, 58
 exámenes transnacionales, 254
 exclusión
véase también acceso a la educación; marginación
 reforzar las formas de, 205

F

Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE), 29, 116, 128, 138-9, 269, 290
 fallecimientos por los conflictos armados, 159, 159, 160
 familias marginadas
véase también ingresos de las familias
 conflictos armados y, 165
 familias pobres
véase también ingresos de las familias; pobreza
 conflictos armados y, 165-6
 Federación de Rusia. *véase* Rusia, Federación de "fichas de competencias", 72
 Fiji
 enseñanza primaria, **51, 52**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **51, 63, 85**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **85**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 Filipinas
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 conflictos armados, **156**
 desventajas en las zonas afectadas, 152, **153**
 crecimiento económico, **118**
 deserción escolar, 55, 55
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 51, 53, 86**
 enseñanza secundaria, **63, 85, 87**
 escolarización, **37, 51, 63, 85, 86, 152**
 gasto en educación, 115, **118, 118**
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad infantil, **34, 35**
 niños sin escolarizar, **47, 48, 153**
 paridad entre los sexos, **85, 86, 87, 89**
 terminación de la escuela primaria, **53**
 terminación de los estudios secundarios, **87**
 vacunación, 41
 financiación
véase también ayuda a la educación; ayuda humanitaria; ayuda internacional; becas de la AEPI, 45
 de la alfabetización de los adultos, 77-8, 79
 asignación presupuestaria, **119-20**
 aumentar la dotación financiera, 243-4, 288
 de la ayuda humanitaria, 227, 233
 compromisos financieros, 258
 déficit de, 29, **125, 125-6, 127-8, 136-7, 168-9, 169, 170, 267**
 comparada con el gasto militar, 170
 déficit global, **122**
 déficit nacional, 198
 para la educación básica, 116
 en las situaciones de conflicto, 229-31
 definir las necesidades de, 231, 244, 288
 desembolsos efectivos, **123**
 de la educación, 137, 168, 230, 231
 cómo los conflictos sustraen recursos, 166-9
 déficit de, 116
 modelos de estimación del costo de la prestación de servicios, 288
 en los países afectados por conflicto, 265
 en las situaciones de conflicto, 229-31
 de la EPT, 29, 115-17, **124-5, 125, 125-6**
 exigencias estrictas en materia de contabilidad de, 261-2
 Facilidad Financiera Internacional para la Educación (IFFE), 29, 116, 128, 138-9, 269, 290
 del Fondo para la Consolidación de la Paz, 291
 fondos agrupados, **228, 290**
 fondos fiduciarios de donantes múltiples, 263-5
 de las guerras, 168
 de la IVR, 269
 necesidades de la financiación externa, 116
 nuevo mecanismo para, 29
 periodicidad de, **234**
 perspectivas para el futuro, 116-17
 de la reconstrucción posconflicto, 259-60
 de la recuperación temprana, 259
 de los sistemas educativos, 227-8
 tasa voluntaria recaudada por compañías telefónicas, **140**

- tasas sobre bienes de consumo y servicios, 139–40
tasas sobre teléfonos móviles, 139, **140–1**
- financiación agrupada, 290
- financiación alternativos, 264
- financiación innovadores, 137–40
- financiación mancomunada, 263, 266
beneficios de, 267
fondos mancomunados, 263–7, 269
fondos mancomunados mundiales, 265–6
fondos mancomunados nacionales, 267
para los países afectados por conflictos, 267
- Finlandia
ayuda de: desembolsos, **122, 123, 124**
enseñanza primaria, **51**
enseñanza secundaria, **85**
escolarización, **51, 85**
formación continua, 68
gasto en ayuda, 136
paridad entre los sexos, **85**
- FMI (Fondo Monetario Internacional)
evaluación de los presupuestos
de los sectores sociales, 127, 128
lagunas en los informes, 130–1, 132
objetivos de reducción de los déficits
presupuestarios, 134, 134
- Fondo Africano de Desarrollo (FAD): desembolsos, **124**
- Fondo Catalítico, 265, 266
- Fondo Central de Respuesta a Emergencias, 243, 288
- Fondo central para la acción en casos de emergencia (CERF), **228, 230**
- Fondo Común Humanitario, 243
- Fondo de Educación para Todos, 266
- Fondo Fiduciario para la Reconstrucción del Afganistán (ARTF), 264
- Fondo humanitario común, **228**
- Fondo Monetario Internacional (FMI)
evaluación de los presupuestos
de los sectores sociales, 127, 128
lagunas en los informes, 130–1, 132
objetivos de reducción de los déficits
presupuestarios, 134, 134
- Fondo Mundial, 265
- Fondo para el Desarrollo de Programas de Educación, 266
- Fondo para la acción en casos de emergencia, **228**
- Fondo para la Consolidación de la Paz (Naciones Unidas), 145, 270
ampliar, 281
función en el sistema de ayuda posconflicto, 270–1
incrementar los recursos de, 291
proyectos dedicados a la educación, 270
- fondos agrupados, **228, 290**
- fondos fiduciarios de donantes múltiples, 263–5
fondos nacionales de respuesta a emergencias, 243
- fondos mancomunados, 263–7, 269
fondos mancomunados mundiales, 265–6
fondos mancomunados nacionales, 267
fondos nacionales de respuesta a emergencias, 243
- formación
para los alfabetizadores, 81–2, **82**
de docentes, 91–2, 289
de maestros, 92–3, **235**
- formación cívica, 276–7
- formación complementaria, 72
- formación continua, 67
acceso a, 67, 68
para los adultos de más 50 años, 68
derecho a, 72
dispensada por las empresas, 68, 69
- formación profesional, 70–3
para los adolescentes excluidas, 93
para los docentes, 289
ejemplos, 71–3
para los ex combatientes, 254
para los jóvenes, 72, 93
para los niños soldados, 254
participación en, 68, 69
programas de desarme, desmovilización
y reintegración (DDR), 254
- programas de educación no formal, 93, **94**
proporcionar a las muchachas competencias
pertinentes, 93
reciclaje profesional, 73
para los trabajadores de más edad, 73
- formación técnica, 93
- France Telecom, **140**
- Francia
aprendices, 71
ayuda de, 29
desembolsos, **122, 122–3, 124**
a la educación, **125, 136**
gasto en, **122–3, 135, 136**
Los Centros de Formación de Aprendices, 71
competencia en lectura, **96**
derecho a la formación, 72
deserción escolar, 67
enseñanza superior, **65, 67**
escuelas de la segunda oportunidad, 70
formación continua, 67, 68
formación dispensada por las empresas, 68
gasto a la enseñanza superior, **65**
gasto en ayuda, **122–3, 135, 136**
personas con competencias insuficientes, 66
población juvenil, 186
reconstrucción, 145
tasa obligatoria impuesta a los usuarios
de las compañías telefónicas, **140**
tasas sobre mercados financieros, 137
- francotiradores, 236
- Fuerza de la Unión Europea (EUFOR), 238
- fuerzas armadas
alistamiento forzoso, 164–5, 214
costos de conflictos armados, 159
de mantenimiento de la paz, 237
niños soldados, 160, 164–5, 214, 215–16, 254
participación en los programas de ayuda, 201, 202–3
programas de desarme, desmovilización
y reintegración (DDR) para
los ex combatientes, 254
reclutamiento de los jóvenes, 187
reclutamiento de los niños, 214
reclutamiento de los pobres, 185–6
de seguridad, 238
- Fundación Soros, 266

G

- Gabón
enseñanza secundaria, **87**
paridad entre los sexos, **87**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
terminación de estudios secundarios, **87**
- Gambia
adscripción de docentes a las escuelas de niños
desfavorecidos, 107
ayuda a la educación básica, **125**
enseñanza primaria, **50, 52**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **50, 63, 85**
gasto en educación, **119, 167**
- gasto militar, 167
- ingresos de las familias, **38**
- ingresos en la enseñanza primaria, **52**
- ingresos fiscales internos, **119**
- paridad entre los sexos, **85**
programas de aprendizaje temprano, **38**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- “ganancia de eficacia”, **121**
- Garantía de Actividad (Suecia), 73
- gasto militar
comparada con el déficit de financiación
de la EPT, 170
comparada con la asistencia para la educación,
168–9, 169
comparada con la ayuda internacional, 168–9
cómo los conflictos sustraen recursos
a la educación, 166–9
- gasto público en ayuda, **126**
- gasto público en educación, 115–16, **117–18, 131–2**
y al acceso a la enseñanza primaria, **121**
aumentar del, 252
y el crecimiento económico, **118, 118–19**
crecimiento real del, **117**
a la enseñanza preescolar, 45
a la enseñanza preprimaria, 45
a la enseñanza primaria, 127
a la enseñanza superior, **65**
y el escolarización, **120, 120**
en favor de las poblaciones desplazadas, 227–8,
228
impacto de la crisis financiera en, 115, 131, 133,
133
países de ingresos bajos, 115, **117, 117–18, 118,**
127
países de ingresos medios bajos, **117**
porcentaje del ingreso nacional, 115, **117**
y el progreso educativo, **120, 120**
- gasto total, 129–30
- Gaza
véase también Territorio Ocupado Palestino
conflicto armado
ataques contra las infraestructuras
escolares, 162, 230, 247
ataques contra los civiles, 157
ataques contra los niños y docentes, 161
educación durante, 234–5
“escuelas en una maleta”, 234
genocidio: enseñanza del, 274, **275**
- Georgia
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
competencia en lectura, **96**
conflicto armado, **156**
consecuencias de, 173, **180**
desplazamiento, 173
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza preprimaria, **38**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **37, 38, 63, 85**
ingresos de las familias, **38**
paridad entre los sexos, **85**
programas de aprendizaje temprano, **38**
- Ghana
alfabetización de los adultos, **75**
aprovechamiento escolar, 102, 103, **103, 104,**
104
ayuda a la educación básica, **125**
calidad de las escuelas, 104, **104**
costos de la educación, 57
crecimiento económico, **118**
deserción escolar en primaria, 56
diferencias entre las escuelas, 102, **103**
enseñanza preescolar, **37, 38, 45, 45**

enseñanza primaria, **50, 56, 59**
enseñanza secundaria, **63, 85, 87**
escolarización, **37, 38, 45, 50, 59, 63, 85**
gasto en educación, **118, 119, 119, 120, 131, 131, 133, 134, 167**
gasto militar, **167**
ingresos de las familias, **38, 38, 56**
ingresos fiscales internos, **119, 119, 120**
instrucción de las mujeres, **41**
niños sin escolarizar, **47, 48, 48**
paridad entre los sexos, **85, 87**
planes para reducir el déficit presupuestario, **134**
presupuesto de educación, **133**
programa nacional de educación básica, **45**
programas de aprendizaje temprano, **38**
programas de formación para los maestros de preescolar, **45**
retención escolar, **59**
tamaño de la escuela, **102**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**

gobiernos
asignación de recursos de, **107**
consolidación de, **257**
fragmentación gubernamental y segregación escolar, **192-3, 193**
problemas de, **261-2**
programas de alfabetización, **78-9, 79, 82**

Granada
enseñanza primaria, **52**
enseñanza secundaria, **85**
escolarización, **85**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
paridad entre los sexos, **85**

Grecia
ayuda de
desembolsos, **122, 123, 124**
gasto en, **136**
enseñanza primaria, **51**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **51, 63, 85**
formación continua, **68**
paridad entre los sexos, **85**

Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (GNUMD), **258**

Grupo de los Ocho, **44**
"grupo sectorial", **229**

grupos marginados
véase también marginación
información para, **81**

Guatemala
acuerdos de paz, **251**
aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
conflicto armado
pérdida de educación durante
la guerra civil, **154, 154-5**
violaciones y abusos sexuales, **218**
descentralización posconflicto, **279**
enseñanza primaria, **51**
enseñanza secundaria, **63, 84**
escolarización, **51, 63, 84**
idioma de enseñanza, **190, 272**
paridad entre los sexos, **84**
pueblos indígenas, **251, 251**
pérdida de educación durante
la guerra civil, **154, 154-5**
raquitismo, **36, 129**
reforma educativa, **251, 251, 272**
supervivencia hasta el último grado, **52**

guerra
véase también conflictos armados

desventajas en las zonas de, **152-5**
como "el antidesarrollo", **149**
financiación de, **168**
pérdida de la educación durante, **154, 154-5**
contra el terrorismo, **200**

Guerra del Golfo: efectos en la educación, **151-2, 154**

Guerra Fría, **155**

Guinea
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), **196**
ayuda a la educación básica, **199**
conflictos armados, **156**
crecimiento económico, **118**
déficit de financiación, **199**
deserción escolar, **55, 86**
enseñanza primaria, **50, 52, 86, 120, 199**
enseñanza secundaria, **63, 64, 85, 87**
escolarización, **50, 63, 64, 85, 86, 120**
exámenes comunes para los refugiados, **254**
gasto en educación, **118, 119, 120, 121**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
ingresos fiscales internos, **119**
instrucción de las mujeres, **41**
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
paridad entre los sexos, **85, 86, 86, 87**
población juvenil, **186, 186**
supervivencia hasta el último grado, **86**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**

Guinea-Bissau
gasto en educación, **119, 131, 131, 167**
gasto militar, **167, 171**
ingresos de las familias, **38**
ingresos fiscales internos, **119**
programas de aprendizaje temprano, **38**

Guinea Ecuatorial
alfabetización de los adultos, **75**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**

Guyana
crecimiento económico, **118**
escolarización en la enseñanza secundaria, **63**
gasto en educación, **118, 131**
ingresos de las familias, **38**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
programas de aprendizaje temprano, **38**

H

Haití
ataques contra escuelas, **220**
ayuda humanitaria, **226, 227**
enseñanza secundaria, **87**
instrucción de las mujeres, **41**
paridad entre los sexos, **87**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**
violaciones y abusos sexuales, **220**
violencias contra los civiles, **220**

helmintiasis, **58-9**

hijos. *véase* niños

historia: enseñanza de, **272-6, 278**

hombres
véase también jóvenes; niños; paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT)
alfabetización de los adultos, **76, 79**
participación en los cursos de formación profesional, **69**
terminación de estudios secundarios, **64**
violaciones y otros abusos sexuales contra, **163-5, 216**

Honduras
alfabetización de los adultos, **75**
enseñanza secundaria, **87**
instrucción de las mujeres, **41**
paridad entre los sexos, **87**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**

Hong Kong (China): competencia en lectura, **96**

Hungría
competencia en lectura, **96**
enseñanza primaria, **51**
enseñanza secundaria, **63**
formación continua, **68**

identidad
importancia de, **192**
politización de, **189**

identidad común, **273**

identidad étnica
obstáculos lingüísticos, **190-1**
violencias intraestatales perpetradas en nombre de, **183**

identidad nacional, **193, 272**

idioma de enseñanza
y alfabetización de los adultos, **79, 80**
y aprovechamiento escolar, **101, 107-8**
escuelas bilingües, **60**
escuelas segregadas por idioma, **192-3, 193**
y identidad común, **273**
obstáculos lingüísticos, **190-1**
posconflicto, **272, 273**

idioma nacional, **272**

igualdad. *véase* desigualdades

igualdad entre los sexos. *véase* paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT)

incentivos financieros
véase también transferencias de dinero en efectivo para docentes, **107**
para enseñanza secundaria, **70**
para reducir la disparidad entre los sexos, **85, 91**

India
absentismo de los docentes, **105, 107**
alfabetización de los adultos, **75, 75, 76**
aprovechamiento escolar, **98, 101, 106, 107**
asignación de recursos a las escuelas, **107**
calidad de la enseñanza, **97**
campañas de alfabetización, **81**
competencias de lectura, **97, 101, 101**
conflicto armado, **156, 156**
ataques contra las infraestructuras escolares, **162, 163**
crecimiento económico, **118**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **57, 86**
enseñanza secundaria, **63, 87, 90**
escolarización, **37, 57, 63, 86**
evaluaciones nacionales, **110**
gasto en educación, **65, 117, 118**
gestión del personal docente, **107**
ingresos fiscales, **130**
instrucción de las mujeres, **41**
malnutrición, **36**
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
niños sin escolarizar, **47, 48, 48**
paridad entre los sexos, **86, 87, 90**
Programa "Balsakhi", **108**
programas de la salud materna e infantil, **42-3**
programas de recuperación del retraso escolar, **107, 108**
raquitismo, **35, 36, 36**

- supervivencia hasta el último grado, **52**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 transferencias de dinero en efectivo, **42, 42-3**
 vacunaciones, **35, 41**
- índice de paridad entre los sexos (IPS)
 alfabetización de los adultos, **74**
 alfabetización de los jóvenes, **74**
 enseñanza preescolar, **33**
 enseñanza primaria, **83**
 enseñanza secundaria, **83, 84, 84-5**
 escolarización, **83, 84, 84-5**
- índice desempleo, **66-7**
- Indonesia
 adultos analfabetos, **75**
 competencia en lectura, **96**
 conflicto armado, **156**
 causas, **188**
 educación de las madres, **40**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza preprimaria, **38**
 escolarización, **37, 38**
 instrucción de las mujeres, **41**
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 vacunación, **40, 41**
- infección respiratoria aguda, **40**
- información
 acceso a, **81, 256-8, 288**
 sistemas de, **256-8, 288**
 tecnologías de, **81**
- informes de la ayuda humanitaria
 exigencias en materia de presentación de,
261-2, 262-3
 transparencia en los sistemas
 de presentación de, **243**
- informes sobre la educación
 mejorar, **108-11, 220**
 presentación de, **286**
- infraestructuras escolares
 ataques contra, **162-3**
 ayuda para la recuperación de, **230**
- Inglaterra
 competencia en lectura, **96**
 exámenes nacionales, **109**
- ingresos de las familias
 y la alfabetización de los adultos, **76, 76**
 y el aprovechamiento escolar, **99, 100, 102**
 y la deserción escolar, **56, 56-7**
 y la desescolarización de los hijos, **128-9**
 y la enseñanza secundaria, **87**
 y la escolarización en la enseñanza preescolar,
37-8, 38, 43
 y la escolarización en la enseñanza primaria,
53, 53, 56
 y la inflación de los precios de los alimentos, **36,**
128-9
 paridad entre los sexos, **87, 89**
 y las programas de aprendizaje temprano, **38, 38**
 y la terminación de estudios secundarios, **64**
- ingresos fiscales nacionales, **118-20, 119, 129**
- Iniciativa Vía Rápida (IVR), **29, 138, 259-60, 263**
 ayuda a los países afectados por conflictos, **265**
 desembolsos, **265, 266, 267**
 directrices para la elaboración de planes
 provisionales de educación, **266**
 financiación de, **265, 269**
 como fondo mundial eficaz, **268, 269, 290**
 función de, **267**
 propósito fundamental de, **267**
 trabajar por conducto de, **266-7, 268**
 ventajas de, **268**
- iniciativas comunitarias, **252-3**
 iniciativas de consolidación de la paz, **291**
- iniciativas para mejorar la evaluación
 de las necesidades, **233**
- inmigrantes ilegales, **175-6, 240**
- Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), **288**
- Instituto Internacional de Planeamiento
 de la Educación (IIEPE), **271, 291**
- Instituto Mahatma Gandhi de Educación para
 la Paz y el Desarrollo Sostenible, **276**
- instrumentos internacionales de derechos
 humanos, **212**
- instrumentos jurídicos sobre derechos
 humanos, **213, 214**
- insuficiencia ponderal, **36**
 educación de las madres y, **39**
 niños aquejados de, **35**
- intolerancia, **191**
- Irán, R. Islámica del.
 véase República Islámica del Irán
- Iraq
 agresiones contra niños y docentes, **161**
 alfabetización de los adultos, **75**
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), **150,**
196, 196, 200, 201
 ayuda a la educación, **197, 202, 227-8, 231**
 ayuda a la educación básica, **198**
 ayuda británica, **207**
 ayuda humanitaria, **226-7, 227, 231, 263**
 conflicto armado, **155, 156, 156**
 ataques contra los civiles, **157, 158**
 costos, **159, 160, 168**
 efectos en la educación, **151-2, 154**
 fallecimientos, **159, 160**
 desplazados internos, **172, 179, 227-8**
 educación de los desplazados internos, **179,**
227, 228
 gasto en educación en favor de
 las poblaciones desplazadas, **227, 228**
 niños desplazados, **227-8**
 niños sin escolarizar, **143, 152**
 proyectos escolares, **202**
 refugiados de, **172, 240, 241, 245, 289**
 sistema universitario, **152**
- Irlanda
 ayuda de
 desembolsos, **122, 123, 124**
 gasto en, **136**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **51, 85**
 formación continua, **68**
 paridad entre los sexos, **85**
- Irlanda del Norte
 currículo de educación cívica, **278**
 currículo relativo al civismo, **277, 278**
 escuelas segregadas, **192**
- Islandia
 competencia en lectura, **96**
 formación continua, **68**
- Islas Caimán
 enseñanza primaria, **52, 86**
 escolarización, **86**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **86**
- Islas Marshall
 enseñanza primaria, **86**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **63, 86**
 paridad entre los sexos, **86**
- Islas Salomón
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 fortalecimiento de capacidades, **260, 262**
 paridad entre los sexos, **85**
- Islas Vírgenes Británicas
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **85**
 paridad entre los sexos, **85**
- Israel
 agresiones contra niños y docentes, **161**
 competencia en lectura, **96**
 escolarización en la enseñanza secundaria, **63**
 programas de educación para la paz, **276**
- Italia
 alfabetización de los adultos, **67**
 ayuda de
 desembolsos, **122, 122-3, 123, 124**
 gasto en, **136**
 competencia en lectura, **96**
 déficits de conocimientos básicos
 de lectura y escritura, **69**
 escolarización en la enseñanza secundaria, **63**
 formación continua, **67, 68**
 personas con competencias insuficientes, **66**
 tasa obligatoria impuesta a los usuarios
 de las compañías telefónicas, **140**

J

- Jamahiriya Arabe Libia: raquitismo, **36, 36**
- Jamaica
 alfabetización de los adultos, **75**
 aprovechamiento escolar, **129**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63, 84**
 escolarización, **51, 63, 84**
 gasto en educación, **118**
 paridad entre los sexos, **84**
 programas de AEPI, **43**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
- Janani Suraksha Yojana (JSY) (India), **42-3**
- Japón
 ayuda de
 desembolsos, **122, 122, 123, 124**
 a la educación, **125, 136, 229**
 ayuda humanitaria, **229**
 enseñanza de la matanza de Nankín, **274**
 formación profesional, **68, 71**
 población juvenil, **186**
 tasa obligatoria impuesta a los usuarios
 de las compañías telefónicas, **140**
- Jerusalén Este
 educación para los niños palestinos, **178**
 escuelas, **177**
 sistema educativo, **178**
- Job Corps (Estados Unidos), **70**
- Jordania
 acceso al sistema escolar, **240, 245, 289**
 agresiones contra niños y docentes, **161**
 aprovechamiento escolar, **241**
 centros de educación no formal, **241**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 52**
 enseñanza secundaria, **63, 84, 87**
 escolarización, **37, 50, 63, 84**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **84, 87**
 refugiados y desplazados internos, **172, 176-7,**
240, 241, 245
 sistema escolar, **240**
 terminación de estudios secundarios, **64, 87**
 vacunación, **41**

jóvenes

acceso a la educación, **62, 63-4**
 apoyo psicosocial para los ex combatientes, **254**
 con competencias insuficientes, **66-7**
 desempleo juvenil, **65-6, 90, 185**
 deserción escolar, **56**
 desplazados por los conflictos, **172, 177-9**
 disparidad de competencias entre las generaciones
 jóvenes y las de más edad, **68**
 educación no formal para, **93**
 empleo para, **72**
 empleo para las muchachas, **88, 88-9**
 enseñanza primaria para, **81**
 enseñanza secundaria para, **62, 81**
 sin escolarizar, **62, 62, 153**
 formación para, **72**
 instructoras jóvenes ("balsakhi"), **108**
 marginación de, **66, 185**
 mejorar el aprendizaje de, **106-8**
 necesidades de educación de los jóvenes
 y adultos (objetivo de la EPT), **62-73**
 paridad entre los sexos en la educación, **90-3**
 participación en la población activa, **88, 88-9**
 población juvenil, **186, 186**
 posibilidades de aprendizaje para, **71**
 programas de desarme, desmovilización
 y reintegración (DDR) para
 los ex combatientes, **254**
 programas de educación no formal para, **93, 94**
 programas de educación para las muchachas
 adolescentes, **91**
 proporcionar a las muchachas competencias
 pertinentes, **93**
 reclutamiento a las milicias armadas, **185**
 transiciones en el sistema educativo
 y hacia el mundo laboral, **87-94**
 violencia entre alumnos, **280, 280**
 "Jóvenes" (América Latina), **64**
 jóvenes marginados, **66, 71, 106-8, 185**
 jurisprudencia internacional, **213, 214**

K

Kazajstán

crecimiento económico, **118**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **37, 63**
 gasto en educación, **118**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**

Kenya

alfabetización de los adultos, **75, 75-6, 81**
 aprovechamiento escolar, **98, 99, 101-2, 102,**
102-3, 105, 129
 ayuda a, **202**
 calidad de la educación, **175**
 campamentos de refugiados, **174-5, 175, 277**
 competencias de lectura, **97, 101-2, 102**
 crecimiento económico, **118**
 deserción escolar, **56, 56**
 diferencias entre las escuelas, **102-3, 103**
 docentes formados, **175**
 educación de las madres, **39**
 educación para la paz, **277**
 enseñanza primaria, **50, 56, 56, 175**
 enseñanza secundaria, **63, 87**
 equipamiento de la escuela, **105**
 escolarización, **50, 63, 175**
 evaluaciones nacionales, **110**
 gasto en educación, **117, 118, 118, 167, 228**
 gasto militar, **167**
 identidad común, **273**

ingresos de las familias, **56**
 instrucción de las mujeres, **39, 41**
 lengua de enseñanza, **272, 273, 273**
 malnutrición, **36**
 mortalidad de los menores de 5 años, **35, 39**
 niños sin escolarizar, **47, 48, 48, 128**
 paridad entre los sexos, **87, 89, 92**
 programas de alimentación escolar, **129**
 programas de atención médico-sanitaria
 escolar, **58-9**
 programas de educación para la paz, **276**
 proporción alumnos/docente, **105**
 proyectos de ayuda, **203**
 refugiados y desplazados internos, **172-3, 175,**
184, 228, 233, 234
 repetición del primer grado, **51**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, **41**
 Kiddi (Japón), **140**
 Kirguistán
 ayuda humanitaria, **228**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 52**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **37, 50, 63**
 gasto en educación, **118, 167**
 gasto militar, **167, 171**
 ingresos de las familias, **38**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 programas de aprendizaje temprano, **38**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 Kosovo
 programas de "educación para la paz", **276**
 segregación escolar, **192-3**
 Kuwait
 competencia en lectura, **96, 96**
 enseñanza primaria, **50, 52**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **50, 63, 85**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **85**

L

Lao, R. D. P. véase República Democrática
 Popular Lao

lectura

véase también alfabetización de los adultos;
 alfabetización de los jóvenes
 competencias en, **69, 96, 96-7, 97, 99, 101, 101**
 tiempo lectivo real y el aprovechamiento
 escolar, **105**

lengua

escuelas bilingües, **60**
 escuelas segregadas por idioma, **192-3, 193**
 idioma de enseñanza, **79, 80, 101, 107-8, 272, 273**
 obstáculos lingüísticos, **190-1**
 lengua nacional, **272**

Lesotho

alfabetización de los adultos, **75**
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **98**
 competencias de lectura, **97**
 crecimiento económico, **118**
 deserción escolar, **50**
 enseñanza primaria, **50, 50, 51, 52, 86**
 enseñanza secundaria, **63, 85, 87**
 escolarización, **50, 50, 51, 63, 85, 86**
 gasto en educación, **118, 131**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **85, 86, 87**

supervivencia hasta el segundo grado, **51**
 supervivencia hasta el tercer grado, **51**
 supervivencia hasta el último grado, **51, 52, 86**
 terminación de estudios, **50, 51**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, **41**

Letonia

competencia en lectura, **96**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **37, 63**
 formación continua, **68**

Ley Internacional sobre la Violencia contra
 la Mujer (Estados Unidos), **223, 287**

Líbano

crecimiento económico, **118**
 enseñanza primaria, **50**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **50, 63**
 escuelas, **177**
 escuelas segregadas, **192**
 gasto en educación, **118**
 refugiados palestinos, **176-7**

Liberia

asistencia oficial para el desarrollo (AOD), **196,**
196, 197, 260
 ayuda a la educación, **259-60, 265, 266**
 ayuda a la educación básica, **199**
 ayuda humanitaria, **259-60, 260, 263**
 capacitación de los maestros, **255**
 conflicto armado, **156**
 causas, **188**
 costos humanos de, **160**
 fallecimientos por, **160**
 financiación de, **168**
 violaciones y otros abusos sexuales, **163,**
218, 223

déficit de financiación, **199**
 derechos de matrícula, **252**
 enseñanza básica, **260**
 enseñanza primaria, **86, 199, 254, 260**
 enseñanza secundaria, **63, 87**
 escolarización, **63, 86, 254, 260**
 exámenes comunes para los desplazados, **254**
 financiación para, **199, 259-60**
 gasto en educación, **117, 133, 167**
 gasto militar, **167**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **86, 87**
 población juvenil, **186, 186**
 programa de aprendizaje rápido, **254**
 programas de "educación para la paz", **276**
 reconstrucción posterior al conflicto, **252**
 servicios de salud materna e infantil, **42**
 sistema de información sobre la administración
 de la educación (EMIS), **257**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, **41**

libros

campañas de alfabetización, **81**
 fomento de la intolerancia mediante
 los manuales escolares, **191**
 como fundamentales, **105, 225**

lista de la vergüenza, **219**

Lituania

competencia en lectura, **96**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **37, 51, 63**
 formación continua, **68**

Los Centros de Formación de Aprendices
 [Francia], **71**

Lubanga Dyilo, Thomas, 215
 lugar de domicilio
 y alfabetización de los adultos, **76, 76**
 y aprovechamiento escolar, **99, 101**
 y terminación de estudios secundarios, **64, 64**
 Luxemburgo
 ayuda de
 desembolsos, **122, 123, 124**
 gasto en, **136**
 competencia en lectura, **96**
 escolarización en la enseñanza secundaria, **63**
 formación continua, **68**

M

Macao (China)
 alfabetización de los adultos, **75**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **51, 63**
 Macedonia, la ex R. Y. de
 competencia en lectura, **96**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **37, 51, 63**
 formación continua, **68**
 Machel, Graça, 276
 Madagascar
 crecimiento económico, **118**
 deserción escolar en primaria, **56**
 enseñanza primaria, **50, 56**
 enseñanza secundaria, **87**
 escolarización en la enseñanza primaria, **50**
 gasto en educación, **117, 118, 119, 167**
 gasto militar, **167**
 gasto público, **130**
 ingresos de las familias, **56**
 ingresos fiscales, **119, 130**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **87**
 supervivencia escolar, **52, 53**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, **41**
 Madrasati Palestine, **178**
 madres. *véase* educación de las madres
 maestros, **59–60**
véase también docentes
 adscripción de, **84**
 campamentos de refugiados, **175**
 capacitación de, **254–5**
 competencias adquiridas en el extranjero, **255**
 formación, **92–3, 174, 175, 235**
 pagar, **138**
 paridad entre los sexos en la educación y, **91**
 zonas afectadas por conflictos, **180**
 maestros internos, **121**
 Malasia
 alfabetización de los adultos, **75**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **51, 63, 85**
 escuelas segregadas, **192**
 gasto en educación, **118**
 paridad entre los sexos, **85**
 refugiados y inmigrantes ilegales, **175–6, 240**
 Malawi
 alfabetización de los adultos, **75, 76**
 aprovechamiento escolar, **96, 98, 100**
 calidad de la educación, **175**
 campamentos de refugiados, **175**

competencias de lectura, **97**
 deserción escolar, **55, 55, 56, 58**
 docentes formados, **175**
 educación de las madres, **40, 41**
 enseñanza primaria, **50, 53, 56**
 enseñanza secundaria, **63, 84, 87**
 equipamiento de la escuela, **105–6**
 escolarización, **50, 63, 84**
 gasto en educación, **119, 133, 134, 167**
 gasto militar, **167**
 ingresos de las familias, **56**
 ingresos fiscales internos, **119**
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 paridad entre los sexos, **84, 87**
 planes para reducir el déficit presupuestario, **134**
 proporción alumnos/docente, **105**
 supervivencia escolar, **52, 53**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 transferencias de dinero en efectivo, **58**
 vacunación, **41**
 VIH y el sida, **40**
 Maldivas
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 Malí
 año escolar, **59**
 aprovechamiento escolar, **107–8**
 ayuda a la educación básica, **125**
 crecimiento económico, **118**
 deserción escolar, **55, 55–6, 56**
 enseñanza bilingüe, **107–8**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 50, 51, 52, 55–6, 56, 59, 85, 86**
 enseñanza secundaria, **63, 87**
 escolarización, **37, 50, 50, 51, 59, 63, 86**
 gasto en educación, **118, 119, 119, 131, 167**
 gasto militar, **167, 171**
 ingresos de las familias, **56**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 ingresos fiscales internos, **119, 119**
 instrucción de las mujeres, **41**
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 niños sin escolarizar, **48**
 paridad entre los sexos, **85, 86, 87**
 programa de alfabetización, **80**
 programas de educación no formal, **93**
 retención de estudios, **50**
 supervivencia escolar, **51, 52, 86**
 terminación de estudios, **50, 51, 87**
 vacunación, **41**
 malnutrición
véase también salud y alimentación de los hijos
 carencias nutricionales, **35, 39, 58**
 y los conflictos armados, **165**
 y el crecimiento económico, **36, 36**
 y el desarrollo cognitivo del niño, **35–7**
 y la educación, **58**
 y la educación de las madres, **35, 38–9, 39–40**
 efectos en la sistema educativos, **128, 132**
 efectos en los resultados del aprendizaje
 y la asistencia a la escuela, **129**
 en países afectados por conflictos, **151**
 programas de salud y nutrición escolares, **84**
 programas para la primera infancia, **58**
 reducción, **33, 37, 42**
 respuesta internacional, **44**
 Malta
 enseñanza primaria, **51**
 formación continua, **68**

mandatos de gobernanza
 clarificar, **288–9**
 reformar, **245**
 Mandela, Nelson, **190**
 manuales escolares
véase también libros
 fomento de la intolerancia mediante, **191**
 Marco de Acción de Dakar, **62, 83, 285**
 Marco progresivo, **266**
 marcos éticos, **276**
 marginación
véase también exclusión
 acceso a la educación y, **100, 106–8**
 conflictos armados y, **165**
 de los desplazados internos, **177–9**
 de las familias, **165**
 fracaso en la solución del, **29**
 información para grupos marginados, **81**
 de los jóvenes, **66, 71, 106–8, 185**
 lengua de enseñanza y, **272**
 mejorar el aprendizaje de los jóvenes
 marginados, **106–8**
 países afectados por conflictos, **151**
 países desarrollados, **65–73**
 posibilidades de aprendizaje para los jóvenes
 marginados, **71**
 de los trabajadores poco cualificados, **65–6**
 Marruecos
 competencia en lectura, **96, 96**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza primaria, **50, 52, 53**
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **50, 85**
 gasto en educación, **118, 119**
 ingresos fiscales internos, **119**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **85**
 programas de alfabetización, **79, 79, 80**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 supervivencia escolar, **52, 53**
 vacunación, **41**
 matemáticas: aprovechamiento escolar en, **97, 97–8, 98, 98**
 materiales de aprendizaje
véase también libros
 fomento de la intolerancia mediante
 los manuales escolares, **191**
 recursos financieros para, **105–6**
 matrimonios precoces
 y la deserción escolar, **56**
 y la enseñanza secundaria, **87**
 Mauricio
 alfabetización de los adultos, **75**
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **98**
 competencias de lectura, **97**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza primaria, **50, 52**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **50, 63**
 gasto en educación, **118**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 Mauritania
 alfabetización de los adultos, **75**
 enseñanza primaria, **50, 52**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **50, 63**
 gasto en educación, **131, 131, 134, 167**
 gasto militar, **167, 171**
 planes para reducir el déficit presupuestario, **134**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 Mecanismo de Supervisión y Presentación de
 Informes (MRM), **212, 213, 214, 218, 220, 286**

- Mecanismo del Fondo Internacional para la Reconstrucción de Iraq, 263
- medicamentos vermífugos, 58–9
- medios de alfabetización, 81
- medios de información: sensacionalismo de, 226
- mercado laboral
acceso al, 177
desajuste entre las competencias y la demanda del, 90
disparidades entre los sexos, 83, 88, 88–9, 90
mundialización de, 66
transiciones de las adolescentes hasta, 87–94
- mercados financieros: tasas sobre, 137–8
- método “de abajo arriba” para los programas de alfabetización, 80
- método “hacer-hacer” para los programas de alfabetización, 80
- México
aprovechamiento escolar en matemáticas, 97
conflictos armados, 116
crecimiento económico, 118
enseñanza secundaria, 63, 85
escolarización, 63, 85
gasto en educación, 118
paridad entre los sexos, 85
programas de transferencias en efectivo, 91
programas para la alfabetización de los adultos, 79
raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
supervivencia hasta el último grado, 52
transferencias de dinero en efectivo, 42, 58
- milicias armadas. *véase* fuerzas armadas militares. *véase* fuerzas armadas
- minorías étnicas
alumnos indígenas, 103
aprovechamiento escolar, 101
becas para niños de, 258
conflictos étnicos, 182, 183
cuotas étnicas, 194, 205
deserción escolar, 60
obstáculos lingüísticos, 190–1
pueblos indígenas, 251, 251
violencias intraestatales perpetradas en nombre de, 183
- Misión de Estabilización de la Organización de las Naciones Unidas en la República Democrática del Congo (MONUSCO), 237
- Misión de las Naciones Unidas en la República Centroafricana y el Chad (MINURCAT), 238
- Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (México), 79
- modelos de estimación del costo de la prestación de servicios educativos, 288
- Moldova, R. de
competencia en lectura, 96
enseñanza preescolar, 37
enseñanza primaria, 51, 52
enseñanza secundaria, 63
escolarización, 37, 51, 63
gasto en educación, 117, 131
ingresos en la enseñanza primaria, 52
raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
- Mongolia
alfabetización de los adultos, 76
crecimiento económico, 118
deserción escolar, 50
enseñanza preescolar, 37, 38
enseñanza primaria, 50, 50, 51, 52
enseñanza secundaria, 63, 84
escolarización, 37, 38, 50, 50, 51, 63, 84
gasto en educación, 118, 131
ingresos de las familias, 38
- paridad entre los sexos, 84
programas de aprendizaje temprano, 38
supervivencia escolar, 51, 52
terminación de estudios, 50, 51
- Montenegro: raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
- Montserrat: ingresos en la enseñanza primaria, 52
- mortalidad infantil, 33, 33, 34–5
causas de, 34
educación de las madres y, 35, 39, 39–43
países afectados por conflictos, 151, 151
- Mozambique
aprovechamiento escolar en matemáticas, 98, 99
asistencia para el desarrollo, 260
ayuda a la educación básica, 125
competencias de lectura, 97
conflicto armado
años de escolarización perdidos por, 154, 154
reclutamiento de los pobres, 185
crecimiento económico, 118
derechos de matrícula, 252
enseñanza primaria, 50, 86, 252, 255
enseñanza secundaria, 63, 64, 84, 87
escolarización, 50, 63, 64, 84, 86
escolarización posconflicto, 255
gasto en educación, 117, 118, 119, 119, 120, 131, 131, 167
gasto militar, 167
ingresos fiscales internos, 119, 119, 120
instrucción de las mujeres, 41
malnutrición, 36
mortalidad de los menores de 5 años, 35
niños soldados, 164
niños sin escolarizar, 47, 48, 48
niños soldados, 254
paridad entre los sexos, 84, 86, 87
programa de enseñanza escolar, 45, 45
programas de educación, 260
reintegración de los niños soldados, 254
retención escolar, 53
supervivencia hasta el último grado, 52, 86
terminación de estudios secundarios, 87
transferencias de dinero en efectivo, 258
vacunación, 41
- mujeres
véase también paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT)
alfabetización de los adultos, 74, 74, 76, 76, 79
“asesores para la protección de las mujeres”, 223
educación de las madres, 33, 34–5, 35, 38–9, 39, 39–43, 41, 57
educación no formal para las madres solteras, 93
Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres), 223
Ley Internacional sobre la Violencia contra la Mujer (Estados Unidos), 223, 287
participación en la población activa, 88–9, 90
participación en los cursos de formación profesional, 69
planes para reducir las violencias sexuales contra, 287
protección de, 213
protección jurídica de los derechos de, 214–15
reclutamiento a las milicias armadas, 185
sueldos más bajos para, 88–9
terminación de estudios secundarios, 64
violaciones y otros abusos sexuales contra, 163–5, 216, 222–3, 287
violencia contra, 213
- multiculturalismo, 272
véase también diversidad étnica
- mundialización
enseñanza superior y, 65
mercados de trabajo, 66
- Myanmar
alfabetización de los adultos, 75
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
ayuda a la educación básica, 199
conflicto armado, 156
ataques contra los civiles, 158, 220
ataques contra las escuelas, 220
desventajas en las zonas afectadas, 152, 153
financiación de, 168
déficit de financiación, 199
enseñanza primaria, 86, 199
enseñanza secundaria, 63
escolarización, 63, 86, 152
niños soldados, 164, 214
niños y jóvenes sin escolarizar, 153
paridad entre los sexos, 86
refugiados y desplazados internos, 173, 176, 176
violaciones y otros abusos sexuales, 220, 222

N

- nacionalidad, 192
- Naciones Unidas
Comisión de Consolidación de la Paz (PBC), 270–1, 291
compromisos financieros de los Estados Miembros, 237
coordinación de la lucha contra la violencia sexual, 223
Decenio de la Alfabetización, 77
Fondo para la Consolidación de la Paz, 145
fondos agrupados, 228, 263
fuerzas de mantenimiento de la paz, 237
mecanismo de peticiones consolidadas, 227
Mecanismo de Supervisión y Presentación de Informes (MRM), 212, 213, 214, 218, 220, 286
Operación Híbrida de la Unión Africana y las Naciones Unidas en Darfur (UNAMID), 237
peticiones de ayuda humanitaria de los organismos de, 230
Principios Rectores de los Desplazamientos Internos, 241
recaudación de fondos por parte de los organismos de, 228
red “Campaña de las Naciones Unidas contra la violencia sexual en los conflictos”, 223
Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados., 212, 213
resoluciones del Consejo de Seguridad de, 212, 213, 214–15, 216
supervisión de las violaciones de los derechos humanos perpetrados contra niños, 286
- Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano, 178
- Namibia
alfabetización de los adultos, 75, 79, 80
aprovechamiento escolar, 98, 99, 100
ayuda a la educación, 229–30
calidad de la educación, 175
campamentos de refugiados, 175
competencias de lectura, 97
docentes formados, 175
enseñanza primaria, 50

- enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **50, 63, 85**
 evaluaciones nacionales, 110
 instrucción de las mujeres, 41
 paridad entre los sexos, **85**
 programa de alfabetización, 79, 80
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 vacunación, 41
- narcotráfico, 165, 195
- necesidades: evaluación de, 231–3
 directrices para, 244
 evaluaciones fiables, 244, 288
 iniciativas para mejorar la evaluación, 233
 posconflicto, 269
- Nepal
 alfabetización de los adultos, **75, 76**
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a la educación básica, 199
 calidad de la educación, 175
 campamentos de refugiados, 175
 castigo corporal, 280
 conflicto armado, **156**
 ataques contra escuelas, 236
 reclutamiento de jóvenes, 187
 crecimiento económico, **118**
 déficit de financiación, 199
 docentes formados, 175
 enseñanza preescolar, 43
 enseñanza primaria, **52, 53, 199**
 enseñanza secundaria, **87**
 estrategia de educación para la situación
 posconflicto, 258
 gasto en educación, **118, 167**
 gasto militar, 167, 171
 idioma de enseñanza, 190
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 niños soldados, 214
 paridad entre los sexos, **85, 87**
 programas de enseñanza preescolar, 43
 servicios de salud materna e infantil, 42
 sistema de seguimiento de la ayuda publicando,
 263
 supervivencia escolar, **52, 53**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, 41
- Nicaragua
 alfabetización de los adultos, **75, 78**
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
 descentralización posconflicto, 279
 enseñanza preescolar, **37, 38**
 enseñanza primaria, **51, 52, 57, 86**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **37, 38, 51, 63, 85, 86**
 gasto en educación, 127, 131
 ingreso en primaria, 57
 instrucción de las mujeres, 41
 paridad entre los sexos, **85, 86**
 programas de transferencias en efectivo, 91
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 transferencias de dinero en efectivo, 42, 91
 vacunación, 41
- Níger
 conflicto armado
 reclutamiento de jóvenes, 187
 deserción escolar, 55, 56, 56, 60
 efectos de la crisis alimentaria y financiera en,
 132
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 50, 51, 52, 56, 86, 132**
 enseñanza secundaria, **63, 85, 87**
 escolarización, **37, 50, 50, 51, 63, 85, 86**
- escuelas bilingües, 60
 gasto en educación, 131, 131–2, **132, 134, 134, 167**
 gasto militar, 167
 ingresos de las familias, 56, 56
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 ingresos fiscales, 130
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 niños sin escolarizar, **47, 47, 48, 48**
 paridad entre los sexos, **85, 86, 87**
 planes para reducir el déficit presupuestario, 134
 progresos hacia la enseñanza primaria
 universal, **50**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 respuesta a la crisis alimentaria del, 226
 retención de estudios, **50**
 supervivencia escolar, **51, 86**
 terminación de estudios, **50, 51, 87**
 vacunación, 41
- Nigeria
 alfabetización de los adultos, **75, 75, 79**
 aprovechamiento escolar, 107
 asignación de recursos a las escuelas, 107
 ayuda a la educación básica, **125, 199**
 conflicto armado, **156**
 causas, 188
 costos de la educación, 56
 déficit de financiación, 199
 deserción escolar, 56, 56
 efectos de la crisis financiera, **132**
 enseñanza primaria, **50, 56, 56, 199**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **50, 63**
 gasto en educación, 127, 131, 131, 167
 gasto militar, 167
 ingresos de las familias, 56
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 niños sin escolarizar, **47, 47, 48, 48, 132**
 población juvenil, 186, 186
 programas de alfabetización, 79
 vacunación, 41
- niñas
véase también mujeres; paridad e igualdad
 entre los sexos [objetivo de la EPT]
 acceso a la educación, 83, 90, **92, 93, 150, 151**
 agresiones contra, 161–2
 alistamientos forzosos en fuerzas armadas
 y secuestros, 164
 aprovechamiento escolar, **99**
 becas para, 258
 deserción escolar, 56, 57, **84**
 enseñanza primaria, 83, **84, 85**
 enseñanza secundaria, 83, **87**
 entorno escolar propicio para la educación de,
 91–3
 escolarización, 83, **84, 85, 256**
 sin escuela, **49**
 estipendios para, 258
 explotación sexual o forzarlas al matrimonio, 164
 incentivos financieros para fomentar
 el ingreso en la escuela, 91
 matrimonios precoces, 56, **87, 164**
 planes de educación para, 258
 proporcionar competencias pertinentes a, 93
 protección de, 213, **214–15**
 retención escolar, 59
 transiciones en el sistema educativo
 y hacia el mundo laboral, 87–94
 violaciones y otros abusos sexuales contra,
 163–4, 216, **222–3**
 violencia contra, 213
- niñas soldados, 164
- niños
véase también jóvenes; niñas
 agresiones contra, 161–2, 216–18
 agrupamiento por nivel de aptitud, 106
 alistamientos forzosos en fuerzas armadas
 y secuestros, 164–5
 apoyo adicional, 100
 en los campamentos de refugiados, **234**
 en los conflictos armados, 143, **143, 149–50,**
 160–5, 202–3, 287–9
 costos humanos de los conflictos armados,
 159–60
 sin escolarizar, **47, 47, 48, 48, 49, 49, 62, 62,**
 121, 128–9, 132, 132, 143, 167
 enseñanza primaria, 150
 países afectados por conflictos, 150, 151,
 153
 generaciones perdidas, 211
 de minorías étnicas, 258
 pertenecientes a castas “inferiores”, 258
 procedimientos de selección utilizados
 por las escuelas, 106
 protección contra la violencia, 212–13
 protección jurídica de los derechos de, **214**
 raquitismo moderado y grave, 33
 Representante Especial del Secretario General
 de las Naciones Unidas
 para la cuestión de, 212, 213
 violaciones de los derechos de, 160, 161,
 213–18, 286
 violaciones y otros abusos sexuales contra,
 163–5, 216, **217**
 violencia contra, 160, 211, 212–13, 236
 violencia entre alumnos, 280
 niños desplazados, 160, 172, 177–9
 niños discapacitados, 258
 niños indígenas, 103
 niños refugiados, 160, 174
 niños soldados, 160
 alistamiento de, 164–5, 214, 217
 desmovilizar a, 214, 215–16
 programas de desarme, desmovilización
 y reintegración (DDR) para
 los ex combatientes, 254
- Nirantar, 81
- Norte de África
véase también países específicos
 reclutamiento de jóvenes, 187
- Noruega
 alfabetización de los adultos, 67
 ayuda de
 desembolsos, **122, 123, 124**
 a la educación, 229
 gasto en, 136
 ayuda humanitaria, 229
 competencia en lectura, **96**
 déficits de conocimientos básicos
 de lectura y escritura, 69
 formación continua, 68
 formación profesional, 72
 personas con competencias insuficientes,
 66
- Nueva Zelanda
 ayuda de
 desembolsos, **122, 123, 124**
 gasto en, 136
 competencia en lectura, **96**
 formación profesional, 71, **71**
 Programa de Aprendizaje Moderno, **71**
 Programa “Gateway”, **71**

nutrición
véase también malnutrición;
 salud y alimentación de los hijos
 acciones directas para mejorarla, 42
 carencias nutricionales, 35, 39, 58
 educación de las madres y, 35, 39-40
 programas de salud y nutrición escolares, 84, 233
 programas para la primera infancia, 58
 Nyerere, Julius, 272, 273

O

Objetivos de Desarrollo del Milenio, 195
 objetivos de la EPT
 objetivo 1: atención y educación
 de la primera infancia (AEPI), 33-45
 acceso, 33, 45
 indicadores principales, 33
 y los ingresos de las familias, 37-8, 38, 43
 y malnutrición, 35-6
 programas, 33, 37-8, 38, 43-5, 45
 recursos, 45
 objetivo 2: enseñanza primaria universal (EPU),
 46-61
 acceso, 83
 apoyo adicional, 100
 deserción escolar, 46, 50, 54-7, 55, 56
 disparidades entre los sexos, 83, 83, 85-7, 86
 escolarización, 46, 46, 50-1, 50-1, 51-3, 85,
 120, 120
 indicadores principales, 46
 ingresos, 46, 51, 52
 niños sin escuela, 46, 46, 47, 47-9, 48
 personal docente, 95
 progresos hacia, 50, 50-1
 proporción alumnos/docente, 95
 repetición, 51
 retención de estudios, 50
 supervivencia escolar, 46, 51, 52, 53, 53,
 85-6, 86, 150
 tamaño de las clases, 105
 terminación de estudios, 50, 51, 53, 53
 tiempo lectivo real, 105
 objetivo 3: educación de los jóvenes y adultos,
 62-73, 78
 acceso a la enseñanza secundaria, 62, 63-4
 calidad de educación, 95
 deserción en enseñanza secundaria, 62, 86-7
 disparidad de competencias, 66, 66-8, 69-73
 enseñanza superior, 62, 65, 65, 67, 70-3
 enseñanza técnica y profesional, 62, 62, 64,
 93
 indicadores principales, 62
 marginación de los trabajadores poco
 cualificados en los países
 desarrollados, 65-73
 programas de "segunda oportunidad", 64,
 65-6, 69, 70, 81
 objetivo 4: alfabetización de los adultos, 74-82
 disparidad entre las generaciones jóvenes
 y las de más edad., 67, 68, 69
 disparidad entre los sexos, 74, 76, 76, 79
 estrategias para mejorar, 77
 financiación de, 77-8, 79
 formación y asistencia para los
 alfabetizadores, 81-2, 82
 y el idioma de casa, 79, 80
 indicadores principales, 74
 y los ingresos de las familias, 76, 76
 y el lugar de domicilio, 76, 76, 79
 programas, 77-82, 79
 programas de educación no formal, 93

progresos conseguidos en, 82
 reglas generales para la elaboración
 de políticas eficaces, 78-9
 tasas de alfabetización, 74, 74, 75, 75-6, 76
 objetivo 5: paridad e igualdad entre los sexos,
 83-94
 acceso a la educación, 83, 89
 alfabetización de los adultos, 74, 74, 76, 76,
 79
 aprovechamiento escolar, 83, 90, 99, 102, 102
 causas de disparidad, 89
 competencias, 99
 deserción escolar, 86-7
 educación de las madres, 33
 enseñanza preescolar, 33
 enseñanza primaria, 56, 57, 59, 83, 83, 84,
 85-7
 enseñanza secundaria, 64, 64, 83, 83, 84,
 84-5, 85-7, 87, 88
 indicadores principales, 83
 y los ingresos de las familias, 87
 y las maestras, 91, 92-3
 mercado laboral, 83, 88, 88-9, 90
 niños sin escuela, 49
 "prima del sexo" en la educación, 90
 programas de educación no formal para,
 93, 94
 programas para reducir la disparidad, 91,
 93, 94
 remuneración, 83, 89
 supervivencia hasta el último grado, 85-6,
 86
 transiciones en el sistema educativo y hacia
 el mundo laboral, 87-94
 objetivo 6: calidad de la educación, 95-111
 y la alfabetización, 74
 y el aprovechamiento escolar, 102, 103, 104
 calidad de las escuelas, 103-6, 104
 y la deserción, 54
 desigualdades dentro de los países, 96-100,
 101-3
 desigualdades entre los países, 96, 96, 97, 97
 enseñanza preescolar, 95
 enseñanza primaria, 95
 enseñanza secundaria, 95
 y el entorno escolar, 105-6
 y los evaluaciones nacionales, 100-1, 108-11
 indicadores principales, 95
 y los marginados, 106-8
 mejorar la calidad de la enseñanza, 59-60
 progresos hacia, 28-9
 Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios
 (OCHA) (Naciones Unidas)
 "grupo sectorial", 229
 Marco de evaluación de la gestión
 del campamento, 233
 Servicio de seguimiento de la salud
 y la alimentación, 233
 Servicio de Supervisión Financiera (FTS), 228, 229
 Omán
 enseñanza primaria, 50, 52
 enseñanza secundaria, 63
 escolarización, 50, 63
 ingresos en la enseñanza primaria, 52
 Operación Híbrida de la Unión Africana y las
 Naciones Unidas en Darfur (UNAMID), 237
 Oportunidades (Mexico), 42, 58
 Organismo de los Estados Unidos para el
 Desarrollo Internacional (USAID), 201
 Organismo de Obras Públicas y Socorro (OOPS)
 (Naciones Unidas para los Refugiados
 de Palestina en el Cercano), 178

Organización de Cooperación y Desarrollo
 Económicos (OCDE). *véase* países
 de la OCDE
 Organización para la Seguridad y la Cooperación
 en Europa (OSCE), 275

Oriente Medio
véase también países específicos
 efectos de los conflictos armados en, 143

P

pacificadores: formación de, 277
 Pacto Internacional de Derechos Económicos,
 Sociales y Culturales (Naciones Unidas),
 214
 países afectados por conflictos armados
véase también países específicos
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196,
 196, 197
 ayuda, 195-207, 206-7, 265, 267-9
 ayuda a la educación básica, 197-8, 198, 199
 ayuda de la IVR, 265
 ayuda humanitaria, 226, 227
 ayuda inmediata, 138
 déficit de financiación, 199, 229-31
 definir, 156
 educación, 151, 285
 enseñanza primaria, 150, 199
 enseñanza secundaria, 150
 evaluación de las necesidades de, 269, 281
 fondo mundial eficaz al servicio de, 269
 fuentes de ingresos de, 197, 197
 indicadores de educación, 151, 285
 niños sin escolarizar, 150, 153
 países de ingresos bajos, 197, 197
 países victimados de "conflictos olvidados", 269
 programas de ayuda, 150
 reformar la estructura de la ayuda, 267-9
 supervivencia hasta el último grado, 150
 violaciones y otros abusos sexuales, 218, 222-3
 Países Bajos
 ayuda de
 desembolsos, 122, 122, 123, 124
 a la educación, 265, 266
 a la educación básica, 124, 125
 financiación de, 228
 gasto en, 136
 a las situaciones de conflicto, 202, 253
 competencia en lectura, 96
 enseñanza secundaria, 70
 escuelas segregadas, 192
 formación continua, 67, 68
 formación profesional, 70, 73
 fuerzas armadas, 202
 tasa obligatoria impuesta a los usuarios
 de las compañías telefónicas, 140
 vinculación de los programas de seguridad
 a los de desarrollo, 200
 países de ingresos altos
 AEPI, 33
 alfabetización de los adultos, 67, 67, 74
 ayuda a la educación, 121
 ayuda a la educación básica, 121
 calidad de la educación, 95
 competencias de lectura, 96
 educación de los jóvenes y adultos, 62
 enseñanza primaria, 46, 83
 enseñanza secundaria, 83
 episodios de conflicto, 156
 gasto en educación, 117
 paridad entre los sexos, 83
 países de ingresos bajos

- AEPI, 33
- alfabetización de los adultos, 74, 78
- aprovechamiento escolar, 100, 103, 103, 104
- asignación presupuestaria, 119-20
- asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196, 196-7, 197
- ayuda a la educación, 121
- ayuda a la educación básica, 121
- beneficios de educación, 184-5
- calidad de la educación, 95
- crecimiento económico, 118
- educación de los jóvenes y adultos, 62
- enseñanza preescolar, 43-4
- enseñanza primaria, 46, 83
- enseñanza secundaria, 83
- episodios de conflicto, 156, 156
- fuentes de ingresos, 197, 197
- gasto en educación, 115, 117, 117-18, 118, 127, 131, 131, 134
- gasto total, 129-30, 130
- ingresos fiscales, 129-30, 130
- necesidades de financiación externa, 116
- niños sin escolarizar, 47, 132, 150
- países afectados por conflictos, 150, 156, 156, 196, 196-7, 197
- paridad entre los sexos, 83
- planes para reducir el déficit presupuestario, 134
- recaudación fiscal, 129-30, 130
- países de ingresos medios
- competencias de lectura, 96
- crecimiento económico, 118
- gasto en educación, 118, 127
- países de ingresos medios altos
- AEPI, 33
- alfabetización de los adultos, 74
- ayuda a la educación, 121
- ayuda a la educación básica, 121
- calidad de la educación, 95
- educación de los jóvenes y adultos, 62
- enseñanza primaria, 46, 83
- enseñanza secundaria, 83
- episodios de conflicto, 156
- gasto en educación, 117
- niños sin escolarizar, 47
- países afectados por conflictos, 156
- paridad entre los sexos, 83
- países de ingresos medios bajos
- AEPI, 33
- alfabetización de los adultos, 74
- asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196, 196-7
- ayuda a la educación, 121
- ayuda a la educación básica, 121
- calidad de la educación, 95
- educación de los jóvenes y adultos, 62
- enseñanza primaria, 46, 83
- enseñanza secundaria, 83
- episodios de conflicto, 156, 156
- gasto en educación, 117, 131, 131, 134
- gasto total, 129-30, 130
- ingresos fiscales, 129-30, 130
- niños sin escolarizar, 150
- países afectados por conflictos, 150, 156, 156, 196, 196-7
- paridad entre los sexos, 83
- planes para reducir el déficit presupuestario, 134
- recaudación fiscal, 130
- países de la "línea del frente"
- asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 200-1, 201
- ayuda, 200-1
- países de la OCDE
- ayuda a la educación, 229
- ayuda humanitaria, 226-7
- competencias de lectura, 96
- desfase entre competencias y empleos, 67-8
- donantes, 122, 122-3
- enseñanza preescolar, 43-4
- formación profesional, 68, 72
- programas de AEPI, 43-4
- programas de enseñanza profesional, 72
- servicios destinados a los niños menores de seis años, 43-4
- tasas financieras, 138
- países desarrollados
- ayuda a países afectados por conflictos, 169
- creación de empleos, 66
- desfase entre competencias y empleos, 66
- marginación de los trabajadores poco cualificados en, 65-73
- presupuestos militares, 169
- países en desarrollo
- AEPI, 43
- gasto en educación, 133-4, 168
- gasto militar, 168, 171
- ingresos fiscales, 130
- malnutrición, 36
- programas de vacunación, 138
- raquitismo, 35
- países nórdicos
- véase también países específicos
- formación continua, 67
- países pobres
- véase también países de ingresos bajos
- ingresos fiscales, 129-30
- reducir las disparidades en el aprendizaje, 100-11
- Pakistán
- alfabetización de los adultos, 75, 75, 77-8
- amenazas a la seguridad, 204, 204
- asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196, 197-8, 201, 206
- ayuda a la educación, 197, 227-8, 231, 231
- peticiones de, 232
- ayuda a la educación básica, 198, 198, 199
- ayuda británica, 206-7
- ayuda humanitaria, 231, 231, 232
- ayuda internacional, 150, 200, 205
- campamentos de refugiados, 174, 175, 231
- campañas de alfabetización, 81, 92
- conflicto armado, 156
- agresiones contra niños y docentes, 161
- ataques contra escuelas, 220
- ataques contra las infraestructuras escolares, 163
- ataques contra los civiles, 220
- ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203
- causas, 185, 191
- violaciones de los derechos humanos, 219
- violaciones y otros abusos sexuales, 220
- crecimiento económico, 118
- déficit de financiación, 199
- déficit presupuestario, 134
- deserción escolar, 54, 57
- desplazados internos, 172, 173, 177, 227, 228, 231, 232
- educación de las madres, 40
- educación de los refugiados y desplazados internos, 173, 177, 227, 228
- enseñanza primaria, 54, 86, 92, 92, 120, 175, 199
- enseñanza secundaria, 85, 87
- escolarización, 85, 86, 120, 175
- escuelas provisionales, 225
- escuelas satélites, 236
- formación de los docentes, 92
- gasto en educación, 115, 117, 118, 118, 119, 119, 120, 134, 167
- gasto en educación en favor de las poblaciones desplazadas, 227, 228
- gasto militar, 167, 167, 171
- gasto público, 130
- idioma de enseñanza, 190-1
- incentivos financieros para reducir la disparidad entre los sexos, 91
- ingresos fiscales internos, 119, 119
- instrucción de las mujeres, 40, 41
- mortalidad de los menores de 5 años, 35
- niños sin escolarizar, 47, 48, 48, 49, 49, 167
- paridad entre los sexos, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 92, 167
- planes para reducir el déficit presupuestario, 134
- políticas de alfabetización y educación de adultos, 77-8
- presupuesto militar, 167
- raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
- refugiados, 173
- salud y alimentación de los hijos, 40
- sistema educativo, 167, 204, 204
- supervisión de las violaciones de los derechos humanos, 219
- terminación de estudios secundarios, 87
- vacunación, 41
- Palestina, 176-7
- palestinos, 178
- véase también Territorio Ocupado Palestino
- paludismo: programas para la compra de medicamentos contra, 139
- Panamá
- alfabetización de los adultos, 75, 78
- aprovechamiento escolar en matemáticas, 97
- enseñanza preescolar, 37
- enseñanza primaria, 51, 52
- enseñanza secundaria, 63, 85
- escolarización, 37, 51, 63, 85
- paridad entre los sexos, 85
- raquitismo de los niños menores de 5 años, 36
- supervivencia hasta el último grado, 52
- Papua N. Guinea
- alfabetización de los adultos, 75
- gasto en educación, 167
- gasto militar, 167
- Paraguay
- aprovechamiento escolar en matemáticas, 97
- crecimiento económico, 118
- enseñanza primaria, 51, 52
- enseñanza secundaria, 63
- escolarización, 51, 63
- gasto en educación, 118
- instrucción de las mujeres, 41
- supervivencia hasta el último grado, 52
- vacunación, 41
- paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT), 83-94
- acceso a la educación, 83, 89
- alfabetización de los adultos, 74, 74, 76, 76, 79
- aprovechamiento escolar, 83, 90, 99, 102, 102
- campamentos de refugiados, 174, 175
- causas de disparidad, 89
- competencias, 99
- deserción escolar, 86-7
- división del trabajo por sexo, 89
- y la educación de las madres, 33
- enseñanza preescolar, 33
- enseñanza primaria, 56, 57, 59, 83, 83, 84, 85, 85-7, 86, 174

- enseñanza secundaria, **64, 64, 83, 83, 84, 84-5, 85-7, 87, 88, 174**
- escolarización de los niños desplazados, 179
y la formación de los docentes, 91-2, 92-3
- fuentes de disparidad, **85-7**
- indicadores principales, 83
- y los ingresos de las familias, **87**
- y las maestras, 91, 92-3
- mercado laboral, 83, **88, 88-9, 90**
- niños sin escuela, **49**
- oportunidad para los adolescentes
en el sistema educativo formal, 90-3
- “prima del sexo” en la educación, 90
- programas para reducir la disparidad, 91, 93, **94**
- progresos hacia, 28
- remuneración, 83, 89
- supervivencia hasta el último grado, **85-6, 86**
- transiciones en el sistema educativo
y hacia el mundo laboral, 87-94
- violencia y, 152-5
- “Pasarelas” (Marruecos), 80
- paz
- acuerdos de, **251, 261**
- aprovechando los beneficios de, 247-81
- consolidación de, 145, 251, 268-9, 274, 280, 281, 285, 291
- dividendo de, 168
- educación como fuerza de, **249, 250, 268-9, 276, 276, 277, 290-1**
- para enseñanza primaria universal, 180
- escuelas como “zonas de paz”, 236
- escuelas para consolidarla, 274
- Fondo para la Consolidación de la Paz (Naciones Unidas), 145
- programas de educación para, 276
- promover una cultura de paz y tolerancia, 270-81
- transición hacia, 290
- penuria de instrucción, 181
- penuria extrema de educación, 152, 153
- personal docente
- composición del, 91
- gestión del, 107
- personas desplazadas.
véase desplazados internos
- Perú
- aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
- campañas de alfabetización, 81
- crecimiento económico, **118**
- enseñanza preescolar, **37**
- enseñanza secundaria, **63**
- escolarización, **37, 63**
- gasto en educación, **118**
- raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
- reclutamiento de jóvenes, 187
- supervivencia hasta el último grado, **52**
- violencia en las aulas, 280
- peticiones consolidadas, **228, 230**
- peticiones de asilo político, 172
- peticiones instantáneas, **228, 229-30**
- piratería, 195
- Plan de Acción Humanitaria, 231
- Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA), 78
- PlanetRead, 81
- planificación nacional, 198-9
- ayuda internacional, 220-1, **223**
- en cuenta los conflictos y centrado
especialmente en los países pobres, 291
- de la educación, **256, 266-7**
- a largo plazo, 290
- planes de alfabetización, 77
- planes de desarrollo, 267
- planes de lucha contra las violaciones de derechos humanos, 287
- planes provisionales de educación, 266-7
- reforzamiento de, 255-6
- PNB (producto nacional bruto)
- déficits presupuestarios, 133
- gasto público en educación, 117, 120, **132**
- proporción de los desembolsos, 258
- proporción de los ingresos fiscales, 119, 120, 258
- proporción dedicada a la educación, 115, 117, **120**
- proporción destinado a gastos militares, 171
- raquitismo y, **36, 36, 37**
- tasas de malnutrición y, 36
- población activa
- participación de las mujeres en, 88, 88-9
- participación de los jóvenes en, 88, 88-9
- poblaciones indígenas
- estipendios para, 258
- pérdida de educación durante la guerra civil de Guatemala, 154, 154-5
- pobreza
- véase también ingresos de las familias
- agravación de, 165-9
- contrarrestar los efectos de, 58
- y el crecimiento económico, 129
- y la deserción escolar, 56, 56-7, 58
- impacto del alza del precio de los alimentos en, 128
- impacto en la sistema educativo, 128
- impacto en los resultados del aprendizaje y la asistencia a la escuela, 129
- oportunidades limitadas de educación como fuente de, 184-7
- programas de ayuda contra, 150
- y la terminación de los estudios, **64, 64, 129**
- política de educación, 281, 291
- política de educación inclusiva, 275
- políticas descentralizadoras, 271
- políticas lingüísticas, 272
- Polonia
- competencia en lectura, **96**
- enseñanza preescolar, **37**
- enseñanza primaria, **51**
- escolarización, **37, 51**
- formación continua, 67, 68
- Portugal
- ayuda de
- desembolsos, **122, 123, 124**
- gasto en, 136
- enseñanza secundaria, **85**
- escolarización, **85**
- formación continua, 68
- paridad entre los sexos, **85**
- Pratham (India), 107, **108**
- precios de los alimentos, **36, 128-34**
- precios de los productos alimentarios básicos, **44**
- prejuicios, 191, 279
- presupuestos de educación, 130-2, 258
- presupuestos gubernamentales, 129-30
- véase también gasto público
- ciclos de, 233
- presupuestos militares, **166, 168**
- véase también gasto militar
- cómo los conflictos sustraen recursos a la educación, 166-9
- prevención de la violencia, **280, 280**
- prevención de los conflictos armados, 196, 276, 285
- primera infancia
- véase también Atención y educación de la primera infancia (AEPI) (objetivo de la EPT); enseñanza preescolar
- atención y educación de, 33-45
- programas de nutrición para, 58
- Principios Rectores de los desplazamientos internos, **215**
- Principios y Buenas Prácticas en la Donación Humanitaria, 242, 244
- “(Product) RED” iniciativa, 139
- Programa Aulas en Paz, **280**
- Programa “Balsakhi” (India), **108**
- Programa Brasil Alfabetizado, 78, 79
- Programa de Acción de Accra, **126**
- Programa de Aprendizaje Moderno (Nueva Zelanda), **71**
- Programa de Competencias Ciudadanas (Colombia), **280**
- Programa de Educación en Situaciones de Emergencia y de Transición Post-Crisis, 266
- Programa de Educación para la Paz (PEP), **277**
- Programa de Fortalecimiento de Capacidades para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (CELL) (Egipto), **82**
- Programa de las 900 Escuelas (Chile), 107
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
- ‘grupo de recuperación temprana’, 259
- presupuesto, 221
- programas de la educación, 270
- Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (EQUIP), 264
- Programa de recuperación de la enseñanza primaria, 266
- Programa de Respuesta a la Crisis Alimentaria Global (Banco Mundial), 129
- Programa de Respuesta de Emergencia del Comandante (CERP), 202
- Programa “Gateway” (Nueva Zelanda), **71**
- Programa Mundial de Alimentos, 233
- Programa “Read India”, **108**
- Programa Red de Seguridad Productiva (Etiopía), 58
- Programa Somalí de Enseñanza y Alfabetización a Distancia (SOMDEL), 236
- programas de alfabetización, 77-82, 236
- programas de alimentación escolar, 129, 233
- programas de aprendizaje acelerados, **235, 254**
- programas de aprendizaje temprano, **38, 38**
- programas de ayuda
- a los países afectados por los conflictos olvidados, 150
- participación de las fuerzas armadas en, 202-3
- programas de desarme, desmovilización y reintegración (DDR), 254, 289
- programas de educación, 260
- programas de educación para la paz, 276
- programas de enseñanza acelerada, 289
- programas de prevención de la violencia, 280
- programas de protección social, 129
- programas de reconstrucción, 145
- programas de rehabilitación y construcción de aulas, **235**
- programas de “segunda oportunidad”, **64**
- programas de seguridad, 200
- programas informáticos, 257
- programas REFLECT, 80
- progreso educativo
- y el gasto en educación, **120**
- interrupción por los conflictos, 154-5

"Promoción del Diálogo Interreligioso", 275-6
 proporción alumnos/docente
 y el aprovechamiento escolar, 105
 campamentos de refugiados, 174
 protección
 "asesores para la protección de las mujeres",
223
 deficiencias en, 144
 derecho a la, 236
 de los derechos de los desplazados internos,
 213
 de los derechos de niños y civiles, **214-15**
 de los derechos humanos, 230
 de las personas desplazadas, 213
 programas de protección social, 129
 reforzar, 220-1, 285-7
 requisitos fundamentales para, 220-1
 protección jurídica, **214-15**
 protección social, 129
 Proyecto de Educación Rural (Colombia), **59**
 pueblos indígenas, 251, **251**

Q

Qatar
 competencia en lectura, **96, 96**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **63, 85**
 paridad entre los sexos, **85**
 "Que ningún niño se queda atrás"
 (Estados Unidos), 109, **109**
 Questscope, **241**

R

radicalismo, **143**
 radio: como medio de alfabetización, 81
 Ramos-Horta, José: sobre educación como
 sendero hacia la paz, **249**
 Rania Al Abdullah, Reina de Jordania, **178**
 sobre los efectos de los conflictos armados
 a los niños, **143**
 raquitismo
 y la educación de las madres, **35, 39**
 impacto en las pruebas escolares, 129
 niños menores de 5 años, 33
 países afectados por conflictos, 151
 y PNB, **36, 36, 37**
 regiones afectadas por conflicto, 160
 recesión, 65-6, 128-34
 reclutamiento
 alistamientos forzosos en fuerzas armadas,
 164-5, 214
 de los jóvenes, 187
 de niños soldados, 214, 217
 de los pobres, 185-6
 reconstrucción inmediata, 145
 reconstrucción posconflicto, 289-90
 de las aulas y escuelas, 253, **253**
 de los edificios escolares, 289
 para enseñanza primaria universal, 180
 financiación de, 259-60
 programas de, 107, 145
 del sector de la educación, 256
 de los sistemas educativos, 289
 recuperación a largo plazo
 constitutivos de una práctica idónea, 255
 sentar las bases para, 255-8, 290
 recuperación inmediata, 145
 recuperación posconflicto, 230, **239**
 recuperación rápida, 289-90

recuperación temprana, 259-63
 financiación de las actividades definidas
 como de, 259
 'grupo de recuperación temprana', 259
 reverses de, 259-60
 recursos
 movilización de, **118-19**
 trampa de, 183
 recursos financieros
 cómo los conflictos sustraen recursos
 a la educación, 166-9
 desvío de, 165-9
 red Campaña de las Naciones Unidas contra
 la violencia sexual en los conflictos, **223**
 Red Interinstitucional para la Educación en
 Situaciones de Emergencia (INEE), 229,
 242, **277, 288**
 directrices para la prestación de servicios
 educativos en situaciones de
 emergencia, 235
 "Reescribiendo el futuro" (Save the Children), 242,
 288
 REFLECT (Alfabetización freiriana reformulada
 a través de técnicas de potenciación
 comunitaria), 82
 reformas institucionales de la educación, 290
 refugiados, 160, 172, 172-3
 acceso a la educación, 175, 238, 240, 289
 acceso al mercado de trabajo, 177
 de los conflictos armados, 169-79
 deportación de, 177
 derechos, 173, 238
 derechos a la educación, 173, 175-6, 177
 desplazamiento de, 233
 educación para, 173, 175-6, 177, 238, 240, 289
 enseñanza profesional para, **176**
 limitaciones de los desplazamientos, **178**
 obstáculos institucionales, 177
 protección y asistencia para, 173, 213, **215, 245**
 reconocer los estudios de los que retornan, 254
 servicios educativos prestados a, 174-7, 238-42
 refugiados palestinos, 172, 173, 176-7, **178**
 refugiados somalíes, **234**
 Reino Unido
 ayuda de, 260
 costos humanos, 159
 desembolsos, **122, 122-3, 123, 124**
 a la educación, **65, 124, 124, 125, 265**
 financiación de, **228**
 fuerzas armadas, 201, 202
 gasto, **65, 122-3, 136**
 objetivos, **122, 122**
 a los países afectados por conflictos, 159,
 200-1, 201, 202, 206, **206-7**
 a los países de "la línea del frente", 200-1,
 201
 ayuda humanitaria de, **228**
 competencia en lectura, **96**
 deportación de refugiados de, 177
 enseñanza secundaria, 70
 evaluaciones nacionales, 109
 formación continua, 67, 68
 formación profesional, 70
 incentivos financieros, 70
 personas con competencias insuficientes, 66
 procedimientos de selección de los
 peticionarios de asilo político, 177
 tasa obligatoria impuesta a los usuarios
 de las compañías telefónicas, **140**
 vinculación de los programas de seguridad
 a los de desarrollo, 200

religión
 enseñanza de, 272-6
 escuelas segregadas por, 192-3, **193**
 remuneración
 capacitación de los maestros, 254-5
 paridad entre los sexos, 83, 89
 sueldos para los docentes, 129, 134, 257
 sueldos para mujeres, 88-9
 República Árabe Siria
 alfabetización de los adultos, **76, 76**
 escolarización en la enseñanza secundaria,
63
 gasto en educación, 115
 ingresos de las familias, **38**
 presupuesto nacional de educación, 240
 programas de aprendizaje temprano, **38**
 refugiados y desplazados internos, 172, 176-7,
 240
 sistema escolar, 240
 supervivencia hasta el último grado, **82**
 República Bolivariana de Venezuela
 alfabetización de los adultos, **75, 78**
 campañas de alfabetización, 81
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **51, 52**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **37, 51, 63, 85**
 paridad entre los sexos, **85**
 supervivencia escolar, **51, 52**
 terminación de estudios, **51**
 República Centroafricana
 alfabetización de los adultos, **75**
 almuerzo escolar, 233
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a la educación, 231, 265, 269
 peticiones de, **232**
 ayuda a la educación básica, **125, 198, 198, 199**
 ayuda de la IVR, 265
 ayuda humanitaria, 231, 263
 peticiones de, **232**
 ayuda temprana al desarrollo, 261
 calidad de la educación, 175
 campamentos de refugiados, 175
 conflicto armado, 155, **156, 232**
 acceso a la educación, 233
 ataques contra escuelas, 220
 ataques contra los civiles, 220, 238
 costos humanos, 160
 escuelas "en pleno campo", 225, 234
 treguas y acuerdos de paz, 261
 violaciones y otros abusos sexuales, **217,**
 220, **222**
 déficit de financiación, 198, 199
 desplazados internos, **232**
 docentes formados, 175
 enseñanza primaria, **86, 199**
 escolarización, **86**
 escuelas "en pleno campo", 225, 234
 gasto en educación, **117, 131, 167**
 gasto militar, 167, 171
 niños soldados, 164, 214, 217
 paridad entre los sexos, **86**
 programas de alimentación de las escuelas,
 233
 supervivencia hasta el último grado, **86**
 República Checa
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **51, 63**
 formación continua, 68
 formación profesional, 73
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**

- República de Corea
ayuda de: desembolsos, **123, 124**
enseñanza secundaria, **85**
escolarización, **85**
formación profesional, **68, 69, 72**
paridad entre los sexos, **85**
Servicio de Empleo para Jóvenes, **72**
- República Democrática del Congo
acceso a la educación, **179, 232**
acuerdos "generales" de paz, **261**
alfabetización de los adultos, **75, 76**
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), **196, 196, 200**
ayuda a la educación, **231, 231, 233, 267, 269**
que causa daño, **205**
peticiones de, **232**
ayuda a la educación básica, **125, 198, 198, 199**
ayuda británica, **207**
ayuda humanitaria, **226-7, 228, 231, 231, 235, 263**
peticiones de, **232**
riesgos de, **235**
ayuda humanitaria a corto plazo, **233, 235**
como "caso de emergencia olvidado", **226**
conflicto armado, **155, 156, 156**
acuerdos "generales" de paz, **261**
ataques contra las infraestructuras escolares, **162**
ataques contra los civiles, **157, 158**
costos humanos, **159, 160**
desventajas en las zonas afectadas, **152**
efectos económicos, **166**
escuelas provisionales, **225**
fallecimientos por, **160**
financiación de las guerras, **168**
niños y jóvenes sin escolarizar en las regiones afectadas, **153**
reclutamiento de jóvenes, **186-7**
situación de la educación, **231-2**
violaciones de los derechos humanos de los niños, **161**
violaciones y otros abusos sexuales, **163-4, 216-17, 217, 219, 222, 223**
- déficit de financiación, **198, 199**
deserción escolar, **166**
desplazados internos, **172, 173, 179, 232, 232, 239**
desplazados internos "invisibles", **239**
enseñanza primaria, **199**
enseñanza secundaria, **63, 87**
escolarización, **63, 166, 235**
evaluación de las necesidades, **231-2**
gasto en educación, **131, 167**
gasto militar, **167, 167, 171**
instrucción de las mujeres, **41**
misiones de los cascos azules, **237**
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
niños sin escolarizar, **48**
niños soldados, **164, 214, 215-16**
paridad entre los sexos, **87**
plan nacional de desarrollo, **267**
programas de aprendizaje acelerados, **235**
reconstrucción posterior a un conflicto, **235**
recuperación posterior a un conflicto, **239**
refugiados de, **172, 174**
seguridad, **237**
sueldos de los docentes, **134**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**
- República Democrática Popular Lao
alfabetización de los adultos, **75**
crecimiento económico, **118**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **51, 86**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **37, 51, 63, 85, 86**
gasto en educación, **118, 133, 167**
gasto militar, **167**
ingresos de las familias, **38**
paridad entre los sexos, **85, 86**
programas de aprendizaje temprano, **38**
supervivencia hasta el último grado, **52, 86**
- República Dominicana
aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
crecimiento económico, **118**
enseñanza primaria, **51, 86**
enseñanza secundaria, **63, 64, 85, 87**
escolarización, **51, 63, 85, 86**
gasto en educación, **118**
instrucción de las mujeres, **41**
paridad entre los sexos, **85, 86, 87**
supervivencia hasta el último grado, **52, 86**
terminación de estudios secundarios, **64, 87**
vacunación, **41**
- República Islámica del Irán
competencia en lectura, **96**
crecimiento económico, **118**
empleo de las mujeres, **90**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza preprimaria, **38**
enseñanza secundaria, **63**
escolarización, **37, 38, 63**
gasto en educación, **118, 119**
ingresos fiscales internos, **119**
refugiados y desplazados internos, **173**
- República Unida de Tanzania
aprovechamiento escolar, **98, 99, 100, 121**
competencias de lectura, **97, 97**
crecimiento económico, **118**
deserción escolar, **55, 56, 56, 60**
Educación Básica Complementaria de Tanzania (COBET), **60-1**
enseñanza alternativa para niños que habían sobrepasado la edad de ingresar, **60-1**
enseñanza primaria, **50, 50, 51-3, 56, 60, 61, 120**
enseñanza secundaria, **87**
escolarización en la enseñanza primaria, **50, 51-3, 60, 61, 120**
gasto en educación, **117, 118, 119, 120, 120, 120-1, 121, 167**
gasto militar, **167**
identidad común, **273**
ingresos anuales, **89**
ingresos de las familias, **56, 56**
ingresos fiscales internos, **119, 120**
instrucción de las mujeres, **41**
lengua de enseñanza, **272, 273, 273**
malnutrición, **36**
mortalidad de los menores de 5 años, **35**
niños sin escolarizar, **60, 121**
paridad entre los sexos, **87, 89**
precios de los alimentos, **128**
programas de educación no formal, **94**
progresos hacia la enseñanza primaria, **50**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**
- Resolución 1325 (Consejo de Seguridad, Naciones Unidas), **215**
Resolución 1820 (Consejo de Seguridad, Naciones Unidas), **213, 215**
Resolución 1882 (Consejo de Seguridad, Naciones Unidas), **212, 215**
riesgos
compartir, **263-7**
responder al, **261-3**
- Robinson, Mary: sobre violencia sexual, **224**
- Rumania
competencia en lectura, **96**
enseñanza primaria, **51**
enseñanza secundaria, **63**
escolarización, **51, 63**
formación continua, **87**
- Rusia, Federación de
competencia en lectura, **96**
conflictos armados en, **156**
crecimiento económico, **118**
gasto en educación, **118**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- Rwanda
alfabetización de los adultos, **75**
apoyo a los presupuestos generales, **260**
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), **196, 260**
ayuda a la educación básica, **125, 199**
ayuda al sistema educativo, **205**
calidad de la educación, **175**
campamentos de refugiados, **175**
conflicto armado, **155, 156**
años de escolarización perdidos por, **154, 154**
ataques contra los civiles, **158**
causas, **186, 191**
reintegración de los niños soldados, **254**
violaciones y otros abusos sexuales, **163**
crecimiento económico, **118**
déficit de financiación, **198, 199**
deserción escolar en primaria, **56**
docentes formados, **175**
educación de las madres, **41**
enseñanza del genocidio, **274**
enseñanza primaria, **86, 199, 255**
enseñanza secundaria, **63, 87**
escolarización, **63, 86**
escolarización posconflicto, **255**
financiación destinada a la educación, **258**
gasto en educación, **117, 118, 119, 119, 167, 258**
gasto militar, **167**
ingresos de las familias, **56**
ingresos fiscales internos, **119, 119**
instrucción de las mujeres, **41**
mortalidad infantil, **34, 35**
paridad entre los sexos, **86, 87**
población juvenil, **186**
prueba de detección del VIH, **41**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
segregación escolar, **194, 205**
terminación de estudios secundarios, **87**
vacunación, **41**

S

- S. Vicente/Granadinas
enseñanza secundaria, **84**
paridad entre los sexos, **84**
- salud y alimentación de los hijos
véase también malnutrición
autonomía adquirida gracias a la educación y, **39-43**
ayuda financiera, **230**
durante los conflictos, **234**
conflictos armados, **165**
deserción escolar y, **58-9**
educación de las madres y, **33, 34-5, 35, 38-9, 39-43, 40, 137**
programas de alimentación escolar, **129, 233**
programas de atención médico-sanitaria escolar, **58-9**

- programas de la salud materna e infantil, **42, 42-3**
 programas de salud y nutrición escolares, **84**
 progresos hacia, 28
- Samoa
 enseñanza primaria, **51**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **51, 63, 85**
 paridad entre los sexos, **85**
- sanciones, 221
- saneamiento, 230
- Santa Lucía
 enseñanza primaria, **51, 52, 86**
 enseñanza secundaria, **63, 84**
 escolarización, **51, 63, 84, 86**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **84, 86**
- Santo Tomé y Príncipe
 alfabetización de los adultos, **75**
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50**
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **37, 50, 85**
 gasto en educación, 131
 paridad entre los sexos, **85**
- Save the Children
 ayuda humanitaria a corto plazo, **235**
 campaña "Reescribiendo el futuro", 242, 288
 servicios educativos en los conflictos armados, 229, 231, 233, 236
- secuestros, 164-5
- segregación escolar, 192-4, **193, 205**
 "segunda oportunidad" de educación, 65-6, 69
 programas de, **64, 70, 81**
- seguridad, 195-207
- seguridad mundial y regional, 195-6
- seguridad nacional
 crear un ámbito de, 236-8
 educación para, **143**
 fuerzas de, 238
 garantía de, 260
 reforma de los cuerpos de, 251
 vinculación de la ayuda a, 199-206
- Sen, Amartya, 192
- Senegal
 ayuda a la educación básica, **125**
 conflicto armado
 efectos económico, 165
 deserción escolar, 55, 55-6, 56
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, **50, 52, 53, 53, 55-6, 56**
 enseñanza secundaria, **63, 87**
 examen nacional, 56
 gasto en educación, 131, 131, 167
 gasto militar, 167
 idioma oficial de enseñanza, 272
 ingresos de las familias, **53, 56**
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad infantil, **34, 35**
 paridad entre los sexos, **87**
 programas de alfabetización, 80
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 retención de estudios, **51**
 supervivencia hasta el último grado de primaria, **53**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, 41
- Serbia
 alfabetización de los adultos, **76, 76**
 conflictos armados, **156**
 enseñanza secundaria, **63**
 ingresos de las familias, **38**
 programas de aprendizaje temprano, **38**
- Servicio de Supervisión Financiera (FTS), **228, 229**
 Servicio Jesuita a Refugiados y Première Urgence, 239, **277**
 servicios: tasas sobre, 139-40
 servicios de apoyo: ayuda financiera recibida, 230
 servicios educativos
 en los conflictos armados, 225-45
 prestación de
 deficiencias en, 144-5, 174-9
 modelos del costo de, 288
 a los refugiados y desplazados internos, 174-9, 238-42
 superar los obstáculos que impiden, 242-5
 sexo. véase paridad e igualdad entre los sexos (objetivo de la EPT)
- Seychelles
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **98**
 competencias de lectura, **97**
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **85**
 evaluaciones nacionales, 110
 paridad entre los sexos, **85**
- sida. véase VIH y el sida
- Sierra Leona
 asistencia para el desarrollo, 196, 260, 260, **261**
 ayuda a la educación, 265
 ayuda a la educación básica, 199
 ayuda británica, **207, 260**
 ayuda de la IVR, 265
 ayuda humanitaria, 260, 260, 263
 capacitación de los maestros, 254-5
 Comisión de Verdad y Reconciliación, 250, 252
 conflicto armado, **156**
 agresiones contra niños y docentes, 161
 apoyo psicosocial para los niños soldados, 254
 ataques contra las infraestructuras escolares, 162
 causa, 250
 costos humanos, 160
 fallecimientos, 160
 financiación de, 168
 reclutamiento de los pobres, 185
 violaciones y otros abusos sexuales, 163
 déficit de financiación, 199
 derechos de los desplazados internos, 242
 derechos de matrícula, 252
 desplazados, 254
 enseñanza básica, 254
 enseñanza primaria, **86, 199, 252, 254, 255**
 escolarización, **86, 252, 255**
 estrategia nacional de reducción de la pobreza, 258
 exámenes comunes para los desplazados, 254
 garantía de seguridad, 260
 gasto en educación, **117, 131, 131, 167**
 gasto militar, 167, 171
 ingresos de las familias, **38**
 instrucción de las mujeres, 41
 mortalidad de los menores de 5 años, **35**
 paridad entre los sexos, **86**
 planes de educación, 258
 población juvenil, 186, 186
 programa informático, 257
 programas de aprendizaje temprano, **38**
 reconstrucción posconflicto, 252, 260, **261**
 servicios de salud materna e infantil, 42
 sistema de información básica, 256-7
 vacunación, 41
- Singapur
 alfabetización de los adultos, **75**
 competencia en lectura, **96**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
- Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS), 256, **256, 257, 269, 290**
- Sistema de Seguro de Empleo (República de Corea), 68
- sistemas de información
 creación de, 256-8
 vincularlos con las necesidades financieras, 288
- sistemas de supervisión de las violaciones y otros abusos sexuales, 218-20
- sistemas educativos
 descentralización de, 270
 efectos de las violaciones y abusos sexuales en, 218
 efectos económicos de los conflictos armados, 165-6
 entorno escolar propicio para la educación de las niñas, 91-3
 financiación de, 227-8
 informes sobre violencia contra, 220
 pérdida de ingresos fiscales, 165-6
 reconstrucción de, 250, 289
 reforma de, 251
- soldados
 véase también fuerzas armadas
 niñas soldados, 164
 niños soldados, 160, 164-5, 214, 215-16, 217
 programas de desarme, desmovilización y reintegración (DDR) para los ex combatientes, 254
- Somalia
 acceso a la educación, 230
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a, 202
 ayuda a la educación, 230, 231
 ayuda a la educación básica, **125, 198, 198, 199**
 ayuda humanitaria, 226-7, **228, 230, 231**
 conflicto armado, 155, **156, 156**
 años de escolarización perdidos por, 154
 ataques contra las escuelas, 220
 ataques contra las infraestructuras escolares, 162-3
 ataques contra los civiles, 155, 220
 ataques contra los niños y docentes, 161
 ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203
 costos humanos, 160
 efectos, 154, 160, 195
 violaciones y otros abusos sexuales, 220
 déficit de financiación, 198, 199
 desplazados internos, 172, 172-3
 niños sin escolarizar, **48**
 niños soldados, 164, 214
 refugiados, 172, 172-3, **234**
- Somalilandia: planificación educativa, 257, **257**
- Sri Lanka
 alfabetización de los adultos, **75**
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD) a, 196
 ayuda a la educación, 229, 231, 231
 ayuda humanitaria, 205, 229, 231, 231
 conflicto armado, **156**
 ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203
 causas, 185, 191
 reclutamiento de jóvenes, 187
 violencia contra los civiles, 157
 desplazados internos, 173, 177
 solicitudes de asilo de personas procedentes de, 177
 subsidios, **86-7**

- Sudáfrica
 aprovechamiento escolar, 90, **98, 100**
 competencia en lectura, **96, 96, 97**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza preescolar, **37, 38**
 enseñanza primaria, **50, 86**
 enseñanza secundaria, **63, 84**
 escolarización, **37, 38, 50, 63, 84, 86**
 gasto en educación, **118**
 idioma de enseñanza, 190
 niños sin escolarizar, **47, 47, 48**
 paridad entre los sexos, **84, 86, 90**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
- Sudán
 alfabetización de los adultos, **75**
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196, 200
 ayuda a la educación, 227–8, 233
 ayuda a la educación básica, 197–8, 198
 ayuda británica, **207**
 ayuda humanitaria, 226–7, 263
 campamentos de refugiados, 175
 como “caso de emergencia olvidado”, 226
 conflicto armado, 155, **156, 156**
 ataques contra las infraestructuras escolares, 162
 ataques contra los civiles, 155, 157, **158**
 ataques contra los niños y docentes, 161
 ataques contra los trabajadores de la ayuda, 203
 causas, 191
 costos humanos, 160, 160
 efectos en la pobreza y los recursos financieros, 165
 fallecimientos, 160, 160
 violaciones de los derechos humanos de los niños, 161
 violaciones y otros abusos sexuales, 164, 216, **217, 219, 222, 223**
 derechos a la educación, 179
 desplazados internos, 172, 172–3, 179, 227–8
 educación de los desplazados internos, 179, 227, 228
 enfermedades, 165
 enseñanza preescolar, **37**
 enseñanza primaria, 175
 enseñanza secundaria, **63**
 escolarización, **37, 63, 175**
 gasto en educación en favor de las poblaciones desplazadas, 227, 228
 gasto público, 130
 misiones de los cascos azules, 236
 niños desplazado, 227–8
 niños sin escolarizar, **48**
 niños soldados, 164, 214, 217
 programas de educación no formal, **94**
 programas de seguridad, 200
 refugiados de, 172, 172–3
 supervivencia hasta el último grado, **52**
- Sudán del Sur
 ayuda a la educación, 267
 ayuda humanitaria, 264
 campamentos de refugiados, **277**
 construcción de aulas, **253**
 costos totales de la recuperación, 258
 educación para la paz, **277**
 escolarización, **253**
 plan nacional de desarrollo, 267
 reconstrucción de las escuelas, 253, **253, 265**
- Suecia
 ayuda de desembolsos, **122, 122, 123, 124**
 a la educación, 229
 financiación de, **228**
 gasto en, **136**
 ayuda humanitaria, **228, 229**
 competencia en lectura, **96**
 escolarización en la enseñanza primaria, **51**
 formación continua, 68
 formación profesional para los trabajadores de más edad, 73
 sueldos para los docentes, 129, 134, 257
 sueldos para mujeres, 88–9
- Suiza
 alfabetización de los adultos, 67
 ayuda de desembolsos, **122, 123, 124**
 gasto en, **136**
 déficits de conocimientos básicos de lectura y escritura, 69
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **63, 85**
 paridad entre los sexos, **85**
 personas con competencias insuficientes, 66
- supervivencia escolar, **46, 53, 85–6**
 hasta el segundo grado, **51**
 hasta el tercer grado, **51**
 hasta el último grado, **46, 51, 52, 53, 86, 150**
- Suriname
 deserción escolar, 55
 enseñanza primaria, **52**
 enseñanza secundaria, **85**
 escolarización, **85**
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 paridad entre los sexos, **85**
- Swazilandia
 alfabetización de los adultos, **75**
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **98**
 competencias de lectura, **97**
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza primaria, **50, 52**
 enseñanza secundaria, **63, 64, 85, 87**
 escolarización, **50, 63, 85**
 gasto en educación, **118**
 instrucción de las mujeres, 41
 paridad entre los sexos, **85, 87**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 terminación de estudios secundarios, **64, 87**
 vacunación, 41
- T**
- Tailandia
 alfabetización de los adultos, **75**
 alistamientos forzados en fuerzas armadas y secuestros, 165
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a, 205
 calidad de la educación, 175
 campamentos de refugiados, 175, **176, 176**
 conflicto armado, **156, 205**
 agresiones contra niños y docentes, 162
 crecimiento económico, **118**
 desplazados internos, 173
 docentes formados, 175
 educación, **176**
 gasto en educación, **118, 176, 176**
 idioma de enseñanza, 190
 ingresos de las familias, **38**
 inmigrantes ilegales, 240
 maestros, **176**
 niños sin escolarizar, **47**
 programas de aprendizaje temprano, **38**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 refugiados, 173, 175–6, **176, 176, 177, 240**
 servicios educativos, 225
 sistema educativo, **176**
 supervisión de las violaciones de los derechos humanos, 219
- Tanzania, R. U. de. véase República Unida de Tanzania
- tasas financieras, 137–8
 sobre bienes de consumo y servicios, 139–40
 sobre teléfonos móviles, 139, **140–1**
- Tayikistán
 crecimiento económico, **118**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **63, 85**
 gasto en educación, **118**
 ingresos de las familias, **38**
 paridad entre los sexos, **85**
 programas de aprendizaje temprano, **38**
- Taylor, Charles, 183, 215
- tecnologías de la información, 81
- Telecom Italia, **140**
- teléfonos móviles
 como medios de alfabetización, 81
 tasas sobre, 139, **140–1**
- televisión: como medio de alfabetización, 81
- terminación de estudios
 y el crecimiento económico, 129
 y la pobreza, **64, 64, 129**
- terminación de estudios primarios, **50, 51, 53, 53**
 terminación de estudios secundarios, **64, 64, 87**
- Territorio Ocupado Palestino
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a la educación, 230, 231
 ayuda humanitaria, 226–7, 230, 231
 conflicto armado, **156**
 causas, 185
 enseñanza primaria, **50, 50, 51, 52**
 enseñanza secundaria, **63, 85**
 escolarización, **50, 50, 51, 63, 85**
 infraestructura educativa, 230
 ingresos en la enseñanza primaria, **52**
 niños sin escuela, **143**
 paridad entre los sexos, **85**
 programas de educación para la paz, 276
 refugiados palestinos, 172, 173, 176–7, **178**
 retención de estudios, **50**
 supervivencia hasta el segundo grado, **51**
 supervivencia hasta el tercer grado, **51**
 supervivencia hasta el último grado, **51**
 terminación de estudios, **50, 51**
- Territorios de ultramar
 ayuda a la educación, **121**
 ayuda a la educación básica, **121**
 desembolsos de la ayuda, **124**
- terror sexual. véase violaciones y otros abusos sexuales; violencia sexual
- terrorismo: guerra contra, 200
- tiempo lectivo real: y el aprovechamiento escolar, 105
- tiendas de campaña, 234
- Timor-Leste
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
 ayuda a la educación que causa daño, 205
 ayuda humanitaria, 263, 264
 conflicto armado, **156**
 costos humanos, 160
 fallecimientos, 160
 enseñanza primaria, **86**
 escolarización, **86**
 gasto en educación, 131
 paridad entre los sexos, **86**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 reconstrucción, 252, 263–4
 sistema educativo, **249**

- Togo
alfabetización de los adultos, **75**
ayuda a la educación básica, **125**
crecimiento económico, **118**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **50**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **37, 50, 63, 85**
gasto en educación, **118, 119, 167**
gasto militar, **167, 171**
ingresos de las familias, **38**
ingresos fiscales internos, **119**
paridad entre los sexos, **85**
programas de aprendizaje temprano, **38**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- tolerancia
mediante los currículos y los manuales escolares, 191
promover una cultura de paz y, 270–81
- Tonga: enseñanza primaria, **51**
- trabajadores de la ayuda humanitaria:
ataques contra, 203
- trabajadores de más edad: medidas específicamente destinadas a, 73
- trabajadores poco cualificados: marginación de, 65–6
- trabajo
acceso al mercado laboral, 177
desajuste entre las competencias y la demanda del mercado laboral, 90
disparidades entre los sexos, 83, 88, 88–9, 90
enlaces entre la escuela y, 71
mundialización del mercado laboral, 66
transiciones de las adolescentes hasta, 87–94
trabajo infantil, 165, 179
transferencias de dinero en efectivo para alimentación, 258
para mantener los niños escolarizados, 58, **58, 59**
programas de la salud materna e infantil, 42, **42–3**
para reducir la disparidad entre los sexos, 91
transgresores reincidentes: sanciones a, 221
transparencia, 269
Tribunal Especial para Sierra Leona, 215
tribunales penales, 213, **214, 215–16**
- Trinidad y Tobago
competencia en lectura, **96**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza primaria, **51, 52**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **37, 51, 63, 85**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
paridad entre los sexos, **85**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
- tuberculosis: medicamentos contra, 139
- Túnez
crecimiento económico, **118**
enseñanza primaria, **50**
enseñanza secundaria, **63, 85**
escolarización, **50, 63, 85**
gasto en educación, **118, 119**
ingresos fiscales internos, **119**
paridad entre los sexos, **85**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- Turquía
conflicto armado, **156**
crecimiento económico, **118**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza secundaria, **63, 85, 87**
- escolarización, **37, 63, 85**
formación continua, **68**
gasto en educación, **118**
idioma de enseñanza, 190
paridad entre los sexos, **85, 87**
procedimientos de selección, 106
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
terminación de estudios secundarios, **87**
- Tutu, Desmond [Arzobispo]: sobre violaciones de los derechos humanos, **142**
- Tuvalu
enseñanza primaria, **86**
escolarización, **86**
paridad entre los sexos, **86**
-
- U**
- Ucrania
enseñanza primaria, **52**
enseñanza secundaria, **63, 64**
ingresos en la enseñanza primaria, **52**
raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
terminación de estudios secundarios, **64**
- Uganda
aprovechamiento escolar en matemáticas, **98, 99**
asistencia oficial para el desarrollo (AOD), 196
ayuda a la educación básica, 199
calidad de la educación, 175
campamentos de refugiados, 175, **277**
competencias de lectura, **97**
conflicto armado, **156**
costos humanos, 160
desventajas en las zonas de guerra, 152
fallecimientos, 160
niños y jóvenes sin escolarizar en las regiones afectadas, 153
déficit de financiación, 199
deserción escolar, 55, 55, 56, 56
desplazados internos, 173, 242
docentes formados, 175
educación de las madres, 41
educación para la paz, **277**
enseñanza primaria, 56, 56, 199
enseñanza secundaria, **63, 64, 64, 85, 87**
escolarización, **63, 64, 85**
gasto en educación, **119, 167**
gasto militar, **167, 171**
ingresos de las familias, 56, 56
ingresos fiscales internos, **119**
niños y jóvenes sin escolarizar, 153
paridad entre los sexos, **85, 87**
programas de educación no formal para, **94**
prueba de detección del VIH, 41
terminación de estudios secundarios, **64, 87**
- UNESCO
ayuda humanitaria de, 287–8
"Education under Attack 2010" [La educación, víctima de la violencia armada (2010)], 286
Instituto de Estadística, 244
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), 271
Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, 276
lagunas en los informes, 130–1, 132
papel en la consolidación de la paz, 271
papel en la prestación de los servicios educativos, 242
papel en las actividades de supervisión, 286
programas de la educación, 270
"Promoción del Diálogo Interreligioso", 275–6
reforzar el papel de, 291
- UNICEF
atribuciones de, 289
ayuda a la educación, **124**
ayuda humanitaria, 287–8
campana de "regreso a la escuela", 253
lagunas en los informes, 130–1, 132
papel en la evaluación de los necesidades de los refugiados y los desplazados internos, 289
papel en la prestación de los servicios educativos, 229, 234–5, 236, 239, 242, 245
papel en la promoción de una cultura de paz y tolerancia, 271
Programa de Educación en Situaciones de Emergencia y de, 266
programas de la educación, 270
reforzar el papel de, 291
- Unión Africana, 237, 241–2
- Unión Europea (UE)
ayuda de, 29
desembolsos, **122**
campana de "regreso a la escuela", 253
creación de empleos, 66
desfase entre competencias y empleos, 66
formación continua, 67, 68
tasa obligatoria impuesta a los usuarios de las compañías telefónicas, **140, 140**
- Uruguay
aprovechamiento escolar en matemáticas, **97**
enseñanza preescolar, **37**
enseñanza secundaria, **63**
escolarización, **37, 63**
- Uzbekistan
enseñanza primaria, **52**
enseñanza secundaria, **63**
ingresos de las familias, **38**
programas de aprendizaje temprano, **38**
-
- V**
- vacunación
campanas de, **35**
instrucción de las mujeres y, 40, 41
programas de, 138
- Vanuatu
deserción escolar, 55
enseñanza primaria, **86**
escolarización, **86**
paridad entre los sexos, **86**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- Venezuela. véase República Bolivariana de Venezuela
- "Ventana de respuesta a la crisis" (Banco Mundial), 129
- Verizon (Estados Unidos), **140**
- Viet Nam
acciones directas para mejorar la nutrición, 42
alfabetización de los adultos, **75**
gasto en educación, 115, **117, 118, 131, 131, 133, 167**
gasto militar, **167, 171**
ingresos de las familias, **38**
programas de aprendizaje temprano, **38**
raquitismo, **36**
supervivencia hasta el último grado, **52**
- VIH y el sida
educación de las madres y, 40–2, 41
Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, 263
programas para la compra de medicamentos contra, 139
prueba del, 40, 41
transmisión, 40–2

violaciones de los derechos de los niños
 responder a, 213–18
 supervisión de, 286

violaciones de los derechos humanos
 como armas de guerra, 286
 consecuencias en la educación, 286
 perpetrados contra niños, 286
 planes nacionales de lucha contra, 287
 protección contra, 236–7
 supervisión de, 218–20, 286
 violencia sexual, **224**

violaciones y otros abusos sexuales, 163–4, 211, 216, 220
véase también violencia sexual
 comisión internacional sobre, propuesto, 221, **222–3**
 criminalización de, 286–7
 cultura de impunidad en torno a, 286–7
 países afectados por conflictos, **222–3**
 penalizar, 221
 propuestas para acabar con la impunidad de, **222–3**
 repercusiones en el sistema educativo, 218

violencia
véase también conflictos armados
 ataques contra las infraestructuras escolares, 162–3
 ataques contra las mujeres y las niñas, 213, **223**
 ataques contra los civiles, 155–9
 ataques contra los niños y docentes, 160, 161–2, 211
 ataques contra los sistemas educativos, 220
 desplazamientos por, 179
 efectos de, 152–5
 entre los alumnos, 280
 en las escuelas, 192, **192**, 280
 motivos económicos como elementos impulsores de, 183
 prevención de, 280, **280**
 protección contra, 212–13
 reforzar la cultura de, 191–2

violencia sexual, 163–4, 216–17
 como arma de guerra, **224**
 contribución especial de Mary Robinson, **224**
 coordinación de la lucha en las Naciones Unidas contra, **223**
 criminalización de, 286–7
 efectos destructivos, 218
 contra los niños, 213, **217**
 planes para reducirla, 287
 protección jurídica contra, 212–13, **214–15**
 red “Campaña de las Naciones Unidas contra la violencia sexual en los conflictos”, **223**
 zonas de conflicto, **217**

violencia sexual sistemática, 211
 Vodafone (Reino Unido), **140**

W

Wallström, Margot, 213
 Windle Trust, **234**

Y

Yemen
 acceso a la educación, 179, **232**
 alfabetización de los adultos, **76, 76**
 aprovechamiento escolar, 103, **103**, 104, **104**, 105
 asistencia oficial para el desarrollo (AOD), **196**
 ayuda a, 202
 ayuda a la educación, 229–30
 peticiones de, **232**
 ayuda a la educación básica, **199**
 ayuda humanitaria
 peticiones de, **232**
 calidad de las escuelas, 104, **104**
 conflicto armado, **156**
 ataques contra las infraestructuras escolares, 162, 163
 crecimiento económico, **118**
 déficit de financiación, **199**
 desescolarización de los niños, 128–9
 desplazados internos, 172–3, **228, 232**
 enseñanza primaria, **50, 84, 86, 199**
 escolarización, **50, 84, 86**
 escuelas como bases militares, 219
 gasto en educación, **118, 119**, 133, **134, 167**
 gasto en educación en favor de las poblaciones desplazadas, 228
 gasto militar, **167, 171**
 ingresos familiares, 179
 ingresos fiscales, 130
 niños sin escolarizar, **47, 48, 48**, 128–9
 paridad entre los sexos, **84, 86**
 planes para reducir el déficit presupuestario, **134**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 refugiados y desplazados internos, 172–3, **232**

“Yo, sí puedo” (Cuba), 78
 “Youth Education Pack” (Noruega), 93

Yugoslavia
véase también Bosnia y Herzegovina; Croacia; Macedonia, la ex R. Y. de; Montenegro; Serbia

violaciones y otros abusos sexuales, 163

Z

Zambia
 alfabetización de los adultos, **75**
 aprovechamiento escolar, **96, 98, 99**, 129
 competencias de lectura, **97**
 crecimiento económico, **118**
 deserción escolar, 56, **56**
 desescolarización de los niños, 128
 educación de las madres, **41**
 enseñanza primaria, **50, 52, 56, 120**
 enseñanza secundaria, **63, 85, 87**
 escolarización, **50, 63, 85, 120**
 gasto en educación, **117, 118, 120, 121, 131, 167**
 gasto militar, **167**
 ingresos de las familias, 56, **56**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **85, 87**
 prueba de detección del VIH, **41**
 raquitismo de los niños menores de 5 años, **36**
 supervivencia hasta el último grado, **52**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, **41**

Zanzibar
véase también República Unida de Tanzania
 aprovechamiento escolar en matemáticas, **98**
 competencias de lectura, **97**

Zimbabue
 ayuda a la educación básica, **125**
 competencias de lectura, **97**
 educación de las madres, **41**
 enseñanza primaria, **50**
 enseñanza secundaria, **63, 84, 87**
 escolarización, **50, 63, 84**
 gasto en educación, **167**
 gasto militar, **167**
 instrucción de las mujeres, **41**
 paridad entre los sexos, **84, 87**
 prueba de detección del VIH, **41**
 terminación de estudios secundarios, **87**
 vacunación, **41**

zonas de conflictos
véase también conflictos armados
 educación no formal para los adolescentes, 93
 terror sexual, **217**
 violaciones de los derechos humanos de los niños, 161

zonas rurales
 acceso a la educación, **49, 49**
 alfabetización de los adultos, **76, 76**, 79, 81
 aprovechamiento escolar, **99**
 Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC), 61, 93, **94**
 y la disparidad entre los sexos, **84**
 escolarización, 253
 escuelas rurales, 59
 programas de alfabetización, 81
 programas de construcción de escuelas, **120**
 Proyecto de Educación Rural (Colombia), **59**
 terminación de estudios secundarios, **64**

zonas urbanas
 alfabetización de los adultos, **76, 76**, 79
 aprovechamiento escolar, **99**
 programas de alfabetización, 80, **81**
 terminación de estudios secundarios, **64**

Una crisis encubierta: conflictos armados y educación

Cuando las guerras estallan, la atención de la opinión pública internacional y las informaciones de los media se centran en las imágenes inmediatas del sufrimiento humano. Detrás de esas imágenes late una crisis encubierta. En muchos de los países más pobres del mundo, los conflictos armados están destruyendo no sólo los edificios de las escuelas, sino también las esperanzas y anhelos de generaciones enteras de niños.

En este Informe titulado *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*, se presentan, con una amplia documentación, los efectos devastadores de las guerras en la educación y se examinan las violaciones generalizadas de los derechos humanos, que tienen por consecuencia privar a los niños de escuela. El Informe cuestiona un sistema de ayuda internacional que está fracasando en la tarea de apoyar a los Estados afectados por conflictos, con las consiguientes repercusiones perjudiciales para la educación. También atrae la atención sobre el hecho de que la escuela se instrumentalice a menudo para difundir los prejuicios, la intolerancia y la injusticia social.

En esta novena edición del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* se pide a los gobiernos que se muestren más resueltos en la lucha contra la cultura de impunidad que se da en torno a los ataques perpetrados contra los escolares y las escuelas. También formula propuestas para reformar la estructura de la ayuda internacional y define estrategias destinadas a reforzar el papel de la educación en la consolidación de la paz.

El Informe, que comprende indicadores estadísticos sobre los distintos niveles de la educación en más de 200 países y territorios, constituye un instrumento de referencia autorizado para encargados de adoptar decisiones en materia de políticas, especialistas en educación, investigadores y profesionales de los medios de información.

"Apoyo el llamamiento de la UNESCO a todos los gobiernos del mundo para que gasten menos en balas y bombas, y mucho más en libros, maestros y escuelas".

Oscar Arias Sánchez,
(Premio Nobel de la Paz, 1987)

"Espero que los dirigentes políticos de todos los países tengan en cuenta el mensaje del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo y recuerden que nunca se debe instrumentalizar la educación para instilar en la mente de los jóvenes prejuicios, intolerancia y falta de respeto por los demás. La escuela tiene que ser una poderosa fuerza de paz".

Shirin Ebadi,
(Premio Nobel de la Paz, 2003)

"Uno de los mensajes clave del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de la UNESCO es que la educación puede ser una fuerza para prevenir los conflictos, reconstruir los países y edificar la paz. Apoyo entusiásticamente ese mensaje".

José Ramos-Horta,
(Premio Nobel de la Paz, 1996)

"El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de la UNESCO incrementa nuestro conocimiento de las perniciosas repercusiones de las violaciones y abusos sexuales, recordándonos algo que se ha ignorado durante demasiado tiempo: el impacto que también tienen en la educación".

Mary Robinson,
(Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos – 1997-2002)

"Este informe de la UNESCO debería haber visto la luz mucho antes. Sus páginas detallan crudamente la violencia real que se está ejerciendo contra algunas de las poblaciones más vulnerables del mundo, comprendidos sus niños en edad escolar, y retan a los dirigentes de todos los países, ricos y pobres, a emprender una acción decisiva. Lo que pido a los líderes del mundo es que enuncien esta sencilla declaración de intenciones: ¡Basta ya!".

Desmond Tutu,
(Premio Nobel de la Paz, 1984)



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

Ediciones
UNESCO



www.unesco.org/publishing
www.efareport.unesco.org

