

Educación para Todos
HACIA LA IGUALDAD
ENTRE LOS SEXOS

Educación para Todos
HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS

Las designaciones utilizadas y la presentación del material en esta publicación no suponen la expresión de ninguna opinión por parte de la Secretaría de la UNESCO acerca de la condición jurídica de ningún país, territorio, ciudad o zona, ni sobre sus autoridades, ni a propósito de la delimitación de sus límites o fronteras.

Los análisis y recomendaciones sobre políticas del informe no corresponden forzosamente al parecer de la UNESCO. Este informe es una publicación independiente encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional y es fruto del trabajo realizado en colaboración por los miembros del equipo que lo ha redactado, así como de las contribuciones de otras muchas personas, organizaciones, instituciones y gobiernos. La responsabilidad general de las ideas y opiniones expresadas en el informe corresponde a su director.

Publicado en 2005 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 de Sylvaine Baeyens
Gráficos de Visit-Graph
Impreso en Graphoprint, París
ISBN 92-3-303914-5

©UNESCO 2005
Impreso en Francia

Prefacio

La igualdad es un elemento esencial de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Excluir a los niños del acceso a la educación equivale a negarles sus derechos humanos más elementales, impedirles que desarrollen sus talentos e ir en contra de sus intereses fundamentales. La educación es la luz que puede ayudarles a iluminar y orientar sus vidas. Todos los gobiernos han admitido la responsabilidad que les incumbe de garantizar a todos la posibilidad de beneficiarse del acceso a la educación. También la sociedad tiene un interés fundamental en velar por que ese acceso sea una realidad, ya que de él dependen los avances en el desarrollo económico y social.

Sin embargo, hay millones de niños en el mundo entero que todavía no han conseguido tener acceso a la escuela, e incluso muchos de los que lo han logrado desertan las aulas prematuramente, antes de haber adquirido una capacitación adecuada en lectura, escritura y aritmética elemental. La mayoría de esos niños sin escolarizar son niñas. La consecuencia de esto es que actualmente todavía son víctimas del flagelo del analfabetismo más de 860 millones de adultos, de los cuales dos tercios son mujeres.

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en abril de 2000 en Dakar (Senegal), se asignaron a la educación seis objetivos principales, dos de los cuales se incorporaron ese mismo año a los Objetivos de Desarrollo para el Milenio de las Naciones Unidas. Los objetivos establecidos en Dakar tienen que alcanzarse en un plazo de 15 años y comprenden: lograr la Enseñanza Primaria Universal (EPU) y la igualdad entre los sexos, reducir el analfabetismo y mejorar la calidad de la educación, e incrementar los programas de preparación para la vida activa y los de educación de la primera infancia. Se ha considerado que reviste una urgencia especial alcanzar el objetivo de la igualdad entre los sexos, logrando primero la paridad entre niños y niñas en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005, y la plena igualdad de todos ellos en el conjunto del sistema educativo de aquí a 2015.

Cuando entra en prensa este *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2003-2004*, quedan dos años para alcanzar el objetivo de la paridad entre niños y niñas. De ahí que el informe preste muy oportunamente una atención particular no sólo a los progresos que se están haciendo para alcanzarlo, sino también a los que habrá que seguir realizando para conseguir a más largo plazo la meta de la igualdad entre los sexos en la educación. En el informe se señala que, si bien es probable que muchos países no alcancen el objetivo fijado para 2005, esta situación puede cambiar si las políticas se reforman adecuadamente. No obstante, lograr la igualdad en el conjunto del sistema educativo representa un reto de gran envergadura. La desigualdad en la educación es el resultado de la acción de fuerzas profundamente arraigadas en la sociedad que trascienden los límites de los sistemas, instituciones y procesos educativos. El informe pone de manifiesto que para alcanzar la igualdad entre los sexos en la educación es necesario reformar una vasta serie de políticas económicas y sociales, así como las políticas educativas propiamente dichas.

Tengo la convicción de que el mundo va camino de lograr la igualdad entre los sexos en la educación, aunque todavía quede un buen trecho por recorrer. Este informe ofrece una guía para la primera parte del recorrido por lo menos. Los esfuerzos aunados de los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, la sociedad civil, el sector empresarial y la comunidad internacional serán fundamentales para avanzar lo más posible por el camino que aún tenemos por delante.



Koichiro Matsuura
Director General UNESCO

Índice

Resumen del Informe	16
---------------------------	----

Capítulo 1

Derechos, igualdad y Educación para Todos	23
El derecho a la educación: obligaciones jurídicas y compromisos políticos	24
Ampliar el campo de actividad	27
Objetivos y plazos	28
La igualdad entre los sexos en la educación y su repercusión en otros objetivos de desarrollo	29
Conclusión	31

Capítulo 2

Evaluación de los avances hacia la EPT	33
Atención y educación de la primera infancia	34
La enseñanza primaria universal y objetivos relativos a la igualdad entre los sexos	44
La enseñanza secundaria y los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos	66
La enseñanza superior y los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos	76
Programas de preparación para la vida diaria y de alfabetización	84
Calidad de la educación	96
Comparación de los avances de los países hacia el logro de la EPT	108

Capítulo 3

¿Por qué siguen las niñas rezagadas en la educación?	115
De la paridad a la igualdad	116
Derecho a la educación: ¿qué sucede fuera de la escuela?	117
Derecho a la educación: niños en situaciones particulares	126
Derecho a la educación: la oferta educativa	137
Derechos dentro del sistema de educación	146
Derechos adquiridos gracias a la educación: alcanzar la igualdad de resultados	152

Capítulo 4

Enseñanzas de las prácticas idóneas	161
Las lecciones del pasado	162
Una política pública adaptada a las niñas	168
ONG y servicios educativos	194
Conclusión	200

Capítulo 5

De los objetivos a la reforma: las estrategias nacionales en acción	203
Las características de los resultados de los sistemas educativos – ¿Cuáles son los factores que impulsan el progreso?	204
La importancia del contexto	206
Los compromisos y objetivos con plazos establecidos	208
Los ejemplos de las reformas nacionales	215
La participación – ¿Interviene la sociedad civil?	217
La descentralización - ¿Tiene una importancia decisiva?	223
Los medios para hacer asequible la enseñanza primaria en el plano financiero	231
La EPT en los países industrializados y en transición	238

Capítulo 6

Cumplir nuestros compromisos internacionales	245
Flujos de la ayuda	247
Iniciativas internacionales	263
Reforzar la coordinación internacional	272

Capítulo 7

Estrategias relativas a la igualdad entre los sexos en pro de la EPT	285
Aspectos cuantitativos de los progresos	286
Una estrategia educativa que tenga en cuenta la igualdad entre los sexos	287
Estrategias nacionales en pro de la EPT	293
Cumplir los compromisos internacionales	294
Anexo	297
Apéndices	298
Anexo estadístico	316
Glosario	406
Referencias	410
Acronimos y siglas	444

Lista de gráficos, cuadros y recuadros

Gráficos

2.1. Distribución de los países en función de la duración de la escolarización en preprimaria (1999) (en horas por año escolar)	35
2.2. Educación preprimaria: evolución en porcentaje de las tasas brutas de escolarización entre 1990 y 2000 (Sólo figuran los países sobre los que se poseen datos correspondientes a esos dos años)	37
2.3. Nuevos matriculados en primer grado de primaria que han se han beneficiado de un programa de cualquier tipo de AEPI, por sexo (2000)	39
2.4. Porcentaje de niños matriculados en centros privados de preprimaria (2000): valores medios y variación dentro de las regiones	41
2.5. Educación preprimaria: proporción de alumnos del sector privado y del sector público en las tasas brutas de escolarización	42
2.6. Educación preprimaria: PNB por habitante y tasa bruta de escolarización (2000)	43
2.7. Enseñanza primaria: tasa bruta de ingreso en el primer grado (1990 y 2000) (Países sobre los que se dispone de datos correspondientes a esos dos años, clasificados por orden creciente de la TBE en 2000)	45
2.8. Enseñanza primaria: tasa bruta de ingreso, valores medios y variación dentro de las regiones (2000)	46
2.9. Enseñanza primaria: índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de ingreso (1990 y 2000) (Países en desarrollo sobre los que se poseen datos correspondientes a esos dos años)	47
2.10. Enseñanza primaria: tasa de ingreso y paridad entre los sexos (2000)	49
2.11. Enseñanza primaria: tasa bruta de escolarización por sexo (2000) (No se incluyen los países con un IPS de 0,97 a 1,03, es decir los que se hallan muy próximos a la paridad. Los países están clasificados por orden creciente de la TBE total)	54
2.12. Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización entre 1990 y 2000 (Países donde se había registrado en 2000 un cambio de 5 puntos porcentuales por lo menos, clasificados por orden creciente del IPS)	55
2.13. Enseñanza primaria: porcentaje de repetidores por sexo (2000) (No están incluidos los países en lo que repiten curso menos del 2% de los alumnos; los países están clasificados por orden creciente del porcentaje de varones que repiten curso)	59
2.14. Tasa de alfabetización de las personas de 22 a 44 años en la República Centroafricana, en función del número de años de escolarización (2000)	63
2.15. África Subsahariana: porcentaje de maestras y paridad entre los sexos en el acceso a la escuela (2000)	63
2.16. Enseñanza primaria: porcentaje de maestras (1990 y 2000)	64
2.17. Porcentaje de docentes por nivel de enseñanza (2000) (Los países se han clasificado en función del orden creciente del porcentaje de docentes en primaria)	65
2.18. Tasa de transición de primaria a secundaria por sexo (1999) (Países donde las tasas de transición de los varones o las muchachas –o de ambos sexos– son inferiores al 90%. Los países se han clasificado en función del orden creciente de la tasa de transición de los varones)	67
2.19. África Subsahariana y Estados Árabes: índice de paridad entre los sexos en el acceso a primaria (2000) y en las tasas de transición a secundaria (1999/2000) (Los países se han clasificado en función del orden creciente de la paridad entre los sexos en el acceso a primaria)	68
2.20. Enseñanza secundaria: evolución del índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización (1990-2000)	70
2.21. Índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización de primaria y secundaria (2000) (En cada región, los países se han clasificado en función del orden creciente del IPS en primaria)	71
2.22. Correlación entre los IPS de las tasas brutas de escolarización en 75 países en desarrollo, exceptuados los de la región de América Latina y el Caribe (2000)	72
2.23. Enseñanza secundaria general: porcentaje de repetidores por sexo (2000) (No están incluidos los países en lo que repiten curso menos del 2% de los alumnos; los países están clasificados por orden creciente del porcentaje de varones que repiten curso)	73
2.24. Enseñanza superior: porcentaje de estudiantes de sexo femenino que cursan programas clasificados en los niveles 5A y 5B de la CINE (2000) (Los países están clasificados por orden creciente de la proporción de mujeres que cursan los programas de tipo A)	80
2.25. Enseñanza superior: porcentaje de estudiantes de sexo femenino que cursan programas de investigación avanzada correspondientes al nivel 6 de la CINE (2000)	80
2.26. Incremento del porcentaje de la tasa de alfabetización de adultos, por sexo (1990-2000 y 2000-2015)	89

2.27. Porcentaje de mujeres entre los adultos analfabetos, por región (1990, 2000 y 2015)	90
2.28. Estimación de las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes en cuatro regiones (1990, 2000 y 2015) [Adultos: 15 años y más; jóvenes: 15-24 años]	90
2.29. Índices de paridad entre los sexos en las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes (1990-2015)	91
2.30. Tasas de alfabetización de adultos por sexo (2000) [No se incluyen los países con tasas globales de alfabetización superiores al 75%]	92
2.31. Estimación de las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes (2000) y previsiones sobre las tasas de alfabetización de los jóvenes en 2015 [No se incluyen los países con tasas globales de alfabetización superiores al 75%; los países están clasificados por orden creciente de la tasa de alfabetización de adultos]	93
2.32. IPS de la tasa de alfabetización de adultos por país (1990, 2000 y 2015) [No se incluyen los países con un IPS superior a 0,75 en 1990; los países están clasificados por orden creciente del IPS en 1990]	94
2.33. IPS de la tasa de alfabetización de jóvenes por país (1990, 2000 y 2015) [Los países están clasificados por orden creciente del IPS en 1990]	95
2.34. Número alumnos por docente en primaria, por región (1990 y 2000): valores medios y variación dentro de las regiones [El número de países de cada región figura entre paréntesis]	96
2.35. Distribución de los países en función del número de alumnos por docente en primaria (2000)	97
2.36. Porcentaje de docentes de primaria que han recibido formación pedagógica, por sexo (2000) (En cada región, los países se han clasificado en función del orden creciente del porcentaje total de docentes formados)	99
2.37. Gasto público en educación, en porcentaje del PNB y del total del gasto público [En cada región, los países se han clasificado en función del orden creciente del porcentaje del PNB]	100
2.38. Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del gasto público ordinario en educación (2000)	101
2.39. Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en porcentaje del PNB y gasto por alumno en porcentaje del PNB por habitante (2000) [Los países se han clasificado en función del orden creciente del gasto por alumno en porcentaje del PNB por habitante]	102
2.40. Diferencia de rendimiento entre los sexos en la escala combinada de competencias de lectura, PISA (2003) [Puntuaciones de los varones – puntuaciones de las muchachas]	103
2.41. Porcentaje de docentes en la enseñanza primaria y PNB por habitante (2000)	105
2.42. Porcentaje de muchachas y varones entre los alumnos que obtuvieron resultados más bajos en la escala combinada de competencias de lectura (2003)	106
2.43. Posibilidades de lograr la paridad entre los sexos de aquí a 2005 en la enseñanza primaria y secundaria por región	110
3.1. Diagrama de dispersión del índice de paridad entre los sexos (IPS) y de la tasa neta de escolarización (TNE) en la enseñanza primaria (2000)	118
3.2. Diagrama de dispersión del PNB por habitante y de la TNE en primaria (2000)	118
3.3. Diagrama de dispersión del IPS en las TNE de primaria y del PNB por habitante (2000)	118
3.4. Porcentaje de alumnos de primaria de la categoría A que reciben recursos suplementarios en distintos países	134
4.1. Relación entre la tasa global de fertilidad y el indicador de participación de la mujer en varios países	167
6.1. Distribución por región de los desembolsos de la AOD (promedio, 1998-1999 y 2000-2001), en porcentaje	247
6.2. Ayuda bilateral a la educación (1990-2001)	248
6.3. Composición en porcentaje de la ayuda a la educación clasificada como “no especificada”: promedio de un grupo de países (2000-2001)	251
6.4. Ayuda a la educación suministrada por conducto de otros sectores, en porcentaje de la ayuda total a la educación [promedio, 2000-2001]	252
6.5. Distribución por región de la ayuda bilateral a la educación: promedio (2000-2001), adultos analfabetos, población en edad escolar y niños sin escolarizar (2000), en porcentaje	256
6.6. TNE en la enseñanza primaria y ayuda bilateral a la educación por niño sin escolarizar en dólares constantes de 2000 [promedio, 2000-2001]	257
6.7. Tasa de alfabetización de adultos y ayuda bilateral a la educación por adulto analfabeto en dólares constantes de 2000 [promedio, 2000-2001]	258
6.8. Préstamos del Banco Mundial a la educación en millones de dólares constantes de 2001 (1990-2002)	259
6.9. Distribución en porcentaje –por región– del total acumulado de los préstamos y de la ayuda a la educación del BIRD y la AIF (1990-2000)	259

Cuadros

2.1. Educación preprimaria: distribución de los países en función de la tasa bruta de escolarización (2000) (En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBE)	34
2.2. Duración de la escolarización en la educación preprimaria por país	36
2.3. Educación preprimaria: grupos de edad y tasa bruta de escolarización (1990 y 2000) y evolución en porcentaje de la TBE (1990-2000) en un grupo de países	38
2.4. Níger: alumnos recién ingresados en primaria que se han beneficiado de un programa de AEPI de cualquier tipo (1999 y 2001)	40
2.5. Porcentaje de niños de 3 a 5 años que se benefician de un programa organizado de educación de la primera infancia, por zona urbana o rural y por sexo (2000)	40
2.6. Índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de escolarización (2000)	41
2.7. Enseñanza primaria: índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de ingreso (2000) (Países con un IPS inferior a 0,98 –en favor de los niños– o superior a 1,02 –a favor de las niñas)	48
2.8. Número de niños matriculados en la enseñanza primaria, en millones y por región (1990 y 2000)	49
2.9. Tasas brutas y netas de escolarización en la enseñanza primaria, por región (1990 y 2000)	50
2.10. Número de niños sin escolarizar, por sexo y región (1990 y 2000)	51
2.11. Enseñanza primaria: distribución de los países en función de la tasa bruta de escolarización (2000) (En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBE)	52
2.12. Enseñanza primaria: distribución de los países en función de la tasa neta de escolarización (2000) (En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TNE)	53
2.13. Tasas de escolarización y de asistencia en primaria (2000)	56
2.14. Camerún: tasa bruta de escolarización e IPS en primaria, por provincia (1999/2000)	56
2.15. Enseñanza primaria: tasas de repetición por grado (1999/2000)	60
2.16. Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria, por sexo (1999) (En cada región, los países están clasificados por orden creciente de su IPS)	61
2.17. Enseñanza secundaria: distribución de los países en función de la tasa bruta de escolarización (2000) (En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBE)	69
2.18. Enseñanza superior: distribución de los países en función de la tasa bruta de matrícula (2000) (En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBM)	77
2.19. Enseñanza superior: índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de matrícula (2000)	78
2.20. Enseñanza superior: estimaciones regionales de la participación de la mujer en cada sector de estudios (1982 y 2000)	82
2.21. Estimación del número de adultos analfabetos –población de 15 años de edad o más– en 1990, 2000 y 2015	88
2.22. Estimación de la tasa de alfabetización de adultos –población de 15 años de edad y más– por sexo, e índice de paridad entre los sexos (1990, 2000 y 2015)	89
2.23. Nueve países con alto nivel de analfabetismo: tendencias en el pasado y previsiones para 2015	91
2.24. Situación de los países en función de la distancia a la que se hallan de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria	108
2.25. Perspectivas nacionales de alcanzar en 2005 y 2015 el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria (Basadas en las tendencias 1990–2000. Se estima que todos los países con IPS entre 0,97 y 1,03 han alcanzado la paridad)	109
2.26. Distribución de los países en función de la distancia media a la que se hallan de alcanzar los objetivos de la EPT	112
3.1. Número y porcentaje de niños económicamente activos, de niños obligados a trabajar y de niños obligados a trabajos de la peor especie, por edad (2000)	121

3.2. Adolescentes casados: porcentaje de personas de 15 a 19 años casadas (diversos años)	124
3.3. Países en los que se abonan derechos de escolaridad en primaria, por región	139
3.4. Resumen de los resultados de la encuesta sobre derechos de escolaridad	139
4.1. Tendencias de las tasas de fertilidad y las tasas de actividad de la mujer en algunos países de Asia Oriental (1950-2000)	165
4.2. Proyectos educativos generales centrados en las niñas	182
4.3. Proporción varones/niñas en los Grados 1 y 2 de primaria en el distrito de Siraha, Nepal (2000)	193
4.4. Tasa de promoción escolar al término de los Grados 1 y 2 de primaria en el distrito de Siraha, Nepal (2000)	193
4.5. Tasas de promoción, repetición y deserción en Nepal comparadas con las de los niños beneficiarios de programas de AEPI en el distrito de Siraha, Nepal (1998-2000)	193
4.6. Campaña de educación sobre los derechos humanos mediante carteles (Bangladesh)	198
5.1. Ilustración de la magnitud del desafío planteado (datos de 2000)	206
5.2. Tasa neta de escolarización y número de adultos analfabetos (2000)	207
5.3. África Occidental de habla francesa	208
5.4. Objetivos establecidos para la educación formal en el decenio de 1960	209
5.5. Objetivos establecidos para alcanzar la enseñanza primaria universal (EPU)	211
5.6. Establecimiento de criterios de referencia e indicadores de calidad a nivel de la escuela	212
5.7. Descentralización: motivos y objetivos	225
5.8. Costos de la escolarización en primaria en Tanzania (en chelines tanzanos)	232
5.9. Motivos por los que se abandona la escuela (en %)	233
5.10. La gratuidad de la enseñanza primaria en 5 países de África	234
5.11. Derechos de escolaridad y DELP	237
6.1. Importe total de la asistencia oficial para el desarrollo: desembolsos netos en miles de millones de dólares (1990-2001)	246
6.2. Compromisos de ayuda bilateral a la educación en millones de dólares constantes de 2000 (1998-1999 y 2000-2001)	248
6.3. Evolución en porcentaje de los flujos de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica, en millones dólares constantes de 2000 (promedios de los periodos 1998-1999 y 2000-2001)	249
6.4. Composición en porcentaje de la ayuda bilateral a la educación (1998-1999 y 2000-2001)	250
6.5. Ayuda a la educación: orientación de las políticas de 8 organismos bilaterales	254
6.6. Ayuda a la educación por región y características regionales (promedio 2000-2001)	257
6.7. Compromisos de AOD multilateral distintos de los del Banco Mundial en millones de dólares constantes (promedio)	258
6.8. Ayuda bilateral y multilateral a la educación en miles de millones de dólares constantes de 2000 (1998-1999 y 2000-2001)	260
6.9. Criterios de referencia del Marco Indicativo y objetivos de las propuestas de la IFA para 2001 (año de referencia) y 2015	266
6.10. Compromisos financieros en favor de los países admitidos a beneficiarse de la IFA (agosto de 2003; en millones de dólares)	269
6.11. El Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos	275
6.12. Programas emblemáticos interinstitucionales	279
7.1. Derechos de matrícula en los países que corren el riesgo de no alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria	289

Recuadros

1.1. Los instrumentos jurídicos del "compromiso con la igualdad entre los sexos"	26
1.2. El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio	28
1.3. Igualdad entre los sexos, educación y ciudadanía	31
2.1. Tendencias de la enseñanza preprimaria en los países en transición	38
2.2. Los promedios nacionales ocultan desigualdades considerables	40
2.3. Disparidades entre los sexos en la asistencia a la escuela en los Estados de la India	57
2.4. Índices de supervivencia escolar y terminación de estudios	62
2.5. Comparación de la CINE de 1976 y la CINE de 1997: repercusiones en las comparaciones de las cifras de alumnos matriculados	68
2.6. Igualdad entre los sexos y estudios técnicos y profesionales en Francia	74
2.7. Enseñanza superior: definición de los niveles 5A, 5B y 6 de la CINE	79
2.8. Competencias necesarias para la vida diaria	85
2.9. Fuentes e indicadores para el seguimiento de los Objetivos 3 y 4	86
2.10. Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP)	87
2.11. Interpretar el objetivo relativo a la alfabetización y su seguimiento	88
2.12. Las definiciones tradicionales de la alfabetización, según la UNESCO	89
2.13. La mejora de la paridad entre los sexos es el mejor instrumento para prever los progresos hacia la realización del conjunto de los objetivos de la EPT	113
3.1. Desigualdad entre los sexos y escolarización en la enseñanza primaria: algunas correlaciones simples	118
3.2. Disparidades entre los sexos en la educación: el caso del Asia Meridional	120
3.3. Etiopía: las muchachas dicen lo que piensan	124
3.4. Mitos de la pubertad	125
3.5. El destino de los niños "encomendados" en África Occidental	128
3.6. la lucha contra el VIH/SIDA en las escuelas brasileñas	129
3.7. Muchachas en las fuerzas armadas	131
3.8. Discapacidades e igualdad entre los sexos en los países de la OCDE	134
3.9. Niñas discapacitadas víctimas de acosos	136
3.10. Importancia del entorno físico para las niñas discapacitadas	141
3.11. Disparidades en los comités de escuela	144
3.12. Irán: las políticas conservadoras favorecen la educación de las niñas	145
3.13. Estereotipos persistentes	150
3.14. Malí: influencia del sexismo y las preferencias de los padres en la contratación de docentes	151
3.15. En el ex bloque socialista el número de mujeres docentes aumenta a medida que disminuyen los sueldos reales	152
3.16. ¿Por qué las muchachas consiguen mejores resultados que los varones en el Reino Unido?	154
3.17. La paradoja caribeña	155
3.18. Las "opciones" de los alumnos nunca son completamente libres	157
3.19. Educación, igualdad entre los sexos y empleo en los países del Magreb	158
4.1. El "modelo" de Kerala	162
4.2. Las fases de la revolución y la condición de la mujer en la República Islámica del Irán	163
4.3. Disminución de la fertilidad y transición demográfica	166
4.4. ¿La educación es un medio anticonceptivo?	167
4.5. Integración de las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos: ¿se han asignado los recursos adecuados?	170

4.6. Funcionamiento del Programa "Female Secondary School Stipend" en Bangladesh	175
4.7. Brasil, retirar a los niños del trabajo y hacerlos ingresar en la escuela	177
4.8. Programa "Food for Education" en Bangladesh	178
4.9. Costa Rica: oportunidades para las madres jóvenes	181
4.10. Sudáfrica: los sindicatos de docentes se centran en la lucha contra el sida	183
4.11. Sudáfrica: formar a los docentes para luchar contra la violencia	184
4.12. El feminismo en la educación en el Reino Unido	185
4.13. Una iniciativa en Jamaica: "Cambiar desde dentro"	187
4.14. La reforma de los programas de enseñanza en Malawi	188
4.15. Creación de un cuerpo extraoficial de mujeres docentes en Rajasthán	189
4.16. La educación de las adolescentes en situaciones de conflicto armado	190
4.17. Impacto de la AEPI en la proporción varones/niñas en la enseñanza primaria en Nepal	193
4.18. "Alfabetización jurídica" en la India	195
4.19. Educación popular y participación de la mujer en la vida política	196
4.20. El Programa de Educación Primaria No Formal (NFPE) del BRAC: un modelo de educación que tiene en cuenta la igualdad entre los sexos	197
5.1. Algunos determinantes del Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	205
5.2. Objetivos de la reforma de la educación para una economía del conocimiento en Jordania	212
5.3. Estados Unidos: cómo afrontar las desigualdades	213
5.4. Unión Europea: criterios de referencia para mejorar el rendimiento	214
5.5. OSC: conseguir la participación en las decisiones	218
5.6. Asociaciones contra el analfabetismo en Brasil	220
5.7. Provocar el debate: enmiendas constitucionales y OSC en la India	222
5.8. Guinea y Níger: ¿quién lleva la voz cantante?	223
5.9. El FAWE en Uganda: crear una tendencia a favor de las niñas	223
5.10. Las condiciones del éxito	224
5.11. Las condiciones adecuadas de la descentralización	224
5.12. La descentralización en Kerala: proclamas vehementes y esquemas arraigados	227
5.13. Responsabilidades de los comités de escuela en la República Unida de Tanzania	228
5.14. Obstáculos para la descentralización	229
5.15. Políticas y estrategias en Uganda	236
6.1. Estadísticas de la ayuda a la educación: la calidad de su notificación	251
6.2. Dificultades para notificar las estadísticas de la ayuda a la educación	253
6.3. Organismos bilaterales: igualdad entre los sexos y educación	261
6.4. Igualdad entre los sexos, educación y DELP	262
6.5. Igualdad entre los sexos e informes sobre los ODM: resultados de un "examen sucinto"	263
6.6. Sueldos y sindicatos de docentes en Níger y Côte d'Ivoire	267
6.7. Iniciativas y campañas relacionadas con la EPT	271
6.8. Alfabetización y desarrollo sostenible	272
6.9. Texto de las Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT (2002)	273
6.10. Seguimiento de los progresos hacia la realización de la EPT	278
6.11. Principales informes internacionales relacionados con la EPT y publicados en 2003-2004	279
6.12. Cuatro programas emblemáticos	280

Agradecimientos

El presente informe abarca un vasto ámbito, tanto temático como geográfico, y para su elaboración se ha recurrido a los enfoques de distintas disciplinas, la adopción de diferentes perspectivas y la utilización de un rico acervo de competencias técnicas y trabajos de investigación internacionales. Su realización es fruto de una labor colectiva de considerable envergadura, que ha estado presidida por el espíritu de la educación para todos.

El equipo que preparó el presente Informe agradece mucho el apoyo prestado por John Daniel, Subdirector General de Educación de la UNESCO, así como por Abhimanhyu Singh, Coordinador Jefe de la Unidad de Seguimiento de Dakar, y todos sus colegas.

El equipo de redacción ha sacado gran provecho de los dictámenes emitidos por el Comité Internacional de Redacción, y en especial por su presidente, Anil Bordia, acerca de la configuración general del Informe, que fue precisada en febrero de 2003 en París durante la reunión de un grupo consultivo integrado por Madeleine Arnot, Geneviève Fraisse, Golnar Mehran y Nellie P. Stromquist.

La labor del equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha sido tributaria en buena medida de las aportaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Denise Lievesley, Simon Ellis, Said Belkachla, Claude Akpabie y sus colegas del IEU han contribuido considerablemente a su elaboración, y más concretamente a la preparación de los cuadros estadísticos.

El equipo expresa su agradecimiento a todos los autores de los documentos de referencia, notas y recuadros elaborados para el Informe, a saber:

Charles Paul Abani, Yasmine Adib Wahba Wahby, Joseph Ahanhanzo, Agnès Ali Boco, Madeleine Arnot, Beatrice Avalos-Bevan, Ibrahima Bah-Lalya, Barbara Bailey, Claudie Baudino, Sonia R. Bhalotra, Catherine Blaya, María Bonino, Mark Bray, Michael Brophy, Debbie Budlender, Kassaw Chekole, Linda Chisholm, Isaiah Chol Aruai, David Cifuentes Cortés, Criana Connal, Monica Dalen, Eric Débarbieux, Marcella Deluca, Luka Biong Deng, Yacuba Diagana, Galy Dibe, Robin Ellison, Peter Evans, Makhoumy Fall, Janet Fleischman, Jude Fransman, Lea Gaba-Afouda, Anne-Marie Goetz, Adriana Gorga, Muhamadu Guèye, Julien Guingnido Gaye, Laura Guzmán Stein, Ulrike Hanemann, Renwick Irvine, Sharada Jain, Kameshwari Jandhyala, Virgilio Zacarias Juvane, Naila Kabeer, Idrissa Kabore, Doris Kakuru Muhwezi, Hamud Abdel Wedud Kamil, Deborah Kasente, Kamel Kateb, María Lourdes A. Khan, Jackie Kirk, Mamadu Kani Konaté, Marie-France Lange, Eric Lanoue, Fiona Leach, Anne Letendre Morales, Han Jia Ling, Ueantabo Neemia Mackenzie, Kathie Maher, Uld Bubut Hussein Mahfud, Simeen Mahmud, Dixie Maluwa-Banda, Sergio Martinic, Werner Mauch, Carolyn McKinney, Kirsty McNay, Carolyn Medel-Añonuevo, Golnar Mehran, Ute Meir, Mihaela Miroiu, Claudia Mitchell, Albert Motivans, Doris Kakuru Muhwesi, M. V. Mukundan, Lututala Mumpasi, Karen Munday Lynn Murphy, Seraphin Ngondo a Pitshandenge, Théodore Nseka Vita, Mireya Pérez Obregón, Alice Odunfa Kuadio, Akim Okuni, Cristina Pareja Lara, Marc Pilon, Vimala Ramachandran, Shapur Rassekh, Shahra Razavi, Rebeca Reynoso Angulo, Abby Riddell, Anna Robinson-Pant, Pauline Rose, Harilyn Rousso, Menaka Roy, Stéphanie Rubi, Amanda Seel, Gao Shuguo, Sebastien da Silva-Leander, Madhu Singh, Tarjei Skirbekk, David Stephens, Nellie Stromquist, Benedicte Terryn, Zhang Tiedao, Katarina Tomasevski, Elaine Unterhalter, Sofía Valdivielso Gómez, Esther Velasco, Valerija Vendramin, Juliette Von Seibold, Duncan Wilson, Siri Wormnæs y Cream Wright.

Los autores del Informe se han beneficiado también considerablemente del asesoramiento y apoyo de personas, divisiones y unidades de las siguientes estructuras de la UNESCO: Sector de Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Oficina Internacional de Educación (OIE) e Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE). La OIE y el IUE asumieron la gestión de una parte de los trabajos encargados. Las Oficinas Regionales de la UNESCO también proporcionaron consejos útiles sobre las actividades realizadas en los países y contribuyeron a facilitar la realización de los estudios encargados para la elaboración del Informe.

Asimismo, ayudaron al equipo con sus valiosos consejos y comentarios las siguientes personas:

Emmanuel Aldebert, Tcheko Amadu, Caroline Arnold, David Atchoarena, Adrian Bannister, Kathy Bartlett, Jonny Baxter, Julia Benn, Virginia Braustein, Barbara Bruns, Françoise Caillods, Vera Coelho Schattan, Grupo de Coordinación de la CCNGO (Carlos Zarco, Rebecca Berner, Samir Jarrar, Ulf Fredriksson, Monique Fouilhoux, Gorgui Sow, Claude Vercoouter y Maria Khan), David Clarke, Paul Coustère, Alexandra Draxler, Pamela Dudzig, Kenneth Eklind, Liana Gertsch, Amaya Gillespie, Jeanne Grant, John Grazel, Ingemar Gustafsson, Harry Hagan, Jerome de Henau, Rachel Hinton, Anna-Maria Hoffman, Margareta Husen, Yoshie Kaga, Koto Kanno, Terri Kelly, Peter Laugharn, Erin Leigh, Leslie Limage, Stefan Lock, Donald Mackenzie, Nina Madsen, Violeta Malespin, Jean-Claude Mantes, Catherine Marry, Jean-Yves Martin, William McCormick, Claire Mollard, John Morris, Mamadu Ndoeye, Steve Passingham, Robert Prouty, Beverly Roberts, Red de la CCNGO, Kerstin Rosencrantz, Kenneth Ross, Margarete Sachs-Israel, Jun Sakuma, Yusuf Sayed, Bernard Schlemmer, Simon Scott, Aaron Schneider, Suzanne Schnuttgen, Dominique Simone Rychen, Soo Hyang Choi, Abdoul Sow, Kazuo Sunaga, Serge Tomasi, Felicity Townsend, Anke Van Dam, Dankert Vedeler, Jeannette Vogelaar, Michael Ward, Ewa Werner Dahlin y Naoki Yokobayashi.

La elaboración del informe se ha beneficiado también de la competencia de Caroline Lawrence en materia de edición, así como de las contribuciones valiosas de Greg Chamberlain y Wenda McNevin. Por otra parte, deseamos expresar nuestro agradecimiento a Sonia Fernández-Lauro y sus colegas del Centro de Documentación sobre la Educación de la UNESCO por la asistencia y ayuda prestadas.

Agradecemos asimismo a Francisco Vicente-Sandoval, Olivia Bernal y Gabriel Pérez su trabajo de traducción.

Los análisis y recomendaciones sobre políticas del informe no corresponden forzosamente al parecer de la UNESCO. Este informe es una publicación independiente encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional y es fruto del trabajo realizado en colaboración por los miembros del equipo que lo ha redactado, así como de las contribuciones de otras muchas personas, organizaciones, instituciones y gobiernos. La responsabilidad general de las ideas y opiniones expresadas en el informe corresponde a su director.

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

Director
Christopher Colclough

Steve Packer (Subdirector), Simon Ellis (Coordinador, Observatorio de la EPT, IEU),
Jan Van Ravens, Ulrika Peppler Barry, Lene Buchert, Ramya Subrahmanian,
Nicole Bella, Cynthia Guttman, Vittoria Cavicchioni, Valérie Djioze,
Carlos Aggio, Mariana Cifuentes-Montoya, Pascale Pinceau,
Delphine Nsengimana, Liliane Phuong y Peter Wallet

Resumen del Informe

Todos los países han acordado suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005. En el primer capítulo de esta segunda edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se presentan sólidos argumentos, basados en los derechos humanos, en pro de la realización de la igualdad entre los sexos en la educación. En el segundo capítulo se evalúan, desde el ángulo de esa igualdad, los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT. En los dos capítulos siguientes se trata de determinar por qué las niñas siguen rezagadas en la educación y se ponen de relieve las políticas que pueden contribuir a superar los obstáculos y mejorar el aprendizaje. Las estrategias orientadas a suprimir las disparidades entre los sexos forman parte de una labor de reforma más vasta que muchos países ya han emprendido, tal como se muestra en el quinto capítulo. El objetivo de lograr la igualdad entre los sexos no se podrá alcanzar sin una mejor coordinación y sin compromisos internacionales más audaces, que son objeto de una evaluación en el capítulo sexto. La supresión de las disparidades entre los sexos beneficia a todos los Estados y pueblos, y por lo tanto debe ser una prioridad importante en todos los programas de educación, tal como se expone en las conclusiones del séptimo y último capítulo.

Capítulo 1

Derechos, igualdad y Educación para Todos

La comunidad internacional se ha comprometido a suprimir la disparidad entre las muchachas y los varones en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005, así como a lograr la igualdad entre ambos sexos en 2015. En este capítulo se pone de relieve el sólido marco de derechos humanos que sustenta la educación y se señalan los beneficios socioeconómicos que se derivan de la educación de las niñas y mujeres.

La educación es un derecho de la persona humana proclamado en tratados y convenciones internacionales que tienen un carácter jurídico vinculante para los Estados firmantes. En las dos convenciones más recientes a este respecto –la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y la Convención sobre los derechos del niño (1990)– figura el conjunto más exhaustivo de obligaciones jurídicas con respecto al derecho a la educación y la igualdad entre los sexos. No obstante, esas convenciones sólo han logrado impulsar parcialmente los progresos hacia la igualdad. En el decenio de 1990, la causa de la igualdad se reforzó a nivel político en una serie de referencias de las Naciones Unidas, en las que se reiteraron, e incluso ampliaron, las disposiciones sobre la igualdad entre los sexos y la educación contenidas en los tratados sobre derechos humanos. En el Marco de Acción de Dakar y la Declaración del Milenio se han fijado objetivos con respecto a la igualdad entre los sexos, así como plazos para su consecución, que todos los Estados se han comprometido a cumplir. La fijación de esos objetivos contribuye a impulsar las reformas necesarias para la obtención de resultados, efectuar el seguimiento de los avances realizados, definir las carencias en el plano de las políticas y señalar los ámbitos en los que más se necesita la ayuda internacional.

Hay también un poderoso argumento relacionado con el desarrollo en favor de la realización de la igualdad entre los sexos. Allí donde existen disparidades entre

los sexos en la educación, es evidente que su supresión interesa tanto a cada ciudadano como a la sociedad en su conjunto por los inmensos beneficios que permite obtener: mejora de los medios de subsistencia, familias más saludables y mejor alimentadas, valorización de la educación y fortalecimiento de la responsabilidad cívica. Invertir en la eliminación de la disparidad entre los sexos es una empresa asequible y sumamente rentable.

Capítulo 2

Evaluación de los avances hacia la EPT

En este capítulo se utilizan los datos más recientes sobre los sistemas educativos, correspondientes al año 2000, y se examinan desde el ángulo de la igualdad entre los sexos los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la EPT. El capítulo establece una distinción entre la paridad y la igualdad. La primera es una noción exclusivamente cuantitativa, mientras que la segunda es un concepto más complejo. Una plena igualdad entre los sexos supondría ofrecer a las niñas y los niños idénticas oportunidades de ir a la escuela y beneficiarse de métodos pedagógicos, planes de estudios y orientaciones académicas exentas de prejuicios relativos a los sexos. Supondría también, en un plano más general, que las niñas y los niños obtengan los mismos resultados de aprendizaje para que –con calificaciones y experiencia iguales– puedan tener las mismas posibilidades en la vida.

Se ha podido observar en el plano mundial una tendencia acusada hacia una mayor paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria, donde la proporción de niñas escolarizadas con respecto a los varones ha aumentado de un 88% a un 94% en el periodo 1990-2000. El número de niñas matriculadas ha progresado con mayor rapidez que el de los varones y la desigualdad entre los sexos ha experimentado una disminución considerable en las tres regiones donde es más pronunciada: África Subsahariana, Estados Árabes, y Asia Meridional y Occidental.

No obstante, hay muchos países donde se han logrado pocos progresos a pesar de los esfuerzos realizados. En esos países, el crecimiento de la población siguió siendo considerable y, por lo tanto, el número de niños sin escolarizar sólo disminuyó en un 3% aproximadamente entre 1990 y 2000. Las niñas siguen siendo objeto de graves discriminaciones en el acceso a la educación. Los países donde es más acentuada la disparidad entre los sexos suelen figurar entre los más desfavorecidos en el plano económico, con una renta per cápita que suele ser inferior a un dólar diario.

Sobre la base de los progresos realizados precedentemente, este capítulo llega a la conclusión de que el 60% de los 128 países sobre los que se dispone de datos corre el riesgo de no lograr en 2005 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Veintidós países deberían alcanzarla en 2015. El 40% de esos países corre el riesgo de no lograr, ni siquiera en 2015, la paridad en la enseñanza primaria (9 países) o en la secundaria (33 países), o en ambas (12 países). No obstante, en muchos de esos países hay políticas que pueden permitir el alcance de ese objetivo en un lapso de pocos años, tal como se explica en los capítulos siguientes.

En este capítulo se presenta el nuevo Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), que comprende cuatro indicadores: la Enseñanza Primaria Universal (EPU), medida por la tasa neta de escolarización; la alfabetización de adultos, medida por la tasa de alfabetización de la población de 15 años de edad y más; la paridad entre los sexos, medida por el promedio del Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) en la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la alfabetización de adultos; y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria. Se ha podido calcular el IDE de 94 países sobre la base de datos correspondientes al año 2000. Los resultados muestran que todos los países del África Subsahariana, de la región de los Estados Árabes y del Asia Meridional y Occidental (a excepción de Maldivas) distan mucho de alcanzar esos objetivos. También muestran que la variable de la paridad entre los sexos es el instrumento más eficaz para formular pronósticos sobre la realización de la EPT.

Capítulo 3

¿Por qué siguen las niñas rezagadas en la educación?

Las múltiples dimensiones de la desigualdad se examinan en este capítulo desde el ángulo de tres tipos de derechos. En primer lugar, el derecho a la educación, cuyo ejercicio se ve afectado por una serie de problemas, entre los que figuran las coerciones familiares y sociales que afectan al acceso de las niñas a la escuela. Los países donde se da una preferencia cultural acusada por los hijos varones son los que suelen presentar disparidades más pronunciadas entre los sexos. Los matrimonios prematuros suponen un obstáculo masivo para el progreso educativo de las niñas. Asimismo, el flagelo mundial del sida, los conflictos armados y las discapacidades contribuyen también a la merma del derecho a la educación.

Una de las razones más importantes de que los niños no vayan a la escuela estriba en el hecho de que sus familias les obligan a trabajar. Los padres son los principales empleadores de los niños y esta circunstancia no siempre se refleja en las estadísticas, ya que éstas no suelen incluir a los niños dedicados a trabajos domésticos que, de hecho, son niñas en su gran mayoría. Las políticas deben tratar de modificar esta situación, así como las actitudes de los padres, si verdaderamente se desea que todas las niñas tengan una oportunidad para aprender. Por otra parte, los derechos de matrícula –abonados en 101 países por lo menos– representan también un obstáculo importante para la escolarización.

En segundo lugar, los *derechos dentro de los sistemas educativos* se refieren a la manera en que éstos tienen en cuenta las necesidades específicas de las niñas en los planes de estudios, los métodos pedagógicos y los contextos del aprendizaje. En este capítulo se señala que las niñas son víctimas de acosos y violencias sexuales considerables en los centros docentes, lo cual tiene como consecuencia que sus resultados académicos sean insuficientes y que se registren tasas elevadas de deserción escolar entre ellas.

En tercer lugar, los *derechos gracias a la educación* se refieren a la cuestión de saber cuáles son los resultados que obtienen las niñas en la escuela y en qué medida sus logros se traducen en oportunidades iguales a las de los varones en el plano económico

y social. En la opinión pública de algunos países desarrollados ha causado cierto revuelo el hecho de que las niñas estén consiguiendo mejores resultados escolares que los varones. El panorama es muy distinto en los países en desarrollo: en muchos de ellos, la perspectiva de alcanzar la paridad entre los sexos es lejana y tanto los niños como las niñas obtienen resultados deficientes.

Los resultados escolares insuficientes de los varones no han tenido todavía consecuencias negativas para ellos en el ámbito económico y político. Evaluar en qué medida las niñas tropiezan con frenos para ejercer plenamente los tres tipos de derechos enunciados conduce a respuestas políticas específicas. No obstante, la paridad entre los sexos no se limita a una mera igualdad cuantitativa. En efecto, la igualdad de oportunidades, la igualdad de tratamiento y la igualdad de resultados, tanto en la educación como en la sociedad, son también criterios esenciales de los progresos realizados

Capítulo 4

Enseñanzas de las prácticas idóneas

Aunque no exista una “varita mágica” para reducir las disparidades entre los sexos y promover la igualdad en la educación, una serie de experiencias internacionales indica que se han registrado avances que han facilitado el acceso de las niñas a la escuela y mejorado sus resultados escolares.

Los cambios y reformas de la legislación son esenciales para garantizar la igualdad entre los sexos. El establecimiento de derechos de propiedad, así como la reforma del derecho de la familia, pueden constituir un contrapeso de las normas sociales fuertemente arraigadas que influyen en el hecho de que los niños vayan o no a la escuela. En la mayoría de los países se necesita una política enérgica en materia de igualdad entre los sexos, a fin de que se tengan explícitamente en cuenta los intereses de las mujeres –y de los hombres– en todas las leyes, políticas y programas.

Los costos directos e indirectos que tienen que sufragar las familias suponen un obstáculo para el acceso a la educación de los grupos más desfavorecidos. Todavía se siguen pagando derechos de

matrícula en 26 de los 35 países que corren el riesgo de no alcanzar en 2005 el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Las medidas encaminadas a reducir o suprimir la necesidad del trabajo infantil son fundamentales para aumentar la escolarización de las niñas y los varones.

Es posible elaborar políticas específicamente destinadas a modificar el equilibrio de los incentivos que conduce a que las niñas en particular sean excluidas de la escuela. Las becas, los mecanismos de atribución de subvenciones y los programas de alimentación en la escuela son tres medidas concretas que han demostrado ser eficaces.

La escuela debe ser el lugar donde tienen que combatirse –y no reforzarse– los prejuicios, gracias planes de estudios y a una formación profesional de los docentes que tengan en cuenta la igualdad entre los sexos. La contratación de maestras, sobre todo en las escuelas rurales o aisladas, debe constituir una prioridad. Cuando se efectúan inversiones para abrir escuelas cerca de los hogares de los alumnos y ofrecer mobiliario escolar y servicios higiénicos adecuados, así como clases de dimensiones aceptables, los padres se sienten estimulados para enviar a sus hijas a la escuela. La educación relativa a la prevención del sida, y también la educación sexual y genésica, tienen que constituir una prioridad de por sí, y se ha de prestar a los docentes un apoyo adecuado a este respecto.

Los programas de atención y educación de la primera infancia y los cursos de apoyo a las niñas que empiezan sus estudios tardíamente son dos ámbitos que merecen mayor atención. La alfabetización y la formación con miras a adquirir competencias necesarias en la vida diaria son fundamentales para que las mujeres se emancipen y para que sus hijas tengan más posibilidades de cursar estudios.

El Estado ha desempeñado un papel dirigente en la mayoría de los países donde la promoción de la igualdad entre los sexos en la educación ha experimentado progresos considerables. Además de los subsidios para disminuir los gastos de las familias en educación, los gobiernos tienen que seguir aplicando un conjunto de políticas económicas y sociales de vasto alcance para suprimir las perniciosas repercusiones del trabajo infantil y de las discriminaciones en materia de remuneraciones y empleo.

Capítulo 5

De los objetivos a la reforma: las estrategias nacionales en acción

En este capítulo se analizan las políticas y reformas de los países que pueden aportar una contribución importante al logro de la EPT, y también se examina en qué medida los países plasman sus compromisos en actos mediante estrategias y programas específicos.

Guiándose por los compromisos internacionales contraídos –y más concretamente por el Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio– los gobiernos están fijando con mayor frecuencia objetivos específicos en materia de educación. La descentralización suele considerarse un medio para satisfacer con más eficacia las necesidades locales, aumentar la base de ingresos y ofrecer a la sociedad civil la posibilidad de hacerse oír mejor. Una encuesta reciente indica que en el 80% de los países en desarrollo se están llevando a cabo procesos de descentralización de uno u otro tipo. En un momento en que esos procesos están cobrando importancia en muchos países, conviene prestar especial atención al riesgo de que se agraven las disparidades en el acceso a la educación, con el consiguiente perjuicio para los niños.

Varios países del África Subsahariana han suprimido recientemente el pago de derechos de matrícula en la enseñanza primaria. Aunque esta medida es excelente y necesaria, debe aplicarse con cuidado. En efecto, algunos estudios han demostrado que su adopción ha entrañado con frecuencia una disminución sustancial del gasto por alumno y una disminución de la calidad. En los países interesados faltan docentes calificados y se registran tasas de deserción escolar elevadas.

La Educación para Todos es también una cuestión de actualidad en los países industrializados y los países en transición. En los primeros, es urgente prestar atención a la lengua de enseñanza de los niños pertenecientes a grupos minoritarios y llegar a los jóvenes que no terminan sus estudios de secundaria. Entre los segundos, hay muchos que están tratando de invertir la tendencia a la disminución de la escolarización. En un momento en que los Estados se están preocupando por que todos sus ciudadanos se beneficien del derecho a la educación, es evidente que las distintas regiones del mundo deben aprender mutuamente de sus respectivas experiencias.

Capítulo 6

Cumplir nuestros compromisos internacionales

Las tendencias de los flujos de ayuda a la educación y las iniciativas internacionales ofrecen dos ángulos de enfoque que permiten observar los progresos del compromiso internacional en favor de la EPT desde el año pasado.

La ayuda bilateral a la educación disminuyó en un 16% entre 1998-1999 y 2000-2001, y pasó del 10% al 8% del total de los compromisos de ayuda en ese mismo lapso de tiempo. No obstante, la ayuda a la educación básica ha progresado. La ayuda otorgada por el conjunto de los países del CAD de la OCDE a la educación básica pasó del 13% al 24% del importe total de la ayuda bilateral a la educación en ese mismo periodo. La ayuda multilateral a la educación ha disminuido a causa de la reducción de las contribuciones de los bancos regionales de desarrollo. Globalmente, el volumen actual de la ayuda a educación básica se cifra en 1.500 millones de dólares y dista mucho de la suma de 5.600 millones que se necesitarían cada año para lograr solamente dos de los objetivos de la educación para todos: la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos. Un estudio efectuado en el marco de la realización del presente informe pone de relieve que son los sistemas educativos con mejor rendimiento los que atraen más ayuda. Por otra parte, un análisis de 77 países muestra que la ayuda bilateral por niño sin escolarizar aumenta manifiestamente con el nivel de la tasa neta de escolarización (TNE).

La Iniciativa de Financiación Acelerada, que tiene por objetivo contribuir al logro de la EPU en 2015, se encuentra en una coyuntura crítica. En agosto de 2003, el déficit de financiación previsto para los siete primeros países beneficiarios de esa Iniciativa en el periodo 2003-2005 oscilaba todavía en torno a los 118 millones de dólares, una cifra que ha de compararse con los 207 millones dólares conseguidos hasta la fecha. Es necesario ponerse urgentemente de acuerdo sobre la cuestión de saber si la Iniciativa debe insertarse en el marco general de la ayuda a la educación, con todas las consecuencias que esto entraña en los niveles de financiación. De no ser así, se vería comprometida la situación de este instrumento, potencialmente importante para contribuir a la realización de la EPT.

Es necesario consolidar los dos mecanismos de coordinación de la EPT establecidos por la UNESCO –el Grupo de Alto Nivel y el Grupo de Trabajo– para que tengan un impacto internacional. Si se quiere que la EPT atraiga la atención de los dirigentes mundiales con la misma intensidad que los demás temas importantes del desarrollo, es imprescindible que cuente con una “plataforma” sólida, excelentemente coordinada y bien conectada con los medios informativos para difundir sus mensajes.

Capítulo 7

Estrategias relativas a la igualdad entre los sexos en pro de la EPT

La supresión de las disparidades entre los sexos en la educación debe ser la prioridad principal de todos los programas destinados a desarrollar la escuela y mejorar su calidad. El Estado tiene que desempeñar un papel fundamental para que la educación básica de calidad sea un derecho y una realidad para todos los ciudadanos. El Estado debe crear un contexto propicio para la promoción de la igualdad entre los sexos, invertir en estrategias de redistribución y mitigar las consecuencias de los conflictos, las crisis económicas y la epidemia del sida. La comunidad internacional tiene que mostrarse audaz para acompañar este proceso y debe hacer de la igualdad entre los sexos el punto de enfoque de toda ayuda a los programas de educación. ■



© VU/Miquel Dewever-Plana

Guatemala: La nieta leyéndole el periódico a la abuela.

Capítulo 1

Derechos, igualdad y educación para todos

La expresión “educación para todos” encierra en sus términos todo lo que significa: al suscribir el Marco de Acción de Dakar la comunidad internacional se comprometió a que, de aquí a 2015, todos los niños en edad escolar estén escolarizados gratuitamente en la enseñanza primaria. Asimismo, se debe reducir de mitad el analfabetismo de los adultos, se deben ampliar la educación de la primera infancia y los programas destinados a los jóvenes no escolarizados y se ha de mejorar de manera considerable la calidad de la educación. Es evidente que al hablar de “todos los niños” se está haciendo referencia a niños y niñas. No obstante, tanto en el Marco de Acción como en la Declaración del Milenio se destaca que es preciso suprimir de aquí a 2005 las disparidades existentes entre varones y niñas en la enseñanza primaria y secundaria y que, en los diez años siguientes, se deberá lograr la igualdad de ambos sexos en la educación. A la igualdad entre los sexos se le ha atribuido un lugar destacado en los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM). ¿Por qué razones?

La persistencia de la desigualdad ante la educación es una grave violación de los derechos de las mujeres y los jóvenes.

Aún no existe ninguna sociedad en la que la mujer goce de las mismas posibilidades que el hombre. En efecto, trabajan más horas pero ganan menos tanto en términos absolutos como en prorrateo. Su utilización del tiempo –trabajo u ocio– está sujeta a mayores restricciones que en el caso del hombre. Esas disparidades producen diferencias considerables entre las contribuciones respectivas de la mujer y del hombre a la sociedad, así como entre los beneficios que obtienen. En la mayoría de los países, un aspecto fundamental de esas desigualdades –que es a la vez una de sus causas y consecuencias permanentes– es la desigualdad en el acceso a la educación y el rendimiento escolar. Esas desigualdades están profundamente arraigadas y eliminarlas en los plazos previstos por los objetivos de la educación para todos exigirá una atención y un interés muy especiales. En consecuencia, el presente informe se propone esencialmente examinar los aspectos y las causas principales de esas desigualdades ante la educación y proponer algunas estrategias para superarlas.

La persistencia de la desigualdad ante la educación es una grave violación de los derechos de las mujeres y las niñas, así como un obstáculo importante para el desarrollo económico y social. Este primer capítulo no tiene por objeto centrarse en las cuestiones filosóficas relativas a la índole o el alcance de esos “derechos”, sino que más bien se propone establecer en qué medida son aceptados como jurídicamente obligatorios para los Estados en virtud de los tratados internacionales o están previstos en las declaraciones internacionales que han refrendado los respectivos gobiernos. También se analizará brevemente el importante argumento en favor de la igualdad en la educación, vinculado al desarrollo.

En el Capítulo 2 se presenta una evaluación de los avances realizados recientemente en el mundo hacia el logro de los seis objetivos de la EPT, prestando especial atención a la variable social del sexo y a sus consecuencias en el logro de todos los objetivos educativos de Dakar. Los Capítulos 3 y 4 están dedicados, respectivamente, a las causas de la desigualdad entre los sexos en la educación y a las posibles soluciones. Los dos capítulos ulteriores adoptan una perspectiva más amplia: el Capítulo 5 evalúa los avances de las estrategias nacionales de la EPT y el Capítulo 6 examina en qué medida se están cumpliendo los compromisos de la comunidad internacional en favor

de la EPT. El último capítulo reúne todos estos hilos para esbozar la trama de una estrategia nacional e internacional destinada a lograr una educación verdaderamente justa para todos.

El derecho a la educación: obligaciones jurídicas y compromisos políticos

En noviembre de 1948 las naciones del mundo elaboraron una declaración sobre la índole y el alcance de los derechos humanos, declaración que es extraordinaria por su prolijidad. Entre muchos otros, se reconoció el derecho a la educación para todos. Asimismo, se estipuló que la enseñanza elemental sería gratuita y obligatoria y que el acceso a los estudios superiores estaría abierto a todos, en función de sus méritos (Naciones Unidas, 1948, Artículo 26). Desde entonces, la necesidad de convertir esos compromisos en realidad ha seguido inspirando y orientando la acción internacional.

Esa acción ha tomado dos caminos: el primero ha sido garantizar mediante tratados el respeto de los derechos humanos. Entre 1976 y 1990 se promulgó una serie de pactos y convenios internacionales que aportan un fundamento jurídico completo a las medidas necesarias para proteger los derechos humanos y garantizar su aplicación. Los que más tienen que ver con la educación y, en particular, con la igualdad entre los sexos, figuran en el Recuadro 1.1 y en el Apéndice 1 se facilitan indicaciones más detalladas. La Organización de las Naciones Unidas proclamó que los dos primeros: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, junto con la Declaración Universal de Derechos Humanos, constituían la Carta Internacional de Derechos Humanos. Estos instrumentos jurídicos contienen disposiciones relativas a la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, así como a la no discriminación en la educación, que habían sido enunciadas por primera vez en la Declaración de 1948. En los dos convenios más recientes, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), figura el conjunto más completo de compromisos jurídicamente obligatorios relativos tanto al derecho a la educación como a la igualdad entre los sexos.

La primera de esas convenciones contiene disposiciones de amplio alcance, destinadas a poner término a la discriminación entre los sexos. Como se indica en el Apéndice 1, proclama que la mujer debe gozar de derechos iguales a los del hombre en materia de educación, que debe tener las mismas posibilidades de acceso a becas, educación permanente, alfabetización, deporte y educación física y que se deben eliminar los estereotipos de los programas escolares. Reconoce además que prever una distribución desigual de los recursos con el objetivo expreso de poner término a la desigualdad no es de por sí discriminatorio, si esas medidas se abrogan tan pronto como se logre la igualdad. Hasta mediados de 2003 habían ratificado esa Convención 173 países, exceptuados Bahrein, Botswana, Brunei Darussalam, Estados Unidos, Indonesia, República Árabe Siria, República Islámica del Irán, Somalia y Sudán.

La Convención sobre los Derechos del Niño, que es el tratado relativo a derechos humanos aceptado más universalmente, contiene sólidas garantías del derecho a la educación. En efecto, reitera el derecho de todo niño “sin distinción alguna” a una escolaridad gratuita y obligatoria y estipula que se ha de asegurar “a todos” el acceso a la enseñanza superior. Además, protege al niño contra todo tipo de explotación, incluido cualquier tipo de trabajo que comprometa su educación (Artículos 32.1 y 32.2). Esa Convención ha sido ratificada por todos los países del mundo, a excepción de Estados Unidos y Somalia.¹

El proceso de ratificación es importante por cuanto confiere a un tratado un estatuto jurídico internacionalmente reconocido que obliga a los países que lo ratifican a aplicar sus disposiciones. Así pues, la gran mayoría de los países del mundo están jurídicamente obligados, por el mero hecho de la ratificación, a respetar las disposiciones de esos dos tratados relativos a la igualdad entre los sexos y al acceso universal a la educación.

En todos los tratados relativos a los derechos humanos enumerados en el Recuadro 1.1, se prevé un procedimiento de presentación de informes que exige de los gobiernos una evaluación periódica del respeto de esas disposiciones. A raíz de la ratificación, el gobierno interesado prepara un informe inicial que proporciona un estudio de base sobre la conformidad con las garantías de los derechos humanos, una evaluación de los obstáculos con que tropieza la aplicación del tratado y una definición de la estrategia adoptada para superarlos. Ese informe se publica como documento oficial de las

Naciones Unidas y es objeto de un debate con el órgano de las Naciones Unidas encargado del seguimiento de los tratados. En los informes ulteriores se presentan los avances o retrocesos constatados y se determinan una vez más las dificultades y los medios para superarlas. Se da por sentado que los gobiernos deben dar a conocer ampliamente esos informes y asociar a las instituciones de la sociedad civil tanto a su elaboración como a su difusión.

Estos procedimientos son, en principio, eficaces. Sin embargo, si los gobiernos no presentan informes, los órganos encargados del seguimiento de los tratados no disponen de información para efectuar una evaluación objetiva de su aplicación. En el caso de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, por ejemplo, todo Estado tiene la obligación de presentar un informe inicial en el cuatrienio que sigue a su ratificación y, ulteriormente, informes periódicos cada cuatro años por lo menos. Sin embargo, de los 173 países que han ratificado la Convención, 60 no habían presentado el informe inicial hasta mediados de 2003 (Tomasevski, 2003). No es de extrañar que los gobiernos que no cumplen con sus obligaciones por lo que a los informes se refiere, suelen ser también los que no respetan las disposiciones del tratado.

El procedimiento de presentación de informes tiene por objeto responsabilizar a los gobiernos tanto en el plano nacional como internacional respecto de la aplicación de las medidas destinadas a garantizar los derechos humanos. No obstante, la aplicación del derecho a la educación y, dentro de éste, a la igualdad entre los sexos deja mucho que desear y, por firme que sea la obligación reglamentaria impuesta a los gobiernos de presentar informes, cerca de una tercera parte de ellos no la ha cumplido.

El segundo camino seguido para garantizar la aceptación y el respeto de las obligaciones en materia de derechos humanos ha sido recurrir a las declaraciones de las conferencias internacionales convocadas por las Naciones Unidas, como instrumentos complementarios. En el Recuadro 1.1 se recapitulan igualmente las conclusiones de cuatro de esas conferencias: la Declaración y el Programa de Acción de Viena (1993), la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995) y la Declaración y el Programa de acción de Beijing (1995). Todas ellas reiteraron –de distinta manera y con diferentes centros de interés– las disposiciones relativas a la

En la Convención sobre los derechos del niño figuran sólidas garantías del derecho a la educación.

1. Los Estados Unidos consideran que los derechos económicos, sociales y culturales son objetivos que sólo se pueden lograr paulatinamente y no se pueden garantizar. Por lo tanto, ese país no ha suscrito los tratados que se refieren a los derechos económicos y sociales o a la discriminación entre los sexos.

Recuadro 1.1 Los instrumentos jurídicos del “compromiso con la igualdad entre los sexos”

Hay dos tipos de instrumentos jurídicos que atestiguan el compromiso contraído por la comunidad internacional con la igualdad entre los sexos en el campo de la educación: los *tratados internacionales*, que están destinados a ser ratificados por cada país, cobrando así un valor jurídico; y las “*promesas políticas*”, que son fruto de un consenso internacional y tienen por objeto promover la “acción”. Los siguientes instrumentos, clasificados por orden cronológico, ponen de manifiesto la evolución de los compromisos específicos contraídos con la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación. En el Apéndice 1 se suministran más detalles sobre cada uno de ellos.

Tratados internacionales

■ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Adoptado en 1966, vigente desde 1976 y ratificado por 144 países

Las Naciones Unidas han proclamado que el conjunto formado por este instrumento, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (véase *infra*) y la Declaración Universal de Derechos Humanos constituye la Carta Internacional de los Derechos Humanos. En este pacto, que figura en seis subtemas del Apéndice 1, se reitera un compromiso en favor de la no discriminación y se obliga a los Estados a que adopten medidas económicas destinadas a garantizar la gratuidad de la enseñanza primaria, aportar una ayuda financiera y educativa a las familias, y apoyar a los docentes.

■ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

Adoptado en 1966, vigente desde 1976 y ratificado por 148 países

Este tratado es uno de los tres instrumentos que constituye la Carta Internacional de los Derechos Humanos y sólo trata de manera muy limitada la cuestión de la igualdad entre los sexos en la educación.

■ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer

Adoptada en 1979, vigente desde 1981 y ratificada por 173 países

A diferencia de los dos tratados precedentes, esta convención está dedicada específicamente a la cuestión de la igualdad entre los sexos. El hecho de que figure en 11 de los subtemas del Apéndice 1 pone de manifiesto hasta qué punto hace hincapié en los *derechos a la educación*, estableciendo disposiciones que no sólo abarcan la enseñanza primaria, secundaria y superior, sino también la educación no formal, la educación deportiva y la información para la planificación familiar.

■ Convención sobre los Derechos del Niño

Adoptada en 1989, vigente desde 1990 y ratificada por 190 países

Esta Convención, que figura en 12 subtemas del Apéndice 1, garantiza los derechos del niño y contiene disposiciones destinadas a garantizar los derechos a la educación. Al igual que los instrumentos precedentes, confirma los derechos humanos en un contexto que excluye la discriminación basada en el sexo. Hace hincapié sobre todo en las medidas encaminadas a promover la gratuidad de la enseñanza primaria, la ayuda financiera a ésta, la educación para los derechos humanos, la educación sexual, la información sobre la salud genésica, el asesoramiento escolar y los planes de estudios que tienen en cuenta la igualdad entre los sexos.

Promesas políticas

■ Declaración y Programa de Acción de Viena – 1993

La Declaración y el Programa de Acción de Viena se elaboraron durante la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos y constituyen una reafirmación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ambos instrumentos figuran en 11 subtemas del Apéndice 1 que abarcan todos los ámbitos pertinentes. La Declaración y el Programa hacen sobre todo hincapié en la obligación que tienen los Estados de promover la igualdad entre los sexos en todos los ámbitos, comprendido el de la educación.

■ Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) – 1994

La Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Población y el Desarrollo se organizó para evaluar los adelantos en la realización de los objetivos del Plan de Acción Mundial sobre la Población de 1974, propiciar una mayor sensibilización a las cuestiones de población en el programa internacional relativo al desarrollo y adoptar una serie de recomendaciones

igualdad entre los sexos en la educación, que los Estados Miembros se habían comprometido a respetar en virtud de los convenios anteriores sobre derechos humanos.

En los últimos años se han reafirmado en múltiples ocasiones los principios formulados en la Declaración Universal de Derechos Humanos en relación con la educación. Conviene señalar

ante todo que en los años sesenta se fijaron en una serie de conferencias regionales organizadas por la UNESCO plazos para lograr en la mayoría de las regiones en desarrollo el objetivo de la enseñanza primaria universal (EPU) a más tardar en 1980. Sin embargo, en 1990 quedaba aún mucho camino por recorrer y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada ese año en Jomtien (Tailandia), definió una “visión

para el siguiente decenio. Los objetivos de esta conferencia figuran en 19 subtemas que abarcan todos los ámbitos del Apéndice 1. Esos objetivos son un exponente de la creciente sensibilización a la cuestión de la igualdad entre los sexos.

■ Declaración y Programa de Acción de Beijing – 1995

La Declaración y Programa de Acción de Beijing reiteran el principio fundamental enunciado en la Declaración de Viena, según el cual los derechos humanos de las mujeres y las niñas son inalienables y forman parte integrante e inseparable de los derechos fundamentales de la persona humana. El Programa de Acción tiene por objeto promover y proteger el pleno disfrute de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las mujeres a lo largo de toda su vida. Veintidós pasajes de este texto se refieren a la igualdad entre los sexos y la educación y abarcan la mayoría de los ámbitos temáticos del Apéndice 1.

■ Cumbre Mundial para el Desarrollo Social – Copenhague, 1995

En la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social se llegó a un nuevo consenso sobre la necesidad de hacer de la persona humana el elemento central del desarrollo. Entre las decisiones adoptadas figuraban diez compromisos, dos de los cuales se referían específicamente a la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación: a) lograr la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres; y b) lograr un acceso universal y equitativo a la educación y la atención médica y sanitaria básica. El hecho de que este texto figure en nueve subtemas del Apéndice 1 atestigua que, además de tratar de la igualdad entre los sexos y la educación, abarca la cuestión del desarrollo social en un contexto mucho más vasto.

amplia de la educación” y fijó el año 2000 como límite para lograr la EPU. Pese a los grandes avances realizados en la mayoría de las regiones, no todos los países han logrado plenamente ese objetivo. En consecuencia, el Marco de Acción de Dakar y la Declaración del Milenio precisaron en 2000, una vez más y de manera más formal, los objetivos de la educación y de la igualdad entre los sexos [Recuadro 1.2].

En todas las proclamaciones del derecho a la educación se recuerda que se aplica a todos sin distinción de raza, sexo o nacionalidad. Sin embargo, en el decurso de los años se destaca cada vez con mayor claridad la noción de igualdad entre los sexos, y la importancia atribuida a la paridad y la igualdad entre los sexos se afirma específicamente en las declaraciones más recientes dedicadas a los objetivos de desarrollo.

Ampliar el campo de actividad

Es evidente que la legislación relativa a los derechos humanos sólo ha logrado instaurar parcialmente la igualdad en la educación. Cabe pues interrogarse sobre la utilidad de obtener de los gobiernos que en las declaraciones de las conferencias se comprometan a respetar tales derechos. ¿De qué servirá, si las “declaraciones” y demás instrumentos adoptados en las conferencias tienen una autoridad puramente política y no jurídica? En pocas palabras, la respuesta a este interrogante es que, precisamente porque los procesos jurídicos y políticos son distintos, será más probable que se apliquen medidas si los mensajes son coherentes que si son contradictorios.

Cabe agregar, sin embargo, que la Declaración de Jomtien, así como el Marco de Acción de Dakar –y las declaraciones de otras conferencias importantes de las Naciones Unidas– dieron cierta consistencia a la armazón más bien minimalista de la legislación existente en el ámbito de los derechos humanos. Así, se puede considerar que no se contentan con confirmar una vez más un compromiso en favor de los tratados, sino que representan iniciativas de mucho mayor alcance, a veces sustancial.

Los tratados relativos a los derechos humanos tienen las más de las veces como objetivo central establecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria y suprimir todas las desigualdades entre los sexos. Conviene señalar que esos dos aspectos se toman como objetivos tres y cuatro de la Declaración del Milenio y que constituyen, además, el segundo y quinto objetivo de Dakar (Recuadro 1.2). La formulación de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) es prudente: no menciona el carácter “gratuito y obligatorio” de la enseñanza primaria y se limita a preconizar la supresión de las disparidades entre los sexos en la educación, y no la igualdad entre los sexos, un objetivo más exigente proclamado en el Marco

En todas las proclamaciones del derecho a la educación se recuerda que se aplica a todos sin distinción de raza, sexo o nacionalidad.

Recuadro 1.2 El Marco de Acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio

Los objetivos de Dakar en materia de EPT

1. Extender y mejorar la **protección y educación integrales de la primera infancia**, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una **enseñanza primaria gratuita y obligatoria** de buena calidad y la terminen.
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de **preparación para la vida diaria**.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de **alfabetización de los adultos** en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las **disparidades entre los géneros** en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la **igualdad** entre los géneros en la educación, en particular

garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.

6. Mejorar todos los **aspectos cualitativos de la educación**, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Objetivos de Desarrollo para el Milenio

Objetivo 2. Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 3. Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

Objetivo 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer

Meta 4. Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

de Acción de Dakar. A este respecto, parece que esos dos objetivos tienen menos en cuenta que los de Dakar los compromisos relativos a los derechos humanos tal y como están formulados en los tratados pertinentes.

En los ODM no se menciona la alfabetización, pero el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales incluye el compromiso de impartir una "educación fundamental" a "aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria" (Artículo 13.2). Asimismo, el Marco de Acción de Dakar (Objetivo 4) busca mejorar de manera sustancial la alfabetización y el acceso de los adultos a la educación básica. No obstante, el Marco de Acción de Dakar va mucho más allá, ya que al tratar de desarrollar la educación de la primera infancia (Objetivo 1), fomentar los programas destinados a que todos los jóvenes y los adultos adquieran las competencias necesarias para la vida activa (Objetivo 3) y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación (Objetivo 6), extiende los compromisos suscritos en materia de educación más allá de los que proclaman los tratados relativos a los derechos humanos. No se trata pues simplemente de una mera reafirmación sino de una ampliación del campo de actividad.

Objetivos y plazos

Los objetivos de Dakar y los ODM se distinguen además de los compromisos suscritos por los Estados en el marco de la legislación relativa a los derechos humanos por cuanto presentan los objetivos con plazos para su consecución, lo que resulta útil por múltiples razones. En primer lugar, se mitiga el calificativo de "culpables" que podría aplicarse a los países en los que aún no se han logrado ciertos objetivos en relación con los derechos humanos. Al introducirse una dimensión dinámica, se desplaza la atención de la cuestión de saber si se han violado o no los derechos humanos hacia la cuestión de saber cómo se podrán respetar al término de un lapso razonable de tiempo. Se ofrece pues un cierto margen para la planificación y la ejecución, y se abre paso a la idea de que lo importante no es saber si tal o cual país incumple actualmente sus obligaciones, sino más bien determinar si está avanzando hacia los objetivos.

En segundo lugar, esta metodología facilita un proceso potencialmente más integrador. Si los Estados que no han cumplido con las obligaciones que en virtud de las convenciones les incumben en cuanto a la presentación de informes pueden ser los más recalcitrantes para otros asuntos, los que están más lejos de garantizar los derechos humanos a su población pueden ser los que ni

siquiera han ratificado dichas convenciones. Una vez admitido esto, los objetivos de Dakar podrían facilitar el diálogo con todos los gobiernos, sean o no signatarios de la Convención sobre los Derechos del Niño o la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

En tercer lugar, los objetivos acompañados de plazos precisos hacen más tangible el proceso de su realización y facilitan un seguimiento más explícito de los avances. Como lo muestra el presente informe, con este método es posible prever los resultados de las regiones y los países y definir prioridades para la acción nacional o internacional en apoyo a sus esfuerzos. Una ventaja conexa, pero importante, de ese método es responsabilizar a los protagonistas tanto internacionales como nacionales. La comunidad internacional ha afirmado constantemente que ningún país que haya adoptado un plan fiable para lograr la EPT se verá frustrado en sus esfuerzos por falta de recursos (UNESCO, 2000f). De esa manera, las acciones realizadas por los organismos de ayuda para facilitar esos recursos se pueden evaluar en función de las necesidades, lo cual sería difícil si no se fija un plazo para lograr los objetivos. En este sentido, si los objetivos van acompañados de plazos, se pueden compartir las responsabilidades entre los países en desarrollo y los países más desarrollados de manera más explícita que si se dependiera únicamente de los instrumentos legislativos relativos a los derechos humanos.

En resumen, los objetivos de Dakar reflejan la sustancia de los compromisos de los gobiernos en el ámbito de la educación, formulados en cuatro tratados fundamentales relativos a los derechos humanos que fueron adoptados por las Naciones Unidas entre 1976 y 1990 y ratificados luego por la inmensa mayoría de los países del mundo. Completar esos compromisos jurídicamente vinculantes con los objetivos definidos en el Marco de Acción de Dakar y los ODM tiene como finalidad principal lograr que se refuercen mutuamente los mensajes políticos y los compromisos jurídicos, al menos a nivel internacional. Mientras que los dos ODM relativos a la educación están enunciados de manera bastante restrictiva respecto de los compromisos internacionales de carácter jurídico, los objetivos de Dakar van mucho más allá de los que proclaman los tratados relativos a derechos humanos y definen un programa más ambicioso. Las dos series de objetivos están acompañadas de plazos para su consecución, lo cual conlleva algunas ventajas en lo que a planificación, movilización de recursos y seguimiento se refiere.

La igualdad entre los sexos en la educación y su repercusión en otros objetivos de desarrollo

Existe todo un conjunto de compromisos jurídicos y políticos destinados, a todas luces, a lograr la igualdad entre los sexos en la educación, a los cuales ha suscrito libremente la mayoría de los países. Así pues, el derecho a la educación para todos está bien planteado y aceptado a nivel internacional. Si su fundamento moral es incontestable, esas disposiciones se apoyan además en una argumentación pragmática muy persuasiva. Está ampliamente demostrado que reducir las desigualdades entre los sexos en la educación, dondequiera que existan, redundará en provecho de los ciudadanos y las comunidades tanto en el plano individual como social.

El análisis económico ha puesto constantemente en evidencia que en el plano personal el rendimiento de la inversión en educación –estimado, en cada nivel, comparando el costo de la educación por persona y su repercusión ulterior en los ingresos a lo largo de toda la vida– es importante y al menos tan elevado como el de las sumas que las familias podrían invertir en otros ámbitos (Psacharopoulos y Patrinos, 2002). En la mayoría de los países, las mujeres tropiezan en el mercado de trabajo con una discriminación atestiguada por el hecho de que sus ingresos profesionales son inferiores a los de los hombres de edad y nivel de educación análogos. No obstante, el aumento relativo de los sueldos –y, por lo tanto, del rendimiento de la inversión– correspondiente a un año suplementario de escolarización en cada nivel tiende a ser sensiblemente idéntico para los dos sexos. Cuando el rendimiento varía, la diferencia suele favorecer a la mujer (King y Hill, 1993; Psacharopoulos y Patrinos, 2002; Schultz, 1995).

Además, en los países en los que aún no es universal la enseñanza primaria y secundaria, el rendimiento de la inversión de los particulares en educación es más elevado en primaria y tiende a disminuir en la enseñanza secundaria y superior. Cuando las niñas tienen menos acceso a la educación que los varones, el perfil de rendimiento explica que, al suprimir la disparidad entre las tasas de escolarización, se producirá un rendimiento más elevado que con políticas de fomento de la educación que dejen tal cual la diferencia actual.

Los objetivos de Dakar van mucho más allá de los que proclaman los tratados relativos a derechos humanos: definen un programa más ambicioso.

Quienes sostienen que la igualdad es demasiado costosa o que engendra presiones perjudiciales para otras necesidades más urgentes de desarrollo, utilizan argumentos en gran medida erróneos.

Desde el punto de vista macroeconómico se ha observado que el fomento de la educación de las mujeres surte mayor efecto en la oferta global de empleo, aumentando la duración de trabajo de las mujeres. En cambio, el nivel de educación no parece influir en la cantidad de trabajo que los hombres están dispuestos a realizar (Schultz, 2002). El hecho de que los sueldos de los hombres y su nivel de educación tiendan a influir negativamente en la oferta de trabajo de las mujeres complica aún más la situación. En consecuencia, las estrategias destinadas a hacer avanzar la educación de las mujeres en relación con la de los hombres tenderán a incrementar el empleo global de la población activa y a tener un efecto positivo tanto en la masa imponible como en el crecimiento económico.

Otro efecto favorable al crecimiento se debe a que, cuando el acceso a la educación está desequilibrado en favor de los varones, un gran número de niñas no escolarizadas tienen más aptitudes naturales que muchos de los muchachos escolarizados.² Así, la redistribución de plazas en la escuela para fomentar una mayor igualdad entre los sexos elevaría, en valor neto, el nivel de aptitudes de la población escolarizada y tendría un efecto amplificador en las futuras reservas de capital humano de la sociedad.

Parece que la paridad entre los sexos –en términos de “capital” relativo de educación poseído por los hombres y las mujeres– influye en las perspectivas de crecimiento, independientemente de su valor absoluto (Klasen, 2000) y que, sobre todo tratándose de países cuyo nivel de ingresos es poco elevado, el incremento del nivel de educación de las chicas tiene consecuencias favorables en el crecimiento económico (Dollar y Gatti, 1999). Una de las razones probables de las repercusiones de la educación de las mujeres en el crecimiento de esos países se debe a los efectos positivos en la productividad agropecuaria. Aunque esa relación está bien establecida desde hace muchos años (Jamison y Lau, 1982), sólo recientemente se ha empezado a disponer de indicaciones sobre los efectos beneficiosos en la productividad de los hombres y las mujeres en el sector agropecuario (Smith y Haddad, 1999; y Quisumbing, 1996).

Las instituciones educativas desempeñan asimismo un papel clave en el proceso democrático, ofreciendo a las mujeres y los hombres los conocimientos, la posibilidad y la voluntad de influir en la naturaleza y la orientación de la sociedad. Sin educación, las personas no pueden aprovechar todas sus posibilidades ni desempeñar

plenamente su función de ciudadanos. Excluir a las niñas de la escuela tiene repercusiones negativas en su impresión de ser protagonistas activas de la vida social e influye negativamente en la vida cívica y política (Recuadro 1.3).

Una mayor inversión de la sociedad en la educación de las niñas y las mujeres tiene como consecuencia importante suscitar cambios en las conductas y prácticas de las familias. Algunos de esos cambios son muy apreciados por la sociedad. Se ha demostrado, por ejemplo, que una mayor atención al bienestar de los hijos está más estrechamente asociada a la elevación del nivel de educación de la madre que del padre. El nivel de educación de la madre influye en el peso de los niños al nacer, la mortalidad infantil, la nutrición, la morbilidad infantil, el ingreso precoz en la escuela y la duración de la escolaridad.³ Asimismo, la escolarización de los padres de familia –y, en particular, de las madres– aumenta la probabilidad de que los hijos de ambos sexos frecuenten la escuela. En la perspectiva de la EPT, dar prioridad a la educación de las chicas es, por consiguiente, un excelente medio de garantizar su perennidad cuando la generación actual en edad escolar tenga hijos.

Otro beneficio apreciable de la escolarización de la mujer es su influencia negativa, sobradamente comprobada, en el índice de fertilidad (Cochrane, 1979; y Schultz, 1997). En algunas sociedades, sobre todo en África, los primeros años de escolarización parecen no influir prácticamente en la fertilidad. Por el contrario, en otras partes la educación va asociada a la reducción de la fertilidad y este efecto se incrementa con cada año suplementario de escolarización. Por otra parte, en el caso del hombre parece que los años suplementarios de escolarización están asociados a una mayor fertilidad (para un número dado de años de educación de las mujeres).⁴ En este contexto, es de suma importancia tener como objetivo a las mujeres y las muchachas.

Los beneficios económicos y sociales de la disminución de la fertilidad son importantes. En efecto, al reducir el peso de los gastos familiares, debería incrementar el ahorro nacional. Asimismo, eleva el índice de la población activa y, a raíz de sus repercusiones en el empleo, contribuye también a aumentar los ingresos por habitante. Sus efectos en el crecimiento económico pueden ser considerables: según algunas estimaciones, en los países de Asia Oriental y Sudoriental se puede atribuir a los efectos demográficos de la disminución de la fertilidad un crecimiento de los ingresos por habitante del 2% (Bloom y

2. Esto supone que los que tienen más aptitudes –de uno y otro sexo– son los que suelen acceder más a la escuela.

3. Véanse los estudios de Schultz (2002) y Abu-Ghaida y Klasen (2002). Aunque algunos de esos efectos puedan de hecho obedecer –más de lo que suelen admitir los investigadores– a una gestión común de los asuntos familiares por ambos miembros de la pareja (véanse Behman y otros, 1997; y Schultz, 2002, pág. 214), esas precisiones sólo tendrán probablemente como consecuencia atenuar la influencia positiva de la educación de la mujer –con respecto a la del hombre– en las conductas, sin hacerla desaparecer totalmente.

4. Véase Schultz (1995, 2002). Las consecuencias negativas de la educación de la mujer en la fertilidad están, desde luego, temperadas por otras variables. Suelen ser considerables, pero no automáticas. Véase asimismo el análisis del Capítulo 4.

Recuadro 1.3 Igualdad entre los sexos, educación y ciudadanía

Cada Estado-Nación tiene un método particular para hacer que sus jóvenes se conviertan en ciudadanos. Algunos países, basándose en los principios de igualdad e integración social, educan a todos los niños en un sistema escolar común para asimilar las diferencias sociales, étnicas, culturales y religiosas. En otras sociedades se diferencia la educación impartida a los distintos grupos de niños, ya sea para tener en cuenta las diferencias o –de manera más negativa– para excluir a determinadas categorías sociales. En todos esos contextos, la educación desempeña un papel fundamental en la forja de la identidad y la vida de los futuros ciudadanos.

El deseo de transmitir valores fundamentales –o “virtudes cívicas”– a los distintos grupos sociales para contribuir a la cohesión de los miembros de una comunidad, debe equilibrarse con la necesidad de dotarlos con competencias y conocimientos diversificados que les preparen para la vida económica. Algunos sistemas educativos han dado prioridad a los valores y culturas nacionales, haciendo hincapié en el patriotismo y las principales instituciones nacionales. Los países socialistas insistieron en la importancia que revestía la escolarización para forjar la igualdad social y la colectividad. Los planteamientos democráticos liberales de los países de Europa Occidental han propendido a hacer hincapié en el desarrollo de las posibilidades de cada individuo. Estos principios cambian con la evolución de los valores socioculturales. No obstante, todos ellos ponen de manifiesto el papel fundamental que desempeñan los sistemas educativos en la forja del civismo.

A medida que los niños van avanzando a través de los niveles, escalones jerárquicos y procesos de la educación escolar, van asimilando modelos normativos sexuados de ciudadanía. Los rituales escolares (reuniones, uniformes y fiestas), las

formas de disciplina, las relaciones entre maestros y alumnos y el contenido de los programas son elementos que contribuyen a configurar identidades cívicas sexuadas. Para los alumnos, las estructuras del personal escolar representan los principios del orden social. Estos modelos normativos no siempre propician una mayor igualdad social. Lo ideal sería que los contextos de aprendizaje modelasen los principios democráticos en todos sus aspectos. Si las niñas pueden aprender gracias a su escolarización que son dueñas de su propio destino, hay más posibilidades de que no se limiten a tratar de conseguir mejores resultados académicos, sino que además se comprometan en la actividad política cuando lleguen a la edad adulta.

Lograr que los hombres y mujeres sean ciudadanos de pleno derecho no es una cuestión que dependa de un evento preciso y momentáneo. Es necesario centrar la atención en los medios de fomentar la participación cívica de los individuos de ambos sexos mediante estilos de enseñanza y aprendizaje. Los niños y las niñas necesitan que se les dé la oportunidad de percatarse de que son dueños de su vida y protagonistas de su entorno social. En la escuela, a los varones se les suele ofrecer por regla general más posibilidades para que negocien su identidad, mientras que a las niñas se les pueden limitar esas posibilidades creándoles un entorno demasiado protector. Esta diferencia se puede ilustrar con la amplitud del espacio físico, lingüístico y pedagógico que ocupan los varones en las clases y escuelas mixtas: en los centros escolares una gran parte de la “acción” es masculina. Tanto las niñas como los niños necesitan ser estimulados para experimentar las posibilidades de la acción humana y tienen que poder participar plenamente en la experiencia del aprendizaje sin temor a intimidaciones, violencias, marginaciones o privaciones de la palabra.

Fuentes: Arnot (2003); Heater (1990); y Gordon y otros (2000).

Williamson, 1998). Es posible, por lo tanto, que la elevación del nivel de educación de las jóvenes haya contribuido sustancialmente a la expansión económica de esos países.

Todos esos beneficios directos e indirectos indican que, cuando la mujer tiene menos acceso que el hombre a la educación, sale perdiendo la sociedad. Si esto es así, existen sólidos argumentos para que se atribuyan a la educación de la mujer mayores recursos que a la del hombre y para que la política económica y las inversiones se fijen ese objetivo.

Conclusión

Los argumentos fundados en los derechos que abogan por la igualdad entre los sexos en la educación son de importancia capital. Sin embargo, los países que se preocupan por su

legitimidad moral, jurídica y política actúan también con decisión para defender sus intereses sociales y económicos. En este sentido, las estrategias destinadas a lograr la igualdad entre los sexos en la educación no suponen contrapartidas indeseables. Quienes sostienen que la igualdad es demasiado costosa o que engendra presiones perjudiciales para otras necesidades más urgentes de desarrollo, utilizan argumentos en gran medida erróneos. Por el contrario, una actuación decidida en favor de la igualdad entre los sexos en la educación puede producir todo un conjunto de efectos positivos para el crecimiento económico y para otros objetivos de la política de desarrollo. En el presente informe se demuestra que la tarea no es sencilla y que exige cambios que trascienden con mucho las fronteras de la política educativa. No obstante, sus posibles beneficios la convierten en uno de los problemas más importantes a los que se ven confrontados los gobiernos y las sociedades en estos primeros años del siglo que empieza. ■

El incremento del nivel de educación de las chicas tiene consecuencias favorables en el crecimiento económico.



Capítulo 2

Evaluación de los avances hacia la EPT

En este capítulo se presenta una evaluación de los avances realizados en el mundo hacia el logro de los seis objetivos de la EPT. Se utilizan los datos más recientes sobre los sistemas educativos, disponibles para 2000, actualizando el análisis del año pasado y complementándolo en cuestiones importantes.

Fiel al tema del informe, el análisis atribuye especial importancia a los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos y sus repercusiones en el logro de todas las metas de Dakar. La igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria es un objetivo para 2005 y durante el decenio siguiente se deberá lograr la igualdad en todo el campo de la educación. Por lo tanto, el examen de cada uno de los objetivos está centrado en la cuestión de la igualdad entre los sexos, siempre que lo permiten los datos disponibles.

El capítulo comprende siete secciones. Tras un análisis de las tendencias de la AEPI, se evalúan en tres secciones los avances realizados en el aumento de la tasa de escolarización, la calidad de la educación y la igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria, secundaria y superior. Tras examinar los programas relativos a las competencias indispensables para la vida cotidiana y los programas de alfabetización, se presenta información reciente sobre las tendencias de la calidad de la educación. En la última sección se intenta comparar los avances globales realizados por los distintos países y regiones. Se procura determinar en qué medida son realizables en 2005 los objetivos de igualdad entre los sexos y se introduce un nuevo índice de desarrollo de la EPT susceptible de ser un medio de comparación más global de los avances realizados por los países hacia el logro de los objetivos educativos.

Atención y educación de la primera infancia

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

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) constituyen un campo variado de aprendizaje que va desde la enseñanza preprimaria formal, integrada en el sistema nacional de

educación, hasta actividades más informales y con frecuencia centradas en la familia, pasando por los jardines de infancia en los que se conjugan puericultura, juegos y educación. En la actualidad se dispone de datos comparables internacionalmente para los efectivos de la enseñanza preprimaria en cerca del 75% (152) de países. Aunque se procura acopiar información sobre las actividades más informales del grupo de edad correspondiente (por lo general de 3 a 5 años), sólo hay 15 países que pueden presentar esos datos (Cuadro 3 del Anexo Estadístico). En un gran

Cuadro 2.1. Educación preprimaria: distribución de los países en función de la tasa bruta de escolarización (2000)
(En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBE)

Regiones	Niveles de la TBE				
	≤ 30%	30,1% - 50%	50,1% - 70%	70,1% - 90%	Más de 90%
África Subsahariana	República Democrática del Congo, Níger, Burkina Faso, Burundi, Malí, Comoras, Etiopía, Togo, Rwanda, Côte d'Ivoire, Congo, Madagascar, Senegal, Guinea-Bissau, Sierra Leona, Uganda, Eritrea, Benin, Camerún, Gabón, Lesotho, Gambia, Namibia, Guinea Ecuatorial (24)	Sudáfrica, Zimbabwe, Kenya (3)	Cabo Verde, Ghana, Liberia (3)		Mauricio (1)
Estados Árabes	Yemen, Djibuti, Argelia, Omán, Arabia Saudita, Iraq, Jamahiriya Árabe Libia, República Árabe Siria, Egipto, Túnez, Sudán, Qatar (12)	Jordania, Territorios Autónomos Palestinos, Bahrein (3)	Marruecos (1)	Líbano, Emiratos Árabes Unidos (2)	Kuwait (1)
Asia Central	Tayikistán, Kazajstán, Kirguistán, Azerbaiyán, Mongolia (5)	Georgia (1)			
Asia Oriental y el Pacífico	Myanmar, Camboya, República Democrática Popular Lao, Papua Nueva Guinea, Indonesia, China (6)	Filipinas, Tonga, Samoa, Viet Nam, Brunei Darussalam, Malasia (6)	Palau (1)	Vanuatu, República de Corea, Tailandia, Japón, Islas Cook (5)	Macao (China), Australia, Niue (3)
Asia Meridional y Occidental	Nepal, República Islámica del Irán, Bangladesh, India (4)	Maldivas (1)	Pakistán (1)		
América Latina y el Caribe	Bahamas, Honduras, Nicaragua (3)	Belice, Colombia, República Dominicana, El Salvador, Bolivia, Panamá, Venezuela (7)	Guatemala, Argentina, Santa Lucía, Uruguay, Trinidad y Tobago, Brasil, Perú, Ecuador (8)	México, Chile, Barbados, Jamaica, Paraguay, Costa Rica, Antillas Neerlandesas (7)	Suriname, Aruba, Cuba, Guyana (4)
América del Norte y Europa Occidental			Finlandia, Chipre, Estados Unidos, Canadá, Portugal (5)	Grecia, Suecia, Noruega, Reino Unido, Austria, Dinamarca (6)	Suiza, Italia, Países Bajos, Malta, España, Alemania, Islandia, Israel, Bélgica, Francia, Luxemburgo (11)
Europa Central y Oriental	Turquía, la ex República Yugoslava de Macedonia (2)	Serbia y Montenegro, República de Moldova, Croacia, Albania, Polonia (5)	Lituania, Letonia, Bulgaria (3)	Rumania, Eslovenia, Hungría, Eslovaquia, Belarrús, Federación de Rusia (6)	República Checa, Estonia (2)
Número total de países (152)	56	26	22	26	22

Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

número de países (43) existe un tercer indicador, a saber, el porcentaje de los nuevos ingresados en el primer grado de primaria que se beneficiaron de un programa destinado a la primera infancia. Aunque se dispone cada vez más de esos indicadores más generales, la tasa bruta de escolarización en preprimaria sigue siendo el principal indicador para seguir de cerca los avances realizados hacia el logro del primer objetivo de Dakar.

Escolarización en la enseñanza preprimaria

Se entiende por enseñanza preprimaria los programas de instrucción organizada que se imparten en escuelas o centros durante, por lo menos, dos horas diarias y 100 días por año. Por su índole misma, esos datos son difíciles de acopiar. En primer lugar, muchos de esos programas son privados y en algunos países representan la totalidad del número de niños escolarizados en preprimaria. No siempre es fácil incluir en las encuestas a los educadores privados, entre ellos las ONG, las comunidades locales y las instituciones religiosas y es frecuente que no sean reconocidos como tales por las autoridades.¹ En segundo lugar, incluso en el sector público no siempre se incluyen en las encuestas los programas impartidos bajo la responsabilidad de una autoridad distinta del Ministerio de Educación, que es el principal interlocutor de la UNESCO por lo que a encuestas estadísticas anuales se refiere.

Así pues, es posible que la información estadística sobre la enseñanza preprimaria no facilite un panorama completo de la situación en numerosos países. Además, incluso en la categoría relativamente homogénea de los programas del sector público, la duración y el contenido de esos programas, así como la calificación de los docentes, son tan heterogéneos que es difícil establecer comparaciones internacionales.

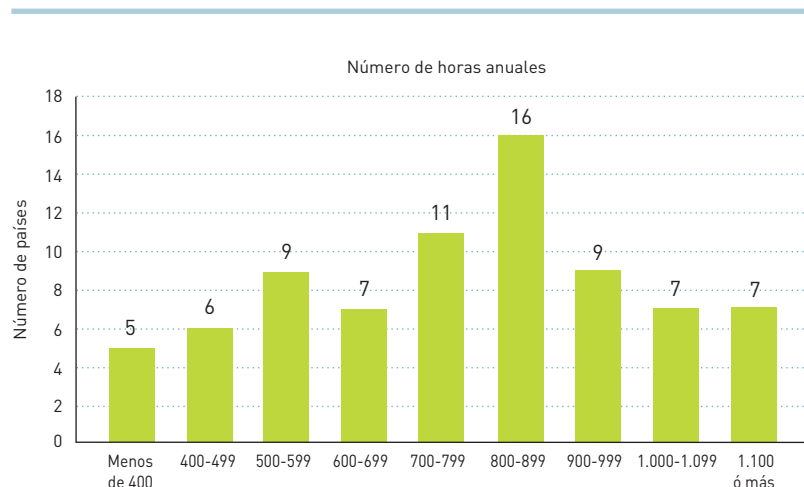
En el Cuadro 2.1 figura la distribución de los países según la tasa bruta de escolarización de la educación preprimaria. Más de la tercera parte de los países (56 de 152) presentan índices muy bajos (menos del 30% del grupo de edad correspondiente); cerca de la mitad de esos países se encuentra en el África Subsahariana. A excepción de Georgia, todos los países de Asia Central forman parte de esa categoría y en muchos de ellos ha venido disminuyendo la tasa de escolarización desde 1990. Todos los países de América del Norte y Europa Occidental y la mayoría de los países de Europa Central y Oriental escolarizan a

más de la mitad del grupo en edad de beneficiarse de la enseñanza preprimaria. Más de la mitad de los países del primer grupo tienen una tasa bruta de escolarización superior al 90%, lo que indica que en esos países ricos la escolarización en preprimaria es prácticamente universal.

Duración del año lectivo en preprimaria

La intensidad de la instrucción varía también considerablemente de un país a otro. El Cuadro 2.2 muestra el promedio de horas de enseñanza en preprimaria durante un año lectivo en 77 países. La duración media varía de 195 horas en Irak y 231 en Tayikistán a 1260 y 1560 en Colombia, Cuba y Saint Kitts y Nevis. Como lo muestra el Gráfico 2.1, en cerca de la mitad de los países (36) el promedio fluctúa entre 700 y 999 horas.

Gráfico 2.1. Distribución de los países en función de la duración de la escolarización en preprimaria (1999) (en horas por año escolar)



Fuente: Respuestas a los cuestionarios de los talleres del IEU sobre la duración de la escolarización (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2000).

Comparación entre 1990 y 2000

Durante el último decenio se ha venido generalizando la enseñanza preprimaria. El Gráfico 2.2 muestra que la tasa bruta de escolarización ha venido aumentando entre 1990 y 2000 en todas las regiones, sobre todo en América Latina y el Caribe, donde se ha seguido generalizando la enseñanza preprimaria, ya bien arraigada a comienzos de los años noventa. Sin embargo, esa tendencia no ha sido universal. La tasa de escolarización ha declinado en uno o dos países de África y América Latina, pero los retrocesos han sido considerables y numerosos en Asia Central

1. En África Subsahariana y algunos Estados árabes, así como en los países con una importante población musulmana, las madrazas (escuelas coránicas) pertenecen a esa categoría. Así, en Níger de los 34.000 nuevos matriculados en 2001 que habían cursado un tipo de AEPI, más del 80% procedía de las madrazas y esa proporción aumentó durante los tres últimos años para los que se dispone de datos (Níger, 2002a, pág. 18). No siempre es posible determinar en qué medida se incluyen en las encuestas los centros o establecimientos que imparten ese tipo de enseñanza.

Cuadro 2.2. Duración de la escolarización en la educación preprimaria por país

Países	Horas por semana	Días por semana	Semanas por año	Días por año	Horas por año
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (1) x (3)
África Subsahariana					
Bénin	23	4,5	34	154	782
Burkina Faso	21	6	37	222	777
Camerún*. ¹	30	5	36	180	1080
Etiopía*	23,1	5	42	210	971
Gambia	20	5	39	195	780
Ghana	27,3	5	40	200	1092
Guinea-Bissau	24	5	35	175	840
Kenya	...	5	39	195	...
Liberia	25	5	37	185	925
Malí	26	5	38	190	988
Mauricio	25	5	40	200	1000
Namibia*	...	5	39	195	...
Níger	25	5	36	180	900
Nigeria	20	5	40	200	800
República Unida de Tanzania	17,3	5	42	210	727
Santo Tomé y Príncipe	25	5	36	180	900
Senegal	22,3	5	35	175	781
Seychelles	26,2	5	40	200	1046
Sierra Leone	20	5	35	175	700
Sudáfrica	...	5	41	205	...
Togo	21,3	5	40	200	852
Zambia*	17,3	5	34	170	588
Estados Árabes					
Arabia Saudita	22,3	5	29	145	647
Emiratos Árabes Unidos	22	5	33	165	726
Iraq*	5	6	39	234	195
Jamahiriya Árabe Libia	21	6	28	168	588
Kuwait	25	5	34	170	850
Líbano ²	26,3	5	32	160	840
Marruecos*	32,3	6	35	210	1131
Mauritania	30	5	36	180	1080
República Árabe Siria	32	6	36	216	1152
Sudán	21	6	39	234	819
Yemen	20	5	28	140	560
Asia y el Pacífico					
Asia Central					
Kazajistán ¹	24	5	33	165	792
Mongolia	10	5	34	170	340
Tayikistán	7	5	33	165	231
Asia Meridional y Occidental					
Bangladesh	12	6	37	222	444
Bhután	22	5	39	195	858
Maldivas	7,3	5	40	200	292
Nepal	24	6	36,7	220	881
Pakistán*	28	5,5	30	165	840
Asia Oriental y el Pacífico					
Camboya ²	12	5	38	190	456
Fiji	15	5	41	205	615
Islas Cook	10	5	41	205	410
Islas Marshall	15	5	36	180	540
Macao (China)*	14,2	5,3	40,5	213	575
Myanmar	...	5	36	180	...
Niue	12	3	40	120	480
Palau	17,3	5	34	170	588
Papua Nueva Guinea ²	10	5	41	205	410
República Democrática Popular Lao ²	10	5	36	180	360
Samoa	15	5	40	200	600
Tuvalu	15	5	40	200	600
Vanuatu*	15	5	39	195	585
Viet Nam	15	5	33	165	495
América Latina y el Caribe					
Anguila	15	5	39	195	585
Antigua y Barbuda	25	5	39	195	975
Antillas Neerlandesas*	23	5	40	200	920
Bahamas*	25	5	38	190	950
Barbados	25	5	38	190	950
Belize	15	5	36	180	540
Bolivia*	25	5	44	220	1100
Colombia	30	5	42	210	1260
Costa Rica	14	5	44	220	616
Cuba ³	32	5	41	205	1312
Dominica	25	5	40	200	1000
Ecuador	20	5	40	200	800
El Salvador	30	5	40	200	1200
Guatemala	17,3	5	36	180	623
Guyana	20	5	39	195	780
Islas Turcos y Caicos	20	5	39	195	780
Jamaica	22,3	5	38	190	847
Nicaragua	20	5	43,5	218	870
Panamá	25	5	42	210	1050
Perú	20	5	36	180	720
República Dominicana	20	5	44	220	880
Saint Kitts y Nevis	40	5	39	195	1560
Santa Lucía	20	5	40,4	202	808
Suriname	20	5	42	210	840
Trinidad y Tobago	22,3	5	39	195	870

* Las cifras en itálicas señalan promedios de tiempo calculados sobre la base de duraciones variables en diferentes grados, ciclos o programas.

1. El número de semanas por año procede de la base de datos sobre educación de la Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE, 1999).

2. El número de horas por semana se ha recalculado sobre la base del tiempo efectivo de instrucción por hora.

3. Comprende el tiempo dedicado a juegos, hábitos de higiene y actividades culturales.

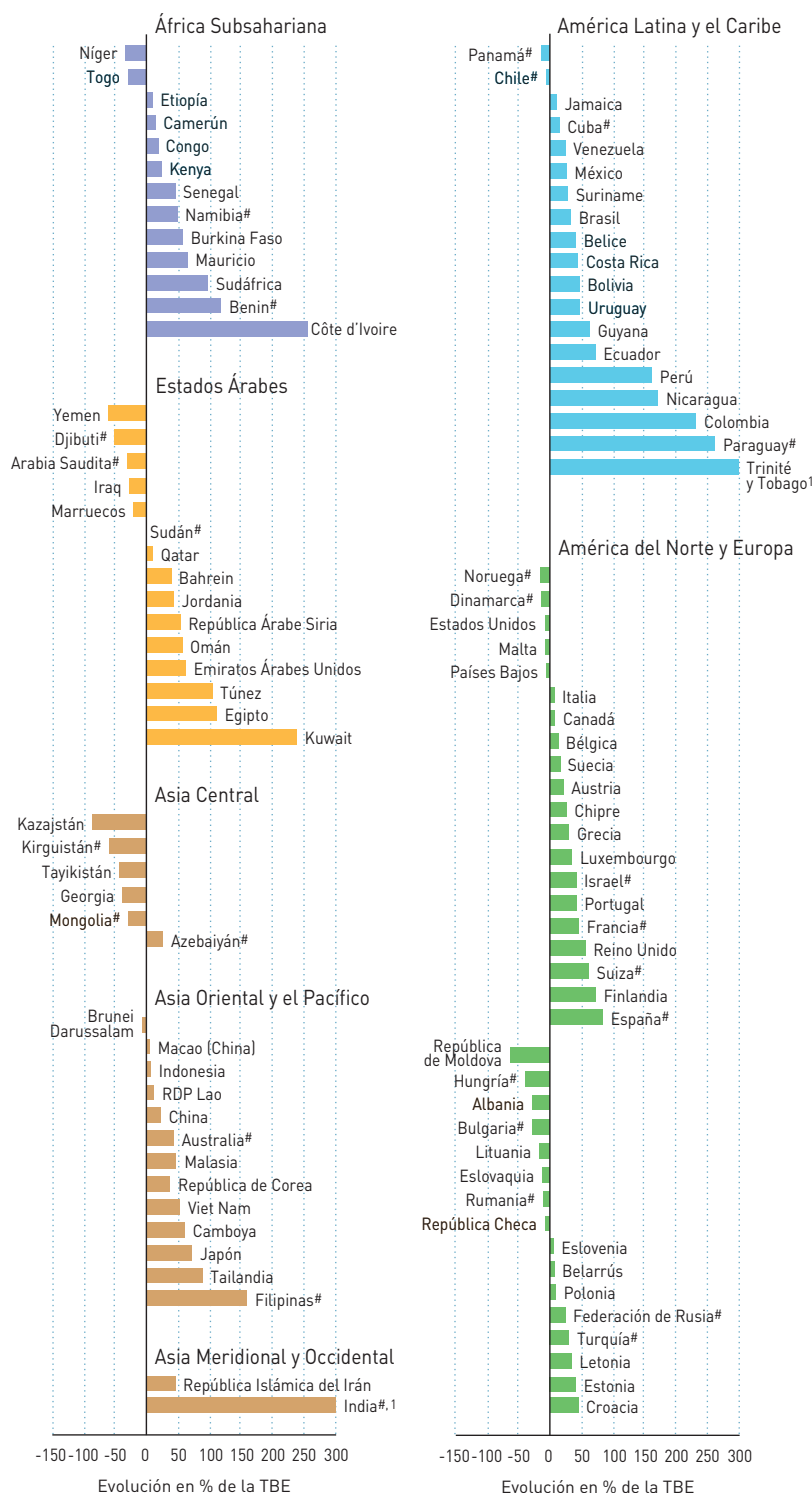
Fuente: respuestas a los cuestionarios del IEU sobre el tiempo de instrucción (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2000).

y Europa Central y Oriental, donde ha disminuido el valor real del gasto público dedicado a la educación.² (véase el Recuadro 2.1). En América del Norte y Europa Occidental el retroceso es evidente en Noruega y Dinamarca, probablemente por los cambios relacionados con los grupos de edad utilizados para calcular la tasa de escolarización (véase el Cuadro 2.3), así como en menor medida, en Estados Unidos, Malta y los Países Bajos.

Cabe subrayar, sin embargo, que algunos de esos cambios son más aparentes que reales. Por una parte, ha variado ligeramente la definición de la enseñanza preprimaria adoptada en la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 1997) y, por otra, es posible que se incluyan en las respuestas a las encuestas del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) nuevas categorías de servicios de enseñanza preprimaria que no se habían tenido en cuenta hasta ahora, reflejando el énfasis dado desde la Conferencia de Jomtien de 1990 a una concepción amplia de la AEPI.

Con todo, es aún más interesante observar que el cambio de los grupos de edad utilizados como referencia para el denominador de la tasa bruta de escolarización influye considerablemente en el valor del indicador. En el Cuadro 2.3 figuran los países en los que se efectuaron esos cambios para los datos correspondientes a 1990 y 2000. En el caso de Filipinas la tasa bruta de escolarización de 1990 se calculó para un grupo de edad que comprendía dos edades (5 y 6 años). Sin embargo, en 2000 se obtuvo tomando como base el grupo formado únicamente por los niños de cinco años, lo que, de no producirse ningún otro cambio, prácticamente duplicaría la tasa bruta de escolarización estimada. En Suiza, el índice de 1990 se calculó para los niños de 4 a 6 años, mientras que la estimación para 2000 sólo utiliza el grupo de edad de 5-6 años. Esto explica en buena parte el aumento señalado del 59% de la tasa bruta de escolarización. India es un caso particular puesto que el aumento rebasa los límites del cuadro del Gráfico 2.2. En este caso, la modificación del grupo de edad (que aumenta en vez de disminuir) no explica que el índice se hubiera sextuplicado desde 1990. Es probable que se hayan incluido en los datos nuevas categorías de matriculados (en particular niños de menos de 4 años) y además que haya habido una ampliación real de las actividades preescolares. Se precisa de un análisis más detallado de la situación nacional para explicar mejor variaciones tan excepcionales entre los dos años.

Gráfico 2.2. Educación preprimaria: evolución en porcentaje de las tasas brutas de escolarización entre 1990 y 2000 (Sólo figuran los países sobre los que se poseen datos correspondientes a esos dos años)



Indica un cambio del grupo de edad de referencia entre 1990 y 2000. Por eso, los datos suministrados para los dos años no son estrictamente comparables. Los cambios precisos de los grupos de edad se indican en el Cuadro 2.3

1. En la India la evolución se cifró en 647% y en Trinidad y Tobago en 612%.

Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

2. Esto se aplica al conjunto del decenio, pese a cierta recuperación que se ha producido en algunos países desde 1998.

Recuadro 2.1 Tendencias de la enseñanza preprimaria en los países en transición

En 1969, la escolarización de los niños en la enseñanza primaria de los países en transición era ya muy desigual, con porcentajes elevados en Europa Central y proporciones mucho más bajas en las regiones del Cáucaso y Asia Central. La escolarización en la enseñanza primaria fue retrocediendo en todos los países en transición a medida que se deterioraba el empleo, que aumentaban los derechos de matrícula y que un mayor número de padres empezaba a cuidar a sus hijos pequeños durante todo el día. En los países de Europa Central y los Estados Bálticos, los porcentajes de escolarización en la enseñanza preprimaria volvieron a subir a mediados del decenio de 1990 y en el año 2000 alcanzaron el nivel que tenían en 1989. No obstante, como la población de niños pequeños había disminuido

entretanto considerablemente, el número de niños en los centros de preprimaria en el año 2000 era muy inferior al registrado en 1989. Las disminuciones más importantes se produjeron en la República de Moldova, Ucrania, la región del Cáucaso y Asia Central. En Kirguistán, la enseñanza preprimaria fue víctima de serios recortes presupuestarios que provocaron el cierre de un gran número de centros para la infancia. En la República de Moldova, el aumento de los derechos de matrícula en los centros de enseñanza preescolar redujo la demanda de plazas. En cambio, a finales del decenio de 1990, los índices de escolarización en la enseñanza primaria empezaron a aumentar en Georgia y Azerbaiyán. No obstante, ese aumento ha empezado a producirse a partir de un nivel muy bajo.

Fuente: UNICEF (2002a).

Nuevos alumnos de primaria con alguna experiencia de la AEPI

En la evaluación de 2000 y las encuestas ulteriores del IEU se incluyó el indicador del porcentaje de alumnos que se matriculan en primaria tras haber participado en alguna forma de AEPI, a fin de determinar la cobertura de los programas de ese tipo de educación. El índice de respuestas fue uno de los más bajos de la evaluación y desgraciada-

mente lo sigue siendo en gran medida. El Gráfico 2.3 muestra los valores de ese indicador en los 42 países para los que se dispone de datos.³ Dados los efectos benéficos importantes de los programas de la AEPI, como preparación de los niños a la educación básica y sensibilización al proceso de socialización, se puede comprobar que los niños que se matriculan en primaria en las diferentes regiones cuentan con una preparación muy diversa para hacer frente a su nuevo entorno.

3. En la encuesta anual del IEU no se reúnen datos para los países de América del Norte y Europa, salvo en el caso de la Federación de Rusia.

Cuadro 2.3. Educación preprimaria: grupos de edad y tasa bruta de escolarización (1990 y 2000) y evolución en porcentaje de la TBE (1990-2000) en un grupo de países

Región/País	1990		2000		Evolución en % de la TBE	Región/País	1990		2000		Evolución en % de la TBE
	Grupo de edad	TBE (%)	Grupo de edad	TBE (%)			Grupo de edad	TBE (%)	Grupo de edad	TBE (%)	
África Subsahariana						América Latina y el Caribe					
Namibia	6-6	14,4	3-5	21,4	49	Panamá	5-5	53,0	4-5	47,1	-11
Benin	3-5	2,6	4-5	6,1	131	Chile	5-5	82,4	4-5	77,5	-6
Estados Árabes						América del Norte y Europa Occidental					
Djibuti	4-5	0,7	3-5	0,4	-50	Cuba	5-5	101,1	3-5	108,8	8
Arabia Saudita	4-5	7,2	3-5	5,0	-31	Paraguay	6-6	27,1	3-5	83,0	206
Sudán	5-6	19,7	4-5	22,2	13	Europa Central y Oriental					
Asia Central						Europa Central y Oriental					
Kirguistán	3-6	33,5	3-5	14,2	-58	Hungría	3-5	113,4	3-6	79,5	-30
Mongolia	4-7	39,1	3-7	28,7	-27	Bulgaria	3-5	91,6	3-6	67,9	-26
Azerbaiyán	3-6	19,5	3-5	24,1	23	Rumanía	3-5	76,0	3-6	73,0	-4
Asia Oriental y el Pacífico						Europa Central y Oriental					
Australia	5-5	71,3	4-4	98,0	37	Federación de Rusia	3-6	74,0	4-6	87,2	18
Filipinas	5-6	11,7	5-5	30,2	159	Turquía	4-5	4,6	3-5	5,7	25
Asia Meridional y Occidental						Europa Central y Oriental					
India	4-5	3,5	3-5	25,8	647						

Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuentes: Cuadro 3 del Anexo Estadístico y UNESCO (1999).

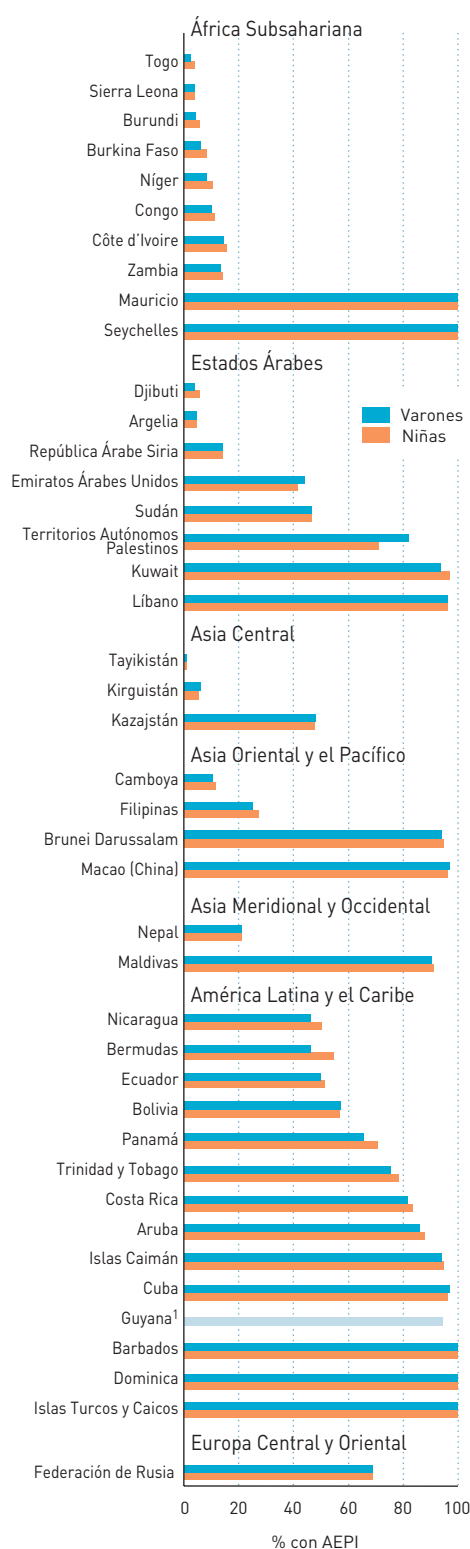
Aparecen dos perfiles muy distintos. En el África Subsahariana se benefician de la AEPI muy pocos niños y sólo Mauricio y las Seychelles señalan una proporción del 100%.

En el otro extremo, las cifras correspondientes a América Latina y el Caribe superan el 50% en la mayoría de los países y se aproximan al 100% en Anguila, Barbados, Cuba, Dominica, Guyana y las Islas Turcos y Caicos. Por el contrario, en los Estados Árabes la cifra se sitúa entre el 90% y el 100% en Kuwait y el Líbano, pero es muy baja en Argelia y Djibuti. En lo que respecta a las diferencias por sexo, se puede observar en el Gráfico 2.3 que son más numerosas las niñas que han seguido algún programa de AEPI en comparación con los niños. Tal es el caso en algo más de la mitad de los 42 países para los que se dispone de datos por sexo. Por el contrario, el porcentaje de las niñas sólo es inferior al de los niños en cinco países, y en otros 15 la proporción es idéntica.

Los datos anteriores abarcan una amplia gama de programas impartidos a los niños en edad de beneficiarse de la enseñanza preprimaria. Un examen más detallado de los países tomados individualmente puede facilitar una idea de la diversidad y el tipo de servicios de la AEPI propuestos a los alumnos que entran en primaria. Como lo muestra el Cuadro 2.4, en el caso de Níger sólo el 16,6% de los nuevos alumnos de primaria en 2001 habían cursado alguna forma de AEPI. Gran parte de esa educación se imparte en las madrazas, que acogen a más del 75% del alumnado de esa edad. Durante un periodo de rápido aumento del número de nuevos alumnos de primaria –más de un tercio para el trienio 1999-2001–, sólo ha disminuido ligeramente la proporción de quienes habían cursado alguna forma de AEPI. De ellos el 43% eran niñas en 2001, proporción ligeramente más elevada que la del conjunto de los nuevos matriculados.

La AEPI suele estar distribuida de manera muy desigual dentro de cada país, y lo está más que los demás niveles de educación (véase el Recuadro 2.2). Es muy acentuada la disparidad entre las zonas rurales y urbanas, como lo indican los datos de las Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) del UNICEF para el año 2000. Según el Cuadro 2.5, las diferencias de escolarización entre esas zonas suelen ser más acentuadas que la disparidad entre los sexos, la cual se inclina en favor de las chicas en tres de los cinco países analizados.

Gráfico 2.3. Nuevos matriculados en primer grado de primaria que han se han beneficiado de un programa de cualquier tipo de AEPI, por sexo (2000)



La AEPI suele estar distribuida de manera muy desigual dentro de cada país, y lo está más que los demás niveles de educación.

1. Se refiere a ambos sexos.

Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.4. Níger: alumnos recién ingresados en primaria que se han beneficiado de un programa de AEPI de cualquier tipo (1999 y 2001)

	1999				2001				Aumento 1991-2001 (%)
	Total	Niños	Niñas	% de niñas	Total	Niños	Niñas	% de niñas	
Jardines de infancia, clases preprimarias	6 040	3 126	2 914	48,2	6 762	3 605	3 157	46,7	12,0
Escuelas coránicas	19 553	11 131	8 422	43,1	27 137	15 794	11 343	41,8	38,8
Total	25 593	14 257	11 336	44,3	33 899	19 399	14 500	42,8	32,5
Escuelas coránicas en % del total	76,4	78,1	74,3		80,1	81,4	78,2		
Número total de recién ingresados	145 581	87 601	57 980	39,8	204 069	120 563	83 506	40,9	40,2
% que se ha beneficiado de un tipo cualquiera de AEPI	17,6	16,3	19,6		16,6	16,1	17,4		

Fuente: Níger (2002a, pág.18).

Cuadro 2.5. Porcentaje de niños de 3 a 5 años que se benefician de un programa organizado de educación de la primera infancia, por zona urbana o rural y por sexo (2000)

	Total	Niños	Niñas	Zonas urbanas	Zonas rurales
Azerbaiyán	11,4	12,2	10,5	19,1	3,5
Bolivia	17,3	16,6	17,9	18,2	15,9
Côte d'Ivoire	6,2	6,8	5,7	12,9	1,2
Kenya	15,6	14,1	17,3	30,1	11,0
Filipinas	29,2	25,9	32,5	33,7	25,5

Fuente: UNICEF (2000).

Escolarización en los establecimientos privados de enseñanza preprimaria

La proporción de los fondos asignados a la enseñanza preprimaria es baja en numerosos países en desarrollo, en comparación con los

demás tipos de educación. En los países de la OCDE, en los que está bien implantado este tipo de educación, la parte del PIB asignado a los centros de preprimaria es de un 0,4% por término medio, en comparación con un 2,3% para la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria. En los países que participan en el proyecto WEI (Indicadores Mundiales de Educación),⁴ en los que la enseñanza preprimaria está mejor establecida que en los demás países en desarrollo, esa proporción es en promedio de un 0,2% (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003, pág. 184).

La financiación y gestión privadas ocupan un lugar importante en la enseñanza preprimaria en comparación con otros niveles de educación. Esto refleja el hecho de que los gobiernos, en particular los de los países en desarrollo, no se sienten obligados a asumir la responsabilidad de ese nivel

4. El programa de los Indicadores de la educación en el mundo (WEI) fue iniciado en 1997 por algunos países en cooperación con la UNESCO y la OCDE y con el concurso financiero del Banco Mundial. Tiene por objeto contribuir a la labor de conceptualización y desarrollo efectuada por la OCDE y la UNESCO por lo que respecta a los indicadores de la educación. En la actualidad participan en ese programa 18 países.

5. Aunque no sea fuerte, esa correlación negativa se aplica a todos los países y a todos los países en desarrollo tomados individualmente ($R^2 = 0,1$).

Recuadro 2.2 Los promedios nacionales ocultan desigualdades considerables

Los promedios nacionales pueden ocultar variaciones considerables por lo que respecta a la disponibilidad y utilización de posibilidades en materia de AEPI dentro de cada país. La sensibilización a las ventajas de los servicios de educación preescolar es mayor entre los padres de las zonas urbanas que entre los que viven en zonas rurales. La oferta de estos servicios se concentra sobre todo en las zonas urbanas y ricas del país. Por ejemplo, en Camerún el promedio nacional de escolarización en preprimaria es de un 12%, pero la variación oscila de índices mínimos del 1% al 3% en las provincias pobres del Extremo Norte y Adamaua a porcentajes de un 41% y un 32% en las provincias ricas del Centro y del Litoral, tal como puede verse en el cuadro de la derecha. El alto costo de la enseñanza preprimaria pública y el costo aún más elevado de la enseñanza privada hacen que la AEPI sea un ámbito reservado a las clases más acomodadas de la población. No obstante, conviene señalar que el índice de paridad entre los sexos (IPS), en función de las provincias, no registra tanta variación como la Tasa Bruta de Escolarización (TBE). En efecto, el IPS oscila entre un 0,90 en la provincia del Norte y un 1,08 en la provincia del Este.

Fuente: Camerún (2001).

Camerún: tasa bruta de escolarización en la enseñanza preprimaria, por provincia (1999)

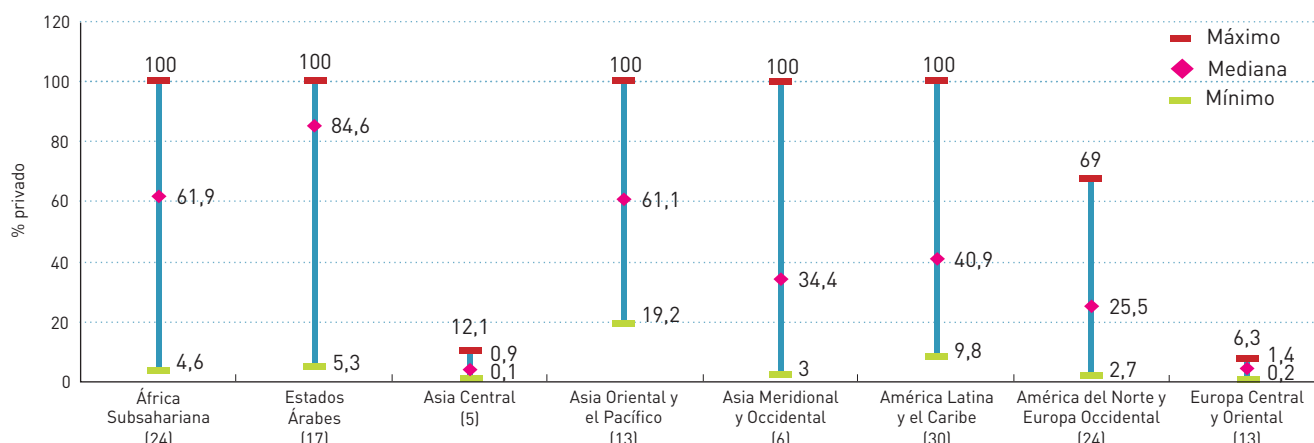
Provincias	TBE (%)		IPS ¹ N/V ²
	Ambos sexos		
Adamaua	3		0,98
Centro	41		0,95
Este	19		1,08
Extremo Norte	1		1,02
Litoral	32		0,99
Norte	4		0,90
Noroeste	6		1,06
Oeste	15		0,97
Sur	19		0,97
Sudoeste	9		0,97
Total nacional	12		0,97

1. Calculado en función del número de niñas (N) y varones (V) escolarizados.

2. Niñas/Varones.

Fuente: Camerún (2001).

Gráfico 2.4. Porcentaje de niños matriculados en centros privados de preprimaria (2000): valores medios y variación dentro de las regiones



Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

de educación, que no suele incluirse en la enseñanza obligatoria. Contrariamente a la primaria y la secundaria, en los tratados internacionales relativos a los derechos humanos no se ha definido la enseñanza preprimaria como una responsabilidad de los gobiernos (Tomasevski, 2003, pág. 16). En todos los países la tasa bruta de escolarización más elevada se asocia a una proporción más baja de alumnos de preprimaria en las escuelas privadas.⁵

El Gráfico 2.4 muestra la proporción de alumnos de preprimaria de los establecimientos privados.⁶ Los promedios más elevados se encuentran en los Estados Árabes (85%), en los que la AEPI es impartida con frecuencia en centros religiosos. Sin embargo, el África Subsahariana y Asia Oriental y el Pacífico presentan también valores medianos elevados (algo más del 60%). Asia Sudoriental y América Latina y el Caribe presentan una amplia gama de valores: desde un 3% en la India hasta un 100% en el caso de Bhután y numerosos Estados del Caribe. En América del Norte y Europa Occidental los centros privados no acogen nunca a más del 70% del alumnado, registrándose el valor más bajo en Dinamarca (2,7%), donde la parte de financiación pública representaba un 82% en 1999 (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003a, pág. 185). Como era de esperar, la proporción más baja de escolarización en establecimientos privados se observa en Europa Central y Oriental y en Asia Central, donde esos servicios eran facilitados tradicionalmente por el Estado (Gráfico 2.5).

6. Cabe señalar que un establecimiento se define en este caso como privado si su gestión depende del sector privado, reciba o no una aportación financiera del Estado. Por lo tanto, los países que presentan una elevada proporción de alumnos en los establecimientos privados pueden aportar un apoyo público considerable a la AEPI.

Cuadro 2.6. Índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de escolarización (2000)

Países con un IPS inferior a 0,96 o superior a 1,04			
Países con disparidades en favor de los niños		Países con disparidades en favor de las niñas	
Países	IPS	Países	IPS
África Subsahariana		África Subsahariana	
Liberia	0,89	Guinea Bissau	1,05
Gambia	0,90	Congo	1,06
Eritrea	0,91	Cabo Verde	1,06
Benin	0,95	Burkina Faso	1,07
Burundi	0,95	Comoras	1,08
		Namibia	1,15
Estados Árabes		Estados Árabes	
Marruecos	0,57	Djibuti	1,44
Omán	0,90		
Jordania	0,91	Asia y el Pacífico	
Yemen	0,92	Asia Central	
República Árabe de Siria	0,93	Mongolia	1,11
Qatar	0,93	Asia Oriental y el Pacífico	
Arabia Saudita	0,93	Filipinas	1,05
Territorios Autónomos Palestinos	0,94	Camboya	1,07
Bahrein	0,94	RDP Lao	1,09
Egipto	0,95	Vanuatu	1,09
		Samoa	1,09
Asia y el Pacífico		Palau	1,10
Asia Central		Malasia	1,18
Tayikistán	0,84	Tonga	1,30
Asia Oriental y el Pacífico		Asia Meridional y Occidental	
Viet Nam	0,92	República Islámica del Irán	1,07
Niue	0,93	Bangladesh	1,12
Macao (China)	0,93	América Latina y el Caribe	
China	0,93	Santa Lucía	1,05
Papua Nueva Guinea	0,94	Honduras	1,05
Asia Meridional y Occidental		Belice	1,06
Pakistán	0,74	Barbados	1,07
Nepal	0,79	Bahamas	1,09
Europa Central y Oriental		América del Norte y Europa Occidental	
Turquía	0,94	Noruega	1,06
Letonia	0,94	Europa Central y Oriental	
Federación de Rusia	0,94	Albania	1,07

Fuente: Cuadro 3 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.5. Educación preprimaria: proporción de alumnos del sector privado y del sector público en las tasas brutas de escolarización



Nota: La cifra que figura al extremo de cada barra representa el porcentaje de niños de preprimaria matriculados en escuelas privadas.
Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

Disparidad entre los sexos

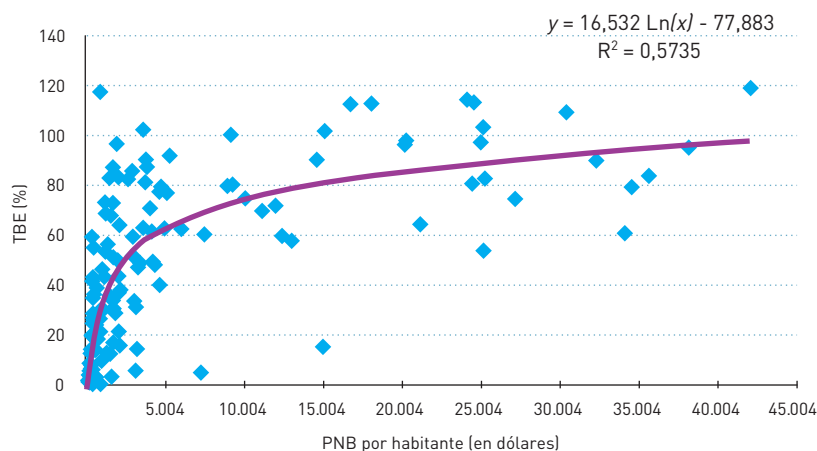
En la mayoría de los países para los que se dispone de datos la disparidad entre los sexos en favor de los niños parece menos pronunciada en la educación preprimaria que en los demás niveles de enseñanza. Por lo demás, varios países señalan una acentuada disparidad en favor de las chicas. Menos de la tercera parte de los países (51 de 145) indican una disparidad en la que el índice de paridad entre los sexos (IPS) –que determina la proporción entre el valor correspondiente al sexo femenino y al sexo masculino para un indicador dado– es inferior a 0,96 o superior a 1,04. El Cuadro 2.6 muestra que las disparidades no son realmente significativas (IPS inferior a 0,90 o superior a 1,10), salvo en muy pocos de esos países. Marruecos, donde la educación preprimaria es exclusivamente privada y esencialmente impartida en las madrazas, presenta la disparidad más acusada en favor de los niños (IPS = 0,57). Los otros países son Liberia (IPS = 0,89), Tayikistán (0,84), Nepal (0,79) y Pakistán (0,74). Por el contrario, Djibuti cuenta con la disparidad más acentuada en favor de las niñas (IPS = 1,44), pero la tasa de escolarización es muy baja. Se encuentra una acentuada disparidad en favor de las niñas (IPS > 1,10) en el África Subsahariana (Namibia) y en la región de Asia y el Pacífico (Bangladesh, Malasia, Mongolia y Tonga).

Como se verá más adelante en este capítulo, el acceso de las niñas a la AEPI es mucho mejor que a la enseñanza primaria. ¿Cómo se explica esta situación?

Los datos de que se dispone para Senegal pueden ayudar a responder a esta pregunta. En 1998 se impartía educación preprimaria formal al 2,7% del grupo de edad: un 2,0% la recibía en el sector privado y un 0,7% en el sector público. En 1999 el IPS era netamente favorable a las niñas con un valor de 1,06. Mucho más importante, puesto que abarcaba al 8,1% del alumnado, era la escolarización en el sector no formal, a saber, programas especiales financiados por las ONG (UNESCO, 2003b). Hasta ahora no se ha tenido en cuenta en las estadísticas oficiales ese grupo más importante y se ignora cuál es el valor del IPS. Sin embargo, es probable que las niñas sean más o menos tan numerosas como los niños en esos programas específicos, dado que la reducción de la desigualdad entre los sexos y la autonomización de la mujer suelen formar parte de sus objetivos explícitos.

El importante sector no formal de la AEPI en Senegal no es un ejemplo aislado. El proyecto

Gráfico 2.6. Educación preprimaria: PNB por habitante y tasa bruta de escolarización (2000)



Fuentes: Cuadros 1 y 5 del Anexo Estadístico.

Servicios integrados de atención al niño (ICDS) en India, por ejemplo, era inicialmente un pequeño programa destinado a los grupos más pobres y terminó por abarcar en 1992 a 16 millones de niños (Grupo consultivo sobre la AEPI, 1993). Esos programas suelen comprender miles de pequeños proyectos administrados a nivel local, cada uno de los cuales atiende a 15 ó 20 niños (Eming Young, 2002).

El sector formal de la AEPI es generalmente reducido en los países pobres, como lo muestra el Gráfico 2.6. No obstante, como se ha señalado, la participación de los servicios privados puede ser importante en los países que tienen una baja escolarización general (Gráfico 2.5). Existe un relativo equilibrio entre los sexos en la AEPI privada. Myers (2001) confirma que el acceso a esa educación depende mucho de los ingresos familiares. Es poco probable que los padres que disponen de los recursos necesarios para enviar a sus hijos a centros privados sólo envíen a los varones.

Así pues, existen dos subsectores de la AEPI en las regiones más pobres en las que se concentra la mayor parte de los efectivos totales: los programas no formales, destinados con frecuencia a los grupos más pobres, y los servicios privados formales. En los dos casos es probable que la paridad entre los sexos sea elevada, aunque por motivos diferentes. Esto se aplica mucho menos en el caso de la enseñanza primaria en la que hay poco apoyo específico y en la que los niños de edad escolar corren un mayor riesgo de no ser escolarizados por motivos económicos.

La paridad y la igualdad entre los sexos en la educación significan cosas diferentes.

La enseñanza primaria universal y objetivos relativos a la igualdad entre los sexos

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

Objetivo 5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

¿En qué difiere la paridad de la igualdad?

La paridad y la igualdad entre los sexos en la educación significan dos cosas diferentes.

La primera es un concepto puramente numérico. Obtener la paridad entre los sexos en la educación quiere decir que entre en el sistema educativo participe en sus diferentes ciclos la misma proporción de niños y niñas, en relación con su respectivo grupo de edad.

Por otra parte, la igualdad entre los sexos significa que niños y niñas experimentan las mismas ventajas o desventajas por lo que atañe a acceso a la educación, trato y resultados. Como la igualdad va más allá del simple equilibrio numérico, será más difícil de definir⁷ y medir que la paridad.

La realización de la plena igualdad entre los sexos en la educación supone:

- *la igualdad de oportunidades*, en el sentido de que se brinde a los varones y las niñas las mismas oportunidades de acceso a la escuela, es decir, que los padres, los docentes y la sociedad en general no tengan a ese respecto actitudes marcadas por prejuicios con respecto a los sexos;
- *la igualdad en el proceso de aprendizaje*, a saber, que los varones y las niñas reciban el mismo trato y la misma atención, cursen los mismos programas de enseñanza, gocen de los mismos métodos y medios pedagógicos exentos de distorsiones y estereotipos relativos a los sexos, cuenten con una orientación y asesora-

miento escolar no afectados por tales prejuicios y dispongan de infraestructuras educativas apropiadas que sean igualmente numerosas y tengan la misma calidad;

- *la igualdad de resultados*, a saber, que los resultados del aprendizaje, la duración de las carreras, los títulos académicos y los diplomas no varíen según el sexo;
- *la igualdad de los resultados externos*, o sea que se sitúen a un mismo nivel las posibilidades de encontrar un empleo al término de estudios de tiempo completo y el tiempo necesario para ello, así como la remuneración de hombres y mujeres con títulos y experiencia similares.

Aunque en sentido estricto no forma parte de la noción de igualdad en la educación, esta última condición es, sin embargo, su corolario: la persistencia de la discriminación en el mercado de trabajo impide que se logre la igualdad de acceso, trato y resultados en la educación y repercute en los costos relativos y las ventajas esperadas de la educación de las jóvenes y los muchachos. En consecuencia, si se quiere lograr la plena igualdad entre los sexos en la educación, es probable que sea necesario poner término a todas las formas de discriminación en el mercado de trabajo, basadas en la variable sociocultural del sexo.

Tales son, pues, las consecuencias ambiciosas de los objetivos de la EPT relativos al género, cuyas ramificaciones se estudian en su totalidad en los Capítulos 3 y 4 del presente informe. Por ahora se trata de evaluar los avances realizados a ese respecto. La paridad entre los sexos se determina por la relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y al sexo masculino para un indicador dado (como la tasa de escolarización o ingreso). Este índice indica que se favorece a los varones cuando su valor es inferior a uno y a las niñas cuando su valor es superior a uno. Por el contrario, es mucho más difícil medir la igualdad entre los sexos en la educación. Para algunos países ya se dispone de indicadores relativos a algunos aspectos. Esos indicadores se están normalizando actualmente y se está generalizando su aplicación, por ejemplo en el caso de los indicadores de los resultados educativos y el aprovechamiento escolar (véase más adelante la sección "Calidad de la educación").

Sin embargo, para otros aspectos se precisará de indicadores de carácter más cualitativo que los que se utilizan en la actualidad. Podrían incluir la percepción de alumnos, docentes y padres de familia sobre el trato de los niños y las niñas, sus

7. Para un examen detallado de la equidad, la igualdad y los indicadores pertinentes, véase Hutmacher y otros. (2001, Introducción, pág. 7).

expectativas en relación con los efectos benéficos de la escolarización y las razones expuestas por esos mismos grupos para explicar la deserción escolar, el absentismo o la no terminación de estudios.

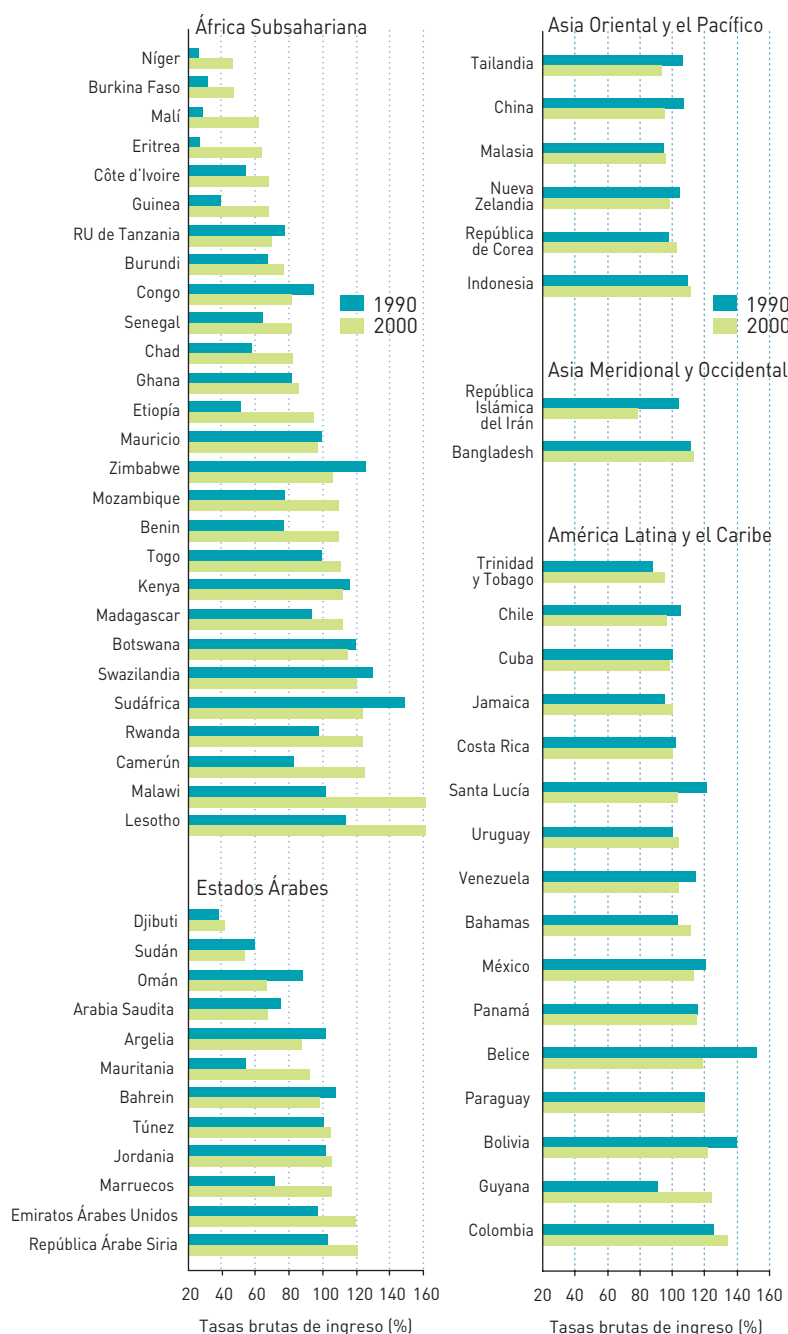
Hoy en día, la mayoría de los datos internacionalmente comparables están centrados en la paridad. En las dos secciones siguientes del presente capítulo se examinan y comparan esos datos respecto de la enseñanza secundaria y terciaria. La presente sección evalúa los progresos hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y analiza los aspectos más generales de los avances realizados hacia el logro de la enseñanza primaria universal (EPU).

Acceso a la enseñanza primaria

No se puede lograr la enseñanza primaria universal si la escolarización en el primer grado no abarca la casi totalidad del grupo de niños de edad escolar. En consecuencia, la tasa bruta y neta de ingreso constituye un indicador útil de un aspecto del avance hacia la realización de la EPT. A continuación, se insiste en las tasas brutas de ingreso (TBI) en primer lugar porque están mucho menos generalizadas las tasas netas de ingreso (TNI). En segundo lugar, la TNI depende en gran medida de la edad de referencia. En muchos países en desarrollo la edad "oficial" de ingreso a la escuela no tiene prácticamente significado alguno. La elevada proporción de niños que en el África Subsahariana y en América Latina y el Caribe se matriculan después de cumplida la edad obligatoria muestra que la TNI subestima con frecuencia la escolarización real. Por ejemplo, en Chile, donde la edad obligatoria es seis años, la TNI de los niños de seis años se estableció en 1996 en un 38%, en comparación con un 60% en el caso de los niños de siete años. En Lesotho (1996) las tasas eran respectivamente del 30% para la edad oficial y del 35% para los niños que tenían un año más. En otros países puede ser elevado el número de niños que se matriculan sin haber cumplido la edad oficial (Indonesia, Marruecos y Ucrania) (UNESCO, 1999, Cuadro II.10). Por el contrario, cuando hay muchos niños cuya escolarización es precoz o tardía, la TBI puede sobrestimar efectivamente el acceso. Por consiguiente, es preciso interpretar los dos indicadores con precaución.

El Gráfico 2.7 muestra que desde 1990 la escolarización expresada en la TBI ha aumentado en la mayoría de los países en desarrollo (cerca del 60% de los países con datos comparables). Algunos de esos aumentos han sido considerables, siendo el

Gráfico 2.7. Enseñanza primaria: tasa bruta de ingreso en el primer grado (1990 y 2000)¹ (Países sobre los que se dispone de datos correspondientes a esos dos años, clasificados por orden creciente de la TBI en 2000)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

1. Exceptuada la región de América del Norte y Europa.

Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

más elevado el de Lesotho donde la TBI, ya alta en 1990 (114%), pasó al 183% al establecerse la enseñanza gratuita en 1999. Otros aumentos considerables (30 puntos porcentuales o más) se

El acceso a la escuela sigue siendo muy limitado en numerosos países, aunque se pueden observar grandes diferencias dentro de las distintas regiones.

produjeron en Benin, Camerún –donde se suprimieron los derechos de matrícula en 2000– Eritrea, Etiopía, Guyana, Malawi, Malí, Mauricio, Marruecos y Mozambique.

Sin embargo, se registraron disminuciones en cerca del 40% de los países, con frecuencia aquellos en los que la TBI era en 1990 superior al 100% y que se acercaban al 100%, entre ellos algunos países de América Latina y el Caribe (Bolivia, Chile, Santa Lucía y Venezuela) y Sudáfrica, Bahrein, China y Zimbabwe. Es posible que esa disminución refleje en parte una regularización de la edad de ingreso en la escuela, gracias a una reducción del número de niños que se matriculan después de cumplida la edad oficial.⁸

Por el contrario, algunas disminuciones de la TBI reflejan una regresión real del acceso a la escuela, como en el Congo y la República Unida de Tanzania, en el África Subsahariana; la República Islámica del Irán y Tailandia, en Asia; y Argelia, Omán, Arabia Saudita y Sudán, en los Estados Árabes. Es preocupante señalar que en algunos casos esos valores ya eran bastante bajos en 1990, como en la República Unida de Tanzania donde la regresión, que comenzó en los años 80 con la imposición de derechos de matrícula, hizo pasar la TBI al 70%. Ésta se elevaba al 95% en 1975, cuando la EPU era realizable.

Variación dentro de las regiones

El acceso a la escuela sigue siendo muy limitado en numerosos países, aunque se pueden observar grandes diferencias dentro de las distintas regiones. El Gráfico 2.8 y el Cuadro 4 del Anexo Estadístico muestran que donde más varía la TBI es en el África Subsahariana, con valores

excepcionalmente elevados en Lesotho y Malawi, como consecuencia de la supresión de los derechos de matrícula. En los países en transición para los que se dispone de datos, la TBI es siempre superior al 95%, salvo en la República de Moldova (92%) y Georgia (88%) en Asia Central, y en Serbia y Montenegro (67%) y Croacia (87%) en Europa Central y Oriental. Asimismo, en América del Norte y Europa Occidental la TBI es rara vez inferior al 98% y cuando lo es (por ejemplo, 94% en Suiza y 98% en Italia), cabe preguntarse si quedan sin escolarizar ciertas categorías residuales de niños, si no se toman en cuenta en las estadísticas de la enseñanza primaria algunas categorías particulares o si se debe a errores de cálculo.

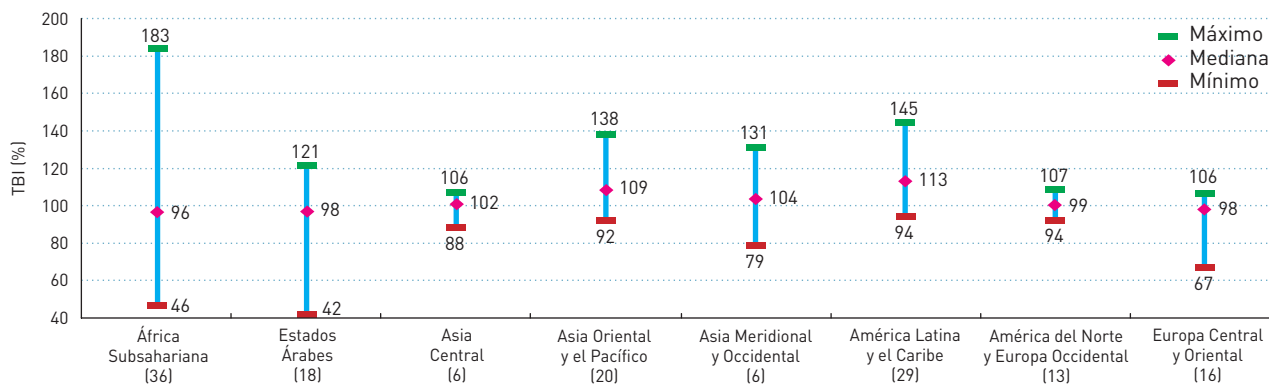
Mientras que la TBI puede dar una imagen exagerada del acceso a la enseñanza primaria –como en el caso de Lesotho o Malawi–, la tasa neta de escolarización, que únicamente tiene en cuenta a los niños cuya edad corresponde a la prescrita oficialmente para entrar en la escuela, puede subestimar el número de niños de diferente edad que terminan yendo a la escuela en definitiva. Sin embargo, en algunos países las cifras son lo suficientemente bajas como para suscitar una cierta inquietud (Yemen: 28%; Burkina Faso: 21%; y Angola: 17,5%).

Disparidad entre los sexos en el acceso a la escuela

Es evidente que los resultados comparados de la escolarización de niños y niñas dependen en gran medida de que sus padres los envíen a la escuela. Sin embargo, las circunstancias que determinan el acceso son de importancia capital porque, una vez matriculadas, las niñas suelen tener

8. Aunque en el Gráfico 2.7 no se incluyen los países europeos, el acceso a la educación es prácticamente universal y la TBI se situaba en 1990 y 2000 en torno al 100%, a excepción de Serbia y Montenegro. Que Chipre y Rumania hayan obtenido una TBI del 100%, en comparación con un 88% y un 85% respectivamente, es lo más notable que se ha producido durante el último decenio.

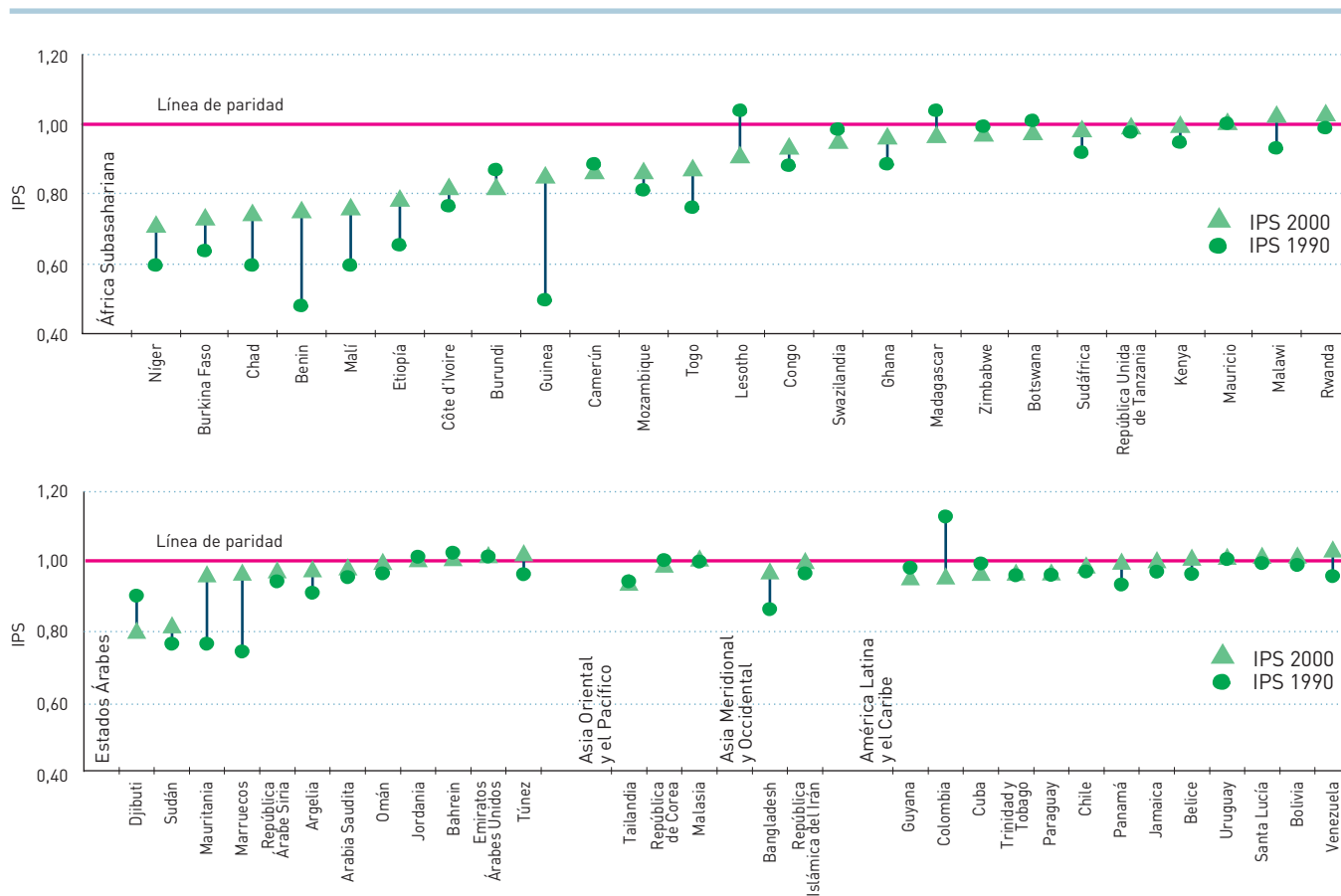
Gráfico 2.8. Enseñanza primaria: tasa bruta de ingreso, valores medios y variación dentro de las regiones (2000)



Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.9. Enseñanza primaria: índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de ingreso (1990 y 2000)

(Países en desarrollo sobre los que se poseen datos correspondientes a esos dos años)



Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

resultados tan buenos como los niños, o incluso mejores. Como lo muestra el Gráfico 2.9, desde 1990 ha habido una evolución significativa hacia una mayor paridad en la escolarización. Los avances más significativos se registraron en Bangladesh, Benin, Chad, Guinea, Malí, Marruecos y Mauritania. Contrariamente a la tendencia general, se incrementó la desventaja de las niñas en Burundi y Djibuti y, en menor medida, en Camerún. En algunos países en los que en 1990 el IPS mostraba cierto desequilibrio en favor de las chicas, la situación parece ser hoy la inversa (Colombia, Lesotho y Madagascar).

Recapitulación de la situación en 2000

Lograr la paridad entre los sexos en la tasa de ingreso es una condición necesaria, pero no suficiente, para obtener la paridad en la participación en la enseñanza primaria y la terminación de ese ciclo.⁹ Esto significa que para que un país realice la EPU antes de 2015, la escolarización en el primer grado debería ascender al 100% hacia 2010. Asimismo, la paridad entre los sexos en la

enseñanza primaria en 2005 habría exigido la paridad en los ingresos a más tardar en 2000.

Las perspectivas de obtener esos resultados se indican, pues, en el Cuadro 2.7, según el cual la discriminación en el acceso a la escuela se centra sobre todo en las chicas. Once países, siete de los cuales se encuentran en el África Subsahariana, señalan tasas de ingreso de las niñas que no llegaban en 2000 al 80% de la de varones. Los valores más bajos del IPS (inferiores a 0,74) se encuentran en tres países del África Subsahariana (Malí, Níger y Burkina Faso), seguidos de Pakistán, Chad, Guinea Bissau y Benin, que tienen un IPS ligeramente inferior o igual a 0,75. Yemen, Etiopía, Suriname y Djibuti –con un IPS entre 0,76 y 0,80– tienen también un largo camino por recorrer si quieren lograr la paridad en la escolarización en primaria. Catorce países tienen un IPS comprendido entre 0,80 y 0,90, en su mayoría en el África Subsahariana, y también la India, la República Democrática Popular Lao y Sudán. En esos países, aunque la tasa de escolarización es bastante

Una vez matriculadas, las niñas suelen tener resultados tan buenos como los niños, o incluso mejores.

9. Aunque la desigualdad inicial en los ingresos pueda verse compensada más tarde por la desigualdad en la tasa de deserción escolar, esto no parece ser un medio conveniente de lograr la paridad en la escolarización.

elevada, parece que la paridad de los escolares en todo el sistema no se podrá obtener antes de 2005, habida cuenta de las tasas de ingreso actuales, históricamente desiguales. Por el contrario, la disparidad en favor de los varones parece constituir un aspecto mucho menos significativo en la enseñanza primaria puesto que el IPS no supera en ningún caso 1,04.

Cuadro 2.7. Enseñanza primaria: índice de paridad entre los sexos en la tasa bruta de ingreso (2000) (Países con un IPS inferior a 0,98 –en favor de los niños– o superior a 1,02 –en favor de las niñas)¹

Países con un IPS inferior a 0,98			
Países	IPS TBI	Países	IPS TBI
África Subsahariana		Asia y el Pacífico	
Níger	0,71	<i>Asia Central</i>	
Burkina Faso	0,73	Tayikistán	0,94
Chad	0,75	Kirguistán	0,96
Guinea-Bissau	0,75	<i>Asia Oriental y el Pacífico</i>	
Benin	0,75	RDP Lao	0,88
Malí	0,76	Filipinas	0,94
Etiopía	0,78	Tailandia	0,94
Côte d'Ivoire	0,82	Camboya	0,94
Burundi	0,82	Indonesia	0,95
Eritrea	0,84	Viet Nam	0,95
Guinea	0,85	Samoa	0,96
Comoras	0,86	Fiji	0,96
Camerún	0,86	Macao (China)	0,97
Mozambique	0,86	<i>Asia Meridional y Occidental</i>	
Togo	0,87	Pakistán	0,74
Angola	0,88	India	0,84
Lesotho	0,91	Nepal	0,90
Congo	0,93	Bangladesh	0,97
Gambia	0,95		
Swazilandia	0,95	América Latina y el Caribe	
Ghana	0,96	Suriname	0,77
Sierra Leona	0,97	República Dominicana	0,91
Madagascar	0,97	Bahamas	0,92
Zimbabwe	0,97	Nicaragua	0,94
		Guyana	0,95
Estados Árabes		Colombia	0,96
Yemen	0,76	El Salvador	0,96
Djibuti	0,80	Cuba	0,97
Sudán	0,82	Trinidad y Tobago	0,97
Iraq	0,89	Paraguay	0,97
Mauritania	0,96	Guatemala	0,97
Marruecos	0,97		
República Árabe Siria	0,97	Europa Occidental	
Egipto	0,97	Malta	0,97
		Europa Central y Oriental	
		Estonia	0,96

IPS ≤ 0,80

0,80 < IPS ≤ 0,90

0,90 > IPS ≤ 0,97

Países con un IPS superior a 1,02			
Países	IPS TBI	Países	IPS TBI
África Subsahariana		Europa Occidental	
Cabo Verde	1,03	Luxemburgo	1,04
Malawi	1,03	Suiza	1,04
Rwanda	1,03		
Namibia	1,03	Europa Central y Oriental	
		Serbia y Montenegro	1,04
América Latina y el Caribe			
Venezuela	1,03		

1,10 > IPS ≥ 1,03

En conclusión, el Gráfico 2.10 muestra que los países con las disparidades más acusadas (IPS inferior a 0,80) suelen ser también los que registran los valores más bajos por lo que respecta a la tasa de ingreso en la educación. Los que se incluyen en el Gráfico 2.10 son esencialmente países de África Occidental. Como se indica en un informe anterior (UNESCO, 2002b), tienden además a formar parte del conjunto de países más desfavorecidos en el plano económico: el grupo de los países menos adelantados en los que el ingreso por habitante es inferior a un dólar diario y, en la mayoría de los casos, ha disminuido durante el último decenio (véase el Cuadro 1 del Anexo Estadístico). Además, forman parte también del grupo de países pobres muy endeudados. Como se señala más adelante, la pobreza es uno de los factores que repercuten negativamente en el acceso y la participación de las chicas en la educación.

Participación: número total de niños escolarizados por región

El número total de escolarizados en la enseñanza primaria pasó de 596 millones en 1990 a 648 millones en 2000, lo que representa un incremento del 8,7% en 10 años (Cuadro 2.8). Este aumento se debe esencialmente a los avances logrados en los países en desarrollo. El incremento relativo más importante tuvo lugar en el África Subsahariana (38%) con progresiones más modestas pero importantes en Asia Meridional y Occidental (19%), así como en los Estados Árabes (17%). En esas regiones el aumento de la escolarización fue sensiblemente más rápido que el de la población de edad escolar,

1. En los siguientes países el valor del IPS oscila entre 0,98 y 1,02 (los países están clasificados por orden creciente de su IPS)

África Subsahariana: Botswana, Gabón, Sudáfrica, Senegal, República Unida de Tanzania, Kenya, Mauricio y Zambia.

Estados Árabes: Argelia, Líbano, Arabia Saudita, Omán, Kuwait, Jordania, Bahrein, Territorios Autónomos Palestinos, Emiratos Árabes Unidos y Túnez.

Asia Central: Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán y Mongolia.

Asia Oriental y el Pacífico: República de Corea, Myanmar, Tonga, Nueva Zelanda, Vanuatu, Malasia, Brunei Darussalam y Palau.

Asia Meridional y Occidental: Maldivas y República Islámica del Irán.

América Latina y el Caribe: Costa Rica, Antillas Neerlandesas, Aruba, Chile, Ecuador, Barbados, Panamá, Honduras, Argentina, Jamaica, México, Perú, Belice, Uruguay, Santa Lucía y Bolivia.

América del Norte y Europa Occidental: Austria, Islandia, Países Bajos, Italia, Francia, Alemania, Irlanda, Finlandia, Dinamarca y Chipre.

Europa Central y Oriental: República de Moldova, Albania, Belarrús, Hungría, Bulgaria, Lituania, República Checa, Croacia, Rumania, Letonia, Eslovenia, Polonia, Eslovaquia y la ex República Yugoslava de Macedonia, Federación de Rusia.

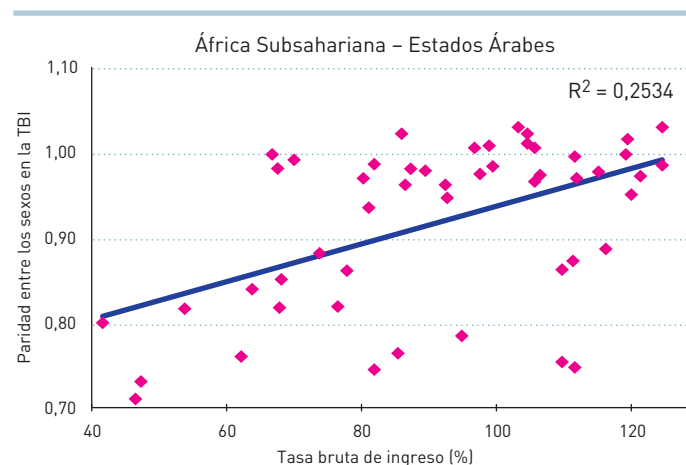
Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

lo que tuvo como resultado una progresión de la tasa de escolarización durante el decenio (Cuadro 2.9). América Latina y el Caribe registran una disminución del 6% debida en gran medida a los cambios introducidos en la clasificación de la enseñanza primaria entre 1990 y 2000 en numerosos países de la región (véase el Cuadro 5 del Anexo Estadístico). Así, en Brasil y Chile la duración de la enseñanza primaria, que en 1990 era de 8 años, pasó en 2000 a 4 y 6 años respectivamente. En Venezuela la duración de la enseñanza primaria era de 9 años en 1990 y de 6 en 2000, lo que explica por qué aumentó la tasa de escolarización en ese periodo. Por el contrario, en los países en transición se produjo una disminución sustancial de la escolarización (menos 21% en Europa Central y Oriental) debido principal, pero no exclusivamente, a la disminución demográfica concomitante.

No obstante, el África Subsahariana sigue siendo la región más alejada de la realización de la EPU. El aumento de la escolarización registrado en Asia Meridional y Occidental y en los Estados Árabes fue considerable, pero en esas dos regiones cerca del 20% de los niños del grupo en edad de cursar primaria aún no frecuenta la escuela. La región de Asia Oriental y el Pacífico era en 1990 una de las más próximas a lograr la EPU, pero el progreso de la escolarización durante el decenio no bastó para impedir que la TNE pasara del 96% al 93%. La causa de esta baja se debe sobre todo a China. América Latina y el Caribe registraron avances espectaculares de 18 y 10 puntos porcentuales,

Gráfico 2.10. Enseñanza primaria: tasa de ingreso y paridad entre los sexos (2000)



Fuente: Cuadro 4 del Anexo Estadístico.

respectivamente, por lo que se refiere a la TBE y la TNE. La tasa neta del 97% lograda en 2000 muestra que la región está en su conjunto muy próxima a la realización de la EPU.

Los índices más bajos de paridad entre niñas y varones (esto se aplica también a la tasa de ingreso de que se habló más arriba) se observan en Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana y los Estados Árabes. En todas esas regiones el índice de paridad entre los sexos en la TBE sigue siendo inferior a 0,9. El Cuadro 2.9 muestra, sin embargo, que el IPS es siempre

El África Subsahariana sigue siendo la región más alejada de la realización de la EPU.

Cuadro 2.8. Número de niños matriculados en la enseñanza primaria, en millones y por región (1990 y 2000)

	Matriculados					
	1990			2000		
	Total	Niñas	% niñas	Total	Niñas	% niñas
Mundo	595,5	273,2	45,9	647,5	302,7	46,7
Países en desarrollo	505,0	229,1	45,4	562,2	261,2	46,5
Países desarrollados	61,3	29,8	48,6	62,3	30,3	48,7
Países en transición	29,3	14,3	48,9	23,0	11,1	48,6
África Subsahariana	62,0	28,0	45,2	85,8	39,9	46,5
Estados Árabes	30,5	13,2	43,4	35,7	16,4	46,0
Asia y el Pacífico						
Asia Central	5,1	2,5	49,1	6,7	3,3	48,7
Asia Oriental y el Pacífico	206,7	97,4	47,1	211,2	100,9	47,8
Asia Meridional y Occidental	134,9	56,0	41,5	160,5	70,7	44,1
América Latina y el Caribe	75,0	36,6	48,8	70,3	34,1	48,5
América del Norte y Europa Occidental	50,1	24,3	48,6	52,7	25,7	48,7
Europa Central y Oriental	31,2	15,1	48,5	24,5	11,8	48,0

Nota general: Es necesario obrar con cautela cuando se comparan las cifras de los dos años, porque en muchos países la clasificación de la enseñanza primaria ha cambiado. Algunos países comunicaron en 1990 una duración de la enseñanza primaria superior a 6 años, asimilándola con frecuencia a la educación básica. En esos países, la duración de la primaria se ha reducido ahora a 6 años o menos. Véanse las indicaciones de los cambios por país en el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

10. El número de niños no escolarizados fue objeto de una nueva estimación del IEU en 2003, basada en el último examen de los datos. Esa cifra incluye todos los niños que tenían la edad oficialmente prescrita para matricularse en la enseñanza primaria y no lo habían hecho. La estimación actual –o sea 104 millones de niños no escolarizados en 2000– es mucho más baja que la de 115 millones publicada en el Informe sobre la EPT 2002 (UNESCO, 2002b, pág. 54). Esa diferencia se debe al cambio de la duración de la enseñanza primaria en China, India y Rusia, entre otros países. En todos estos casos, la duración oficial de primaria disminuyó de un año, lo que tuvo como consecuencia reducir el número de la población de edad escolar y, por consiguiente, (para un índice dado de escolarización) el número de niños contados como no escolarizados.

mayor en la TNE que en la TBE, lo que significa que los alumnos que no cumplen la edad prescrita oficialmente son en su mayoría varones. Esto se debe en parte a la tasa de repetición, que es más elevada entre los varones.

A nivel mundial la escolarización femenina aumentó más rápidamente que la masculina durante el decenio que terminó en 2000. Por consiguiente, el IPS pasó de 0,89 a 0,93 en la TBE y de 0,88 a 0,94 en la TNE. Cabe señalar, en particular, que en las tres regiones en las que la desigualdad entre los sexos es más acentuada (África Subsahariana, Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental) parecen haber disminuido considerablemente las disparidades, sobre todo por lo que se refiere a la TNE en Asia Meridional y Occidental, donde el IPS pasó de 0,67 a 0,85. También fueron importantes los aumentos en Asia Oriental y el Pacífico, donde desapareció completamente la diferencia entre los sexos en la TBE. Además, en los países desarrollados y en transición un IPS cercano a 1, tanto en lo que se refiere a la TBE como a la TNE, significa que también en este caso se logró desde 1990 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria.

Niños sin escolarizar

Cerca de 104 millones de niños en edad de frecuentar la escuela primaria –según la definición adoptada por cada país– estaban sin escolarizar a finales del milenio.¹⁰ Casi todos esos niños vivían en países en desarrollo. En términos globales su número disminuyó en cerca del 4%

durante el decenio 1990-2000, pero las características son muy variables según la región (Cuadro 2.10). En primer lugar, la población de niños sin escolarizar se concentra esencialmente en los países del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. En efecto, en esas regiones viven las tres cuartas partes de ellos. Sin embargo, las tendencias no son las mismas. En Asia Meridional y Occidental los sistemas escolares se ampliaron rápidamente en los años noventa, de modo que, pese al crecimiento demográfico, el número de niños sin escolarizar disminuyó en cerca del 20%. Por el contrario, en el África Subsahariana el desarrollo fue más lento y el crecimiento demográfico más elevado. En consecuencia, el número de niños africanos sin escolarizar aumentó en un 17% durante el decenio.

En segundo lugar, las niñas representan el 57% de la población no escolarizada, o sea seis puntos porcentuales menos que hace diez años. La reducción más importante se produjo en Asia Oriental y el Pacífico donde ese porcentaje pasó del 71% al 49%; la contrapartida negativa de esa tendencia, aparentemente favorable, es que en esa región se triplicó el número de varones sin escolarizar, mientras que el número correspondiente de niñas se incrementó más moderadamente. El número más elevado de niñas no escolarizadas se encuentra en el África Subsahariana (23 millones), seguida de Asia Meridional y Occidental (21 millones). Esta última región tiene, sin embargo, la proporción más elevada de niñas no escolarizadas, que representan las dos terceras partes de la población infantil no escola-

Cuadro 2.9. Tasas brutas y netas de escolarización en la enseñanza primaria, por región (1990 y 2000)

	1990				2000				1990				2000			
	TBE (%)			IPS	TBE (%)			IPS	TNE (%)			IPS	TNE (%)			IPS
	Total	Niñas	% N ¹		Total	Niñas	% N ¹		Total	Niñas	% N ¹		Total	Niñas	% N ¹	
Mundo	99	105	93	0,89	101	104	97	0,93	82	87	77	0,88	84	86	81	0,94
Países en desarrollo	99	106	92	0,87	101	105	96	0,92	80	86	73	0,86	82	85	79	0,93
Países desarrollados	103	103	102	0,99	102	102	102	1,00	97	97	97	1,01	97	97	97	1,01
Países en transición	95	95	94	0,99	100	100	99	0,99	88	88	88	1,00	90	89	91	1,02
África Subsahariana	74	81	67	0,83	82	87	76	0,88	55	59	51	0,86	58	61	56	0,92
Estados Árabes	87	97	78	0,80	92	97	86	0,89	76	84	68	0,82	81	85	77	0,90
Asia y el Pacífico																
Asia Central	85	86	85	0,99	100	100	99	0,99	81	82	81	0,99	91	91	90	0,99
Asia Oriental y el Pacífico	117	120	114	0,94	110	111	109	0,99	96	98	94	0,96	93	93	93	1,00
Asia Meridional y Occidental	92	104	79	0,76	96	104	87	0,84	73	87	58	0,67	81	87	74	0,85
América Latina y el Caribe	105	106	104	0,98	123	125	122	0,97	87	87	86	0,99	97	97	96	0,99
América del Norte y Europa Occidental	103	104	103	0,99	102	103	102	1,00	96	96	97	1,01	96	96	97	1,01
Europa Central y Oriental	98	98	97	0,98	100	101	98	0,97	90	90	89	0,99	92	92	92	1,00

1. Niñas
2. Niñas/Varones

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.10. Número de niños sin escolarizar, por sexo y región (1990 y 2000)

	Niños sin escolarizar (en miles)							
	1990				2000			
	Total	Niños	Niñas	% N ¹	Total	Niños	Niñas	% N ¹
Mundo	108 782	40 169	68 613	63	104 189	45 144	59 045	57
Países en desarrollo	103 301	37 311	65 990	64	100 169	42 862	57 307	57
Países desarrollados	1 831	1 020	811	44	1 829	1 035	794	43
Países en transición	3 649	1 837	1 812	50	2 191	1 247	944	43
África Subsahariana	37 647	17 225	20 422	54	44 025	20 797	23 228	53
Estados Árabes	8 531	3 121	5 410	63	7 408	2 971	4 437	60
Asia y el Pacífico								
Asia Central	1 120	555	566	50	623	323	300	48
Asia Oriental y el Pacífico	7 091	2 046	5 044	71	14 023	7 114	6 909	49
Asia Meridional y Occidental	39 917	10 087	29 830	75	32 411	11 094	21 317	66
América Latina y el Caribe	9 390	4 558	4 832	51	1 949	850	1 099	56
América del Norte y Europa Occidental	1 809	1 001	807	45	1 808	1 021	788	44
Europa Central y Oriental	3 278	1 576	1 702	52	1 943	974	969	50

1. Niñas

Fuente: Estimaciones del IEU, revisión de 2003.

Algunos países en los que es elevado el número de repetidores y alumnos de edad superior a la normal están todavía lejos de haber alfabetizado a todos los niños de edad escolar.

rizada (en vez de las tres cuartas partes en 1990). En las demás regiones tiende a disminuir el número de niños sin escolarizar, salvo en Asia Oriental y el Pacífico, donde se duplicó pasando de 7 a 14 millones durante los años noventa. Esto se puede atribuir casi en su totalidad a la reducción de la escolarización en primaria en China, que tuvo como consecuencia que la TNE pasara del 97% al 93% durante el decenio en cuestión.

Análisis de la TBE en primaria por país

Ninguna estadística única permite seguir de cerca los avances realizados hacia el logro de la EPU. Históricamente la TBE se viene utilizando desde 1980 (fecha del plan de Addis Abeba) como principal indicador de los avances realizados. Sin embargo, más recientemente, conforme avanza hacia la realización de la EPU, los países tienen cada vez más una TBE superior al 100%, ya que el valor de la tasa se ve aumentado, tanto por el número de escolarizaciones precoces y tardías como por el de repetidores.

También la TNE presenta algunos inconvenientes. Así, cuando la edad oficial de ingreso difiere de la edad habitual de escolarización, se puede subestimar la participación efectiva. Al no incluir sino a los niños en edad de frecuentar la escuela primaria, la TNE no tiene en cuenta a los demás niños que terminarán por cursar el ciclo primario. Por lo tanto, es preciso interrelacionar los indicadores entre sí y con otros parámetros, como el porcentaje de alumnos de edad superior a la normal, el porcentaje de repetidores, la tasa de supervivencia y la tasa de terminación del ciclo.

Cada uno de esos parámetros facilita elementos importantes y complementarios.¹¹

Por lo que respecta a la TBE, al examinar el Cuadro 2.11 se puede comprobar que en 22 países es inferior al 80%. Las dos terceras partes se encuentran en el África Subsahariana, y los Estados Árabes representan la cuarta parte. Para algunos de esos países la situación es particularmente crítica: no sólo su TBE es muy baja, sino que la participación se ve inflada por una importante proporción de repetidores (es el caso de Burundi, Côte d'Ivoire y Chad). Sin embargo, cerca de las dos terceras partes de los países para los que se dispone de datos tienen una TBE superior al 100%, pero los países del grupo con una TBE elevada no están necesariamente cerca de la EPU. Algunos países con un elevado número de repetidores y alumnos de edad superior a la normal (por ejemplo, Camboya, Camerún, Madagascar, Nepal, la República Democrática Popular Lao, Rwanda y Togo) siguen estando lejos de haber alfabetizado a todos los niños de edad escolar.

Tasas netas de escolarización

El Cuadro 2.12 muestra las tasas netas de escolarización (TNE). En la cuarta parte de los países para los que se dispone de datos está matriculado menos del 80% de los niños del grupo de edad correspondiente. Catorce de esos países, con una TNE igual o inferior al 60%, se encuentran en África y están muy lejos de lograr el objetivo de la EPU. Los países africanos representan además la mitad de los países con una TNE comprendida

11. Para un examen más detallado, véase Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel (UNESCO, 2002b, Recuadro 2.2, pág. 56-57).

Cuadro 2.11. Enseñanza primaria: distribución de los países en función de la tasa bruta de escolarización (2000)
(En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBE)

Regiones	Niveles de la TBE			
	≤ 80%	80,1%-95%	95,1%-100%	Más de 100%
África Subsahariana	Níger, Burkina Faso, Eritrea, Malí, República Unida de Tanzania, Etiopía, Burundi, Guinea, Chad, Angola, Senegal, República Centroafricana, Zambia, Côte d'Ivoire (14)	Ghana, Gambia, Guinea-Bissau, Comoras, Mozambique, Kenya, Zimbabwe (7)	Benin, Congo (2)	Madagascar, Camerún, Botswana, Mauricio, Sudáfrica, Namibia, Lesotho, Rwanda, Liberia, Guinea Ecuatorial, Togo, Swazilandia, Uganda, Malawi, Cabo Verde, Gabón (16)
Estados Árabes	Djibuti, Sudán, Arabia Saudita, Omán, Yemen (5)	Mauritania, Kuwait, Marruecos (3)	Líbano, Emiratos Árabes Unidos, Egipto (3)	Jordania, Iraq, Bahrein, Qatar, Territorios Autónomos Palestinos, República Árabe Siria, Argelia, Jamahiriya Árabe Libia, Túnez (9)
Asia Central			Georgia, Kazajstán, Mongolia (3)	Azerbaiyán, Kirguistán, Tayikistán (3)
Asia Oriental y el Pacífico		Papua Nueva Guinea, Myanmar, Tailandia (3)	Islas Cook, Malasia, Niue, Nueva Zelandia (4)	Japón, República de Corea, Australia, Samoa, Macao (China), Brunei Darussalam, Viet Nam, Vanuatu, Fiji, Indonesia, Camboya, Palau, Filipinas, Tonga, República Democrática Popular Lao, China, Kiribati (17)
Asia Meridional y Occidental	Afganistán, Pakistán (2)	República Islámica del Irán (1)	Jamaica (1)	Bangladesh, India, Nepal, Maldivas (4)
América Latina y el Caribe		Bahamas, Granada (2)		Trinidad y Tobago, Venezuela, Cuba, Guatemala, Chile, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Antillas Neerlandesas, El Salvador, Uruguay, Barbados, Aruba, Panamá, Santa Lucía, Colombia, Paraguay, México, Ecuador, Bolivia, Guyana, Argentina, República Dominicana, Suriname, Perú, Belice, Brasil (27)
América del Norte y Europa Occidental			Chipre, Reino Unido, Grecia, Canadá (4)	Italia, Luxemburgo, Estados Unidos, Noruega, Finlandia, Dinamarca, Islandia, Austria, Alemania, Francia, Bélgica, España, Malta, Suiza, Países Bajos, Suecia, Israel, Irlanda Portugal (19)
Europa Central y Oriental	Serbia y Montenegro (1)	República de Moldova, Croacia (2)	la ex República Yugoslava de Macedonia, Rumania, Polonia (3)	Eslovenia, Letonia, Turquía, Lituania, Hungría, Eslovaquia, Estonia, Bulgaria, República Checa, Albania, Belarrús, Federación de Rusia (12)
Número total de países (167)	22	18	20	107

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

entre el 60% y el 80%, en los que es frecuente que los niños no asistan a la escuela. Por el contrario, casi todos los países de América del Norte y Europa Occidental tienen TNE elevadas, superiores al 95%, así como la mitad de los países de América Latina y el Caribe y algunos de Asia Oriental y el Pacífico.

Disparidad entre los sexos en la tasa bruta de escolarización

El Gráfico 2.11 presenta las tasas brutas de escolarización, por sexo, en 2000. A fin de destacar los países en los que son más acentuadas las desigualdades sólo se incluyen los que tienen un

IPS igual o inferior a 0,96 o igual o inferior a 1,04. No figuran los países que están muy cerca de lograr la paridad entre los sexos.

La disparidad entre los sexos en la escolarización en primaria redonda principalmente en detrimento de las niñas. El África Subsahariana se caracteriza por TBE bajas y por graves desigualdades en la escolarización. En un tercio de los países mencionados la escolarización femenina representa cerca de las tres cuartas partes o menos de la masculina (IPS inferior a 0,76). Entre esos países figuran Chad, Burkina Faso, Malí, Etiopía, Guinea, Guinea Bissau, Benin, la República Centroafricana y Liberia. Entre los

Cuadro 2.12. Enseñanza primaria: distribución de los países en función de la tasa neta de escolarización (2000)

(En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TNE)

Regiones	Niveles de la TNE			
	≤ 60%	60,1%-80%	80,1%-95%	Más de 95%
África Subsahariana	Níger, Burkina Faso, Angola, Eritrea, República Unida de Tanzania, Etiopía, Guinea, Guinea-Bissau, Burundi, Mozambique, República Centroafricana, Comoras, Chad, Ghana (14)	Côte d'Ivoire, Senegal, Zambia, Madagascar, Kenya, Gambia, Benin, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Zimbabwe (10)	Namibia, Botswana, Gabón, Sudáfrica, Togo, Swazilandia, Mauricio (7)	Cabo Verde (1)
Estados Árabes	Djibuti, Sudán, Arabia Saudita (3)	Mauritania, Omán, Yemen, Marruecos (4)	Kuwait, Líbano, Emiratos Árabes Unidos, Egipto, Iraq, Jordania (6)	Bahrein, República Árabe Siria, Territorios Autónomos Palestinos, Argelia, Túnez (5)
Asia Central			Kirguistán, Kazajistán, Mongolia, Azerbaiyán (4)	Georgia, Tayikistán (2)
Asia Oriental y el Pacífico			República Democrática Popular Lao, Myanmar, Papua Nueva Guinea, Islas Cook, Macao (China), Camboya, Tailandia, Vanuatu, Tonga, Indonesia, China, Filipinas (12)	Viet Nam, Australia, Samoa, Malasia, Niue, Palau, Fiji, Nueva Zelanda, República de Corea, Japón (10)
Asia Meridional y Occidental		Pakistán, Nepal, República Islámica del Irán (3)	India, Bangladesh (2)	Maldivas (1)
América Latina y el Caribe			Nicaragua, Bahamas, Granada, Guatemala, Honduras, Venezuela, Colombia, Chile, Uruguay, Costa Rica, Antillas Neerlandesas, Paraguay, Trinidad y Tobago, República Dominicana, Jamaica (15)	Brasil, Bolivia, Aruba, Cuba, Guyana, Belice, Suriname, Ecuador, México, Argentina, Barbados, Santa Lucía, Perú, Panamá (14)
América del Norte y Europa Occidental			Irlanda, Austria, Estados Unidos, Chipre (4)	Luxemburgo, Grecia, Malta, Reino Unido, Suiza, Dinamarca, Países Bajos, Suecia, España, Italia, Francia, Canadá, Israel, Noruega, Bélgica, Islandia, Finlandia, Portugal (18)
Europa Central y Oriental	Serbia y Montenegro (1)	República de Moldova (1)	Croacia, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Letonia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Rumania, Eslovenia, Bulgaria, Lituania (10)	Albania, Estonia, Polonia, Belarrús (4)
Número total de países (151)	18	18	60	55

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

17 países restantes que presentan una disparidad importante entre los sexos, en uno solo (Lesotho) esa disparidad es favorable a las niñas. En los Estados Árabes hay países que tienen algunas de las TBE más bajas (Djibuti y Sudán) y las disparidades entre los sexos más importantes (Yemen y Djibuti, con un IPS de 0,63 y 0,76 respectivamente). En Asia y el Pacífico la mayoría de los países han logrado la paridad entre los sexos o están muy cerca de alcanzarla. Persisten, sin embargo, grandes disparidades en Asia Meridional y Occidental, sobre todo en Pakistán (IPS = 0,74), así como en Nepal (0,85) y la India (0,83). También se encuentran valores inferiores a 0,90 en Camboya (0,88) y la República Democrática Popular Lao

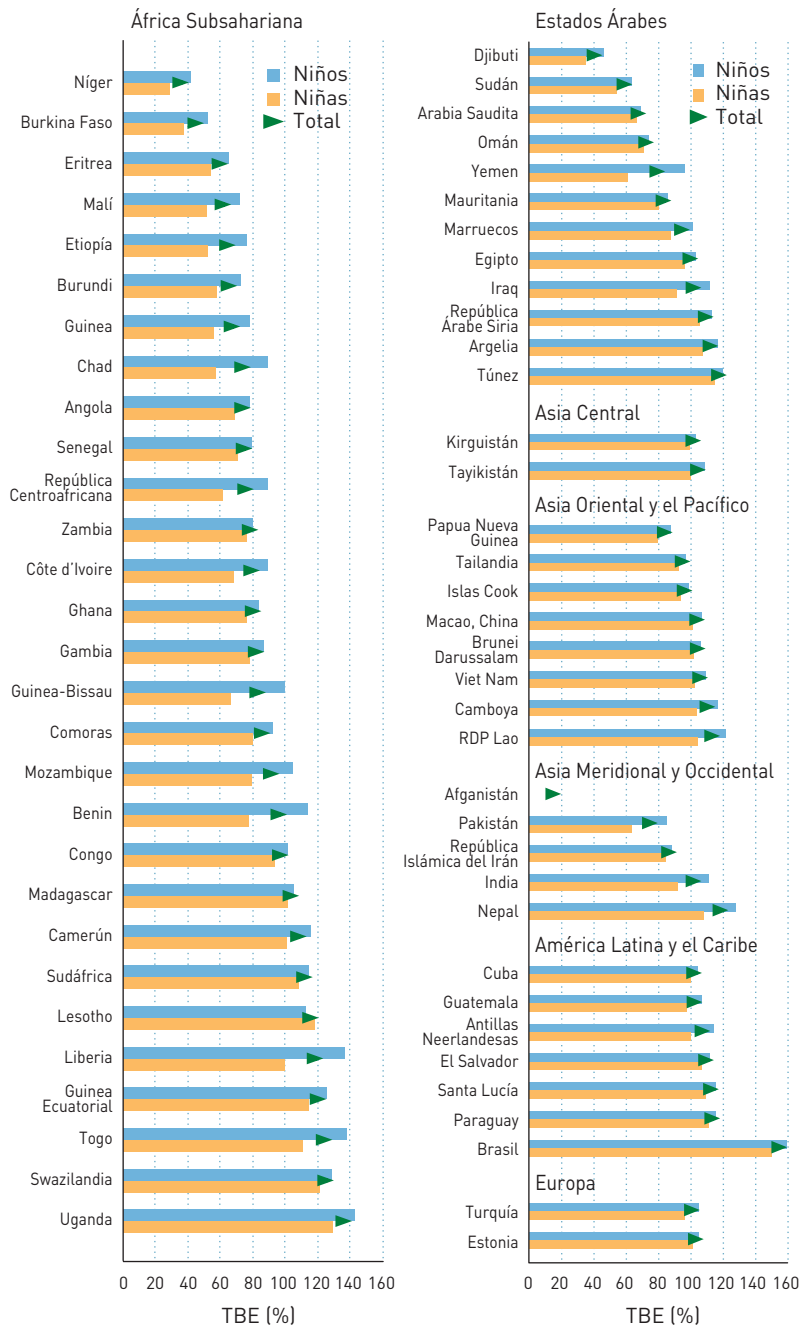
(0,86). En América Latina y el Caribe casi todos los países han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. Lo mismo ocurre en América del Norte y Europa, exceptuando Turquía, cuyo IPS es 0,92.

En resumen, en los países del África Subsahariana, algunos Estados Árabes y varios países de Asia Meridional y Occidental las disparidades importantes en detrimento de las niñas están muy generalizadas. No es de extrañar que esos mismos países de bajos ingresos tengan las disparidades más pronunciadas entre los sexos por lo que respecta al acceso a la escuela, que es, por lo demás, el más bajo.

12. Los países interesados figuran en el Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Muchos países no aparecen en el Gráfico 2.11 porque han logrado la *paridad* entre los sexos o están muy cerca de alcanzarla. Como se señaló anteriormente, esto no significa, ni mucho menos, que hayan logrado la *igualdad* entre los sexos.

Gráfico 2.11. Enseñanza primaria: tasa bruta de escolarización por sexo (2000) (No se incluyen los países con un IPS de 0,97 a 1,03, es decir los que se hallan muy próximos a la paridad. Los países están clasificados por orden creciente de la TBE total)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Arabia Saudita constituye un ejemplo de la distancia que puede mediar entre los dos conceptos. Con un IPS de 0,96 en comparación con 0,87 en 1990, ese país está muy cerca de la paridad entre los sexos. Sin embargo, cuando se examina la orientación nacional del sistema educativo cabe preguntarse si avanza de la misma manera la igualdad entre los sexos. En efecto, el informe nacional sobre el fomento de la educación (Arabia Saudita, 2001, págs. 17-18) concibe así la educación de las niñas: "El objetivo de la educación de las niñas es formarlas según los sanos principios islámicos de manera que puedan desempeñar en la vida su función de esposas ideales y madres abnegadas, y prepararlas para otras actividades acordes con su naturaleza, como la enseñanza, la enfermería y la medicina". En otros países que prácticamente han logrado la paridad entre los sexos se pueden encontrar obstáculos similares al avance hacia la igualdad en la educación (véase el Capítulo 3).

Comparación con 1990

Las comparaciones entre los dos años de referencia se deberán hacer con cautela debido a la revisión de la CINE y, en particular, a los diferentes enfoques adoptados por el IEU en materia de clasificación. Aunque la revisión de la CINE tuvo menos efectos en la enseñanza primaria que en los demás niveles de educación (en particular el secundario y el terciario, véase el Recuadro 2.5), se adoptó un enfoque más riguroso por lo que atañe a la indicación de la duración de la enseñanza primaria, a fin de armonizarla con las definiciones de la CINE. En consecuencia, entre 1990 y 2000 cambió en 63 países la duración de la enseñanza primaria o el grupo de edad pertinente. En algunos casos esto es consecuencia de los cambios ocurridos a nivel nacional, mientras que en otros es el resultado de una mayor precisión en la presentación de los datos.¹² Esas diferencias plantean problemas cuando se quiere comparar el crecimiento de la escolarización durante el decenio, pero esto es menos evidente por lo que se refiere a la disparidad entre los sexos, que no se ve muy afectada por los cambios de duración.

En el Gráfico 2.12 aparecen los países que registraron éxitos o fracasos notables en su empeño por lograr la paridad entre los sexos (es decir, en los que el IPS cambió por lo menos en un 5% durante los años noventa). Se puede observar que en algunos países esos avances fueron sustanciales, como en el caso de Benin, Gambia y Guinea, en el África Subsahariana; Mauritania, Marruecos y Yemen, en los Estados

Árabes; Nepal y, en menor medida, Bangladesh, en Asia Meridional y Occidental. Son ejemplos estimulantes que muestran que unas políticas bien orientadas a mejorar la participación de las niñas en la escuela pueden dar resultados satisfactorios.¹³ Casi toda disminución del IPS se produjo en países en los que la disparidad era favorable para las niñas (Botswana, Lesotho y Namibia en el África Subsahariana; Colombia y Samoa), lo que tuvo como consecuencia acercarse el IPS a la paridad. Sin embargo, es preocupante observar en qué medida el conflicto de Eritrea tuvo como consecuencia agravar considerablemente la disparidad entre los sexos en el sistema educativo de ese país.

Escolarización y asistencia a clase

La tasa de escolarización tanto bruta como neta se calcula controlando a comienzos del año escolar el número de alumnos inscritos oficialmente. Sin embargo, ese índice no facilita información alguna sobre la asistencia efectiva,

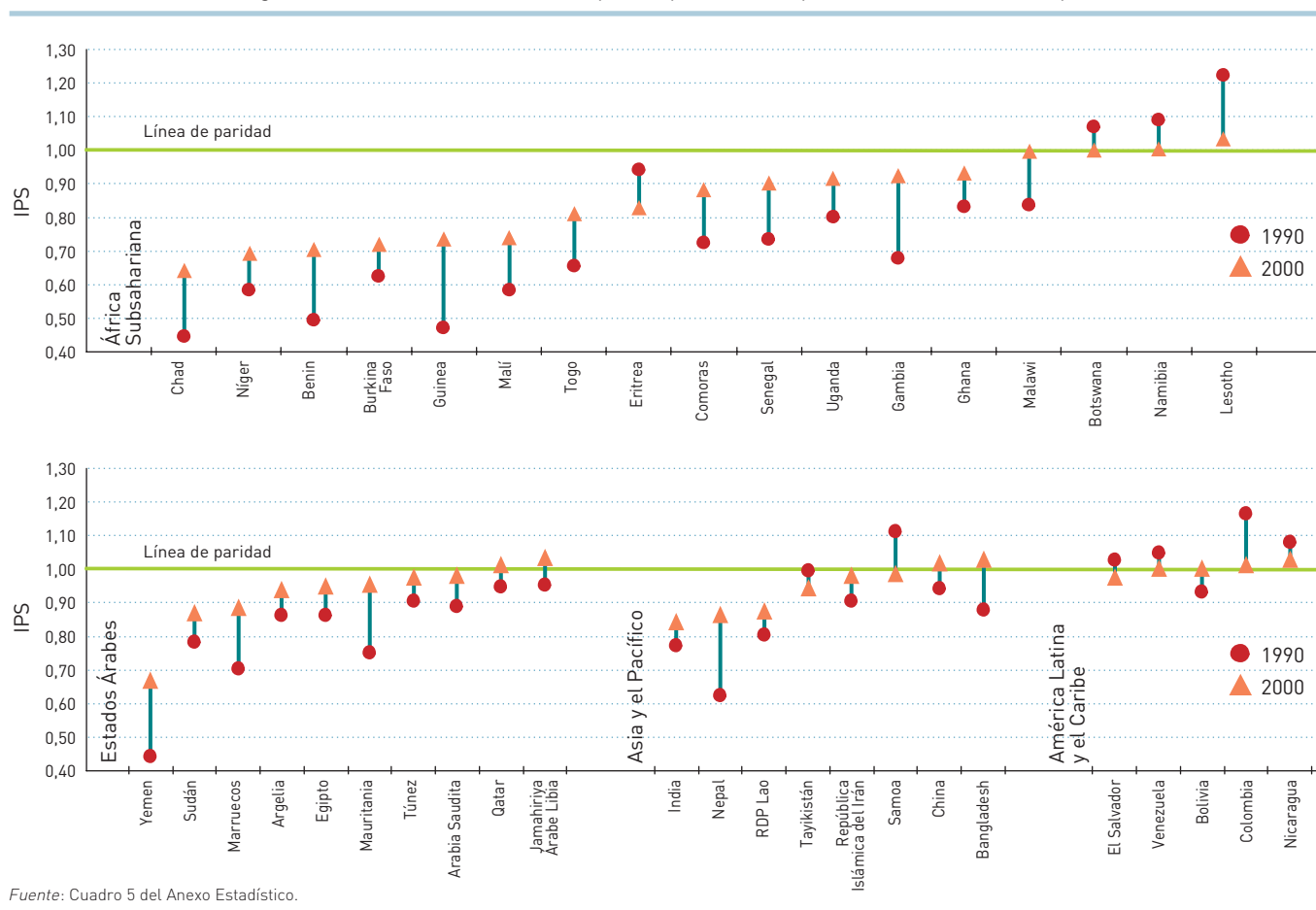
que se obtendrá en verificaciones o encuestas ulteriores. Una comparación de la tasa neta de escolarización y la de asistencia, efectuada en 22 países africanos, muestra que ésta es más baja en 16 de ellos (Cuadro 2.13).¹⁴ En algunos casos la diferencia es superior a 25 puntos porcentuales (Angola y Togo).

Con estas dos series de datos se puede comparar además el índice de paridad entre los sexos en los dos indicadores. El IPS es más elevado en la tasa de asistencia en 16 de los 22 países. Las diferencias más notables, por lo menos 10 puntos, corresponden a Angola, Comoras, Côte d'Ivoire, Guinea Bissau, la República Centroafricana y Sudán. Esto parece indicar que, una vez escolarizadas, la tasa de asistencia de las niñas en esos países es mayor que la de los varones. En la sección "Calidad de la educación" del presente capítulo se profundiza el examen de las diferencias entre varones y niñas por lo que respecta a la motivación para aprender y el tiempo dedicado al estudio.

13. Para los ejemplos de medidas adoptadas en algunos de esos países, véase Cussó (2003). Véase además el análisis de la experiencia de Bangladesh en los Capítulos 3 y 4.

14. Para una comparación con los datos anteriores, véase también UNESCO (2002b).

Gráfico 2.12. Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización entre 1990 y 2000 (Países donde se había registrado en 2000 un cambio de 5 puntos porcentuales por lo menos, clasificados por orden creciente del IPS)



Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.13. Tasas de escolarización y de asistencia en primaria (2000)

Países	MICS y DHS Año	Grupo de edad	IEU				MICS y DHS				Diferencia TNA-TNE (en puntos porcentuales)	Diferencia IPS TNA-IPS TNE
			TNE (%)			IPS N/V ¹	TNA (%)			IPS N/V ¹		
			Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas			
Angola	2000	6-9	36,9**	38,6**	35,1**	0,91**	64,2	63,8	64,6	1,01	27,3	0,10
Burundi	2000	7-12	53,7	58,8	48,7	0,83	46,5	49,3	43,8	0,89	- 7,2	0,06
Chad	2000	6-11	58,2	69,6	46,7	0,67	39,2	45,5	32,8	0,72	- 19,0	0,05
Comoras	2000	6-11	56,2**	60,0**	52,3**	0,87**	33,7	33,6	33,8	1,01	- 22,5	0,13
Côte d'Ivoire	2000	6-11	62,2	70,9	53,6	0,76	57,3	61,5	52,4	0,85	- 4,9	0,10
Egipto	2000	6-10	92,6**	94,9**	90,3**	0,95**	85,1	87,0	83,1	0,96	- 7,5	0,00
Etiopía	2000	7-12	46,7	52,8	40,7	0,77	30,2	32,8	27,5	0,84	- 16,5	0,07
Gambia	2000	7-12	68,7	71,1	66,3	0,93	46,3	48,5	44,2	0,91	- 22,4	- 0,02
Guinea	1999	7-12	47,0	52,4	41,5	0,79	39,3	45,3	33,3	0,74	- 7,7	- 0,06
Guinea-Bissau	2000	7-12	53,5	62,6	44,5	0,71	41,1	44,4	37,7	0,85	- 12,4	0,14
Kenya	2000	6-12	68,5	67,8	69,3	1,02	73,8	72,7	74,8	1,03	5,3	0,01
Lesotho	2000	6-12	78,4	75,0	81,8	1,09	65,0	62,1	68,0	1,10	- 13,4	0,00
Namibia	2000	6-12	81,6	78,8	84,5	1,07	86,2	85,9	86,5	1,01	4,6	- 0,07
Níger	2000	7-12	30,4	36,3	24,4	0,67	30,2	35,8	24,6	0,69	- 0,2	0,01
Rep. Centrafricana	2000	6-11	54,7**	64,3**	45,0**	0,70**	42,9	46,5	39,1	0,84	- 11,8	0,14
RU de Tanzania	1999	7-13	46,7**	45,8**	47,6**	1,04**	48,9	47,2	50,7	1,07	2,2	0,04
Senegal	2000	7-12	63,1**	66,3**	59,9**	0,90**	47,3	50,6	44,0	0,87	- 15,8	- 0,03
Sudán ²	2000	6-11	49,5**	54,0**	44,7**	0,83**	55,2	56,6	53,8	0,95	5,7	0,12
Swazilandia	2000	6-12	92,8**	92,1**	93,6**	1,02**	70,7	70,8	70,6	1,00	- 22,1	- 0,02
Togo	2000	6-11	92,3	100,0	83,3	0,83	63,0	67,0	58,9	0,88	- 29,3	0,05
Zambia	1999	7-13	65,5	65,8	65,2	0,99	60,1	60,0	60,2	1,00	- 5,4	0,01
Zimbabwe	1999	6-12	79,6	79,6	79,6	1,00	84,9	84,0	85,8	1,02	5,3	0,02

1. Niñas/Varones 2. Los datos de las MICS se refieren al Sudán septentrional. ** Estimación del IEU.

Notas explicativas: Tasa Neta de Asiduidad (TNA): Encuestas por conglomerados a base de indicadores múltiples (MICS) del UNICEF y Encuestas de demografía y salud (DHS) de USAID. Tasa Neta de escolarización: datos del IEU. Para notas más detalladas sobre los países, véase el Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

Ejemplos nacionales de disparidad geográfica

Las TBE nacionales se refieren, evidentemente, al conjunto de un país. En los países más pobres, en particular, suele haber grandes disparidades en la escolarización según las distintas regiones.

El Recuadro 2.3 ilustra la gran variabilidad de la tasa de asistencia en los diferentes Estados de la

Cuadro 2.14. Camerún: tasa bruta de escolarización e IPS en primaria, por provincia (1999/2000)

Provincias	TBE (%)		IPS	
	Niñas y Varones	Niñas y Varones	Niñas y Varones	Niñas y Varones
Adamaoua	54	0,89		
Centro	123	0,89		
Este	84	0,79		
Extremo Norte	53	0,77		
Litoral	116	0,74		
Norte	56	0,75		
Noroeste	67	0,97		
Oeste	107	0,93		
Sur	123	1,03		
Sudoeste	64	0,83		
Total nacional	83	0,91		

Fuente: Camerún (2001)

* Los datos relativos al IPS han sido objeto de una nueva estimación por parte del Equipo del Informe.

India. Asimismo, en el caso de Camerún, el Cuadro 2.14 muestra que las zonas y provincias con condiciones de vida difíciles (zonas enclavadas, con malas condiciones climáticas y dificultades de vivienda) tienen las tasas más bajas de escolarización. Así, mientras que se registran TBE de más del 100% en las provincias ricas como el Centro, el Litoral, el Occidente y el Sur, esas tasas sólo llegan al 53% y el 56% en el Extremo Norte y el Norte. El IPS (0,91 a escala nacional) varía de 0,74 a 1,03 según las provincias, sin que parezca que esa variación vaya unida al nivel general de disponibilidad de los servicios de educación.

Las disparidades geográficas interactúan con la situación socioeconómica. Así, mientras que las zonas urbanas suelen considerarse privilegiadas en comparación con las rurales, existen desigualdades importantes dentro de las zonas urbanas. Según estadísticas recientes y resultados de encuestas efectuadas en Burkina Faso, mientras que la capital, Uagadugu, es la ciudad mejor dotada de servicios escolares y con mayor tasa de escolarización, las zonas periféricas se distinguen netamente de las centrales (Kaboré y Pilon, 2003). Aunque la situación socioeconómica de las zonas periféricas es muy variable, éstas se caracterizan por un elevado porcentaje de inmigrantes de las

zonas rurales, cabezas de familia que trabajan en la agricultura, con frecuencia analfabetos y las más de las veces musulmanes. En esas zonas la demanda es superior a la oferta si se tiene en cuenta la población en edad escolar. Así, donde no hay suficientes escuelas públicas, los padres pueden enviar a sus hijos a escuelas privadas costosas, como lo hacen los de las zonas periféricas más residenciales, o bien no enviarlos a ninguna.

La repetición en la enseñanza primaria

Un nivel elevado de acceso y escolarización no basta para garantizar el logro del Objetivo 2. Para que “todos los niños... tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”, es necesario que los alumnos recorran las diferentes etapas del proceso educativo de la manera más armoniosa y eficaz posible. Todos los países, en particular

Recuadro 2.3 Disparidades entre los sexos en la asistencia a la escuela en los Estados de la India

Las dos encuestas nacionales sobre la salud de las familias (*National Family Health Surveys – NFHS*) realizadas en la India en 1992-1993 y 1998-1999 ponen de manifiesto que los índices de asistencia a la escuela entre los niños de 6 a 14 años de edad aumentaron de un 68% en la primera encuesta a un 79% en la segunda. También ponen de relieve que en el decenio de 1990, la asistencia de las niñas progresó manifiestamente, reduciéndose así la disparidad entre los sexos en la educación.

No obstante, estos datos relativos a todos los Estados de la India pueden ser engañosos porque –al igual de lo que ocurre con otros indicadores sociales y económicos nacionales– ocultan diferencias considerables en el funcionamiento de la educación a nivel de cada Estado. En el cuadro *infra* se recapitulan los datos relativos a la asistencia a la escuela de la población con edades comprendidas entre 6 y 10 años – es decir, el grupo de edad correspondiente a la enseñanza primaria–, mostrando por separado las cifras correspondientes a los varones y las niñas, respectivamente.

Se puede ver que la variación es considerable, especialmente en el caso de las niñas: los índices de asistencia en los Estados de Kerala e Himachal Pradesh, por ejemplo, son dos veces superiores a los de Bihar. En general, es evidente que los cuatro grandes Estados del Norte –Bihar, Madhya Pradesh, Rajasthan y Uttar Pradesh– están rezagados por lo que respecta a la asistencia global de la escuela y la paridad entre los sexos. No obstante, este cuadro muestra también que esos Estados han empezado a recuperar su retraso recientemente. Los índices de asistencia, especialmente los de las niñas, han aumentado considerablemente en Rajasthan, Bihar y Uttar Pradesh y el resultado es que los índices de asistencia niñas/varones –medidos por el IPS– progresaron en estos tres Estados en 0,21, 0,16 y 0,17 puntos porcentuales. Este cuadro pone también de manifiesto la superioridad de sobra conocida del estado de Kerala en el plano educativo, aunque también muestra que Himachal Pradesh parece haber cosechado más éxitos en los últimos años y que los demás Estados del Sur, sobre todo Tamil Nadú, no le van muy a la zaga.

India: Índice de asistencia a la escuela de la población de 6 a 10 años de edad, por Estado y sexo (1992-1993 y 1998-1999)
(Los Estados se han clasificado en función del orden creciente del IPS relativo a la asistencia a la escuela en 1998-1999)

	Varones			Niñas			IPS		
	1992-1993	1998-1999	Aumento (puntos porcentuales)	1992-1993	1998-1999	Aumento (puntos porcentuales)	1992-1993	1998-1999	Aumento (puntos porcentuales)
Rajasthán	72,4	87,7	15,3	42,4	69,6	27,2	0,59	0,79	0,21
Bihar	60,6	69,3	8,7	38,5	55,0	16,5	0,64	0,79	0,16
Uttar Pradesh	71,1	83,7	12,6	50,2	73,7	23,5	0,71	0,88	0,17
Andhra Pradesh	73,4	88,2	14,8	59,9	82,6	22,7	0,82	0,94	0,12
Madhya Pradesh	66,0	83,1	17,1	55,2	77,1	21,9	0,84	0,93	0,09
Orissa	77,9	85,4	7,5	65,5	81,2	15,7	0,84	0,95	0,11
Gujarat	82,6	86,8	4,2	70,5	80,4	9,9	0,85	0,93	0,07
Haryana	87,5	92,5	5,0	76,7	89,9	13,2	0,88	0,97	0,10
Assam	75,7	81,8	6,1	67,3	77,9	10,6	0,89	0,95	0,06
Karnataka	79,9	87,7	7,8	71,1	85,2	14,1	0,89	0,97	0,08
Bengala Occidental	72,5	83,7	11,2	66,6	82,1	15,5	0,92	0,98	0,06
Maharashtra	87,5	92,7	5,2	82,2	90,3	8,1	0,94	0,97	0,03
Himachal Pradesh	94,4	98,9	4,5	89,1	98,9	9,8	0,94	1,00	0,06
Tamil Nadú	92,0	95,8	3,8	87,4	95,6	8,2	0,95	1,00	0,05
Punjab	85,7	94,1	8,4	81,6	94,1	12,5	0,95	1,00	0,05
Kerala	95,2	97,0	1,8	95,5	98,0	2,5	1,00	1,01	0,01
India		85,2			78,3			0,92	

Fuente: Goujon y McNay (2003).

La supervivencia escolar es un indicador crucial de la aptitud del sistema para conservar a los alumnos.

aquellos en los que es baja la tasa de escolarización, procuran utilizar sus limitados recursos de manera adecuada. Aunque el tiempo pasado por los alumnos que repiten un curso no sea perdido necesariamente, no se puede negar que las actividades destinadas a reducir las tasas de repetición y deserción escolar son elementos esenciales de toda estrategia de la EPU.

Es posible que en los países de recursos limitados los repetidores, al ocupar plazas escolares, contribuyan a privar de escolarización a otros niños. El Gráfico 2.13 muestra que la tasa de repetición más elevada se encuentra en el África Subsahariana, ya que es superior al 15% en cerca de la mitad de los países y representa a veces la cuarta parte del número de niños escolarizados. La tasa de repetición suele ser especialmente elevada en los países en los que el acceso a la educación se generalizó muy rápidamente, tal vez gracias a la supresión de los derechos de matrícula (como en Camerún) o a la terminación de un conflicto (como en Burundi, Mozambique, Rwanda y Chad). En América del Norte y Europa se aplica en la mayoría de los países una política de paso automático a la clase superior. En esas regiones –en los países para los que se dispone de datos– la proporción de repetidores sólo asciende al 4% en Albania y Francia.

Por lo que respecta a la disparidad entre los sexos, en la mayoría de los países los varones repiten más que las niñas. La diferencia es especialmente pronunciada en algunos países del África Subsahariana, ciertos Estados Árabes y América Latina y el Caribe. Los países en los que las niñas repiten más que los varones se encuentran casi exclusivamente en el África Subsahariana y presentan en su mayoría tasas altas de repetición (un 15% o más). Por último, en América del Norte y Europa, donde las tasas son muy bajas, los varones repiten tanto o más que las niñas en todos los países, excepto en la ex República Yugoslava de Macedonia.

Tasa de repetición por grado

La repetición varía de un grado a otro, pero se pueden comprobar ciertas tendencias importantes en los diferentes países. El Cuadro 2.15 muestra que las tasas de repetición más elevadas suelen corresponder al primer grado. Tal es el caso en particular de Asia Oriental y el Pacífico y Asia Meridional y Occidental: en Nepal cerca de la mitad de los alumnos repiten el primer grado de primaria, mientras que en Camboya y la República Democrática Popular Lao la tasa de repetición asciende a cerca del 30%. Por otra parte, la repetición está muy generalizada en América Latina y el Caribe, mientras que en otras regiones se observan situaciones más contrastadas.

Por ejemplo, mientras que en la tercera parte de los países del África Subsahariana y los Estados Árabes se encuentra la proporción más elevada de repetición en primer grado –especialmente alta en Rwanda (42,5%), Comoras, Lesotho, Madagascar, Chad y Togo–, en otra tercera parte de los países la proporción más elevada corresponde al último grado de primaria. En Burkina Faso, Burundi, Djibuti, Mozambique y Níger los repetidores representan cerca de la tercera parte de los alumnos de último grado de primaria.

Supervivencia escolar

La supervivencia escolar es un indicador crucial de la aptitud del sistema para conservar a los alumnos. El Cuadro 2.16 muestra que las tasas de supervivencia en quinto grado de primaria son más bajas en el África Subsahariana que en las demás regiones. Por otra parte, es la única región en la que esas tasas son con mayor frecuencia más elevadas para los varones que para las niñas, sobre todo en Guinea Bissau, Malawi y Mozambique. También hay tasas de supervivencia muy bajas (iguales o inferiores al 50%) en varios países de Asia, en particular la India, Myanmar y la República Democrática Popular Lao. La India presenta la mayor disparidad en cuanto a supervivencia en favor de los varones (IPS = 0,81). En los Estados Árabes para los que se dispone de datos, las tasas de supervivencia superan todas el 90%, salvo en Marruecos y Mauritania. Por el contrario, en América Latina y el Caribe, donde prácticamente se ha logrado el acceso universal a la enseñanza primaria, las tasas de supervivencia son a menudo inferiores al 80% y constituyen un obstáculo para la plena realización de la EPU.¹⁵ Esos índices no se calculan automáticamente para los países industrializados. Sin embargo, los pocos datos disponibles revelan niveles cercanos al 100% y valores del IPS próximos a la paridad.

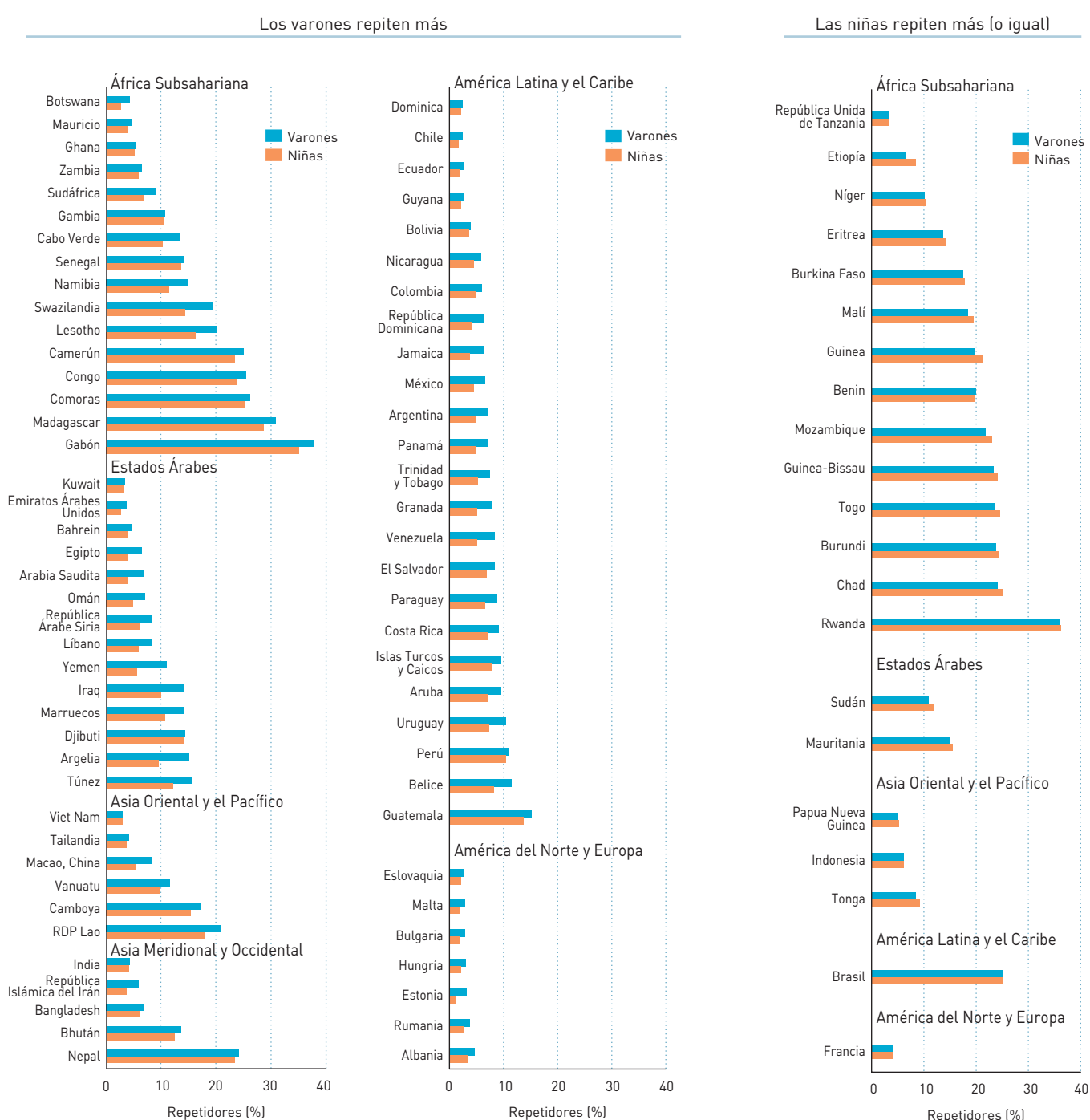
15. Esto pese a que las tasas de supervivencia en América Latina y el Caribe aumentaron durante los años noventa gracias al fomento de la educación preprimaria y la adopción del paso automático a la clase superior en numerosos países.

El porcentaje global de repetidores en la enseñanza primaria es el número total de repetidores de la enseñanza primaria en un año dado, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese mismo nivel ese mismo año.

La tasa de repetición por grado es el número de repetidores de un grado determinado en un año dado, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese mismo grado el año anterior.

Gráfico 2.13. Enseñanza primaria: porcentaje de repetidores por sexo (2000)

(No están incluidos los países en los que repiten curso menos del 2% de los alumnos;¹ los países están clasificados por orden creciente del porcentaje de varones que repiten curso)



1. Países en los que la proporción de repetidores es inferior al 2%:
 África Subsahariana: Seychelles
 Estados Árabes: Jordania y Territorios Autónomos Palestinos.

Asia Central: Todos los países de la región.
 Asia Oriental y el Pacífico: Brunei Darussalam, China, Filipinas y Myanmar.

Caribe: Anguila, Cuba, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat y Santa Lucía.
 Europa Occidental: Alemania, Austria, Chipre, Finlandia, Irlanda, Italia y Suiza.

Europa Central y Oriental: Belarrús, Croacia, Eslovenia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Lituania, Polonia, República Checa, República de Moldova y Serbia y Montenegro.

Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
 Fuente: Cuadro 6 del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.15. Enseñanza primaria: tasas de repetición por grado (1999/2000)

País o territorio	Duración de la primaria	Tasas de repetición (%)						
		Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7
África Subsahariana								
Angola	4	25,2	26,2	25,0	20,5			
Benin	6	14,7	21,2	25,5	24,0	29,8	28,3	
Botswana	7	4,3	2,5	1,9	10,7	1,6	1,2	0,3
Burkina Faso	6	12,2	12,8	17,4	16,0	18,6	41,6	
Burundi	6	24,1	23,3	22,9	22,8	32,2	39,7	
Camerún	6	31,2	24,2	32,2	24,6	28,4	26,5	
Chad	6	31,4	26,9	26,5	24,9	21,0	28,7	
Comoras	6	33,9	27,7	26,3	21,8	20,5	27,7	
Congo	6	32,8	21,6	38,5	33,5	28,6	14,2	
Côte d'Ivoire	6	19,6	18,8	21,4	19,0	24,1		
Eritrea	5	22,2	11,1	11,1	11,8	6,4		
Etiopía	6	16,2	6,9	6,4	8,5	8,7	5,7	
Gambia	6	16,1	10,6	10,3	9,0	8,6	6,6	
Ghana	6	8,0	5,1	4,6	4,1	3,6	3,8	
Guinea	6	20,9	19,8	23,1	20,2	21,4	27,9	
Guinea-Bissau	6	23,9	26,9	24,4	23,9	20,6	27,9	
Lesotho	7	30,0	21,9	20,0	20,4	15,7	12,4	17,4
Madagascar	5	39,1	27,4	29,5	24,1			
Malí	6	11,1	11,7	18,2	21,3	26,0		
Mozambique	5	26,9	25,4	25,5	21,4	31,2		
Namibia	7	15,6	12,0	11,2	12,0	19,3	11,5	10,1
Níger	6	1,1	6,5	9,6	10,5	15,3	38,8	
RU de Tanzania	7	3,3	2,2	1,5	12,7	0,1	0,0	0,0
Rwanda	6	42,5	31,0	32,3	37,2	41,7	30,4	
Senegal	6	10,0	12,5	12,5	12,9	16,1	29,5	
Seychelles	6	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	...	
Sudáfrica	7	11,6	7,6	7,1	7,4	6,7	5,3	4,5
Swazilandia	7	19,5	17,7	20,0	18,3	16,5	16,7	10,5
Togo	6	30,7	25,4	26,5	20,5	20,8	19,7	
Zambia	7	4,3	4,8	5,0	6,3	6,3	7,0	12,3
Estados Árabes								
Arabia Saudita	6	8,2	5,6	7,1	5,1	5,0	1,6	
Argelia	6	12,2	9,9	10,5	11,5	12,0	17,0	
Bahrein	6	4,6	4,0	3,7	4,3	4,6	4,8	
Djibuti	6	8,9	9,3	9,9	9,5	9,7	33,7	
EAU	6	3,4	3,4	2,3	4,0	3,4	2,4	
Jordania	6	0,3	0,2	0,2	0,6	1,3	1,4	
Kuwait	4	3,3	3,1	4,0	2,5			
Libano	6	4,8	6,1	7,2	9,3	7,5		
Marruecos	6	16,9	14,5	14,6	11,7	10,1	7,0	
Mauritania	6	14,1	13,9	14,1	12,9	15,4	25,8	
Omán	6	7,0	7,8	6,1	6,2	4,8	3,9	
RA Siria	6	13,4	9,8	6,8	4,1	3,5	4,2	
Sudán	6	10,0	10,5	12,1	14,0	13,1	11,4	
TA Palestinos	4	1,1	1,1	2,2	3,4			
Túnez	6	10,8	12,5	13,4	11,3	15,7	18,0	
Asia y el Pacífico								
Asia Central								
Azerbaiyán	4	0,5	0,4	0,4	0,4			
Georgia	4	0,2	0,3	0,2	0,3			
Kirguistán	4	0,2	0,2	0,3	0,2			
Mongolia	4	1,0	0,6	0,3	0,3			
Tayikistán	4	0,2	0,5	0,5	0,6			
Asia Oriental y el Pacífico								
Brunei Darussalam	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Camboya	6	29,5	18,0	15,1	9,3	5,8	2,9	
China	5	1,9	1,1	0,2	0,1	0,1	0,2	
Filipinas	6	4,3	2,3	1,5	0,9	0,8		
Indonesia	6	12,2	7,9	6,6	5,0	3,5	0,4	
Islas Cook	6	5,1	0,5	0,3	2,4	1,7	3,2	
Macao, China	6	2,4	3,4	5,8	8,0	10,5	8,7	
Myanmar	5	1,3	0,7	0,6	0,4	0,2		
RDP Lao	5	34,3	19,9	11,9	7,5	5,4		
Samoa	6	2,8	0,7	0,4	0,6	0,5		
Tailandia	6	9,2	3,8	2,1	2,1	1,9		
Vanuatu	6	11,5	10,7	9,9	8,8	6,5	17,2	
Viet Nam	5	5,9	3,0	2,1	2,2	0,4		
Asia Meridional y Occidental								
Bangladesh	5	6,7	5,6	7,9	6,7	5,4		
Bhután	7	15,6	14,7	14,7	12,3	14,6	13,2	9,7
India	5	3,7	2,7	5,6	4,3	3,9		
Nepal	5	45,9	15,8	12,1	12,2	10,1		
RI del Irán	5	7,9	5,4	3,6	4,0	2,5		
América Latina y el Caribe								
Argentina	6	9,8	6,9	6,1	5,2	4,6	3,8	
Aruba	6	14,1	10,3	8,7	7,2	7,1	3,0	
Belice	6	14,1	8,3	8,3	9,8	8,8	9,1	
Bolivia	6	6,3	2,8	2,8	3,0	3,0	4,6	
Chile	6	0,9	3,8	0,8	2,5	2,3	1,6	
Colombia	5	9,6	5,2	4,2	3,3	2,4		
Costa Rica	6	14,7	8,5	6,8	8,4	6,4	0,9	
Cuba	6	1,9	2,7	0,3	1,8	0,9	0,3	
Dominica	7	5,0	0,8	0,5	0,7	0,7	0,8	6,1
Ecuador	6	4,3	3,2	2,0	1,6	0,9	0,5	
El Salvador	6	18,6	7,3	4,4	3,3	2,3	2,1	
Granada	7	3,9	5,2	4,3	4,2	3,7	8,4	
Guatemala	6	27,5	14,4	11,0	7,7	4,9	2,0	
Guyana	6	4,0	2,6	2,6	1,7	1,2	2,0	
Jamaica	6	6,0	2,4	2,0	10,5	2,0	5,9	
México	6	8,9	8,3	6,0	4,6	3,2	0,4	
Nicaragua	6	8,5	4,9	4,5	4,2	3,2	1,8	
Panamá	6	10,7	9,4	6,4	4,0	2,9	1,0	
Paraguay	6	13,1	10,1	7,9	5,9	3,6	1,7	
Perú	6	5,9	18,3	15,0	10,4	8,3	4,0	
Rep. Dominicana	6	2,6	3,0	11,0	6,1	4,8		
Trinidad y Tobago	7	10,4	6,2	5,9	5,2	6,7	6,8	1,3
Uruguay	6	17,3	12,1	7,5	6,5	4,9	2,5	
Venezuela	6	9,5	7,6	8,8	6,8	4,6		
América del Norte y Europa Occidental								
Alemania	4	1,7	2,3	1,6	1,2			
Austria	4	1,8	1,7	1,4	1,2			
Chipre	6	1,6	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
Finlandia	6	0,9	1,0	0,5	0,2	0,2	0,2	
Francia	5	5,6	6,2	3,1	2,5	3,4		
Irlanda	6	1,2	3,4	2,3	1,3	1,0	0,9	
Italia	5	0,4	0,4	0,2	0,2	0,4		
Malta	6	0,8	0,8	1,3	1,2	0,6	8,4	
Suiza	6	1,1	2,5	2,4	2,0	1,6	1,0	
Europa Central y Oriental								
Albania	4	5,2	4,2	3,0	3,3			
Bulgaria	4	1,6	3,5	2,0	2,0			
Croacia	4	1,0	0,4	0,3	0,2			
Eslovaquia	4	4,3	1,9	1,5	1,7			
Estonia	6	1,0	1,2	1,7	2,1	2,6	4,0	
Hungría	4	4,7	2,1	1,5	1,6			
la ex RY Macedonia	4	0,1	0,0	0,1	0,1			
Letonia	4	4,0	1,4	1,1	1,0			
Lituania	4	1,5	0,4	0,3	0,3			
Polonia	6	0,7	0,2	0,2	0,6	0,9	1,0	
República Checa	5	1,5	1,0	0,9	1,0	1,1		
Rumania	4	5,3	2,6	2,1	1,9			

Notas generales: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Las cifras en negrita señalan el grado donde se da una tasa de repetición más elevada.

Fuente: Cuadro 6 del Anexo Estadístico

Cuadro 2.16. Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria, por sexo (1999)

(En cada región, los países están clasificados por orden creciente de su IPS)

Tasa de supervivencia más elevada de los varones					Tasas de supervivencia idénticas					Tasa de supervivencia más elevada de las niñas						
Regiones	Tasa de supervivencia en 5º grado				IPS	Regiones	Tasa de supervivencia en 5º grado				IPS	Regiones	Tasa de supervivencia en 5º grado			
	[%]			IPS			[%]			IPS			[%]			IPS
	Total	Varones	Niñas				Total	Varones	Niñas				Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana																
Malawi	49,0	55,3	42,6	0,77	Malí	79,3**	79,7**	78,7**	0,99	Namibia	92,2	91,5	92,9	1,02		
Mozambique	42,7	47,0	37,2	0,79	Eritrea	60,5	60,8	60,1	0,99	Madagascar	51,1	50,7	51,6	1,02		
Guinea-Bissau	38,1**	41,2**	33,8**	0,82	Côte d'Ivoire	77,7	77,9	77,4	0,99	Swazilandia	84,2**	82,9**	85,4**	1,03		
Gambia	69,2**	75,2**	62,8**	0,83	Etiopía	63,8	63,9	63,8	1,00	RU de Tanzania	81,8**	80,4**	83,2**	1,03		
Chad	53,9	57,5	48,3	0,84						Rwanda	39,1	38,3	39,9	1,04		
Guinea	84,4	90,4	77,0	0,85						Burkina Faso	69,1	67,6	71,3	1,06		
Benin	84,0	88,7	77,5	0,87						Botswana	86,6	84,3	89,0	1,06		
Togo	73,8	78,1	68,7	0,88						Lesotho	74,5	68,2	80,5	1,18		
Senegal	72,3	75,0	69,3	0,92												
Níger	74,0	75,8	71,2	0,94												
Sudáfrica	64,5**	66,5**	62,5**	0,94												
Zambia	80,6	83,1	78,1	0,94												
Ghana	66,3	67,3	65,2	0,97												
Burundi	58,4	58,9	57,9	0,98												
Estados Árabes																
Mauritania	61,2	67,6	55,0	0,81	Jordania	97,7	98,0	97,4	0,99	Omán	95,9	95,2	96,7	1,02		
Bahrein	98,9**	100,0**	97,8**	0,98	Arabia Saudita	93,7	93,9	93,5	1,00	Marruecos	80,0	79,1	81,0	1,02		
					RA Siria	92,1	92,2	92,0	1,00	Sudán	86,8**	85,6**	88,2**	1,03		
					EAU	98,1	98,1	98,2	1,00	Líbano	96,9	95,2	98,8	1,04		
					Egipto	99,0**	98,8**	99,2**	1,00							
					Argelia	97,2	96,9	97,5	1,01							
					Túnez	93,1	92,4	93,8	1,01							
Asia Oriental y el Pacífico																
Samoa	82,6	89,0	77,3	0,87	Camboya	62,8	62,9	62,7	1,00	RDP Lao	53,2	52,6	53,9	1,02		
Vanuatu	82,9**	84,4**	81,3**	0,96	Myanmar	55,2	55,3	55,2	1,00	Tailandia	94,1**	92,3**	96,0**	1,04		
					Brunei Daruss.	91,8	91,9	91,8	1,00	Indonesia	95,1**	90,8**	100,0**	1,10		
					Macao, China	99,4	98,9	100,0	1,01							
Asia Meridional y Occidental																
India	46,8**	51,2**	41,7**	0,81	Rep. Isl. del Irán	97,5	98,2	96,8	0,99	Bhután	90,4	88,9	92,2	1,04		
										Bangladesh	64,9	60,3	70,1	1,16		
										Nepal	62,2	56,8	70,1	1,23		
América latina y el Caribe																
Guyana	94,8	100,0	89,6	0,90	Chile	99,9	100,0	99,9	1,00	Cuba	95,3	94,5	96,2	1,02		
Uruguay	90,8	93,3	88,4	0,95	Belice	81,5	81,5	81,5	1,00	México	88,5	87,5	89,5	1,02		
Bolivia	83,0**	84,5**	81,5**	0,96	Argentina	90,3	90,1	90,5	1,00	Trinidad y Tobago	98,2	96,5	100,0	1,04		
Dominica	86,2	87,5	84,9	0,97	Panamá	91,9	91,5	92,4	1,01	Aruba	98,1	96,5	100,0	1,04		
Perú	87,4	88,2	86,6	0,98						Ecuador	77,8	76,4	79,4	1,04		
										El Salvador	70,7**	69,4**	72,2**	1,04		
										Jamaica	88,9	87,0	90,8	1,04		
										Paraguay	78,1**	76,2**	80,2**	1,05		
										Guatemala	56,0	54,5	57,7	1,06		
										Venezuela	90,8	87,6	94,3	1,08		
										Colombia	66,6	64,0	69,3	1,08		
										Costa Rica	80,2	76,7	84,2	1,10		
										Rep. Dominicana	75,1**	71,4**	79,1**	1,11		
										Nicaragua	48,4	44,6	52,6	1,18		
Europa																
Italia	99,2	100,0	98,5	0,98	Francia	98,0	98,4**	97,5**	0,99	Irlanda	98,5	97,6	99,4	1,02		
República Checa	99,2**	100,0**	98,4**	0,98	Suiza	99,6	100,0	99,2	0,99							
					Estonia	99,2	99,7	98,5	0,99							
					Polonia	99,3	99,4**	99,2**	1,00							
					Chipre	99,4	99,2	99,6	1,00							
					Malta	99,5	99,1	99,8	1,01							
					Finlandia	99,4	98,8	100,0	1,01							

Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. ** Estimación del IEU Fuente: Cuadro 6 del Anexo Estadístico.

Recuadro 2.4 Índices de supervivencia escolar y terminación de estudios

El índice de supervivencia en 5º Grado es el porcentaje de niños que han empezado la escuela primaria y llegan al quinto año de estudios primarios. La estimación se basa en los índices de transición de un grado a otro, obtenidos a partir de los datos relativos al número de alumnos matriculados y repetidores para dos años consecutivos.

El índice de terminación de los estudios primarios (ITP) es el número total de alumnos que culminan con éxito el último grado de primaria en un año determinado, expresado en porcentaje del número total de niños que tienen la edad oficialmente establecida para terminar la enseñanza primaria.

Como es difícil conseguir datos fiables y comparables sobre la terminación de los estudios primarios, se ha convenido en utilizar un índice aproximativo de terminación de estudios primarios (IATP).

El IATP es el número total de alumnos matriculados por primera vez en el último grado de la escuela primaria –es decir el total de éstos, menos los repetidores–, expresado en porcentaje del número total de niños que tienen la edad oficialmente establecida para terminar los estudios de primaria.

Fuentes: UNESCO (1998b); e IEU (2003).

Supervivencia y terminación del ciclo

La tasa de supervivencia es, desde hace mucho tiempo, la principal medida de la progresión dentro de un sistema educativo. Más recientemente se ha prestado atención al cálculo de la tasa de terminación del ciclo, en parte para tener en cuenta la importancia primordial atribuida a la terminación de los estudios de primaria en los objetivos de Dakar y los ODM.

La principal diferencia entre ambas tasas es que la primera mide la supervivencia en quinto grado de los alumnos matriculados. Por lo tanto, no tiene en cuenta la proporción a veces importante de niños que no tienen acceso a la enseñanza primaria. La segunda mide la proporción de todos los niños que terminan estudios primarios. Sin embargo, debido a problemas de datos se utiliza por lo general un indicador de aproximación que mide la proporción de alumnos que llegan a sexto o quinto grado, si el ciclo es más corto (Recuadro 2.4).

Los medios propuestos para medir y utilizar la tasa de terminación de primaria plantean ciertos problemas. En primer lugar, y es la dificultad más evidente, la estadística de aproximación no mide en realidad la terminación de primaria puesto que no tiene en cuenta los niños que llegan al último

grado y abandonan la escuela antes de terminarlo. Por lo tanto, facilita una estimación del acceso al último grado, de la misma manera que la tasa bruta de escolarización mide el acceso al primer grado. El IEU examina actualmente la posibilidad de coleccionar datos útiles sobre los “graduados” de la escuela primaria. Este concepto no es necesariamente comparable de un país a otro, en parte porque las prácticas difieren en lo que atañe a la certificación a ese nivel. La noción de egresados de primaria sería tal vez más sencilla de explotar en el plano estadístico. Por el momento, las estimaciones del acceso a último grado de primaria de que se dispone actualmente (Bruns y otros 2003) suelen exagerar las tasas “reales” de terminación de primaria.

En segundo lugar, el énfasis puesto en la terminación de primaria como único indicador de la realización de los ODM no es satisfactorio, en parte porque esta estadística no puede tener plenamente en cuenta la calidad de la educación. Los datos MICS del UNICEF parecen mostrar la existencia de una vinculación manifiesta entre la terminación del ciclo primario y los resultados educativos. Sin embargo, si se considera la norma CINE 1 –un ciclo primario de seis años–, la proporción de alfabetizados entre los que cursaron los seis años sigue siendo muy inferior al 100%. Por ejemplo, en el África Subsahariana esa proporción es del 70% en la República Centroafricana (véase el Gráfico 2.14) y del 85% en Togo.

En tercer lugar, dado que el índice de terminación del ciclo sólo se refiere al último grado de primaria, no se tienen en cuenta las variaciones de la escolarización durante los cinco años precedentes. Como esas fluctuaciones pueden ser considerables (en las dos direcciones), la estadística no constituye una guía fiable de la cobertura del sistema en un momento dado. Tal y como se calcula actualmente, la tasa de terminación del ciclo es un indicador útil de la historia del acceso a la escolarización y de la retención en el sistema.¹⁶ Sin embargo, tanto la TBE como la TNE –calculadas para un periodo determinado– son indicadores complementarios indispensables para evaluar los avances realizados hacia el logro del objetivo.¹⁷

El equilibrio entre los sexos en el personal docente y su relación con la paridad entre los sexos en la escolarización

Un indicador potencialmente importante de los resultados de la escolarización, por sexo, es la proporción de maestras. El número de niñas

16. El documento estadístico de referencia de MINEDAFF VIII utiliza un indicador correspondiente al índice aproximativo de terminación de primaria, que denomina “índice de acceso al sexto año de estudios” (véase UNESCO-BREDA, 2002).

17. Para un examen más exhaustivo de estas últimas cuestiones véase Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel (UNESCO, 2002b, Recuadro 2.2, págs.56-57).

18. Cabe señalar, sin embargo, que en Bangladesh y en India las mujeres representan apenas algo más de la tercera parte del personal docente de primaria.

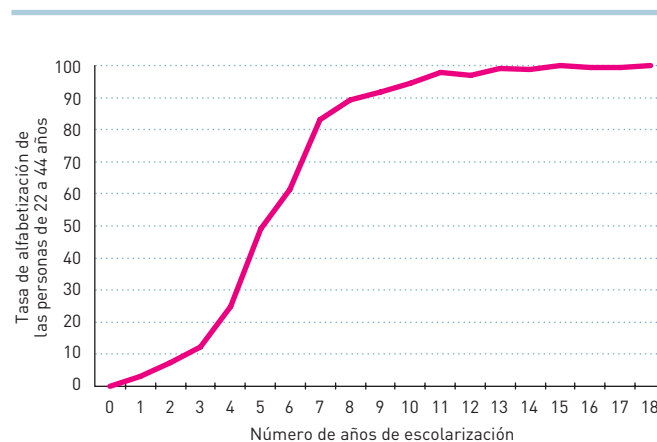
escolarizadas aumenta en comparación con el de los varones conforme la proporción de maestras –baja, en un principio– va en aumento. El Gráfico 2.15 indica que en el África Subsahariana los países con una proporción más o menos igual de maestros y maestras suelen presentar en el ingreso en primaria una igualdad aproximada entre varones y niñas. Por el contrario, donde la proporción de maestras representa cerca del 20% del total, los ingresos son mucho más desiguales, con siete u ocho niñas por diez varones. Desde luego es difícil distinguir entre causas y efectos: una proporción cada vez mayor de mujeres formadas repercutirá en el número de mujeres disponibles para enseñar, así como en la demanda de las familias para que se escolarice a sus hijas. No obstante, la correlación parece sólida, al menos en África, una vez controladas las demás variables pertinentes como los ingresos por habitante (Cloclough y otros, 2003, págs. 69-70). Por consiguiente, parece que la acción destinada a instaurar el equilibrio entre el número de maestros y maestras favorece la paridad entre los sexos (véanse los Capítulos 3 y 4).

El Gráfico 2.16 muestra el grado de feminización del personal docente y los cambios ocurridos entre 1990 y 2000. Confirma que los niveles más bajos de feminización del personal docente de primaria se dan en los países en los que los niveles globales de escolarización son más bajos y la disparidad entre los sexos más pronunciada. Las mujeres ocupan sólo la tercera parte o menos de los puestos de docentes en 16 países del África Subsahariana, que representan el 40% de los que disponen de datos al respecto. A excepción de Nepal, no hay ningún país en ninguna otra región del mundo en el que la distribución del personal docente por sexo sea tan desigual.¹⁸ En los sistemas de enseñanza primaria de catorce de esos dieciséis países africanos la media del IPS en la TNE es de 0,79, siendo el valor más elevado 0,93 (en Gambia). Por el contrario, en los países de África Austral –Botswana, Lesotho y Swazilandia– donde el IPS es favorable a las niñas, el personal docente está muy feminizado ya que las mujeres representan las tres cuartas partes del profesorado.

Fuera del África Subsahariana también se encuentran bajos niveles de representación de la mujer en algunos países árabes del África Septentrional (Djibuti y Mauritania), en Asia Oriental y el Pacífico (Camboya y Papua Nueva Guinea) y en Asia Meridional y Occidental (Bangladesh, Bhután, India y Nepal).

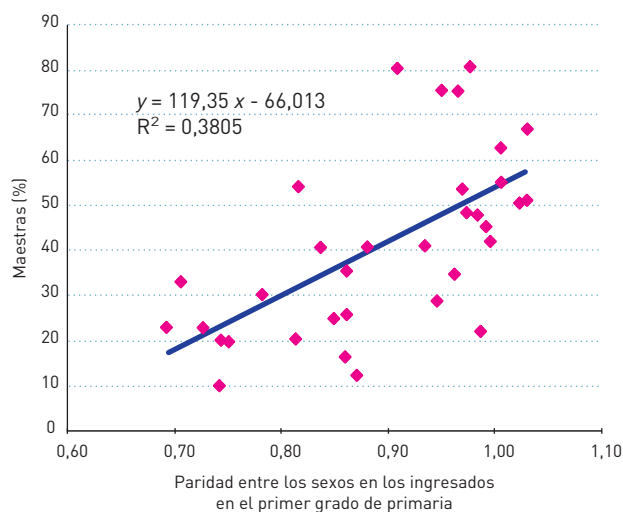
Por último, la situación es muy diferente en trece de los diecisiete Estados Árabes en los que las mujeres constituyen la mayoría del personal docente. Esto se aplica asimismo a América Latina y el Caribe y a la mayoría de los países de Asia Central y Oriental, en los que la feminización de la profesión docente llega a niveles similares a los que se observan en los países industrializados, a saber, el 80% o más del profesorado.

Gráfico 2.14. Tasa de alfabetización de las personas de 22 a 44 años en la República Centroafricana, en función del número de años de escolarización (2000)



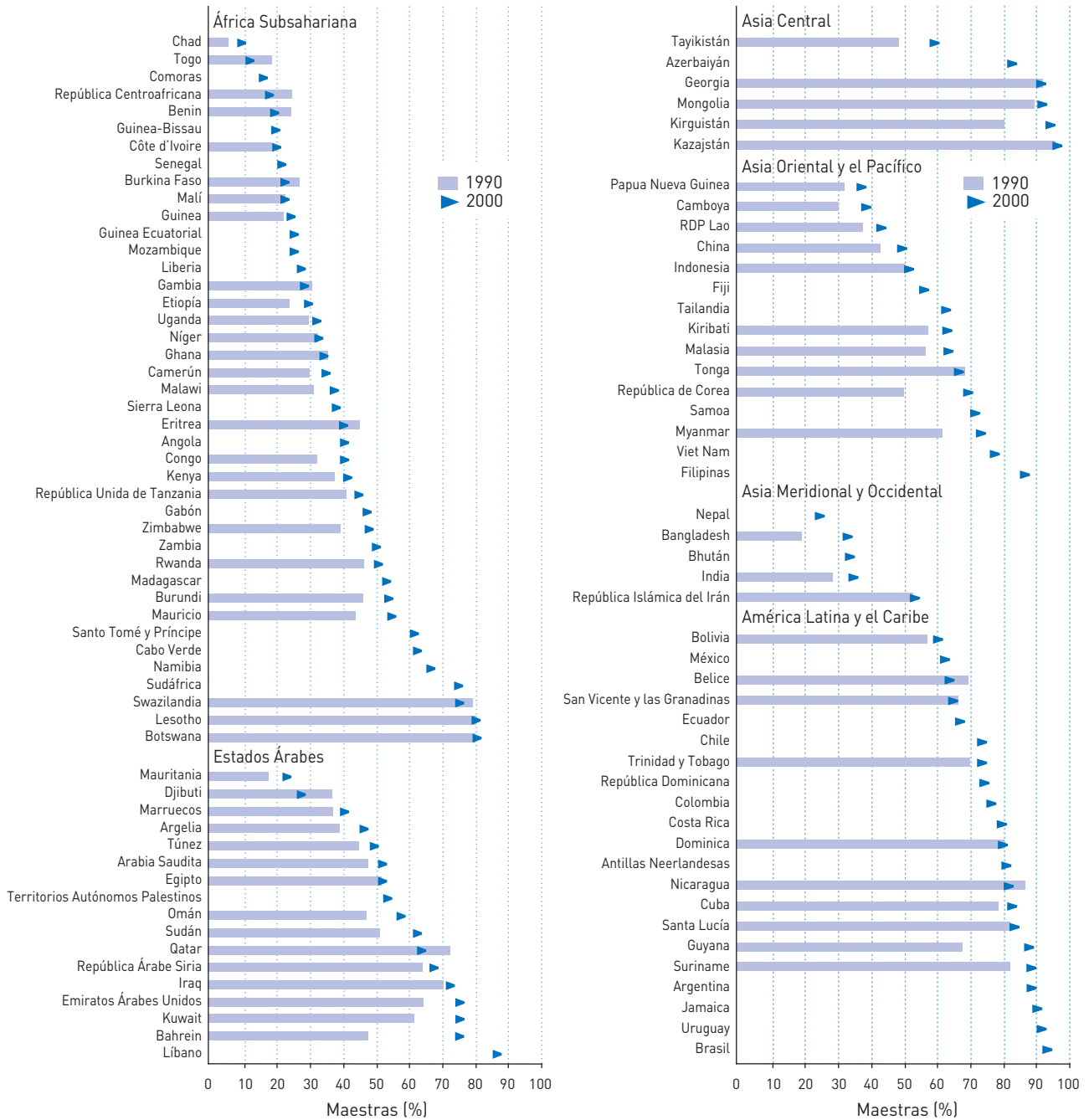
Fuente: Datos de las MICS del UNICEF.

Gráfico 2.15. África Subsahariana: porcentaje de maestras y paridad entre los sexos en el acceso a la escuela (2000)



Fuentes: Cuadros 4 y 10 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.16. Enseñanza primaria: porcentaje de maestras (1990 y 2000)



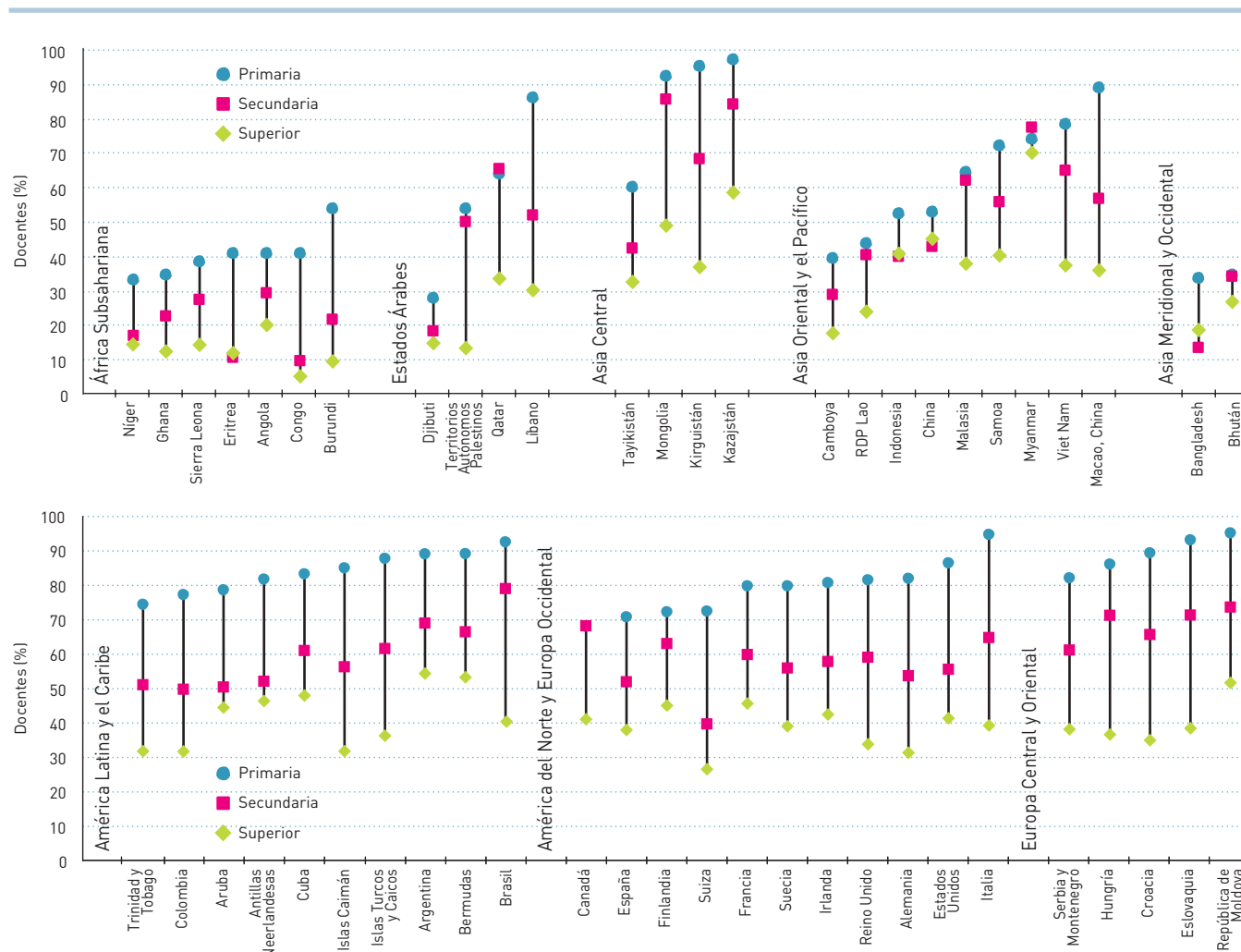
Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 10 del Anexo Estadístico.

Por lo que respecta a las tendencias observadas desde 1990, la participación de la mujer en la profesión docente ha aumentado en casi todos los países en los que existen datos sobre los dos años analizados. En algunos casos, como Bangladesh,

esa progresión es el resultado de medidas bien orientadas y destinadas a fomentar la escolarización de las niñas con un aumento del número de mujeres docentes, en particular en las zonas alejadas o difíciles (Cussó, 2003).

Gráfico 2.17. Porcentaje de docentes por nivel de enseñanza (2000)

(Los países se han clasificado en función del orden creciente del porcentaje de docentes en primaria)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 10 del Anexo Estadístico.

Algo más preocupante es que el número de maestras ha disminuido en algunos países en los que el porcentaje era ya uno de los más bajos en 1990 (Benin, Burkina Faso, Djibuti, la República Centroafricana y Togo).

En los países en los que la mujer es víctima de una condición socioeconómica desfavorable, la feminización de la profesión docente constituye un medio para que pueda adquirir autonomía y contribuye, al mismo tiempo, a alentar tanto a los padres de familia a que envíen a sus hijas a la escuela, como a las mujeres jóvenes a que prosigan sus estudios. En las regiones más desarrolladas en las que la profesión docente está

desde hace muchos años muy feminizada en los primeros ciclos de enseñanza, los sueldos son con frecuencia menos atractivos en primaria. Por el contrario, en los ciclos superiores en los que el profesorado está mejor remunerado, las mujeres siguen siendo relativamente menos numerosas que los hombres, como lo muestra el Gráfico 2.17. Se puede comprobar que en todos los países su número disminuye conforme se pasa de primaria a secundaria y, luego, a la enseñanza superior, en la que suelen ser minoritarias. Entre los países del Gráfico 2.17, las únicas excepciones son Argentina, Bermudas, Kazajstán, Myanmar y la República de Moldova.

No son excepcionales algunas tasas de transición favorables a las muchachas, sobre todo en América Latina y el Caribe.

La enseñanza secundaria y los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos

Como ya se ha señalado en el presente capítulo, en los años noventa se produjo un aumento sustancial del número de alumnos de primaria, que fue más rápido que el crecimiento demográfico en algunas regiones en desarrollo, como el África Subsahariana, los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental. La prioridad que siguen dando al logro de la EPU los planes nacionales y los objetivos definidos a escala internacional debería intensificar la demanda de enseñanza secundaria en muchos países durante los próximos años, conforme grupos más numerosos de alumnos vayan terminando la enseñanza primaria.

Transición de la enseñanza primaria a la secundaria

Las tasas de transición indican el porcentaje de alumnos que pasa del último grado de primaria al primero de secundaria. El cálculo se basa en los datos relativos a los nuevos ingresados –alumnos matriculados menos repetidores– en secundaria en un año dado, expresado en porcentaje de los matriculados en el último grado de primaria el año anterior.

La tasa de transición a secundaria es casi siempre superior al 95% en los países industrializados y los países en transición y casi siempre superior al 50% en las demás regiones, salvo en el África Subsahariana donde las tasas son mucho más bajas.¹⁹ El Gráfico 2.18 muestra que la disparidad de las tasas de transición en favor de los varones es frecuente en el África Subsahariana y en algunos Estados Árabes. Sin embargo, no son excepcionales algunas tasas de transición favorables a las muchachas, sobre todo en América Latina y el Caribe.

La comparación del índice de paridad entre los sexos en el alumnado de primaria y secundaria muestra que los ingresos en secundaria están mucho mejor repartidos entre ambos sexos que en primaria. Esto se aplica sobre todo en las regiones donde la escolarización es baja y el desequilibrio entre los sexos es pronunciado en primaria. En el Gráfico 2.12 se compara el IPS de los ingresos en primaria y de las tasas de transi-

ción a secundaria en el África Subsahariana y los Estados Árabes.

En la mayoría de los países mencionados la disparidad entre los sexos respecto de la tasa de ingreso se reduce considerablemente en secundaria en comparación con primaria. Esto parece indicar que las dificultades con que tropiezan las niñas para acceder a primaria no les impiden obtener, una vez matriculadas,²⁰ resultados tan buenos como los varones, o incluso mejores. Sin embargo, esto no significa que las chicas cursarán automáticamente la secundaria sin problemas. En secundaria, la pubertad, los matrimonios precoces y los embarazos repercuten en la participación y la retención escolar según el sexo.

Participación en la enseñanza secundaria

A nivel mundial la variación de los niveles de escolarización es mayor en secundaria que en primaria. El número total representa menos del 30% del grupo de edad correspondiente en veintiséis países, de los cuales diecinueve se encuentran en el África Subsahariana, mientras que en otros diecisiete representa menos de la mitad del grupo en edad escolar. Los Estados Árabes y América Latina suelen escolarizar más jóvenes a ese nivel, con TBE superiores al 70% en la mayoría de los países. Por otra parte, los países de la OCDE y la mayoría de los demás países europeos han logrado o están próximos a lograr la enseñanza secundaria universal, con TBE generalmente superiores al 90% (Cuadro 2.17).

En razón de los cambios de clasificación indicados en el Recuadro 2.5, es imposible comparar con precisión el número de alumnos de secundaria de 1990 con el de 2000, pero es posible comparar sus características por sexo, que se ven menos afectadas por esos cambios. Así lo hace el Gráfico 2.20, según el cual en todas las regiones en desarrollo se produjo durante los años noventa una evolución notable hacia la paridad entre los sexos en los alumnos de secundaria. A excepción de Etiopía, se realizaron avances en todos los países donde las chicas eran muy minoritarias en el alumnado en 1990, con una evolución muy importante (más de 20 puntos en la escala del IPS) en Argelia, Bangladesh, Malawi, Mauritania, Nepal, Níger, Pakistán, Rwanda, Sierra Leona y Túnez. Respecto de otras regiones, los avances más notables se produjeron en Bangladesh (el IPS pasó de 0,52 a 1,05 en diez años), donde las disparidades se invirtieron y las chicas constituyen en la actualidad la mayoría del alumnado de

19. Cabe recordar que con frecuencia los alumnos pueden escoger entre varias formas de secundaria, por ejemplo, la enseñanza general, la técnica y profesional y la formación de docentes. Mientras que se suele disponer de datos para el primer año de enseñanza secundaria general, tal no es con frecuencia el caso cuando se trata de la enseñanza técnica y profesional. Así pues, es probable que se subestime el índice de transición cuando existen esos programas para los alumnos que han cursado primaria. Tal vez éste sea el caso, entre otros, de Bolivia, Côte d'Ivoire, Djibuti y República Unida de Tanzania.

20. Cabe observar que cuando el número de las muchachas es muy inferior al de los varones, la discriminación en la selección puede significar que las chicas que entran a la escuela son más brillantes que los chicos, lo cual aumenta sus probabilidades de éxito en el futuro.

Gráfico 2.18. Tasa de transición de primaria a secundaria por sexo (1999)

(Países donde las tasas de transición de los varones o las muchachas –o de ambos sexos– son inferiores al 90%.¹

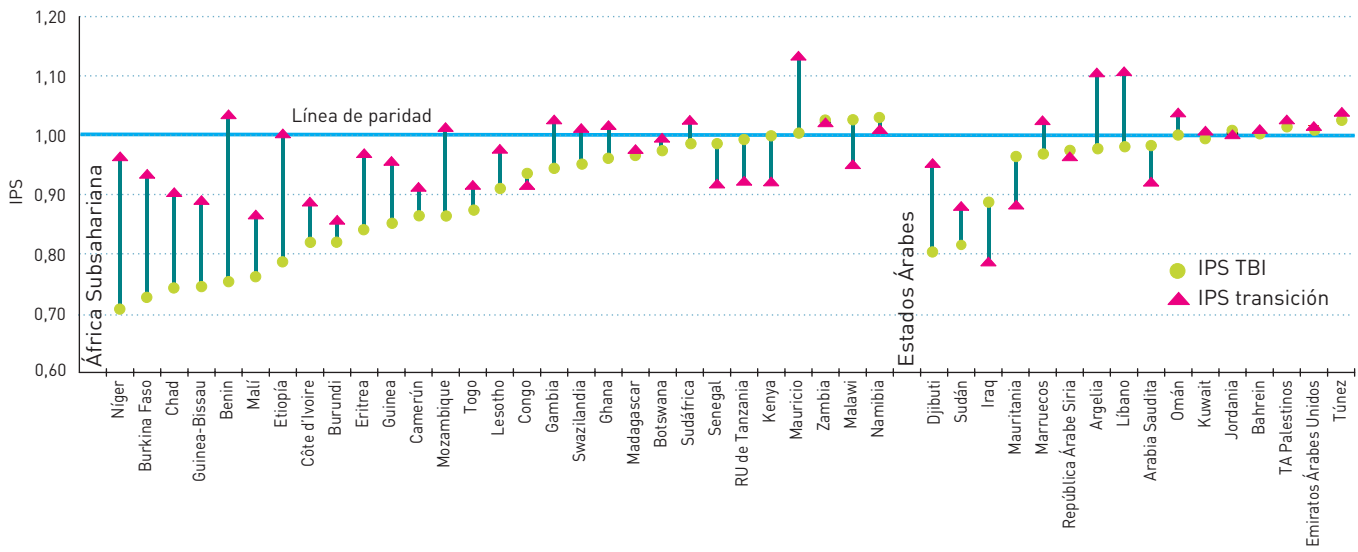
Los países se han clasificado en función del orden creciente de la tasa de transición de los varones)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 6 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.19. África Subsahariana y Estados Árabes: índice de paridad entre los sexos en el acceso a primaria (2000) y en las tasas de transición a secundaria (1999/2000)
 (Los países se han clasificado en función del orden creciente de la paridad entre los sexos en el acceso a primaria)



Fuentes: Cuadros 4 y 6 del Anexo Estadístico.

Recuadro 2.5 Comparación de la CINE de 1976 y la CINE de 1997: repercusiones en las comparaciones de las cifras de alumnos matriculados

CINE 1976		CINE 1997	
Niveles		Niveles	
0	Educación anterior al primer nivel	0	Educación preprimaria
1	Educación de primer nivel	1	Enseñanza primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación de segundo nivel (primer ciclo)	2	Primer ciclo de la enseñanza secundaria o segundo ciclo de educación básica
3	Educación de segundo nivel (segundo ciclo)	3	Enseñanza secundaria (segundo ciclo)
5	Educación de tercer nivel (primer ciclo) que conduce a la obtención de un título no equivalente a un primer grado universitario	5	Primer ciclo de enseñanza superior (que no conduce directamente a un título de investigador de alto nivel)
6	Educación de tercer nivel (primer ciclo) que conduce a un primer grado universitario o a un título equivalente		
7	Educación de tercer nivel (segundo ciclo) que conduce a un grado universitario de postgrado o a un título equivalente	6	Segundo ciclo de la educación superior (que conduce a un título de investigador de alto nivel)
9	Educación no definible por nivel		

En el cuadro precedente se presentan esquemáticamente los cambios efectuados en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) con motivo de su revisión en 1997. Las nuevas categorías tienen repercusiones en las comparaciones entre estadísticas a lo largo del tiempo, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza secundaria y superior. Estos cambios no afectan a la enseñanza primaria y la educación preprimaria. Sin embargo, los niveles superiores, comprendida la enseñanza secundaria, se han agrupado ahora de manera diferente, lo cual dificulta las comparaciones entre las cifras de alumnos matriculados a partir del nivel 3.

Cuadro 2.17. Enseñanza secundaria: distribución de los países en función de la tasa bruta de escolarización (2000)

(En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBE)

Regiones	Niveles de la TBE				
	≤ 30%	30,1%-50%	50,1%-70%	70,1%-90%	Más de 90%
África Subsahariana	R. U. Tanzania, Níger, Burkina Faso, Burundi, Chad, Mozambique, Rwanda, Uganda, Angola, Senegal, Etiopía, Guinea-Bissau, Comoras, Benin, Liberia, Côte d'Ivoire, Zambia, Sierra Leona, Eritrea (19)	Kenya, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Malawi, Ghana, Gambia, Togo, Congo, Zimbabwe (9)	Gabón, Swazilandia, Namibia (3)	Cabo Verde, Mauricio, Sudáfrica, Botswana (4)	
Estados Árabes	Djibuti, Mauritania, Sudán (3)	Iraq, Marruecos, República Árabe Siria (3)	Kuwait, Arabia Saudita, Omán (3)	Argelia, Emiratos A. U., Líbano, Túnez, Territorios Autónomos Palestinos, Egipto, Jordania, Qatar (8)	Bahrein (1)
Asia Central			Mongolia (1)	Georgia, Tayikistán, Azerbaiyán, Kirguistán, Kazajistán (5)	
Asia Oriental y el Pacífico	Camboya, Papua Nueva Guinea, Vanuatu (3)	R. D. P. Lao, Myanmar (2)	Indonesia, Islas Cook, Viet Nam, China (4)	Samoa, Malasia, Filipinas, Fiji, Tailandia, Macao (China), Brunei Darussalam, Palau (8)	República de Corea, Niue, Tonga, Japón, Nueva Zelanda, Australia (6)
Asia Meridional y Occidental	Pakistán (1)	Bangladesh, India (2)	Nepal, Maldivas (2)	Rep. Isl. del Irán (1)	
América Latina y el Caribe		Guatemala (1)	Nicaragua, El Salvador, Ecuador, Venezuela, República Dominicana, Paraguay, Costa Rica, Granada, Panamá, Colombia (10)	Belice, México, Bolivia, Trinidad y Tobago, Jamaica, Antillas Neerlandesas, Cuba, Chile, Perú, Suriname, Santa Lucía (11)	Argentina, Aruba, Uruguay, Barbados, Brasil, Guyana, Bahamas (7)
América del Norte y Europa Occidental				Malta (1)	Israel, Chipre, Luxemburgo, Estados Unidos, Italia, Grecia, Austria, Alemania, Suiza, Bélgica, Canadá, Francia, Islandia, Portugal, Noruega, España, Irlanda, Países Bajos, Finlandia, Dinamarca, Suecia, Reino Unido (22)
Europa Central y Oriental			Turquía, Serbia y Montenegro (2)	Rep. de Moldova, Albania, Rumania, Croacia, Federación de Rusia, Belarrús, la ex República Yugoslava de Macedonia, Eslovaquia (8)	Letonia, Estonia, Bulgaria, República Checa, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia (8)
Número total de países (158)	26	17	25	46	44

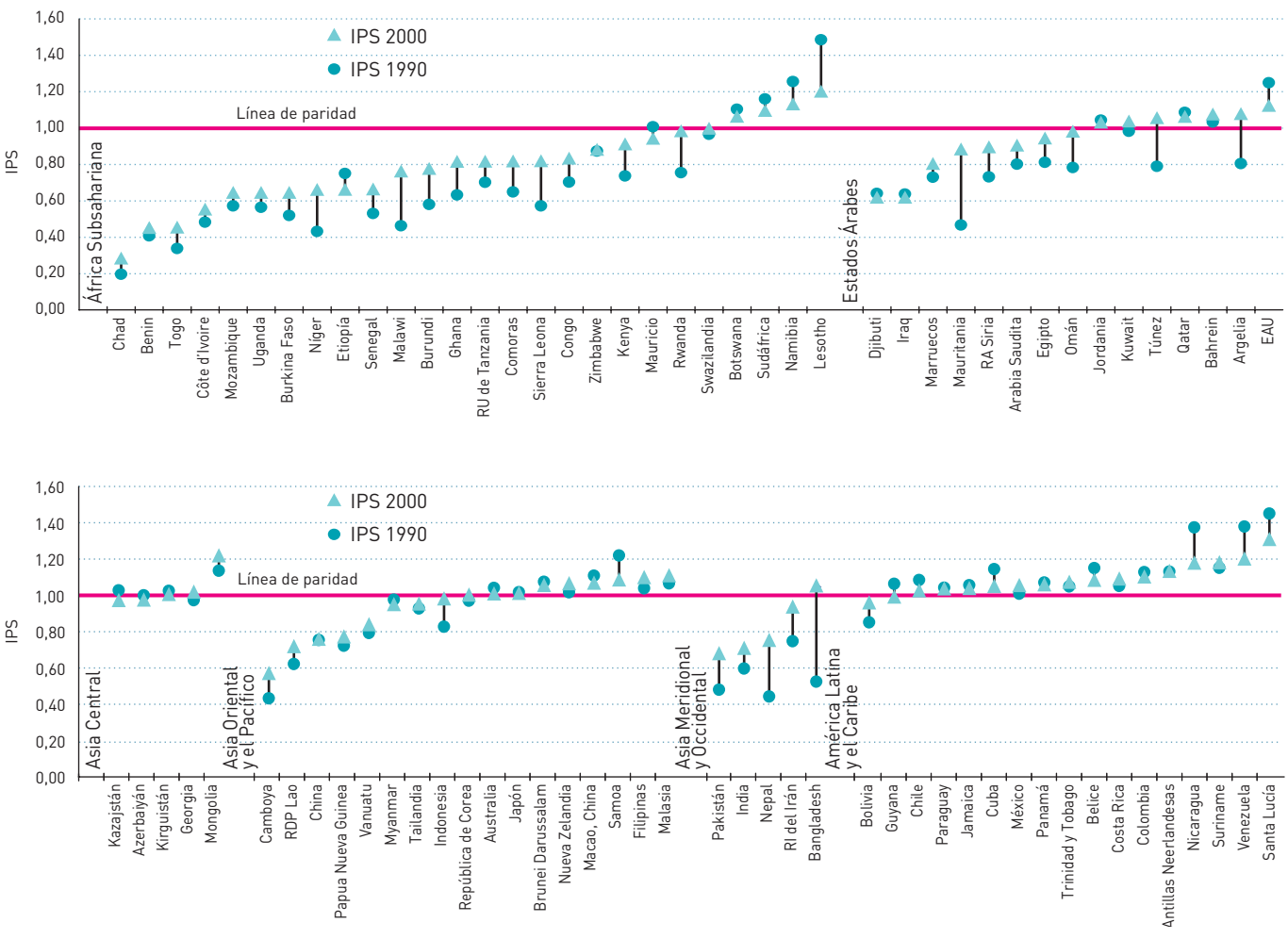
Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

secundaria (véase el Capítulo 3). Donde la disparidad era claramente más favorable para las chicas, como en varios países de América Latina y el Caribe y en algunos del África Subsahariana, el IPS se acercó generalmente a 1. Por último, en América del Norte y Europa, que no aparecen en el Gráfico 2.20, los cambios no han sido muy patentes, dado que los países de esas regiones ya estaban próximos a la paridad en 1990. Sin embargo, cabe señalar que en algunos países se ha acentuado la diferencia de escolarización

de secundaria en favor de las jóvenes. Esto es muy patente en Suecia y el Reino Unido, donde el IPS pasó de 1,05 a 1,26 y de 1,06 a 1,17 respectivamente.

Además de las tendencias observadas a lo largo del tiempo, es interesante comparar el perfil de la disparidad entre primaria y secundaria. Tal es el objetivo del Gráfico 2.21 que presenta los valores del índice de paridad entre los sexos para el alumnado de primaria y secundaria.

Gráfico 2.20. Enseñanza secundaria: evolución del índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización (1990-2000)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

Este gráfico muestra que:

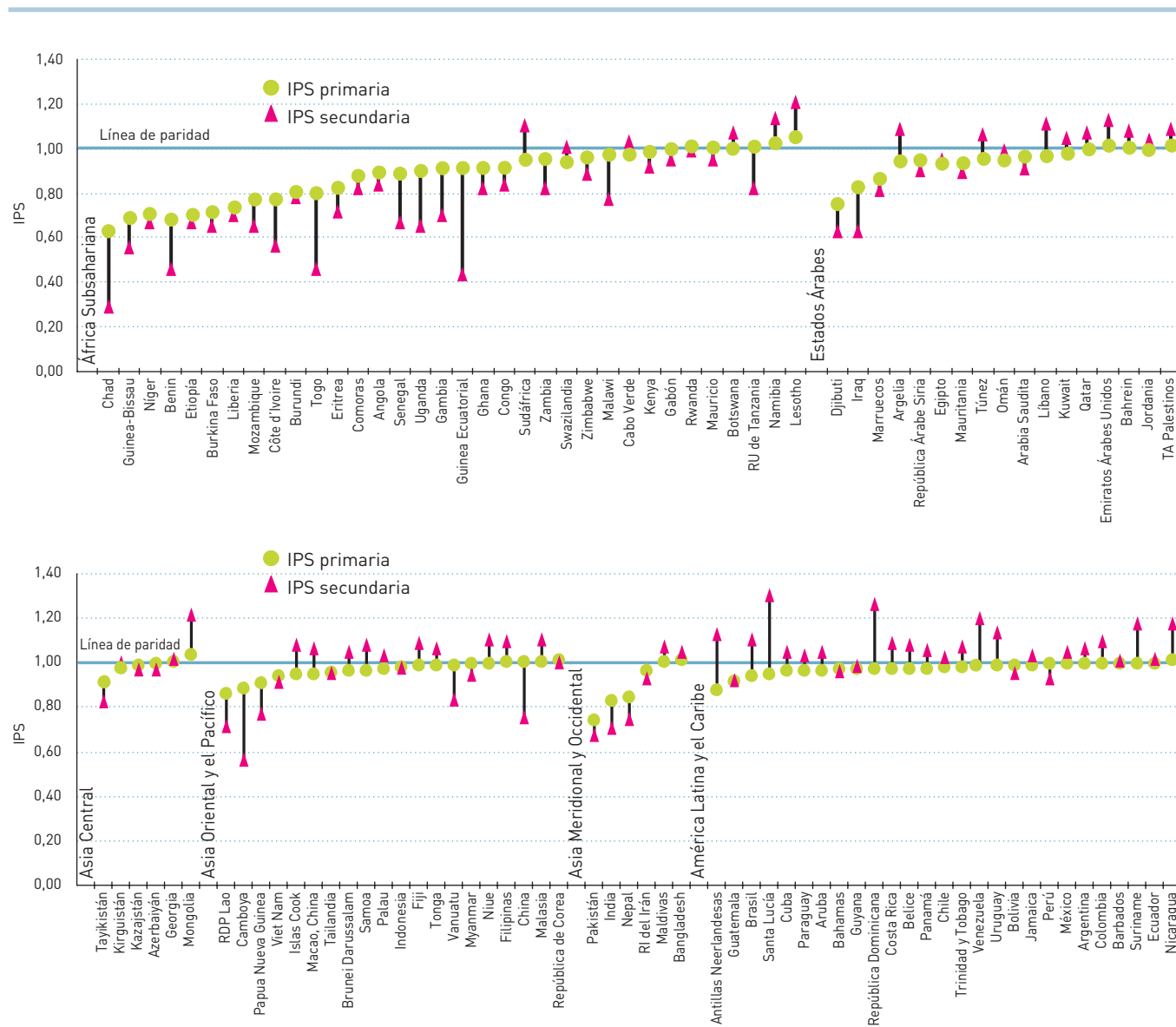
- En los países donde existe en primaria una gran disparidad en favor de los varones, esencialmente los países del África Subsahariana, pero también en Camboya, la India, Irak, Nepal, Pakistán y la República Democrática Popular Lao, esa disparidad se acentúa en secundaria.
- En los países donde existe en primaria una disparidad moderada en favor de los varones, ésta parece reducirse o eliminarse (algunos Estados Árabes y varios países de Asia y el Pacífico).
- Los países muy próximos a la paridad, o donde existe en primaria una ligera disparidad en favor de las niñas, tienden a reducir la diferencia o

acentuar la ventaja de las muchachas en secundaria. Los países de América Latina y el Caribe son los ejemplos más patentes, pero figuran también en esta categoría algunos países europeos, en particular Finlandia, el Reino Unido y Suecia.

Estas generalizaciones pueden formularse también analizando el Gráfico 2.22: a los valores del IPS de primaria que van hasta 0,95 corresponden valores inferiores del IPS de secundaria. A los valores próximos a 1 en primaria corresponden en secundaria valores superiores y la diferencia se incrementa con el valor del IPS de primaria.²¹ Sin embargo, la primera de las observaciones formuladas más arriba –que se refiere a los países con una gran disparidad en favor de los varones en primaria– puede parecer

21. Esta correlación es muy fuerte en todas las regiones, a excepción de América Latina, donde no hay relación notable entre el IPS de primaria y el de secundaria. Por esta razón los países de esa región no aparecen en el gráfico analizado.

Gráfico 2.21. Índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de escolarización de primaria y secundaria (2000)
(En cada región, los países se han clasificado en función del orden creciente del IPS en primaria)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véanse los cuadros señalados en la Fuente.

Fuentes: Cuadros 5 y 7 del Anexo Estadístico.

contradictoria con la tendencia que se desprende del Gráfico 2.19, a saber, que en esos casos la tasa de transición a la enseñanza secundaria está más próxima a la paridad que la tasa de ingreso en primaria. Sin embargo, no hay necesariamente relación entre la tasa de ingreso y el número de alumnos escolarizados en todo el sistema. Es posible que, en los países en los que el número de alumnos escolarizados es bajo, se ejerzan durante los años de enseñanza secundaria fuertes presiones discriminatorias debido a las cuales las

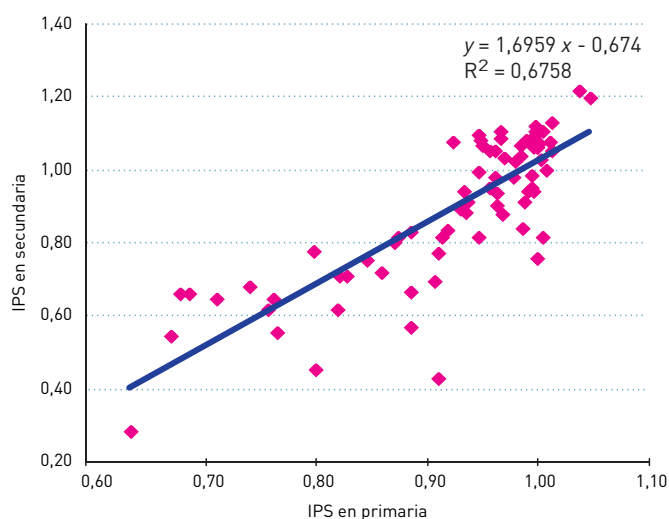
circunstancias económicas y los valores sociales y culturales provocan una mayor deserción escolar entre las chicas (véase el Capítulo 3).

Repeticón y deserción en la enseñanza secundaria²²

Por lo que atañe a la enseñanza secundaria general, el Gráfico 2.23 muestra que los varones repiten con mayor frecuencia que las muchachas. Las principales excepciones son algunos países de

22. Es complicado evaluar la eficacia del ciclo de secundaria. Debido a la existencia de diversas ramas es difícil seguir de cerca el flujo de un grupo de alumnos de un año de estudios al siguiente. En consecuencia, el único aspecto de la eficacia escolar que es posible analizar con los datos del IEU es el porcentaje de repetidores en la enseñanza secundaria general.

Gráfico 2.22. Correlación entre los IPS de las tasas brutas de escolarización en 75 países en desarrollo, exceptuados los de la región de América Latina y el Caribe (2000)



Fuentes: Cuadros 5 y 7 del Anexo Estadístico.

Las chicas mencionan con frecuencia el embarazo como factor determinante de la deserción escolar.

África Austral en los que las muchachas son más numerosas que los varones, y las subregiones de África Occidental y África Central donde es más pronunciada la disparidad entre los sexos y donde las muchachas que entran en la enseñanza secundaria están probablemente menos bien preparadas que los varones en el plano académico (debido a trabajos domésticos más pesados y un mayor absentismo en primaria).

Aunque no existen datos internacionalmente comparables sobre la tasa de deserción escolar en secundaria, las encuestas sobre los hogares facilitan mucha información sobre las distintas presiones que se ejercen en los varones y las muchachas y provocan la diferencia en la tasa de deserción. De manera general, las principales razones alegadas por los muchachos que abandonan sus estudios tanto en las zonas urbanas como en las rurales son de orden económico, ya sea que se trate de la necesidad de buscar un empleo o de la dificultad de sufragar los gastos de escolaridad.

En el caso de las chicas, según estudios realizados en América Latina, se invocan "razones familiares" como primero o segundo factor de deserción. Entre esas razones, mencionan el embarazo o la maternidad el 33% de las chicas de las zonas urbanas de Chile y el 6% de las de Paraguay (en comparación con un 20% y un 3% en las zonas rurales), así como el 11% de las

muchachas de las zonas urbanas de Venezuela. En esas mismas encuestas la falta de escuelas es mencionada como motivo de deserción en las zonas rurales más a menudo por las muchachas que por los varones, lo que muestra que el tiempo necesario para ir a la escuela es un motivo de preocupación más serio para los padres en el caso de las hijas que en el de los hijos.²³

La enseñanza técnica y profesional y su parte en el total de alumnos escolarizados en secundaria

La enseñanza técnica y profesional está muy diversificada, ya que está organizada no sólo por el Ministerio de Educación, sino además por otros ministerios (trabajo, salud, agricultura) y por el sector privado. Esta diversidad tiene como consecuencia que los datos son incoherentes y que ciertos programas, tal vez numerosos, no se tienen en cuenta en los datos de que se dispone a nivel internacional. Por esta razón, los datos que figuran en el Cuadro 7 del Anexo Estadístico sólo ofrecen una guía aproximativa de la repercusión de esos tipos de programas.

Sin embargo, es evidente que el número de alumnos escolarizados en la enseñanza técnica y profesional es elevado en los países más industrializados y en la mayoría de los países de Europa Central y Oriental. Los alumnos de esa rama representan en la mayoría de esos países la tercera parte del alumnado de secundaria o más, y cerca de la mitad del total de alumnos matriculados en secundaria en Australia y el Reino Unido. Sin embargo, esa proporción es sensiblemente inferior en los países en desarrollo. Sólo en Egipto y en algunos países del Caribe (Antillas Neerlandesas, Panamá y Suriname) se encuentran porcentajes próximos al 30% o levemente superiores.

En cuanto a los países de la ex Unión Soviética, las tendencias históricas ilustradas por otras fuentes (UNICEF, 2002a) indican que el alumnado de la enseñanza técnica y profesional, numeroso hasta finales de los años 80, disminuyó considerablemente durante el decenio siguiente.

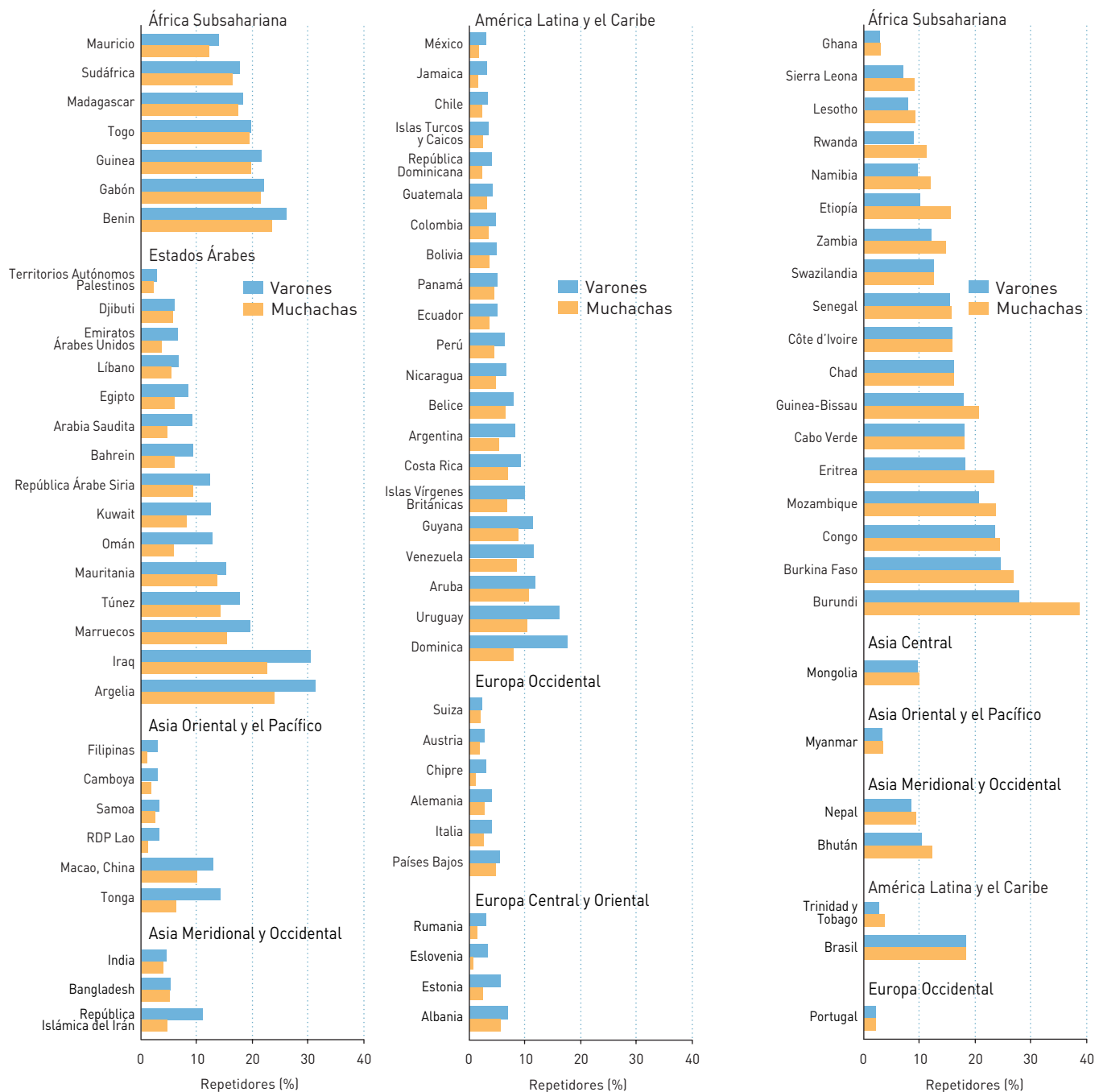
La mujer en la enseñanza técnica y profesional

El Cuadro 7 del Anexo Estadístico ofrece una indicación aproximativa de la participación de la mujer en la enseñanza técnica y profesional. Ese tipo de enseñanza engloba numerosos campos de estudio: desde la formación de docentes en algunos países en desarrollo y los estudios

23. Para los datos relativos a América Latina, véase SEPALC (2002); la información correspondiente a África está recopilada por Colclough y otros (2003).

Gráfico 2.23. Enseñanza secundaria general: porcentaje de repetidores por sexo (2000)

(No están incluidos los países en los que repiten curso menos del 2% de los alumnos; los países están clasificados por orden creciente del porcentaje de varones que repiten curso)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuentes: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

Recuadro 2.6 Igualdad entre los sexos y estudios técnicos y profesionales en Francia

En Francia, a pesar de que la presencia de la mujer ha aumentado en la mayoría de los ámbitos de la educación, sigue existiendo una diferencia tradicional entre “ámbitos masculinos” y “ámbitos femeninos”. En 2001, las disparidades eran globalmente favorables a las jóvenes en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, donde representaban un 54% de los alumnos matriculados. Sin embargo,

desglosando más las cifras, se ha podido ver que las mujeres representaban el 58% de los efectivos en la enseñanza general, el 65% en la científica y técnica y el 43% en el bachillerato profesional. Estas cifras ocultan desigualdades muy considerables en lo que respecta a la orientación de los programas.

Francia: Porcentaje de jóvenes graduadas en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, según la orientación de los programas (1995-2001)

Año	Orientación de los programas/Tipo de bachillerato								
	General			Científico y Técnico				Profesional	
	Ciencias	Humanidades	Sector socio-económico	Administración	Industria	Laboratorios	Sector social y médico	Producción	Servicios
1995	41,5	80,7	62,0	65,4	6,4	45,8	96,9	9,9	71,6
2001	44,5	83,0	64,6	65,2	7,9	45,8	96,0	10,2	70,1

Se dispone de datos más detallados sobre la orientación de los programas para los graduados. Como se puede ver en el cuadro, en el bachillerato profesional el porcentaje de mujeres sólo es de un 10,2% en los programas de producción, mientras que representan un 70,1% en los programas de servicios y casi un 100% en los relativos a la salud y el secretariado. En la enseñanza secundaria general, las niñas están excesivamente representadas entre los graduados de humanidades (83%) y levemente subrepresentadas en los programas científicos (44,5%). En los programas asociados a mejores remuneraciones en el mercado de trabajo –bachillerato científico y técnico– y en los programas con orientación industrial es donde se

da el porcentaje más bajo de presencia de mujeres (7,9%), mientras que la feminización es muy considerable en los estudios médicos y sociales (96% de los bachilleres). Cabe señalar que la proporción de mujeres entre los bachilleres es relativamente mayor que entre los matriculados porque las jóvenes obtienen mejores resultados que los varones en todos los tipos de exámenes de la enseñanza secundaria.

Este esquema francés de elección de los programas se da también en muchos otros países de Europa Occidental.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Francia (2002).

El número más bajo de mujeres que participan en la enseñanza técnica y profesional corresponde al África Subsahariana y Asia Meridional.

comerciales (secretariado y contabilidad) hasta campos más técnicos relacionados con la industria y la ingeniería. Así, el porcentaje global del número de alumnas matriculadas en ese tipo de enseñanza no basta para alimentar plenamente un debate sobre la paridad entre los sexos y mucho menos sobre la igualdad. Para ello se precisaría de una información más completa que abarque los diferentes campos de estudio escogidos con mayor frecuencia por las mujeres y los varones.

Sin embargo, los datos del Anexo Estadístico muestran que en todas las regiones las mujeres que cursan esos programas representan menos de la mitad del número total de alumnos matricu-

lados en la mayoría de los países, salvo en América Latina y el Caribe, donde cerca de la mitad de los países cuentan con más alumnos de sexo femenino que de sexo masculino. En promedio, el número más bajo de mujeres que participan en esos programas corresponde al África Subsahariana y Asia Meridional, y el más elevado a América Latina y el Caribe, así como a Europa.

Como se señaló más arriba, los datos relativos al número de alumnos matriculados en los distintos campos de estudio serían de sumo interés desde el punto de vista de la variable sociocultural del sexo, ya que la orientación de los varones en esa fase del proceso educativo repercute de manera

considerable en su entrada ulterior en el mercado de trabajo y su vida profesional en general. Desafortunadamente, este tipo de información no se suministra a nivel internacional de manera sistemática.

Por lo que respecta a la información de que ya se disponía, los datos facilitados por 90 países en un documento de la UNESCO publicado en 1995 (UNESCO, 1995b) sobre la participación de la mujer en la enseñanza técnica y profesional en 1980 y 1992, por campo de estudios, mostraban que si, en promedio, las mujeres representaban el 44% de los alumnos matriculados en ese tipo de enseñanza, seguían constituyendo por lo menos las dos terceras partes de los estudiantes de campos tradicionalmente "femeninos", entre ellos, los estudios comerciales –muy importantes en términos numéricos, sobre todo en Asia y el Pacífico y América Latina y el Caribe– y los programas de salud y economía doméstica, siendo ésta mucho menos importante en términos numéricos. Los varones representaban por lo menos las tres cuartas partes de los alumnos de "producción industrial e ingeniería" (como lo atestiguan datos más detallados y más recientes facilitados por Francia en el Recuadro 2.6), así como de los programas de agricultura. Aunque no se haya considerado muy importante la evolución entre las dos fechas de referencia, se observa cierta progresión de la mujer en los campos más "técnicos", especialmente en los países europeos y los Estados Árabes.

Enseñanza postsecundaria no superior

En numerosos países, en particular los de las regiones más desarrolladas, se ofrecen a los graduados de secundaria programas de educación que los preparan para el comercio o campos profesionales específicos. Suelen durar menos de dos años y cubren tanto la enseñanza secundaria como la superior. Están clasificados en el nivel 4 de la CINE revisada (véase el Cuadro 2.5).

En la mayoría de los países en desarrollo los estudiantes de los programas de nivel 4 de la CINE rara vez representan más del 10% del total del alumnado de secundaria. Entre los países para los que se dispone de datos, esto sólo se aplica a dos países africanos (Seychelles y Sierra Leona), Bhután, algunos países del Caribe y Belarrús, Canadá y Federación de Rusia. Mientras que los países de la OCDE proponen esos programas a los diplomados de secundaria en 26 de los 30 países

(OCDE, 2002b, pág. 218 y Cuadro C 1.1, pág. 220), se ofrecen con menos frecuencia en los países en desarrollo (cerca del 40% del total).

Por lo que respecta a la participación de la mujer en esos programas, el Cuadro 7 del Anexo Estadístico parece mostrar que constituyen la mayoría de los estudiantes en la cuarta parte de los países del África Subsahariana, la tercera parte de los Estados Árabes y cerca de la mitad de los países de Asia Oriental y el Pacífico, los países de Asia Meridional y Occidental, los países en transición y los países más industrializados. En América Latina y el Caribe la participación de la mujer en esos programas es superior a la de los varones en todos los países para los que se dispone de datos, esencialmente los países del Caribe, a excepción de Granada y Barbados.

Así pues, parece que, en términos generales, en la enseñanza postsecundaria no superior se observa la paridad entre los sexos. También en este caso sería interesante saber más sobre los tipos de programas en los que predominan los varones o las mujeres, ya que son muy apreciados en el mercado de trabajo y de gran importancia para la carrera profesional ulterior de los interesados. ■

En la enseñanza postsecundaria no superior se observa la paridad entre los sexos.

Durante el último decenio el número total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior en los países en desarrollo aumentó en cerca de un 50%.

La enseñanza superior y los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos

Durante el último decenio ha seguido aumentando el número total de estudiantes matriculados en la enseñanza superior en todo el mundo, pasando según las estimaciones de 69 millones de estudiantes en 1990 a 88 en 1997.²⁴ Durante ese periodo el número total de estudiantes aumentó en cerca de un 50% en los países en desarrollo (pasando de 29 a 43,4 millones de estudiantes), mientras que el crecimiento fue mucho más lento en los países desarrollados (el número de estudiantes aumentó en un 13%, pasando de 39,5 a 44,8 millones). Durante ese mismo periodo las mujeres siguieron avanzando hacia la paridad con los varones. En efecto, su proporción en los estudiantes matriculados en la enseñanza superior pasó de 46 a 46,8 a nivel mundial, registrándose en los países en desarrollo los avances más netos en valor absoluto (un aumento de 6,2 millones, en comparación con 3,5 millones en los países desarrollados), pero en los países desarrollados su participación, que representaba ya más de la mitad del total de estudiantes matriculados (51,2% en 1990) aumentó en un 1,7% alcanzando así el 52,9%. Es probable que en los últimos años haya continuado la tendencia global observada desde 1990.

Hay que ser prudentes al comparar los datos de 2000 con los de 1990 debido a los cambios introducidos en 1997 en la CINE (véase el Recuadro 2.5). Sin embargo, una comparación aproximativa de la tasa de escolarización de 1990 y la de 2000 en los países que disponen de datos comparables parece confirmar la existencia de una progresión de la TBE en la enseñanza superior, en prácticamente todos los países para los que se dispone de datos.

Según otras fuentes que utilizan series coherentes de datos, desde 1995 ha bajado el número de estudiantes matriculados en varios países de la OCDE (por ejemplo Alemania y Francia) debido a la disminución de la población del grupo de edad interesado, en Turquía (OCDE, 2002*b*, pág. 225) y, desde 1990, en algunos países de Asia Central (Armenia, Uzbekistán y Turkmenistán) (UNICEF, 2002*a*, pág. 77). Las mismas fuentes señalan cierto aumento en otros países en transición, en particular los de Europa Central y Oriental.

El Cuadro 2.18 muestra diferencias notables en el nivel global de participación entre los países industrializados, los países en transición y los países en desarrollo. Mientras que 31 países, principalmente de la OCDE y países europeos en transición, presentan una TBE en la enseñanza superior por encima del 45%, la gran mayoría de los países en desarrollo tienen una TBE inferior al 30% y, en las tres cuartas partes de ellos, inferior al 15%.

Ningún país del África Subsahariana –a excepción de Sudáfrica– ni de Asia Meridional y Occidental tiene una TBE superior al 15%. De hecho, a excepción de Sudáfrica, Mauricio y Namibia, en todos los países del África Subsahariana sólo está matriculada en centros de enseñanza superior menos del 5% de la población del grupo de edad pertinente. Asimismo, en Asia Oriental algunos países como Camboya, China y Vietnam tienen una TBE inferior al 10%.

El Cuadro 2.19 clasifica a los países de cada región por orden creciente de disparidad entre los sexos: desde las disparidades más pronunciadas en favor de los varones hasta las más acusadas en favor de las mujeres. A la izquierda figuran los países en los que la tasa de escolarización masculina es más elevada, y a la derecha aquellos en los que la mujer va en cabeza

Del Cuadro 8 del Anexo Estadístico y del Cuadro 2.19 se desprende que en el 59% de los países las estudiantes son más numerosas que los estudiantes. Sin embargo, en el África Subsahariana las mujeres están poco representadas en la enseñanza superior, salvo en algunos países de África Austral donde son mayoritarias. En los Estados Árabes hay grandes variaciones: desde Mauritania, donde las mujeres sólo representan la quinta parte de los estudiantes matriculados, hasta Qatar, donde la TBE de las mujeres es el triple de la de los varones. En el último caso, esto se puede explicar porque muchos estudiantes de Qatar cursan sus estudios en el extranjero. En los siguientes países de Asia y el Pacífico la TBE femenina representa menos de las dos terceras partes de la de varones: Camboya, China, la República de Corea y la República Democrática Popular Lao, en Asia Oriental; Bangladesh, la India y Nepal, en Asia Meridional y Occidental; y Tayikistán, en Asia Central. Hay, sin embargo, algunos países en los que el número de mujeres matriculadas supera al de los hombres, a veces con una notable diferencia, como en Mongolia, Myanmar, Nueva Zelandia y Palau. En América Latina y el Caribe la tasa femenina suele ser superior a la masculina. Por último, en casi todos

24. 1997 es el último año para el que se dispone de estimaciones mundiales comparables con las series anteriores (véase UNESCO, 1999, Cuadro II.S.3).

los países de América del Norte y Europa la tasa femenina es claramente, y a veces con una gran diferencia, superior a la masculina, salvo en Suiza y Turquía donde la tasa de escolarización femenina sólo alcanza el 75% de la masculina aproximadamente.

Así pues, la distribución del número de estudiantes matriculados por sexo es un tanto diferente en la enseñanza superior y en los primeros ciclos del sistema educativo. Muchos países han pasado de una mayoría de estudiantes de sexo masculino a una situación en la que las mujeres son mucho más numerosas. La prioridad en África y Asia Meridional es aumentar la proporción de mujeres. Sin embargo, en muchas de las

regiones más ricas del planeta tendrá que aumentar la matriculación de estudiantes de sexo masculino si se quiere lograr la paridad en la enseñanza superior.

Distribución de los estudiantes por sexo y por tipo de programa

La elección que hacen los estudiantes por lo que respecta a sus estudios superiores puede repercutir de manera considerable en su futuro, su empleo y la función que están llamados a desempeñar en la sociedad. A continuación se examina la distribución por sexo, según el nivel y el campo de estudios.

La prioridad en África y Asia Meridional es aumentar la proporción de mujeres.

Cuadro 2.18. Enseñanza superior: distribución de los países en función de la tasa bruta de matrícula (2000)
(En cada casilla, los países están clasificados por orden creciente de su TBM)

Regiones	Niveles de la TBM				
	≤ 15%	15,1%-30%	30,1%-45%	45,1%-65%	Más de 65%
África Subsahariana	Guinea-Bissau, Mozambique, Angola, Chad, Comoras, Burundi, Níger, Etiopía, Eritrea, Rwanda, República Centroafricana, Madagascar, Sierra Leona, Zambia, Lesotho, Guinea Ecuatorial, Kenya, Uganda, Ghana, Benin, Togo, Zimbabwe, Botswana, Camerún, Congo, Swazilandia, Namibia, Mauricio[28]	Sudáfrica (1)			
Estados Árabes	Djibuti, Mauritania, Omán, Marruecos, Iraq (5)	Túnez, Arabia Saudita, Qatar, Territorios Autónomos Palestinos, Jordania (5)	Líbano (1)	Jamahiriya Árabe Libia (1)	
Asia Central	Tayikistán (1)	Azerbaiyán (1)	Kazajistán, Mongolia, Georgia, Kirguistán (4)		
Asia Oriental y el Pacífico	Camboya, RDP Lao, Tonga, China, Viet Nam, Samoa, Myanmar, Indonesia (8)	Brunei Darussalam, Malasia (2)	Palau, Filipinas, Tailandia (3)	Japón, Macao (China), Australia (3)	Nueva Zelanda, Rep. de Corea (2)
Asia Meridional y Occidental	Afganistán Nepal, Bangladesh, República Islámica del Irán, India (5)				
América Latina y el Caribe	Trinidad y Tobago, Honduras, Antillas Neerlandesas (3)	Costa Rica, Jamaica, Brasil, Paraguay, El Salvador, México, Colombia, Cuba, Venezuela, Aruba (10)	Panamá, Bolivia, Uruguay, Chile, Barbados (5)	Argentina (1)	
América del Norte y Europa Occidental	Luxemburgo (1)	Chipre, Malta (2)	Suiza (1)	Irlanda, Islandia, Italia, Portugal, Israel, Francia, Países Bajos, Austria, Bélgica, Dinamarca, Canadá, España, Reino Unido, Grecia (14)	Noruega, Suecia, Estados Unidos (3)
Europa Central y Oriental		Albania, Turquía, la ex Rep. Yugoslava de Macedonia, Serbia y Montenegro, Rumania, República de Moldova, República Checa (7)	Eslovaquia, Croacia, Hungría, Bulgaria(4)	Lituania, Polonia, Belarrús, Estonia, Eslovenia, Letonia, Federación de Rusia (7)	
Número total de países (128)	51	28	18	26	5

Fuente: Cuadro 8 del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.19. Enseñanza superior: índice de paridad entre los sexos en las tasas brutas de matrícula (2000)

Más hombres matriculados (50 países)				Más mujeres matriculadas (72 países)			
Países	IPS TBE	Países	IPS TBE	Países	IPS TBE	Pays	IPS TBE
África Subsahariana		Asia y el Pacífico		África Subsahariana		América del Norte y Europa Occidental	
Congo	0,13	<i>Asia Central</i>		Sudáfrica	1,23	Países Bajos	1,07
Eritrea	0,15	Tayikistán	0,32	Namibia	1,24	Grecia	1,10
Chad	0,17	Georgia	0,99	Mauricio	1,36	Austria	1,14
Guinea-Bissau	0,18	Azerbaiyán	0,99	Lesotho	1,76	España	1,15
Rep. Centroafricana	0,19	<i>Asia Oriental y el Pacífico</i>				Bélgica	1,16
Togo	0,20	Camboya	0,38	Estados Árabes		Luxemburgo	1,19
Benin	0,24	China	0,52	Líbano	1,09	Francia	1,23
Etiopía	0,27	Rep. de Corea	0,59	Jordania	1,14	Reino Unido	1,27
Níger	0,34	RDP Lao	0,59	Arabia Saudita	1,29	Irlanda	1,27
Burundi	0,36	Viet Nam	0,74	Omán	1,40	Malta	1,30
Sierra Leona	0,40	Indonesia	0,77	Qatar	2,97	Estados Unidos	1,32
Ghana	0,40	Macao, China	0,84			Italia	1,32
Guinea Ecuatorial	0,43	Japón	0,85	Asia y el Pacífico		Canadá	1,34
Zambia	0,47	<i>Asia Meridional y Oriental</i>		<i>Asia Central</i>		Dinamarca	1,35
Rwanda	0,50	Nepal	0,27	Kirguistán	1,04	Chipre	1,35
Uganda	0,52	Bangladesh	0,55	Kazajistán	1,19	Portugal	1,37
Zimbabwe	0,60	India	0,66	Mongolia	1,74	Israel	1,39
Angola	0,63	RI del Irán	0,93	<i>Asia Oriental y el Pacífico</i>		Suecia	1,52
Comoras	0,73			Samoa	1,05	Noruega	1,52
Kenya	0,77	América Latina y el Caribe		Malasia	1,08	Islandia	1,74
Mozambique	0,79	Chile	0,92	Tailandia	1,11		
Madagascar	0,84	México	0,96	Australia	1,24	Europa Central y Oriental	
Swazilandia	0,87			Tonga	1,28	República Checa	1,05
Botswana	0,89	América del Norte y Europa Occidental		Nueva Zelandia	1,52	Eslovaquia	1,09
		Suiza	0,78	Myanmar	1,75	Croacia	1,14
Estados Árabes		Europa Central y Oriental		Palau	1,81	Rumania	1,20
Mauritania	0,20	Turquía	0,73			Serbia y Montenegro	1,24
Iraq	0,54			América Latina y el Caribe		Hungría	1,27
Djibuti	0,70			Colombia	1,09	Rep. de Moldova	1,29
Marruecos	0,80			Cuba	1,14	Fed. de Rusia	1,29
TA Palestinos	0,96			Costa Rica	1,21	Belarrús	1,29
J. Árabe Libia	0,96			El Salvador	1,24	la ex RY de Macedonia	1,32
Túnez	0,97			Brasil	1,29	Eslovenia	1,35
				Honduras	1,31	Bulgaria	1,35
				Paraguay	1,36	Polonia	1,44
				Antillas Neerlandesas	1,38	Lituania	1,51
				Venezuela	1,46	Estonia	1,55
				Aruba	1,49	Letonia	1,65
				Trinidad y Tobago	1,53	Albania	1,69
				Argentina	1,64		
				Panamá	1,67		
				Uruguay	1,83		
				Jamaica	1,89		

Notas generales: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente. Los países subrayados en verde más oscuro son los que presentan mayores disparidades, es decir aquellos en los que la TBE de las mujeres es inferior en un tercio o más a la de los hombres, o en los que es superior en un tercio o más a la de los hombres. Fuente: Cuadro 8 del Anexo Estadístico.

Como se señala en el Recuadro 2.7, la CINE de 1997 divide la enseñanza superior en dos ciclos, cada uno de los cuales comprende programas netamente distintos. Según los datos del Cuadro 8 del Anexo Estadístico, los estudiantes del primer ciclo de la enseñanza superior se concentran en los programas de tipo 5A, es decir, los que están centrados en la teoría. Los programas de tipo 5B, que tienen una orientación más práctica están destinados al mercado de trabajo, suelen ser más cortos y son por lo general menos populares ya que sólo representan en el mundo cerca del 20% de las matrículas de ese nivel. Esto refleja la plusvalía atribuida en el mercado de trabajo a los

estudios más teóricos, como los que se terminan con un diploma universitario tradicional. Sin embargo, existen diferencias considerables según el país y, en algunas naciones, los estudiantes matriculados en este tipo de programas representan cerca de la mitad, o más, del número total de estudiantes de ese nivel.²⁵

Como era de esperar, los programas de nivel 6, que están orientados hacia estudios avanzados e investigación, absorben menos del 1% de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior en el mundo. Esos programas están mejor establecidos en los países industrializados,

25. Se trata, en particular, de Bélgica, China, Chipre, Eslovenia, Kenya, Malasia, Mauricio, Namibia, República de Corea y Sierra Leona.

en los que absorben cerca del 5% de los estudiantes de la enseñanza superior. Por el contrario, no existen –o no se dispone de datos pertinentes sobre ellos– en numerosos países en desarrollo, sobre todo los del África Subsahariana, las pequeñas islas del Pacífico y el Caribe.

El Gráfico 2.24 indica la proporción de la participación de la mujer en esas dos grandes categorías de programas de enseñanza superior. Muestra que en el África Subsahariana las mujeres suelen ser minoritarias en las dos categorías, salvo en Sudáfrica, Lesotho y Mauricio. En otras regiones la situación es más equilibrada. Sin embargo, es más probable que las mujeres sean algo más numerosas que los hombres en los programas de tipo B, dotados de una orientación práctica que prepara para entrar directamente en el mercado de trabajo. Hay varios ejemplos de esa distribución en cada una de las regiones. También hay muchos países, sobre todo en América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa Occidental, en los que las mujeres constituyen también la mayoría en los programas de tipo A. Sin embargo, la estructura por sexo, en lo que atañe a la elección de la carrera, sería más transparente si se pudieran examinar los programas en términos no sólo de nivel, sino también de campo de estudios dentro de cada nivel.

La situación es diferente por lo que respecta a los programas que preparan a la investigación avanzada (nivel 6 de la CINE). En este caso las mujeres son minoritarias con mucha mayor frecuencia, incluso en los países más industrializados (Gráfico 2.25). Se encuentran excepciones en cerca de la mitad de los países mencionados de América Latina y el Caribe y de Asia Central, en los que las mujeres representan la mayoría del

estudiantado de nivel 6, así como en la cuarta parte de los países europeos mencionados.²⁶

Se puede concluir que, pese a una gran variabilidad entre las regiones y dentro de cada una de ellas, se perfila un esquema según el cual la participación de la mujer en la enseñanza superior tiende a disminuir conforme se pasa del nivel 5B de la CINE (programas de corta duración con orientación práctica) al nivel 5A (programas centrados en la teoría) y al nivel 6 (programas de investigación avanzada).

Número de mujeres por campo de estudios

La influencia variable sociocultural del sexo en la elección del campo de estudios en la enseñanza superior es una cuestión clave del debate sobre la igualdad entre los sexos. Precisamente, uno de los aspectos del debate es determinar si las diferencias de elección reflejan las preferencias o “especializaciones” respectivas del hombre y la mujer o si, por el contrario, resultan más directamente de estereotipos culturales y sociales (véase el Capítulo 3). El análisis de los principales perfiles, por sexo, de la elección de los diferentes campos de estudio, o de la orientación hacia ellos es pues esencial para dilucidar el debate.

El Cuadro 9 del Anexo Estadístico muestra la distribución de los estudiantes matriculados entre los diferentes campos de estudio y el nivel de participación femenina en cada uno de ellos. De manera general, aunque esa distribución varía según el país, el campo general “ciencias sociales, empresariales y jurídicas” atrae el mayor número de estudiantes (con frecuencia más de la tercera parte del total) en casi todos los países. Está

El número más bajo de mujeres corresponde a los programas de ingeniería, industria y construcción, ciencias y agricultura.

Recuadro 2.7 Enseñanza superior: definición de los niveles 5A, 5B y 6 de la CINE

5 PRIMER CICLO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

5A Los programas del nivel 5A de la CINE se basan en gran medida en la enseñanza teórica y tienen por objetivo proporcionar calificaciones suficientes para acceder a programas de investigación avanzados o ejercer una profesión que exige la posesión de competencias elevadas.

5B Los programas del nivel 5B de la CINE se centran en competencias prácticas, técnicas o profesionales que permiten acceder directamente al mercado de trabajo.

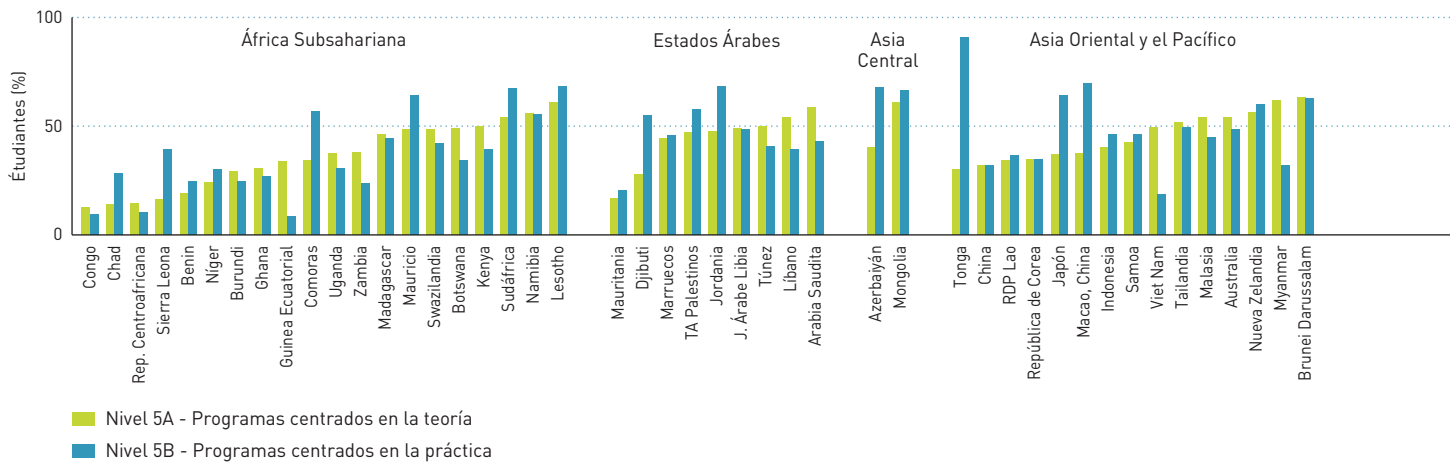
6 SEGUNDO CICLO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales, que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

26. Cabe recordar que estas proporciones se refieren con frecuencia a números de estudiantes relativamente restringidos.

Gráfico 2.24. Enseñanza superior: porcentaje de estudiantes de sexo femenino que cursan programas clasificados en los niveles 5A y 5B de la CINE (2000)

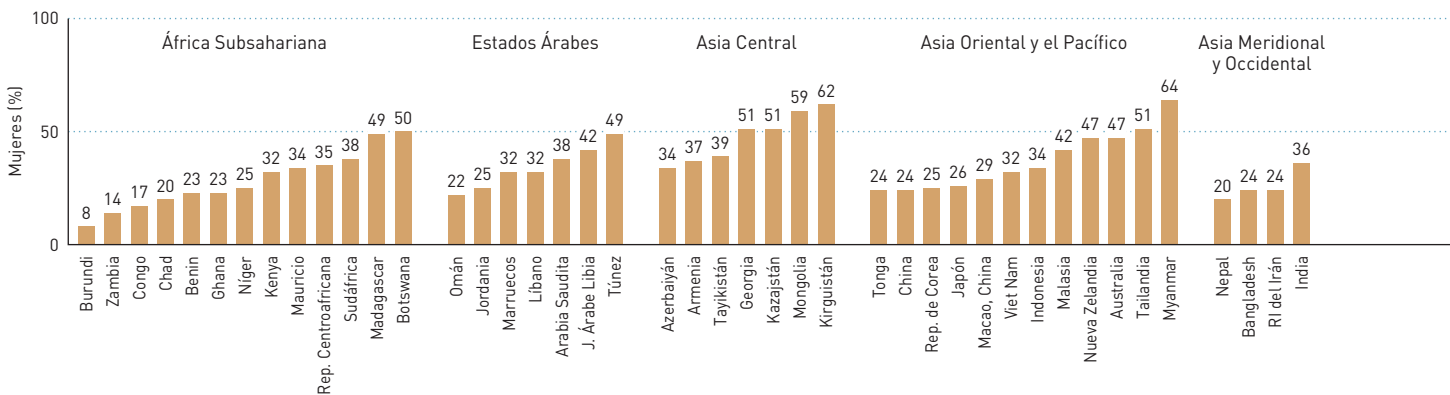
(Los países están clasificados por orden creciente de la proporción de mujeres que cursan los programas de tipo A)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuentes: Cuadro 8 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.25. Enseñanza superior: porcentaje de estudiantes de sexo femenino que cursan programas de investigación avanzada correspondientes al nivel 6 de la CINE (2000)



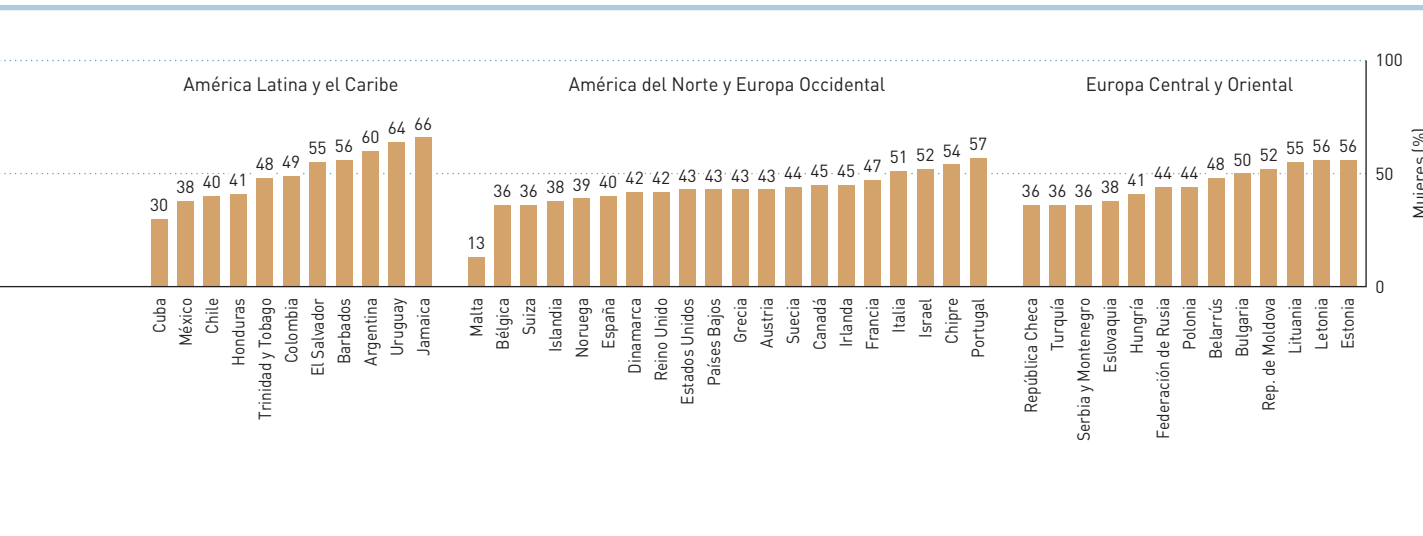
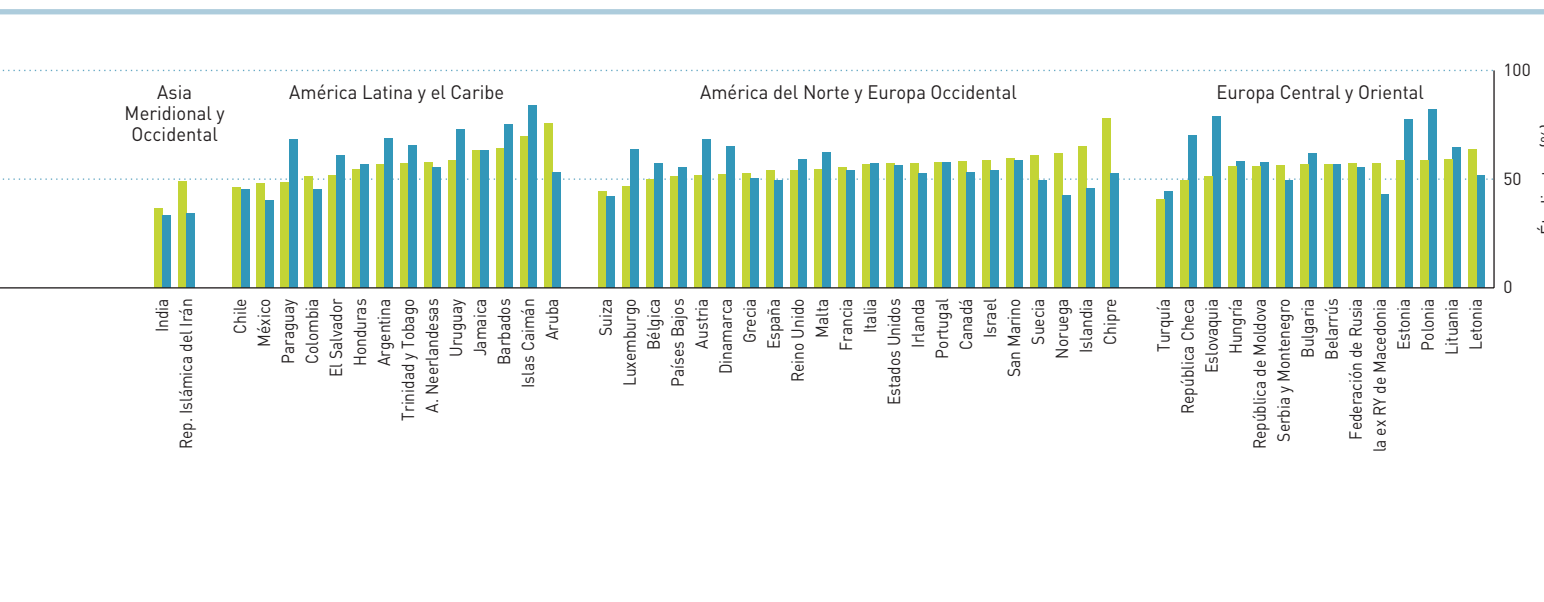
Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro 7 del Anexo Estadístico.

seguido generalmente por la “educación” en el África Subsahariana y por “letras y artes” en numerosos países de la región de Asia y el Pacífico, mientras que los programas de “ingeniería, industria y construcción” ocupan el segundo lugar en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa. Los campos “salud y bienestar social” y “ciencias” siguen ese orden en la mayoría de los países, mientras que el número de estudiantes

más bajo corresponde a los matriculados en programas de “agricultura” y “servicios”, que representan menos del 5% del total en la mayoría de los países.

Por lo que atañe a la participación de la mujer, el Cuadro 9 del Anexo Estadístico muestra que son más numerosas en el campo de la educación donde con frecuencia representan el 75% o más de los estudiantes matriculados, sobre todo en los



países industrializados y en transición. Sin embargo, el África Subsahariana constituye una excepción: sólo hay tres países (Botswana, Mauricio y Swazilandia) en los que representan más de la mitad del número total de estudiantes de los programas de educación. En la mayoría de las demás regiones el segundo campo elegido por las mujeres es salud y bienestar social, en el que representan a menudo entre las dos y las tres terceras partes del estudiantado. También en este

caso el África Subsahariana constituye una excepción, ya que la proporción de mujeres sólo supera el 50% en cuatro países (Angola, Botswana, Madagascar y Swazilandia), tal vez porque muchos programas relativos a la salud se ofrecen en el nivel 5B de la CINE como programas cortos de orientación profesional. Las carreras que ocupan el segundo lugar de elección por parte de las mujeres son las letras y las artes. Por el contrario, el número más bajo de mujeres corres-

La circulación cada vez más rápida de bienes, personas y conocimientos ha incrementado la demanda de estudios en el extranjero

ponde a los programas de ingeniería, industria y construcción, ciencias y agricultura. El primero de esos campos presenta una gran variabilidad, con un porcentaje de cerca de un 20% en América del Norte y Europa Occidental y una proporción mayor en los países en transición.

Pese a estas variaciones, no cabe duda de que en los últimos decenios las mujeres han avanzado considerablemente en las disciplinas científicas y técnicas. En el Cuadro 2.20 figuran estimaciones aproximativas de la tasa media ponderada de participación de las mujeres en los distintos campos de estudios en el año 2000. Esos valores se han comparado con la media regional obtenida en 1982 para las mismas regiones (UNESCO, 1985).

Es preciso utilizar con precaución los datos del Cuadro 2.20, dado que con frecuencia los países comprendidos en los grupos regionales no son exactamente los mismos para los dos años. Además, no siempre ha sido posible determinar exactamente los países considerados en las cifras de 1982. En América Latina y el Caribe, México era el único país muy poblado para el que se disponía de datos comparables correspondientes a 2000.

Sin embargo, aun cuando el cuadro sólo tenga un valor ilustrativo, parece mostrar que la presencia femenina se ha incrementado en todas las disciplinas, a excepción de la educación y la agricultura en África. Las mujeres han seguido avanzando en sus campos tradicionales, como las ciencias sociales, las letras y las artes, los servicios y los programas relacionados con la salud, pero también han avanzado en ciencias exactas y naturales e ingeniería y, salvo en África, en agricultura. Desde luego sería necesario examinar estadísticas más detalladas a fin de determinar en qué disciplinas particulares la mujer ha realizado los avances más importantes y en cuáles sigue estando aún a la zaga.

Estudiantes extranjeros

La circulación cada vez más rápida de bienes, personas y conocimientos ha incrementado la demanda de estudios en el extranjero, que refleja el deseo de los jóvenes, tanto de los países en desarrollo como desarrollados, de ampliar sus conocimientos y competencias, motivados a veces por la insuficiencia de los servicios educativos de su país. Los países anfitriones obtienen un beneficio directo de los derechos de matrícula

Cuadro 2.20. Enseñanza superior: estimaciones regionales de la participación de la mujer en cada sector de estudios (1982 y 2000)

	Año	Número de países	Total de todos los sectores	Sectores de estudios				
				Educación	Ciencias sociales, letras y servicios	Ciencias exactas y naturales e ingeniería	Agricultura	Salud
				Porcentaje de mujeres				
África, comprendidos los Estados Árabes ¹	1981	26	31	40	32	19	26	37
África, comprendidos los Estados Árabes ¹	2000	12	38	32	42	27	20	46
Asia, comprendidos los Estados Árabes ²	1982	25	29	53	31	16	14	36
Asia, comprendidos los Estados Árabes ²	2000	13	43	61	49	23	35	61
Oceanía ³	1982	2	45	68	49	22	25	56
Oceanía ³	2000	2	55	77	58	30	43	76
México	1982	1	36	53	44	14	23	47
México	2000	1	49	66	55	30	28	61
Europa ⁴	1982	28	45	69	52	24	34	55
Europa ⁴	2000	23	55	75	59	30	47	74

1. Estos datos no comprenden los relativos a Nigeria.

2. Estos datos no comprenden los relativos a China y Bangladesh. Los datos correspondientes a 2000 no comprenden los relativos a India y Pakistán.

3. Estos datos se refieren a Australia y Nueva Zelandia.

4. Exceptuada la ex Unión Soviética y los países que la componían.

Fuentes: Datos de 1982: UNESCO (1985). Datos de 2000: Cuadro 9 del Anexo Estadístico.

pagados por los estudiantes extranjeros y a veces de mayores economías de escala en los servicios de enseñanza superior. Además, al ofrecer esos programas a estudiantes extranjeros se puede establecer una vinculación útil con las elites de los países en desarrollo. También el país de origen se puede beneficiar de esos programas, pero en términos generales únicamente si los estudiantes regresan. Sin embargo, los estudiantes pueden trabajar y permanecer en el país anfitrión mucho después de terminados los estudios. Esta fuga de cerebros resulta muy costosa para muchos de los países de origen. Se dispone de datos sobre los estudiantes extranjeros para 67 países y de datos desglosados por sexo para 47 de ellos. Algunos países desarrollados acogen un gran número de estudiantes extranjeros. Cinco de ellos –Alemania, Australia, Estados Unidos, Francia y el Reino Unido– reciben algo más de las dos terceras partes del total (Cuadro 8 del Anexo Estadístico).

Como se señaló anteriormente, en los países industrializados las mujeres representan con frecuencia la mayoría del estudiantado en la enseñanza superior. Sin embargo, entre los estudiantes extranjeros la proporción global de mujeres es algo más baja (45,5%). En los dos principales países anfitriones, Estados Unidos y el Reino Unido, la proporción de estudiantes extranjeras es del 42% y el 48% respectivamente, mientras que las mujeres representan el 56% y el 51%, respectivamente, de su población estudiantil. En otras palabras, las jóvenes cursan estudios en el extranjero con menor frecuencia que sus homólogos masculinos.

Sería útil saber más sobre la distribución por sexo de los estudiantes extranjeros según el país de origen, pero aún no se dispone de esas estadísticas. Asimismo sería útil analizar los factores más cualitativos que determinan la decisión de proseguir los estudios en el extranjero (factores familiares y sociales, apoyo u orientación académica) o que atraen más población estudiantil femenina o masculina (disciplinas particulares, entorno social y cultural de algunos países anfitriones). ■

El seguimiento del número de educandos es menos complejo que el de los resultados.

Programas de preparación para la vida diaria y de alfabetización

Objetivo 3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4. Aumentar en un 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

El Objetivo 4, relativo a la alfabetización de los adultos, no se puede excluir sin más ni más del debate sobre el Objetivo 3, en primer lugar porque los programas destinados a los jóvenes y adultos en los que se promueven las competencias relacionadas con la alfabetización engloban con frecuencia otras de que trata también el Objetivo 3, y además porque se plantea la cuestión, aún no resuelta, de saber cómo se relaciona la "preparación para la vida activa" –a la que se refiere el enunciado del Objetivo 3– con las competencias relativas a la lectura y escritura. ¿Son éstas una subdivisión de las primeras o hay que considerarlas distintas? Por último, se plantean cuestiones relativas a la tasa de alfabetización como tal. ¿Qué mide ésta exactamente y en qué grado puede considerarse expresión de las políticas nacionales relativas al aprendizaje de los adultos?

En la presente sección se examinan en primer lugar esas cuestiones conceptuales y metodológicas. Se analizan luego los datos relativos a la alfabetización de los jóvenes y los adultos, prestando atención a las reservas ya mencionadas y se concluye con una relación de los programas de enseñanza, destacando en cierta medida los que están orientados a las mujeres, los jóvenes y los adultos. En el Capítulo 4 se examinan más exhaustivamente algunos de esos programas.

Seguimiento de los Objetivos 3 y 4

El Recuadro 2.8 analiza diversas interpretaciones de la expresión "preparación para la vida activa" y propone la manera de "desglosarla". Muestra que existe una vinculación estrecha entre los Objetivos 3 y 4 por lo que se refiere a los *programas de aprendizaje* gracias a los cuales se pueden adquirir las diversas competencias. Por otra parte, esas *competencias en cuanto tales* se tratan por

separado en el Marco de Acción de Dakar. Es lo que indica el Recuadro 2.9, que describe los tipos de fuentes e indicadores necesarios para seguir de cerca los Objetivos 3 y 4. Explica además por qué la mayoría de los indicadores necesarios son en la actualidad escasos o poco fiables.

Cuando se comparan los datos presentados en la mitad superior del Recuadro 2.9 (acceso a los programas de aprendizaje) con los que figuran en la mitad inferior (adquisición de competencias o de otros resultados), los primeros parecen más adecuados a plazo medio para seguir de cerca los avances relativos a los Objetivos 3 y 4. El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) requerirá largo tiempo para ampliar su metodología de algunos países piloto a un gran número de Estados, y se corre el riesgo de no disponer durante cierto tiempo sino de muy pocos datos comparables internacionalmente sobre las competencias genéricas y, en particular, las competencias "contextuales".

Parece viable acopiar información de base sobre el número de educandos de los programas de aprendizaje. El seguimiento de éste es menos complejo que el de los resultados, por cuanto no requiere la búsqueda de consenso sobre unas definiciones universales (y no específicas de tal o cual cultura) de las competencias, la operacionalización y la elaboración de los elementos de las pruebas.

Tal vez sea mucho más importante que los resultados del seguimiento del "acceso equitativo", según la formulación de los Objetivos 3 y 4, se puedan vincular a la elaboración de las políticas sin demasiada ambigüedad. Una vez que un país sabe en términos generales qué grupos cursan un determinado tipo de programa, dispondrá también de una indicación sobre la escasa representación y la exclusión que afectan a otros grupos, pudiendo así ajustar sus políticas.

En cuanto a la tasa de alfabetización –y a las mediciones de otras competencias–, es mucho más ambigua su vinculación con la política. Si una persona sabe leer y escribir, se debe a que cursó la enseñanza primaria, participó en un programa de aprendizaje destinado a los jóvenes y adultos, o bien aprendió con recursos informales. Si una persona es analfabeta, se debe a que no frecuentó la escuela, no siguió ningún programa de aprendizaje, frecuentó una escuela o cursó un programa de mala calidad, o bien perdió sus competencias con el tiempo. De por sí, la tasa de analfabetismo no facilita información alguna sobre las causas latentes.

Recuadro 2.8 Competencias necesarias para la vida diaria

La expresión “competencias necesarias para la vida diaria” la utilizan hoy en día muchos gobiernos, organizaciones y autores. Se ha convertido en un elemento importante del discurso sobre el aprendizaje y el desarrollo. Varias aplicaciones empíricas de esta expresión ponen de manifiesto no sólo cierta insatisfacción con respecto a la enseñanza tradicional –considerada demasiado teórica– sino también un deseo de hacer que los programas de enseñanza y aprendizaje sean más pertinentes para la vida de los niños y los adultos. Algunos estiman que los programas de enseñanza y aprendizaje han dado demasiada prioridad a los elementos cognitivos (“aprender a conocer”, como dijo en su día la Comisión Delors – UNESCO, 1996), y afirman que otras dimensiones del aprendizaje merecen más atención, por ejemplo aprender a aplicar conocimientos y competencias, aprender a cooperar con otros grupos y aprender a ser una persona autónoma. La Comisión Delors y el proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2001; y OCDE, 2002a) han expuesto este concepto más amplio del aprendizaje, aunque su terminología y sus conclusiones no sean totalmente idénticas.

Aunque esta crítica de la práctica educativa se puede admitir ampliamente, hay muchos desacuerdos sobre el significado de la expresión “competencias necesarias para la vida diaria” que, por otra parte, no es un elemento central de los trabajos de la Comisión Delors y del proyecto DeSeCo.

Esta expresión es objeto de cinco interpretaciones diferentes que, a veces, tienen algunos elementos en común.

- La expresión “competencias necesarias para la vida diaria” se suele utilizar para designar las capacidades que permiten resolver problemas, trabajar en equipo, crear redes, comunicar, negociar, etc. Su naturaleza genérica –su importancia a lo largo de toda la vida en diversos contextos – es también la de las competencias vinculadas a la alfabetización. Por lo tanto, estas competencias se denominan a veces el “cuarto elemento” que viene a añadirse a los tres componentes principales de la alfabetización: saber leer, escribir y contar. Estas competencias genéricas no se suelen adquirir –cuando se adquieren– con total independencia de otras.
- La expresión “competencias necesarias para la vida diaria” se suele utilizar también para designar capacidades estrechamente vinculadas a un contexto determinado. Se trata, por ejemplo, de las competencias necesarias para conseguir medios de subsistencia, de las competencias en materia de salud, de las competencias relativas a la vida familiar y la relación entre los sexos y de las competencias relacionadas con el medio ambiente. Estas competencias pueden calificarse de “contextuales”, partiendo de la base de que en la práctica las competencias nunca son puramente contextuales o puramente genéricas. Además, es poco frecuente que las competencias contextuales se den

aisladamente, sin relación alguna con determinadas competencias genéricas y la alfabetización. Por ejemplo, para conseguir medios de subsistencia no sólo se necesitan algunas competencias prácticas – por ejemplo, saber cultivar plantas o reparar material–, sino también una competencia genérica como la capacidad de negociar y una competencia vinculada a la alfabetización como la de saber contar. Asimismo, los nexos con otros tipos de competencias son importantes en la *adquisición* de las competencias contextuales (Oxenham y otros, 2002; y Oxenham, 2003), sobre todo cuando son las mujeres las que constituyen el grupo destinatario (Robinson-Pant, 2003).

- Debido a esos nexos, algunos estiman que las competencias contextuales son competencias compuestas que comprenden las competencias genéricas y las relacionadas con la alfabetización. Esto es lo que reflejan algunas expresiones como alfabetización jurídica, familiar, sanitaria, financiera, ambiental, visual e incluso –pese a lo tautológica que pueda parecer la expresión– alfabetización lingüística (Hanemann, 2003). No obstante esta noción de alfabetizaciones múltiples tiende a subestimar el “denominador común de las competencias vinculadas a la lectura y la escritura, así como el hecho de que estas competencias revisten una importancia especial porque su aplicabilidad a un cúmulo más diverso de situaciones las hace ‘fundamentales’” (Lauglo, 2001). Por motivos relacionados con la medición y el seguimiento, es importante diferenciar también las competencias genéricas y las relacionadas con la alfabetización de las competencias contextuales, pese al interés que reviste la agrupación de las tres categorías en la praxis de la adquisición de competencias.
- La expresión “competencias necesarias para la vida diaria” se utiliza también en el contexto escolar, donde sirve para designar las disciplinas distintas de la lengua o las matemáticas, por ejemplo las ciencias y técnicas, la educación cívica, el desarrollo comunitario, la salud, la nutrición, la prevención del sida y la conducta inherente a ésta.
- Por último, hay otras competencias variadas que se califican de competencias necesarias para la vida cotidiana como la cocina, la aptitud para entablar amistades o para cruzar simplemente una calle.

Se puede concluir diciendo que las competencias genéricas y “contextuales” constituyen los subconjuntos de competencias más importantes y sólidas entre las que se califican de necesarias para la vida diaria. Conviene distinguirlas entre sí y diferenciarlas de las vinculadas a la alfabetización, reconociendo al mismo tiempo los nexos que unen a las tres categorías en la práctica.

Fuente: “Understanding Goal 3”. Análisis del Equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* que se publicará en la página Internet dedicada a esta publicación.

Recuadro 2.9 Fuentes e indicadores para el seguimiento de los Objetivos 3 y 4

	Objetivo 3	Objetivo 4
Seguimiento del acceso a los programas de aprendizaje	<p>Habida cuenta de que los programas de aprendizaje destinados a jóvenes y adultos suelen abordar la cuestión de la alfabetización y la adquisición de otras competencias, el seguimiento del acceso a esos programas podría constituir una sola e idéntica actividad para ambos objetivos. Se necesita información sobre las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La demanda de esos programas, el número de personas matriculadas y los grupos destinatarios. • Los proveedores (por ejemplo, gobiernos, ONG y sector privado), los iniciadores y la longevidad de los programas. • La duración, los costos y los derechos de matrícula. • Los contenidos, los objetivos del aprendizaje y los temas. <p>El Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación no Formal (NFE-MIS) se ha creado para satisfacer estas necesidades de información en el futuro. A más corto plazo, revisten una importancia fundamental otros procesos como la Evaluación de mitad de periodo de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos – CONFINTEA (www.unesco.org/education/uie/activities/CONFVReviewindex.shtml) y algunas iniciativas regionales como el “Shadow Report” del Consejo Internacional de Educación de Adultos (www.icae.org.uy/icaepdfs/table.pdf).</p> <p>No obstante, en la actualidad no se dispone de ningún dato sobre la <i>escala</i> de los programas de aprendizaje con respecto al volumen de la población adulta. Los estudios de casos siguen siendo las únicas fuentes disponibles. Aunque suelen contener cifras sobre el número de personas matriculadas, no se pueden utilizar para elaborar una panorámica global ni para poder contribuir a la identificación de los grupos excluidos.</p> <p>Para la enseñanza secundaria y superior, así como para los cursos y estudios profesionales que forman parte de estos dos niveles de educación, se pueden utilizar las estadísticas oficiales relativas al número de personas matriculadas.</p>	
Seguimiento de la adquisición de competencias u otros resultados	<p>Mediciones de las competencias para la vida diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias genéricas. Se podrá disponer en breve de algunas mediciones comparables a nivel internacional gracias al <i>Adult Literacy and Lifeskills Survey</i> (www.ets.org/all), pero es previsible que a corto plazo la cobertura de esta encuesta sea insuficiente en lo que respecta a los países en desarrollo. • Competencias contextuales. Se dispone de algunas mediciones nacionales (véase UNESCO 2002a, Recuadro 7). También se dispone de medidas de aproximación –por ejemplo, el número de certificados expedidos o el número de educandos que consiguen un empleo–, pero es más difícil disponer de mediciones de resultados comparables a nivel internacional debido a la índole de estas competencias, que son específicas de un contexto determinado. <p>Enseñanza secundaria y superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los índices de terminación de estudios y de graduados se pueden utilizar como mediciones de los resultados. 	<p>Tasas de alfabetización</p> <ul style="list-style-type: none"> • La cobertura es relativamente alta en los países en desarrollo. • No obstante, la validez de las tasas de alfabetización es dudosa. En efecto, se basan con frecuencia en las declaraciones de los interesados o en la presunción de que una persona está alfabetizada cuando ha cursado un cierto número de años de educación básica. Varias encuestas realizadas en las escuelas permiten llegar a la conclusión de que esa presunción es demasiado optimista. • El Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) representa por consiguiente una importante iniciativa. Comenzará a título experimental en un número reducido de países y tratará de introducir y generalizar una nueva metodología de evaluación de la alfabetización.

Recuadro 2.10 Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP)

El Programa LAMP trata de especificar qué es la alfabetización y mejorar su medición, a fin de poder documentar la formulación de políticas en el plano nacional e internacional y servir de elemento de apoyo a la concepción de programas de alfabetización.

La mayoría de las estadísticas nacionales en materia de alfabetización –por ejemplo, las utilizadas en el presente informe– se basan en una mezcla de autoevaluaciones de los encuestados y de mediciones de aproximación de los niveles de educación alcanzados. Estas mediciones pueden no ser fiables. La declaración de una persona o de un jefe de familia puede ser distorsionada y, además, hay que tener en cuenta que muchos niños acaban sus estudios escolares sin haber aprendido a leer y escribir.

Por otra parte, algunas de esas estadísticas se basan en la definición de la alfabetización vigente en la UNESCO, según la cual “la alfabetización es la aptitud para leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado sencillo y escueto relacionado con la vida cotidiana”. Sin embargo, hoy se admite que la noción de alfabetización engloba un conjunto de competencias de diversas dimensiones, a niveles diferentes y de finalidades distintas. ¿Se puede decir que está alfabetizada una persona capaz de firmar con su nombre? ¿Está alfabetizado alguien que conoce el nombre

de los medicamentos, pero que a duras penas puede leer un relato corto?

El Programa LAMP va a elaborar un concepto amplio de la alfabetización, así como una metodología –actualmente en fase de prueba en un grupo reducido de países–, para medir directamente las competencias mediante evaluaciones. Su objetivo es proporcionar a los países participantes datos de calidad sobre la alfabetización. El LAMP utiliza un marco con cinco niveles de competencia y es compatible con la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) efectuada en los países industrializados. Este marco común está destinado a convertirse en el futuro en una norma mundial para evaluar la alfabetización.

No obstante, esta norma difiere de las actuales mediciones “dicotómicas” impuestas por los datos disponibles hoy en día, según las cuales se define a las personas como alfabetizadas o analfabetas. Habida cuenta del cambio de metodología, no será posible efectuar comparaciones entre los resultados del LAMP y los datos actuales. Se utilizarán estimaciones retrospectivas para evaluar los progresos realizados por los países participantes hacia la realización del Objetivo 4, pero las comparaciones con los países que no utilicen la metodología del LAMP tendrán que hacerse con mucha cautela.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (www.uis.unesco.org).

Estos problemas se podrán solventar únicamente con datos “genuinos” sobre la alfabetización, fundados en la evaluación directa y fundamentados con información sobre los “antecedentes educativos” de cada persona. Mientras no existan esos datos ni información global sobre el acceso a los programas de aprendizaje, el presente informe seguirá utilizando el doble enfoque que adoptó en 2002:

- analizar las tendencias de la tasa de alfabetización, prestando atención a las reservas subrayadas más arriba (casilla inferior derecha del Recuadro 2.9); y
- reseñar y describir los programas de aprendizaje destinados a los jóvenes y adultos de manera más cuantitativa, combinando los Objetivos 3 y 4 (mitad superior del Recuadro 2.9).

Tasa de alfabetización

Según las estimaciones, en 2000 había en el mundo 862 millones de analfabetos. Esta cifra representa una disminución de cerca del 2% para el decenio transcurrido y para 2015 se prevé una nueva disminución (de cerca del 7%) (Cuadro 2.21).

Cerca de la mitad de los analfabetos del mundo viven hoy en Asia Meridional y Occidental. Su

número sigue aumentando, debido sobre todo a la situación de Bangladesh, India y Pakistán. La región de Asia Oriental y el Pacífico representa cerca de otra cuarta parte del total. Sin embargo, entre 1990 y 2000 disminuyó en un 22% el número de analfabetos en China. Si, como está previsto, ese número sigue disminuyendo (en un 43%) hasta 2015, se calcula que el África Subsahariana contará entonces con más analfabetos que Asia Oriental y el Pacífico.

La definición tradicional de la alfabetización adoptada por la UNESCO (véase el Recuadro 2.12), a la que se siguen adhiriendo muchos censos nacionales de población, es un tanto obsoleta hoy en día. En efecto, va aumentando el número de países que se preocupan por acopiar datos sobre diferentes niveles de competencias unidas a la alfabetización, en función de su propio contexto cultural, lingüístico y educativo. Por otra parte, puede resultar parcial el método utilizado en algunos censos, que consiste en evaluar uno mismo sus propias competencias, o bien las de otras personas.

El Cuadro 2.22 muestra la tasa de alfabetización de adultos. Los avances realizados han sido muy lentos. En el África Subsahariana y los Estados Árabes esas tasas aumentaron en cerca del 20% durante el decenio que terminó en 2000. En otras

Cerca de la mitad de los analfabetos del mundo viven hoy en Asia Meridional y Occidental.

Cuadro 2.21. Estimación del número de adultos analfabetos –población de 15 años de edad o más– en 1990, 2000 y 2015

	Número de analfabetos adultos (15 años y más)						Evolución en porcentaje	
	1990		2000		2015		1990 a 2000	2000 a 2015
	Total (miles)	% M ¹	Total (miles)	% M ¹	Total (miles)	% M ¹		
Mundo	879 130	63	861 966	64	799 152	63	- 2,0	- 7,3
Países desarrollados y en transición	21 970	70	14 895	67	7 521	61	- 32,2	- 49,5
Países en desarrollo, desglosados por región:	857 159	63	847 071	64	791 631	64	- 1,2	- 6,5
África Subsahariana	131 380	61	135 980	61	132 844	61	3,5	- 2,3
Estados Árabes	62 400	63	67 473	64	70 803	64	8,1	4,9
Asia Oriental y el Pacífico	232 904	69	186 404	71	114 123	73	- 20,0	- 38,8
Asia Meridional y Occidental	382 151	60	412 242	61	436 704	62	7,9	5,9
América Latina y el Caribe	41 932	56	39 254	56	33 055	54	- 6,4	- 15,8

1. Mujeres
Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

La progresión de las tasas de alfabetización ha sido y debería seguir siendo de manera sensible y constante más elevada para las mujeres que para los varones.

Recuadro 2.11 Interpretar el objetivo relativo a la alfabetización y su seguimiento

El objetivo establecido en el Marco de Acción de Dakar –aumentar las tasas de alfabetización (TA) en un 50%– supone que, en los países donde la TA superaba el 66,7% en 2000, será necesario que ésta ascienda al 100% en 2015 para alcanzar la meta fijada. El objetivo debería definirse, por consiguiente, como la necesidad de conseguir un aumento del 50% en los países donde la TA era inferior o igual al 66,7% en 2000. No obstante, en los países donde la TA superaba el 66,7% en 2000, el alcance del objetivo supondría alcanzar una TA de 100% en 2015.

La formulación del objetivo correspondiente en la Declaración de Jomtien era la siguiente: “Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país [...]”. Esto no quiere decir lo mismo que incrementar las tasas de alfabetización en un 50%. La formulación de Jomtien era menos ambigua que la que le ha sucedido, porque la meta fijada era igualmente válida para todos los países. No obstante, suponía la realización de mayores esfuerzos en los países con mayor proporción de analfabetos. Esta consecuencia desafortunada fue corregida con éxito por la formulación adoptada en Dakar.

regiones, la progresión ha sido mucho menor. Así, tomando como base las tendencias pasadas y las previsiones demográficas, el aumento de las tasas de alfabetización hasta 2015 podría ser netamente inferior al 50%, incluso en las regiones donde esas tasas son actualmente inferiores al 66,7%.²⁷ Los aumentos representados en el Gráfico 2.26 son las diferencias entre la tasa de alfabetización del año inicial y las del año final, expresadas como porcentaje de la tasa de alfabetización del año inicial, es decir, el aumento relativo mencionado en el objetivo de Dakar (véase el Recuadro 2.11).

La progresión de la tasa de alfabetización ha sido y debería seguir siendo de manera sensible y constante más elevada para las mujeres que para los varones. Sin embargo, incluso en el caso de la mujer, el Gráfico 2.26 muestra que entre 1990 y

2000 las tasas regionales de alfabetización aumentaron como máximo un 33% (en el África Subsahariana y los Estados Árabes). Los aumentos previstos para 2015 (sobre la base de las tendencias pasadas) no superan por ahora esos valores, aunque ciertos cambios de las políticas nacionales y la aplicación de programas más enérgicos de alfabetización puedan repercutir, desde luego, en esos resultados.

Se puede observar que las mujeres representan cerca de las dos terceras partes de los analfabetos del mundo. Esa proporción es relativamente constante en la mayoría de las regiones, a excepción de América Latina y el Caribe donde representan una ligera mayoría del total (Gráfico 2.27). Las proyecciones parecen indicar que esas proporciones seguirán siendo relativamente

27. Estas apreciaciones se basan en las previsiones hechas en 2002 por el IEU, esencialmente con ayuda de las tasas de alfabetización por sexo y por grupo de edad, obtenidas con motivo de los censos nacionales de población y las encuestas sobre los hogares, aplicando una metodología elaborada por la UNESCO en 1994. Para una descripción de la metodología utilizada, véase UNESCO (1995b). Disponible en el sitio web del IEU, unescostat.unesco.org

Cuadro 2.22. Estimación de la tasa de alfabetización de adultos –población de 15 años de edad y más– por sexo, e índice de paridad entre los sexos (1990, 2000 y 2015)

	1990				2000				2015			
	Tasa de alfabetización (%)			IPS M/H	Tasa de alfabetización (%)			IPS M/H	Tasa de alfabetización (%)			IPS M/H
	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres	
Mundo	75,3	81,7	68,9	0,84	79,7	85,2	74,2	0,87	85,0	89,0	81,0	0,91
Países desarrollados y en transición	97,7	98,5	96,9	0,98	98,6	99,0	98,1	0,99	99,3	99,4	99,2	1,00
Países en desarrollo, desglosados por región:	67,0	75,9	57,9	0,76	73,6	81,0	66,1	0,82	81,3	86,5	76,1	0,88
África Subsahariana	49,2	59,3	39,5	0,67	60,3	68,9	52,0	0,75	73,9	79,7	68,2	0,86
Estados Árabes	50,2	63,8	35,8	0,56	60,1	71,7	47,8	0,67	71,7	80,1	62,9	0,79
Asia Oriental y el Pacífico	80,3	88,1	72,2	0,82	86,6	92,5	80,6	0,87	93,3	96,5	90,1	0,93
Asia Meridional y Occidental	47,5	59,7	34,5	0,58	55,3	66,4	43,6	0,66	65,6	74,5	56,3	0,76
América Latina y el Caribe	85,1	86,8	83,4	0,96	88,9	89,9	87,9	0,98	92,9	93,2	92,5	0,99

Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

estables, salvo en Asia Oriental y el Pacífico, donde las mujeres podrían representar en 2015 hasta las tres cuartas partes del total.

Por otra parte, las características demográficas influyen considerablemente en esas estadísticas. La principal observación a este respecto es que, como las mujeres viven más que los hombres, constituyen la mayoría de la población de las generaciones de más edad, en las que la tasa de analfabetismo es más elevada. Por consiguiente, el IPS representa una mejor medida de la disparidad entre los sexos en la tasa de analfabetismo, que la comparación de las cifras absolutas.

Recuadro 2.12 Las definiciones tradicionales de la alfabetización, según la UNESCO

Alfabetización

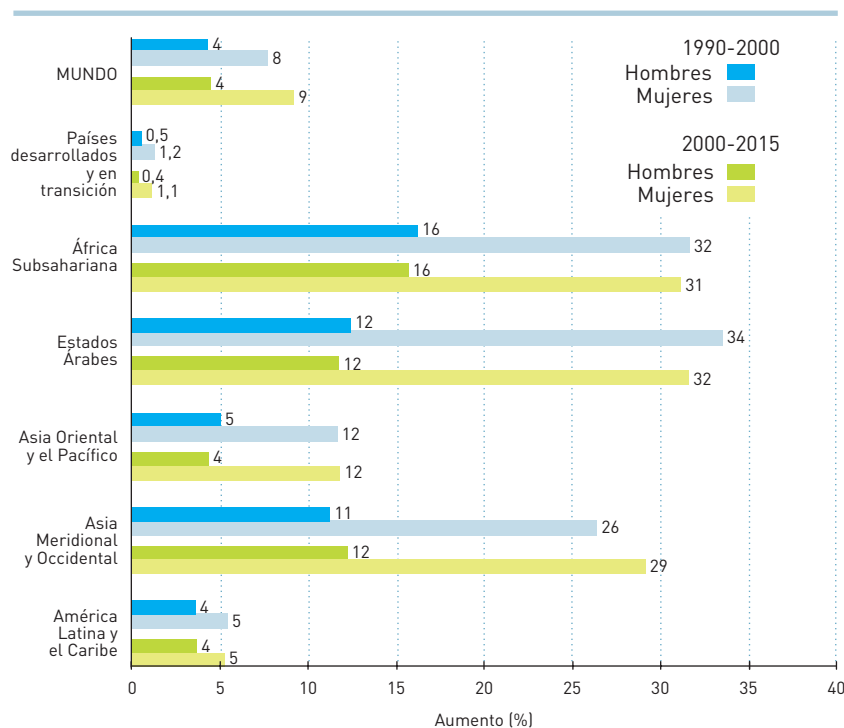
Se considera alfabetizada toda persona que es capaz de leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado sencillo y escueto relacionado con su vida cotidiana.

Alfabetización funcional

Se considera alfabetizada desde un punto de vista funcional toda persona que es capaz de realizar todas aquellas actividades en las que el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo es necesario para un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad, así como para permitir a dicha persona que siga utilizando esos conocimientos en beneficio de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad.

Fuente: Sitio Internet del IEU (unesco.org).

Gráfico 2.26. Incremento del porcentaje de la tasa de alfabetización de adultos, por sexo (1990-2000 y 2000-2015)



Nota: En el total mundial están comprendidos los países desarrollados y los países en transición, donde el incremento de la alfabetización ha sido muy escaso ya que ésta es prácticamente universal.

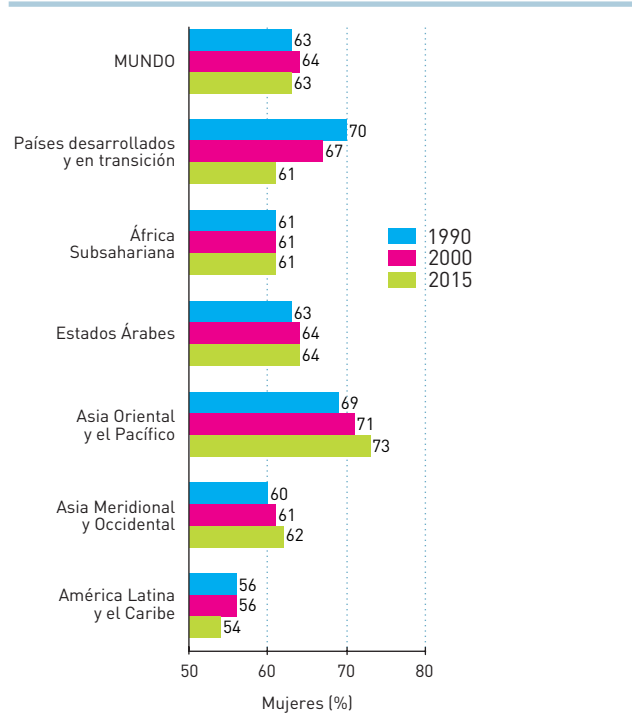
Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico

Alfabetización de los jóvenes

La frecuentación de la escuela repercute de manera considerable en la tasa de analfabetismo de los grupos de más tierna edad, pero no en las generaciones de más edad en las que la incidencia del analfabetismo es la más alta.

El Gráfico 2.28 muestra en qué medida las tasas de alfabetización son constantemente más elevadas en el grupo de edad de 15 a 24 años en

Gráfico 2.27. Porcentaje de mujeres entre los adultos analfabetos, por región (1990, 2000 y 2015)



Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

las cuatro regiones donde el nivel de alfabetización de adultos es el más bajo. Se puede observar que en Asia Oriental y el Pacífico están alfabetizados casi todos los jóvenes.

El Gráfico 2.29 muestra que en esas mismas regiones las tasas de alfabetización de adultos avanzan hacia la paridad entre los sexos,

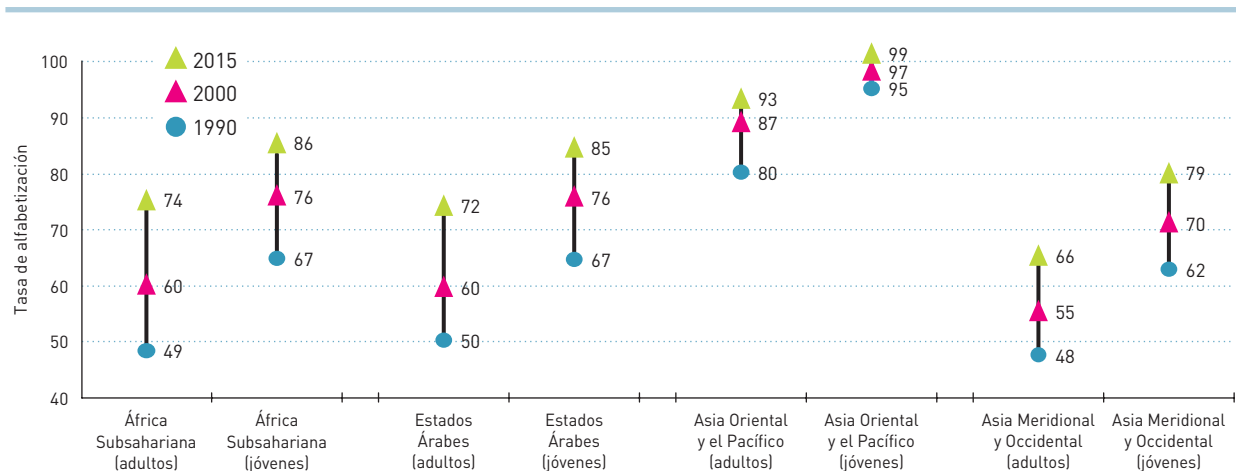
impulsadas por las repercusiones que tiene la escolarización en dichas tasas y en la situación relativa a los dos sexos en el grupo de edad de 15 a 24 años. Aunque en la actualidad parece que, en promedio, no se logrará la paridad en las cuatro regiones que presentan las mayores disparidades, todas deberían obtener antes de 2015 un IPS superior a 0,85 por lo que respecta a la alfabetización de los jóvenes.

Situación a nivel de país

En los países desarrollados y en transición la tasa de alfabetización suele ser muy superior al 95%, salvo raras excepciones. Asimismo, es elevada en gran parte de América Latina y el Caribe.

El Gráfico 2.30 muestra los niveles actuales de la tasa de alfabetización de adultos, por sexo, correspondientes a los países en los que, en 2000, estaban alfabetizadas las tres cuartas partes o menos de la población. La tasa de alfabetización era inferior al 40% en algunos países del África Subsahariana (Benin, Burkina Faso, Etiopía, Gambia, Guinea Bissau, Malí, Níger y Senegal) y en Irak. Se pueden comprobar además en todos los países señalados diferencias sustanciales entre los sexos: el IPS es inferior a 0,50 en algunos de esos países (Benin, Burkina Faso, Guinea Bissau, Irak, Malí, Mozambique, Nepal, Pakistán y Yemen), con tasas de alfabetización de las mujeres correspondientes a la mitad o menos de las de los hombres. Las únicas excepciones se dan en cuatro países de América Central que presentan tasas levemente favorables a las mujeres.

Gráfico 2.28. Estimación de las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes en cuatro regiones (1990, 2000 y 2015) (Adultos: 15 años y más; jóvenes: 15-24 años)



Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

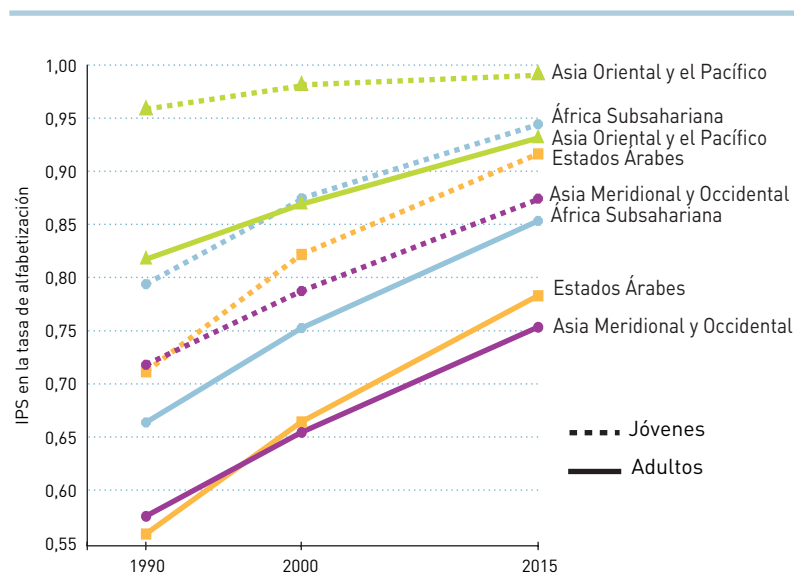
El Cuadro 2.23 presenta las tasas estimadas de alfabetización, así como las tendencias recientes y las previsiones para los nueve países que tienen el mayor número de analfabetos.

Entre 1990 y 2000 se produjo en China una disminución sustancial del número de analfabetos y esa tendencia debería continuar entre 2000 y 2015. En efecto, la tasa de alfabetización debería pasar del 85% en 2000 al 93% en 2015. Las tasas de alfabetización aumentaron en todas partes, sobre todo en Etiopía y Nigeria (en un 37% y un 32% respectivamente), y esa tendencia debería continuar hasta 2015. Pese a esa mejora general, ha seguido aumentando el número de analfabetos en Bangladesh, Egipto, Etiopía, India y Pakistán, aunque se prevé una estabilización en la India antes de 2015 (Goujon y McNay, 2003). Sin embargo, ha disminuido en Brasil, Indonesia y Nigeria, a veces en proporciones considerables.

El Gráfico 2.31 describe la situación de la alfabetización de los jóvenes en los países en los que la tasa de alfabetización de adultos es igual o inferior al 75%. Muestra que, incluso para la generación joven, la alfabetización se sitúa en algunos países a un nivel muy bajo y no debería ser universal en 2015, pese al empeño actual de esos países por fomentar la enseñanza primaria.

El Gráfico 2.32 da una idea de las mejoras pasadas –y de las que son posibles en el futuro– por lo que respecta a la paridad entre los sexos en la alfabetización. Indica los IPS en la alfabetización de adultos en 1990 y 2000 y los previstos para 2015, que se han estimado proyectando las tendencias pasadas de la tasa de alfabetización, es decir, suponiendo que no cambien las políticas ni los contextos. Se han incluido únicamente los países en los que la situación era muy crítica en 1990 (IPS igual o inferior a 0,75).

Gráfico 2.29. Índices de paridad entre los sexos en las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes (1990-2015)



Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

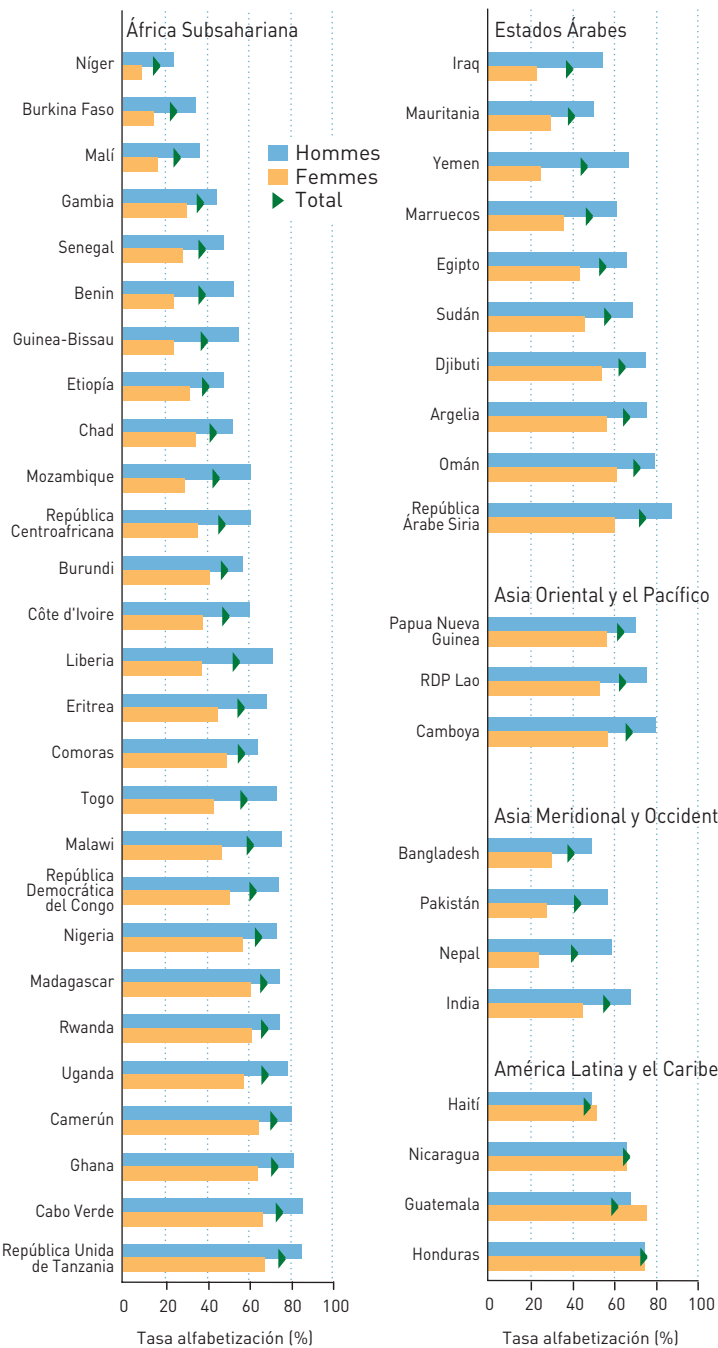
Se puede comprobar que en el último decenio se han realizado avances considerables hacia la paridad entre los sexos. Los más importantes son los registrados en Arabia Saudita, Burundi, Omán, la República Centroafricana, Sudán, Chad y Yemen (todos superiores a 0,14). Aunque más modestas (entre 0,10 y 0,13), se señalan otras progresiones en la mitad de los países del África Subsahariana, la mayor parte de los Estados Árabes y Nepal. Esa tendencia positiva debería proseguirse durante los próximos 15 años. Sin embargo, esos países seguirán estando bastante lejos del objetivo de la paridad entre los sexos, si se mantienen las tendencias actuales. En las distintas regiones, el IPS sólo será superior a 0,80 en la mitad de los países que figuran en el gráfico.

Cuadro 2.23. Nueve países con alto nivel de analfabetismo: tendencias en el pasado y previsiones para 2015

	Tasa de alfabetización de adultos					Adultos analfabetos				
	%			Evolución en %		Millions			Evolución en %	
	1990	2000	2015	1990-2000	2000-2015	1990	2000	2015	1990-2000	2000-2015
Bangladesh	34,2	40,0	47,2	16,9	17,9	41,9	50,6	64,9	20,6	28,4
Brasil	82,0	86,9	91,8	5,9	5,6	17,4	15,9	12,5	-8,5	-21,4
China	78,3	85,2	92,9	8,8	9,1	181,3	141,9	80,5	-21,7	-43,3
Egipto	47,1	55,3	65,9	17,4	19,2	17,9	19,6	21,0	9,8	7,3
Etiopía	28,6	39,1	56,4	36,7	44,2	18,8	21,0	21,8	11,6	3,7
India	49,3	57,2	67,9	16,0	18,7	272,4	287,0	288,4	5,3	0,5
Indonesia	79,5	86,8	93,6	9,2	7,8	23,9	19,4	12,1	-19,0	-37,5
Nigeria	48,7	64,0	81,4	31,6	27,2	23,7	22,5	18,0	-5,1	-20,0
Pakistán	35,4	43,2	55,3	22,1	28,1	41,2	46,7	56,2	13,4	20,3

Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.30. Tasas de alfabetización de adultos por sexo (2000)
 (No se incluyen los países con tasas globales de alfabetización superiores al 75%)



Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

Como es de esperar, los niveles de alfabetización de los jóvenes se aproximan más a la paridad. Así lo indica el Gráfico 2.33 para los mismos países que los del Gráfico 2.32. Aunque en el caso de los adultos ningún país de ese grupo debería lograr la paridad entre los sexos para 2015, ciertos países, entre ellos algunos del África Subsahariana y los Estados Árabes, deberían acercarse a ese objetivo en lo que atañe a las generaciones más jóvenes.

En conclusión, habida cuenta de las tendencias actuales parece poco probable que en muchos países en desarrollo se logre el objetivo de incrementar en un 50% la tasa de alfabetización de adultos. Las disparidades entre los sexos en el campo de la alfabetización disminuyen, pero a un ritmo demasiado lento. Esta tendencia refleja la dificultad estructural que existe para lograr avances rápidos en la alfabetización, debido a la preponderancia de las generaciones de más edad en la población analfabeta y a que las mujeres constituyen la mayoría de ese grupo de edad.

Programas destinados a los jóvenes y los adultos

Como se señaló al comienzo de este capítulo, no se puede concebir la alfabetización totalmente aislada de la formación para otras competencias. De hecho, los programas destinados a los jóvenes y los adultos versan simultáneamente sobre las competencias que guardan relación con la alfabetización y las competencias "contextuales" y genéricas. Aunque raras, las excepciones comprenden los siguientes ejemplos.

- El ejemplo clásico de actividad exclusivamente orientada a obtener rápidos avances en este campo son las campañas masivas. Aunque no se puede negar el éxito de algunas de ellas, su eficacia suscita dudas (Lauglo, 2001). Si se quiere que tengan éxito, es indispensable que haya mucho entusiasmo entre los estudiantes y los formadores. Sólo en circunstancias particulares, por ejemplo cuando existe un espíritu revolucionario, se puede garantizar duraderamente ese entusiasmo e, incluso en ese caso, cabe dudar de que se mantengan a largo plazo las competencias de alfabetización.
- Competencias "contextuales". La *Self-Employed Women's Association* (SEWA) dirige en India programas destinados a aumentar la capacidad de las mujeres pobres para generar ingresos, sin preocuparse por sus competencias en relación con la alfabetización (Robinson-Pant, 2003). Sin embargo, este es un caso excepcional por cuanto se trata de una formación en competencias de nivel poco elevado. En niveles más elevados, una formación en determinadas competencias puede excluir la alfabetización por el mero hecho de que los participantes ya han sido alfabetizados. Uno de los numerosos ejemplos de esto es el del proyecto Sofía en Cuba, que se propone aumentar la proporción de mujeres en puestos directivos (Hanemann, 2003a).

- Competencias genéricas. Es difícil imaginar un programa en el que se formase a los participantes en competencias genéricas sin relación alguna con el contexto en el que viven y trabajan. No se ha encontrado ningún programa de ese tipo en la documentación disponible.

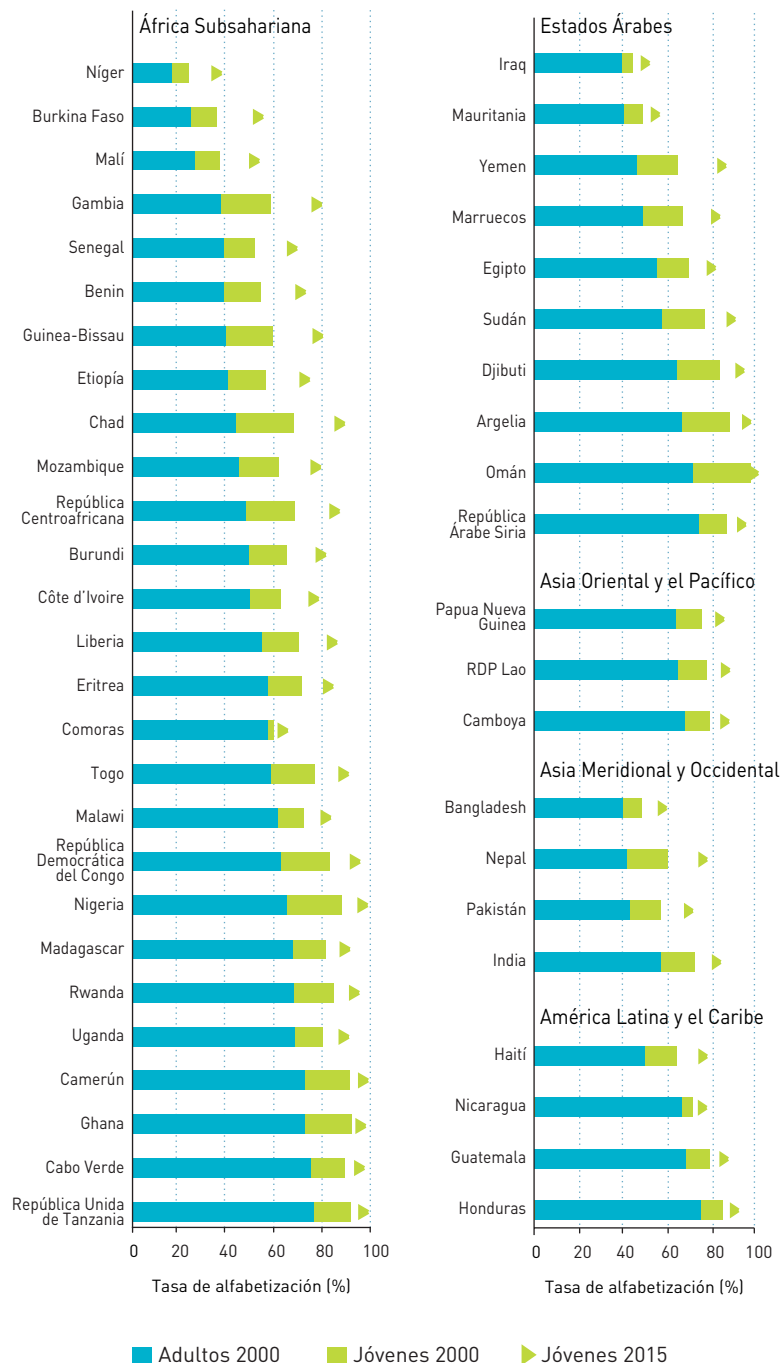
Así pues, la mayoría de los programas de aprendizaje unen los tres tipos de competencias. Sin embargo, ¿cómo sucede esto exactamente? Parece que se haya pasado de un paradigma a otro:

- En los programas anteriores era fundamental la adquisición de las competencias unidas a la alfabetización, pero para atraer y motivar a los alumnos se agregó en numerosos casos una vinculación con un campo de aplicación, por ejemplo la generación de ingresos. Sin embargo, en la práctica esto se traducía con frecuencia en programas mal financiados, dirigidos por formadores especializados en alfabetización y no en el campo de aplicación (Oxenham, 2003). Esa práctica parece haber contribuido a propiciar una tasa elevada de deserción entre las mujeres (Robinson-Pant, 2003).
- En los programas más recientes las competencias “contextuales” se han convertido en el centro del programa, seguidas por las competencias relacionadas con la alfabetización. Las posibilidades de adquisición y retención de las competencias son mejores en estas condiciones, máxime porque el alumno sigue estando con frecuencia en el contexto de vida o trabajo para el que se ha concebido el programa (Rogers y otros, 1999).

Un aspecto importante del contexto del alumno es el idioma. En numerosas comunidades (incluidas las de los inmigrantes en los países industrializados), su lengua propia es distinta del idioma nacional dominante. Este puede ser una lengua autóctona o el idioma de la antigua potencia colonial. Como a veces se utilizan una y otra, el alumno puede verse confrontado a elegir entre tres idiomas.

Esto complica los programas de aprendizaje destinados a los jóvenes y adultos. Es posible que sean escasos los manuales, el material didáctico e incluso los textos escritos en la lengua local. En ese caso pueden ser importantes los textos elaborados por los alumnos. Esto es de por sí una experiencia de aprendizaje y los materiales pueden servir más tarde a otros grupos. Los cuentos (Mace, 2002) y la literatura oral (Hinzen, 1987) son elementos importantes.

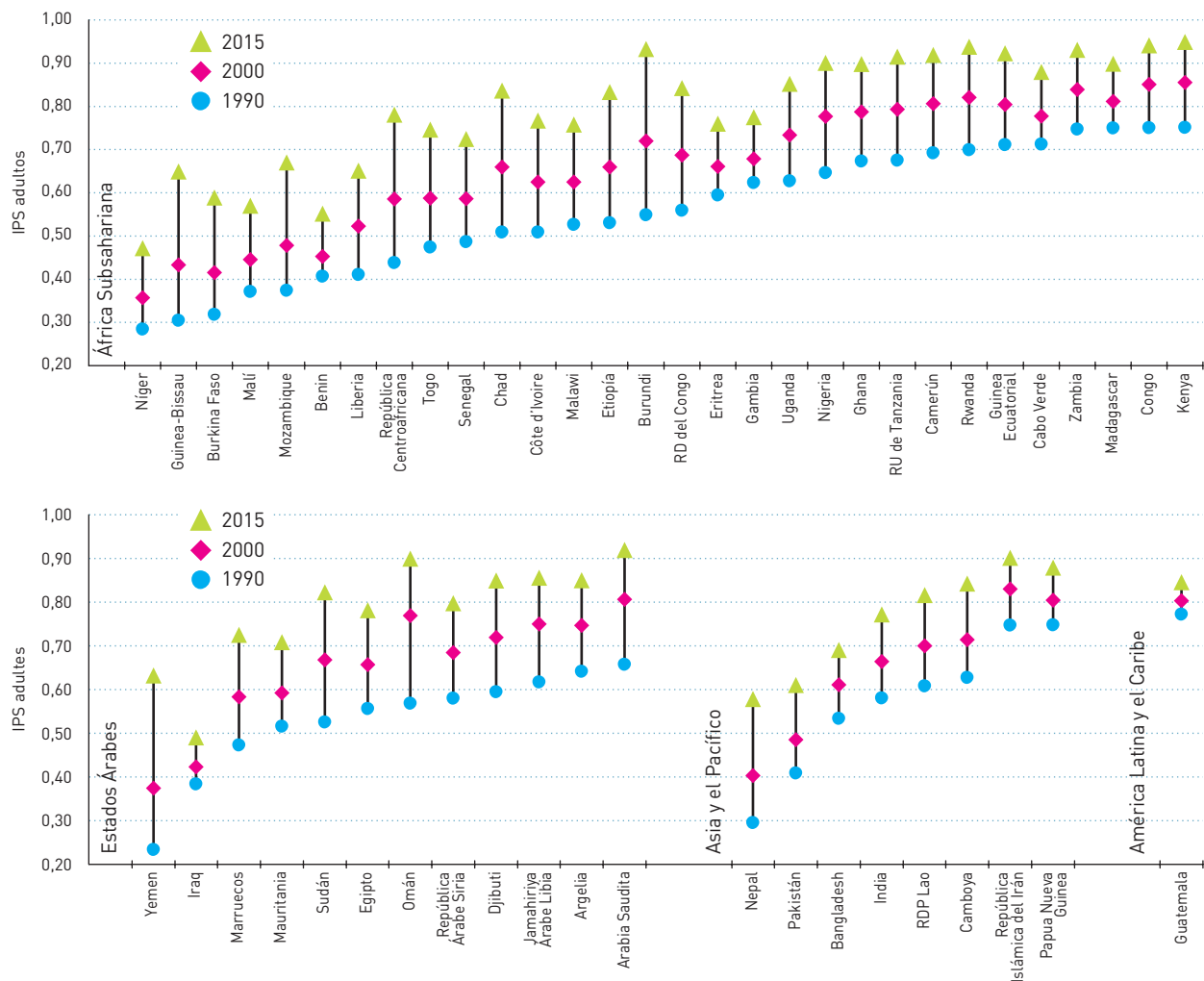
Gráfico 2.31. Estimación de las tasas de alfabetización de adultos y jóvenes (2000) y previsiones sobre las tasas de alfabetización de los jóvenes en 2015 (No se incluyen los países con tasas globales de alfabetización superiores al 75%; los países están clasificados por orden creciente de la tasa de alfabetización de adultos)



Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.32. IPS de la tasa de alfabetización de adultos por país (1990, 2000 y 2015)

(No se incluyen los países con un IPS superior a 0,75 en 1990; los países están clasificados por orden creciente del IPS en 1990)



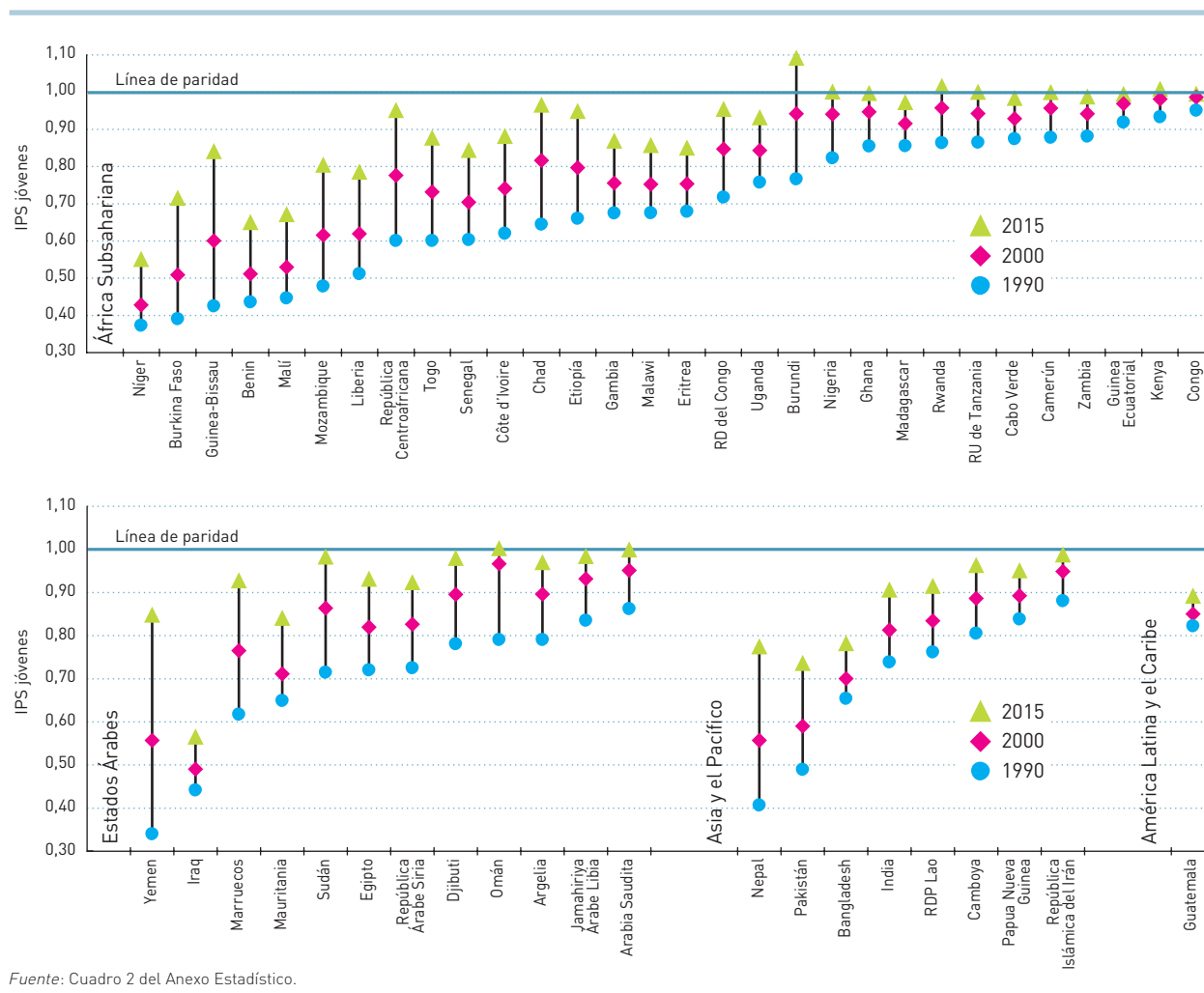
Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

No obstante, el idioma nacional se suele considerar la lengua del poder. Más aún, puede considerarse como una lengua dominada por los hombres, que son más móviles, participan más en la actividad económica y tienen más acceso a la escuela. El enfoque de la "bifabetización", como su nombre lo indica, tiene por objeto aprender simultáneamente la lectura y la escritura en la lengua local y el idioma nacional. Los centros de bifabetización de Bolivia, Guatemala, México, Paraguay y Perú están administrados por y para las mujeres (cerca del 75% del alumnado) y los hombres (25%), por separado. Los formadores y alumnos trabajan juntos valiéndose de programas de enseñanza con contenidos específicos para cada sexo y elaborando sus propios materiales. En la última etapa los dos grupos comparten sus textos, lo que da lugar a un diálogo de negociación (Hanemann, 2003a).

Debido a la falta de datos es difícil determinar si el paso a la alfabetización contextualizada ha contribuido a aumentar la eficacia de los programas de enseñanza, pero parece innegable que se han realizado ciertos avances. Las investigaciones efectuadas desde 1976 mostraban una proporción muy baja de éxito en los exámenes. Esa proporción era, en promedio, de 20% en la República Unida de Tanzania, 14% en la República Islámica del Irán, 25% en Etiopía, 23% en Ecuador y 8% en Sudán (PNUD/UNESCO, 1976). A falta de estimaciones más recientes, esos resultados han repercutido considerablemente en la opinión general sobre la eficacia de los programas de aprendizaje. Las conclusiones de los estudios realizados en 1989 (Carron y otros) y 1991 (Carr-Hill y otros) fueron algo mejores, pero los resultados de estudios recientes son muy positivos. La impresión general que se desprende

Gráfico 2.33. IPS de la tasa de alfabetización de jóvenes por país (1990, 2000 y 2015)

(Los países están clasificados por orden creciente del IPS en 1990)



Fuente: Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

(Diagne, 1999; y Oxenham y Aoki, 2001) es que se puede considerar normal un índice de terminación de estudios del 70% aproximadamente (con algunos resultados mejores o menos buenos). El índice de aprobación de exámenes suele situarse en torno al 60% (Oxenham y Aoki, 2001).

La terminación formal de los estudios y la aprobación de un examen no tienen, sin embargo, el mismo significado que las adquisiciones del aprendizaje. En relación con un programa ejecutado en la República Unida de Tanzania se evaluó si los alumnos habían adquirido realmente las competencias de alfabetización y las competencias genéricas. Se comprobó que el 60% era capaz de leer una narración sencilla y breve y el 75% podía resolver un problema sencillo de aritmética. Entre los alumnos que habían obtenido resultados satisfactorios, el 25% podía además

efectuar adecuadamente un ejercicio de solución de problemas (Carr-Hill, 1991). En un estudio realizado en Kenya (Carron y otros, 1989) se observaron más o menos los mismos resultados. Concluimos pues con Torres (2003) que “el fracaso y el abandono de los estudios” en relación con el aprendizaje de adultos son argumentos descartados por la mayoría de los especialistas.

El aprendizaje de los adultos tiene efectos beneficiosos como la mejora de los medios de subsistencia, una mejor comunicación oral y escrita y el mejoramiento de la salud familiar y la educación. Sin embargo, la información de que se dispone en relación con las repercusiones de esos programas sigue siendo rudimentaria, comparada con la relativa al sistema de educación formal. Así, es altamente prioritario seguir investigando sobre esta cuestión.

Calidad de la educación

Objetivo 6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Seguir de cerca la calidad de la educación es tan importante como mejorar los sistemas educativos, pero es difícil evaluarla. La calidad es importante por lo que puede aportar a las personas: la diferencia entre una buena y una mala educación se refleja en qué se aprende, cómo se aprende y cuánto se aprende. Esto parece ser especialmente cierto en lo que respecta a las sociedades más pobres y, dentro de éstas, a las personas pertenecientes a los medios más desfavorecidos. Así pues, la calidad de la educación es un instrumento importante para lograr una mayor igualdad entre quienes entran en la vida con diferentes ventajas económicas y sociales y, desde luego, entre hombres y mujeres.

Sin embargo, la evaluación sistemática de las tendencias internacionales de la calidad de la educación se ve entorpecida por la falta de indicadores directos. Por lo que atañe a las aporta-

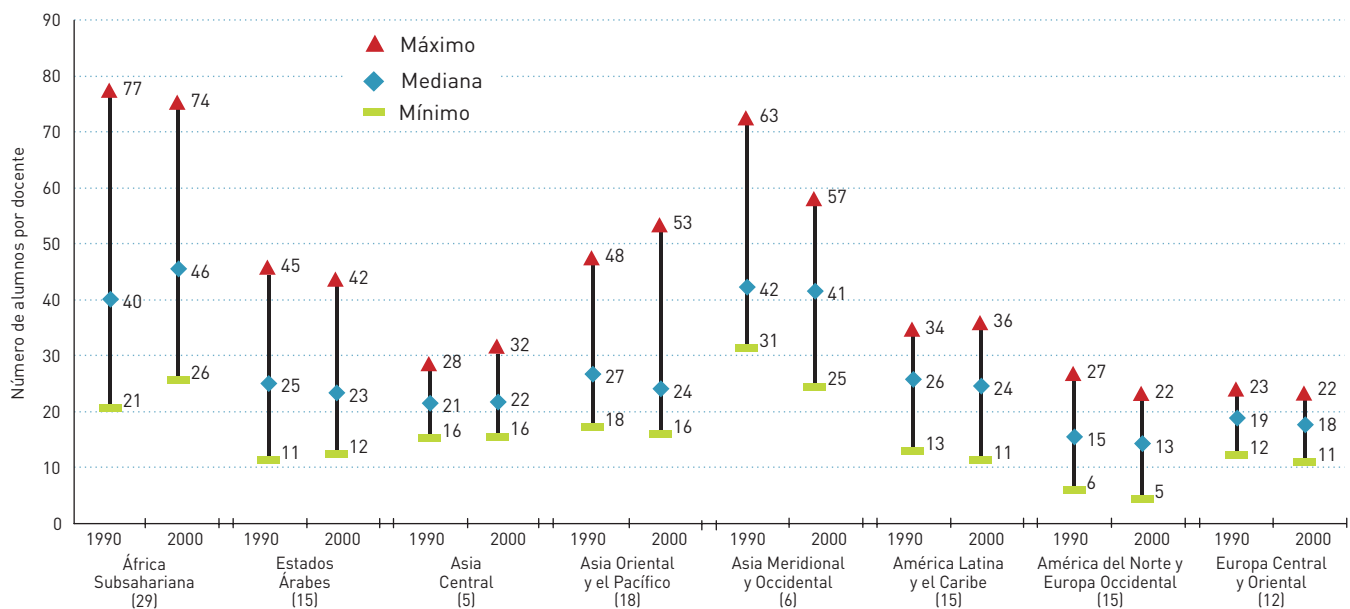
ciones, se dispone de dos tipos de indicadores de aproximación. El primero se refiere al personal docente: su número en relación con el número total de alumnos y su calificación. El segundo se refiere a los recursos financieros y, en particular, a la cuantía del gasto público asignada al sistema escolar. Se supone por lo general que un número menor de alumnos por docente, un nivel de calificaciones más elevado del personal docente y un mayor nivel de gasto público pueden influir positivamente en la calidad de la educación. Sin embargo, hay razones para pensar que la relación no es tan simple como se suele suponer. Por lo que respecta a los resultados, es cada vez más posible comparar los resultados cognitivos de la educación, al menos a nivel escolar, gracias a una serie de evaluaciones del aprovechamiento educativo que se están multiplicando y ampliando. Más adelante se recapitulan algunos de los resultados más recientes de esos estudios.

Recursos humanos

La existencia de un personal docente convenientemente cualificado y en número suficiente es uno de los principales requisitos para la buena calidad de los servicios educativos. El análisis que sigue está centrado en la comparación del número de alumnos por profesor y la proporción de docentes que han efectuado una formación. Teóricamente

Una educación de calidad puede contribuir a lograr una mayor igualdad entre hombres y mujeres.

Gráfico 2.34. Número alumnos por docente en primaria, por región (1990 y 2000): valores medios y variación dentro de las regiones (El número de países de cada región figura entre paréntesis)



Fuente: Cuadro 10 del Anexo Estadístico.

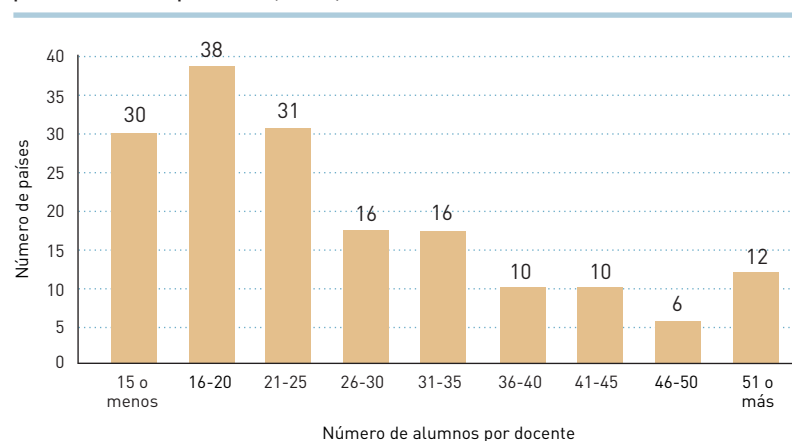
es posible afinar el indicador del número de alumnos por profesor, basado en el recuento del personal, utilizando en su lugar el número de profesores de tiempo completo. Esto sería más exacto, pero para ello sería necesario poseer información sobre los profesores de tiempo parcial, que aún no está generalizada.

El Gráfico 2.34 muestra cómo varía el número de alumnos por docente en primaria, por región, en los 115 países para los que se dispone de datos relativos a 1990 y a 2000.²⁸ La variación más importante corresponde al África Subsahariana. En esa región hay países en los que el número de alumnos por profesor era superior a 70 en 2000 (la República Centroafricana y el Chad, que en ese entonces tenían el mayor número de alumnos por profesor del mundo). Esas cifras se refieren al promedio nacional, de suerte que hay, sin duda alguna, muchos casos en los que el número de alumnos por profesor es superior a la cifra indicada.²⁹

Aunque, en comparación con 1990, la gama de las proporciones de alumnos por docente de los países del África Subsahariana se había reducido algo en 2000, el promedio de la región pasó de 40 a 46 durante el decenio. Esto no presagia nada bueno para la calidad de la educación en esta región. Según el Cuadro 10 del Anexo Estadístico, el número de alumnos por profesor disminuyó en diez en algunos países (Burkina Faso, Burundi y Congo) que en 2000 contaban con unos 50 alumnos por profesor. La disminución más neta parece haberse producido en Togo (el número de alumnos por profesor pasó de 58 a 35). Por el contrario, la situación se deterioró en Benin, Camerún, Côte d'Ivoire, Etiopía y Malí, donde las clases aumentaron entre 10 y 20 alumnos, dando como resultado un número de alumnos por profesor de 54 a 63. En algunos de esos países, sobre todo Benin, Etiopía y Malí, este es el aspecto negativo de las notables mejoras logradas en el acceso a la educación durante el mismo periodo.

La otra región en la que es alarmante el número de alumnos por profesor es Asia Meridional y Occidental. La situación ha mejorado levemente desde 1990, pero los promedios siguen siendo superiores a 40. En Bangladesh e India se produjo una disminución de cerca de siete alumnos por profesor, pero en Bangladesh había 57 alumnos por profesor en 2000 (Cuadro 10 del Anexo Estadístico). En otras regiones mejoraron ligeramente –o no se modificaron en términos globales– los promedios y las gamas de las proporciones de alumnos por docente. Los valores más bajos

Gráfico 2.35. Distribución de los países en función del número de alumnos por docente en primaria (2000)



Fuente: Cuadro 10 del Anexo Estadístico.

(menos de 20 alumnos por profesor, en promedio) se dan en Europa y América del Norte, donde han tendido a disminuir desde 1990.

El Gráfico 2.35 muestra que en el 60% de los países un docente tiene a su cargo un promedio de 25 alumnos o menos. Los países en los que la proporción de alumnos por profesor es tan baja suelen ser los países desarrollados o aquellos en los que es baja la densidad de población, como Arabia Saudita, Bermudas, Brunei Darussalam, Islandia, etc. En el otro extremo, siguen figurando más de un 10% de países en los que el número de alumnos por docente es superior a 45, entre ellos muchos de los países más pobres y más poblados.

Son considerables las dificultades que es preciso superar si se quiere mejorar esta situación. Se requiere tiempo para contratar docentes practicantes debidamente calificados. Dadas las restricciones presupuestarias, algunos gobiernos han contratado a un gran número de docentes sin formación, a fin de atender al rápido aumento del número de alumnos. Es posible encontrar un compromiso entre un número razonable de alumnos por docente y la disponibilidad de docentes suficientemente calificados, para evitar que se deteriore la calidad de la educación a causa de una medida destinada a mejorarla.

Personal docente formado y sin formación

El nivel de calificación del personal docente sirve con frecuencia de criterio para determinar la calidad de la educación impartida. A este respecto hay dos indicadores posibles: el nivel general de educación del profesorado y el porcentaje de

El nivel de calificación del personal docente sirve con frecuencia de criterio para determinar la calidad de la educación impartida.

28. Es preciso ser prudentes al comparar los dos años debido a los posibles cambios ocurridos durante el periodo analizado en la estructura de la educación o en los métodos de clasificación.

29. Desde luego es posible que gracias a la doble jornada escolar el promedio de alumnos por clase sea inferior a esas cifras.

La cuantía de los fondos asignados a la educación se considera a veces un indicador de su calidad.

profesores calificados (o formados) para enseñar, según las normas nacionales. Los dos indicadores miden diferentes aspectos de la calificación del personal docente: el primero indica sus calificaciones generales en el campo de la educación y el segundo está centrado en la formación pedagógica.

Por lo que respecta al primer indicador, se acopió información en los países que participaron en el proyecto WEI (Indicadores Mundiales de Educación).³⁰

Por lo que se refiere al segundo indicador –esto es, el porcentaje del profesorado que tiene por lo menos la formación pedagógica mínima exigida por cada país–, es desigual la disponibilidad de datos, es incluso es inexistente para los países de la OCDE. Además, como la definición utilizada es de índole relativa, son necesariamente limitadas las comparaciones internacionales.

El Gráfico 2.36 muestra en qué medida está calificado, según la definición nacional, el profesorado de primaria de 72 países en desarrollo para los que se dispone de datos. Pese a la falta de datos, se estima que en los países de la OCDE prácticamente todos los maestros de primaria han recibido la formación exigida según las normas nacionales.

La panorámica que se desprende del Gráfico 2.36 sólo tiene carácter indicativo: no se incluyen todos los países y es posible que algunos de los que no facilitaron datos tengan un porcentaje de docentes formados inferior al señalado. Cabe observar, sin embargo, que en todas las regiones en desarrollo hay todavía países en los que no ha recibido formación la mitad del personal docente. La proporción de profesores que ha cursado algún tipo de formación es particularmente baja en algunos países del África Subsahariana, como Guinea Bissau, Malawi y Namibia, y en muchos otros países no ha recibido formación ni siquiera el 75% de los docentes. En los dos tercios de los países para los que se dispone de datos por sexo, son más numerosas las mujeres que han recibido formación, en comparación con los hombres, sobre todo en Etiopía, Gambia, Ghana y Lesotho.

En algunos países de Asia Oriental y el Pacífico (Bangladesh, Maldivas, Nepal y Vanuatu) y en Kirguistán, no han seguido ninguna formación ni siquiera las dos terceras partes del personal docente. En la región de Asia Oriental y el Pacífico, también se da el caso de que hay más mujeres formadas que hombres en Macao (China), la República Democrática Popular Lao y Viet Nam.

Los valores indicados más arriba corresponden a la media nacional, pero las disparidades dentro de un mismo país (entre regiones ricas y pobres, o entre zonas urbanas y rurales) pueden ser tan pronunciadas como las que existen entre los países, o incluso más acusadas. Por otra parte, si bien en la mayoría de los países se ha exigido para enseñar, con el decurso del tiempo, un nivel de calificación cada vez más elevado –particularmente en los países de ingresos medios de Asia Oriental, el Pacífico y América Latina–, en muchos países de bajos ingresos se ha tendido a contratar una proporción cada vez mayor de profesores sin ninguna formación o poco calificados. Esa tendencia, dictada a menudo por imperativos financieros, ha podido tener graves consecuencias en la calidad de la educación.

Gasto en educación

Con frecuencia es posible mejorar la calidad de la educación modificando la manera de organizar las clases u otros programas de educación y mejorando la interacción entre profesores y alumnos. Sin embargo, la mayoría de las opciones que permiten mejorar la calidad exigen gastos adicionales, sobre todo en los sistemas que disponen de recursos limitados. En consecuencia, la cuantía de los fondos asignados a la educación se considera a veces un indicador útil de aproximación a su calidad.

La principal dificultad se debe a la cobertura de la información suministrada, ya que teóricamente esa cuantía debe abarcar a la vez los fondos públicos de la administración central y local y los fondos privados. En realidad, incluso en el caso del gasto público, es difícil tener la certidumbre de que se incluyen todos los fondos. Por lo que respecta al propio gobierno central, algunos países sólo registran los gastos del Ministerio de Educación, excluyendo así los de otras administraciones centrales, como los ministerios encargados de los asuntos sociales, la salud y la agricultura, que pueden estar encargados de algunos tipos de educación. Es muy difícil dar cuenta de los fondos privados por falta de estudios especiales sobre los gastos de los hogares, cuya concepción y ejecución son costosas. Sin embargo, en las siguientes secciones se pasa revista a la información disponible sobre esos gastos, por parcial que sea.

Gasto nacional de educación

El Gráfico 2.37 muestra que el gasto público de educación en porcentaje del PNB varía considerablemente de un país a otro y, sobre todo, entre los países desarrollados y en desarrollo.

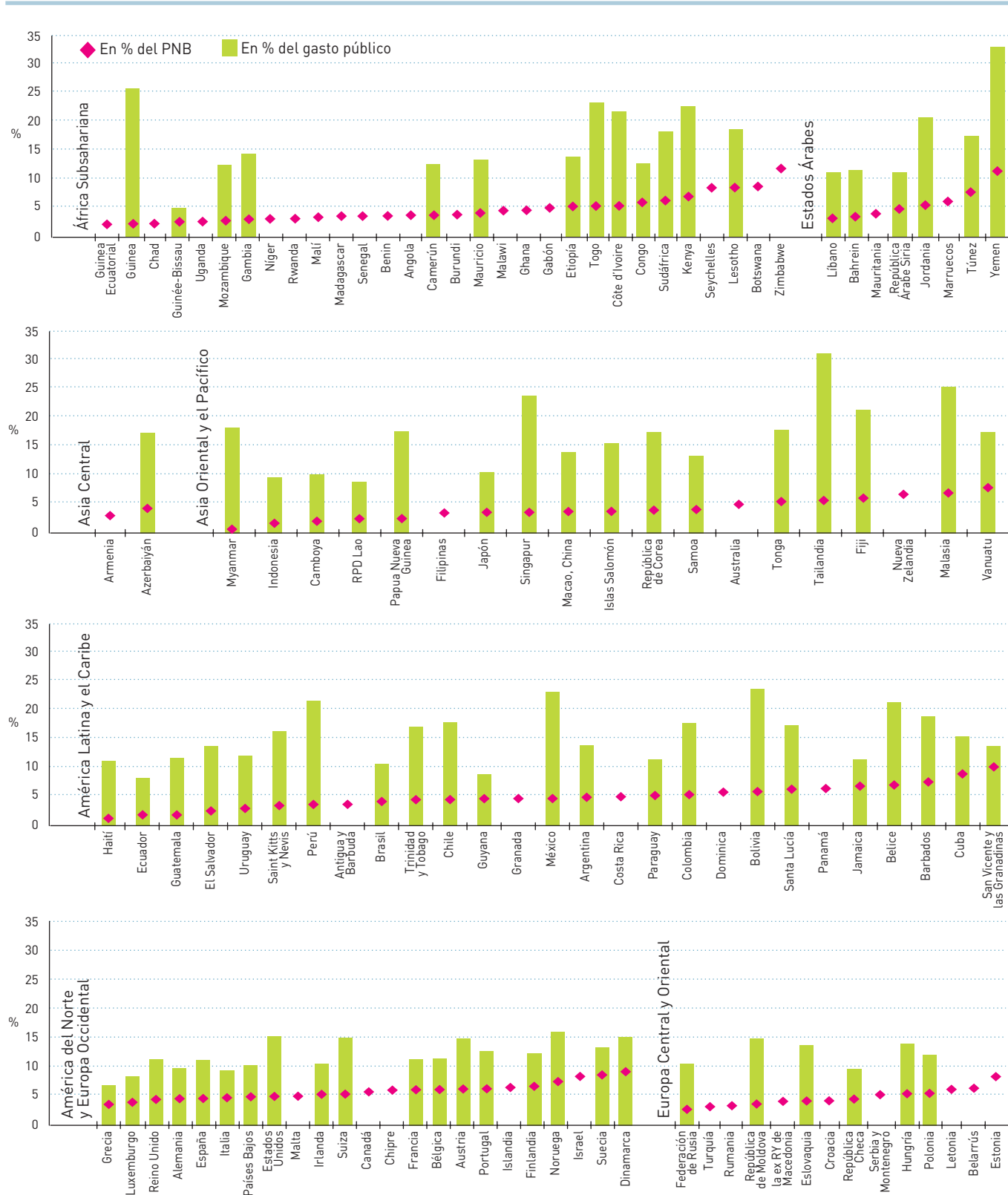
30. El Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE (2001) publicó un análisis de ese indicador en relación con los países que participaron en el proyecto WEI.

Gráfico 2.36. Porcentaje de docentes de primaria que han recibido formación pedagógica, por sexo (2000)
(En cada región, los países se han clasificado en función del orden creciente del porcentaje total de docentes formados)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 10 del Anexo Estadístico.

Gráfico 2.37. Gasto público en educación, en porcentaje del PNB y del total del gasto público
(En cada región, los países se han clasificado en función del orden creciente del porcentaje del PNB)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

El gasto varía entre un 0,6% en Myanmar y un 11,1% en Zimbabwe. Sin embargo, la mitad de los países asigna a la educación entre el 3,4% y el 5,7% de su riqueza nacional. Mientras que numerosos países de África y Asia atribuyen a la educación menos del 4% de su gasto, la mayoría de los países de la OCDE, así como algunos de Europa Central y Oriental le asignan entre el 4% y el 8%.³¹

La parte del gasto público total asignado a la educación varía mucho más: entre un 4,8% en Guinea Bissau y un 32,8% en Yemen. La mitad de los países señalan porcentajes comprendidos entre un 11,2% y un 17,4%.³²

Parte de la enseñanza primaria en el presupuesto público de educación y el gasto nacional

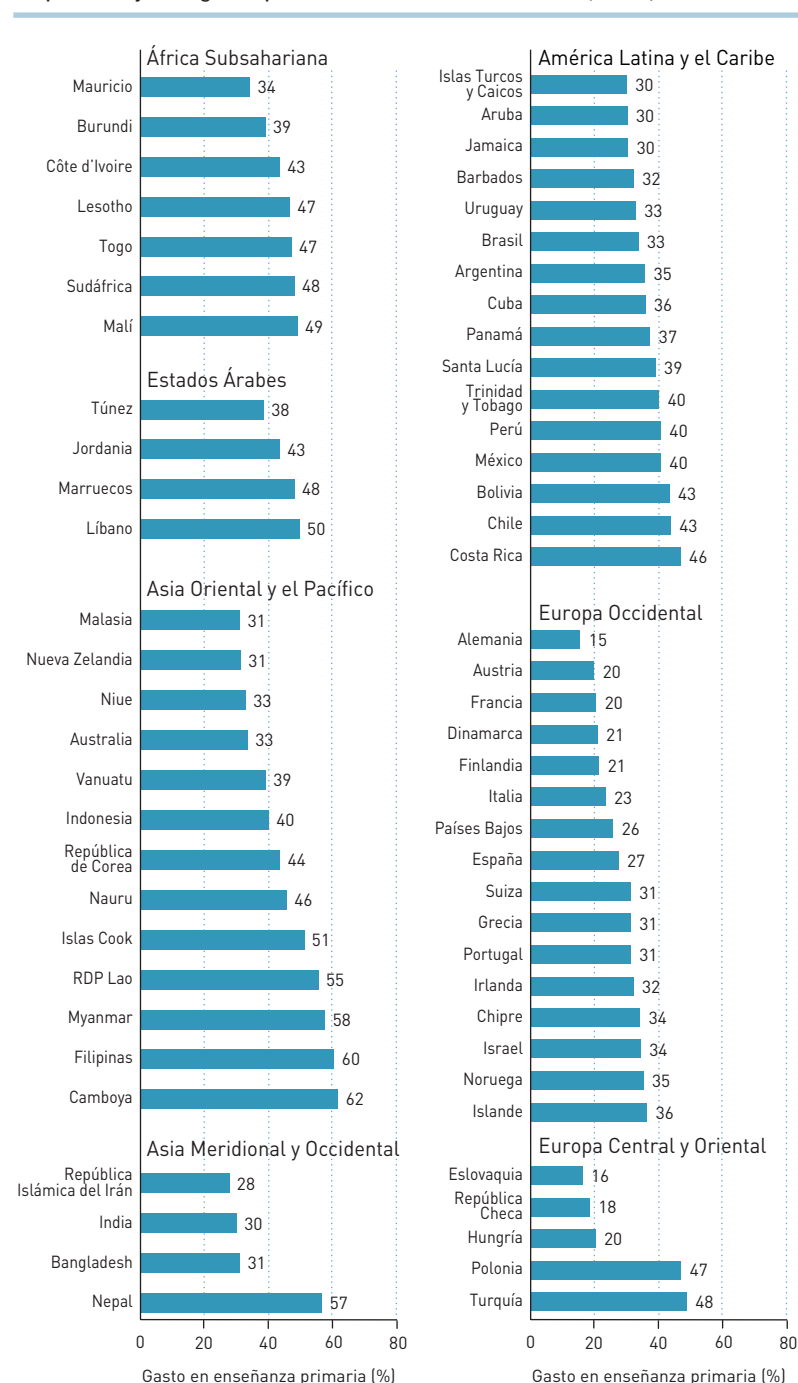
La parte de la enseñanza primaria en el presupuesto de la educación refleja la estructura de los sistemas educativos del mundo, lo que no es ni mucho menos sorprendente. Como se muestra en el Gráfico 2.38, los países ricos, que tienen sistemas bien desarrollados de enseñanza secundaria y superior, suelen asignar a la enseñanza primaria una proporción más baja del presupuesto de educación (algo menos de la tercera parte). Por el contrario, la mayoría de los países en desarrollo, cuyos sistemas de enseñanza superior están menos consolidados, asignan a la enseñanza primaria entre un tercio y la mitad del presupuesto de educación.

De esto resulta en parte que el gasto público dedicado a la enseñanza primaria representa con frecuencia una proporción más elevada del PNB en los países en desarrollo que en los industrializados. Esa proporción varía entre menos del 0,5% en Bangladesh a más del 3% en Belice y Lesotho. Sin embargo, en la mitad de los países para los que se dispone de datos, la enseñanza primaria recibe entre un 1,1% y un 2,2% de los recursos nacionales (Gráfico 2.39).

Por último, en lo que atañe al *gasto unitario en porcentaje del PNB por habitante* se da una extrema disparidad entre los países que figuran en el Gráfico 2.39. Las cifras van desde menos del 5% en Bangladesh, Botswana, Indonesia y la República Democrática Popular Lao hasta más del 25% en Noruega y Polonia y un 32% en Cuba. En la mitad de los países esa cifra se sitúa entre el 11% y el 17% del PNB por habitante.

En resumen, en los países ricos la proporción del PNB asignada por los gobiernos a la enseñanza primaria se sitúa en un 1,4% por término medio,

Gráfico 2.38. Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del gasto público ordinario en educación (2000)



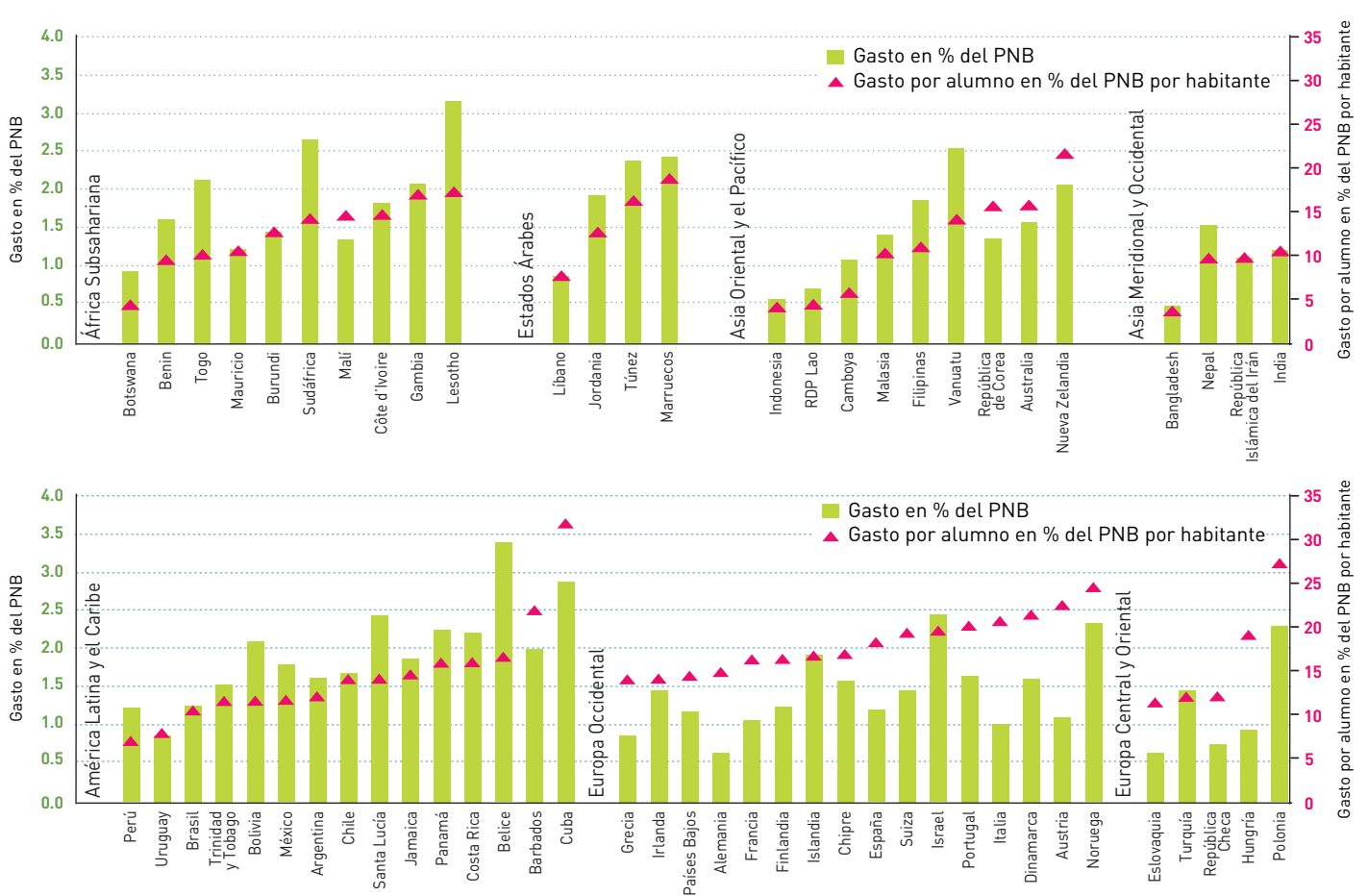
Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

31. Cabe observar además que en una muestra de 55 de los países más grandes de bajos ingresos, los que se considera que han obtenido un "éxito relativo en cuanto a la EPT" asignaron en promedio a la educación el 3,8% del PIB (Banco Mundial, 2003b, pág. 51).

32. Estos valores son algo inferiores al 18,2% asignado por los países que obtuvieron los mejores resultados en cuanto a la EPT, como lo señala el estudio del Banco Mundial (2003b, pág. 61).

Gráfico 2.39. Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en porcentaje del PNB y gasto por alumno en porcentaje del PNB por habitante (2000)

(Los países se han clasificado en función del orden creciente del gasto por alumno en porcentaje del PNB por habitante)



Nota general: Para notas más detalladas sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
Fuente: Cuadro 11 del Anexo Estadístico.

mientras que el gasto unitario como proporción del PNB por habitante se estima en un 18% por término medio.³³ En las regiones menos desarrolladas la proporción media de la riqueza nacional dedicada a la enseñanza primaria se sitúa en un 1,7% y es un poco más elevada que en los países industrializados, pero como con esos recursos se atiende a una población escolar comparativamente más numerosa, el gasto por alumno en relación con el PNB por habitante es, en promedio, inferior (12%) al de los países industrializados.³⁴

Aprovechamiento escolar de las muchachas y los varones

Si el personal docente y los recursos financieros repercuten de manera considerable en la calidad de la educación, los estudios sobre el aprovecha-

miento escolar facilitan una medida más directa de la calidad. Sin embargo, es preciso tener en cuenta sus limitaciones. Esos estudios sólo evalúan los resultados del aprendizaje que son mensurables, pero no las repercusiones más generales de la experiencia escolar en el educando ni la importancia de la escuela como institución social para la comunidad local. Además, se puede comprobar que los resultados del aprendizaje se siguen limitando por lo general a las asignaturas escolares, en particular, la lectura, las matemáticas y las ciencias.

Esas limitaciones son importantes cuando se trata de evaluar las disparidades entre los sexos en relación con el rendimiento escolar. Las diferencias eventuales entre muchachas y varones relativas a las competencias que se sitúan más allá de las materias escolares, por ejemplo, la

33. Las medias mencionadas en este párrafo son medias simples.

34. Cabe señalar que en los países que según el Banco Mundial lograron un "éxito relativo en la EPT", el costo unitario de primaria representaba el 11,8% del PNB por habitante, cifra que no es muy diferente de la media para todos los países en desarrollo, indicada para los datos de 2000 (Banco Mundial, 2003b, pág. 51).

comunicación y el trabajo en equipo, quedan fuera de nuestro alcance. Ocurre lo mismo con las prácticas en las aulas que son, conscientemente o no, discriminatorias para las muchachas y constituyen un componente importante de la calidad.

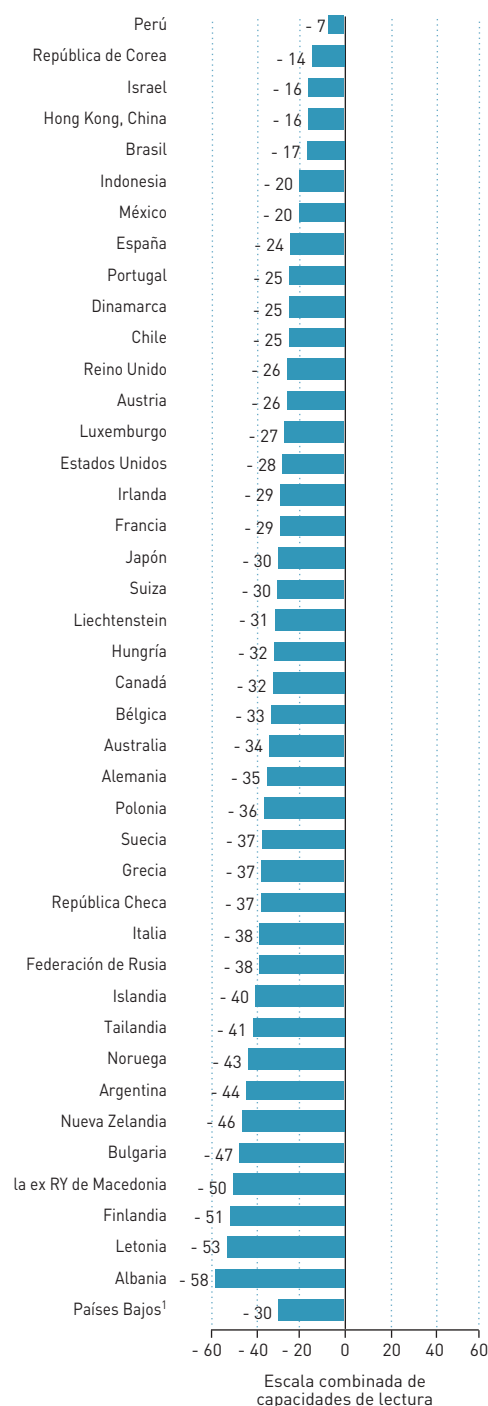
El siguiente análisis de algunos estudios – que tienen todos una cobertura mundial adecuada–permite comparar en cierta medida el aprovechamiento de las muchachas y los varones.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003b) examina el rendimiento escolar de los alumnos de 15 años de edad. En 2003 el estudio abarcó 42 países industrializados, en transición y en desarrollo. Hay que tener presente que las TNE de la mayoría de éstos son superiores al 95%, lo que puede indicar la existencia de un sistema educativo relativamente bien desarrollado.

En lo que respecta a la lectura, las chicas obtuvieron mejores resultados que los varones en todos los países, siendo sustanciales las diferencias en su mayoría (véase el Gráfico 2.40). Por lo que atañe a las matemáticas, los varones obtuvieron mejores resultados en 34 de los 42 países, pero las diferencias fueron menos pronunciadas que en la lectura. En el caso de las ciencias, los resultados fueron bastante equilibrados. No se pueden formular consideraciones generales sobre la cuestión de saber qué países presentan las diferencias más acusadas en cuanto al rendimiento. Con respecto a la lectura, en la que las diferencias son más pronunciadas y en favor de las chicas, los países en desarrollo y en transición suelen concentrarse en los dos extremos de la clasificación, mientras que la mayoría de los países industrializados se sitúan en el medio (Gráfico 2.40).

El Estudio sobre el Progreso Internacional de la Competencia en Lectura (PIRLS) (Mullis y otros, 2003) examinó el rendimiento de los alumnos de cuarto grado de primaria de 35 países industrializados, en transición y en desarrollo. Como el PISA, el PIRLS concluyó que las muchachas tenían un mejor rendimiento en lectura que los varones en todos los países. Entre los países en desarrollo que participaron en el estudio, Colombia presentó la diferencia menos importante. En Turquía y Marruecos la diferencia se acercó a la media internacional. Por último, Belice, la República Islámica del Irán y Kuwait fueron, entre todos los países, los que presentaron mayores diferencias. Entre esos seis países, la República Islámica del Irán, Kuwait y Marruecos tienen una TNE inferior

Gráfico 2.40. Diferencia de rendimiento entre los sexos en la escala combinada de competencias de lectura, PISA (2003) (Puntuaciones de los varones – puntuaciones de las muchachas)



1. El índice de respuesta es demasiado bajo para permitir comparaciones.
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE (2003b, Gráfico 5.3)

Diversos estudios muestran que los resultados del aprendizaje tienen que ver con la situación socioeconómica.

al 85%, lo que parece indicar que existen también diferencias moderadas e importantes en favor de las chicas en algunos países con sistemas educativos menos desarrollados.

La Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS) (inicialmente en 1995 y luego en 1999) concluyó que los varones obtenían resultados levemente superiores al de las chicas en algunos países en desarrollo que habían participado en el estudio. Esa diferencia tendía a ser algo más pronunciada en las clases superiores (Mullis y otros 2001).

Los resultados del PIRLS (ventaja neta de las chicas en lectura) y de la TIMSS (ligera ventaja de los varones en matemáticas y ciencias) concuerdan en términos generales con los del PISA, aunque el rendimiento global de las chicas es mejor en el PISA. Esa diferencia se atribuye a la distinta índole de las pruebas. El PISA hace más hincapié en las ciencias biológicas, los procesos científicos y la aplicación de los conocimientos y comprende más preguntas abiertas y contextualizadas, lo cual tiende a favorecer a las chicas. La TIMSS escoge un enfoque más teórico y utiliza más preguntas de selección múltiple, lo cual favorece a los varones.

En los resultados de las encuestas escolares de la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe (OREALC) se observaron las mismas características: "las chicas obtienen mejores resultados en lengua y resultados ligeramente inferiores en matemáticas". Globalmente las chicas tienen mejores resultados. Aunque relativamente pequeñas, esas diferencias son significativas desde el punto de vista estadístico (Cassasus y otros, 2002).

El panorama cambia cuando se examinan los países menos adelantados. Aunque la mayor afinidad de las chicas con la lectura y de los muchachos con las matemáticas parezca constituir un fenómeno universal, la ventaja de las chicas parece atenuarse o con frecuencia ser inexistente en los países menos adelantados en general.

El Proyecto de Seguimiento de los Resultados del Aprendizaje (MLA) (UNESCO/UNICEF, 2000) concluyó, en relación con el África Subsahariana, que las diferencias entre los sexos son leves o insignificantes y que son mucho más leves que las disparidades entre los países, lo cual ha sido confirmado por datos más recientes. En ocho países africanos, esencialmente de habla francesa, el estudio del MLA observó una leve

superioridad de los resultados de los varones en las asignaturas con las que suelen tener una afinidad mayor que las muchachas, como matemáticas, física, química y otras disciplinas científicas (UNESCO/UNICEF, 2003).

Según los estudios realizados por el Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), existen diferencias relativamente tenues entre los sexos, por lo que a lectura se refiere. En un grupo de cinco países africanos de habla inglesa la diferencia fue favorable a los varones en tres de ellos, mientras que en los otros dos fueron algo más acusadas y favorables a las muchachas (Saito, 1998; y UNESCO 2000e).

En las naciones africanas de habla francesa, el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN (PASEC) (Michaellowa, 2002, 2003) examinó el rendimiento en lectura y matemáticas y observó diferencias muy limitadas entre los sexos. Asimismo, en lo que se refiere a la repetición, las diferencias comprobadas fueron insignificantes.

Sin embargo, el grupo de países examinados por el PASEC se caracteriza por un IPS relativamente bajo en primaria. No se puede excluir la posibilidad de que haya menos muchachas escolarizadas, en particular las pertenecientes a las familias más pobres. Diversos estudios muestran que los resultados del aprendizaje tienen que ver con la situación socioeconómica. Así pues, es posible que la exclusión de las alumnas presuntamente menos capaces incremente el rendimiento medio de las chicas escolarizadas, esto es las incluidas en el estudio. Conforme vaya disminuyendo la disparidad en la escolarización, tal vez se manifieste una diferencia de rendimiento, hasta ahora encubierta, en detrimento de las chicas. Es posible que ocurra lo mismo, en el caso del PIRLS, por lo que respecta a la República Islámica del Irán, Kuwait y Marruecos.

No se encuentra ningún IPS relativamente bajo en los demás países que participaron en los estudios examinados anteriormente. En ese caso, cabe decir que la igualdad de rendimiento de las chicas en los países más pobres y su superioridad en los más ricos constituye una verdadera tendencia.

Esa tendencia induce a pensar que las chicas sacan más provecho que los varones de la educación, cuando ésta alcanza niveles superiores de desarrollo de una u otra forma. Esto lleva a preguntarse si no es posible que, dentro de algún tiempo, el aprovechamiento escolar de las

muchachas superará al de los varones también en los países más pobres. El Estudio Internacional sobre la Alfabetización de Adultos (IALS) (OCDE/Statistique Canada, 2000) nos permite efectuar un análisis casi longitudinal, aunque solamente para los países industrializados (www.nald.can/nls/ials/introduc.htm)

El IALS examinó las competencias en alfabetización de adultos con edades comprendidas entre los 16 y los 64 años. Comparando los diversos grupos de edad de los países participantes, es posible en cierto sentido hacer un análisis retrospectivo. Se observa que los hombres obtuvieron mejores resultados que las mujeres en el grupo de 56 a 64 años de edad y que lo contrario se aplicaba al grupo de 16 a 25 años. Así, cabe concluir que, en los países industrializados, la inversión de la superioridad de los resultados de los hombres con respecto a las mujeres se ha producido hace unos pocos decenios.

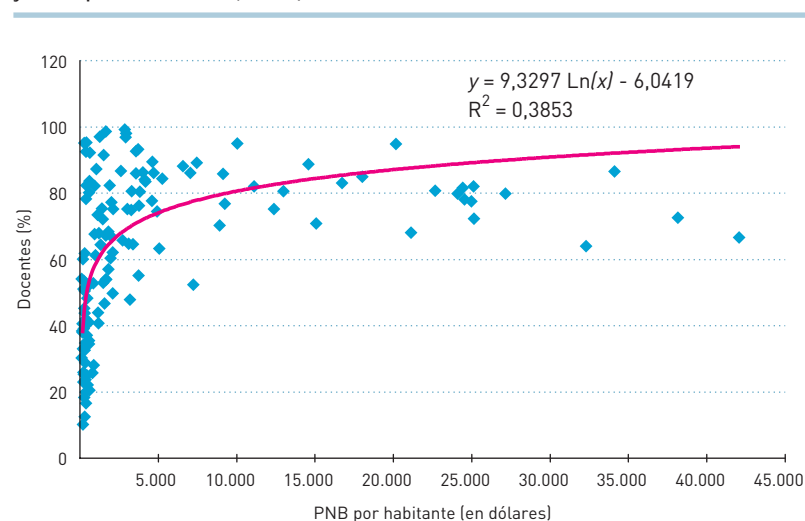
Son numerosas las conjeturas sobre las causas de este proceso de transformación. Una de las hipótesis es que la feminización del personal docente repercute en la mejora del rendimiento escolar de las chicas en los países ricos.

El Gráfico 2.41 muestra una neta correlación entre el PNB por habitante y la proporción de maestras de primaria. Anteriormente se demostró que una mayor feminización de la profesión docente va unida al ingreso de un mayor número de chicas en la escuela (Gráfico 2.15).

Sin embargo, no está claramente establecida la vinculación entre una mayor proporción de maestras y el diferencial de rendimiento entre varones y muchachas. El estudio del PASEC examinó esta cuestión y demostró que el sexo del docente tenía en realidad repercusiones importantes y divergentes en los resultados del aprendizaje. Si el docente es varón, la diferencia de los resultados aumenta un 6,5%, en relación con la puntuación media, en favor de los muchachos. (Michaelowa, 2002).³⁵

Por el contrario, en el estudio del PISA sólo se encontró una correlación muy tenue entre la proporción de maestras y el diferencial de rendimiento en 29 de los países participantes. Esa divergencia entre las conclusiones del PASEC y las del PISA parece indicar que la influencia del sexo del docente en el diferencial de los resultados, según el sexo, es mayor en los países menos adelantados. Es posible que disminuya según se van desarrollando los métodos y programas de enseñanza, de modo que los

Gráfico 2.41. Porcentaje de docentes en la enseñanza primaria y PNB por habitante (2000)



Fuentes: Cuadros 1 y 8 del Anexo Estadístico.

resultados del aprendizaje dependan menos de las preferencias y tendencias personales del docente, pero esta hipótesis es bastante aventurada y se necesitarían más trabajos de investigación relativos a más países y a una gama más amplia de variables.

Otra hipótesis que merece atención es que las muchachas de los países más pobres corren mayor riesgo que los varones de faltar con mayor frecuencia a la escuela y tener menos tiempo para los deberes en casa, porque deben participar más en las labores domésticas, ocuparse de sus hermanos y hermanas menores y ayudar en las faenas agrícolas. Esta situación parece ser que obedece al hecho de que los padres atribuyen menos valor a la educación de las hijas que de los hijos.

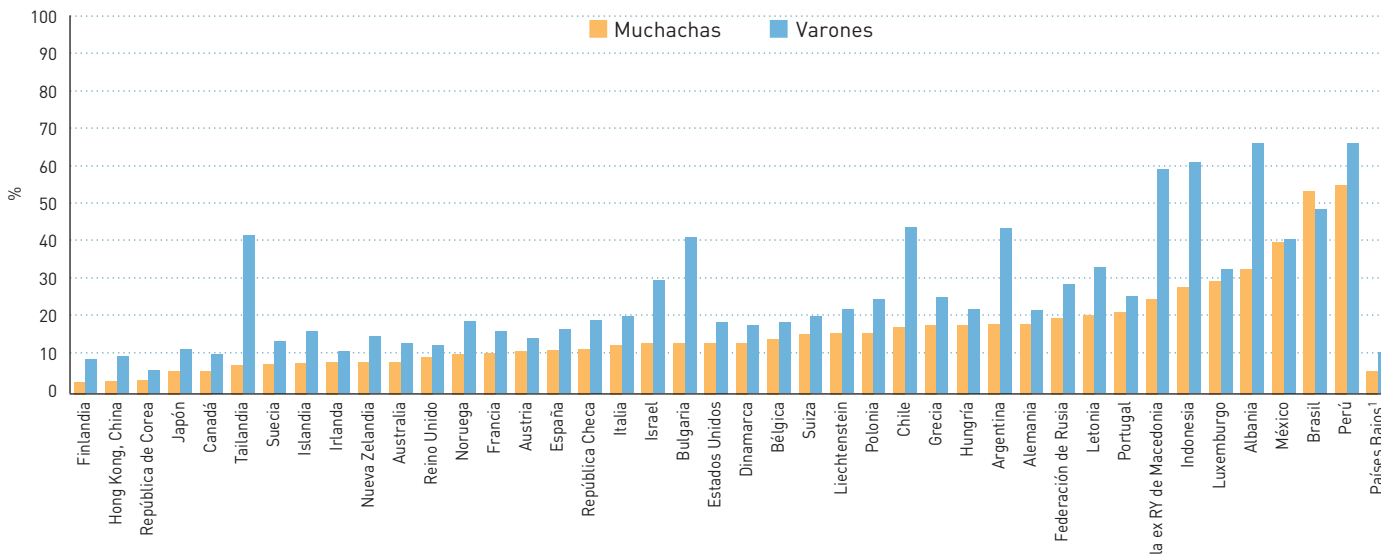
El PISA distinguió cinco niveles de rendimiento. El Gráfico 2.42 se refiere al nivel más bajo de lectura y muestra la proporción de varones y muchachas de ese nivel en los 42 países incluidos.

Ese gráfico muestra que no hay excepción a la regla según la cual hay en todo país más varones que muchachas cuyo rendimiento es insuficiente. Sin embargo, la magnitud de la diferencia varía de un país a otro. Existen diferencias muy importantes, iguales o superiores al 40%, en Albania, la ex República Yugoslava de Macedonia, Indonesia y Tailandia. Se observan diferencias del orden del 30% en Argentina, Bulgaria, Chile y Perú. Todos esos países son países en desarrollo o en transición relativamente pobres. En el caso

El estudio del PASEC demostró que el sexo del docente tenía repercusiones importantes y divergentes en los resultados.

35. En los países del PASEC la proporción de docentes en primaria variaba en 1995 entre un 18% y un 36%, en comparación con una media de cerca del 50% en los países participantes en el estudio del SACMEQ en 2000 (SACMEQ, 2002).

Gráfico 2.42. Porcentaje de muchachas y varones entre los alumnos que obtuvieron resultados más bajos en la escala combinada de competencias de lectura (2003)



1. El índice de respuesta es demasiado bajo para permitir comparaciones.
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE (2003b, Gráfico 5.3b)

El interés de las muchachas por la lectura es mayor que el de los varones en todos los países.

de los países industrializados las diferencias más importantes se sitúan en torno al 10%. Brasil y México son los únicos países en desarrollo que presentan una diferencia más modesta.

Para entender esas cifras es preciso tener presente que en el PISA se examina a alumnos de 15 años de edad y que la TNE de enseñanza secundaria asciende a un 47,5% en Indonesia, un 55,4% en Tailandia y un 64,4% en Perú. En esos países es preciso suponer que ni las muchachas ni los varones más pobres cursan la enseñanza secundaria. Las TNE de los demás países mencionados varían entre un 71,3% y un 96,1%. En todos los países el IPS se aproxima a 1,00 en la enseñanza secundaria.

Es evidente, pues, que el problema de los bajos resultados de los varones en secundaria es más grave en algunos países en transición o en desarrollo que en los países industrializados, donde se da prioridad al tratamiento de ese problema en las políticas de educación (véase el Capítulo 5). Por su parte, las chicas de esos países parecen tener más conciencia de que la educación

brinda la posibilidad de romper el círculo de la pobreza de su familia o mejorar aún más la calidad de vida. Esta hipótesis se ve corroborada por otros resultados del PISA.

Al examinar los métodos de aprendizaje de los alumnos, el PISA distingue el estilo cooperativo y el competitivo. En los países industrializados el primero suele ser característico de las muchachas y el segundo de los varones. Sin embargo, en algunos países las chicas adoptan también el método competitivo. Esos países tienen grandes posibilidades de ser países en transición y, en menor medida, países en desarrollo. Las excepciones son Brasil y México, es decir precisamente los países en los que es moderada la diferencia entre los varones y las muchachas con resultados insuficientes.

Además, el interés de las muchachas por la lectura es mayor que el de los varones en todos los países. Los jóvenes tienden a manifestar un mayor interés por las matemáticas que las chicas, pero esas diferencias son menos acusadas, especialmente en los países más pobres.

Se puede decir además que las chicas de los países pobres se interesan más por las matemáticas que las de los países ricos, aunque esto no se traduce en mejores resultados (lo que probablemente se deba a la mejor calidad de la educación en los países ricos).

En lo esencial el PISA esboza un panorama similar por lo que respecta al tiempo dedicado por los varones y las muchachas a la lectura, sus preferencias en este ámbito y su imagen de sí mismos. Sin embargo, lo más sorprendente es que en 40 de los 42 países las muchachas manifiestan más expectativas que los varones en relación con lo que harán a la edad de 30 años. “Una vez en la escuela, las chicas suelen progresar tanto como los muchachos, o incluso mejor” (UNESCO, 2002b, pág. 77). El presente capítulo ha corroborado esta afirmación. De manera general las muchachas van con más asiduidad a la escuela que los varones, repiten menos, se interesan más por la lectura y le dedican más tiempo, están motivadas por expectativas superiores respecto del futuro y, por último, acaban logrando niveles más elevados de rendimiento y cursando los programas de enseñanza secundaria y superior en mayor número que los jóvenes. Hay algunos países –pobres, por regla general– en los que estas manifestaciones de preponderancia de la mujer en el plano de los resultados educativos aún no han aparecido o no existen debido a la exclusión de las chicas, pero ese fenómeno es evidente en la mayoría de los países con ingresos medios o elevados.

Las causas de ese fenómeno, aparentemente reciente, no son claras. Se ha demostrado que esa tendencia tal vez no se pueda atribuir por completo a la feminización del personal docente. Otra posible explicación son los cambios que se producen en la índole del trabajo, de las organizaciones y de la interacción social (véase por ejemplo Castells, 1997), cuya consecuencia es que se hace más hincapié en competencias y actitudes como la comunicación, la colaboración, la creación de redes, la creatividad, la imaginación y la flexibilidad. Esos cambios parecen repercutir en los contenidos, la metodología y las modalidades de control de los resultados de la educación (OCDE, 2002a). Las diferencias entre los sexos, causadas por una combinación de diferencias innatas sutiles, comportamientos familiares y la socialización ulterior (Hayward, 2003), explican tal vez por qué las muchachas parecen adaptarse hasta ahora mejor que los varones a ese nuevo contexto social y educativo.

Sin embargo, esta explicación es hipotética y el presente informe no está en condiciones de mejorar la comprensión del balance sumamente positivo de las chicas en lo que atañe a los resultados educativos. De todos modos, es evidente que un gran número de muchachas aún no tiene acceso a la educación y, por lo tanto, carece por completo de la posibilidad de demostrar su motivación y aptitud para aprender. Esto no sólo es injusto, sino que representa una enorme pérdida de talentos, perjudicial para las interesadas y para la sociedad en su conjunto. ■

Un gran número de muchachas aún no tiene acceso a la educación y carece por completo de la posibilidad de demostrar su motivación y aptitud para aprender.

Los seis objetivos de la EPT están estrechamente relacionados entre sí.

Comparación de los avances de los países hacia el logro de la EPT

El análisis presentado anteriormente en este capítulo ha puesto de manifiesto que los seis objetivos de la EPT están estrechamente relacionados entre sí. Cabe esperar que los países que avanzan rápidamente hacia la instauración de servicios educativos de buena calidad para todos obtengan también buenos resultados por lo que respecta a la reducción de la tasa de analfabetismo entre los jóvenes. El nivel de paridad entre los sexos en la AEPI parece tener ciertas repercusiones en la proporción respectiva de muchachas y varones en los niveles superiores del sistema escolar. Lograr la paridad entre los sexos en primaria tiene por lo general un efecto positivo, aunque a largo plazo, en la participación respectiva de los dos sexos en la enseñanza secundaria y superior. Sin embargo, esa interacción no es automática. La vinculación entre el número de alumnos de primaria y la alfabetización es mucho más hipotética en los sistemas de calidad mediocre y se dan muchos casos en los que la paridad en el alumnado de primaria coexiste durante mucho tiempo con grandes disparidades en la enseñanza secundaria y superior.

Examinando por separado cada uno de los objetivos se pueden establecer esas comparaciones. Por ejemplo, los países que atribuyen la prioridad a uno u otro de los objetivos en sus políticas educativas se pueden identificar tomando como base los indicadores que hemos examinado. Por otra parte, es conveniente preguntarse si es posible presentar un panorama más completo que permita identificar a los países que avanzan en todos los frentes, los que tienen éxito en ciertos campos pero no en otros y los que tropiezan con dificultades más generales para avanzar hacia el logro de la EPT.

Un medio para obtener ese panorama es elaborar un índice que intente agrupar algunas de esas tendencias separadas, o su mayoría. Es lo que se hace a continuación. Pero antes, como etapa intermedia, compararemos los avances realizados por los países hacia la realización del objetivo de la paridad entre los sexos, que debe lograrse antes de 2005, examinando su sistema de enseñanza primaria y secundaria en un marco unificado.

Paridad entre los sexos: avances y perspectivas

El objetivo fijado para 2005 es el logro de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria

Cuadro 2.24. Situación de los países en función de la distancia a la que se hallan de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria

	Objetivo alcanzado <i>IPS entre 0,97 y 1</i>	Cerca del objetivo <i>IPS entre 0,95 y 0,96</i>	En posición intermedia <i>IPS entre 0,80 y 0,94</i>	Lejos del objetivo <i>IPS < 0,80</i>	Número de países de la muestra
ENSEÑANZA PRIMARIA					
África Subsahariana	10	5	12	13	40
América del Norte y Europa Occidental	23				23
América Latina y el Caribe	22	4	3		29
Asia Central	4	2	1		7
Asia Meridional y Occidental	2	1	2	1	6
Asia Oriental y el Pacífico	15	4	5		24
Estados Árabes	8	3	7	2	20
Europa Central y Oriental	16	1	1		18
Subtotal	100	20	31	16	167
ENSEÑANZA SECUNDARIA					
África Subsahariana	3	1	15	17	36
América del Norte y Europa Occidental	12	4	6	1	23
América Latina y el Caribe	5	7	13	2	27
Asia Central	4		3		7
Asia Meridional y Occidental		1	2	3	6
Asia Oriental y el Pacífico	5	3	12	4	24
Estados Árabes	3	1	12	2	18
Europa Central y Oriental	15	1	1	1	18
Subtotal	47	18	64	30	159

Fuentes: Cuadros 5 y 7 del Anexo Estadístico.

Cuadro 2.25. Perspectivas nacionales de alcanzar en 2005 y 2015 el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria (Basadas en las tendencias 1990–2000. Se estima que todos los países con IPS entre 0,97 y 1,03 han alcanzado la paridad)

	Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Número de países	
	Objetivo alcanzado en 2000	Objetivo probablemente alcanzado en 2005	Objetivo probablemente alcanzado en 2015	En situación de riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015		
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria	Objetivo alcanzado en 2000	Albania, Alemania, Australia, Azerbaiyán, Barbados, Bélgica, Bulgaria, Canadá, Cabo Verde, Croacia, Chile, Chipre, Ecuador, Eslovaquia, Eslovenia, Estados Unidos de América, Francia, Georgia, Grecia, Guyana, Hungría, Indonesia, Kazajistán, Kuwait, la ex República Yugoslava de Macedonia, República de Corea, República Checa, República de Moldova, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Rumania y Rwanda 40	Austria, Bolivia, Jamaica, Kenya, Malawi, Portugal y Samoa 7	Belice, Botswana, España, Finlandia, Namibia, Nicaragua, Panamá, Qatar, República Unida de Tanzania y Venezuela 10	Bahrein, Bangladesh, Colombia, Costa Rica, China, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Federación de Rusia, Filipinas, Irlanda, Islandia, Malasia, Mauricio, México, Myanmar, Nueva Zelanda, Reino Unido, Serbia y Montenegro, Suecia, Suiza, Suriname, Trinidad y Tobago, Vanuatu y Zimbabwe 24	81
	Objetivo probablemente alcanzado en 2005	Omán 1	Egipto, República Islámica del Irán, Mauritania y Nepal 4	Arabia Saudita, Brunei Darussalam, Gambia y Lesotho 4	Marruecos, Senegal y Túnez 3	12
	Objetivo probablemente alcanzado en 2015	Paraguay 1	Cuba, República Árabe Siria y Sudán 3	Comoras, Congo, Ghana y Uganda 4	Argelia, Benin, Camboya, Chad, República Democrática Popular Lao y Togo 6	14
	En situación de riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015	Estonia, Kirguistán y Swazilandia 3	Sierra Leona 1	Burundi, Macao (China), Níger, Sudáfrica y Tailandia 5	Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Djibuti, Etiopía, India, Iraq, Madagascar, Mongolia, Mozambique, Papua Nueva Guinea, Santa Lucía y Turquía 12	21
Número de países	45	15	23	45	128	

Notas:

- Los países que figuran con caracteres azules gruesos son aquellos en los que se observan disparidades en detrimento de los varones tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria; los caracteres azules normales indican los países donde esas disparidades sólo existen en la enseñanza secundaria.
- Nueve países de la zona rosa del cuadro – Dinamarca, Estonia, Kirguistán, Macao (China), Madagascar, México, Serbia y Montenegro, Sudáfrica y Swazilandia – presentan un IPS elevado en primaria y secundaria, si bien éste ha experimentado un leve descenso recientemente. Estos países pertenecen de hecho a una categoría distinta a la de la mayoría de los que figuran en esa zona, porque su situación puede cambiar fácil y rápidamente con un cambio de política.

Fuente: Cuadros 5 y 7 del Anexo Estadístico. La metodología de la elaboración de este cuadro se explica en el Apéndice 2.

y secundaria. En el Cuadro 2.24 se recapitula la situación actual de los países con respecto a ese objetivo.³⁶

Entre los países que disponían de datos para 2000, el 60% había logrado la paridad entre los sexos en primaria y sólo cerca de la tercera parte en secundaria. Los que estaban próximos al objetivo representaban el 11% de los países en cada uno de los dos niveles. Sin embargo, otros muchos estaban lejos de la paridad, sobre todo en la enseñanza secundaria, en la que un 20% tenía un IPS inferior a 0,8.

En el Cuadro 2.25 se indican las posibilidades de que los distintos países logren la paridad entre los sexos, determinándolas sobre la base de los

ritmos de cambio en el pasado. Esas previsiones suponen, por lo tanto, que se mantenga en el futuro el ritmo anterior de avance (o de regresión).³⁷ En este caso el tamaño de la muestra es más pequeño, ya que sólo se incluyen los 128 países que disponen de datos para primaria y secundaria correspondientes a 1990 y 2000. Así pues, es parcial nuestra evaluación global de la trayectoria de los países hacia el logro del objetivo relativo a la igualdad entre los sexos.

No obstante, se puede comprobar lo siguiente:

- Menos de la mitad de los países (52 de 128) han logrado ya la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria o tienen buenas posibilidades de alcanzarla antes de

36. En ese cuadro se invierten (1/IPS) los valores del IPS superiores a 1, que indican una desigualdad en favor de las chicas. Así se pueden comparar todos los valores del IPS en una escala cuyo valor máximo es la unidad.

37. El método utilizado se explica en el Apéndice 2.

Muchos países que corren el riesgo de no lograr en 2005 la paridad entre los sexos, podrían aplicar políticas que les permitan alcanzar ese objetivo en unos cuantos años.

2005. La mayoría de esos países –mencionados en la parte verde del cuadro– pertenece a las regiones de América del Norte y Europa Occidental (14) y Europa Central y Oriental (13), pero hay también algunos de América Latina y el Caribe (6) y de la región de los Estados Árabes (5).

- Hay otros 22 países –mencionados en la parte amarilla del cuadro– que si bien es posible que no logren la paridad en la enseñanza primaria o secundaria (o en ninguna de las dos) antes de 2005, podrían sin embargo alcanzarla en 2015. Como era de esperar, en la mayoría de los casos el sector retrasado es la enseñanza secundaria, ya que sólo 4 países cuentan con buenas posibilidades de lograr la paridad en ese nivel de enseñanza antes de haberla obtenido en primaria;
- Más del 40% de los países (54 de 128) podrían no haber logrado ni siquiera en 2015 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria (9), la secundaria (33), o bien en ninguna de las dos (12). Esos países se mencionan en la parte rosa del cuadro y pertenecen a las regiones del África Subsahariana (16), Asia Oriental y el Pacífico (11) y los Estados Árabes (7). En algunos de ellos, en los que la escolarización de las niñas es inferior a la de los niños, la situación ha venido empeorando recientemente. Conviene señalar, sin embargo, que nueve de esos países –indicados en las notas al pie del cuadro– están en la actualidad muy próximos

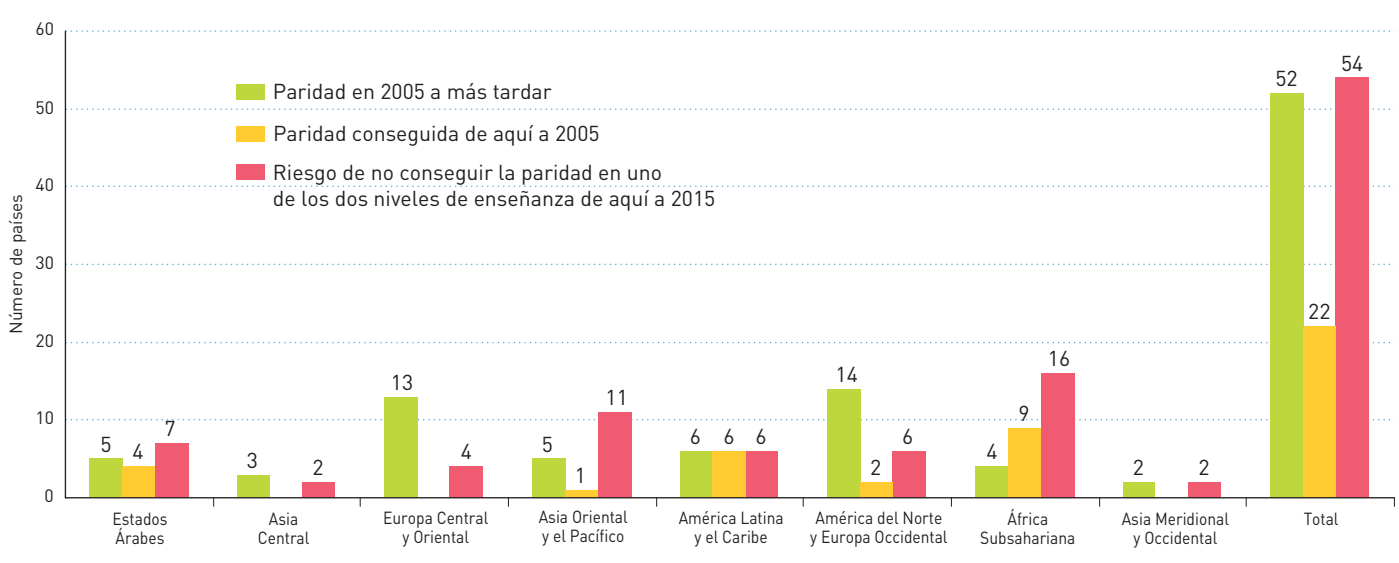
a lograr la paridad entre los sexos en primaria y secundaria. Con todo, se señala que es posible que no alcancen el objetivo ni siquiera en 2015 porque las tendencias recientes los han alejado aún más de la paridad. Si efectúan algunos cambios en sus políticas, muchos de esos países lograrían de manera relativamente fácil el objetivo de la paridad entre los sexos.

- Por último, se indican en letra azul los países en los que la desigualdad en materia de escolarización favorece a las chicas. Como ya se señaló en el presente capítulo, esos países se concentran en América Latina y el Caribe, Europa, los Estados Árabes y Asia. Cabe observar que en todos los países en los que, tomando como base las tendencias del pasado, esa desigualdad podría subsistir en 2015, sólo se produciría en la enseñanza secundaria.

Las perspectivas regionales se recapitulan, por lo demás, en el Gráfico 2.43 que indica en qué medida se concentran en el África Subsahariana los países que posiblemente no logren el objetivo de la paridad. Sin embargo, a la vista del Cuadro 2.25 cabe observar que si persisten las tendencias pasadas, China e India se contarían entre los países que podrían no haber logrado ni siquiera en 2015 la paridad entre los sexos en uno de los dos niveles o en ninguno.

Sin embargo, es preciso subrayar que estos resultados no son ni mucho menos inmutables. Aunque cerca del 60% de los países para los que

Gráfico 2.43. Posibilidades de lograr la paridad entre los sexos de aquí a 2005 en la enseñanza primaria y secundaria por región



Fuente: Cuadro 2.25.

se dispone de datos corren el riesgo de no lograr en 2005 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria ni secundaria, muchos de ellos podrían aplicar políticas que les permitan lograr ese objetivo en unos cuantos años. En los próximos capítulos del presente informe se examina cómo podría cambiar la situación anterior con una decidida voluntad política y un firme espíritu de reforma.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE)

La importancia dada por la Declaración del Milenio al logro de la EPU y la paridad entre los sexos en la educación conlleva el riesgo de que, a nivel internacional, se preste menos atención a los cuatro objetivos restantes de la EPT. Cabe preguntarse en qué medida esto es importante, teniendo en cuenta que su realización puede ser necesaria (aunque no suficiente, probablemente) para lograr los demás objetivos. En este contexto sería útil disponer de un medio para sintetizar la información sobre todos los objetivos, o al menos la mayor parte de ellos, a fin de indicar el nivel relativo de avance hacia el logro de la EPT en su conjunto. Un índice de desarrollo de la educación para todos, compuesto de los distintos indicadores pertinentes, podría constituir la forma de lograrlo.

La elaboración e interpretación de los índices plantean problemas de sobra conocidos en relación con los elementos e indicadores que se deben escoger, la forma en que se tienen que constituir y ponderar en función de los diferentes campos, y la forma en que se han de utilizar los resultados. Se pueden debatir, por ejemplo, los elementos constitutivos de un índice de desarrollo humano examinando la significación del concepto, lo que debe constituir sus elementos más importantes, la manera de poder medir esos elementos y, algo más fundamental, la cuestión de saber si existen otros objetivos, más importantes, de la política de desarrollo que invalidan la necesidad de ese índice. En el caso de la EPT algunos de esos problemas son menos arduos. La comunidad internacional definió la EPT enunciando seis objetivos con su plazo de ejecución. Algunos de esos objetivos son susceptibles de una medición cuantitativa, y además se han adoptado algunos indicadores relativos a las variables apropiadas para efectuar esa medición. Por eso, en el caso de un índice de desarrollo de la EPT, algunos de los problemas de selección de indicadores, ponderación e interpretación pueden ser menos difíciles de resolver.

Si un objetivo importante de ese índice es evaluar los avances globales realizados hacia la EPT, sus elementos constitutivos deben reflejar en el mejor de los casos la totalidad de los seis objetivos. Sin embargo, en la práctica esto es difícil porque el Objetivo 3 –programas de aprendizaje y preparación para la vida activa– aún no se presta a una evaluación cuantitativa.³⁸ Por razones bastante diferentes, la AEPI no se puede incorporar fácilmente por ahora, ya que los datos no están suficientemente normalizados según los países y, de todos modos, sólo existen para un número reducido de ellos. En consecuencia, se ha concebido un IDE que incorpora indicadores para cuatro objetivos: la EPU, la alfabetización de adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación.

Se ha escogido un indicador de medición aproximada para cada uno de esos cuatro elementos del IDE.³⁹ Esto se ajusta al principio según el cual se debe considerar que cada objetivo reviste igual importancia y que, por lo tanto, hay que atribuir el mismo peso a cada uno de los elementos constitutivos del índice. Así, el valor del IDE para un país determinado es la media aritmética de los valores observados en cada uno de sus elementos constitutivos. Como cada uno de esos elementos es un porcentaje, su valor puede variar de 0 a 1. Cuanto más cerca esté un país de su valor máximo, más próximo estará del objetivo y más habrá progresado hacia el logro de la EPT.

A continuación se enumeran los elementos constitutivos del IDE y los indicadores correspondientes.⁴⁰

Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)

- EPU: Tasa neta de escolarización.
- Alfabetización de los adultos: Tasa de alfabetización de la población de 15 años o más.
- Paridad entre los sexos: Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Es la media simple de los IPS de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la alfabetización de adultos.
- Calidad de la educación: Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria.

Todos los datos utilizados para calcular este índice compuesto se refieren al año 2000 (o 1999 para los países de los que no se ha podido disponer de datos recientes). Están tomados de la base de datos del IEU, a excepción de algunas tasas de

La elaboración e interpretación de los índices plantean problemas de sobra conocidos.

38. Véase la anterior sección del presente capítulo titulada "Programas de preparación para la vida activa y de alfabetización"

39. Sin embargo, como se explica más adelante, el elemento del IDE relativo a la variable sociocultural del sexo es de por sí un índice compuesto que comprende la evaluación de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria y en la alfabetización de adultos.

40. En el Apéndice 2 se justifica la selección de esos indicadores específicos.

Cuadro 2.26. Distribución de los países en función de la distancia media a la que se hallan de alcanzar los objetivos de la EPT

	Objetivo alcanzado IDE: 0,98–1,00	Cerca del objetivo IDE: 0,95–0,97	En posición intermedia IDE: 0,80–0,94	Lejos del objetivo IDE: menos de 0,80	Subtotal muestra	Total número de países
África Subsahariana			8	22	30	45
América del Norte y Europa Occidental	2	1			3	26
América Latina y el Caribe		6	12	2	20	41
Asia Central		1	2		3	9
Asia Meridional y Occidental	1		1	4	6	9
Asia Oriental y el Pacífico	1		8	2	11	33
Estados Árabes			11	6	17	20
Europa Central y Oriental	3	1			4	20
Total	7	9	42	36	94	203

Fuente: Cuadro 1 del Apéndice 2.

Muy pocos países han logrado los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables.

supervivencia en 5º grado, que faltaban para algunos países. Estas últimas cifras se sacaron de los informes nacionales de evaluación de la EPT correspondientes al año 2000. En el análisis sólo se tuvieron en cuenta los países que disponían de un conjunto completo de los indicadores necesarios para calcular el IDE. Esto significa, desafortunadamente, que aún no es posible presentar un panorama mundial completo de los avances realizados hacia el logro de los objetivos.

El índice de desarrollo de la EPT en 2000 se puede calcular para 94 países. En consecuencia, las estimaciones se refieren a menos de la mitad de los países del mundo. Los valores del índice para el conjunto de los países incluidos se indican en el Cuadro 1 del Apéndice 2, y su distribución por región en el Cuadro 2.26. Se dispone de estimaciones para una proporción de países que varía entre la mitad y las tres cuartas partes de los países del África Subsahariana, los Estados Árabes, Asia Meridional y Occidental y América Latina. La cobertura es menor para los países de la OCDE (en los que los datos relativos a ciertas variables como la tasa de alfabetización de adultos y la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria son inexistentes para casi todos), los demás países europeos y los países de Asia Oriental y Central.

Se puede observar que, entre los 94 países que disponen de datos, muy pocos (16) han logrado los cuatro objetivos de la EPT más fácilmente cuantificables o están próximos a lograrlos. Esta cifra es sorprendente aunque excluya la mayoría de los países de Europa Occidental y América del Norte, en los que es más frecuente la realización de los objetivos de la EPT. Cabe señalar además que

ningún país del África Subsahariana, los Estados Árabes o Asia Meridional y Occidental (a excepción de Maldivas) está en la actualidad próximo a lograr esos objetivos. Por el contrario, el Cuadro 1 del Apéndice 2 muestra que, entre los países que están más cerca de alcanzarlos, hay algunos de América Latina como Argentina, Chile, Cuba, Guyana y Panamá, que tienen una larga tradición de promoción de una amplia participación en la educación básica.

Cuarenta y dos países tienen un IDE comprendido entre 0,80 y 0,94. Los países de ese grupo se encuentran en todas las regiones, salvo en la de América del Norte y Europa Occidental y la de Europa Central y Oriental. Sin embargo, otros 36 países (que representan el 40% de los que poseen datos relativos al IDE) están muy lejos de lograr los objetivos de la EPT, con valores del IDE inferiores a 0,80. Veintidós de esos países se encuentran en el África Subsahariana, lo cual representa más del 60% de los países pertenecientes a esta categoría. En este grupo están también Bangladesh, India, Nepal y Pakistán. El Cuadro 1 del Apéndice 2 muestra que en la mayoría de esos países los resultados con respecto al conjunto de los objetivos de la EPT son insuficientes: la tasa de escolarización en primaria es baja, las disparidades entre los sexos son pronunciadas, el analfabetismo está muy generalizado y la magnitud de la tasa de deserción escolar significa que muchos niños, a veces la mayoría, no cursan jamás el 5º grado de primaria. Así, los países de ese grupo se ven enfrentados a múltiples problemas que deberán abordar simultáneamente si quieren que la EPT se convierta en realidad (Recuadro 2.13). ■

Recuadro 2.13 La mejora de la paridad entre los sexos es el mejor instrumento para prever los progresos hacia la realización del conjunto de los objetivos de la EPT

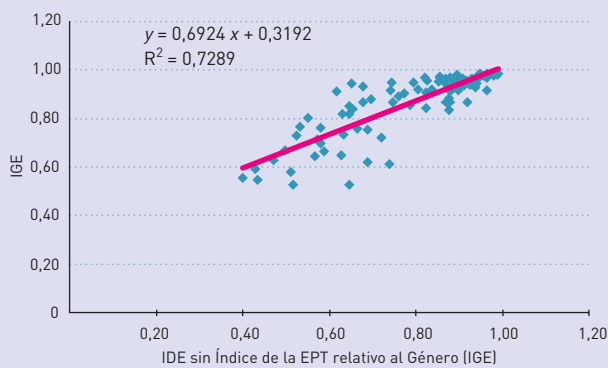
Es fácil demostrar en qué medida la realización de uno u otro de los objetivos de la EPT está estrechamente vinculada a la realización de los demás. Los gráficos *infra* muestran cómo la variación de cada uno de los elementos constitutivos del IDE va unida a la variación de los otros tres elementos. Por regla general, en los países que logran éxitos en el camino hacia uno de los objetivos de la EPT se registra una tendencia positiva a alcanzar los demás. No obstante, esto supone también que los países que distan mucho de alcanzar la EPT tienen que afrontar múltiples carencias en el plano de la educación, lo cual complica considerablemente las tareas que han de llevar cabo en los plazos fijados.

Los resultados muestran también que la correlación más estrecha es la que se da entre la paridad entre los sexos y los demás elementos constitutivos del IDE. Esta variable explica el 73% de la variación de los resultados medios relativos a la alfabetización de los adultos, la TNE y la tasa de supervivencia escolar, combinadas. La alfabetización de los adultos es también un buen instrumento para formular pronósticos

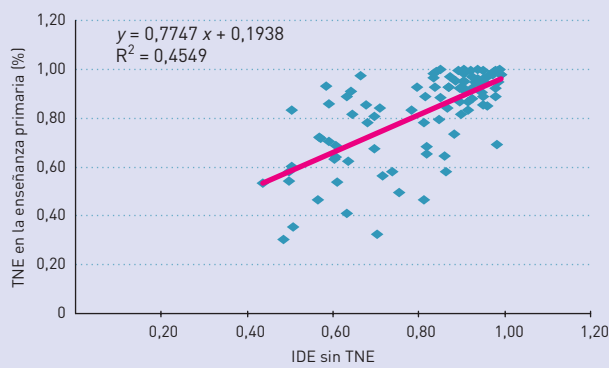
sobre la EPT, ya que explica un 67% de la variación de los otros tres elementos constitutivos del IDE. La vinculación de la TNE y la tasa de supervivencia escolar a los elementos restantes es menos estrecha ya que esas tasas sólo explican el 45% y el 32% de su variación, respectivamente.

Por consiguiente, las tasas de supervivencia escolar y las TNE elevadas no garantizan forzosamente que se consigan a corto plazo la paridad entre los sexos y la alfabetización. En cambio, los progresos hacia la paridad entre los sexos y, en menor medida, los avances hacia niveles más elevados de alfabetización de los adultos son indicios fuertes de la presencia de otras mejoras relativas a la escuela. Estos datos demuestran que, si fuese necesario escoger un indicador único para resumir los progresos hacia la consecución de la EPT, el mejor indicador de aproximación sería la variable de la paridad, esto es la proporción media equilibrada de ambos sexos entre los alumnos de primaria, los estudiantes de secundaria y los adultos analfabetos.

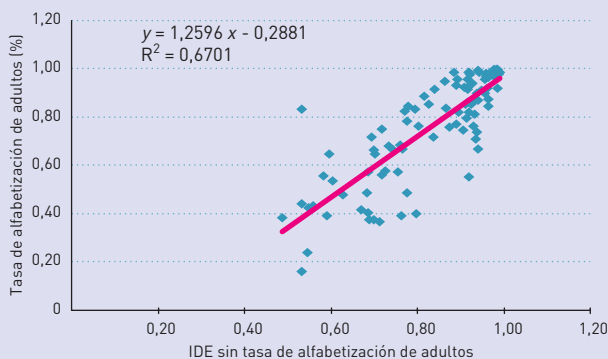
IDE e igualdad entre los sexos



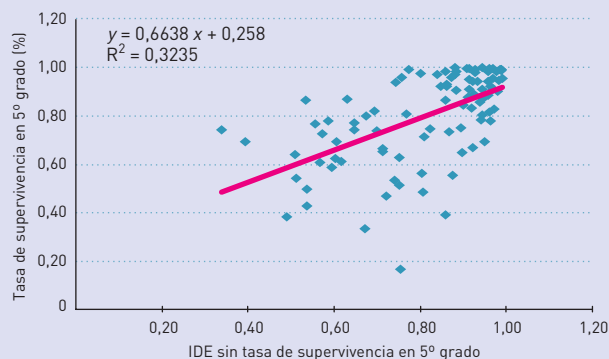
IDE y TNE



IDE y alfabetización de adultos



IDE y calidad



© Tendence Floue/Olivier Culmann



Minduma (Camerún):
¡Se acabó la clase!

Capítulo 3

¿Por qué siguen las niñas rezagadas en la educación?

En los últimos diez años se han realizado progresos hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en todas las regiones. Sin embargo, los resultados varían considerablemente de un país a otro. Aunque muchos países se acercan ya a este objetivo, el ritmo actual de los avances permite suponer que una minoría significativa de países no logrará la paridad entre los sexos en primaria y secundaria de aquí a 2005. En el presente capítulo se examinan los principales factores que siguen frenando los avances. El logro de la igualdad entre los sexos en todos los niveles de la educación de aquí a 2015 constituye un reto aún mayor. Además, se trata de un objetivo no muy bien definido todavía. Por lo tanto, en este capítulo se intenta precisar lo que se entiende por “igualdad entre los sexos en la educación”, determinando las dificultades que obstaculizan su logro. Esta reflexión servirá de base para el análisis de las políticas efectuado en el Capítulo 4.

En muchos países la igualdad entre los sexos en la educación no se podrá lograr sin cambios sociales de orden más general.

De la paridad a la igualdad

Como se indicó en el Capítulo 2, la **paridad entre los sexos**, es decir la participación igual de ambos sexos en los distintos niveles de la educación, es un concepto cuantitativo. Los indicadores de paridad son estáticos, ya que miden, por ejemplo, las proporciones relativas de niñas y niños que tienen acceso a la educación primaria o participan en ella. No obstante, si se examinan a lo largo del tiempo, pueden constituir indicadores de cambio más dinámicos. En la medida en que los avances hacia la paridad entre los sexos indican una atenuación de los factores que mantienen a las mujeres y los hombres en situaciones de desigualdad, representan una primera etapa hacia el logro de la igualdad entre los sexos en términos de resultados.

Ahora bien, los indicadores de paridad entre los sexos tienen sus límites, aun cuando se pueda disponer de ellos a largo plazo. En primer lugar, cabe señalar que incluso un aparente avance hacia la paridad puede ocultar un retroceso en la escolarización o participación de los niños o las niñas y no indicar si ha habido resultados positivos para éstas o aquellos. En segundo lugar, la atención prestada a los equilibrios cuantitativos no permite saber nada de los procesos que permiten obtenerlos, ni tampoco permite determinar qué cambios cualitativos serían necesarios para que la paridad entre los sexos condujera a la plena igualdad.

La **igualdad entre los sexos** supone la igualdad de resultados entre hombres y mujeres, aunque no disfruten de las mismas ventajas desde un principio y estén sometidos a diferentes limitaciones. Las mujeres difieren de los hombres por sus capacidades biológicas y por las desventajas sociales que afrontan en la actualidad. Estas desigualdades son el resultado del desequilibrio en la correlación de fuerzas entre hombres y mujeres y, por lo tanto, las evaluaciones de los avances hacia la igualdad entre los sexos deben determinar si los cambios que se están logrando modifican esa correlación de manera significativa. Para instaurar una sociedad libre de discriminaciones sexuales, es indispensable acabar con las normas sociales según las cuales las mujeres y los hombres no aportan la misma contribución a la sociedad ni tienen el mismo derecho a beneficiarse de sus ventajas. En consecuencia, la igualdad de trato entre mujeres y hombres supone que gocen de las mismas libertades fundamentales y de oportunidades idénticas.

En muchos aspectos, la educación es un elemento básico de este proceso, como se demuestra en los Capítulos 3 y 4. En efecto, refleja las normas y los valores de la época, pero también contribuye a hacerlos evolucionar. La plena igualdad entre los sexos en la educación supone que niñas y niños tengan las mismas posibilidades de escolarización y se beneficien de métodos pedagógicos y planes de estudios exentos de estereotipos, así como de servicios de orientación escolar sin prejuicios sexistas. Ante todo, supone una igualdad de resultados en lo que atañe a la duración de la escolaridad, el aprovechamiento escolar y los títulos académicos, y en un plano más general supone también una igualdad en los ingresos y oportunidades laborales, a nivel igual de competencias y experiencia. Lograr esos objetivos exige muchos esfuerzos y en la mayoría de las sociedades distan mucho de haberse alcanzado. No cabe duda de que en muchos países la igualdad entre los sexos en la educación –en términos de igualdad de resultados– no se podrá lograr sin cambios sociales de orden más general. Saber si esto puede ocurrir en el próximo decenio, y de qué manera, exige evaluar no sólo las perspectivas de reforma educativa y de los límites de ésta, sino también los cambios más profundos que afecten a otros muchos sectores y ámbitos de la vida y el trabajo.

Un programa de derechos para evaluar las limitaciones

Para examinar este vasto conjunto de limitaciones y posibilidades, conviene utilizar un marco inspirado en el programa de derechos formulado en el Capítulo 1. Éste último establece una distinción entre el *derecho a la educación* de cada persona, sus *derechos dentro del sistema de educativo* y los *derechos adquiridos gracias a la educación*.¹ Para lograr los objetivos de paridad e igualdad entre los sexos, habrá que luchar contra los factores determinantes de la desigualdad entre ellos en cada una de esas dimensiones.

El análisis de los obstáculos al libre ejercicio del *derecho a la educación* se centra en las cuestiones relacionadas con el acceso de los niños y las niñas al sistema educativo. En las dos secciones siguientes del presente capítulo se examinan las diferentes limitaciones que dificultan el ejercicio de este derecho tanto en la familia como en la sociedad en general. También se examinan los procesos educativos y las situaciones extremas de crisis como las causadas por conflictos y por el VIH/SIDA, que perturban gravemente las sociedades y familias.

1. Adaptado de Wilson (2003). Véase también Subrahmanian (2003).

Más adelante, se aborda la cuestión de los *derechos dentro del sistema de educación*. La escasa atención prestada a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos en los sistemas educativos frena de diversas maneras el logro de la paridad y la igualdad entre varones y muchachas. Sólo los sistemas escolares que tomen en cuenta esas cuestiones podrán garantizar la plena participación de ambos sexos. La supresión de las desigualdades entre los sexos en la educación puede contribuir a sentar las bases de una igualdad más general a largo plazo.

Por último, el capítulo se centra en la cuestión de los *derechos adquiridos gracias a la educación*, haciendo hincapié en la interdependencia entre la reforma educativa y el cambio social y económico en sentido lato. Todo cambio en cualquiera de los diferentes aspectos de la desigualdad entre los sexos tiene repercusiones en otros ámbitos. Asimismo, la persistencia de la desigualdad entre hombres y mujeres fuera del sistema educativo es uno de los principales obstáculos para lograr la igualdad dentro de éste. En la última parte del capítulo se definen y analizan algunos aspectos importantes de esta interdependencia.

Derecho a la educación: ¿qué sucede fuera de la escuela?

Obviamente, la extrema desigualdad entre los niveles de escolarización de los niños y las niñas está estrechamente vinculada a una tasa de escolarización generalmente baja y a la incidencia de la pobreza (Recuadro 3.1). La pobreza no siempre es el factor determinante de la desigualdad, ya que hay países pobres que han logrado la paridad en la escolarización, pero influye en buena medida. ¿Por qué?

En general, la desigualdad en términos de participación y resultados escolares refleja desigualdades más vastas de la sociedad. Éstas abarcan normas y costumbres sociales generadoras de potentes estímulos que guían el comportamiento de las personas y determinan los papeles que mujeres y hombres pueden desempeñar en la familia y la comunidad. Esas normas sociales se fundan en sistemas de parentesco y creencias religiosas que varían considerablemente entre las sociedades y, muchas veces, dentro de una misma sociedad. No obstante, esas normas pueden evolucionar –y de hecho evolucionan– a causa de cambios contextuales y económicos, así como de transformaciones políticas y sociales más generales. Esos cambios pueden ser el fruto

de intervenciones deliberadas del Estado o de grupos de la sociedad civil que conduzcan a reformas de los marcos legislativos e institucionales de la sociedad. De esta manera, se pueden producir cambios en las aspiraciones y alicientes que rigen el comportamiento humano, comprendidos los que tienen repercusiones en la participación en la educación y los resultados educativos.

El centro esencial de adopción de decisiones relativas a la participación en la educación es la familia, en la que se transmiten de una generación a otra la concepción de las relaciones entre los sexos. Esa transmisión se efectúa implícitamente bajo la forma de una distribución de los papeles entre los diferentes miembros de la familia en función de su sexo, y explícitamente como consecuencia de los contextos en que se cría a los niños de cada sexo. Las familias reparten entre sus miembros no sólo el tiempo que se ha de dedicar a las diferentes actividades sino también los recursos destinados al consumo, el ahorro y las inversiones, incluidas las que están asociadas a la formación del capital humano. Como se señaló más arriba, en las decisiones adoptadas por las familias influye el contexto social e institucional general de costumbres y posibilidades en el que viven. La modificación de los factores que determinan las limitaciones, posibilidades y alicientes en cada familia constituye un medio esencial para influir en sus decisiones. Estas cuestiones se examinan a continuación.

¿Quién decide en las familias?

Las principales actividades a las que los niños dedican su tiempo y la cantidad de recursos a los cuales tienen acceso son determinadas por su familia. Los parámetros generales de la conducta de las familias están determinados por el marco social e institucional de cada sociedad. Sin embargo, una vez dicho esto, cabe preguntarse si a la hora de adoptar decisiones las familias velan por el equilibrio entre las necesidades y los intereses respectivos de cada uno de sus miembros. Tradicionalmente, se solía pensar que así era. Las políticas económicas y sociales partían del supuesto de que los hogares tenían una sola gama de preferencias. No se concedía importancia a la manera en que las familias repartían entre sus miembros los recursos, el trabajo y las posibilidades en materia de ocio y diversión. Según este modelo “unitario” se daba por sentado, por ejemplo, que el reparto de los gastos de las familias, si bien no tenía forzosamente por objetivo lograr una distribución equitativa de los recursos, trataba de optimizar por lo menos el bienestar de la familia, cualquiera que

El centro esencial de adopción de decisiones relativas a la participación en la educación es la familia.

Recuadro 3.1 Desigualdad entre los sexos y escolarización en la enseñanza primaria: algunas correlaciones simples

Por regla general, cuanto más baja es la tasa de escolarización en primaria de un país tanto más acusada es la disparidad entre los niveles de escolarización de los niños y las niñas. En la mayoría de los casos, esa disparidad es desfavorable para las niñas. Por consiguiente, el modo de desarrollo de la escolarización en esos países es desigual por regla general: cuando la escolarización es baja, se da preferencia a los varones, y esto es así en la mayoría de los países y regiones del mundo (Gráfico 3.1). No obstante, hay excepciones notables. La República Islámica del Irán, la República Unida de Tanzania y Zambia son países que, pese a tener tasas netas de escolarización muy inferiores al 100%, han alcanzado prácticamente la igualdad entre los sexos. Es evidente, pues, que el contexto nacional –comprendidas las diferencias en materia de políticas– puede modificar el esquema general.

La pobreza contribuye a la subescolarización. En el Gráfico 3.2 se puede ver que las tasas netas de escolarización en primaria aumentan con la renta per cápita. No obstante, se observa una variabilidad considerable en torno a la línea de regresión. Esto es especialmente cierto en el grupo de países donde la renta per cápita es inferior a 100 dólares, es decir el grupo en el que está comprendida la mayoría de las naciones del África Subsahariana y el Asia Meridional.

También se puede comprobar que la desigualdad entre los sexos en materia de escolarización disminuye a medida que la renta per cápita aumenta (Gráfico 3.3). No obstante, aquí se da también una gran variabilidad, especialmente por lo que respecta a los niveles de renta más bajos. Es necesario alcanzar un nivel de renta per cápita bastante alto (superior a 3.500 dólares) para que la desigualdad en la escolarización desaparezca por completo. En la enseñanza secundaria se observan correlaciones similares.

Gráfico 3.1. Diagrama de dispersión del índice de paridad entre los sexos (IPS) y de la tasa neta de escolarización (TNE) en la enseñanza primaria (2000)

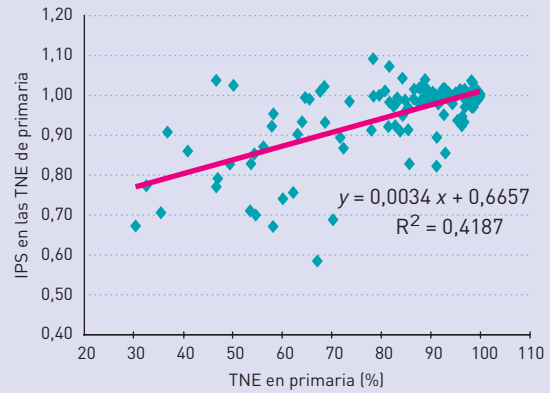


Gráfico 3.2. Diagrama de dispersión del PNB por habitante y de la TNE en primaria (2000)

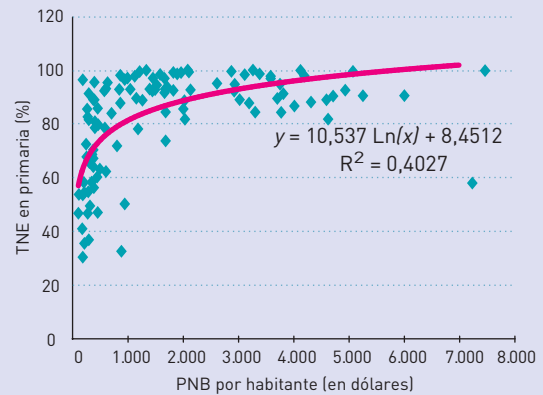
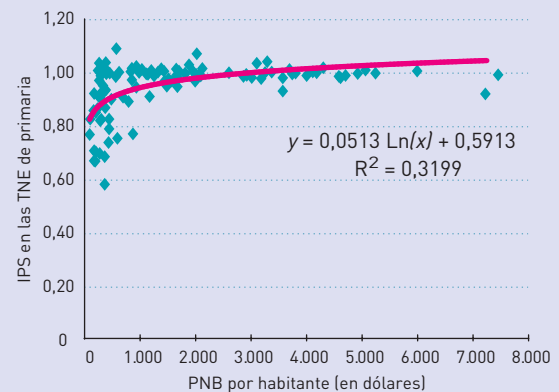


Gráfico 3.3. Diagrama de dispersión del IPS en las TNE de primaria y del PNB por habitante (2000)



sea la definición de ésta (Becker, 1965). Ahora bien, cuando se estudian los subgrupos dentro del hogar familiar –por ejemplo, las mujeres o los niños–, cabe preguntarse si el reparto del poder en la familia no crea una situación en que algunos de sus miembros reciben una porción inferior de los recursos comunes. En otras palabras: ¿El hecho de que las mujeres o las muchachas tropiecen con más dificultades que los hombres o los muchachos puede obedecer en parte a que disponen por regla general de un poder de decisión más limitado?

Varios trabajos teóricos y empíricos recientes tienden a confirmar esta hipótesis. Al parecer, las decisiones relativas a la asignación de los recursos dentro de las familias no corresponden al modelo “unitario”. En particular, los ingresos adicionales que reciben los diferentes miembros de la familia repercuten de forma diferenciada en la estructura de los gastos de ésta. Las mujeres parecen dedicar más recursos que los hombres a la educación, la salud y los servicios para el hogar. Por lo tanto, existen sólidos elementos que contradicen la idea de que las familias ponen en común los ingresos y el trabajo y funcionan de manera altruista (Hoddinott y otros, 1997), y sería más realista adoptar un enfoque basado en la noción de negociación dentro de ellas.

Del ámbito privado al público

Aunque las familias no representan meras agrupaciones de personas que cooperan con miras a rentabilizar al máximo sus ganancias económicas (Kabeer, 2001), tampoco son grupos de personas que actúan como individuos aislados. En general, los hogares están compuestos por familias y, por lo tanto, presentan tipos de relaciones sociales muy específicos y distintos de los existentes en la sociedad. Para entender el proceso de adopción de decisiones en las familias, se han utilizado diversos enfoques institucionales que tienen en cuenta este elemento (Todaro y Fapohunda, 1988; Kabeer, 1994, 2000; Cain, 1984; Whitehead, 1981; Whitehead y Kabeer, 2000; y Folbre, 1994).

En este enfoque, las “familias” y otras configuraciones del ámbito privado se perciben como respuestas institucionales a la necesidad de establecer relaciones estables y duraderas. Esas relaciones tienen por objeto satisfacer las necesidades básicas de supervivencia de los miembros del hogar, tener hijos y criarlos, y hacer frente a las enfermedades, las discapacidades y la vejez en un mundo caracterizado por la incertidumbre (Kabeer, 1994, capítulo 5). Potentes ideologías de la familia y el parentesco vinculan a los miembros

del hogar entre sí mediante “contratos implícitos” sancionados por la sociedad. Esas ideologías prevén derechos y obligaciones mutuos que a menudo están repartidos de forma muy desigual. No se “inventan” en cada familiar, sino que forman parte de normas y valores sociales más amplios y, por lo tanto, ejercen una influencia que trasciende –y permite consolidar– la autoridad de sus miembros más influyentes (Whitehead, 1981).

Las familias revisten formas diferentes según los países. Uno de los principios de diferenciación importantes es el que atañe a las relaciones entre los sexos.² En la mayoría de las sociedades, la división del trabajo en el hogar es la siguiente: la actividad principal de las mujeres consiste en ocuparse de la familia, mientras que el trabajo de los hombres –por regla general remunerado– se efectúa más bien fuera del hogar. Esta división del trabajo explica, en parte, las desigualdades en las aptitudes humanas vinculadas a la variable sociocultural del sexo que se pueden observar en muchos países.

Una dependencia total

Sin embargo, el grado de participación de las mujeres en empleos remunerados fuera del hogar varía considerablemente de una sociedad a otra. Las desigualdades más pronunciadas se observan generalmente en las sociedades donde las actividades de las mujeres se limitan al hogar y no se les permite trabajar fuera (Townsend y Momsen, 1987; Kabeer, 2003a; y Sen, 1990). Esas restricciones suelen estar asociadas a otros valores y prácticas que reducen aún más las oportunidades de las mujeres en la vida, en particular los siguientes: los principios patrilineales en materia de herencia y descendencia, según los cuales el apellido y la propiedad se transmiten a través de los hombres; las estructuras patriarcales de poder, en las que los vínculos familiares son muy estrechos y la mayor parte de los recursos están controlados por el hombre de más edad; y los sistemas patrilocales de matrimonio que exigen que las mujeres se integren por completo en la familia de su esposo después del casamiento, lo cual las priva del apoyo de su familia de origen. En esas sociedades, la restricción de la libertad de movimiento de las mujeres en la esfera pública traduce la importancia concedida a la paternidad biológica de los niños y la necesidad de controlar la sexualidad de las mujeres. Dado que esas sociedades deniegan a la mujer el acceso a recursos personales y limitan la posibilidad de que satisfaga sus propias necesidades, tienden a considerarla dependiente en el plano económico.

2. De hecho, aunque las cifras absolutas de la educación en el mundo están estrechamente vinculadas a los niveles de desarrollo económico, es imposible explicar la estructura de las desigualdades entre los sexos observadas en la educación sin referirse a las formas de relación entre los sexos vigentes en las distintas sociedades (Kabeer, 2003a).

Los países en los que se observa una preferencia cultural manifiesta por los hijos varones suelen presentar también las desigualdades más pronunciadas entre los sexos.

Recuadro 3.2 Disparidades entre los sexos en la educación: el caso del Asia Meridional

La estructura general de las relaciones sociales en el Asia Meridional ofrece un excelente ejemplo de la influencia que tiene en los resultados escolares de ambos sexos. En toda esta región las variaciones de la desigualdad entre los sexos reflejan en parte las variaciones regionales del patriarcado. En la India se da una fractura evidente entre los Estados del norte y los del sur, entre los que se extienden por las llanuras del nordeste, donde la discriminación es extrema tradicionalmente, y los situados en la parte meridional, donde las relaciones entre los sexos siempre fueron más igualitarias (Dyson y Moore, 1983; y Miller, 1981). También es significativo que en los Estados del norte se den tasas de fertilidad más elevadas e índices de uso de anticonceptivos y de participación de la mujer en la vida laboral más bajos que en los Estados del sur, así como una preferencia más acusada por la descendencia masculina.

Si se examina desde el ángulo de los Estados, esta estructura regional echa por tierra la correlación entre desarrollo económico e igualdad entre los sexos. Por ejemplo, los Estados septentrionales del Punjab y de Haryana, que poseían en 1981 el ingreso por habitante más alto de toda la India tenían también la proporción más baja de mujeres (870 por cada 1.000 hombres), mientras que en los Estados meridionales de Kerala y Tamil Nadú –con ingresos más bajos por habitante– esa proporción era, respectivamente, de 1.032 y 977 mujeres por cada 1.000 hombres. Por otra parte, la existencia de las castas complica la correlación de la igualdad entre los sexos con la pobreza. La experiencia histórica y los datos actuales confirman que la discriminación sexual es particularmente acusada entre las castas poseedoras del norte de la India. A principios del decenio de 1930 se pudo comprobar ya que la proporción de hombres en el grupo de edad de 0 a 7 años era mucho más alta

entre las castas poseedoras de las llanuras septentrionales del país, y aún más elevada todavía entre las castas poseedoras del estrato superior. En cambio, entre las castas poseedoras de los Estados meridionales la proporción entre varones y niñas era equilibrada o favorable a las muchachas, mientras que entre las castas “desposeídas” la proporción era equilibrada o levemente favorable a los varones (Miller, 1985). Este perfil ha perdurado hasta el decenio de 1980, aunque se ha registrado un “empeoramiento” en las castas más pobres y algunos Estados del sur, lo cual induce a pensar que algunas formas de discriminación sexual se han propagado a grupos y regiones donde antes no existían (Agnihotri, 2000).

En el resto de la región, Pakistán se asemeja en muchos aspectos al modelo “septentrional” de la India, mientras que la situación en Sri Lanka es más similar al esquema “meridional” de ese país. Las zonas montañosas del norte de la India y del Nepal son por regla general más igualitarias que las zonas de llanura. En Bangladesh y los Estados orientales de la India es más difícil catalogar la situación. Aunque presentan características comunes con los Estados septentrionales, no parece que la proporción hombres/mujeres sea tan desfavorable a estas últimas (Dyson y Moore, 1983).

Como puede verse, las variaciones del nivel de pobreza en Asia Meridional sólo explican parcialmente las observadas en las desigualdades entre los sexos en la educación. En Pakistán, donde el PNB por habitante es más alto que en India o Bangladesh, los niveles de desigualdad entre los sexos en la educación son más elevados que en esos dos países (Cuadro 1 del Anexo Estadístico).

Fuente: Kabeer (2003a y 2003b).

La preferencia por los hijos varones

Esas sociedades se han caracterizado –y se siguen caracterizando– por una acusada preferencia por los hijos varones y una discriminación hacia las hijas desde la más tierna infancia, hasta tal punto que suelen presentar niveles de mortalidad femenina excesivos y una proporción de hombres en la población más elevada de lo que se considera “normal” en el resto del mundo (Kabeer, 2003b). Los países en los que se observa una preferencia cultural manifiesta por los hijos varones suelen presentar también las desigualdades más pronunciadas entre los sexos (UNIFEM, 2002, pág. 13). Las sociedades en las

que se dan formas “extremas” de patriarcado suelen encontrarse en países del África Septentrional, Oriente Medio, Asia Meridional (Pakistán, gran parte de la India y Bangladesh) y Asia Oriental (China y República de Corea). En tales contextos, las desigualdades entre los sexos en la educación no son más que un aspecto de una discriminación generalizada y sistemática contra las mujeres y las niñas.

Aunque otras regiones del mundo se caracterizan igualmente por una división del trabajo doméstico en función del sexo, no imponen las mismas restricciones a la capacidad de la mujer para

participar en la economía, aun cuando esa participación pueda resultar penosa teniendo en cuenta las demás responsabilidades que las mujeres asumen en el hogar. En esas sociedades existen desigualdades entre los sexos, pero no revisten las formas extremas y peligrosas descritas anteriormente.

Así pues, las diferencias en las relaciones entre los sexos dentro y fuera del hogar no reflejan decisiones de carácter privado, sino valores, normas y prácticas de la sociedad en general. Por eso, los cambios en las situaciones individuales o familiares sólo las hacen evolucionar muy lentamente, aunque eso no quiere decir que sean totalmente inmutables. Al igual que otros aspectos del comportamiento social, han experimentado a lo largo del tiempo numerosas transformaciones que han tenido consecuencias tanto positivas como negativas para las mujeres.

Influir en los factores sociales y económicos

La complejidad de las interacciones entre las normas y los valores sociales y el cambio económico explican la diversidad de los resultados en materia de escolarización que puede apreciarse en los Gráficos 3.1 a 3.3 del Recuadro 3.1. Los mecanismos que permiten lograr una mayor igualdad no son necesariamente el mero fruto del crecimiento económico o del aumento de los ingresos de las familias. Otros factores sociales son igualmente importantes, como se demuestra más adelante en el presente informe.

Trabajo infantil: un freno importante para la escolarización

El acceso de todos los niños a la educación depende de que sus familias consideren que necesitan el trabajo de los hijos para lograr un nivel de vida decente. Habida cuenta de que el trabajo infantil es uno de los principales obstáculos a la participación de los niños en el sistema escolar y de que tiene repercusiones considerablemente diferentes en las muchachas y los varones, debe ser un factor que es preciso tener muy en cuenta en las políticas de educación.

Las cifras sólo reflejan parte de la realidad

Una de las razones más comunes de que los niños no estén escolarizados es que sus familias necesitan que trabajen. Puede tratarse de un trabajo remunerado, pero en general no es así, y se suele efectuar en el hogar o en la explotación agraria familiar. Al igual de lo que ocurre con los adultos, las estimaciones mundiales de que se dispone sobre la incidencia del trabajo infantil sólo atañen a las actividades que producen bienes con

valor de mercado. Éstas comprenden el trabajo remunerado y el efectuado regularmente en una explotación agraria o empresa familiar. Las personas que participan en este tipo de actividades económicas suelen ser catalogadas como económicamente activas y, cuando se trata de niños, como mano de obra infantil. Las estimaciones más recientes indican que cerca un 18% de los niños con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años son económicamente activos. Ese porcentaje representaba en 2000 unos 211 millones de niños en el mundo entero (Cuadro 3.1), de los cuales la mitad eran niñas. Se estima asimismo que unos 25 millones de niños trabajan para sus familias sin que esto perjudique su desarrollo, pero otros 186 millones sí realizan trabajos perjudiciales para su desarrollo. Bien es cierto que muchos de estos últimos sólo trabajan unas cuantas horas por semana, pero más de la mitad trabajan a tiempo completo para producir bienes con valor comercial (OIT, 2002a). No se dispone de estimaciones fidedignas acerca del número de niños empleados en trabajos domésticos y otras actividades en el hogar que no producen bienes con valor comercial. No obstante, parece razonable suponer que ese número es muy superior al de los niños calificados de “económicamente activos” –e incluidos por lo tanto en la categoría del “trabajo infantil” – y comprende una proporción mucho más elevada de niñas que de varones.

Cuadro 3.1. Número y porcentaje de niños económicamente activos, de niños obligados a trabajar y de niños obligados a trabajos de la peor especie, por edad (2000)

	5-14 años		15-17 años		Total	
	Número (en millones)	% del grupo de edad	Número (en millones)	% del grupo de edad	Número (en millones)	% del grupo de edad
Niños económicamente activos	210,8	18	140,9	42	351,7	23
Entre los cuales, niños obligados a trabajar	186,3	16	59,2	18	245,5	16
Entre los cuales, niños obligados a realizar trabajos de la peor especie	–	–	–	–	178,9	11,5
Niños obligados a realizar trabajos peligrosos	111,3	9	59,2	18	170,5	11
Niños forzados a realizar actividades intrínsecamente condenables ¹	–	–	–	–	8,4	0,5

Nota: Los guiones indican que no se disponen de cifras al respecto. Las estimaciones para 2000 son de la OIT y para 2001 de las Naciones Unidas.

1. Por ejemplo, el trabajo forzado y siervo, la prostitución, la pornografía y otras actividades ilícitas.

Fuentes: OIT (2000a, pág. 18) y Naciones Unidas (2001).

Por lo que respecta a las proporciones que alcanza el trabajo infantil, se observan disparidades muy considerables entre las regiones. La proporción más alta corresponde a África (41%), mientras que en Asia y América Latina los porcentajes alcanzan un 21% y un 17%, respectivamente. Asia, que es la región del mundo con mayor densidad demográfica, cuenta con el mayor número de niños que trabajan. Se estima que de esos niños un 61% (128 millones) vive en Asia, un 32% (68 millones) en África y un 7% (15 millones) en América Latina. Aunque se ha registrado una disminución constante de las proporciones del trabajo infantil en Asia y América Latina desde la posguerra, no ocurre lo mismo en el África Subsahariana donde las tasas de fertilidad siguen siendo elevadas y los recursos por habitante dedicados a la educación han disminuido con frecuencia. En el continente africano, la recesión o el escaso crecimiento económico, las hambrunas y las enfermedades, las guerras y los conflictos, y la propagación del VIH/SIDA han contribuido al mantenimiento del trabajo infantil a un nivel muy alto.

Los padres son los primeros patronos

En los países en desarrollo, la gran mayoría de los trabajadores –esto es, los que contribuyen a la producción de bienes con valor de mercado– realizan faenas agrícolas, generalmente en explotaciones familiares.³ Por eso, los índices de participación de los niños en el trabajo tienden a ser más elevados en las zonas rurales que en las urbanas. El trabajo de niños en fábricas del sector de la exportación –situadas en su mayoría en zonas urbanas– no es el que más abunda. En América Latina y Asia una proporción reducida –pero significativa– de niños trabaja fuera del hogar a cambio de una remuneración, pero este fenómeno es mucho menos frecuente en África, donde el mercado de trabajo asalariado es más embrionario. Así pues, los niños son empleados sobre todo por sus padres y, por eso, modificar de la situación y las actitudes de éstos es el mayor desafío que se plantea a la hora de reducir el trabajo infantil.

En segundo lugar, y contrariamente a lo que suele suponerse, el trabajo infantil no es la antítesis de la asistencia a la escuela. En efecto, en todas las regiones en desarrollo, y en particular en África, muchos niños combinan el trabajo en tierras y empresas familiares con la escolaridad.⁴ No obstante, en esas circunstancias, se da forzosamente una relación de interdependencia entre el trabajo y la asiduidad en la escuela⁵ que repercute en el aprovechamiento escolar: la calidad de la experiencia escolar de los niños que trabajan se

ve afectada por su asiduidad irregular y su menor capacidad para concentrarse en clase, debido a las responsabilidades que han de asumir fuera de la escuela.⁶

En tercer lugar, en la mayoría de los países existen grandes disparidades entre los sexos en lo que respecta al trabajo infantil. En África y Asia la escolarización y el aprovechamiento escolar de las niñas tienden a ser inferiores a los de los varones. No obstante, como en los datos relativos al trabajo infantil hay más probabilidades de que se clasifique a las niñas como “inactivas”, éstos no siempre indican que trabajan en realidad más que los varones. Esto se debe, sin duda, a que las niñas realizan sobre todo tareas domésticas que no suelen considerarse actividades económicas.⁷ La pobreza de los hogares suele ser una característica distintiva: las familias en las que los niños trabajan son por término medio más pobres que las familias en las que trabajan las niñas. En las zonas rurales de Pakistán, por ejemplo, los niños sólo realizan trabajos asalariados cuando sus familias necesitan los ingresos que aportan para subsistir, mientras que las niñas desempeñan ese tipo de trabajos incluso cuando las familias pueden prescindir de los ingresos suplementarios que generan (Bhalotra, 2000). Una interpretación lata de los estudios empíricos realizados al respecto induce a pensar que, en Asia, la proporción de niñas que trabajan y no están escolarizadas es mayor que la de los varones. En América Latina, la proporción de niños que trabajan –que no tiene por qué coincidir forzosamente con la de los niños sin escolarizar– es más elevada que la proporción de niñas. Por último, en la mayoría de las regiones de África, la proporción de niñas que trabajan es más o menos similar a la de los varones, pero las niñas sin escolarizar son mucho más numerosas.

Las niñas y el trabajo doméstico

En todos esos casos se observa una importante segmentación por sexo de los tipos de actividades, que se hace más acusada cuando se tienen en cuenta los trabajos domésticos. Incluso cuando los índices de su participación en el trabajo son similares, los varones y las niñas suelen especializarse en distintos tipos de actividades. Por ejemplo, en Etiopía, Guinea y la República Unida de Tanzania las niñas se dedican específicamente a tareas domésticas como cuidar a los hermanos, preparar la comida, limpiar la casa e ir a buscar agua y leña. Los varones, en cambio, se dedican sobre todo a trabajar las tierras de la familia, cuidar el ganado y realizar actividades generadoras de ingresos. En cuanto a la diversidad y frecuencia de las actividades laborales realizadas

3. Esta información proviene de una serie de encuestas sobre los hogares en países en desarrollo, comprendidas las World Bank Living Standards Measurement Surveys (LSMS) y los estudios del SIMPOC (Organización Internacional del Trabajo). Numerosos autores señalan una incidencia del trabajo rural mayor que la del urbano, así como del trabajo doméstico con respecto al realizado fuera del hogar. Para estudios parciales de tipo empírico, véanse Andvig (1999), Bhalotra y Tzannatos (2002) y Edmonds (2003). Bhalotra y Heady presentan una comparación de datos relativos a África y Asia basándose en los casos de Ghana y Pakistán.

4. A este respecto, se presentan datos pertinentes sobre la India (donde, excepcionalmente, la proporción de niños “sin trabajo” es más elevada que la de las niñas) en Cigno y Rosati (2002), sobre Nepal y Viet Nam en Edmonds (2003), sobre Etiopía en Cockburn (2002) y sobre Ghana y Pakistán en Bhalotra y Heady (2001).

5. Véase, por ejemplo, el caso de Ghana en Booser y Suri (2001).

6. Véanse, respectivamente, Heady (2003) para el caso de Ghana y Cockburn (2001b) para el caso de Etiopía.

7. Por esos motivos, hay muchos estudios empíricos sobre los efectos de las disparidades entre los sexos que arrojan resultados contradictorios. Véanse Psacharopoulos (1997), Alessiey otros (1992), Canagarajah y Coulombe (1997) y De Tray (1983) que proporcionan datos agrupados para niños y niñas, e introducen una variable simulada relativa al sexo. En general, se observan efectos significativos en relación con los sexos cuando las estimaciones se efectúan a partir de modelos separados para las niñas y los niños –por ejemplo, en Nielsen (1998), Ilahi (1999), Cockburn (2001a), Ray (2000), Bhalotra (2000, 2001), Bhalotra y Heady (2000)–, o cuando los estudios incluyen explícitamente las tareas domésticas junto con el trabajo destinado a producir bienes susceptibles de comercialización.

en esos tres países –comprendidas las tareas domésticas–, hay que señalar que las niñas ayudan más a sus familias que los niños (Colclough y otros, 2003, págs. 136-137; y Cockburn, 2001b). En las zonas rurales de Pakistán, las niñas que trabajan como asalariadas son empleadas sobre todo para las faenas agrícolas estacionales, mientras que los niños asalariados trabajan principalmente fuera del agrario (Bhalotra, 2000). La información obtenida con indicadores de aproximación en las encuestas sobre los hogares realizadas en muchos países en desarrollo revela que una proporción sustancial de niños no trabajan, pero tampoco van a la escuela. Esa proporción suele ser mayor entre las niñas que entre los varones, lo que permite suponer que “no hacer nada”, como se indica en esos estudios, significa en realidad efectuar tareas domésticas. Otras encuestas realizadas en las escuelas de un gran número de países indican que las tareas domésticas constituyen una causa frecuente de la falta de asiduidad a la escuela, sobre todo entre las niñas. En las encuestas realizadas con niños de Etiopía y Guinea que habían abandonado la escuela, entre un cuarto y un tercio de ellos adujeron como causa principal de su deserción escolar prematura la necesidad de ganar dinero o trabajar en las tierras de la familia. En ambos países, las niñas que habían abandonado la escuela indicaron que lo habían hecho sobre todo para ayudar a su familia en el hogar, mientras que los varones citaron como principales razones las dos señaladas anteriormente: el trabajo en la explotación agraria familiar y la necesidad de ganar dinero (Colclough y otros, 2003).

Por último, la historia y la geografía del trabajo infantil revelan que su incidencia disminuye a medida que progresa el desarrollo económico.⁸ No cabe duda de que este fenómeno es, en parte, una consecuencia de la pobreza. Sin embargo, los efectos beneficiosos del aumento del nivel de vida o de los ingresos suelen ser más bien indirectos. En muchos casos, los niños escolarizados proceden por término medio de familias más ricas que las de los que han abandonado la escuela, y éstos últimos, a su vez, vienen de hogares más favorecidos que los de los niños que nunca han sido escolarizados.⁹ Por otra parte, las encuestas realizadas en los hogares suelen revelar una correlación poco estrecha entre los ingresos de la familia y trabajo infantil y ponen de manifiesto una predominancia considerable del trabajo infantil en los hogares que no viven por debajo del umbral de subsistencia (Andvig, 1999; Bhalotra y Tzannatos, 2002; y Brown y otros, 2003). Además, la posesión de bienes de producción –por ejemplo, tierras– puede fomentar el trabajo de los niños debido a

que en los hogares propietarios de explotaciones más grandes se necesitan una mano de obra familiar más abundante.¹⁰ Será necesario proseguir los trabajos de investigación en una gama más amplia de contextos, ya que la eficacia de los programas de transferencia de ingresos destinados a reducir el trabajo infantil depende del grado de altruismo de los padres, es decir, de que éstos prefieran no hacer trabajar a sus hijos cuando tengan la posibilidad de evitarlo.

Dirigirse a las madres

Como se dijo anteriormente, una de las posibles explicaciones del carácter indirecto de la relación entre los ingresos y el trabajo infantil es que, en el seno de las familias, las mujeres y los hombres tienen preferencias y poderes diferentes. En un número creciente de estudios se sostiene que el poder relativo de las mujeres para decidir de qué manera deben gastarse los recursos familiares –comprendida la cuantía de la inversión en la escolaridad de los hijos– aumenta con su capacidad para generar ingresos. Varios trabajos recientes demuestran que la incidencia del trabajo infantil tiende a ser más baja cuando el poder está repartido por igual entre los cónyuges (Basu, 2001). Los datos recogidos en Indonesia parecen indicar que los niños trabajan menos y estudian más en las familias en que la madre tiene más influencia en las decisiones (Galasso, 1999). En otros estudios, se emite la hipótesis de que los niños que trabajan tienen un poder de negociación independiente que influye en la distribución de los recursos del hogar. En las poblaciones rurales de Pakistán, por ejemplo, si se hace abstracción de la situación que se da con respecto al trabajo, no se observan disparidades entre los sexos en la asignación de los recursos. No obstante, cuando se toma en cuenta esa situación, se comprueba que los varones menores de edad que trabajan obtienen una parte más importante de los recursos del hogar –por ejemplo, alimentos y artículos infantiles– que los que no trabajan o son dependientes. En cambio, el hecho de trabajar no confiere ventaja alguna a las niñas. Aunque esto pueda reflejar diferencias en las preferencias, la razón podría ser más bien que las tareas domésticas realizadas por las niñas dependientes representan una carga de trabajo tan importante como la de las niñas que efectúan tipos de trabajo más explícitos. Los varones que trabajan, en cambio, son probablemente más activos que los varones dependientes (Bhalotra y Attfeld, 1998).

8. Esto lo demuestran claramente las estadísticas globales sobre el trabajo infantil presentadas por país y por año (véase OIT, 2002). A partir de datos transnacionales procedentes de 83 países ricos y pobres, Dessy y Vencatatchellum (2003) establecen una correlación negativa entre el trabajo infantil y el logaritmo del PIB por habitante, en paridad de poder adquisitivo. Asimismo, establecen una correlación positiva entre la incidencia del trabajo infantil y el logaritmo del índice de desigualdad de Gini.

9. En Etiopía y Guinea, el aumento del nivel de vida de los hogares multiplica las posibilidades de escolarización de todos los niños, pero de manera más pronunciada las de las niñas. Véanse Rose y Al-Samarrai (2001) y Tembon y Al-Samarrai (1999).

10. Bhalotra y Heady (2000) ilustran este argumento con un modelo teórico y proporcionan datos relativos a las poblaciones rurales de Ghana y Pakistán. Véanse también Cockburn (2001a) y Skoufias (1993).

Recuadro 3.3 Etiopía: las muchachas dicen lo que piensan

“Este año estoy cursando el cuarto grado. Me casé a los 7 años y ahora tengo 14. Quise volver a la escuela y dejé a mi marido. Trabajo bien y nunca he fracasado en los exámenes. Soy la mayor de mis hermanos. Uno de mis hermanos varones está en séptimo grado y otro en cuarto, como yo. Mi hermana la pequeña todavía no tiene edad de ir a la escuela. Yo lamento mucho haberme casado y ahora aconsejo a las demás muchachas que no lo hagan”.

(Silenat Libsework, alumna de una escuela etíope)

“Estoy cursando el segundo grado. Tengo 15 años y ya he estado casada dos veces, una los 10 años y otra a los 12. Dejé a mi segundo marido. Una prima mía me aconsejó que fuera a la escuela. Soy la mayor de todos los hijos de la familia. Tengo tres hermanas y dos hermanos. Me gusta la escuela. Soy la séptima de un grupo 120 alumnos. Mi hermana pequeña también está casada, pero ahora va a la escuela porque se lo aconsejé yo. A mis padres no les gusta mucho que estudie, pero yo voy a seguir adelante pese a todo y aconsejaré a la demás muchachas que hagan lo mismo”.

(Tadfe Tsega, alumna de una escuela etíope)

Fuente: citado en Yelfign (2003).

contribuciones respectivas de las niñas y de los niños. Los principios de la dependencia de la mujer con respecto al hombre están institucionalizados por una serie de mecanismos sociales que los hacen parecer naturales e inmutables. Por regla general esos principios son bastante resistentes, pero se pueden combatir adoptando medidas dinámicas.

Contrariamente a lo que piensan muchos padres, las niñas están dispuestas a hacer todo lo posible para ir a la escuela (véase el Recuadro 3.3). Una vez escolarizadas, son muy estudiosas y suelen obtener mejores resultados que los niños, como se demuestra en el Capítulo 2. Sin embargo, muchos padres reconocen que las condiciones sociales existentes no suelen ser favorables a las niñas y mujeres que quebrantan las normas sociales. Por ejemplo, en Etiopía algunos padres hacen observar que las muchachas más instruidas tropiezan con mayores dificultades para encontrar marido o empleo, con lo cual corren el riesgo de ver pasar la juventud y tener que quedarse con los padres, siendo así la vergüenza de la familia. Por eso, las jóvenes instruidas se ven obligadas a emigrar a ciudades más grandes, donde suelen llevar una vida miserable trabajando como domésticas, o incluso como prostitutas (Colclough y otros, 2003).

Cuadro 3.2. Adolescentes casados: porcentaje de personas de 15 a 19 años casadas (diversos años)

	Varones	Muchachas
África Subsahariana		
RD del Congo	5	74
Níger	4	70
Congo	12	56
Uganda	11	50
Malí	5	50
Asia		
Afganistán	9	54
Bangladesh	5	51
Nepal	14	42
Oriente Medio		
Iraq	15	28
Rep. Árabe Siria	4	25
Yémen	5	24
América Latina y el Caribe		
Honduras	7	30

Fuente: Datos citados en Wilson (2003)

El matrimonio precoz: una forma de “seguro”

En las sociedades en que la autonomía de la mujer se considera inestable o aventurada, el matrimonio precoz sirve para asegurar el futuro de las jóvenes. Esto supone un obstáculo considerable para los progresos educativos de las muchachas en muchos países. En la India, las estadísticas señalan que, en 1996, el 38% de las jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años estaban casadas.¹¹ En las zonas rurales de Albania y Tayikistán no es raro que las familias pobres recurran al matrimonio precoz de sus hijas para aliviar su carga económica. En esas circunstancias, el matrimonio precoz –a los 15 o 16 años de edad– es un motivo para abandonar la escuela (Magno y otros, 2002). En esos países, así como en los que figuran en el Cuadro 3.2, las adolescentes tienen muchas más probabilidades de casarse que los varones de la misma edad.

Aunque es de sobra sabido que el matrimonio de los niños y adolescentes antes de los 18 años es muy corriente en algunas regiones del mundo, su incidencia global es difícil de evaluar. Muchos de esos matrimonios no están oficialmente registrados con frecuencia. Algunos estudios a pequeña escala parecen indicar que los datos nacionales subestiman considerablemente la

En nombre de la tradición

Las normas sociales explican en gran medida por qué y cómo se produce la diferenciación entre hombres y mujeres, cómo se legitima con la división del trabajo entre unos y otras, y cómo esa división conduce a evaluar de manera distinta las

11. Esto es, el 46% de las muchachas en las zonas rurales y el 22% de las muchachas en los centros urbanos.

incidencia de este fenómeno. Por ejemplo, en 1998, en el Estado de Madhya Pradesh (India), el 14% de las muchachas de 10 a 14 años de edad estaban casadas. En Nepal, el 40% de las adolescentes de 15 años de edad están casadas. En Etiopía y algunos países de África Occidental son frecuentes los matrimonios a los siete u ocho años de edad, si bien parece ser que en algunos casos las niñas pueden proseguir sus estudios después de haberse ido a vivir con sus suegros (Rose, 2003a). Presionados por los padres, los varones también se casan más pronto de lo que desearían, pero nunca a una edad tan temprana como las niñas (Save the Children, 2003).

Parece poco probable que el retraso de la edad legal para contraer matrimonio pueda modificar las prácticas locales, a no ser que cambien las condiciones subyacentes. En efecto, pese al reciente cambio de política en Etiopía a este respecto –establecimiento de los 18 años como edad mínima oficial de la mujer para contraer matrimonio–, en varias regiones de este país las niñas siguen casándose antes de cumplir los 10 años. Además, en algunas zonas no es raro que las niñas sean “secuestradas” en el camino de la escuela, o incluso dentro de ésta por padres que quieren casarlas con sus hijos. Conscientes de este riesgo, algunos padres no quieren escolarizar a sus hijas. De ahí que sea preciso ayudar a las comunidades para que las niñas terminen sus estudios, haciendo hincapié en la importancia de la educación de las niñas mediante la realización de campañas de sensibilización y la presentación de modelos de conducta, mejorando las condiciones de seguridad material y personal de las niñas, y prestando una ayuda directa a las adolescentes para que éstas puedan hacerse escuchar.

Prácticas culturales y ritos de transición

Hay una serie de cuestiones más complejas que influyen en la educación de las niñas: las prácticas tradicionales de paso a la adolescencia y los ritos de transición. En el Recuadro 3.4 se describen algunos ritos que se siguen practicando en nombre de la religión o la cultura y privan a los niños de ambos sexos de los derechos y las libertades inherentes a la infancia. Muchos de esos ritos, relacionados con la estructuración de la sexualidad de los varones y las muchachas, restringen las más de las veces el ejercicio de su derecho a la educación, sobre todo en el caso de las muchachas.

Algunas prácticas culturales influyen imprevisiblemente en las motivaciones para educar a las niñas. Por ejemplo, la costumbre de la dote

(*lobola*) practicada en muchas regiones del África Meridional permite esperar un precio más elevado en el caso de las muchachas instruidas, y por lo tanto puede ser un buen aliciente para que algunos padres escolaricen a sus hijas (SADC, 1999). En cambio, en la India la práctica de la dote suele disuadir a los padres de invertir en la educación o la salud de una hija, ya que las perspectivas de matrimonio de ésta prevalecen sobre cualquier otra consideración relativa a su persona (Palriwala, 2003). No obstante, cuando la educación se percibe como un modo de mejorar las oportunidades de las hijas en el “mercado del matrimonio”, se puede explotar esa perspectiva tan sólo como un medio para lograr que se eduque a las muchachas (Jeffery y Basu, 1996; y Jeffery y otros, 2003).

Recuadro 3.4 Mitos de la pubertad

Los ritos de transición para los adolescentes revisten diferentes formas en el mundo, pero reflejan en la mayoría de los casos las normas y creencias sobre la función asignada a cada sexo en la vida adulta. Hay muchas prácticas de todo tipo asociadas a la pubertad, la reproducción, el matrimonio y el control de la sexualidad femenina. En Nepal, Ghana y Nigeria, por ejemplo, las niñas pueden verse reducidas a la condición de esclavas para redimir los pecados de un pariente de sexo masculino o garantizar la seguridad de su familia. En Ghana, la práctica denominada *trokosi* consiste en reparar los pecados de los miembros de la familia ofrendando vírgenes jóvenes –a veces niñas de 5 años– a los templos, donde son esclavas de los sacerdotes. Según una encuesta, en 1997 había en el sur de Ghana más de 4.700 mujeres esclavas a causa de esta práctica religiosa. Por lo que respeta a las mutilaciones genitales femeninas, siguen siendo una práctica corriente tanto entre las comunidades musulmanas como entre las cristianas. Estas mutilaciones obedecen a mitos vinculados a la higiene y la sexualidad y se practican en todas las clases sociales, comprendidas las elites instruidas, pese a sus graves consecuencias sanitarias, sexuales y psicológicas.

La pobreza, los conflictos armados y algunas crisis complejas, como la provocada por la pandemia del sida, pueden contribuir a la perpetuación de esas prácticas. En Sudán, por ejemplo, el aumento de la pobreza y los desplazamientos de población ocasionados por la guerra civil parecen haber provocado un aumento de los matrimonios precoces y de sus secuelas: embarazos precoces e interrupción de la escolaridad. Las mutilaciones genitales femeninas se han propagado también entre comunidades en las que no constituían una práctica tradicional.

Fuente: Save the Children (2003).

Las familias que sufren los estragos de un conflicto o una guerra civil, o son víctimas de la epidemia del sida, pueden verse obligadas a retirar a sus hijos de la escuela.

Adolescencia y embarazo

Las presiones sociales ejercidas sobre los jóvenes de ambos sexos son particularmente intensas durante la pubertad y el desarrollo de la sexualidad en la adolescencia. En muchos países, el embarazo de las adolescentes –casadas o solteras– conduce casi siempre a la interrupción de su escolaridad. Aunque no se dispone de muchos datos estadísticos al respecto, en algunos estudios efectuados en Malawi y Chile se menciona frecuentemente el embarazo como el motivo principal por el que las muchachas abandonan sus estudios tempranamente (Kadzamira y Chibwana, 2000; y Ávalos, 2003). En la República Unida de Tanzania, gracias a la estricta aplicación de la educación obligatoria, el matrimonio precoz ya no figura entre los factores importantes que perjudican a las muchachas, pero el embarazo se menciona como una de las principales causas de su deserción escolar. Por otra parte, el elevado costo de la escolaridad y el hecho de que las muchachas más pobres no pueden comprarse el uniforme escolar pueden incitar a éstas a tener relaciones sexuales con hombres mayores que ellas para conseguir dinero.

Los datos acopiados por el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE, 1994) en África Oriental y Meridional indican que muchas adolescentes ven sus estudios bruscamente interrumpidos al ser expulsadas de la escuela por hallarse embarazadas. En las comunidades africanas se estigmatiza el embarazo prematrimonial, pero se sigue sin prestar ninguna atención a los factores que lo provocan. En Guinea y Malawi se alienta ahora a las muchachas a que vuelvan a la escuela después del embarazo, pero muy pocas lo hacen, en parte porque sus padres temen que vuelvan a quedarse embarazadas y en parte por miedo al ridículo (Colclough y otros, 2003).

Tabúes sexuales

En una reciente serie de estudios sobre la gestión de la pubertad en las escuelas primarias de Uganda, Kenya y Zimbabwe, se concluyó que la actual gestión del desarrollo sexual en la escuela primaria no responde a las necesidades de los alumnos, en especial a las de las muchachas. Los alumnos de ambos sexos carecen de:

- información precisa y accesible sobre el desarrollo sexual;
- equipamiento básico para garantizarles –sobre todo a las niñas– que no serán excluidos de la vida escolar porque su cuerpo se transforma;

- un sistema de valores adecuado que los oriente hacia una vida adulta segura y sana.

En esos estudios se muestra cómo la gestión inadecuada del desarrollo sexual supone un obstáculo para la adquisición de las competencias básicas de aprendizaje por parte de los alumnos. También ponen de relieve cómo se ausentan periódicamente de la escuela –o incluso la dejan– las niñas a las que les ha sobrevenido la menstruación y no han sido preparadas para este evento o no disponen en la escuela de los servicios higiénicos adecuados (Kasente, 2003).

Derecho a la educación: niños en situaciones particulares

Hasta aquí, nos hemos centrado en las familias y las desigualdades entre los sexos en el hogar. No obstante, un número cada vez mayor de niños no vive en el marco convencional de la “familia” y, en este caso, pueden intervenir otros factores a la hora de tomar decisiones sobre su educación. Por otra parte, las familias que sufren los estragos de un conflicto o una guerra civil, o son víctimas de la epidemia del sida, pueden verse obligadas a retirar a sus hijos de la escuela.

Los niños “encomendados”

Puede parecer obvio señalar que el hecho de que un niño sea criado o no por sus padres tiene importantes repercusiones en sus posibilidades futuras en la vida. No obstante, en muchos países en desarrollo donde abundan las familias extensas y complejas ese hecho es un factor decisivo. Suele ocurrir que, junto con los hijos e hijas del cabeza de familia, se cuente entre los niños del hogar a sobrinos, sobrinas y cuñadas. En el África Subsahariana es muy corriente la práctica de acoger huérfanos y niños “encomendados” por familias ajenas. En principio, parece lógico que el altruismo de los padres para con sus propios hijos haga que, antes de pedirles a éstos que trabajen, se lo exijan a los niños “encomendados” y que, a la hora de escolarizar a los niños presentes en el hogar, den la preferencia a sus hijos biológicos. Esto lo confirman diversos elementos de información recogidos en países africanos.¹² Sin embargo, en lo que respecta al trabajo de los niños los elementos que indican la existencia de ese efecto del vínculo biológico son menos patentes que en lo referente a su escolaridad. Por ejemplo, el análisis de una serie de datos acopiados en el Perú no

12. Basándose en una amplia muestra de países africanos, Case y otros (2002) indican que los hijos biológicos del cabeza de familia, contrariamente a los demás niños de la familia, ya sean parientes o no, tienen más probabilidades de ser escolarizados.

pone de manifiesto un efecto de ese tipo (Levinson y Moe, 1998). Por otra parte, en las zonas rurales de Pakistán los hijos e hijas del cabeza de familia tienen más probabilidades de trabajar que los demás niños presentes en el hogar. En las poblaciones rurales de Ghana, los hijos del cabeza de familia tienen menos probabilidades de trabajar, pero en el caso de las hijas no se observa diferencia alguna con respecto a las demás muchachas de 10 a 14 años que viven en el hogar (Bhalotra y Heady, 2000). Esas diferencias pueden explicarse en parte porque la educación –tal como ocurre en varios países del África Occidental– figura entre las principales razones para “encomendar” a un niño a otra familia, sobre todo si es varón (Recuadro 3.5). Por lo tanto, cabe esperar que esta práctica pueda ser en parte de la solución.

Las mujeres, primeras víctimas del VIH/SIDA

Según diversas estimaciones, en 2002 había en el mundo 42 millones de personas contaminadas por el virus del sida. Ese año los cinco millones de nuevos contaminados y los 3.100.000 muertos a causa de esta enfermedad representaron un aumento de dos millones con respecto al año anterior (ONUSIDA/OMS, 2002). Estas cifras implacables no reflejan el impacto no mensurable del sida en el desarrollo en general y en la educación en particular al que se hizo referencia en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* (UNESCO, 2002b, págs. 117-122 y 147-157).

Se estima que la proporción global de mujeres entre los adultos infectados de 15 a 49 años de edad es igual, o levemente superior, a la proporción de hombres. Ahora bien, la situación varía mucho de una región a otra y la proporción de mujeres tiende a ser mayor en las regiones menos desarrolladas. En el África Subsahariana las mujeres representan el 58% de la población que vive con el sida, mientras que América del Norte ese porcentaje asciende a un 20%.¹³

El panorama es particularmente sombrío entre las adolescentes de 15 a 19 años de edad. En algunos de los países más afectados del África Meridional y el Caribe, los índices de infección entre las jóvenes de este grupo de edad son entre cuatro y siete veces más altos que los de los varones. Esto se debe a las proporciones que alcanzan la explotación generalizada, los abusos sexuales y las prácticas discriminatorias (Human Rights Watch, 2003, pág. 12).

Las violencias y las coerciones sexuales figuran entre las principales causas de vulnerabilidad de las jóvenes a la infección por el VIH. En un informe de Human Rights Watch sobre Zambia, se señaló lo siguiente: “Un número alarmante –y creciente, al parecer– de los abusos contra las muchachas son perpetrados por miembros de sus propias familias. Dada la incidencia elevada del VIH en la población de Zambia, los abusos sexuales conllevan un alto riesgo de transmisión del virus. Ahora bien, las familias, las comunidades y las autoridades judiciales suelen actuar como cómplices al tratar de encubrir esos abusos. Son casi inexistentes los mecanismos eficaces de protección contra los abusos de que son víctimas las niñas en sus familias” (Human Rights Watch, 2003, pág. 25).

Incluso las escuelas no son lugares seguros para las niñas: una encuesta demográfica y sanitaria realizada en Sudáfrica, en la que se interrogó a las mujeres sobre las violaciones sufridas en la infancia, reveló que los autores del 33% de éstas eran maestros de escuela (Jewkes y otros, 2002). Los datos indican que, en Sudáfrica, aproximadamente una de cada 200 mujeres de 15 a 49 años de edad fue violada por un docente antes de cumplir los 15 años. En lo que respecta a las colegialas, el Consejo Sudafricano de Investigaciones Médicas señaló que la mitad de las encuestadas en 2000 habían sido forzadas a mantener relaciones sexuales, y una tercera parte de ellas con maestros (Coombe, 2001). Si esas cifras son exactas, esto significa que la frecuencia de las violaciones ha aumentado considerablemente en los últimos decenios. Habida cuenta de que Sudáfrica es el país que cuenta con el mayor número de personas infectadas por el virus del sida en el mundo, las repercusiones de un tal nivel de violencia sexual son particularmente preocupantes.

En muchos países donde la incidencia del sida es elevada, la pobreza sumada a la enfermedad trastorna radicalmente la vida de las muchachas (UNICEF, 2003a). Cuando el sida se ceba en una familia, suelen ser las primeras que se ven obligadas a dejar la escuela para cuidar a un pariente enfermo o hacerse cargo de sus hermanos menores, sustituyendo a veces al cabeza de familia. Además, llega un momento en que esas familias ya no pueden asumir los costos directos de la escolaridad, lo cual, en los casos más graves, obliga a las muchachas a asegurar su propia subsistencia y la de su familia comprometiéndose en relaciones que las exponen aún más al riesgo de infección por el VIH.

Las violencias y las coerciones sexuales figuran entre las principales causas de vulnerabilidad de las jóvenes a la infección por el VIH.

13. A finales de 2002, las cifras del ONUSIDA relativas al porcentaje de mujeres de edades comprendidas entre los 15 y los 49 años que vivían con el sida eran las siguientes: 58% en África; 55% en África Septentrional y Oriente Medio; 50% en el Caribe; 36% en Asia Meridional y Sudoriental; 30% en América Latina; 27% en Europa Oriental y Asia Central; 25% en Europa Occidental; y 20% en América del Norte (ONUSIDA, 2002, pág. 8).

Recuadro 3.5 El destino de los niños “encomendados” en África Occidental

La práctica de “encomendar” niños es un fenómeno muy antiguo en muchas regiones del mundo. En África Occidental es una práctica nacional extendida que se debe a diversos motivos: enfermedad, defunción, divorcio o separación de los padres, o socialización y deseo de estrechar los lazos familiares por vínculos de sangre o matrimoniales. En las sociedades donde se da este fenómeno, la “circulación” de los niños es una característica de los sistemas familiares, conforme a las estructuras de solidaridad familiar y a los sistemas de derechos y deberes.

Además de reforzar los vínculos sociales, esta práctica parece contribuir también al mantenimiento de tasas de fertilidad elevadas, al repartir más equitativamente la carga del sustento de los niños. En algunos casos, el padre o la madre biológicos del niño –o los dos– viven todavía, incluso bajo el mismo techo que su hijo, aun cuando el jefe del hogar no sea forzosamente pariente suyo.

Teniendo en cuenta las diversas modalidades de esta práctica de la “encomienda”, resulta difícil estimar su amplitud exacta, porque a todos los niños que no viven con uno de sus padres se les considera “encomendados”. Las encuestas demográficas y sanitarias efectuadas en 11 países¹⁴ suministran datos más precisos sobre la supervivencia de los padres y su lugar de residencia, sobre todo por lo que respecta a los niños de 6 a 9 años y los de 10 a 14 años, que corresponden a los grupos en edad de ir a la escuela. Considerando como “encomendados” a los niños que no viven con ninguno de sus padres –estén vivos éstos o no– se puede estimar que:

- representan entre un 10% y un 20% de los niños de 6 a 9 años, y entre un 13% y un 25% de los que tienen entre 10 y 14 años;
- en la inmensa mayoría de los casos el padre y la madre viven todavía, pero no con su(s) hijo(s).

Uno de los motivos de que el número de niños en esta situación sea tan elevado es que muchos de ellos proceden de zonas donde no hay escuelas, o donde éstas no pueden escolarizar a todos los niños. Por otra parte, se dan diferencias en función del sexo. La “encomienda” de una niña suele efectuarse a raíz de una demanda de mano de obra doméstica, mientras que en el caso de un varón puede tratarse de un medio para mejorar su escolarización y sus oportunidades. Para las niñas guardar a los niños más pequeños y hacer las faenas domésticas es una fuente de problemas, sobre todo cuando los dos esposos trabajan fuera del hogar.

Además, la situación de muchos de esos niños “encomendados” no es propicia para su desarrollo. También pueden tener una influencia importante en las posibilidades ofrecidas a esos niños el costo de la educación, el grado de responsabilidad del tutor para con el niño y la relación afectiva que pueda establecerse entre ambos. Las situaciones reales pueden ser sumamente variadas. Es previsible que un bajo nivel de compromiso del padre natural del niño “encomendado”

–sobre todo en el plano financiero o en el de las prestaciones en especie– pueda acarrear para éste el riesgo de ser víctima de malos tratos en la familia que se ha hecho cargo de él.

El análisis de los resultados de una encuesta sobre “las dimensiones sociales del ajuste” realizada en la Côte d’Ivoire ha puesto de manifiesto que el gasto en educación efectuado con los niños “encomendados” es menor que el dedicado a los hijos de la familia que les han dado acogida (De Vreyer, 1994). En general, la familia espera que los niños acogidos realicen una serie de trabajos domésticos (lavar los platos y la ropa, acarrear agua y ayudar en la cocina o las compras), o incluso que participen en determinadas actividades productivas o comerciales. Considerados como una forma de remuneración, esos trabajos pueden ser compatibles con un proceso de socialización y educación entendido en un sentido lato, pero se ha demostrado que “a veces esos niños están peor alimentados y trabajan más que los de la familia que les acoge, so pretexto de darles una buena educación, [y] se les trata en la práctica como domésticos, lo cual sólo puede tener una influencia negativa en sus resultados escolares” (Vandermeersch, 2000, pág. 431). De ahí que corran un riesgo considerable de repetir curso o de dejar la escuela. Este problema es aún mayor en el caso de las niñas, porque se les pide que realicen muchas más tareas domésticas. Además, la “encomienda” entraña también un riesgo de “sufrimiento psicológico” para los niños (Savané, 1994). Confiar a un niño a una familia para escolarizarlo no le protege contra la violencia, los malos tratos u otras formas de explotación que pueden conducirle a que fracase en sus estudios o los deje.

Algunas crisis agravan estas situaciones. La pandemia del sida, en especial, ha incrementado considerablemente el número de niños confiados a otras familias a causa de la mortalidad parental, poniendo al mismo tiempo en una situación límite la capacidad de las familias que los acogen para atender sus propias necesidades.

Una de las medidas clave que se podría adoptar consistiría en aumentar la oferta de educación, especialmente en las zonas rurales. También podría ser de gran ayuda la creación de centros dedicados al cuidado de la primera infancia, lo cual permitiría que las mujeres pudiesen trabajar e hiciesen guardar a sus niños más pequeños.

Fuente: Pilon (2003).

La educación de las niñas es un medio importante para acabar con esas situaciones de privación y dependencia económicas. Ahora bien, es una amarga paradoja que la epidemia del sida cree nuevos obstáculos para que las niñas accedan a la educación y socave a la vez el propio sistema educativo, cuando la educación es precisamente un medio eficaz para luchar contra la propagación de esta enfermedad (Fleishman, 2003). No obstante, algunos elementos parecen indicar que la contaminación por el virus del sida disminuye sensiblemente entre las jóvenes instruidas. En varios estudios se cita el ejemplo de Zambia, donde la incidencia del VIH/SIDA entre las jóvenes de 15 a 19 años de edad disminuyó del 27% en 1993 al 15% en 1998. Esa disminución fue más notable entre las que habían cursado estudios secundarios y superiores. Si se llega a confirmar efectivamente la existencia de esa correlación entre un mayor nivel de instrucción y una incidencia menor del sida, y a falta de vacuna fisiológica contra la enfermedad, habrá que convenir –como sostienen algunos– que la sociedad dispone de una “vacuna social”: la educación (Coombe y Kelly, 2001). Además, algunos datos recientes parecen indicar una disminución o estabilización de la incidencia del virus en algunas zonas urbanas del África Subsahariana, lo cual podría ser un signo de que la labor de prevención ha dado algunos frutos entre los jóvenes de 15 a 19 años de edad (Donnelly, 2003). En el Recuadro 3.6 se da un ejemplo de la utilización de la educación en la lucha contra el sida en Brasil.

Si embargo, tal como lo demuestran los ejemplos de Botswana y Sudáfrica, no se puede afirmar que la instrucción de carácter general genere espontáneamente una “alfabetización sanitaria”. A pesar de sus niveles relativamente elevados de alfabetización, esos dos países presentan tasas altas de incidencia del sida. Esto pone de relieve que es necesario invertir tanto en la instrucción en general como en una educación sanitaria específica sobre el VIH/SIDA. Para ello, no sólo basta con transmitir información básica sobre el sida, sino que además se debe facilitar a las muchachas y las mujeres jóvenes la obtención de una mayor independencia para organizar su vida social y sexual, haciendo que comprendan mejor las consecuencias del comportamiento sexual (Fleishman, 2003).

Ahora bien, cabe preguntarse si los sistemas educativos están suficientemente preparados para desempeñar un papel esencial en la lucha contra la epidemia. Stephen Lewis, enviado especial del Secretario General de las Naciones Unidas para el

VIH/SIDA en África, relata lo siguiente: “En todos los países visitados los docentes habían fallecido, o se estaban muriendo, o estaban enfermos y ausentes de la escuela. [...] Era como si el sector de la educación estuviese asediado por doquier. En Zambia murieron 1.967 docentes en 2001 y más de 2.000 en 2002, mientras que de los institutos de formación de docentes sólo salen algo menos de 1.000 graduados por año. En algunas regiones de Malawi, se estima que el 30% de los docentes están contaminados por el virus del sida”.¹⁵

Así pues, harían falta recursos adicionales para que los sistemas educativos de los países afectados por la enfermedad pudiesen por lo menos seguir funcionando. Sin embargo, para luchar eficazmente contra el sida mediante la educación se necesitan aún más recursos, tanto en el plano de la oferta –para promover nuevos tipos de formación relativa al VIH/SIDA, elaborar nuevos programas y contenidos escolares y prestar servicios de asesoramiento– como en el de la demanda –para escolarizar a los huérfanos y los demás niños afectados por la enfermedad. La necesidad de llevar a cabo todas estas tareas se plantea en un momento en que otros sectores públicos –en particular el de la salud– reclaman una proporción cada vez mayor de los presupuestos gubernamentales.

Los países más gravemente afectados no pueden movilizar esos recursos mediante una mera reasignación interna de sus propios ingresos

Recuadro 3.6 La lucha contra el VIH/SIDA en las escuelas brasileñas

Desde que se inició en 1987, el proyecto “Cultura y comunicación” del Programa ONUSIDA es un verdadero éxito. El proyecto se lleva a cabo en 400 escuelas de 97 ciudades y ha permitido hasta ahora la difusión de más de 900.000 boletines informativos y periódicos redactados por y para los alumnos y profesores. Las publicaciones abarcan temas como la salud genésica, las enfermedades sexualmente transmisibles y el sida, los derechos humanos y las campañas de sensibilización del público. Desde 1987 se han impartido cursos de formación a más de 2.000 alumnos. El proyecto, que cuenta con el apoyo del UNICEF y la Fundación MacArthur, tiene previsto extenderse a 1.000 escuelas de aquí a 2005.

Fuente: ONUSIDA (2002).

14. Benin, 2001; Burkina Faso, 1992/93; Côte d'Ivoire, 1994; Ghana, 1998; Guinea, 1999; Malí, 2001; Mauritania, 2000/01; Níger, 1998; Nigeria, 1999; Senegal, 1992/93; y Togo, 1998.

15. S. Lewis, notas para una rueda de prensa en las Naciones Unidas, 8 de enero de 2003.

La mayoría de las víctimas de los conflictos armados son personas de la población civil, que se está convirtiendo cada vez más en un blanco de las operaciones militares.

(UNESCO, 2002b, págs. 147-157). Aunque se puede sostener que en condiciones normales los países deben ser capaces de hacer funcionar sus sistemas educativos sin ayuda externa, este principio debe descartarse mientras el sida siga destruyendo la vida de tantos niños huérfanos y infectados y repercutiendo de forma tan dramática en la disponibilidad del principal recurso de los sistemas educativos: los docentes.

La población civil, víctima principal de los conflictos armados

Los conflictos armados son un importante obstáculo para el desarrollo, en general, y para la igualdad entre los sexos en la educación, en particular. Se estima que actualmente hay treinta países en el mundo que son escenarios de conflictos armados, y la mayoría de ellos son precisamente los que menos recursos tienen para hacer frente a situaciones de este tipo. El 80% de las guerras del mundo tienen lugar en África y Asia,¹⁶ y en 2001 la mayor parte de los conflictos eran de índole interna (SIPRI, Anuario, 2003). La población civil se encuentra cada vez más envuelta en esas luchas intestinas, cuyo objetivo es hacerse con el control de territorios y poblaciones. Las milicias se multiplican y las armas individuales proliferan. La mayoría de las víctimas de los conflictos armados son personas de la población civil, que se está convirtiendo cada vez más en un blanco de las operaciones militares. Lejos de ser un deplorable daño colateral de la guerra, el exterminio de la población civil ha sido el objetivo mismo de algunas guerras de los años noventa, por ejemplo las de Rwanda y Bosnia. El porcentaje de víctimas civiles en tiempo de guerra ha pasado de un 5% de la pérdida total de vidas humanas a principios del siglo XX a un 90% en las guerras del decenio de 1990.

Consecuencias de los conflictos armados para las niñas y las mujeres

Los conflictos armados no tienen las mismas consecuencias para los hombres, las mujeres, los niños y las niñas. En 1995, en Bosnia y Herzegovina se organizaron redadas para detener y ejecutar a los hombres y muchachos jóvenes musulmanes, mientras que a las mujeres y las niñas se las obligó a exilarse (CICR, 2001). Además, en los conflictos armados, los peligros de la violación y la explotación sexual se ciernen constantemente sobre las mujeres y las muchachas. Se estima que en la guerra en la ex Yugoslavia unas 20.000 personas fueron víctimas de agresiones sexuales, y durante el genocidio perpetrado en 1994 en Rwanda fueron violadas muchas de las adolescentes que sobrevivieron a

los ataques de las milicias (UNICEF, 1996). En tiempos de guerra, las mujeres y las muchachas no sólo tienen que afrontar los peligros entrañados por los tiroteos, bombardeos, explosiones de minas y agresiones sexuales, sino también el riesgo de un acrecentamiento de la violencia doméstica. Esta violencia, ya corriente en tiempo de paz, se acentúa durante los conflictos y después de ellos. Entre los muchos factores que contribuyen a agravar la situación de la mujer, figuran la disponibilidad de armas y las violencias sufridas o infligidas por los miembros masculinos de la familia, así como la escasez de empleos, viviendas y servicios básicos (UNIFEM, 2002). La consecuencia de todo esto es que las niñas y las mujeres son doblemente vulnerables en tiempo de guerra.

La educación entre dos fuegos

La destrucción de las infraestructuras de los sistemas educativos es una de las peores consecuencias para el desarrollo de los países víctimas de un conflicto armado. En Mozambique se destruyó el 45% aproximadamente de las escuelas primarias y en Rwanda más de las dos terceras partes de los docentes tuvieron que huir o fueron asesinados (Machel, 1996). Los años de escolaridad perdidos dificultan aún más la recuperación posbélica. Cuando cesan las hostilidades, la escasez de escuelas y docentes, así como la incapacidad de las autoridades para reconstruir el sistema educativo, formar y contratar nuevos docentes, o reciclar y reintegrar a los que ejercían antes del conflicto, representan obstáculos inmensos que sólo pueden superarse al cabo de muchos años.

El suministro de servicios educativos es fundamental en las situaciones de emergencia y crisis, tanto para resistir al enemigo como para imprimir una cierta dosis de normalidad a la vida profundamente trastornada de las personas. Como las escuelas suelen ser un blanco de ataques, hay que encontrar otros sitios que puedan servir de aulas y cambiar periódicamente de lugar. En Eritrea, a finales de los años ochenta, las clases solían organizarse al aire libre bajo los árboles, o bien en grutas y chozas camufladas con ramaje. Durante la guerra en la ex Yugoslavia se recurrió a soluciones similares y las clases se impartían en sótanos de casas de particulares –muchas veces a la luz de una vela–, lo que atestigua la importancia concedida al mantenimiento de la educación en cualquier circunstancia (Machel, 1996). En una serie de entrevistas realizadas en 2000 por la Comisión de mujeres para las mujeres y los niños refugiados, las mujeres de Burundi expresaron su preocupación

¹⁶ El conflicto armado se define como un conflicto político en el que se enfrentan las fuerzas armadas de uno o varios Estados (o como mínimo una facción armada que trata de hacerse con el control de todo un país, o una parte de éste), y en el que los combates han causado por lo menos 1.000 víctimas (Project Ploughshares, 2002).

por las dificultades con que tropezaban los niños y adolescentes para acceder a la educación, ya que la situación se había seguido deteriorando debido a la inseguridad. Insistieron en la necesidad de mejorar los niveles de asiduidad escolar y alfabetización, así como en la de volver a ofrecer a los niños y adolescentes alternativas a la violencia y la prostitución (Watchlist, 2002).

Riesgos elevados para las niñas

Se estima que la mitad de los 104 millones de niños sin escolarizar –de los cuales dos tercios son niñas– vive en países en guerra o recién salidos de un conflicto armado. De los 17 países del África Subsahariana que registraron una disminución de sus tasas de escolarización en los años noventa, seis son víctimas de un conflicto armado importante o se hallan en fase de reconstrucción (Angola, Burundi, Liberia, República

Democrática del Congo, Sierra Leona y Somalia); y de los 14 países que presentan un IPS muy bajo –entre 0,6 y 0,84–, tres se hallan en situación de conflicto (Burundi, Côte d'Ivoire y Liberia) y dos en fase de recuperación (Etiopía y Mozambique). De los 25 países que presentan los niveles más bajos de alfabetización de las mujeres adultas, 10 tienen que afrontar un conflicto armado o se hallan en la etapa de recuperación.¹⁷ Otro dato significativo es que de los 25 países beneficiarios de la reciente iniciativa del UNICEF destinada a acelerar la participación de las niñas en la educación,¹⁸ ocho han sido víctimas de conflictos recientes en sus territorios (Kirk, 2003).

Numerosos elementos de información procedentes del informe Machel y de otras fuentes indican que los conflictos armados perturban sobre todo la educación de las niñas (Machel,

Recuadro 3.7 Muchachas en las fuerzas armadas

Se estima que en el decenio de 1990 unas 100.000 muchachas participaron directamente en conflictos bélicos en 39 países del mundo por lo menos. Aunque África es, en cifras absolutas, el continente donde el número de participantes directas es mayor (McKay y Mazurana, 2000), el problema es de envergadura mundial. Les datos exactos escasean, pero se calcula que en El Salvador, Etiopía, Uganda y Sierra Leona un 30% de los llamados “niños soldados” son muchachas. Uno de los mayores índices de participación femenina se dio entre los combatientes del Sendero Luminoso peruano. En Asia, los Tigres de Liberación del Tamil Eelaam (TLTE) de Sri Lanka reclutan muchachas en sus filas, mientras que unas 900 a 1.000 jóvenes participan en el conflicto armado que tiene por escenario el Estado de Manipur (nordeste de la India) y una cantidad considerable de adolescentes nepalíes han sido alistadas para tomar parte en la “guerra popular” desencadenada los insurrectos maoístas (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2000).

La expresión “niñas soldados” puede, no obstante, desviar la atención de las múltiples funciones que se las hace desempeñar, ya que no sólo se la utiliza como combatientes, sino también como cocineras, porteadoras, espías, domésticas, “esposas” e incluso esclavas sexuales. Los programas de desarme, desmovilización, readaptación y reintegración de los combatientes tienden a menudo a adoptar un punto de vista masculino e ignorar la manera, muy diferente, en que participan los varones y las muchachas en los conflictos armados, así como la forma distinta

de reinsertarse en las comunidades. En Angola, por ejemplo, cuando se decidió que la condición para beneficiarse de esos programas era restituir las armas, se excluyó de ellos a las muchachas que habían sido enroladas por los combatientes y no habían participado directamente en acciones militares. Los programas que incluyen a las jóvenes tienen tendencia a dejar de lado la cuestión fundamental del sexo de los ex combatientes. Por ejemplo, no se preocupan en absoluto por las modificaciones complejas de la identidad y las funciones y responsabilidades vinculadas al sexo que se generan en un conflicto armado (Strickland y Duvvury, 2003). La tendencia a orientar a las muchachas a la realización de actividades tradicionalmente vinculadas a su condición de mujeres –por ejemplo, la fabricación de jabón o la confección de ropa– constituye también una fuente potencial de problemas (Barth, 2003).

El oprobio que pesa sobre los que han participado en fuerzas armadas y en las atrocidades perpetradas por éstas puede afectar más a las muchachas que a los varones. Entre las “niñas soldados” la proporción de embarazos es muy elevada y las madres jóvenes tienen que afrontar graves obstáculos prácticos, culturales y psicológicos que les impiden asistir a la escuela y reintegrarse en ella (McKay y Mazurana, 2003). Las comunidades pueden además mostrarse particularmente hostiles con las jóvenes que han dado a luz a un hijo del enemigo. Muchas veces, al ser rechazadas por sus familias, son presas fáciles de la prostitución.

Fuente: Kirk (2003).

17. Se trata de Angola, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Mozambique, Pakistán, Sierra Leona y Sudán.

18. La iniciativa “25 en 2005” del UNICEF debe llevarse a cabo en los siguientes países: Afganistán, Bangladesh, Benín, Bhután, Bolivia, Burkina Faso, Chad, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Guinea, India, Malawi, Mali, Nepal, Nigeria, Pakistán, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Sudán, Turquía, Yemen y Zambia.

2002). En efecto, durante un conflicto puede ocurrir que los padres no permitan a las niñas ir a la escuela porque temen que sean asaltadas en el camino. La amenaza del sida agrava esta preocupación. De los 17 países que cuentan con más de 100.000 niños huérfanos a causa de esa enfermedad, 13 se hallan en situación de conflicto o al borde de un conflicto (Machel, 2002). Parece ser que en la República Democrática del Congo la incidencia del sida entre los adultos ha aumentado considerablemente hasta alcanzar un 20%. En este mismo país, en 2001, 930.000 niños menores de 15 años habían perdido a su madre o a sus dos progenitores a causa de la epidemia. La vulnerabilidad de las mujeres y las niñas a la violencia sexual en las situaciones de conflicto las expone particularmente a la contaminación por el virus del sida. En efecto, según un estudio realizado hace poco en una región de la República Democrática del Congo seriamente afectada por el conflicto armado, la provincia de Kivu Septentrional, el 54% de las mujeres adultas, el 32% de los hombres adultos y el 26% de los niños de ambos sexos están infectados (Watchlist, 2003). El índice de infección de las fuerzas militares puede que sea mucho más alto que el de la población local. En periodos de conflicto, las tareas cotidianas como ir a buscar leña y agua son realmente peligrosas. Todos esos factores tienen incidencias nefastas en la educación. Durante la guerra civil en el sur de Sudán se recurrió mucho más a las niñas para el cuidado de sus hermanos y otros niños más pequeños, puesto que los adultos, y en particular las mujeres, tenían que trabajar más fuera de casa que antes de la guerra para sustentar a sus familias (Biong Deng, 2003).

En el norte de Uganda, 139 muchachas aboke fueron secuestradas en el internado donde estaban escolarizadas y enroladas a la fuerza en las tropas rebeldes (De Temmerman, 2001). En esa misma región, algunas familias obligaron a sus hijas a casarse con miembros de las milicias para protegerlas y amparar al mismo tiempo al conjunto de la familia. Otro tanto ocurrió en Somalia (UNICEF, 2001b). Una vez terminados los conflictos, la violencia y la explotación sexual de las mujeres no desaparecen forzosamente. En Rwanda, por ejemplo, durante el conflicto y después de él, las niñas no querían ir a la escuela y preferían quedarse cerca de casa y alejarse lo menos posible de sus madres, con lo cual la educación fue la primera actividad que sacrificaron (Oxfam, Reino Unido, 1999).

Niños desarraigados y sin escolarizar

Los conflictos recientes han generado poblaciones masivas de refugiados, cuyas demandas ejercen presiones considerables sobre sistemas educativos que no dan más abasto. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) se ocupa de 20 millones de "personas en situación preocupante", que son en su mayoría refugiados, peticionarios de asilo y desplazados en su propio país. Son personas que han abandonado sus hogares a causa de una guerra civil, pero que no han huido a países vecinos y, por lo tanto, no están amparadas por el derecho internacional. El Representante especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la cuestión de los desplazados internos estima que su número asciende a unos 25 millones en el mundo entero, con importantes concentraciones en Afganistán, Angola, Bosnia y Herzegovina, Colombia, la República Democrática del Congo, Sri Lanka, Sudán y los países de la ex Unión Soviética. La mayoría de esos desplazados son mujeres y niños. En la mitad de esos países, las personas desplazadas han sido víctimas de violencias sexuales. Según un estudio realizado en 2002 en Guinea, Liberia y Sierra Leona, a las mujeres y muchachas albergadas en campos de refugiados se las forzaba a mantener relaciones sexuales a cambio de unos pocos alimentos y otros productos básicos, comprendidos los procedentes de las operaciones de ayuda humanitaria. Doce millones de niños de edades comprendidas entre los 5 y los 17 años se ven privados del acceso a la educación a causa de los conflictos armados (Global IDP Project, 2003).

Minas asesinas

Una de las repercusiones de los conflictos en la educación a la que se presta muy poca atención es la que se deriva del aumento del número de niños y jóvenes con discapacidades físicas, en particular las provocadas por la explosión de minas terrestres. Se estima que en África hay 37 millones de minas enterradas en 19 países por lo menos. Desde mayo de 1995, los niños representaron cerca de la mitad de las víctimas de las 50.000 a 100.000 minas antipersonales enterradas en Rwanda. En Angola, parece ser que las minas enterradas suman 10 millones y el número de personas amputadas asciende a 70.000, de las cuales 8.000 son niños (Machel, 1996). Por cada niño muerto en un conflicto armado, tres resultan heridos y quedan discapacitados de por vida. Unas dos quintas partes de las 26.000 personas matadas o heridas cada año por las minas terrestres son niños. Más de 10 millones de niños han sufrido traumas psicológicos a causa de los conflictos armados (sitio Web de la UNESCO).

Educación, género y conflictos: desafíos y oportunidades

Pese a sus múltiples consecuencias aterradoras, la destrucción general ocasionada por un conflicto armado puede abrir a las mujeres perspectivas que pongan en tela de juicio sus funciones y obligaciones tradicionales. En efecto, pueden verse obligadas a trabajar fuera del hogar por primera vez, sustentar a la familia y vivir en un entorno menos cerrado. La participación de los hombres en los combates suele hacer que las mujeres –e incluso las muchachas– tengan que asumir el papel de cabeza de familia. Después del genocidio en Rwanda las mujeres representaron en un momento el 70% de la población. En el sur de este país sólo una tercera parte de la población es de sexo masculino (Obura, 2001). Así pues, los conflictos tienden a conferir responsabilidades suplementarias a las mujeres (El-Bushra y otros, 2002). Después del conflicto en Somalia, la falta de hombres hizo que las mujeres participasen cada vez más en actividades remuneradas y adquiriesen un poder de decisión en el hogar. Lo mismo ocurrió en El Salvador (CICR, 2001). El papel que la mujer desempeñó en la revolución iraní de 1979 le permitió cobrar conciencia de su poder y sus derechos. Pese a la influencia del fundamentalismo religioso y la dominación de los líderes político-religiosos, la mujer iraní ha obtenido logros significativos en el campo de la educación (Mehran, 2003). En Eritrea, los partidarios de la independencia nacional elaboraron planes de estudios que reflejaban un compromiso en favor de la igualdad socialista y de los derechos de la mujer. Se organizaron clases mixtas y se alentó a las alumnas a participar plenamente en todas las disciplinas, en particular las de tipo técnico (Sitio web del UNICEF). La educación representa un capital político que puede servir de factor de estabilidad para la edificación de una nueva sociedad después de una guerra, pero los sistemas educativos se pueden utilizar también para crear una separación entre los distintos grupos de la sociedad. En un estudio reciente (UNICEF, 2001a), se observó que en muchos conflictos –por ejemplo, en los de los Balcanes y Rwanda– los sistemas educativos pueden utilizarse de manera negativa como arma de represión cultural y promoción de la intolerancia. La segregación en la educación, tal como se practicó en Sudáfrica durante el apartheid, puede servir para acentuar las desigualdades y promover los estereotipos, comprendidos los relativos a las diferencias entre los sexos. La reconstrucción posterior a un conflicto puede ofrecer una posibilidad para transformar los sistemas educativos tradicionales y renovar los métodos pedagógicos y planes de estudios.

Cuando la desigualdad entre los sexos va asociada a otras disparidades

Como se ha mostrado en secciones anteriores del presente capítulo, muchas prácticas culturales perpetúan la desigualdad entre los sexos y ésta puede exacerbarse en circunstancias extremas. Esas tendencias suelen ir asociadas a otras formas de disparidad, con el riesgo de que unas y otras se refuercen recíprocamente.¹⁹

La cara oculta de la discapacidad

Las necesidades educativas del grupo numeroso y diverso formado por las niñas discapacitadas no se han tomado suficientemente en cuenta por parte de quienes se dedican a promover la igualdad entre los sexos, o la equidad para con las personas discapacitadas. Existen pocos datos al respecto,²⁰ pero todo tiende a indicar que las niñas discapacitadas no consiguen buenos resultados escolares. Los múltiples prejuicios culturales, ampliamente difundidos y basados tanto en el sexo como en la discapacidad, limitan considerablemente las posibilidades educativas de ese grupo de niñas.

Los niños discapacitados corren el riesgo de verse excluidos de la escuela y de otras actividades sociales. Cuando se trata de muchachas discapacitadas en particular, pueden ser percibidas como una carga para la familia en la medida en que su condición puede dificultar las perspectivas de matrimonio. Es muy frecuente que las familias oculten la existencia de mujeres discapacitadas entre sus miembros. En los Territorios Autónomos Palestinos, por ejemplo, la importancia simbólica atribuida a la belleza y la salud femeninas y el papel central de la mujer en la familia hacen que toda presencia de una mujer discapacitada se estime como un desastre por diversos conceptos (Atshan, 1997, pág. 54, citado en Rousso, 2003).

Aunque sólo se dispone de datos limitados, éstos indican que los resultados de las mujeres y las niñas discapacitadas en el ámbito educativo son inferiores a los de los varones discapacitados y las mujeres sin discapacidades.²¹ La UNESCO, la Unión Mundial de Ciegos y otras organizaciones estiman que la proporción de personas discapacitadas que saben leer y escribir alcanza un 3%, pero ese porcentaje sólo es del 1% en el caso de las mujeres discapacitadas (Groce, 1997). Las estadísticas nacionales y regionales dan porcentajes más altos, pero confirman esa desigualdad entre los sexos (Nagata, 2003). Por lo que respecta a la escolarización, la UNESCO estima que más del 90% de los niños discapaci-

19. En la India, por ejemplo, los niños más desfavorecidos desde el punto de vista educativo padecen las consecuencias de una triple desventaja: su situación geográfica, su sexo y, sobre todo, su casta (Ramachandran, 2003).

20. Un reciente análisis de las respuestas a un cuestionario sobre los obstáculos con que tropiezan las niñas discapacitadas para acceder a la educación, dirigido a un amplio abanico de organizaciones de discapacitados, mujeres discapacitadas y especialistas en educación de África, América Latina, Asia y el Pacífico, Europa Oriental y Occidental, Australia y Canadá sólo permitió recabar información anecdótica. De la veintena de organizaciones que respondieron, algunas mencionaron informes recientes sobre la situación de las mujeres y niñas discapacitadas en su país y otras prepararon un informe para responder al cuestionario. En su mayoría, se contentaron con comunicar sus ideas al respecto o reconocieron que carecían de información (Rousso, 2003).

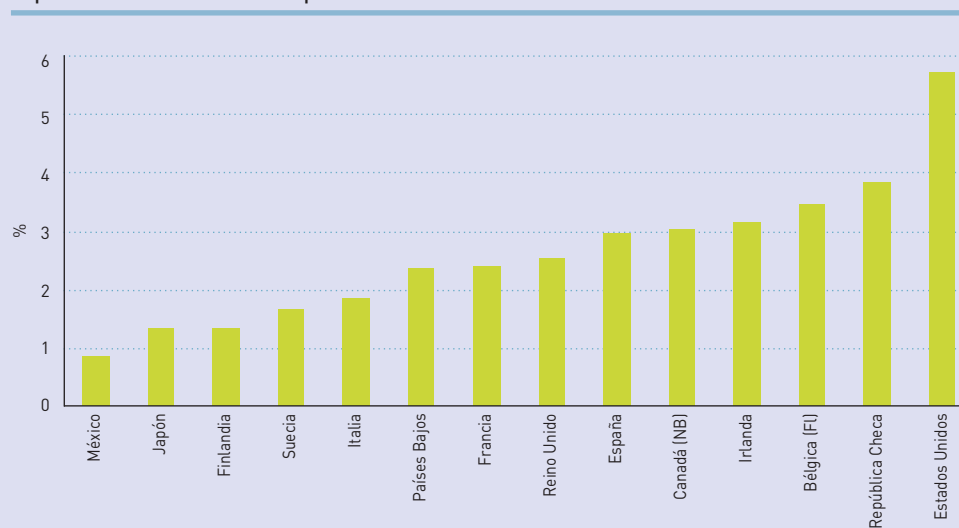
21. La documentación relativa a las niñas discapacitadas y la educación es muy escasa, incluso en los países industrializados (Rousso, 2001). Los trabajos de investigación son esencialmente estudios cualitativos a pequeña escala. Aunque son inestimables para determinar los obstáculos, estos trabajos no suelen efectuar comparaciones entre niñas y niños discapacitados y, por eso, no permiten medir el efecto combinado de los prejuicios relativos al sexo y los relacionados con la discapacidad.

Recuadro 3.8 Discapacidades e igualdad entre los sexos en los países de la OCDE

En los países de la OCDE se distinguen tres categorías de discapacidades:

- A. Las orgánicas como la ceguera, la sordera y las discapacidades mentales graves.
- B. Las parcialmente adquiridas como los problemas de conducta y los trastornos específicos relacionados con el aprendizaje, por ejemplo la dislexia.
- C. Las discapacidades, o mejor dicho las desventajas, vinculadas al medio social.

Gráfico 3.4. Porcentaje de alumnos de primaria de la categoría A que reciben recursos suplementarios en distintos países



Categoría A: El promedio global del porcentaje de alumnos de primaria de la categoría A que reciben recursos suplementarios en distintos países de la OCDE es de un 2,3%. No obstante, la diferencia entre los países parece notable, teniendo en cuenta que la incidencia de las discapacidades orgánicas no debería variar mucho de un país a otro, sobre todo entre países con niveles de ingresos comparables. En la magnitud de esa cifra, que representa el número de niños que recibe recursos suplementarios, influyen las diferentes políticas y prácticas de diagnóstico de cada país. Un porcentaje relativamente bajo puede ser un indicio de criterios de selección más estrictos, de limitaciones financieras más importantes o de una falta de voluntad política de invertir recursos en la acogida de niños discapacitados en los centros escolares. Aunque los datos relativos a la categoría B no se presenten en este recuadro, las diferencias entre los países son mucho más acusadas todavía en el caso de los niños afectados por las discapacidades catalogadas en esa categoría.

En 8 de los 10 países (o regiones) sobre los que se dispone de los datos necesarios, menos del 40% de los niños de la categoría A son niñas.

Solamente en Flandes (Bélgica) la proporción de mujeres supera levemente el 50%. En la categoría B, los 7 países sobre los que dispone de datos presentan un porcentaje aún menor de niñas: desde un 25% en la República Checa hasta algo más de un 40% en España.

Aunque parece que los varones son más vulnerables que las niñas a los efectos de las enfermedades y traumatismos a lo largo de los años de crecimiento, eso no basta para explicar totalmente las diferencias. Es posible que el comportamiento de los varones haga que se les catalogue como discapacitados con mayor frecuencia que a las niñas. Esta observación cabe aplicarla en especial a los niños clasificados en la categoría B, que en muchos países incluye a los que tienen problemas de conducta. También puede ocurrir que en los países donde la sociedad concede más importancia a los resultados escolares de los varones se propenda a asignarles más fácilmente recursos adicionales destinados a que mejoren su aprovechamiento escolar. Serían necesarios más trabajos de investigación para determinar las causas de esas tendencias.

Fuente: Evans y Deluca (2003).

tados de los países en desarrollo no van a la escuela (Sitio web de la UNESCO).

Hay muchas definiciones de la discapacidad y además varían de un Estado a otro, e incluso dentro de un mismo país (véanse en el Recuadro 3.8 las definiciones utilizadas en los países de la OCDE). Esta diversidad de definiciones demuestra que la discapacidad es una construcción social en la que intervienen factores no sólo biológicos, sino también culturales, sociales, políticos, jurídicos y económicos. Aunque la Organización Mundial de la Salud (OMS) coordina actualmente una serie de trabajos encaminados a formular una nueva definición internacional que tome en cuenta la mayoría de esos factores, aún no se ha llegado a un consenso. En lo que al presente informe se refiere, se consideran mujeres o niñas discapacitadas a todas las afectadas por discapacidades físicas, sensoriales, afectivas, intelectuales, de aprendizaje o salud, ya sean palpables o impalpables, estabilizadas o progresivas, que son de nacimiento o han sobrevenido durante la infancia. Su acceso a la educación depende de su sexo y tipo de discapacidad, así como de la situación socioeconómica de su familia, su origen étnico, su lugar de residencia –zona urbana o rural– y muchos otros factores más.

Dada la diversidad de definiciones, no se dispone de estadísticas precisas a escala mundial. La OMS estima que entre un 7% y un 10% de la población mundial padece algún tipo de discapacidad, y que el 80% de las personas discapacitadas vive en países en desarrollo (OMS, 1999). La UNESCO y otras organizaciones estiman que el número de discapacitados menores de 18 años existente en el mundo se cifra entre 120 y 150 millones. Aun suponiendo que las niñas representen algo menos de la mitad de todos los niños discapacitados como estiman algunos investigadores (Groce, 1999; y véase también el Recuadro 3.8), su número es muy elevado en el mundo entero.

Pobreza y discapacidad: un círculo vicioso

La pobreza sumada a la discapacidad forma un círculo vicioso que contribuye a reforzar los prejuicios relacionados con el sexo. Por una parte, la discapacidad puede ser la consecuencia de carencias alimentarias: cada año, medio millón de niños pierden la vista parcial o totalmente por carencia de vitamina A, y más de 40 millones de niños de pecho corren el riesgo de ser deficientes mentales porque el régimen alimentario de su madre carece de yodo. El trabajo infantil y los malos tratos pueden provocar también enfermedades mentales y discapacidades físicas o psicoló-

gicas. Cuando los recursos son limitados, las mujeres y las niñas tienen más probabilidades que los hombres y los varones de verse privadas de productos básicos como alimentos y medicamentos (Groce, 1997). Por otra parte, la discapacidad puede agudizar la pobreza por los gastos suplementarios que entraña y las dificultades con que tropiezan las personas discapacitadas para encontrar medios de subsistencia. Así pues, son las familias pobres las que tienen más probabilidades de criar niñas discapacitadas, lo cual constituye una desventaja suplementaria desde el punto de vista de su educación.

Escasez de programas y medidas en favor de las niñas discapacitadas

En este ámbito, se carece tanto de información como de programas concebidos específicamente para atender las necesidades educativas de las niñas discapacitadas. En los Estados Unidos hay muchas iniciativas que apuntan a promover la equidad en la educación en favor de las niñas, pero han descuidado mucho a las niñas discapacitadas (Froschl y otros, 2001). Asimismo, una legislación importante para proteger los derechos de las personas discapacitadas ha dado lugar a una serie de medidas encaminadas a promover el acceso equitativo de los niños discapacitados al sistema educativo. Sin embargo, pocas de esas iniciativas tienen en cuenta la variable sociocultural del sexo con miras a superar los obstáculos particulares con que tropiezan las niñas discapacitadas. En otros países se dan situaciones similares. Por ejemplo, la Comunidad para el Desarrollo del África Meridional (SADC) señala que “a pesar de que las niñas discapacitadas merecen una atención particular, ningún país de la SADC les concede la debida importancia” (SADC, 1999). Aunque se pueden citar ejemplos de escuelas especiales para niñas discapacitadas en otras partes del mundo, no hay datos que permitan afirmar que sus planes de estudios tengan en cuenta la variable sociocultural del sexo, esto es, que estén concebidos para satisfacer las necesidades específicas de las niñas (Rousso, 2003).

La disparidad entre las zonas rurales y las urbanas

Las estadísticas nacionales suelen encubrir las importantes desigualdades que se dan entre las regiones de un mismo país. En Etiopía, por ejemplo, el nivel insuficiente de escolarización es un fenómeno esencialmente rural y las disparidades entre los sexos son casi inexistentes en las zonas urbanas, donde las TBE de primaria de las niñas y los varones sobrepasan el 100%. En las

La pobreza sumada a la discapacidad forma un círculo vicioso que contribuye a reforzar los prejuicios relacionados con el sexo.

Los costos directos son una de las principales causas de la falta de asiduidad a clase y de la deserción escolar prematura.

zonas rurales, en cambio, sólo el 25% de las niñas y el 31% de los varones en edad escolar están escolarizados en la enseñanza primaria, y se estima que en el año 2000 sólo el 1% de las chicas y el 1,6% de los chicos habían terminado el ciclo de ocho años de primaria. Las dos regiones pastorales por excelencia –Somali y Afar– presentan las tasas más bajas de escolarización en primaria: 11% y 7%, respectivamente, en 1995-1996. Por lo que respecta a las niñas de esas dos regiones, se estima que sus tasas de escolarización no llegan al 1% (Banco Mundial, 1998). Por lo tanto, el logro de los objetivos de escolarización y equidad entre los sexos en Etiopía dependerá en gran medida de las mejoras que se realicen en esas dos regiones en particular, y en el conjunto de las zonas rurales del país en general (Rose, 2003).

En Chile, los datos desglosados por zona geográfica indican una agravación de las disparidades entre los sexos, así como entre las zonas urbanas y las rurales por lo que respecta a la participación de los adolescentes en la educación. La situación económica de las familias es también un factor importante. En efecto, en las zonas rurales las muchachas que no pertenecen a familias pobres

se hallan en una situación algo más favorable que los varones, pero esa situación se invierte en el caso de las familias más miserables. Por otra parte, ya sean pobres o no, las familias de las zonas urbanas presentan índices de participación en la educación más elevados que los de las zonas rurales, y esta diferencia se acentúa en el grupo con edades comprendidas entre los 20 y 24 años. Evidentemente, los contextos de pobreza y marginación no son estáticos. En China, por ejemplo, el acceso a la educación de los grupos desfavorecidos –minorías, emigrantes y pobres de zonas urbanas y rurales– ha experimentado un retroceso debido a los graves problemas que plantean a los servicios educativos la transición a la economía de mercado, el desplome de los sistemas de ayuda social precedentes y el auge del éxodo rural (Maher y Ling, 2003).

En Bangladesh se registró también en los años noventa una neta disminución del número de alumnos de las zonas urbanas que llegaban a adquirir competencias básicas, lo cual puede traducir una incapacidad del sistema escolar para atender las necesidades de una importante población adicional de emigrantes. Éstos suelen instalarse en barriadas urbanas marginadas y desfavorecidas en el plano del acceso a la educación, sobre todo cuando las autoridades municipales se niegan a sancionar oficialmente la existencia de las viviendas precarias levantadas en esas barriadas (Fransman y otros, 2003).

Recuadro 3.9 Niñas discapacitadas víctimas de acosos

Se presta muy escasa atención en las políticas de educación a los efectos combinados del doble acoso –sexual y por discapacidad– de que pueden ser víctimas las niñas discapacitadas. Sin embargo, algunos estudios experimentales efectuados en los Estados Unidos indican que las alumnas discapacitadas son víctimas de un mayor grado de acoso que los varones discapacitados o las niñas sin discapacidades. Las niñas que padecen múltiples discapacidades corren muchos más riesgos todavía.

El acoso de los docentes y otros adultos parece ser especialmente frecuente en los internados (Sobsey, 1994). En algunos informes relativos a otros países y regiones, por ejemplo Australia, América Latina y México (INMUJERES, 2002), se señala también que el acoso vinculado al sexo o la discapacidad en la escuela constituye un obstáculo para el aprendizaje de las niñas discapacitadas.

Fuentes: Joint Commission of the Chancellor and the Special Commissioner for the Prevention of Child Sexual Abuse (1994), documento citado por Linn y Rousso (2001); Rousso (1996); INMUJERES (2002); Alicia Contreras, comunicación personal (24 de abril de 2003); Bramley y otros (1990); y Hastings (1995).

Poblaciones indígenas y minorías étnicas

Los niños indígenas tienen menos éxito en los estudios que los demás niños. En Chile, por ejemplo, los resultados escolares de los niños y jóvenes indígenas son peores que los de los demás alumnos, sobre todo en la enseñanza secundaria y superior, y además las disparidades entre los sexos son acusadas. Una gran proporción de niñas deja la escuela prematuramente a causa de “problemas de conducta” (Ávalos, 2003). En Rumania, el acceso de las niñas gitanas a la educación se ve obstaculizado por la actitud tradicional de su comunidad con respecto a la condición de la mujer. Estas muchachas tienden a abandonar sus estudios antes que los varones, debido a las importantes responsabilidades familiares que les incumben. Algunas veces contraen matrimonio a una edad muy temprana o tienen hijos antes de haber cumplido 15 años (Magno y otros, 2002).

Los datos desglosados únicamente por sexo ocultan otras desigualdades. En el Reino Unido,

la atención concedida a la inferioridad masculina en la educación –un tema que se tratará más adelante– hace que se pasen por alto no sólo las desventajas con que tropiezan algunas muchachas, sino también el éxito escolar notorio de los varones de familias pertenecientes a la elite y los medios de profesiones liberales. Aunque las disparidades entre los sexos en el aprovechamiento escolar desaparecieron hace poco, no se han producido cambios en lo que respecta a las desigualdades sociales y las diferencias étnicas. Es más, según algunos trabajos de investigación recientes, las disparidades se han agravado en esos dos ámbitos. Así pues, las estadísticas centradas exclusivamente en las disparidades entre los sexos a nivel nacional pueden distorsionar la realidad (Arnot y Phipps, 2003). Ahora bien, las disparidades entre los sexos observadas en la educación –y en otros contextos– afectan sobre todo a los grupos marginados y se acentúan con la pobreza y las desventajas sociales.

Derecho a la educación: la oferta educativa

En las anteriores secciones del presente capítulo se ha demostrado que en las decisiones de las familias sobre la escolarización de sus hijos influyen mucho los contextos económicos, sociales y culturales. Ahora bien, esas decisiones dependen también de las condiciones de la escolarización y la calidad de la oferta de educación. En efecto, las cuestiones vinculadas a la oferta –costos, distancia a la escuela, instalaciones escolares, calidad de la educación y contenido de ésta– pueden influir mucho en la decisión de escolarizar o no a las niñas. En la presente sección se examinan la índole y las repercusiones de algunos de estos factores determinantes.

Los efectos desiguales del costo de la escolaridad

Para las familias, los costos directos de educación comprenden los derechos de matrícula y otros gastos de escolaridad, a los que se suman la compra de manuales, materiales y uniformes escolares y los gastos de transporte hasta la escuela. Las decisiones de las familias con respecto a la escolarización de sus hijos varían en función de los cambios en el costo de esos elementos. Aunque muchos estudios empíricos basados en encuestas sobre las familias parecen indicar que un leve incremento de los costos entraña una reducción relativamente modesta de

la demanda, algunos elementos revelan –como es lógico– que en los hogares pobres la escolarización se ve mucho más afectada por el alza de los costos que en los hogares más acomodados.²²

Algunos microestudios suministran indicaciones sobre la incidencia que pueden tener esos costos en la igualdad entre los sexos. Aunque esos estudios consisten esencialmente en modelizaciones del efecto de una disminución de los gastos de transporte, revelan que la incidencia de esa disminución es significativa y positiva. En efecto, la escolarización de las niñas aumenta más sustancialmente que la de los varones cuando se reducen los gastos de transporte entre el domicilio y la escuela.²³ Los gastos en ropa pueden variar también según el sexo de los hijos. A mediados de los años noventa, los uniformes escolares en Etiopía, Guinea y la República Unida de Tanzania eran los artículos de mayor costo directo para los padres (USAID, 1994; Sow, 1994; y Mason y Khandker, 1996). Otras encuestas más recientes en la República Unida de Tanzania han puesto de manifiesto que los uniformes siguen siendo el artículo más oneroso y que, en opinión de los padres, los uniformes de las niñas eran algo más caros que los de los niños (Peasgood y otros, 1997). Teniendo en cuenta la totalidad de los artículos escolares, se ha estimado que en la República Unida de Tanzania los costos directos de la educación primaria de las niñas superaban a los de los varones en un 14% (Mason y Khandker, 1996).

Otros estudios de carácter más cualitativo muestran claramente que los costos directos son una de las principales causas de la falta de asiduidad a clase y de la deserción escolar prematura. Los gastos de escolaridad se consideran un factor importante a este respecto en China, Egipto, Ghana, Indonesia, México y Pakistán, así como en Bangladesh en lo que se refiere a las muchachas, (Filmer, 2001; y Banco Mundial, 2002). En una encuesta sobre la deserción escolar prematura realizada con más de 1.000 alumnos en Malawi, el 50% de los varones de las zonas rurales y el 44% de los de las zonas urbanas citaron como principal motivo de su deserción la falta de dinero para sufragar los gastos escolares. Este factor resultó ser también el más importante en el caso de las muchachas, si bien en proporción menor que los varones, ya que sólo un 33% de las jóvenes de zonas rurales y urbanas adujeron este motivo (Kadzamira y Chibwana, 2000, pág. 61).

Asimismo, los niños suelen mencionar la “necesidad de trabajar” como primer motivo de

22. Jiménez (1987) resume los resultados de 10 estudios, la mayor parte de los cuales parecen arrojar un promedio de elasticidades de precio sensiblemente inferiores a la unidad. En lo tocante a África, pueden citarse, entre los estudios más recientes, el de Birdsall y Orivel (1996) sobre Malí y el de Grootaert (1999) sobre la Côte d'Ivoire. No se dispone de datos desglosados por grupo de ingresos para todos los países, pero Gertler y Glewwe (1990, pág. 269) estiman que en el Perú, la elasticidad de precio de la demanda de educación en el cuartil más pobre de la población rural, en 1985-1986, era generalmente dos a tres veces más amplia que en el cuartil más rico. Otros datos más recientes sobre las zonas rurales de Etiopía confirman este efecto negativo –más amplio e importante– en una muestra de hogares pobres (Weir, 2000).

23. El Banco Mundial ha resumido de la manera más cómoda los resultados de cinco estudios de este tipo (2002a, cuadro 4.2). Por otra parte, cabe señalar que si se pretende que este resultado es directamente aplicable al efecto, según el sexo, de un alza general de los gastos, se pasa por alto el hecho de que las reducciones del tiempo de transporte pueden ser objeto de una preferencia intrínseca de los padres más favorable a las niñas que a los varones. Por consiguiente, este elemento del costo total no es de por sí forzosamente neutro desde el punto de vista del sexo.

abandono de la escuela. Cuando se combinan estos dos tipos de factores –costos e ingresos–, se comprueba que una mayoría de niños hacen referencia a su situación económica como causa principal de deserción escolar: 75% de los niños encuestados en Zambia, 70% en Uganda y Etiopía, 57% en Ghana, 45% en Malawi y 40% en Guinea.²⁴ En Tayikistán, en 2002, el 68% de los padres encuestados estimaron que las principales causas de que las muchachas no estuvieran escolarizadas eran la pobreza de la familia y el costo creciente de la educación (University Degree Women Association, 2002).

Por último, hay datos procedentes de fuentes muy diversas sobre la importancia de los ingresos de la familia como factor determinante de la escolarización. En Senegal, la escolarización de los niños de 6 a 14 años de edad de las familias más pobres es inferior en 52 puntos porcentuales a la de los niños de hogares más acomodados, y en Zambia esa diferencia es de 36 puntos (Banco Mundial, 2002e). Aquí también se observan diferencias entre los sexos: en Etiopía, un aumento en un punto del índice de riqueza de los hogares aumenta en un 16% y un 41% las posibilidades de escolarización de los varones y las niñas, respectivamente (Rose y Al-Samarrai, 2001). En Guinea este efecto es irrelevante para los varones, pero en el caso de las niñas las probabilidades de que vayan a la escuela aumentan un 9% (Tembon y Al-Samarrai, 1999). Estos resultados indican que el efecto negativo de la pobreza de una familia en la decisión de escolarizar a sus hijos se amplifica más en el caso de las niñas que en el de los varones.

Por todos esos motivos, las medidas para reducir los costos directos de la escolaridad son uno de los medios más eficaces para incrementar la tasa de escolarización, sobre todo la de las muchachas y la de los niños más pobres en general. Está ampliamente comprobado hoy en día que es muy considerable el número potencial de niños que podrían ir a la escuela, si se redujeran los costos de escolarización. Por ejemplo, después de haberse instaurado la enseñanza primaria gratuita en Malawi y Uganda, la escolarización en primaria aumentó a mediados de los noventa en un 52% y un 200%, respectivamente.²⁵ No obstante, y a pesar de los numerosos instrumentos de protección de los derechos humanos ratificados por la inmensa mayoría de los Estados, en virtud de los cuales éstos se comprometen a impartir una enseñanza primaria “gratuita y obligatoria”,²⁶ se siguen cobrando derechos de escolaridad en 101 países del mundo por lo menos (Cuadro 3.3).

Persistencia de los gastos de escolaridad: ¿Es real la “gratuidad” de la enseñanza?

El nivel y la índole de los gastos de escolaridad exigidos varían de un país a otro. En una reciente encuesta sobre 79 países, se comprobó que en 77 de ellos había por lo menos un tipo de gastos en la enseñanza primaria (véase el Cuadro 3.4) Los gastos más corrientes son las contribuciones abonadas a las asociaciones de padres de alumnos o las comunidades, que son obligatorias en más del 70% de los casos.²⁷ Por regla general, los padres se encargan también de comprar los libros de texto y los uniformes, así como de sufragar los gastos relacionados con las actividades deportivas y de otra índole. Sólo se perciben derechos de escolaridad en un 40% de los casos, lo cual significa que su incidencia es algo inferior a la de los demás gastos mencionados precedentemente. Cabe señalar, además, que esos derechos se perciben en un número considerable de países donde su cobro es oficialmente ilegal.

La determinación de los costos escolares, en el marco de una política de universalización de la enseñanza primaria, puede resultar inoperante en la práctica. Las escuelas suelen aplicar políticas discrecionales, caso por caso, y los costos suelen variar considerablemente de una escuela a otra. En esas circunstancias, el trato dispensado a los niños pobres tiende a ser arbitrario. Incluso en los países donde el impago de los derechos de escolaridad no entraña sanciones, la existencia de políticas que imponen su cobro sirve manifiestamente para disuadir a las familias insolventes (Banco Mundial, 2002e). Se puede pedir inopinadamente el abono de contribuciones imprevistas, por ejemplo para los gastos de las exequias o la despedida de un docente, como ocurre por ejemplo en Zambia (Kasonde-Ng'andu y otros, 2000). A veces, a algunos niños se les deniega el acceso a la escuela porque no tienen bastante dinero para comprar libros, bolígrafos o ropa “adecuada”. Por último, los padres –y los niños– aportan también contribuciones en especie considerables: comidas preparadas, participación culinaria en reuniones escolares, limpieza del patio de recreo y los edificios escolares, mantenimiento de los locales, cuidado de los jardines y búsqueda de agua y leña. En algunos países, la participación en estas actividades no es voluntaria, sino obligatoria (Kasonde-Ng'andu y otros, 2000).

Hoy en día, los padres sufragan una proporción sustancial del costo de la enseñanza primaria, que al parecer representa como mínimo el 20% del costo unitario total por año y muchas veces hasta el 90% (Bray, 1996). En Camboya, por ejemplo, aunque la Constitución garantiza la gratuidad de la

24. Véanse Kasonde-Ng'andu y otros (2000); Tumushabe y otros (2000); Rose y otros (1997); Avotri y otros (2000); Kadzamira y Chibwana (2000); y Tembon y otros (1997). En Colclough y otros (2003) se presenta un examen más detallado y una comparación de los resultados.

25. Cabe señalar que la supresión de los derechos de matrícula en Malawi ha ido acompañada de otras medidas encaminadas a estimular la demanda, por ejemplo la supresión del uniforme obligatorio y la política de facilitar la vuelta a la escuela de las muchachas embarazadas después de que hayan dado a luz.

26. El derecho a la educación está garantizado, en particular, por el Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Artículo 2 del Protocolo Nº 1 del Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, el Artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Artículo 17 de la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos y el Artículo 11 de la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño. Este derecho está reconocido también en numerosos documentos que no son jurídicamente vinculantes. La Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26) es particularmente importante a este respecto. Véase el Capítulo 1 del presente informe para un examen más detallado.

27. Esos gastos son particularmente corrientes en África, donde se abonan en el 81% de los países abarcados por la encuesta.

Cuadro 3.3. Países en los que se abonan derechos de escolaridad en primaria, por región

África	Asia	Europa Oriental y Asia Central	Oriente Medio y África del Norte	América Latina y el Caribe	Países desarrollados	
Angola [^]	Bhután ^{^w}	Armenia ^{^ w}	Arabia Saudita [^]	<i>Bolivia^w</i>	No se abonan derechos de escolaridad, pero hay algunos costos directos en los siguientes países:	
Benin ^w	Camboya ^{^w}	Azerbaiyán ^{^ w}	Djibuti [^]	<i>Brasil^w</i>		
Burkina Faso ^w	China ^{^w}	Belarrús [^]	Egipto [^]	Colombia ^{^w}		
Burundi	Fiji	Bosnia y Herzegovina ^{^ w}	Emiratos Árabes Unidos [^]	Granada		
<i>Cabo Verde^w</i>	Filipinas ^{^w}	Bulgaria ^{^ w}	Israel [^]	Guatemala ^{^w}		
Chad ^{^ w}	Indonesia ^w	Federación de Rusia ^{^ w}	Líbano [^]	Guyana		
Comoras ^w	<i>Islas Salomón^w</i>	Georgia [^]	Qatar [^]	Haití		Austria [^]
Congo [^]	Malasia	Kirguistán [^]	Sudán [^]	<i>México^w</i>		Bélgica [^]
Côte d'Ivoire	Maldivas	la ex República Yugoslava de Macedonia ^{^ w}	<i>Yemen[^]</i>	Nicaragua ^{^w}		Japón [^]
Eritrea ^w	Mongolia [^]	<i>Letonia^w</i>		Paraguay ^{^w}		Nueva Zelandia [^]
Etiopía ^w	Myanmar	República de Moldova ^{^ w}		Perú ^{^w}		Países Bajos [^]
Gabón	Nepal ^{^w}	Rumania ^{^ w}		<i>República Dominicana^w</i>		Polonia [^]
Gambia ^{^ w}	Pakistán ^w	Tayikistán ^{^ w}		San Vicente y las Granadinas		República de Corea [^]
Ghana ^{^ w}	Papua Nueva Guinea ^w	Turquía ^{^ w}		Santa Lucía		
Guinea	R. D. P. Lao ^w	Uzbekistán [^]		Suriname [^]		
Guinea Ecuatorial [^]	Singapur	Ucrania [^]		Trinidad y Tobago		
Liberia	Vanuatu					
Madagascar ^{^ w}	Viet Nam ^{^w}					
Malí ^{^ w}						
Mauritania ^{^ w}						
Mozambique ^w						
Namibia [^]						
Níger ^{^ w}						
Nigeria ^w						
Rep. Centroafricana						
RD del Congo [^]						
Rwanda						
Senegal ^{^ w}						
Sierra Leona						
Sudáfrica						
Swazilandia						
Togo ^w						
Zambia ^w						
Zimbabwe						

Nota: Los países que se han comprometido a suprimir los derechos de escolaridad figuran entre corchetes. Los países con el signo ^ son aquellos donde la ley garantiza la gratuidad de la enseñanza. Los países con el signo w figuran en un informe del Banco Mundial (2002) sobre la práctica del abono de derechos de escolaridad en 79 de los 125 países que reciben préstamos de este organismo para la educación. Los países cuyo nombre está escrito en itálicas sólo figuran en el estudio del Banco Mundial (2002e).

Fuentes: Tomasevski (2003) y Banco Mundial (2002e).

Cuadro 3.4. Resumen de los resultados de la encuesta sobre derechos de escolaridad

	Países donde se abonan derechos de escolaridad	En porcentaje de los países cubiertos por la encuesta	Países donde se abonan ilegalmente derechos de escolaridad	Porcentaje de países donde se abonan derechos de escolaridad, pese a ser ilegales
Por lo menos un tipo de gasto	77	97	n.d.	n.d.
Derechos de matrícula	30	38	11	37
Gastos por compra de libros	37	47	12	32
Uniformes obligatorios	39	49	0	0
Contribuciones a asociaciones de padres y maestros y comunidades	56	71	22	39
Gastos por actividades	34	43	13	38

Fuente: Banco Mundial (2002e)

educación para todos, los padres y las comunidades sufragan el 75% del costo real de la educación, lo que significa que el Estado sólo aporta una contribución mínima (Hammarberg, 1999, párrafo 111). Además, en seis de los países africanos menos adelantados, la contribución de los padres por término medio representa casi el tercio del total de costos anuales en primaria (UNESCO, 2002b, Gráfico 4.1, pág. 143). Ninguna de estas consideraciones significa que no deban seguir aplicándose enérgicamente las políticas encaminadas a instaurar la escolarización "gratuita". No obstante, complican aún más la dificultad de su aplicación, tal como se explica en el Capítulo 4.

Reducir las distancias

Está perfectamente comprobado que, incluso allí donde los costos directos no constituyen un obstáculo, la lejanía de la escuela sí tiene repercusiones en la escolarización (Gertler y Glewwe, 1990; Lavy, 1992; y USAID, 1994). La distancia media entre el domicilio y la escuela se va reduciendo con el desarrollo de los sistemas de enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, las familias que viven en lugares apartados y las poblaciones dispersas se hallan en una posición desventajosa por la imposibilidad material de acceder a los centros docentes, lo cual sigue planteando problemas en muchos países, sobre todo en la enseñanza secundaria. Cuando interviene el factor distancia, las niñas son las más perjudicadas. Los datos específicos acopiados en África indican que los padres se muestran reacios a enviar a sus hijas a la escuela cuando ésta se halla lejos del domicilio. A veces, la razón que aducen es que las niñas son menos robustas que los varones y, por eso, carecen de fuerzas suficientes para hacer a pie el trayecto de ida y vuelta. No obstante, a los padres lo que más les preocupa es la seguridad en el trayecto, una cuestión que se abordará más adelante (Colclough y otros, 2003, pág. 143; y Anderson-Levitt y otros, 1994).

Un número suficiente de escuelas para todos

Cuando las escuelas carecen de plazas suficientes se suele recurrir a un escalonamiento de la escolarización, y por eso muchos niños empiezan sus estudios más tarde de lo normal. Este retraso puede afectar de manera más negativa a la tasa de supervivencia escolar de las niñas porque, como se dijo antes, están más expuestas que los varones a que sus padres las retiren de la escuela cuando lleguen a la pubertad. Asimismo, el acceso

a la escuela primaria puede sufrir una distorsión desfavorable para las niñas allí donde se tiene por norma la separación de ambos sexos en la escuela y se da prioridad a la creación de escuelas para varones en las políticas de fomento de la escolarización. En Pakistán, pese a que entre 1988 y 1998 se duplicó el número de escuelas primarias públicas no mixtas, el porcentaje de las escuelas para niñas en el total de establecimientos primarios públicos –un 30% aproximadamente– permaneció prácticamente inalterado (Mahmood, 1997). Esta disparidad refleja la práctica de los sucesivos gobiernos consistente en construir, aproximadamente, una escuela para niñas por cada dos escuelas para varones (Warwick y Reimers, 1995). Así, las aldeas rurales de Pakistán cuentan generalmente con una escuela para varones y carecen de escuela para las niñas. No se sabe exactamente cuál es la cuantía de las inversiones efectuadas para mejorar y modernizar las instalaciones de las escuelas primarias públicas existentes, y se ignora también cómo se han repartido esas inversiones entre las escuelas para varones y las escuelas para niñas (Lloyd y otros, 2002).

Así pues, es fundamental reducir esta disparidad en los países donde las escuelas no mixtas desempeñan un papel decisivo en la escolarización de las niñas. En un estudio sobre la demanda de las familias y las disparidades entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria en Pakistán, se llegó a la conclusión de que la decisión de los padres de escolarizar a sus hijas depende, en primer lugar, de la presencia en su aldea de una escuela para niñas y, en segundo lugar, de su opinión sobre la calidad de esa escuela (Lloyd y otros, 2002).

Asimismo, puede ser importante coordinar el aumento del número de plazas disponibles en todos los niveles de enseñanza. En Malí, por ejemplo, pese a los recientes esfuerzos de desarrollo del sistema educativo, las plazas en el segundo ciclo de educación básica siguen siendo sumamente escasas. Muchos alumnos del primer ciclo cursan sus estudios con un sistema de clases alternas, y no hay escuelas suficientes para acoger en el segundo ciclo a todos los graduados del primero. Allí donde las escuelas se hallan en la imposibilidad de admitir a todos los niños, las primeras perjudicadas suelen ser las niñas (Lange, 2003a).

Mejorar las condiciones de higiene

La instalación de infraestructuras que tengan en cuenta las diferencias entre los sexos puede ser

primordial para garantizar la plena participación de las niñas en la educación. La falta de servicios higiénicos reservados a las muchachas puede ser un factor decisivo, en particular durante la menstruación. Menos de la mitad de las escuelas visitadas en el transcurso de una encuesta realizada recientemente en Etiopía estaban equipadas con servicios higiénicos y sólo una de ellas disponía de retretes separados para los varones y las muchachas. En Guinea, sólo una tercera parte de las escuelas visitadas contaban con servicios higiénicos que, además, se hallaban en un estado inservible en su mayoría (Rose y otros, 1997; y Tembon y otros, 1997). Cuando la escolarización aumenta rápidamente, las infraestructuras de las escuelas pueden sufrir las consecuencias de la presencia de un número excesivo de alumnos con el consiguiente deterioro de las condiciones sanitarias e higiénicas, sobre todo si el número de retretes es insuficiente.

Los gobiernos que pueden presentar los argumentos más convincentes en favor de las inversiones en agua corriente, servicios higiénicos y otras infraestructuras escolares básicas son los que han logrado avances notables en la reducción de las disparidades entre los sexos y la universalización de la educación gracias a esas inversiones y a otras, por ejemplo para reducir la distancia del domicilio a la escuela (véase el Recuadro 3.10). En Bangladesh, más del 90% de las escuelas tienen ya acceso al agua potable en su propio recinto o en las inmediaciones. Cerca de la mitad de las escuelas públicas poseen sus propias instalaciones de agua potable.²⁸ Sin embargo, aún queda mucho por hacer, ya que más del 30% de las escuelas mixtas carecen de instalaciones higiénicas y sólo hay retretes separados para los niños y las niñas en un 19% de ellas (Chowdhury y otros, 2002).

¿Dinamizan la educación de las niñas los proveedores privados de servicios educativos?

En la mayoría de los países en desarrollo, los proveedores privados empezaron a ofrecer servicios educativos antes de que lo hiciera el Estado. Sus motivaciones son diversas, al igual que los grupos de población a los que se dirigen. Las ONG son proveedoras importantes de servicios educativos en algunos países, por ejemplo en Asia tenemos el caso notable del Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (BRAC). En general, esos proveedores se preocupan por fomentar la equidad en la educación y facilitar a los grupos más pobres y desfavorecidos el acceso a ésta. Los proveedores

comerciales están proliferando también rápidamente en muchos países. Sus motivaciones son diversas, desde el deseo de asumir una responsabilidad social particular –por ejemplo, las empresas que crean escuelas en beneficio de sus propios empleados– hasta el afán de impartir una enseñanza de alta calidad para mejorar el nivel general de competencias y/o realizar beneficios.

Asimismo, hay distintos grupos comunitarios –por ejemplo, organismos religiosos– que poseen escuelas destinadas a comunidades específicas o situadas en zonas donde el grupo social al que pertenecen es predominante. En otros casos, el Estado puede crear escuelas que luego son administradas y dirigidas por comunidades locales que se encargan de contratar a los docentes a nivel local y administrar el proceso educativo. Así pues, existen distintos tipos de escuelas privadas

28. No obstante, todavía se observan importantes disparidades en la distribución geográfica, ya que en las zonas urbanas el 61% de las escuelas están dotadas con esas instalaciones, mientras que sólo un 42% de las escuelas rurales las posee.

Recuadro 3.10 Importancia del entorno físico para las niñas discapacitadas

Las relativas condiciones de inaccesibilidad de algunos edificios escolares para las niñas discapacitadas –escaleras, pasillos angostos, pupitres exigüos y servicios higiénicos inadaptados– suponen a menudo un obstáculo importante para su escolarización. Al igual de lo que ocurre con los desplazamientos del hogar a la escuela, las diferencias de socialización en América Latina –y probablemente en otras partes también– hacen que a un varón le resulte más fácil pedir ayuda a los amigos, que por su condición masculina quizás estén en mejores condiciones de prestarle apoyo.

La inaccesibilidad de los servicios higiénicos y la índole de determinadas discapacidades pueden hacer que las niñas necesiten ayuda ajena. Habida cuenta de la importancia que se da en muchas culturas al pudor y la intimidad, puede ser muy problemático que obtengan la ayuda deseada en ese tipo de circunstancias. Asimismo, en esos contextos puede aumentar el temor por la seguridad personal. Una serie de informes relativos a Australia, México y Uganda ponen de manifiesto que la falta de servicios higiénicos adecuados supone un obstáculo para la educación de las niñas discapacitadas.

Las operaciones higiénicas que necesita la menstruación –para las que algunas niñas discapacitadas pueden necesitar ayuda– pueden constituir también un factor agravante. En efecto, pueden suscitar temores entre los padres de algunas de ellas, al poner de manifiesto su vulnerabilidad sexual, y contribuir a que renuncien a enviar a sus hijas a la escuela. También es posible que las escuelas no dispongan de medios para proporcionar una ayuda personal, o no deseen hacerlo. En ese caso, la incapacidad de la joven discapacitada para llevar a cabo esas operaciones íntimas puede reforzar los prejuicios con respecto a sus aptitudes, suscitando además ansiedad en el personal con respecto a la sexualidad.

Fuentes: DWNRO (sin fecha); Bramley y otros (1990); y Alicia Contreras, comunicación personal (2003).

La multiplicación de las escuelas públicas para niñas y la mejora de su calidad representan todavía un reto importante para las políticas de educación.

que tienen objetivos diversos y están destinadas a diferentes grupos de población.

Las familias acomodadas prefieren la escuela privada

La escasez de datos oficiales dificulta la formulación de conclusiones sobre la incidencia de la enseñanza privada en la igualdad entre los sexos, pero la información recabada en algunos países permite determinar una serie de hechos. En la mayoría de los países, sólo suelen acceder a las escuelas privadas los hijos de las familias que no son pobres y son los prejuicios dominantes en materia de educación de las niñas los que caracterizan el acceso a esos centros docentes. El acceso de las niñas a la enseñanza privada está muy vinculado a la riqueza de las familias. En Pakistán, por ejemplo, el incremento de la escolarización en la enseñanza privada está vinculado esencialmente a niveles de ingresos crecientes de los ingresos de las familias. Por lo que respecta a las niñas, se observa que su escolarización en la enseñanza primaria pública aumenta cuando el nivel de consumo de las familias pasa de un nivel bajo a un nivel medio, mientras que la transición de un nivel medio a un nivel alto de ingresos va acompañada de un aumento de su escolarización en el sector privado. Además, aunque el acceso de las madres a la enseñanza primaria o secundaria tiene como consecuencia reducir la aparente discriminación entre hijos e hijas en materia de escolarización, eso no impide que las niñas tengan más probabilidades de ingresar en escuelas primarias públicas y los niños en escuelas primarias privadas (Lloyd y otros, 2002, citado en Fransman, 2003).

En Malí, un país que corre el riesgo de no alcanzar los objetivos de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria o secundaria de aquí a 2005, la proporción de escuelas públicas en la oferta educativa global ha disminuido constantemente y las escuelas privadas, en particular las comunitarias, son ahora mayoritarias en el primer ciclo de la educación básica. Sin embargo, las escuelas públicas siguen contando con más alumnas que los centros docentes de otro tipo, y la reducción de la proporción de muchachas en las escuelas privadas significa que el Estado debe contraer un mayor compromiso en favor de la igualdad entre los sexos en esos centros de enseñanza (Lange, 2003a). En la enseñanza secundaria, en cambio, las escuelas privadas han contribuido a mejorar la paridad. Esa mejora redundaba solamente en beneficio de las niñas de clases privilegiadas. En efecto, los nuevos centros privados del segundo ciclo de secundaria han ofrecido a la población urbana más acomodada un acceso a escuelas

“más seguras” para sus hijas, pues se considera que esos establecimientos velan más por la disciplina y la seguridad. Así pues, es muy posible que las disparidades entre los sexos estén desapareciendo en los medios más acomodados que disponen de los recursos suficientes para que sus hijas se beneficien de las ventajas ofrecidas por las escuelas privadas.

Sin embargo, en muchos países pobres las escuelas privadas no son necesariamente de mejor calidad que las públicas y para muchos padres no representan forzosamente la mejor solución para la educación de sus hijos. En Pakistán, no se dan elementos que induzcan a pensar que la existencia de escuelas privadas mejore el nivel general de escolarización en las zonas rurales que ya cuentan con una escuela pública (Lange, 2003a). En la India, los padres pobres prefieren escolarizar a sus hijas en escuelas públicas (Ramachandran, 2003). Además, los niños desfavorecidos por su situación económica, casta o sexo se incorporan a la escuela pública en el segundo ciclo de primaria y en secundaria para obtener becas u otras subvenciones concedidas por el Estado (Balagopalan y Subrahmanian, 2003). La multiplicación de las escuelas públicas para niñas y la mejora de su calidad representan todavía un reto importante para las políticas de educación en las regiones en que la distribución del alumnado por sexo es todavía muy desigual.

Escuelas comunitarias

Las escuelas comunitarias suelen desempeñar un papel importante como complemento del sistema educativo público. Aunque son de índole diversa, presentan la característica común de que gran parte de su financiación y/o la fiscalización de su gestión corren a cargo de la comunidad. Las escuelas comunitarias pueden ser de carácter religioso o público y, en algunos casos, abarcan centros docentes creados en el marco de programas de descentralización.

En África, la existencia de escuelas comunitarias obedece a diversos motivos. Permiten ampliar el acceso a la educación allí donde los gobiernos carecen de recursos y se suelen considerar más adecuadas que las escuelas públicas para satisfacer las necesidades de desarrollo local. En general, una de sus características es que ofrecen servicios educativos comparables, o incluso mejores, por un costo inferior. Se espera de la participación comunitaria que mejore la calidad de la educación y el aprovechamiento escolar, responsabilizando a los docentes y facilitando una gestión descentralizada de los procesos

educativos. Otro objetivo de las escuelas comunitarias consiste en mejorar la administración, en particular mediante la creación de organizaciones locales democráticas como los comités de gestión de las escuelas (Miller-Grandvaux y Yoder, 2002).

¿Son beneficiosas para todas las escuelas comunitarias?

En varios estudios se indica que las escuelas comunitarias consiguen mejorar el acceso a la educación y en algunos se señala que han logrado, en particular, incrementar la escolarización de las niñas (Rose, 2003a). No obstante, los modos de funcionamiento de las comunidades suelen disimular desigualdades subyacentes de clase y sexo. Una "comunidad" no es un grupo homogéneo de personas, no es una entidad exenta de correlaciones de fuerzas y, por último, no representa forzosamente los intereses y preocupaciones comunes de todos sus miembros. Así pues, la promoción de la participación comunitaria puede pasar por alto los procesos mediante los cuales se refuerza el poder local (Wolf y otros, 1997; y Mosse, 2001).

Aunque los programas innovadores encaminados a alentar la participación de las comunidades en la educación intentan suprimir una serie de obstáculos con que tropiezan los niños de familias pobres, pueden acarrear un aumento de los costos directos de educación para estas familias. Las escuelas comunitarias suelen estar asentadas en comunidades pobres y aisladas, pero pueden exigir a éstas contribuciones efectivas más considerables que las escuelas públicas situadas en zonas más ricas (Hyde, 2003). Un ejemplo típico es el de las escuelas comunitarias creadas en Malí por Save the Children-EE.UU., que exige a los comités de gestión de las escuelas que recauden fondos para construir locales escolares y remunerar a los docentes (Tietjen, 1999). Aunque los costos entrañados por las construcciones y los salarios de los docentes sean globalmente menos elevados que los del sistema educativo público, el hecho de que sean sufragados por la comunidad y no por el Estado constituye sin duda una regresión muy considerable.

El trabajo gratuito de las mujeres

Las escuelas comunitarias pueden exacerbar también las desigualdades entre los sexos. Esta es una consecuencia significativa de las expectativas cifradas en el apoyo de los miembros de la comunidad a las iniciativas educativas, así como en la participación en éstas. En algunos países, la transferencia de las cargas financieras de las familias a las comunidades –resultante de la supresión de los derechos de escolaridad– y la

subsiguiente promoción de la participación comunitaria han tenido repercusiones en las cargas impuestas a las mujeres y los hombres, respectivamente. En Malawi, por ejemplo, antes de la supresión de los derechos de escolaridad eran los hombres quienes los sufragaban, mientras que ahora las mujeres participan más en la financiación de las escuelas comunitarias creadas después de esa supresión (Rose, 2003a). En Benin, la aportación de las mujeres consiste más bien en la realización de trabajos, mientras que la de los hombres es principalmente de índole financiera y material (Salami y Kpamegan, 2002).

Por lo que respecta a la participación comunitaria en las escuelas públicas existentes, una reciente encuesta llevada a cabo en Malawi con 238 familias puso de manifiesto la existencia de disparidades entre los sexos dentro de las familias por lo que respecta a las contribuciones a la comunidad. En efecto, el 70% de las contribuciones no financieras provenía de las mujeres (Rose, 2003a). Las esposas de los cabezas de familia eran las que más trabajaban para la escuela y detrás de ellas venían las mujeres cabezas de familia. En cambio, los hombres cabezas de familia eran los que menos solían contribuir con su trabajo. Sin embargo, pese a dedicar mucho más trabajo y tiempo, las mujeres no participaban tanto en las decisiones como hubiera sido de esperar (Recuadro 3.11). Las entrevistas con los padres y madres de alumnos y los comités escolares confirmaron en general que el peso de las actividades escolares recaía esencialmente en las mujeres.

Teniendo en cuenta esos costos adicionales y desigualmente repartidos, algunos programas atribuyen un valor monetario al trabajo efectuado por los miembros de la comunidad. No obstante, esta concepción mercantil de la participación comunitaria ha acentuado en algunos casos las desigualdades dentro los hogares en relación con las contribuciones a la comunidad. Por ejemplo, en una escuela visitada en Malawi se observó que los hombres empleados para fabricar ladrillos percibían una remuneración porque esa actividad exigía competencias. Sin embargo, no se atribuía valor alguno al trabajo que realizaban las mujeres acarreando agua desde sitios a veces muy distantes, pese a la cantidad de tiempo y energías gastada (Rose, 2003a). Kadzamira y Ndalama (1997) comprobaron también que en Malawi los hombres participaban sobre todo en servicios remunerados, mientras que las mujeres efectuaban tareas no remuneradas.

Recuadro 3.11 Disparidades en los comités de escuela

Los comités de escuela ofrecen a las comunidades la posibilidad de expresar su opinión sobre el funcionamiento de ésta. Aunque una abundante documentación prueba que las madres desempeñan un papel importante en el logro de buenos resultados escolares por parte de sus hijas, la índole de la participación de las mujeres en esos comités es un reflejo de la existencia de desigualdades de índole más general entre los sexos, que afectan a los procesos de adopción de decisiones y a la influencia que se puede ejercer en las cuestiones relacionadas con la escolarización.

En varios países del África Subsahariana se han hecho esfuerzos para garantizar la diversidad de composición de los comités de escuela. Ahora bien, esos comités funcionan por regla general en el marco de las estructuras comunitarias y las correlaciones de fuerzas existentes. En Malawi, la legislación dispone que se reserve un tercio de los puestos de los comités a las mujeres, pero esta medida no fomenta su participación activa, incluso cuando se respeta esa cuota. En 7 de las

20 escuelas visitadas durante una encuesta, no había ninguna mujer presente en el comité correspondiente. En una de las escuelas, las mujeres miembros del comité estaban ausentes porque atendían a sus trabajos domésticos. Además, aun cuando las mujeres estén presentes en los comités de escuela, se ha podido comprobar que no suelen participar por regla general en los debates.

En Ghana, los comités de escuela cumplen en muy pocas ocasiones con los requisitos establecidos a nivel nacional sobre la representación de la mujer, y los miembros de esos organismos son personas que tienen puestos de dirección en la comunidad o en la escuela, es decir hombres por regla general (Condy, 1998; y Pryor y Ampiah, 2003). En Uganda, los datos de que se dispone indican que los hombres se imponen en las discusiones y las mujeres apenas intervienen en ellas. Las mujeres se sienten inhibidas para participar en discusiones formales en las que los usos tradicionales asignan a los varones la función decisoria (Suzuki, en preparación).

Fuente: Rose (2003).

La educación religiosa...

En los últimos años, se ha observado un aumento significativo del tiempo dedicado a la instrucción religiosa en los sistemas escolares de todo el mundo.²⁹ Al mismo tiempo, las organizaciones confesionales siguen desempeñando un papel importante de proveedores de servicios educativos. Históricamente, estas organizaciones han realizado una labor educativa considerable en muchos países, ofreciendo instrucción a los niños de grupos socialmente desfavorecidos, reduciendo los costos privados, aumentando el número de plazas disponibles en las escuelas y mejorando las infraestructuras escolares. Su contribución fue particularmente importante cuando las crisis económicas entrañaron restricciones en los servicios públicos (Kandiyoti, 1995). Ahora bien, su influencia por lo que respecta a la instauración de la igualdad entre los sexos en la educación ha sido ambivalente.

...contribuye a fomentar la paridad entre niños y niñas...

Las organizaciones confesionales inciden en la educación de las niñas de dos maneras: ofreciéndoles la posibilidad de ir a la escuela, e influyendo en el contenido de la educación de forma que ésta refleje las creencias y prácticas locales. Los padres son propensos a enviar a sus hijas a escuelas religiosas porque estiman que los

valores que representan son importantes para la socialización de los jóvenes. Aunque no se dispone de datos comparativos transnacionales, no cabe duda de que las escuelas religiosas han surtido un efecto positivo en la escolarización de las niñas en la República Islámica del Irán, donde un 95% de ellas frecuentan la escuela primaria (Recuadro 3.12) (WEDO, 1998). En Malí, los recientes progresos de la escolarización se deben en parte al número creciente de niños que ingresan en las escuelas religiosas musulmanas o madrazas (Lange, 2003a). En Bangladesh, las madrazas han contribuido también al desarrollo educativo del país y a finales de siglo representaban un 15% de las matrículas en la enseñanza posprimaria, de las cuales más del 40% correspondían a muchachas.³⁰

...pero cabe preguntarse si promueve la igualdad entre los sexos...

No obstante, parece ser que si las escuelas religiosas favorecen la escolarización de las niñas, esto se debe en parte a que suelen transmitir mensajes estereotipados, en los que se reflejan las normas de las comunidades en materia de diferenciación entre los sexos. En consecuencia, la mayoría de las escuelas religiosas tienden a reforzar el estereotipo de la mujer como ser sumiso y dependiente, en lugar de combatirlo.

29. En la mitad de los países aproximadamente, la instrucción religiosa es obligatoria en una u otra etapa de los nueve primeros años de escolaridad. En 54 de ellos, se dedica a la instrucción religiosa el 8% del tiempo lectivo total, mientras que en el periodo 1970-1986 esa proporción ascendía a un 4% (UNESCO/OIE, 2003).

30. Equipo Especial CDP 2001, citado en Fransman y otros (2003).

Es posible que los padres valoren este tipo de socialización tanto para los varones como para las niñas, pero lo cierto es que son más propensos a escolarizar a sus hijas en centros docentes religiosos. Los varones, en cambio, pueden ser escolarizados al mismo tiempo en escuelas religiosas y laicas para que aprovechen el conjunto de los planes de estudios. Aunque la mayoría de las religiones no son expresamente hostiles a la educación de las niñas, muchas lo son en la práctica al exigir que las niñas cursen un programa diferente del ofrecido a los varones. Las doctrinas religiosas pueden apoyar explícitamente la división del trabajo entre los sexos y la subordinación de la mujer. Se espera generalmente de la mujer que sea la depositaria de la tradición e identidad religiosas, así como la persona que sirva de referencia para ambas. Por eso, al otorgársele la calidad de agente de socialización en la familia, se puede considerar más importante su aprendizaje de las creencias y tradiciones religiosas que el fomento de sus progresos educativos personales. Las desigualdades entre los sexos emanan de experiencias educativas concebidas para socializar a la mujer confinándola a la función estrechamente concebida de madre y esposa.

Por lo tanto, la educación religiosa puede contribuir sustancialmente a promover la paridad, ofreciendo a las niñas ámbitos protegidos para que ingresen en la esfera pública y reciban educación. Sin embargo, las escuelas religiosas suelen ser instituciones conservadoras creadas para preservar y proteger tradiciones que, en su mayoría, tienden a reforzar las desigualdades entre hombres y mujeres en lugar de eliminarlas. En general, con respecto a los demás proveedores de servicios educativos privados, las organizaciones confesionales están muy atrasadas en lo que se refiere al compromiso explícito en pro de la igualdad entre los sexos, con la excepción notable de movimientos como los baha'i y los cuáqueros (Tietjen, 2000). La formación profesional que ofrecen a las niñas suele centrarse en los quehaceres domésticos. Se puede citar a este respecto el caso de las hermanas salesianas de Honduras, que dirigen una escuela dominical para niñas desfavorecidas, a las que enseñan costura, confección de prendas de vestir, labores de punto y cocina. En Kenia, la organización católica romana Opus Dei imparte formación profesional a hombres y mujeres por separado. Los primeros aprenden oficios técnicos y mecánicos, mientras que las segundas adquieren competencias relacionadas con la restauración, la hostelería y tareas de tipo doméstico como cocina y limpieza (Tietjen, 2000). Esas iniciativas, por bien intencio-

nadas y admirables que sean, reflejan y consolidan las interpretaciones tradicionales de las funciones atribuidas a cada sexo.

La influencia de la educación religiosa en la igualdad entre los sexos es difícilmente previsible

La ampliación del acceso de las mujeres a la educación formal, incluso en contextos en que las creencias religiosas influyen en todo el sistema educativo, puede generar cambios en la condición femenina. En la República Islámica del Irán, la paradoja de un sistema de educación sometido a reglas extremadamente conservadoras estriba en que la participación de la mujer en ese sistema crea una dinámica propicia al cambio social. La educación enseña a las personas a poner en tela de juicio las ideas tradicionales transmitidas. En Irán, al parecer, las mujeres instruidas están empezando a casarse más tarde y tratan de conseguir que su papel tradicional en la familia y la sociedad cambie (Mehran, 2003).

Las escuelas religiosas tienden a reforzar las desigualdades entre hombres y mujeres, en lugar de eliminarlas.

Recuadro 3.12 Irán: las políticas conservadoras favorecen la educación de las niñas

La "islamización" de la educación en el Irán posrevolucionario ha traído consigo un aumento de la demanda de escolarización de las niñas. Este fenómeno se ha debido en parte a que las familias tradicionales estimaron que la atmósfera de una escuela "islamizada" no sería contraria a los valores respetados en el hogar. Las principales medidas adoptadas por los dirigentes político-religiosos, poco después de la revolución de 1979, fueron las siguientes: prohibición de los centros docentes mixtos a todos los niveles, excepto en la enseñanza superior; nombramiento de maestras en las escuelas de niñas y de maestros en las de varones; modificación del contenido e ilustraciones de los libros de texto para representar la división tradicional del trabajo entre hombres y mujeres, tanto en la vida pública como en la privada; obligación para todas las maestras y alumnas de cubrirse con el velo; orientación de los escolares hacia estudios "masculinos" o "femeninos", en función de su sexo; y prohibición a las mujeres de acceder a las disciplinas "masculinas" en las universidades. Aunque algunas de estas medidas se han mitigado con el correr del tiempo, han servido para garantizar a las familias más conservadoras que sus hijas estudiarían en un contexto islámico.

Fuente: Mehran (2003).

En Arabia Saudita, hubo que esperar hasta los años sesenta para que el Gobierno autorizara a las niñas a ir a la escuela. Haciéndose eco de una oposición masiva, los poderes públicos decidieron que la educación de las niñas se mantendría dentro de “los límites impuestos por el Islam”, es decir que se limitaría a formarlas para las tareas que supuestamente corresponden a la mujer. Posteriormente, esos límites se fueron ampliando y el acceso a la enseñanza superior abrió a las mujeres la vía hacia carreras profesionales. La segregación sexual se mantuvo, pero las mujeres no tardaron en igualar a los hombres en términos de participación y resultados. Sin embargo, en el decenio de 1980 el recrudecimiento de las ideas conservadoras hizo que se restringieran las libertades concedidas a las mujeres, por ejemplo poder cursar estudios en el extranjero, dirigir empresas, e incluso comer en restaurantes (Doumato, 1995). Debido a las fluctuaciones del equilibrio entre los factores económicos, políticos y sociales, los progresos de las mujeres hacia la igualdad siguen siendo difíciles de prever en algunos casos y tampoco es fácil que logren consolidarse en otros casos.

Las instituciones religiosas pueden influir en la formulación de políticas

En algunos países, las instituciones religiosas ejercen una influencia considerable en la formulación de políticas. En la República Islámica del Irán, por ejemplo, el poder de los dirigentes religiosos sigue siendo patente, como se ha visto precedentemente. En América Latina, a pesar de su papel destacado en la lucha contra las persecuciones, la Iglesia Católica ha contribuido a frenar algunas iniciativas en favor de la equidad entre los sexos. En Chile, por ejemplo, el Ministerio de Educación y el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) iniciaron en 1996 un programa de información sobre sexualidad y cuestiones conexas destinado a los docentes y alumnos de secundaria, así como a los padres. Esta iniciativa fue abandonada ante la oposición de las familias conservadoras y los representantes de la Iglesia que estimaban que dicha campaña podía legitimar el uso de anticonceptivos y las relaciones sexuales tempranas (Ávalos, 2003). En Costa Rica, la Iglesia católica aprovechó su influencia para impedir la aplicación de políticas de educación sexual en el marco del programa “Amor Joven”, iniciado en 1999. Movilizó a asociaciones religiosas y grupos neoconservadores para que se opusieran a la anticoncepción y el uso de preservativos para la prevención del sida. Criticó también los contenidos y métodos de los cursos de educación sexual impartidos en las escuelas primarias y secundarias estatales, aduciendo que eran contrarios a la moralidad

cristiana. La polémica suscitada obligó al Estado a modificar sus planteamientos (Guzmán y Letendre, 2003). En Argentina y México se registraron polémicas análogas (Tietjen, 2000, pág. 150).

El papel de las organizaciones confesionales en la educación es una cuestión compleja y esencial, pero la enseñanza religiosa no debe contemplarse como un sector estático, sino dinámico. Las escuelas religiosas funcionan en un entorno político determinado y suelen crearse en un contexto de competencia entre distintas religiones o dentro de cada confesión. La educación religiosa puede revestir una importancia particular para las minorías confesionales que estiman que la supervivencia de su identidad corre peligro en la sociedad en que viven. Varios estudios realizados en la India han mostrado que el auge de las escuelas religiosas suele ser una respuesta al fracaso del sistema público de enseñanza en las zonas donde viven minorías religiosas y grupos socialmente desfavorecidos (Jeffery y otros, 2003).

La tensión entre el derecho a la igualdad entre los sexos, el derecho a la libertad religiosa y el derecho a elegir una escuela en función de criterios culturales o religiosos debería ser objeto de un debate en muchas sociedades. Habida cuenta de que el contenido de una religión depende en gran parte de la interpretación de los textos, a las escuelas religiosas se les ofrecen numerosas posibilidades de abordar –en colaboración con otras partes interesadas en la educación– las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos de forma más sistemática que en el pasado, como se verá en el Capítulo 4.

Derechos dentro del sistema de educación

Las escuelas no son remansos de paz

Las iniciativas internacionales destinadas a estimular la participación en la educación, en particular de las niñas, y mejorar la calidad de la experiencia escolar, parten generalmente del principio de que las escuelas son lugares acogedores por doquier. Se da por sentado que las instituciones educativas son lugares de aprendizaje, desarrollo personal y adquisición de autonomía, en particular en el caso de las niñas. En el año 2000, cuando el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, proclamó en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar la

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas, destacó la importancia que ésta revestía como *instrumento para prevenir los conflictos y construir la paz* (UNESCO, 2000b).

Ahora bien, los trabajos de investigación recientes demuestran que, lejos de ser lugares seguros de aprendizaje, las escuelas son con frecuencia escenarios de muestras de intolerancia, discriminaciones y violencias, de las que son víctimas las muchachas principalmente. Muchas de las niñas que han logrado superar los obstáculos que les impedían acudir a la escuela, una vez escolarizadas tienen que afrontar el acoso y las violencias sexuales de sus condiscípulos o profesores. Esas violencias perpetúan las desigualdades entre los sexos en la escuela y conculcan el derecho de las muchachas a la educación. La supresión de las disparidades entre los sexos implica que se haga frente a los actos violentos y acosos sexuales a los que se ven expuestas las niñas en las escuelas.

[...] La violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre. [...] La violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre.

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer – Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993.

Aunque la violencia en las relaciones entre los sexos suele ocultarse y, por lo tanto, confundirse con otras formas de violencia en la escuela, no cabe duda de que el fracaso escolar y las elevadas tasas de deserción de algunos niños guardan una relación con este fenómeno. En un reciente informe sobre Sudáfrica (Human Rights Watch, 2001a), se ha puesto de manifiesto que el riesgo de violencias en la escuela es uno de los principales obstáculos para el aprendizaje de los niños. En Ghana, Malawi y Zimbabue, las numerosas agresiones sexuales perpetradas contra las muchachas del primer ciclo de secundaria por sus condiscípulos –y a veces por los docentes– suelen quedar impunes (Leach, 2003). En América Latina, un estudio efectuado en Ecuador (Banco Mundial, 2000) ha puesto de relieve que un 22% de las adolescentes escolarizadas han sido víctimas de abusos sexuales en el recinto de la escuela.

¿En qué consiste la violencia escolar basada en la disparidad entre los sexos?

La violencia explícita ejercida contra una persona del sexo opuesto es principalmente de carácter sexual. Sin embargo, hay otras formas de violencia que pueden guardar una relación con la disparidad entre los sexos, por ejemplo castigos corporales incontrolados y abusivos, intimidaciones y agresiones físicas –a veces con armas blancas o de fuego–, violencias verbales y explotación de los alumnos como mano de obra gratuita por parte de los docentes, pueden fundarse en el género. Los comportamientos agresivos e intimidatorios, los contactos físicos no deseados –caricias, “manoseos”, etc.–, los acosos, las violaciones y las relaciones sexuales forzadas constituyen actos de violencia. Asimismo, toda relación sexual entre un docente y un alumno es un acto violento. En la mayoría de los países este tipo de relación constituye una infracción de las cláusulas de contratación de los docentes, y cuando se mantiene con menores de edad está tipificada como un delito. Este tipo de conducta explota la posición de autoridad del docente y es contraria a la obligación que éste tiene de proteger a sus alumnos.

Los abusos sexuales pueden ocurrir también fuera de la escuela y ser perpetrados por hombres adultos –los llamados “viejos verdes”– que obtienen favores sexuales a cambio de regalos o dinero. Un informe relativo a un distrito miserable de Sudáfrica (Wood y Jewkes, 1997) mostró que las agresiones físicas, las violaciones y las relaciones sexuales forzadas eran una práctica corriente y que a las adolescentes les resultaba muy difícil evitar las relaciones sexuales no deseadas, los embarazos y la contaminación por el sida. Al parecer, los varones medían su virilidad por el rasero del número de sus conquistas sexuales y de su capacidad para dominar a las muchachas. Consideraban que tener relaciones sexuales era un derecho y que éstas eran legítimas aun cuando fuesen forzadas.

La violencia sexual en la escuela no es un fenómeno nuevo. Niehaus (2000) muestra que las relaciones entre docentes y colegialas eran ya muy frecuentes en los años cincuenta en Sudáfrica. Los prejuicios populares contribuyen además a que se consideren triviales. Según una encuesta realizada en este país, ocho de cada diez hombres jóvenes pensaban que las mujeres eran las responsables de la violencia sexual, y tres de cada diez consideraban que las mujeres violadas “se lo habían buscado” (Human Rights Watch,

Las escuelas son con frecuencia escenarios de muestras de intolerancia, discriminaciones y violencias, de las que son víctimas las muchachas principalmente.

Las actitudes permisivas con los actos de violencia perpetrados contra las muchachas contribuyen a perpetuarlos.

2001a). Generalmente, las mujeres víctimas de violencias sexuales vacilan en poner los hechos en conocimiento de la policía o de su familia. En un país donde la virginidad de la mujer es una cuestión de honor familiar, una muchacha puede verse ante la disyuntiva de tener que casarse con su agresor o morir a manos de su padre o sus hermanos “deshonrados” (esto suele llamarse “crimen de honor”). Uno de los prejuicios más difundidos es que son las mujeres quienes “incitan” a los hombres a agredirlas o acosarlas.

Un problema que no se limita a los países en desarrollo

Se han llevado a cabo numerosos estudios sobre la violencia y las vejaciones en la escuela en Europa y América del Norte. De ellos se desprende que los varones están más frecuentemente involucrados en actos de violencia que las muchachas, ya sea como agresores o como víctimas. En los Estados Unidos, un 25% de los muchachos de 16 años declararon haber sido víctimas de un acto de violencia en el transcurso del año. Este porcentaje es tres veces más elevado que el de las muchachas en el mismo caso (Finkelhor y Dziuba-Letherman, 1994). En Francia, un 17% de los muchachos adolescentes fueron víctimas de actos de violencia (Choquet y Ledoux, 1994), lo cual representa una proporción dos veces mayor que la de las adolescentes en el mismo caso. Estas cifras tienden a demostrar que los muchachos son más propensos a adoptar comportamientos peligrosos y tratan de afirmar su virilidad dominando a otros varones. Cuando se trata de violencia sexual, no obstante, las muchachas son las principales víctimas.

Acabar con la impunidad

Las actitudes permisivas con los actos de violencia perpetrados contra las muchachas contribuyen a perpetuarlos. A este respecto, un estudio estadounidense dice lo siguiente: “En las escuelas, el acoso suele tener lugar ante un público numeroso. (...) Cuando el acoso sexual se produce en público y no es objeto de condena alguna, con el correr del tiempo acaba formando parte de la norma social” (Stein, 1995). Los escasos estudios realizados sobre este tema parecen indicar que gran parte de la violencia entre los sexos en la escuela no se señala, o se minimiza, porque los alumnos temen la victimización, los castigos o las burlas (Leach y otros, 2003; y Human Rights Watch, 2001a). Además, puede ocurrir que las muchachas se acostumbren a la violencia en las relaciones entre los sexos hasta el punto de que lleguen a aceptarla como algo inherente a la vida escolar.

Así pues, la violencia en la escuela puede tener repercusiones considerables en la manera en que los hombres y las mujeres vivan sus relaciones el resto de sus días. Es indispensable luchar contra esta violencia entre los sexos en el contexto escolar, a fin de sentar las bases de relaciones equitativas entre hombres y mujeres en la sociedad.

Garantizar la seguridad y la equidad en las escuelas: el papel de los docentes

Las medidas adoptadas en el plano internacional para luchar contra las conductas abusivas por parte de los docentes son, en el mejor de los casos, dispares. Diferentes estudios realizados en el África Subsahariana indican que las denuncias presentadas contra los docentes por agresiones sexuales o violaciones son escasas y generalmente vanas. Se carece de voluntad política para abordar este problema, y además los servicios gubernamentales suelen descargarse mutuamente sus responsabilidades. Por su parte, los padres y las comunidades se muestran reacios a denunciar a un docente por su mala conducta.

No es raro que los docentes obliguen a los alumnos a efectuar diversas tareas en la escuela con arreglo a modalidades que refuerzan las disparidades entre los sexos. Por ejemplo, piden a las niñas que barran el suelo o vayan a buscar agua, y a los varones que arranquen las malas hierbas, corten el césped o transporten ladrillos. Un estudio realizado en nueve países del África Subsahariana ha puesto de relieve que a las niñas se las obliga por regla general a ejecutar más tareas que a los niños (Colclough y otros, 2003). En Malawi, las muchachas tienen que sustituir algunas veces a las esposas de los docentes cuando éstas se ausentan y limpiar la casa del maestro, transportar agua y moler maíz. En Guinea, los padres mencionan el acoso por parte de los docentes como uno de los factores que les inducen a retirar a las muchachas de la escuela, una vez que éstas adquieren las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. En realidad, la violencia no es necesaria para que la discriminación entre los sexos produzca sus efectos nefastos. En numerosos estudios se explica cómo las actitudes de los docentes impregnan la vida cotidiana de las escuelas e influyen en la formación de las identidades sexuales. Esto puede ocurrir, aun cuando los docentes estimen que tratan a los alumnos de ambos sexos de manera equitativa.

Las prácticas cotidianas en el aula refuerzan los prejuicios

En Tayikistán, los docentes se muestran más severos con las niñas que con los niños, imponiéndoles normas de comportamiento distintas y prohibiéndoles con frecuencia que participen en actividades consideradas propias de los varones (Magno y otros, 2002). Un estudio realizado en Albania ha puesto de relieve un prejuicio ampliamente difundido entre los docentes, según el cual los varones son más inteligentes que las niñas y éstas tienen que trabajar más para conseguir buenos resultados (Magno y otros, 2002). En Rumania, los docentes no tienen una concepción imparcial de las profesiones que los niños y las niñas puedan ejercer más tarde. En efecto, estiman que los empleos mejor remunerados o de más prestigio corresponden a los hombres –financiero, piloto, político o informático–, mientras que los empleos menos retribuidos –peluquera, azafata o secretaria– son más adecuados para las mujeres. Esos puntos de vista suelen emanar de actitudes profundamente arraigadas. En Bangladesh, por ejemplo, la mayoría de los docentes no contemplan la posibilidad de que sus propias hijas trabajen una vez terminados sus estudios. La mayor parte de los docentes encuestados en este país –tanto hombres como mujeres– dijeron que si tuvieran 100 takas para gastar, utilizarían esta suma en prioridad para sus hijos varones (Shondhane, 2001).

Las actitudes discriminatorias repercuten negativamente en las relaciones entre alumnos y alumnas en las aulas. Según se ha podido observar en las escuelas de Jamaica, es una práctica común que los docentes no elogien a los varones en clase, sino que los reprendan excesivamente. Muchos ex alumnos sostienen que las niñas reciben un mejor trato y a veces se libran de castigos que los docentes habrían infligido sin vacilar a un varón. Acusan también a los profesores de asignar a los muchachos las tareas consideradas más humillantes, como barrer el patio o hacer compras, consolidando así los estereotipos dominantes. Esas actitudes de los docentes provocan una disminución de la autoestima de los muchachos (Sewell y otros, 2003).

Sin embargo, en la formación de los docentes no se suele hacer hincapié en la sensibilización a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos. Ningún docente etíope ha seguido cursos sobre este tema y menos de una quinta parte de los docentes guineanos han recibido una preparación de este tipo (Colclough y otros, 2003). De los 25 países en transición de Europa Oriental, hay 11

que han organizado cursos sobre las relaciones entre los sexos en la formación inicial de docentes y dos en la formación durante el tiempo de servicio. Sin embargo, hay 23 que ofrecen cursos de nivel universitario sobre temas relativos a la igualdad entre los sexos (Magno y otros, 2002).

El sexismo en los manuales y programas escolares

La sensibilización de los docentes a las repercusiones de la diferenciación entre los sexos en las aulas será poco eficaz si los planes de estudios siguen impregnados de prejuicios sexuales. Por eso es primordial que se “rectifiquen” los programas, aunque ello plantee numerosas dificultades. En algunos países, los padres pueden negarse a escolarizar a sus hijas si estiman que el plan de estudios promueve ideas contrarias a las normas sociales imperantes. En Guinea, los padres consideran que las disciplinas como la economía doméstica, la puericultura, la costura, la horticultura y los trabajos manuales son importantes para las muchachas, y critican su ausencia en el plan de estudios (Tembon y otros, 1997). Ahora bien, un desarrollo de la educación basado en una concepción tradicional de los papeles sociales que convienen a los alumnos de cada sexo comprometería seriamente los avances hacia el logro de los objetivos fijados para 2015. Este fenómeno no se limita en modo alguno a las sociedades más “tradicionales”. En Francia, por ejemplo, en un informe publicado en 1997 por dos parlamentarios se mostró que las mujeres estaban insuficientemente representadas en los libros de texto y el material pedagógico, y que con demasiada frecuencia se las presentaba únicamente en papeles de madres y esposas, a pesar de que en este país los libros de texto vienen denunciando abiertamente los prejuicios sexuales desde hace dos decenios (Baudino, 2003).

Por lo tanto, es necesario seguir prestando una atención especial al sexismo de los libros de texto. Sin embargo, el problema no sólo estriba en la índole de los ejemplos utilizados en esos libros, sino también en la ausencia del tema de la desigualdad entre los sexos en los planes de estudios, una carencia que algunos han llamado el “programa eludido” (American Association of University Women, 1992). A este respecto, la experiencia de los países en transición de Europa Oriental es ilustrativa. En algunos de ellos tanto la situación de la educación en general como el IPS han experimentado un retroceso. Bajo los regímenes socialistas, la situación de la mujer progresó rápidamente, sobre todo en lo que respecta a la equidad en el empleo, pero se

Recuadro 3.13 Estereotipos persistentes

En la mayoría de los países de Europa Central y Oriental los libros de texto muestran a los hombres y mujeres desempeñando funciones diferentes, según su sexo. En las representaciones de la mujer, en especial, se la muestra casi siempre realizando trabajos domésticos. Los manuales de Polonia, por ejemplo, suelen presentar a la mujer en su papel de esposa y madre de familia, dedicada a las labores hogareñas. Los libros de texto de Estonia reproducen estereotipos sexuales tradicionales, mostrando a las niñas y mujeres en casa o atendiendo a los bebés, pero en muy pocas ocasiones presentan a muchachos u hombres dedicados a tareas de cocina, limpieza doméstica o cuidado de niños pequeños. En Albania, Hungría, Kazajistán y Tayikistán la mayoría de los manuales escolares no presentan prácticamente nunca a la mujer fuera de su casa. En Azerbaiyán, un libro de

texto condena explícitamente a las mujeres que trabajan fuera del hogar en los siguientes términos: "En las familias modernas se observa una disminución alarmante del número de hijos. Las causas principales de este fenómeno son: los modos de vida urbanos, el hecho de que las mujeres trabajen y el aumento del nivel de educación". Cuando se describe a las mujeres trabajando fuera del hogar, se propende a reducir las al desempeño de funciones estereotipadas. En Rumania, por ejemplo, los libros de texto de primaria presentan a las mujeres como maestras, campesinas y vendedoras de fruta o flores, mientras que los hombres son representados como astronautas, policías, médicos, actores, directores de orquesta o albañiles.

Fuente: Magno y otros (2002).

concedió menos importancia a la igualdad entre los sexos en la familia, donde las ideologías sexistas subyacentes perduraban. Esas ideologías se manifiestan por la presencia aún visible de prejuicios sexuales en los planes de estudios, tal como puede verse en el Recuadro 3.13.

Las docentes como modelos de conducta

Es bien sabida la importancia que tienen los modelos de conducta femeninos para promover una mayor igualdad entre los sexos. En efecto, ensanchan las aspiraciones de las niñas y demuestran que los obstáculos con que tropieza el progreso de la mujer son generalmente sociales, y no reflejan diferencias de capacidades o intereses. Los datos de una encuesta realizada en Jamaica muestran que las alumnas de las escuelas de la muestra observan y tratan de imitar a las mujeres, sobre todo a su madre, y los muchachos a los hombres, principalmente a su padre. Los modelos de conducta de los niños de más edad ya no son tanto los miembros de su familia, pero sí siguen estando determinados por el sexo (Sewell y otros, 2003). En consecuencia, la definición de modelos de conducta exentos de estereotipos, para los niños de ambos sexos, puede ayudar en gran medida a cambiar las actitudes con respecto a la cuestión de la igualdad entre los sexos.

Aunque el número de mujeres docentes ha aumentado paulatinamente en la India, su proporción sigue siendo muy reducida en la mayoría de las regiones del país. Casi el 90% de las escuelas con un solo docente –o sea, como mínimo el 20% de las escuelas del país– tienen un maestro. Además, el 72% de las escuelas con dos docentes tienen dos maestros (Ramachandran, 2003). Esas escuelas están situadas generalmente en zonas de hábitat aislado y comarcas rurales, donde las mujeres están particularmente desfavorecidas. En Togo, el IPS de los docentes ha empeorado a lo largo de los años noventa, descendiendo de un nivel inicial ya bajo de 0,19 a la cifra misérrima de 0,14. Esta evolución negativa de la paridad entre los sexos en la profesión docente refleja un fenómeno de rechazo de las candidaturas femeninas, debido a la competencia creciente entre ambos sexos por los escasos puestos disponibles (Lange, 2003b).

Los trabajos de investigación efectuados en Etiopía, Ghana y la República Unida de Tanzania revelan también que la distribución de las docentes varía mucho en función de las escuelas. Esto se debe en parte a las condiciones de trabajo, ya que a las mujeres se las designa preferentemente para ocupar puestos en escuelas de zonas urbanas no sólo porque son más accesibles, sino también porque la presencia de una maestra se acepta más fácilmente en ellas y porque las condiciones de transporte o alojamiento pueden ser más seguras (Colclough y otros, 2003). En Pakistán, en cambio, las docentes que trabajan en zonas urbanas perciben a veces el entorno de la escuela como un medio hostil, tanto física como

culturalmente, con lo cual buscan un alojamiento protegido por un guardián y rodeado de tapias altas, o compañeros para que garanticen su seguridad (Warwick y Reimers, 1995, citado en Chapman y Adams, 2002).

Las formas tradicionales de formación inicial de docentes pueden tener un efecto disuasivo en la participación de las mujeres allí donde las normas culturales les prohíben pasar la noche fuera de su domicilio, o cuando no se acepta que reciban una formación impartida por instructores de sexo masculino. En los países donde la enseñanza superior está poco desarrollada, la escasa proporción de mujeres docentes refleja también un bajo nivel de paridad entre los sexos en ese ciclo de enseñanza, así como la prioridad otorgada al empleo masculino (Gisselbrecht, 1996; y Rose, 2003a). Como ilustra el ejemplo de Malí, los prejuicios también nacen de las preferencias de las comunidades y los padres, cuando son éstos quienes financian o controlan la educación (véase el Recuadro 3.14).

También se observa una distribución desigual de las docentes *dentro de* las escuelas. En Guinea y Malawi, a las mujeres se les suele asignar las clases de alumnos más pequeños (del 1^{er} al 4^o grado), mientras que los hombres enseñan por lo general en los grados superiores. Los docentes entrevistados explicaron que la enseñanza era más fácil en los primeros grados y el trato con los alumnos menos difícil que en los grados superiores. Este punto de vista, según el cual las docentes tienen más dificultades para enseñar a los alumnos más mayores, pasa por alto el hecho de que el número de niños por aula suele ser más elevado en los primeros grados y perpetúa el prejuicio de que las aptitudes intelectuales de las docentes son inferiores a las de sus colegas de sexo masculino (Kadzamira y Chibwana, 2000).

Los riesgos de una feminización del cuerpo docente

La feminización del cuerpo docente tiende a amplificarse con el desarrollo de la escolarización de las niñas y/o del papel económico desempeñado por las mujeres. Sin embargo, en algunos casos, esta tendencia se acelera debido a las reducciones de sueldo impuestas por las situaciones de transición y los ajustes económicos (véase el Recuadro 3.15). En la India, los estudios muestran que en algunos Estados la proporción de mujeres docentes es más elevada en las escuelas "alternativas" que en las escuelas públicas oficiales. En el Estado de Bihar, donde la tasa de alfabetización de las mujeres es baja, el personal docente de las escuelas alternativas es

exclusivamente femenino, porque esos centros docentes tienen la obligación de contratar exclusivamente a mujeres. Asimismo, en Bengala Occidental, donde apenas el 25% de las escuelas con un solo docente cuentan con maestras, todas las escuelas alternativas sobre las que se dispone de datos cuentan con docentes de sexo femenino, como consecuencia de una decisión de asignar a esos centros docentes a mujeres de más de 40 años de edad que hayan cursado entre cinco y ocho años de estudios (Ramachandran, 2003). Esta feminización se produce en un contexto de mutación de las estructuras profesionales: los contratos son precarios y de corta duración, y la remuneración es muy inferior a la que perciben los docentes de las escuelas públicas oficiales. Se da una situación análoga en Malí, donde la paridad entre los sexos es mayor entre los profesores suplentes, que perciben una remuneración más baja y tienen condiciones de empleo más precarias que los demás docentes (Lange, 2003a). Todos estos ejemplos indican que la diversificación de las posibilidades de empleo para las mujeres y el objetivo de proponer a los alumnos un mayor número de modelos de conducta femeninos no deberían comprometer la igualdad entre los sexos en los contratos de trabajo, por un lado, y la supresión de las discriminaciones en las posibilidades de formación y el reparto de las tareas docentes, por otro lado.

Recuadro 3.14 Malí: influencia del sexismo y las preferencias de los padres en la contratación de docentes

En Malí, la proporción mujeres/hombres entre los docentes de primaria oscilaba en el año 2000 entre 0,38 en las escuelas públicas y 0,05 en las madrazas (escuelas coránicas). Tanto las comunidades como los padres prefieren a los docentes de sexo masculino. Por eso, en las escuelas comunitarias –que están cobrando cada vez más importancia en el sistema educativo del país– la proporción mujeres/hombres entre los docentes es también muy baja (0,24). En las escuelas privadas, laicas o católicas, donde acuden los alumnos de medios sociales más acomodados también se observa una preferencia por los maestros de sexo masculino, lo cual constituye un indicio de la preferencia de las familias que financian esas escuelas. La descentralización y la creciente autonomía de las escuelas han reducido el margen de maniobra del gobierno para corregir esa tendencia. Las partes interesadas en la gestión de las escuelas –familias, dirigentes comunitarios, y políticos y autoridades locales– suelen tener una actitud muy "tradicional" por lo que respecta a las funciones del hombre y la mujer.

Fuentes: Sangaré y otros (2000); y Lange (2003a).

Recuadro 3.15 En el ex bloque socialista el número de mujeres docentes aumenta a medida que disminuyen los sueldos reales

Al igual que en el resto del mundo, el personal de las escuelas de Europa Central y del sudeste de la ex Unión Soviética se “feminiza” cada más. En la totalidad de los países de la región la mayoría de los docentes de primaria son mujeres, y en la mayoría de ellos el profesorado de secundaria está integrado también mayoritariamente por mujeres. No obstante, la situación varía de un país a otro. Aunque las mujeres representan más del 90% del profesorado de primaria en Armenia, Belarrús, Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, la Federación de Rusia, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Letonia, Lituania y Ucrania, la proporción de maestras es menor en Azerbaiyán, Croacia, Estonia, Hungría, Uzbekistán, Polonia, República Checa y Rumania: entre un 75% y un 90%.

En la mayoría de los países, el porcentaje de mujeres docentes ha aumentado en el periodo de transición. Entre 1991 y 2000, por ejemplo, la proporción de profesoras de secundaria se duplicó en Albania hasta alcanzar el 52% y en Azerbaiyán aumentó rápidamente, alcanzando el 79% en 1998.

La transición económica ha ido unida, por regla general, a una disminución del sueldo real del personal docente, provocando un éxodo de los maestros y profesores de sexo masculino.

En algunos países, los sueldos de los docentes no son suficientes para asegurar medios de subsistencia básicos, mientras que en otros son muy inferiores a los pagados en el sector privado.

“En Azerbaiyán, la tradición considera que el hombre debe subvenir a las necesidades de la familia por ser el jefe de ésta. [...] Muchos docentes de sexo masculino han tenido que dejar su profesión y buscar trabajos mejor remunerados. Por su parte, las mujeres consideran que la profesión docente es compatible con sus obligaciones familiares, habida cuenta que pueden optar por enseñar a una sola clase (media jornada laboral) o a dos clases (jornada laboral completa)” (UNESCO, 2000g).

En la jerarquía de la administración escolar se pueden observar desigualdades entre los sexos. En Uzbekistán, un país donde la mayoría de los docentes son mujeres, la mayoría de los directores de escuela son hombres. En las escuelas de Croacia las mujeres están escasamente representadas en las estructuras administrativas, mientras que en Azerbaiyán la mayoría de los hombres empleados en el sistema educativo son administradores y directores de escuela.

Fuente: Magno y otros (2002).

Derechos adquiridos gracias a la educación: alcanzar la igualdad de resultados

Los datos presentados en el Capítulo 2 muestran que cuando los sistemas educativos están suficientemente desarrollados y las niñas gozan de la igualdad de participación en la educación, éstas suelen obtener mejores resultados que los varones. ¿Cómo se explica esta tendencia?

Las conclusiones de las encuestas sobre los resultados del aprendizaje, ya expuestas con detalle en el Capítulo 2, muestran lo siguiente:

- Las muchachas obtienen mejores resultados en lectura que los varones en todos los países participantes en la última encuesta del programa PISA (Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE, 2003b). En la mayoría de los países, el nivel de los muchachos en matemáticas es levemente superior al de las muchachas. En las disciplinas científicas, los resultados de los alumnos de ambos sexos son equivalentes. Esos resultados se refieren a

países con TNE en primaria superiores a 95, lo cual quiere decir que poseen sistemas educativos bien desarrollados.

- Los datos relativos a los países en desarrollo indican que la superioridad de las muchachas es menos pronunciada que en el grupo de los países participantes en el PISA, o incluso es inexistente.

No obstante, esas conclusiones no se pueden aplicar a los demás países. En muchos países donde la paridad entre los sexos dista de haberse logrado y los sistemas educativos dejan mucho que desear, los resultados de los alumnos de ambos sexos son igualmente insuficientes. Las mejoras en materia de resultados o las variaciones en las disparidades entre los resultados pueden reflejar ventajas socioeconómicas. En Malí, donde las tasas globales de repetición son elevadas, la diferencia de resultados entre los sexos es modesta en el primer ciclo de educación básica, pero aumenta unos cinco puntos porcentuales a partir del segundo ciclo, en el que las muchachas repiten curso y desertan la escuela con mayor frecuencia

que los varones. Sin embargo, esta situación se invierte en la enseñanza secundaria. En efecto, en el periodo 1967-1994 la proporción de alumnas repetidoras fue levemente inferior a la de los muchachos (Gisselbrecht, 1996, citado en Lange, 2003a). Esto refleja probablemente el hecho de que muy pocas niñas tienen acceso a la enseñanza secundaria en Malí y de que las que cursan estudios de este nivel suelen pertenecer a las clases privilegiadas (Lange, 2003a).

En Etiopía, en disciplinas como las matemáticas se registran disparidades de resultados entre los sexos más pronunciadas que en otras. En el sistema educativo de este país el aprovechamiento global de los niños es algo mejor que el de las niñas, pese a ciertas variaciones regionales (Rose, 2003a). Las disparidades entre alumnos y alumnas se acentúan en general a medida que van pasando a los grados superiores: en 2000-2001, sólo un 20% de las muchachas aprobaron los exámenes de 10º grado, mientras que un 53% de los varones los superó con éxito; los exámenes del 12º grado fueron aprobados por un 46% de las alumnas y un 67% de los alumnos, respectivamente (Rose, 2003a). En Togo, los resultados escolares de los varones y las niñas son mediocres, pero el fracaso de las muchachas tiene consecuencias más graves en la medida en que los padres tienden a tolerar menos la repetición de una hija que la de un hijo. Por lo tanto, los malos resultados de las muchachas entrañan con mayor frecuencia su retiro de la escuela (Lange 2003b).

¿Es preocupante el nivel relativamente mediocre de los varones?

La información de que las muchachas obtienen mejores resultados que los varones ha causado sensación en muchos países, porque parece contradecir las ideas preconcebidas sobre la índole de la desigualdad entre los sexos. Es necesario interpretar los datos con prudencia para determinar tres cosas: cuáles son las muchachas que obtienen mejores resultados y con respecto a qué categoría de varones; en qué contexto institucional se observa este fenómeno; y si no existen otros factores socioculturales más generales que influyen en esos resultados. Algunas de esas cuestiones se examinan a continuación. Los elementos de información que indican mejores resultados de las alumnas no siempre ponen de manifiesto una inversión de la desigualdad entre los sexos, sino que inducen a pensar que se trata más bien de cambios en los modelos de diferenciación entre los sexos.

El Reino Unido y Francia son dos países donde la relativa inferioridad de los resultados escolares de los varones ha suscitado especial atención. Varios informes recientes publicados por el Ministerio de Educación y Competencias del Reino Unido reflejan el interés por esta cuestión (Reino Unido, DfES, 2000). En el Recuadro 3.16 se presentan algunos elementos a este respecto y se proponen posibles explicaciones. En la región del Caribe –donde las disparidades entre alumnos y alumnas desaparecieron antes de los años noventa y la escolarización fue favorable a éstas en el último decenio– es sabido que las muchachas obtienen mejores resultados que los varones. En efecto, en esta región las chicas empiezan su escolaridad más temprano, asisten más a clase, abandonan sus estudios con menor frecuencia, los prolongan más y alcanzan un mejor nivel de educación funcional que los varones al término de su escolaridad. Estas observaciones valen también para la alfabetización de los adultos. En los países caribeños, la proporción de mujeres alfabetizadas es superior a la de los hombres. Por ejemplo, la Encuesta Nacional de Alfabetización realizada en 1994 en Jamaica mostró que las tasas de alfabetización de los jóvenes mayores de 15 años ascendían a un 81,3% para las muchachas y a un 69,4% para los varones. Así pues, en el Caribe la disparidad entre los sexos es inversa a la que existe en la mayoría de las demás regiones del mundo en desarrollo (Miller, 2000).

Las reformas para mejorar el aprendizaje

En Francia y en el Reino Unido, la reforma de las políticas de educación ha contribuido ampliamente a reducir las disparidades entre los sexos y favorecer el arraigo cultural de la igualdad entre hombres y mujeres. En el Reino Unido, la mejora de los resultados de las niñas con respecto a los de los niños refleja quizás en parte los ajustes efectuados en los planes de estudios y exámenes. Las muchachas suelen adquirir más temprano las competencias en lectura, y la creación de un plan de estudios nacional que exige a los varones más dedicación a las disciplinas lingüísticas tiende a confirmar el adelanto de las muchachas. Asimismo, es probable que el hecho de conceder más importancia a la evaluación continua –con respecto a los exámenes escritos– haya favorecido a las alumnas (Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO, 2003). Las conclusiones de los trabajos de investigación parecen indicar que las muchachas obtienen mejores resultados que los varones en las tareas de larga duración y carácter abierto, centradas en procesos y basadas en la realidad, que obligan a los alumnos a una reflexión personal. En cambio, los varones se adaptan mejor a los enfoques más tradicionales

El Reino Unido y Francia son dos países donde la relativa inferioridad de los resultados escolares de los varones ha suscitado especial atención.

Recuadro 3.16 ¿Por qué las muchachas consiguen mejores resultados que los varones en el Reino Unido?

En el Reino Unido se ha podido observar en el último decenio un nuevo fenómeno: las muchachas de 16 años obtienen en los exámenes resultados escolares relativamente mejores que los varones. En los años sesenta, la proporción de varones que aprobaban los exámenes era superior en un 5% a la de las muchachas. En los quince años siguientes, los resultados llegaron a ser prácticamente equivalentes. A partir de 1987 la proporción varones/muchachas de 16 años o más que aprueban los exámenes con calificaciones altas es de 80/100. Esto quiere decir que, por lo que respecta a la obtención de diplomas, la tendencia se invirtió a favor de las niñas desde mediados del decenio de 1980.

Esta nueva tendencia ha llegado a ser evidente, incluso desde los primeros años de la escolarización. Los estudios de seguimiento de los progresos de los varones y las muchachas a lo largo de los estudios de primaria y secundaria muestran que éstas obtienen mejores resultados que sus compañeros en lectura, matemáticas y razonamiento verbal y no verbal. Los datos de las evaluaciones nacionales efectuadas a la edad de 7 años ponen de manifiesto que las niñas empiezan mejor el aprendizaje de la lectura, y que a los 11 y 14 años siguen aventajando a los varones en el conocimiento del inglés (Arnot y otros, 1998). A lo largo de toda la escolaridad obligatoria se puede observar que se da entre los varones y las muchachas una diferencia notable –a favor de estas últimas– en lectura e inglés. En 2000, la proporción de muchachas de 16 años que aprobaban los exámenes de inglés con calificaciones altas superaba en un 15% a la de los varones (Reino Unido, DfES, 2000). El hecho de que los muchachos no hayan logrado acortar la distancia que les separa de sus compañeras en las materias lingüísticas es uno de los motivos principales de su rezago relativo en el conjunto de las calificaciones escolares.

El Departamento de Educación y Competencias del Reino Unido, que ha creado un sitio Internet dedicado a este problema del menor rendimiento de los varones, ha formulado el siguiente diagnóstico:

- Las muchachas se centran más en la colaboración, la conversación y los intercambios.
- En cada grupo de edad, las muchachas son más maduras y poseen estrategias de aprendizaje más eficaces.
- Los varones –por lo menos algunos– no respetan la autoridad y desprecian el trabajo y el éxito académicos.
- Algunas diferencias en las actitudes de los alumnos con respecto al trabajo, así como en sus objetivos y aspiraciones, están vinculadas al contexto social más amplio de un mercado de trabajo en mutación y a las perspectivas de empleo de los hombres.
- La interacción entre alumnos y docentes en clase es diferente según el sexo, por lo menos desde el punto de vista de los varones, o de algunos de ellos.
- Las actitudes de “machito”, las bravuconadas y los alborotos con que los varones tratan de definir su masculinidad influyen negativamente en su escolaridad.
- La presión del grupo de compañeros es un factor que va en detrimento de la ética del trabajo escolar.
- Los muchachos tratan de evitar el fracaso escolar, pero la actitud de inseguridad que consiste en decirse “no puedo hacerlo, no puedo conseguirlo” engendra una cultura basada en una actitud negativa: “no vale la pena intentar, no vale la pena participar”.

Fuente: Arnot y Phipps (2003).

del aprendizaje que hacen hincapié en la memorización (Arnot y Phipps, 2003).

Las reformas de las políticas educativas no siempre conducen a una reducción de las disparidades entre los sexos en el aprendizaje y los resultados. Según un estudio reciente, la “gran paradoja” de la educación en Jamaica es que, a pesar de la realización de inversiones muy positivas en el sector educativo y la existencia de tasas altas de escolarización en el primer ciclo de secundaria, los alumnos muestran poco interés

por el aprendizaje y la participación en la educación (Sewell y otros, 2003). Los resultados en los exámenes y el nivel de las capacidades en lectura son particularmente preocupantes, dado que reflejan desventajas socioeconómicas. Las dificultades en lectura empiezan desde los primeros años de escuela y se observan sobre todo en los varones. Una tercera parte de los alumnos que alcanzan el 6º grado no tienen el nivel de lectura exigido. A partir del 9º grado se crea una brecha inmensa, ya que muchos alumnos, en particular varones, son incapaces

de leer o escribir. En algunos casos, se trata de analfabetismo funcional. Esas dificultades de lectura representan una desventaja enorme. Aunque los niños y las niñas ingresan en el 1^{er} grado con las mismas experiencias y competencias *grosso modo*, se observan ya diferencias notables en el interés por los estudios y la actitud hacia éstos. Esto genera grandes disparidades en la calidad del trabajo y los resultados académicos cuando los alumnos llegan al 5^o y 6^o grados. Sin embargo, los datos parecen indicar que los resultados de los varones obedecen sobre todo a una menor asiduidad a la escuela y no a un bajo rendimiento de por sí (Sewell y otros, 2003). La correlación entre el rendimiento escolar y la identidad sexual puede contribuir a explicar algunas de esas tendencias (Recuadro 3.17).

¿La paridad entre los sexos conduce a la igualdad entre los sexos?

Los datos examinados en las secciones anteriores indican que, a medida que los sistemas educativos progresan hacia la paridad entre los sexos y una mejor calidad, hay más probabilidades de que las muchachas obtengan mejores resultados que los varones. Ahora bien, ¿se traduce esto en una mayor igualdad entre los sexos? Muchos ejemplos demuestran que las muchachas son incapaces de transformar su leve superioridad escolar en una mayor igualdad en los otros ámbitos de la vida. En consecuencia, no logran beneficiarse de los derechos que han obtenido *gracias a* la educación. En Chile, por ejemplo, aunque las muchachas obtienen mejores notas que los varones en secundaria, sus resultados son inferiores en el

Recuadro 3.17 La paradoja caribeña

El interés que ha suscitado recientemente “la insuficiencia de los resultados escolares de los varones en Jamaica y algunos países del Caribe se ha unido a la preocupación por el número cada vez mayor de jóvenes implicados en delitos graves, y todo esto ha contribuido a centrarse en las relaciones complejas entre la escuela y la sociedad” (Sewell y otros, 2003). Históricamente, los hombres han ocupado un espacio social más vasto, han controlado más recursos, han ocupado una posición más elevada y han ejercido más el poder que las mujeres. No obstante, la experiencia reciente demuestra que esos privilegios tienen un precio.

Un estudio sobre los modos de socialización en Dominica, Guyana y Jamaica ha puesto de manifiesto que, si se exceptúan unas pocas variaciones de menor cuantía relacionadas con la etnia y la clase, la socialización de los niños y las niñas está muy marcada por la identidad sexual en lo que respecta a la índole de las tareas domésticas, el grado de control parental, la severidad de la disciplina y los castigos, y las expectativas en relación con la sexualidad y sus expresiones.

En Dominica, las muchachas tienen actitudes más positivas con respecto a la educación, son objeto de una mayor vigilancia por parte de sus padres y se les alienta más que a los varones. Los padres velan por que las muchachas se dediquen a sus deberes, mientras que a los varones se les suele dejar que se las arreglen ellos solos.

Algunas discusiones específicas con grupos de padres inducen a pensar que el interés por la lectura se ha podido suscitar desde una edad muy temprana. Los padres están más dispuestos a regalar a las niñas un libro o una muñeca, mientras que a los niños les ofrecerán una pistola de juguete u otro objeto por el estilo. Esta diferencia en la índole del regalo parece estar vinculada a la idea que se hacen los padres de la masculinidad.

Los apoyos positivos que las niñas reciben en su hogar y en la escuela se refuerzan mutuamente. Por otra parte, las percepciones de los docentes se refuerzan cuando se hallan en la escuela ante muchachos que parecen menos motivados y dispuestos a trabajar que sus compañeras. La atención prestada por los padres a las niñas y a su escolaridad en Jamaica parece obedecer, entre otros motivos, al hecho de que éstos se percatan de que en la sociedad jamaicana las reglas del juego no son las mismas para ambos sexos, así como a su temor por los embarazos precoces – en aumento en estos últimos tiempos –, que se ve reforzado por el riesgo cada vez mayor de propagación del VIH/SIDA entre los adolescentes.

Las normas tradicionales están evolucionando. Aunque las normas sexuales hayan sido siempre menos restrictivas que en otras partes, se ha acentuado la discordancia entre las identidades masculinas y el sistema educativo. Con la feminización de las escuelas, los varones tienen a desarrollar su identidad en el marco de una concepción mucho más restrictiva de la masculinidad.

Fuentes: Sewell y otros (2003); Bailey (2003); y Figueroa (2000).

En Asia, los índices de desempleo de las mujeres son más elevados, cualquiera que sea su nivel de estudios

examen de ingreso en la universidad. Al comparar los resultados de una cohorte de alumnos en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en 1998 con los del examen de ingreso en la universidad en 2002, se ha comprobado que los resultados más bajos obtenidos por las mujeres en éste no reflejaban sus resultados escolares anteriores. Una de las explicaciones posibles es que los varones, ansiosos de obtener las notas necesarias para acceder a una carrera universitaria prestigiosa, habían asistido a cursos intensivos de preparación para el examen de ingreso (Ávalos, 2003).

Atraer a las jóvenes a las disciplinas científicas

Las diferencias observadas entre ambos sexos en la elección de disciplinas son reveladoras. En Francia, los datos relativos al reparto de los sexos en las ramas científicas del bachillerato indican que en el año 2000 las muchachas sólo representaron el 44,2% de los alumnos de esas ramas, pese a que aunque sus resultados en las materias científicas fueron levemente superiores a los de los varones en secundaria. Dicho sea en otros términos, son mayoritarias en la rama del bachillerato general (58% del alumnado), pero minoritarias en las ramas científicas. Cabe concluir que se dan otros factores que impiden a las muchachas aprovechar sus buenos resultados escolares para elegir las disciplinas científicas en los últimos cursos del bachillerato (Baudino, 2003).

En Chile, la elección de la rama de estudios se efectúa a mitad del ciclo de secundaria, ya que el plan de estudios común se escinde al cabo de dos años en una rama general y una rama técnica. Esta última suscita actualmente una fuerte demanda porque ofrece ulteriormente mejores perspectivas de empleo que la primera. Los datos acopiados indican que las especializaciones comerciales de la rama técnica son escogidas por el 82,2% de las jóvenes y el 33,8% de los varones, mientras que en las especializaciones industriales de esa misma rama hay un 58,5% de muchachos y un 13,1% de muchachas. Así pues, se puede comprobar que la mayoría de las jóvenes que se matriculan en la rama técnica optan por disciplinas tradicionales como el comercio y el secretariado, y no por las especializaciones preferidas por los varones.

La feminización de la enseñanza superior en los años noventa es una característica típica de los países de Europa Central, la ex Yugoslavia, Europa Sudoriental, los Estados bálticos y la ex Unión Soviética. En efecto, a finales del decenio de 1990, las tasas brutas de matrícula de las mujeres en la

enseñanza superior superaban en un 15% a las de los hombres en Bulgaria, Eslovenia, Estonia, la Federación de Rusia, Lituania y Polonia. En Letonia, esa diferencia alcanzó un 25% en el año escolar 1998-1999. Según un reciente estudio sobre esta región, esas tendencias reflejan probablemente una preferencia de los estudiantes de sexo masculino por la formación técnica y profesional, porque ésta les permite adquirir más rápidamente que en los estudios universitarios las calificaciones necesarias para acceder al mercado laboral. Las mujeres, por su parte, optan mayoritariamente en la enseñanza superior por disciplinas que conducen a carreras profesionales en los sectores de la educación y la salud, mientras que los hombres son más numerosos en las ramas universitarias relacionadas con la administración, las finanzas y la banca (Magno y otros, 2002). Se observan tendencias similares en muchos otros países y regiones del mundo (Arnot et Phipps, 2003; y Guzmán y Letendre, 2003).

La noción de "elección" de una disciplina debe interpretarse con cautela. En efecto, depende de las aspiraciones de los alumnos y en éstas influyen considerablemente sus expectativas con a las futuras posibilidades de empleo. En el Recuadro 3.18 se muestra cómo el entorno familiar y el mercado de trabajo pueden ejercer una gran influencia en el éxito y las elecciones de los alumnos. Así pues, el logro de un mejor equilibrio en la participación de los jóvenes de ambos sexos en muchos programas educativos depende tanto de cambios externos al ámbito de la educación como de los que producen dentro de éste.

¿El mercado de trabajo recompensa a las muchachas?

Aunque manifiestan una preocupación sincera y legítima por la insuficiencia de resultados de los varones, muchas sociedades tienen expectativas diferentes con respecto a los hombres y las mujeres. La inferioridad masculina en materia de rendimiento escolar aún no se ha traducido en una inferioridad en el ámbito económico y el político. Al parecer, las mujeres tienen que obtener mejores resultados que los hombres para poder competir con ellos en el mercado de trabajo, obtener remuneraciones iguales, desempeñar puestos de responsabilidad y acceder a una cuota equivalente de los recursos productivos.³¹

Asimismo, una reciente encuesta sobre los logros de los países de Asia en materia de equidad entre los sexos ha puesto de manifiesto que los índices

31. Bailey (2003). No obstante, los datos empíricos a este respecto son ambiguos (Kamalich y Polachek, 1982; y Sloane, 1985)

Recuadro 3.18 Las “opciones” de los alumnos nunca son completamente libres

Pese al éxito escolar de las niñas en muchos contextos, algunos padres siguen manteniendo prejuicios sobre las capacidades de éstas con respecto a las de los varones. En Malí, por ejemplo, en casi un tercio de las 300 familias encuestadas los padres declararon que una de las diferencias entre las niñas y los niños estribaba en que éstos eran más inteligentes. Este tipo de expectativas, constantemente reiteradas en la familia, influye inevitablemente en las conductas ulteriores.

Por otra parte, el mundo del trabajo también emite mensajes sexuales que influyen diferentemente en las aspiraciones de los varones y las muchachas. En Chile, por ejemplo, una encuesta sobre las aspiraciones de los jóvenes de 14 a 17 años sin escolarizar ha puesto de relieve que las dos terceras partes de los varones esperaban encontrar un trabajo, mientras que sólo un tercio de las muchachas aspiraban a trabajar. En cambio, más del 50% de las muchachas deseaba reemprender los estudios y menos del 50% de los varones deseaba hacer lo mismo. En el grupo de edad de 18 a 24 años, los jóvenes que esperaban cursar estudios eran en su mayoría mujeres, mientras que los hombres eran más numerosos entre los que esperaban encontrar trabajo.

Estas aspiraciones ponen de manifiesto que los varones estiman que la vida laboral les ofrece más posibilidades, y por eso están deseosos de incorporarse a ella cuanto antes. En cambio, las muchachas prefieren proseguir sus estudios en la enseñanza superior para mejorar sus posibilidades en el mercado de trabajo.

Las discriminaciones del mercado laboral parecen en este caso fomentar –de manera un tanto perversa– una mayor paridad entre los sexos en la educación. De todas formas, este caso dista mucho

de ser una regla general. Es más frecuente que la limitación de las posibilidades de trabajo ofrecidas a las mujeres provoque una disminución de los resultados escolares y de la perseverancia en los estudios. Un ejemplo de esto se puede ver en el caso de Togo, donde la aplicación de reformas económicas ha traído consigo una penuria general de empleos para la mujer y una escasez de los puestos de trabajo ofrecidos a las que han terminado la escuela y a las graduadas, lo cual ha hecho mermar la demanda de escolarización de las niñas.

Está ampliamente admitido que las expectativas en materia de empleo influyen la elección de las disciplinas de estudio.

En los resultados de una encuesta del PISA – en la que se preguntaba a los estudiantes qué tipo de profesión esperaban ejercer cuando tuviesen 30 años– las muchachas de los países participantes en ese estudio mencionaron con mucha mayor frecuencia que los varones las profesiones relacionadas con la medicina, la biología, la nutrición y la enseñanza. Por su parte, los muchachos esperaban más bien ejercer carreras profesionales relacionadas con la física, las matemáticas o la ingeniería. No es sorprendente que las materias de estudio escogidas reflejen las expectativas profesionales.

Nota: El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) es una iniciativa en la que participan 28 países de la OCDE y otros 15 países no pertenecientes a esta organización. Su objetivo es evaluar “si los alumnos de 15 años que se acercan al término de la escolaridad obligatoria están preparados para afrontar los retos planteados por las sociedades del conocimiento”.

Fuentes: Ávalos (2003); Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE (2003b, pág. 12); y Lange (2003a y 2003b).

de desempleo de las mujeres son más elevados, cualquiera que sea su nivel de estudios. Así ocurre en Indonesia y Sri Lanka, dos países que están a punto de lograr la paridad entre los sexos en la escolarización. Además, los datos relativos a Indonesia muestran que cuanto mayor es el nivel de estudios de las mujeres, más elevado es su índice de desempleo, incluso cuando poseen títulos universitarios. Las mujeres que han recibido una formación profesional tienen también más posibilidades que los hombres de encontrarse sin un empleo (Lee, 2002).

¿La presencia acrecentada de las mujeres en el mercado laboral ha tenido repercusiones en las

disparidades de sueldo entre los sexos? El presente informe no permite examinar con detalle la abundante documentación de que se dispone sobre este particular. No obstante, se tropieza con serios problemas en lo que respecta a fiabilidad e interpretación de los datos sobre los sueldos respectivos de los hombres y las mujeres. El UNIFEM (UNIFEM, 2000) ha realizado un esfuerzo heroico para tratar esta cuestión y en un reciente informe ha señalado que se tropieza con dos problemas: el número limitado de países que ofrecen conjuntos de datos comparables, en particular para medir las tendencias a largo plazo; y la insuficiente cobertura de los diferentes sectores económicos, ya que los datos se centran

Recuadro 3.19 Educación, igualdad entre los sexos y empleo en los países del Magreb

La situación que se da en la región del Magreb ilustra la dificultad de formular hipótesis lineales sobre los vínculos entre la educación y el empleo en el caso de las mujeres. En esta parte del mundo se puede observar que, si bien la educación puede influir en las posibilidades de acceso de las mujeres a un empleo en los sectores no tradicionales de la economía formal, es preciso tener en cuenta las políticas económicas, las legislaciones y el contexto social.

Túnez y Argelia han logrado la paridad entre los sexos en la educación, pero mientras que las mujeres tunecinas gozan de un amplio acceso al mercado de trabajo, las posibilidades de la mujer argelina en este ámbito son mucho más limitadas. Túnez ha reformado los planes de estudios para promover una imagen positiva de la mujer, ha desarrollado su sistema educativo y ha efectuado reformas sociales, otorgando el derecho de voto a las mujeres y mejorando sus derechos en lo que respecta al matrimonio y el divorcio. Un 70% de las mujeres tunecinas que trabajan están

empleadas en el sector formal de la economía y, además, está aumentando el número de las que ejercen profesiones de ingeniería. En cambio, en Argelia el índice de participación de la mujer en el sector formal de la economía ha disminuido a causa del declive de las empresas públicas, que eran los primeros empleadores de mano de obra femenina. Esto ha tenido como consecuencia que la mujer argelina dependa cada vez más del sector informal de la economía. En Marruecos, un país donde la paridad entre los sexos en la escolarización se está rezagando y dista aún mucho de ser una realidad, la participación de la mujer en el mercado de trabajo es mayor que en Túnez y Argelia. La pobreza es uno de los factores que impulsan a las mujeres marroquíes a trabajar, como lo demuestran las tasas elevadas de inmigración rural femenina. En Marruecos, aunque la mayoría de las mujeres son económicamente activas, tienen que desempeñar empleos poco calificados y mal remunerados.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

sobre todo en el sector estructurado urbano. Pese a esas carencias, el informe puso de manifiesto que a finales de los años noventa, las mujeres ganaban por término medio un 22% menos que los hombres en la industria y los servicios. En Asia Oriental –una región para la que se dispone de conjuntos de datos más fidedignos– las diferencias de sueldos entre los sexos parecen haberse reducido en varios países entre el decenio de 1980 y el de 1990, aunque siguieron siendo considerables con respecto a las normas internacionales (Sequino, 1997, citado en Razavi, 2003). Si se exceptúan los empleos en el sector de servicios y las explotaciones agrícolas, los sueldos de los hombres son entre un 20% y un 100% más altos que los de las mujeres, y esta ventaja salarial de los hombres se observa siempre, cualquiera que sea el nivel de estudios (Lee, 2002).

Más allá de la igualdad numérica

En este capítulo, se ha mostrado que la educación ofrece oportunidades tanto a las mujeres como a los hombres. Sin embargo, está configurada por los valores y normas existentes que generan elecciones y resultados educativos diferenciados en función del sexo.

En todo el mundo se han producido muchos cambios que han tenido repercusiones en la educación de las niñas. Aunque la pobreza sigue siendo un factor clave en los países donde las disparidades entre los sexos son más flagrantes, los datos muestran que cuando las diferencias se reducen, desaparecen o incluso se invierten un poco en favor de las muchachas, esos avances siguen regidos por ideas atinentes a las diferencias tradicionales entre hombres y mujeres. Se ha visto anteriormente que las muchachas que tienen la posibilidad de estudiar, la aprovechan, se aplican y obtienen buenos resultados. No obstante, lo más irónico es que la disminución del rendimiento escolar de los varones pueda reflejar en parte desigualdades más generales en el mercado de empleo que siguen siendo favorables a los hombres. En cambio, en el caso de las mujeres, las posibilidades de empleo siguen determinadas por la idea de que su papel primordial consiste en ocuparse de la familia sin percibir remuneración alguna. Además, la inferioridad relativa de los resultados de los varones en determinados contextos demuestra que la identidad masculina puede ejercer una influencia negativa en su aptitud para lograr un rendimiento escolar idéntico al de las muchachas. A este

respecto, el sistema educativo cumple un papel esencial de institución clave para la socialización de los jóvenes.

Por lo tanto, en los países donde subsisten disparidades importantes entre los sexos en la educación hay que actuar con apremio para suprimirlas. Hay que luchar contra la pobreza y las limitaciones económicas, y también contra las prácticas que siguen legitimando inversiones desiguales en la educación de los varones y la de las niñas. Hacer de las escuelas lugares seguros y velar por la equidad en la distribución de los recursos educativos son medidas esenciales para promover la paridad entre los sexos. Sin embargo, no basta con desarrollar las infraestructuras. Es indispensable prestar atención al contenido de los manuales, así como a los métodos y prácticas pedagógicos, para garantizar la escolarización de las muchachas y los varones y la terminación de sus estudios. Los contenidos discriminatorios y los prejuicios que impregnan los manuales escolares contribuyen a reforzar las profundas desigualdades sociales que impiden al principio que las niñas aprovechen las oportunidades educativas.

Alcanzar la paridad no significa limitarse a escolarizar un número igual de niñas y niños, aunque esto represente una etapa importante hacia el logro de la igualdad entre los sexos en la educación. Como se ha demostrado en este capítulo, la igualdad entre los sexos no es un objetivo meramente cuantitativo, ya que está vinculada a las cuestiones más generales de la igualdad de oportunidades, la igualdad de trato y la igualdad de resultados, tanto en la educación como en la sociedad. ■

© Magnum Photos/Ian Berry



Egipto: Alumnas volviendo a casa.

Capítulo 4

Enseñanzas de las prácticas idóneas

En el Capítulo 3 se han señalado los numerosos desafíos que quedan por afrontar para reducir las disparidades entre los sexos y promover la igualdad en la educación. El objetivo de lograr la paridad de aquí a 2005 sigue siendo inalcanzable para muchos países y exige actuar con apremio, lo cual supone una serie de intervenciones conexas entre sí. No obstante, suele ocurrir que la igualdad ante la educación dista mucho de haberse logrado, incluso en los países que han alcanzado la paridad. En el presente capítulo se sintetizan, a nivel internacional, experiencias muy distintas para sacar lecciones de “lo que efectivamente funciona”. En primer lugar, se sacan algunas lecciones generales del pasado que explican los avances nacionales hacia la paridad y la igualdad entre los sexos. Luego, en las secciones siguientes se examinan los cambios de políticas que han tenido repercusiones importantes en algunos países en los que se han logrado progresos rápidos.

Impartir educación a las mujeres siempre ha sido una acción de gran significado político, habida cuenta de la discriminación entre los sexos que ha caracterizado históricamente a la mayoría de las sociedades.

Las lecciones del pasado

En la mayoría de los países que han logrado la paridad, los rápidos progresos en la educación de la mujer han sido una de las características de la segunda mitad del siglo XX. En muchos países del África Subsaariana y Asia, sólo los varones tenían acceso a la educación formal en un principio. Esta característica histórica representa una constante que trasciende las fronteras de los Estados y las diversas experiencias coloniales.¹

En América Latina, un continente donde el desarrollo de los sistemas educativos comenzó antes que en otras partes del mundo, la educación formal para las mujeres no existía prácticamente en la época colonial, aunque éstas solían recibir en el hogar una instrucción para que desempeñasen las tareas domésticas y pudiesen criar a sus hijos (Avalos, 2003).

En la India, durante el siglo XIX y principios del XX, el “retraso” de la mujer era uno de los centros de atención de la “misión civilizadora” de los colonizadores y éstos hacían hincapié en la importancia de educar a las madres para que procreasen nuevas generaciones de “ciudadanos-súbditos” (Jeffery y otros, 2003). Recientemente, los movimientos de reforma surgidos en las clases medias han desempeñado un papel importante, al tratar

de lograr que las mujeres tuvieran una instrucción que les permitiese adaptarse al nivel de educación de sus maridos. Esta insistencia en la educación de la mujer para que cumpla con su papel de esposa y madre es una secuela del pasado que perdura todavía en muchos países.

No obstante, en el Estado indio de Kerala la influencia de la cultura matrilineal y la labor de modernización emprendida tempranamente por el Estado se completaron mutuamente, desembocando a principios del siglo XX en un desarrollo educativo y social sin precedentes (Recuadro 4.1). En el decenio de 1980, cuando las autoridades de otros Estados de la Unión India trataban de incrementar la escolarización, los poderes públicos de Kerala cerraban escuelas debido a la disminución de la población en edad escolar. Estas diferencias de contexto ilustran el poder que pueden tener las políticas públicas para transformar la educación de la mujer, incluso cuando el crecimiento económico es modesto.

Los programas políticos y la ideología pueden desempeñar también un papel decisivo. Impartir educación a las mujeres siempre ha sido una acción de gran significado político, habida cuenta de la discriminación entre los sexos que ha caracterizado históricamente a la mayoría de las sociedades. En muchas de ellas, los esfuerzos en pro de la

Recuadro 4.1 El “modelo” de Kerala

Una importante lección de la experiencia del Estado de Kerala –conocido en la India por haber suprimido las disparidades entre niños y niñas en la enseñanza primaria– es el papel de primer plano desempeñado por los poderes públicos y por una visión ilustrada de la educación. Ya en 1881 el maharajá de Travancore decía: “Ningún gobierno civilizado puede desentenderse de las grandes ventajas que aporta la educación popular, porque un Estado con una población educada es mucho más fuerte que aquél que se ve obligado a controlar masas ignorantes y turbulentas. De ahí que la educación sea una doble bendición, porque beneficia tanto a los que la imparten como a los que la reciben”.

Los reinos de Travancore y de Cochin –cuyos territorios forman parte del actual Estado Kerala– consideraron desde tiempos muy tempranos que la educación era un importante vector de modernización y desarrollo. La propagación de la educación y la ética de la igualdad fueron dos fuerzas que se respaldaban mutuamente. Los poderes públicos invirtieron en la creación de bibliotecas y escuelas

nocturnas para consolidar la alfabetización y el aprendizaje. Por su parte, los misioneros cristianos desempeñaron también un papel importante, al crear escuelas que ofrecían a los grupos desfavorecidos la posibilidad de acceder a la educación.

La multiplicación de las posibilidades de empleo en el sector público, sin que hubiese obstáculos institucionales o sociales que impidiesen la participación femenina, hizo que la educación ofreciese a la mujer un medio apreciable de tomar parte en la vida pública. En la sociedad tradicionalmente matrilineal de Kerala, las mujeres no tropezaban con los obstáculos sociales característicos de muchos otros Estados de la India. Aunque en el decenio de 1950 el sistema matrilineal de Kerala ya había desaparecido prácticamente, eso no impidió que las mujeres siguiesen accediendo en buenas condiciones a empleos públicos y cargos políticos representativos. El nivel de alfabetización de la mujer sigue siendo elevado en este estado de la India.

Fuentes: Menon (1998); y Jeffery (1992).

1. Véase Bunwaree (1999) con respecto a Mauricio, Pong (1999) con respecto a Malasia, y Colclough y otros (2003) con respecto a Etiopía, Guinea y la República Unida de Tanzania.

Recuadro 4.2 Las fases de la revolución y la condición de la mujer en la República Islámica del Irán

Desde la revolución de 1979, Irán ha atravesado por tres fases distintas y cada una de ellas ha tenido repercusiones importantes para la mujer. **La primera fase**, que corresponde al periodo 1979-1988, consistió principalmente en consolidar la República como nueva forma de régimen político. Este periodo se caracterizó por los disturbios internos, la violencia política, la guerra, la austeridad económica, las tensiones internacionales y el aislamiento político. Fue la época de la ideología en el poder, durante la cual se aplicaron estrictamente las normas islámicas. El modelo de ciudadano era el musulmán doctrinario y revolucionario comprometido, guiado por el ideal del autosacrificio y, en definitiva, por el martirio en aras de la revolución.

El primer objetivo del poder político en esta época fue islamizar y politizar la sociedad. Las leyes y reglas islámicas abarcaban tanto la esfera pública como la privada y la religión y la política estaban presentes en todos los aspectos de la vida. La “politización” era el proceso que debía transformar a los iraníes en “soldados de la revolución”, entregados a la causa de la instauración de una sociedad islámica y leales al poder político-religioso. No obstante, el gobierno revolucionario desempeñó en este periodo un papel regulador y se dedicó a ofrecer nuevas posibilidades a los sectores marginados de la sociedad, a los “desheredados”. Al mismo tiempo, se realizaron esfuerzos deliberados por islamizar y politizar a las mujeres, cuyo ideal supremo llegó a ser por ese entonces el de la madre que cría musulmanes piadosos y soldados de la revolución aspirantes al martirio.

La segunda fase (1988-1997) se ha calificado de periodo de reconstrucción, tras la asoladora guerra de 8 años contra el Iraq. Esta etapa se caracterizó por liberalización, la privatización, el incremento de los intercambios políticos y un menor aislamiento en el plano internacional. Durante este periodo se incitó a las mujeres a participar en todos los ámbitos de la vida social, educativa, política y económica, y a contribuir a la reconstrucción.

La tercera fase, iniciada en 1997, se ha caracterizado por la reforma del Estado y la sociedad civil. La evolución política, la democracia religiosa, los derechos y responsabilidades

de los ciudadanos y la promoción por el mérito se han convertido en los temas esenciales. Aunque algunos siguen siendo partidarios de una versión estricta de la ideología islámica y revolucionaria, otros preconizan una variante más “suave” que permita la búsqueda de un diálogo interno, e internacional, basado en el respeto y el entendimiento mutuos. El enfoque basado en los derechos que prevalece en este periodo ya no considera a la mujer como un mero instrumento de la ideología revolucionaria o del crecimiento económico. Las siguientes palabras del Presidente Jatami ponen de manifiesto la nueva óptica del Irán actual con respecto a la condición de la mujer: “No somos guardianes de las mujeres para darles algo o quitárselo por la fuerza. Sólo estamos preparando el terreno para que sean conscientes de sus derechos y capacidades y reconozcan sus propios méritos. Cuando hayan hecho esto, encontrarán en la sociedad el lugar que les corresponde. Y la primera condición para ello es fomentar sus conocimientos y su educación” (La’li, 1999, pág. 239).

Este planteamiento no reduce a la mujer al papel de esposa, madre o combatiente de la revolución, sino que hace de ella una persona independiente y legítimamente acreedora al disfrute de sus derechos humanos fundamentales –comprendido el derecho a la educación– para que pueda mejorar su vida.

Las mujeres de las distintas clases de la sociedad han explotado en su favor la terminología de las tres fases en diversos ámbitos, comprendido el de la educación. Una vez educadas, las mujeres han contribuido a su vez a la transformación de las relaciones entre los sexos en la sociedad. En otras palabras, las exigencias de las tres fases han conducido a definir la ciudadana ideal, en función de las prioridades de cada una de ellas. Además, en cada una de esas fases los dirigentes han pedido a la escuela que eduque a la mujer ideal del momento. Es interesante observar que las mujeres han aprovechado las tentativas de islamizarlas y politizarlas, en la primera fase, de educarlas y darles empleos, en la segunda, y de darles autonomía para establecer una sociedad basada en la promoción por méritos, en la tercera.

Fuente: Mehran [2003].

educación de la mujer han tenido que insertarse en el marco general de conceptos ideológicos sobre el papel que le corresponde desempeñar. Una perspectiva histórica nos muestra, sin embargo, hasta qué punto pueden cambiar las cosas con el correr del tiempo. La República Islámica del Irán ofrece un ejemplo interesante de las definiciones diferentes de la educación de la mujer que se han ido dando en distintas etapas, en función de los objetivos y concepciones globales del Estado. Este ejemplo también muestra la rapidez con la que se puede pasar de objetivos estrechos e

“instrumentalizadores” a una visión más amplia de la importancia que reviste la educación de la mujer (Recuadro 4.2).

En muchas sociedades conservadoras, el acceso a la educación puede representar para las mujeres una ocasión de salir del hogar y mantener una relación con otras personas ajenas al medio familiar, lo cual ensancha su experiencia y les permite acceder a nuevos recursos y nuevas competencias (Shaheed, 1995, pág. 88).

Los movimientos de mujeres en primer plano

Las tendencias y acontecimientos históricos constituyen el contexto de los progresos realizados en el ámbito de la educación de la mujer. En los últimos años, el desplome de los regímenes autoritarios en América Latina y otras regiones del mundo ha dado un impulso vigoroso a los temas relacionados con los derechos y la democracia. La restitución del poder a los civiles en muchos países ha permitido a las mujeres presionar para obtener reformas políticas y jurídicas a nivel nacional. Las conferencias internacionales del decenio de 1990 han ofrecido a las organizaciones de la sociedad civil un foro público y han conseguido una participación sin precedentes de los movimientos de mujeres y de sus representantes. Los Estados han respondido de maneras muy diferentes, firmando convenciones internacionales como la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAF), creando sistemas de cuotas y enmendando o aboliendo leyes discriminatorias (Molyneux y Razavi, 2002, pág. 2). Las ONG han servido de laboratorios del cambio social, proporcionando a las mujeres nuevos recursos en forma de microcréditos y formándolas para desempeñar funciones económicas no tradicionales, especialmente en Asia Meridional. Los movimientos sociales modernos, estructurados en torno al derecho al desarrollo –comprendida la alfabetización– han contribuido también a movilizar la demanda de educación.

No obstante, hay que señalar que, entre las fuentes esenciales del cambio para la mujer, figuran distintas formas de transición económica y demográfica. Las relaciones entre familia, educación y trabajo tienen una influencia importante en el porvenir de la mujer, así como en la estructura de los incentivos y de los costos que tienen que afrontar las familias en el momento de decidir si envían o no a sus hijas a la escuela.

Antes de examinar aspectos más concretos relacionados con las políticas, se examinarán sucintamente esos factores.

Factores económicos: el trabajo de la mujer, el ajuste estructural y la mundialización

Las mujeres trabajan fuera del hogar más que nunca. Entre el decenio de 1950 y el final de los años noventa, la proporción de mujeres de 20 a 59 años económicamente activas pasó de un tercio a la mitad. Según estimaciones recientes, el índice de participación de la mujer en la mano de obra,

por región, varía de un 14% en África del Norte a un 76% en Europa Central y Oriental. En muchos casos, su participación aumentó en detrimento de la de los hombres. En la mitad de los países en desarrollo sobre los que se dispone de datos, el índice de participación de la mujer aumentó en el periodo 1975-1995, mientras que el de los hombres declinó. La mano de obra mundial se ha feminizado y la proporción de mujeres ha pasado de un 36% en 1960 a un 40% en 1997 (datos de la OIT, citados por Razavi, 2003).

El aumento de la participación de la mujer en la mano de obra es, en cierta medida, una ficción estadística que refleja la mejora de los métodos para tener en cuenta el trabajo estacional, el no pagado y el remunerado ocasionalmente, aunque una gran parte del trabajo de la mujer sigue sin ser contabilizado (Charmes, 1998). No obstante, ese aumento refleja también una serie de cambios reales. En numerosas regiones del mundo hay muchas más mujeres que se ven obligadas a trabajar actualmente para garantizar a sus familias medios de subsistencia, debido a la disminución de los salarios reales y al aumento del costo de la vida resultante de la reducción de los servicios y subsidios públicos. Por eso, no es sorprendente que los índices de participación de la mujer hayan aumentado en los países que han aplicado programas de ajustes estructurales (Pearson, 1999; y Cagatay y Ozler, 1995). Otra de las causas del aumento de la participación de la mujer en la mano de obra es el incremento de la demanda de trabajadoras en los sectores de exportación de algunos países que han experimentado un desarrollo económico considerable. En gran parte, los empleos que se les ofrecen son industriales y escasamente calificados, sobre todo en los sectores de la confección de ropa y calzado y en la fabricación de productos electrónicos.

En el Cuadro 4.1 se muestra el progreso del empleo de la mujer en algunos países de Asia desde 1950, comparándolo con las tendencias de la fertilidad. El aumento de la participación de la mujer fue especialmente importante en Indonesia y Singapur. Otros datos demuestran que las tasas de actividad aumentaron también entre las mujeres en edad de procrear y, si bien la participación sigue acusando una baja entre los grupos de edad de 20-24 años y 30-34 años, parece que esta disminución se está desacelerando. El empleo de la mujer ha contribuido ampliamente al crecimiento del PIB en Asia Oriental (Kim y Lau, 1994), que ha sido impulsado por dos "motores": las mujeres y las exportaciones (Bauer, 2001). Las tendencias positivas observadas en la condición económica de la mujer se han podido observar también fuera del Asia Oriental (McNay, 2003).

No obstante, los beneficios obtenidos por las mujeres en materia de empleo siguen siendo vulnerables a los cambios. Se ha podido observar en algunos subsectores industriales orientados hacia la exportación una cierta “desfeminización” del empleo, a medida que la producción destinada a la exportación exigía más calificaciones y más capitales (Naciones Unidas-DAES, 1999). Entre los países de Asia que han efectuado ajustes, Tailandia ha experimentado también un retroceso (Cuadro 4.1). En los países de Europa Central y Oriental se ha observado una tendencia análoga: el empleo de la mujer en el sector estructurado ha experimentado un fuerte descenso después de la aplicación de las reformas económicas. En todos los países en transición, la participación de la mujer en la mano de obra era más escasa en 1997 que en 1985 y su empleo ha disminuido mucho –un 40% en Hungría, por ejemplo (UNIFEM, 2000)–, debido en parte al carácter cada vez menos estructurado del trabajo femenino (Razavi, 2003).

Además, allí donde la feminización de la mano de obra prosigue, la situación general del mercado de trabajo se ha deteriorado con frecuencia –tanto para los hombres como para las mujeres–, evolucionando hacia empleos considerados “propios de la mujer” (Standing, 1989). La seguridad del empleo ha disminuido, así como la proporción de empleos con derechos de protección contra el despido abusivo, de jubilación, de seguro médico o de maternidad. En cambio, ha progresado rápidamente el trabajo en el sector no estructurado, desprovisto de protección social (Elson, 2002). En resumen, el aumento de la participación de las mujeres en la economía mundial ha coincidido frecuentemente con una desregulación de las condiciones de trabajo y de los derechos a prestaciones sociales conexos con el empleo. Por eso, cabe decir que una mayor participación en los mercados mundiales no supone forzosamente que las mujeres puedan ejercer derechos económicos ni que tengan acceso a los derechos a prestaciones sociales.

En las economías que se hallan en fase de ajuste o transición, el sector de la educación ha sido víctima de tres problemas: los recortes efectuados en el gasto público han tenido a menudo consecuencias negativas desmesuradas en la educación; el gasto de las familias para sufragar los costos directos de la escolarización ha disminuido, al haber bajado su nivel de vida; y, por último, se ha retirado a muchos niños de la escuela porque las familias dependen cada vez más del trabajo infantil, tanto en el hogar como fuera de éste (Stromquist, 1999; y Rose, 1995). Los costos sociales del ajuste económico han recaído de forma

Cuadro 4.1. Tendencias de las tasas de fertilidad y las tasas de actividad de la mujer en algunos países de Asia Oriental (1950-2000)

	Tasa global de fertilidad (número de hijos por mujer)		Tasa de actividad de las mujeres de 15 a 44 años (%)
Indonesia			
1950	5,49	(1950-55)	30,6
1960	5,42	(1960-65)	32,0
1970	5,20	(1970-75)	37,1
1980	4,11	(1980-85)	45,6
1990	3,00	(1990-95)	52,0
1999	2,6	(1995-2000)	53,2
Japón			
1950	2,75	(1950-55)	52,2
1960	2,02	(1960-65)	54,0
1970	2,07	(1970-75)	54,3
1980	1,76	(1980-85)	52,1
1990	1,49	(1990-95)	56,2
2000	1,39	(1995-2000)	59,6
Singapur			
1950	6,40	(1950-55)	22,3
1960	4,93	(1960-65)	22,9
1970	2,62	(1970-75)	31,0
1980	1,69	(1980-85)	47,4
1990	1,76	(1990-95)	54,4
1998	1,57	(1995-2000)	56,3
República de Corea			
1950	5,40	(1950-55)	32,1
1960	5,63	(1960-65)	30,5
1970	4,28	(1970-75)	41,2
1980	2,23	(1980-85)	50,2
1990	1,70	(1990-95)	51,1
1999	1,51	(1995-2000)	50,7
Tailandia			
1950	6,40	(1950-55)	84,2
1960	6,40	(1960-65)	82,7
1970	4,97	(1970-75)	81,1
1980	3,05	(1980-85)	79,7
1990	2,10	(1990-95)	78,5
1999	1,95	(1995-2000)	69,2

Fuentes: OIT (1996a y 2002b) y División de Población de las Naciones Unidas (2002).

desproporcionada sobre las mujeres, en la medida en que el hogar se ha convertido en el sitio de producción principal. La emigración de los hombres y el aumento del número de hogares encabezados de hecho por mujeres han acentuado aún más esas presiones. La experiencia demuestra que la lógica de la reforma económica puede ser ciega, a veces, ante la índole de las responsabilidades que incumben a las mujeres y tener una repercusión negativa en su bienestar y en la educación de sus hijos.

La transición demográfica: ¿Liberar a la mujer del fardo de la reproducción?

Las mutaciones de la economía mundial y la participación de la mujer en la actividad económica han ido acompañadas de cambios en la estructura familiar que han tenido importantes repercusiones para las mujeres. La transición demográfica ha llegado a ser un fenómeno mundial de suma importancia. Se caracteriza por un descenso continuo de la mortalidad y, posteriormente, de la fertilidad, de manera que se ha pasado de tasas elevadas a tasas bajas –y sensiblemente iguales– de mortalidad y natalidad. En los países desarrollados, hace ya mucho tiempo que las tasas de mortalidad y natalidad son bajas: en el periodo 1995-2000, la esperanza de vida era de 74,8 años y la tasa total de fertilidad de 1,58.² En los países en desarrollo, la esperanza de vida ha aumentado, pasando de 47,7 años a 62,5 años entre 1960-1965 y 1995-2000. La fertilidad total ha disminuido, pasando de 6,03 a 3,11 en ese mismo periodo. No obstante, en los países en desarrollo se observan grandes variaciones entre regiones y países, e incluso dentro de éstos, por lo que respecta al inicio y el ritmo de la transición demográfica (Recuadro 4.3).

Está ampliamente admitido que la educación de la mujer contribuye a la transición demográfica, aumentado los costos de oportunidad que la procreación representa para ella y modificando sus conocimientos y aspiraciones. No obstante, en este ámbito las correlaciones son ambiguas (Recuadro 4.4) y el proceso de causalidad se puede invertir también. Por ejemplo, puede ocurrir

que las familias menos numerosas dejen a las mujeres más libertad para dedicarse a actividades a las que anteriormente no podían acceder, por ejemplo la educación o el desempeño de un empleo. En Asia Meridional, un mayor número de hijos disminuye las posibilidades de su escolarización, sobre todo las del primogénito y las de las niñas. En efecto, al primogénito se le suele pedir que contribuya a los ingresos de la familia y a las niñas que se ocupen de sus hermanos y hermanas más pequeños. Las familias numerosas limitan el acceso de las niñas a la educación (Bhat, 2002, citado por Kabeer, 2003) y la igualdad entre los sexos es mayor en las sociedades con tasas de fertilidad menos elevadas (Dyson, 2002).

En Asia Oriental, el retraso de la edad del matrimonio y la limitación del número de hijos han reducido la incompatibilidad entre las responsabilidades domésticas y el trabajo fuera del hogar, facilitando así el ingreso de la mujer en el mercado de trabajo. (Bauer, 2001). Para las mujeres, el hecho de tener menos niños va unido a una mayor continuidad en el empleo, lo cual tiene repercusiones positivas en sus ganancias y en la elección de un oficio, así como en la propensión de los empleadores a proporcionarles una formación.³ Además, una esperanza de vida más larga incita a las mujeres a trabajar, al prolongar la duración de la etapa de su vida posterior a la crianza de los hijos. En la India, las mujeres que han declarado recurrir a métodos anticonceptivos han señalado también que las posibilidades de que todos sus hijos vayan a la escuela son mayores. Esto puede traducir una diferencia de actitud –las mujeres que usan anticonceptivos se muestran probablemente más favorables a la educación– o una relación de causalidad, esto es que se recurre al control de la reproducción con vistas a disponer de más medios para invertir en la educación (Bhat, 2002, citado por Kabeer, 2003a).

Los datos que muestran las consecuencias positivas de la disminución de la fertilidad en el papel desempeñado por la mujer fuera del hogar se resumen en el Gráfico 4.1, donde se muestra la correlación entre el Indicador de Participación de la Mujer (IPM) del PNUD y la tasa total de fertilidad de los países más poblados sobre los que se dispone datos para ambos indicadores. El IPM tiene por objeto medir la equidad entre los sexos en las actividades económicas y políticas. Globalmente, una menor fertilidad va asociada a una mayor autonomía de la mujer en esos ámbitos. Cabe señalar que los valores más altos del IPM se dan sobre todo en los países con una tasa de fertilidad inferior al umbral de reproducción de la población.

2. La tasa total de fertilidad es el promedio de hijos que tendría una cohorte hipotética de mujeres al final de su periodo de fertilidad, considerando constante durante toda su vida la tasa de fertilidad de un periodo determinado. Esta tasa expresa el número de hijos por mujer. Se considera que el umbral de reproducción de la población es una tasa de fertilidad de 2,1. La esperanza de vida es el promedio de años de vida de una cohorte hipotética de individuos, considerando constante durante toda su vida la tasa de mortalidad de un periodo determinado. La esperanza de vida se expresa en años (Naciones Unidas, División de la Población, 2002).

3. Los datos relativos a los países desarrollados muestran también que la maternidad tiene una repercusión en los ingresos y las opciones profesionales de las mujeres. Por ejemplo, pueden escoger oficios que penalizan menos el abandono temporal del mercado para tener un hijo. Véase O'Neill (1985).

Recuadro 4.3 Disminución de la fertilidad y transición demográfica

Por lo que respecta a la mortalidad y la fertilidad, las disminuciones más importantes se han registrado en Asia y América Latina. Entre el comienzo los años sesenta y el fin de los noventa, la esperanza de vida aumentó en un 36% en Asia y en un 22% en América Latina, mientras que la fertilidad total disminuía en un 52% y un 54%, respectivamente. El África Subsahariana está considerablemente rezagada con una esperanza de vida de 47,1 años y una fertilidad total de 5,71 hijos por mujer. Estas dos cifras han disminuido en un 16% desde principios de los años sesenta. Dentro de las regiones se dan diferencias acusadas entre los países que las componen. En Asia, por ejemplo, las transiciones que se han producido en China, India o Pakistán por lo que respecta a la fertilidad ofrecen un panorama de contrastes: la fertilidad en China se sitúa por debajo del umbral de sustitución, mientras que en Pakistán la transición ha empezado sólo recientemente. La India, por su parte, ocupa una posición intermedia.

Fuente: McNay (2003).

Recuadro 4.4 ¿La educación es un medio anticonceptivo?

Las repercusiones de la educación de la mujer en la fertilidad han sido ampliamente demostradas. Las mujeres educadas tienen mejores perspectivas en materia de empleo y, por lo tanto, un mayor valor fuera del hogar. Se casan más tarde, tienen menos hijos y están en mejores condiciones de influir en las decisiones familiares. En África, Asia y América Latina, la tasa global de fertilidad de las mujeres disminuye y el número de hijos que desean tener se reduce a medida que aumenta el número de años de estudios cursados. De un país a otro, el nivel de instrucción de las madres es el mejor instrumento para predecir la disminución de la fertilidad.

No obstante, las implicaciones de esas correlaciones en el plano de las políticas son complicadas. Parece que existen "efectos de umbral" asociados al impacto de la educación en la fertilidad. En

primer lugar, en algunos contextos patriarcales el hecho de poseer una instrucción primaria no es suficiente para retrasar la edad del matrimonio. En segundo lugar, parece que la correlación más fuerte se da en los contextos urbanos y más desarrollados. En tercer lugar, hay otros efectos producidos por las comunidades: por ejemplo, en la India el impacto de la educación en la conducta individual parece ser que depende del grado de difusión de la educación de las mujeres dentro de las comunidades. Por último, allí donde la sexualidad y la política de nacimientos son socialmente determinadas, el impacto de educación en la fertilidad se verá considerablemente influido por este contexto. La relación entre la educación de las niñas y su fertilidad ulterior es complicada e influyen en ella diversas variables.

Fuentes: Heward (1999); Jeffery y Jeffery (1998); y Schultz (1995).

Además, no hay una relación directa entre la disminución de la fertilidad y la extensión del papel no doméstico de la mujer. Hay muchos factores que mitigan esa relación. Por ejemplo, en Zimbabwe –uno de los países del África Subsahariana más adelantados en el plano demográfico– siguen siendo muy limitadas las posibilidades ofrecidas a la mujer en el plano económico, político y social, a pesar de que la fertilidad ha disminuido y de que la educación femenina ha progresado sustancialmente. El deterioro de la situación económica en este país ha tenido consecuencias negativas para los hombres y las mujeres, y es posible que el incremento de la demanda en materia de anticoncepción se deba a la pobreza, ya que muchas familias no pueden subvenir a las necesidades de más hijos. En un caso como éste, las mujeres obtienen menos ventajas de la disminución de la fertilidad.⁴

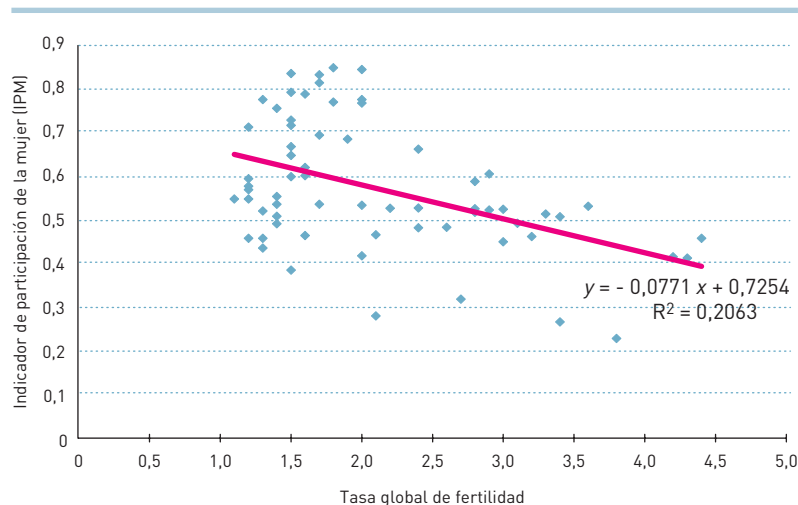
Es importante formular algunas advertencias. En primer lugar, en los contextos en los que se da preferencia a los hijos varones –como muestran los análisis del Capítulo 3– la disminución de la fertilidad puede agravar la disparidad en detrimento de las mujeres. Esto es lo que induce a pensar el hecho de que haya progresado, en los países donde no se desea que nazcan niñas, el acceso a las técnicas prenatales de selección del sexo de la descendencia y su utilización. En segundo lugar, incluso en los países donde el número de niños disminuye, los costos de la educación pueden desalentar las inversiones de las familias en educación. En tercer lugar, la transición demográfica genera, en diversos grados, el

envejecimiento de la población en el mundo. Encargarse del cuidado de los padres de edad proveya puede añadir un fardo suplementario a las tareas que las mujeres deben asumir dentro de la familia y puede tener repercusiones en la situación de las muchachas (McNay, 2003).

En Sudáfrica –y en el conjunto del África Subsahariana– otro factor que complica la situación es el vínculo probable entre la disminución de la fertilidad y la epidemia del sida. La repercusión

4. Véase Mhloyi y Mapfumo (1998). Sathar y Casterline (1998), con respecto a Pakistán, y Swartz (2002), con respecto a Sudáfrica, suministran más elementos que muestran que la disminución de la fertilidad puede determinar a veces la pobreza, o por lo menos producirse cuando el nivel de desarrollo socioeconómico es poco elevado, proporcionando por consiguiente ventajas a las mujeres.

Gráfico 4.1: Relación entre la tasa global de fertilidad y el indicador de participación de la mujer en varios países



Nota: Los datos relativos a la tasa global de fertilidad corresponden al periodo 1995-2000 y los relativos al indicador de participación de la mujer al año 2000.

Fuente: PNUD (2002a).

La reforma de la legislación es esencial para crear un entorno propicio a la igualdad entre los sexos.

del sida en la fertilidad no es directa, pero la mayoría de los demógrafos convienen en que sus efectos son negativos en resultado neto. Las mujeres seropositivas son menos fecundas que las seronegativas, tanto por motivos biológicos como de conducta, y además las probabilidades de que enviuden o se divorcien es mayor, mientras que las posibilidades de que se vuelvan a casar son menores (Gregson y otros, 2002). No hay muchas posibilidades de que este tipo de disminución de la fertilidad tenga repercusiones positivas.

Descifrar el cambio social

En muchos países, los procesos de cambio social muestran que hay una serie de factores que pueden propiciar la igualdad entre los sexos. Una mayor participación de la mujer en el mercado laboral puede con frecuencia provocar cambios, influyendo progresivamente en las normas sociales y en la percepción de las actitudes y funciones de las mujeres. La disminución del número de hijos puede tener una gran repercusión en el tiempo de que disponen las mujeres, ya sea liberándolas del trabajo doméstico y permitiéndolas ejercer más fácilmente una actividad económica, u ofreciéndoles la posibilidad de tener más tiempo libre para ellas solas, sin los niños. No obstante, algunas veces esas transformaciones sociales no obedecen tanto a progresos en la autonomía y el bienestar de las mujeres, sino que son una consecuencia de la pobreza o de conmociones o crisis económicas.

Es en este contexto donde cobran pleno sentido la paridad e igualdad entre los sexos en la educación. Un mejor acceso a la educación puede favorecer esas tendencias y verse reforzado a la vez por éstas. No hay una "fórmula mágica" universal.

No obstante, basta con echar una ojeada rápida a la historia para convencerse de la importancia que pueden tener las acciones deliberadas del Estado u otros protagonistas de la vida social, no sólo en el debilitamiento de las fuerzas generadoras de desigualdades entre los sexos, sino también en el tratamiento de algunas de sus causas profundas. Desde este punto de vista, la educación puede ser un poderoso vector del cambio.

Una política pública adaptada a las niñas

El Estado tiene un papel importante, por lo menos en tres planos principales: *crear un entorno propicio* a la promoción de la educación de la mujer, reformando las leyes y las políticas y orientándolas

hacia la igualdad entre los sexos; *invertir en la redistribución*, asignando recursos específicamente centrados en la educación de la mujer y adoptando medidas especialmente encaminadas a reducir las desigualdades; y *tener en cuenta la igualdad entre los sexos en la reforma de la educación*, tratando de amortiguar el impacto que pueden tener en las mujeres algunos "choques" externos –conflictos, crisis económicas, epidemia del sida– y aplicando en los sistemas educativos reformas más centradas en la igualdad entre los sexos. En las secciones siguientes se hace hincapié en las medidas educativas –y otras de alcance más general– que pueden ser importantes para favorecer el establecimiento de la igualdad entre los sexos en los sistemas educativos. La acción encaminada a promover la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación debe insertarse, por lo tanto, en un conjunto más vasto de medidas encaminadas a promover la igualdad entre los sexos.

Crear un entorno propicio

La reforma de la legislación es esencial para crear un entorno propicio a la igualdad entre los sexos. Las medidas encaminadas a garantizar a la mujer el disfrute de su derecho a no ser discriminada, así como la protección de las libertades fundamentales, constituyen los fundamentos indispensables de la igualdad entre los sexos. Los derechos relativos a la propiedad y la herencia, así como el establecimiento de la igualdad entre los sexos en el derecho de la familia, son piedras angulares de la acción destinada a garantizar a las mujeres la justicia social y económica. Muchos países ofrecen ejemplos del apoyo que las reformas legislativas pueden aportar a los cambios en el ámbito de la educación. Costa Rica, por ejemplo, ha promulgado leyes para suprimir los estereotipos y prácticas sexistas que legitiman las desigualdades entre los sexos en el sistema educativo. La ley costarricense de promoción de la igualdad social de la mujer (1990) impuso a todas las instituciones educativas la obligación de ofrecer las mismas oportunidades a los hombres y las mujeres, lo cual condujo a crear en 2000 un departamento dedicado a promover la igualdad entre los sexos dentro del Ministerio de Educación.

En Bangladesh, la enseñanza obligatoria y las reformas en la administración y los planes de estudios se efectuaron a principios del decenio de 1990. Así, se sentaron las bases de un desarrollo masivo de los servicios educativos que fue sumamente provechoso para las niñas.

En el Reino Unido, algunas medidas en el ámbito de la legislación y las políticas tuvieron por resultado la realización formal de la “paridad entre los sexos” en la educación. La primera medida importante fue la ley de 1944 sobre la educación, que sentó las bases de la enseñanza secundaria gratuita para todos. La prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años aprobada en 1972 fue una etapa importante, aunque de todas formas las muchachas permanecían tradicionalmente en la escuela más tiempo que los varones. No obstante, la contradicción entre la educación “doméstica” impartida a las niñas y las nuevas posibilidades de empleo ofrecidas a las mujeres atrajo cada vez más la atención sobre el problema del tratamiento desigual que se les daba en el trabajo, la familia y la escuela. El movimiento feminista hizo de la igualdad entre los sexos en la educación uno de los objetivos prioritarios de su acción. La legislación destinada a luchar contra la discriminación contribuyó mucho a poner de manifiesto la que padecían las mujeres dedicadas a tareas de docencia o gestión, a impedirle en el acceso a las instituciones y los programas de educación, y a fomentar la adopción de políticas de igualdad en las escuelas, los centros docentes de enseñanza superior, los poderes públicos locales, los comités encargados de los exámenes y el cuerpo de inspectores.⁵

Para conseguir la igualdad entre los sexos en la educación, es importante concebir un marco que defina con claridad una política coherente y sirva de complemento a la legislación. Entre muchos buenos ejemplos de esto, se puede citar el caso de Etiopía. De conformidad con los objetivos internacionales actuales, la Estrategia de educación y formación adoptada en Etiopía se ha centrado en la universalización de la enseñanza primaria de aquí a 2015 (Etiopía, Gobierno de transición, 1994a). Este país se está esforzando por alcanzar este objetivo y ha logrado progresos considerables en los últimos años. También es evidente que la cuestión de la igualdad entre los sexos se considera sumamente prioritaria en la política nacional de educación desde que el nuevo gobierno accedió al poder a principios del decenio de 1990. Uno de los objetivos específicos de la Estrategia ha sido utilizar la educación para modificar las actitudes con respecto al papel de la mujer en el desarrollo, en especial teniendo en cuenta las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos en la concepción de los planes de estudios, haciendo hincapié en la contratación, formación y nombramiento de maestras, y apoyando en el plano financiero el incremento de la participación de la mujer en la educación. Además, la política nacional en favor de la mujer etíope (Etiopía, Gobierno de tran-

sición, 1994b) ha definido estrategias para que ésta pueda beneficiarse de una orientación profesional en todos los centros docentes, tener acceso a los mismos programas de enseñanza que los hombres y escoger libremente el tipo de estudios que desea cursar.

Fuera del ámbito de la educación se han definido también estrategias para propiciar la igualdad. Esas estrategias tienen por objeto alentar a las mujeres a desempeñar puestos de funcionarias y participar en los procesos de adopción de decisiones, tanto en el plano comunitario como en el nacional. Además, se han llevado a cabo campañas de información entre las comunidades para informarlas de los efectos perniciosos de algunas prácticas tradicionales como la escisión o el matrimonio de las niñas antes de la pubertad. Para apoyar esta acción, la política demográfica y social adoptada por el gobierno prevé cambiar la edad mínima para contraer matrimonio de las niñas –15 años, actualmente– y fijarla en 18 años como en el caso de los varones. Esa política subraya asimismo la necesidad de prestar un apoyo especial a la educación de las mujeres y garantizarles las mismas oportunidades que a los hombres en materia de empleo (Etiopía, Gobierno de transición, 1994c). Si se aplican eficazmente, todas estas medidas en su conjunto pueden contribuir a aumentar la demanda de educación para las niñas (Rose, 2003a).

Integrar la problemática de la igualdad entre los sexos en las instituciones

Desde el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1976-1985), la exigencia de que los gobiernos satisfagan las necesidades de las mujeres en el contexto del desarrollo ha tenido como consecuencia integrar las “cuestiones femeninas” en los proyectos y las instituciones encargadas de la formulación de políticas. La sensibilización a la promoción de la causa de la mujer se ha centrado principalmente en el Estado, sobre todo porque la historia ha demostrado cuán importante es la acción que éste puede llevar a cabo para incrementar las oportunidades de las mujeres.

Pese al papel fundamental desempeñado por el Estado, la acción en este ámbito no ha sido automática. La solidaridad internacional forjada por las actividades y conferencias de las Naciones Unidas han dado más peso a las exigencias formuladas por los movimientos femeninos.

Varios países han creado mecanismos especialmente encargados de la igualdad entre los sexos en la educación. En la República Islámica del Irán

La historia ha demostrado cuán importante es la acción que el Estado puede desempeñar para incrementar las oportunidades de las mujeres.

5. En general, han sido diversas leyes las que han orientado el cambio. Las leyes aprobadas sucesivamente en 1970 sobre la igualdad en materia de remuneración, en 1975 sobre la discriminación sexual, en 1976 sobre las relaciones raciales, en 1977 sobre la protección contra el acoso y en 1998 sobre los derechos humanos han contribuido de diversas formas a confirmar el compromiso del Estado en favor de la igualdad entre los sexos en diversos ámbitos.

El apoyo político es fundamental para aplicar reformas en las políticas que tengan repercusiones en la igualdad entre los sexos.

se creó a principios del decenio de 1990 la Oficina de Asuntos de la Mujer, dependiente de la Presidencia de la República, que fue sustituida en 1997 por el Centro para la Participación de la Mujer. El establecimiento de este organismo fue el resultado de una importante iniciativa encaminada a conceder una atención prioritaria a la condición de la mujer, tener en cuenta sus preocupaciones e incrementar su participación en diferentes ámbitos, comprendido el de la educación. El Centro ha establecido en los ministerios y entidades públicas una serie de oficinas encargadas de estas cuestiones, entre las que figura la Oficina de Asuntos de la Mujer del Ministerio de Educación, cuya misión consiste en "llevar a cabo campañas contra las actitudes indeseables con respecto a las mujeres" (PBO, 1999, pág. 91). Esta oficina organiza, a todos los niveles del Ministerio de Educación, talleres y seminarios encaminados a sensibilizar a los docentes y administradores del sistema educativo a las cuestiones de la igualdad entre los sexos. La oficina financia trabajos de investigación sobre las repercusiones de los estereotipos sexistas en los manuales escolares y de la discriminación entre los sexos en los planes de estudios.

Esos mecanismos nacionales han tropezado, sin embargo, con diversos obstáculos que los han hecho un tanto inoperantes. La marginación de muchas de esas oficinas en el seno de administra-

ciones más vastas ha sido la consecuencia de la falta de personal, competencias y recursos financieros, así como de la "insuficiente atribución de responsabilidades para imprimir a las políticas una evolución orientada hacia la igualdad entre los sexos" (Goetz, 1998, pág. 42). Carentes de medios presupuestarios adecuados, esas oficinas han estado muy pocas veces en condiciones de influir en la planificación nacional del desarrollo (Recuadro 4.5).

El apoyo político es fundamental para aplicar reformas en las políticas que tengan repercusiones en la igualdad entre los sexos, y su aplicación efectiva necesita un apoyo aún mayor. En el caso de Etiopía, ya expuesto anteriormente, la igualdad entre los sexos fue defendida por un ministro de educación que permaneció mucho tiempo en su cargo y tenía la firme voluntad de integrar la cuestión de la igualdad entre los sexos en la política de su ministerio. Esto tuvo como consecuencia la creación de mecanismos para garantizar que esa cuestión se tenía en cuenta a todos los niveles, así como la designación de funcionarios encargados de promover la igualdad de la mujer en todas las administraciones centrales y regionales del sistema educativo, e incluso en algunas administraciones de distrito. No obstante, la ejecución de estas medidas fue desigual, debido en parte a la insuficiencia de medios presupuestarios y a una falta

Recuadro 4.5 Integración de las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos: ¿Se han asignado los recursos adecuados?

Un estudio dedicado a las actividades de seguimiento de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer organizada por las Naciones Unidas en Beijing (1995) ha mostrado que en 27 países –es decir, menos de la tercera parte de los que presentaron un informe– los presupuestos dedicados a programas en favor de la mujer habían aumentado desde 1995: 6% en la India, 25% en Nueva Zelandia y 34% en Luxemburgo, por ejemplo. En un número prácticamente igual de países (28), los presupuestos no habían experimentado cambio alguno. En los restantes países, se habían efectuado recortes: desde un 20% en Alemania hasta un 60% en Guatemala, un porcentaje verdaderamente catastrófico. En Canadá, el presupuesto nacional dedicado a los programas en favor de la mujer, que alcanzaba 12 millones de dólares canadienses en 1990, fue reducido a 8,1 millones en 1998, es decir a menos de un dólar por mujer y niña. En la mayoría de los casos, el presupuesto dedicado a los programas en beneficio de la mujer representa una parte mínima – y a menudo insignificante – del presupuesto nacional.

Algunos gobiernos como los de Estados Unidos, Nueva Zelandia y el Reino Unido han destacado las dificultades que plantea el determinar un presupuesto dedicado a los

programas en favor de la mujer, habida cuenta de que faltan datos específicos sobre la situación de ésta o políticas de "integración" que exijan a todos los ministerios tener en cuenta los imperativos de la igualdad entre los sexos.

Por otra parte, un análisis sectorial de los gastos del Estado puede ser revelador. En Sudáfrica, las restricciones presupuestarias han tenido repercusiones negativas en la reforma agraria, que han afectado principalmente a las mujeres. El presupuesto de agricultura sigue apoyando a las explotaciones agrarias comerciales en detrimento de los campesinos, que son principalmente mujeres. Además, se ha asignado a la Atomic Energy Corporation más de la mitad del presupuesto de la energía, en vez de dedicarlo a la electrificación de las comunidades.

En otros países, por ejemplo en México, la administración encargada de la mujer forma parte de una estructura más vasta encargada del desarrollo y no está en condiciones de obtener de esa estructura la parte adecuada de presupuesto que necesita para financiar programas en beneficio de las mujeres.

Fuente: WEDO (1998).

de clarificación de las responsabilidades en lo que respecta al seguimiento de la aplicación de las estrategias de igualdad entre los sexos en la educación. En consecuencia, esas estrategias no se integraron en el proceso de planificación y ejecución (Rose, 2003a).

La hostilidad con la que tropiezan los intereses de las mujeres se manifiesta a menudo dentro de las organizaciones interesadas, incluso en aquéllas que tienen el mandato específico de aplicar políticas de igualdad entre los sexos. Cuando se tiene la percepción de que esas políticas son impuestas por una autoridad externa, por ejemplo un organismo de financiación, la falta de apropiación de las mismas puede convertirse en un motivo suplementario para oponerse a su ejecución (Swainson y otros, 1998). No obstante, los organismos de ayuda han contribuido a que los gobiernos integren en sus programas la cuestión de la igualdad entre los sexos, aun cuando su propia práctica no conceda una atención adecuada a esa cuestión.

En el Estado de Rajasthán (India), el proyecto *Shikshakarmi* (Trabajadores de la educación) hace especial hincapié en las desigualdades entre los sexos en la educación y ha creado un Equipo Especial para la Mujer que se encarga de prestar un apoyo sistemático a las mujeres que trabajan en él. Se reconoció que la autoridad de las mujeres era a menudo ignorada por los hombres, que no las tomaban en serio. La misión de los miembros del Equipo Especial consistió en servir de enlace entre dos tipos de agentes, los que actuaban en el plano local y los que intervenían a nivel del Estado, para crear un contexto propicio a una mayor sensibilización a la cuestión de la igualdad entre los sexos. En el transcurso de entrevistas con miembros del Equipo Especial se puso de manifiesto que muchos funcionarios locales no estaban sensibilizados a esta cuestión y no “otorgaban valor” a sus ideas y opiniones. Algunas mujeres tenían la impresión de que en las reuniones regionales de estudio, los agentes del proyecto *Shikshakarmi* eran marginados, aun cuando ejerciesen responsabilidades a nivel del Estado (Jain, 2003).

La sensibilización a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos es esencial, pero a veces no logra necesariamente apoyo. El *Punjab Middle Schools Project*, que llevan a cabo el gobierno de Pakistán, el Banco Mundial y el DFID del Reino Unido, tiene por objeto incrementar la tasa de escolarización –en especial la de las niñas– en los grados 6º, 7º y 8º, tanto en las zonas rurales como en las barriadas miserables urbanas. El problema de la ausencia de toda referencia

a la cuestión de la igualdad entre los sexos en los documentos del proyecto se agravó con las tentativas efectuadas en los inicios de éste para introducir actividades relacionadas con esa cuestión. Esas tentativas consistieron, en especial, en la organización de talleres para sensibilizar a altos funcionarios del sector de la educación a la cuestión de la igualdad entre los sexos en las escuelas del primer ciclo de secundaria y ayudarles a preparar enfoques de proyectos. En esos talleres, los funcionarios en cuestión tuvieron la impresión de que se daba por supuesto que comprendían mal la problemática planteada, lo cual tuvo por resultado suscitar su indiferencia con respecto al proyecto e impedir que se integraran en él actividades relativas a la igualdad entre los sexos (Sibbons, 1999).

La escasa representación de las mujeres en los poderes públicos hace aún más difícil la promoción de sus puntos de vista. En cualquier caso, los sistemas burocráticos suelen ser hostiles a los programas que cuestionan las formas de trabajo tradicionales. Aunque no es seguro que todas las mujeres tengan los mismos intereses o sean fervientes partidarias de la igualdad entre los sexos, lo que sí es cierto es que son muy pocas las que ocupan cargos de responsabilidad y esto las sitúa en una posición en la que se ven presionadas para plegarse al contexto existente, en vez de poder negociar cambios.

Invertir en la redistribución

Reducir los costos de la educación de las niñas

Los costos directos e indirectos que supone la escolarización para las familias representan un obstáculo para el acceso de los grupos más desfavorecidos a la educación. La supresión de los derechos de matrícula en la escuela primaria puede tener una repercusión importante en el impulso de la escolarización de las niñas y de los varones, como lo demuestra la experiencia de Malawi, Mauricio y otros muchos países (Riddell, 2003; Bunwaree, 1999; y Capítulo 5 del presente informe). No obstante, la eliminación de este costo directo sólo es un elemento –aunque importante, desde luego– del problema que plantea el logro de la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación. Tal como se ha mostrado en el Capítulo 3, los costos de oportunidad de la educación son elevados –con frecuencia más para las niñas que para los niños–, y a menudo son poco evidentes las ventajas que supuestamente pueden reportar. De ahí que sea necesario efectuar intervenciones específicas en favor de las niñas para igualar las posibilidades de escolarización ofrecidas a éstas y a los varones.

Son muy pocas las mujeres que ocupan cargos de responsabilidad y esto las sitúa en una posición en la que se ven presionadas para plegarse al contexto existente, en vez de poder negociar cambios.

El empleo de mano de obra infantil en el hogar es predominante.

Medidas para reducir el trabajo infantil

Está demostrado que la necesidad del trabajo infantil –fuente de costos de oportunidad de la asistencia a la escuela– es una de las causas principales de la infraescolarización. Por consiguiente, las medidas que apuntan a reducir o suprimir la necesidad de ese trabajo constituyen un medio potencialmente importante para incrementar la escolarización de las niñas y los varones.

No obstante, cabe señalar que la mayoría de los análisis relativos a las medidas de esta índole cometen el error de ignorar, en el contexto del trabajo de los niños, el empleo de mano de obra infantil en el hogar. Esto es una consecuencia de la gran cobertura mediática de que es objeto el empleo de los niños en los sectores económicos dedicados a la exportación: fabricación de alfombras, ropa y equipamiento deportivo. La importancia que se da a estos aspectos induce en general a proponer la aplicación de sanciones comerciales, la adhesión a las normas internacionales de trabajo y el establecimiento de un salario mínimo (Basu, 1999 y 2000). Sin embargo, cabe decir que, cuando son los propios padres los que emplean a los niños que trabajan, el establecimiento de un salario mínimo para los adultos sólo tendrá, en el mejor de los casos, repercusiones indirectas en el trabajo infantil. Por lo que respecta a las sanciones comerciales para prohibir la importación de productos fabricados con mano de obra infantil, hay que señalar que no tendrán ningún efecto directo en los niños que trabajan en la agricultura de subsistencia. Es muy difícil supervisar la aplicación de las leyes que prohíben el trabajo de los niños cuando éstos son empleados para realizar actividades controladas por las familias o ejecutadas en el hogar. Eso no quiere decir que la adopción de esas medidas legislativas no sea deseable. Lo que se quiere destacar es que –en la mayoría de los casos y particularmente por lo que respecta a las niñas– es necesario adoptar medidas complementarias para reducir sustancialmente el trabajo infantil. Para preparar una política de lucha contra el trabajo de los niños hay que ser conscientes de que la mayoría de éstos trabajan con sus padres, o para ellos, en países con economías de mercado subdesarrolladas e infraestructuras jurídicas y políticas escuálidas.

En la preparación de esas políticas hay que efectuar una distinción entre las que se fijan objetivos a largo plazo y las que se centran en metas a más corto plazo. Las primeras tratan de alcanzar objetivos de gran envergadura: la reducción de la pobreza, el crecimiento económico y la disminución de las desigualdades. Las segundas se orientan hacia los grupos más pobres de la sociedad y

se han concebido para ayudarles a escapar a las trampas de la pobreza o evitarlas.

Teniendo en cuenta que la pobreza es la causa subyacente del trabajo infantil, no cabe duda de que para luchar contra éste son útiles las estrategias a largo plazo encaminadas a reducir la pobreza, así como algunos elementos de las políticas de crecimiento favorables a los pobres, en especial las medidas que apuntan a aumentar la productividad y la remuneración del trabajo de los adultos.⁶ Además, todas las medidas que tienen por consecuencia reducir la discriminación contra las mujeres en materia de empleo o salarios desalentarán el que se recurra al trabajo de las niñas, tanto de forma directa (al disminuir la pobreza de las familias) como indirecta (al aumentar el rendimiento de la educación de las niñas).

Hacer hincapié en la pobreza conduce, por lo menos implícitamente, a abogar por políticas que permitan a las familias pobres tener acceso al crédito (véanse a este respecto Ranjan, 1999; Jafarey y Lahiri, 2002; y Dehejia y Gatti, 2002), sobre todo porque esas políticas no se consideran como medios para ayudar financieramente a los pobres, sino como instrumentos para aumentar sus capacidades. No obstante, la evaluación de los sistemas de microcrédito en los países en desarrollo induce a pensar que son útiles para los pobres, pero no para los más miserables. Aunque esos sistemas sean pertinentes para una fracción de los pobres, es preferible ayudar a los que están más sumidos en la miseria con la realización de inversiones públicas de gran envergadura que fomenten a la vez la oferta y la demanda de educación. Esas inversiones no sólo tienen una función de “capacitación”, al aumentar la productividad de la generación siguiente, sino que producen beneficios sustanciales en el plano social.

Allí donde la comparación entre el rendimiento del trabajo y el de la educación sea el factor que más influye en el volumen del trabajo infantil, será rentable invertir en la calidad y disponibilidad de la educación. Además, para que las muchachas puedan cosechar los beneficios financieros de su educación a largo plazo, se deben adoptar medidas con vistas a reducir la discriminación de que son víctimas en el mercado de trabajo. Tal como se señaló en el Capítulo 3, los estudios efectuados en muchos países en desarrollo ponen de manifiesto una segmentación del mercado de trabajo entre hombres y mujeres, que son empleados en trabajos de tipo diferente. Las muchachas y mujeres empleadas en trabajos comparables a los ejecutados por muchachos y hombres perciben salarios inferiores a los que se abonan a éstos. En algunas

6. Aunque la remuneración de los adultos se considere a menudo como una variable clave, se insiste quizás demasiado en la “reforma del mercado de trabajo”. Debe tenerse en cuenta que en los países en desarrollo menos de la mitad de los adultos válidos perciben una remuneración regular, ya que la mayoría de ellos son sus propios empleadores. Por eso, es más adecuado pensar en términos de medidas destinadas a aumentar la productividad del trabajo, que pueden ir desde la extensión del regadío al apoyo al precio de los productos agrícolas. A largo plazo, los programas de educación y formación van a aumentar el nivel de competencias de los adultos, haciendo así que los niños sean sustitutos de menor calidad que los adultos en el trabajo y disminuyendo, por lo tanto, la demanda de trabajo infantil.

economías rurales es difícil aplicar reglamentaciones para poner un término a esas prácticas. La movilización social, la educación y la organización de las mujeres –combinadas eventualmente con incentivos financieros para los empleadores– tienen más posibilidades de poder reabsorber esas diferencias que la legislación. La disminución de la fertilidad y el aumento del nivel de vida contribuirán sin duda alguna al ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo. Como está ampliamente demostrado que las mujeres que trabajan son más escuchadas a la hora de adoptar decisiones en el seno de las familias y dedican más recursos a los hijos que los hombres, es de esperar que la educación de los niños de la generación siguiente se beneficiará de esto. Es posible que los nuevos modelos de funciones que entrañan esos cambios tengan más repercusiones en las niñas que en los varones.

Es posible concebir políticas específicamente orientadas a incitar a los padres a que envíen a sus hijos a la escuela. Algunos incentivos financieros como los subsidios para compensar la pérdida del “salario” del niño pueden ser útiles, incluso allí donde la pobreza de las familias no es absoluta. En esos casos, lo razonable es supeditar el abono de esos subsidios a la asistencia del niño a la escuela. Los incentivos son especialmente útiles cuando los padres no tienen en cuenta el interés del niño, o cuando las normas sociales les impiden actuar en interés de éste. Es probable que en esas situaciones sea necesario recurrir a incentivos para persuadir a los padres que deben optar por tomar las mejores decisiones posibles en lo que respecta al empleo del tiempo de sus hijos.

Aunque no sea obvio a primera vista, ofrecer pensiones a las personas de edad proveccta puede contribuir a reducir el trabajo infantil. En los países en desarrollo, es frecuente que los padres ancianos vivan con sus hijos y nietos. Por falta de pensiones para los viejos, los adultos más jóvenes transfieren implícita o explícitamente parte de sus ingresos a los progenitores ancianos que tienen a su cargo, lo cual reduce el promedio de los recursos disponibles para los niños. De hecho, el análisis del funcionamiento de la antigua Ley de Pobres inglesa induce a pensar que el abono de pensiones de vejez ha tenido efectos beneficiosos para los niños (véase Smith, 1996). También se ha comprobado en nuestros días que el establecimiento de una pensión pública en Brasil ha ido acompañado de una reducción del trabajo infantil (Carvalho, 2000) y que esta medida ha tenido repercusiones más beneficiosas para las niñas de las familias en las que la abuela recibía una pensión.

Las medidas legislativas permiten reaccionar con vigor ante las opciones de los padres que son perjudiciales para los niños. No obstante, es necesario actuar con cautela. En efecto, la prohibición del trabajo infantil puede dejar en una situación peor a las familias y los niños, cuando los ingresos que éstos generan son necesarios para la supervivencia. Además, promulgar una prohibición de este tipo suscita serias dificultades para su aplicación en sociedades cuyas infraestructuras jurídicas y políticas presentan carencias. La concepción de una prohibición de este tipo debe tener en cuenta las posibles consecuencias involuntarias. Por ejemplo, una ley adoptada en la India en 1986, en virtud de la cual las personas que empleaban a los niños se exponían a una multa, tuvo por resultado una disminución de los salarios de los niños (Bhalotra, 1996). Asimismo, una prohibición parcial puede tener como consecuencia que los niños que trabajan en el sector protegido de la economía pasen al sector no protegido, donde las condiciones de trabajo son peores por regla general (véase Bachmann, 1998). En resumidas cuentas, las prohibiciones totales tienen más posibilidades de ser eficaces que las parciales y sobre todo se impone su adopción para suprimir las peores formas del trabajo infantil, que según la definición de la OIT comprenden los trabajos peligrosos, la prostitución, el oficio de soldado y otras formas de explotación extrema.

Para determinar en qué medida las políticas deben cambiar, se tropieza con un obstáculo importante: la amplia ignorancia de las proporciones del trabajo doméstico de los niños. Se estima que el número de niños que realiza tareas domésticas en familias distintas de la suya representa entre un 10% y un 20% del total de las niñas que trabajan (OIT, 1996b, 1998 y 2002a). No obstante, el número de niñas que realizan trabajos domésticos en sus propias familias es considerablemente mayor y, en muchos casos, esos trabajos atentan contra sus derechos, en especial su derecho a la educación. Un estudio reciente ha demostrado que en Bangladesh y Nepal es frecuente que las niñas de 10 años trabajen un promedio de 10 horas diarias. Asimismo, se ha estimado que en Egipto las niñas se encargan de ejecutar el 85% de del total de las tareas domésticas. Hay más estudios de casos a este respecto (véase Campaña Mundial por la Educación, 2003a). No obstante, como una gran parte de ese trabajo permanece oculto, es prioritario conseguir más datos al respecto para conocer mejor la amplitud de este fenómeno y sus características. Las organizaciones internacionales han puesto de manifiesto el problema del trabajo doméstico de los niños mediante publicaciones, actividades de grupos de presión y creaciones

Es posible concebir políticas específicamente orientadas a incitar a los padres a que envíen a sus hijos a la escuela.

La inmensa mayoría de los niños que trabajan como domésticos son niñas.

de redes. Algunas organizaciones como el *Visayan Forum* de Filipinas realizan una labor no sólo con los empleadores, sino también con los propios niños que trabajan como domésticos para darles a conocer sus derechos (Visayan Forum, 1997). No obstante, este aspecto del trabajo infantil exige una atención más inmediata que otros porque la índole y envergadura de la explotación del niño que entraña hacen que sea difícil evaluarlo y combatirlo. La inmensa mayoría de los niños a los que afecta son niñas.

Es evidente que la serie de medidas disponibles para reducir las repercusiones del trabajo infantil es muy amplia. Entre las políticas disponibles, hay muchas que pueden aumentar las posibilidades de que los niños y niñas vayan a la escuela. Algunas ofrecen la posibilidad de efectuar intervenciones específicas orientadas a reajustar el equilibrio de los incentivos que hacen que las niñas, en particular, sean excluidas de la escuela. A continuación, se describen brevemente las enseñanzas que se han sacado de tres tipos de medidas específicas de esta índole: las becas, los sistemas de subvenciones y los programas de alimentación escolar.

Becas para las niñas

El Programa *Female Secondary School Stipend* [Subsidios para la Escolarización de las Muchachas en Secundaria], ejecutado en Bangladesh, no es una iniciativa centrada en la enseñanza primaria, sino en la secundaria. Se ha dicho de él que es un "programa precursor en este ámbito, a nivel mundial" y constituye una experiencia de la que se pueden sacar diversas enseñanzas.

Los objetivos y el modo de funcionamiento se presentan en el Recuadro 4.6. Su impacto es difícil de calibrar, ya que sólo se dispone de un estudio de evaluación del proyecto del NORAD efectuado con una muestra de 780 muchachas que se beneficiaron de subsidios escolares entre 1986 y 1992. Está prevista la realización de otros estudios. Es difícil circunscribir los efectos de este programa, habida cuenta de sus interacciones con otros proyectos dedicados a la mejora de las escuelas, por ejemplo la formación de los docentes y el perfeccionamiento de la gestión de los centros docentes.

No obstante, los informes elaborados al final del proyecto inducen a pensar que ha tenido una repercusión considerable en la escolarización de las muchachas. En algunos sectores del proyecto, el número de beneficiarias se ha multiplicado por cinco. En otros, se han observado aumentos considerables: el número de niñas superó al de los varones. En 2002, la tasa de repetición del conjunto de los alumnos entre los grados 6º y 9º fue un

poco inferior al 4%, y en el caso de las muchachas sólo fue del 3%, lo cual supone un resultado mejor que el objetivo previsto de disminuir esa tasa a menos del 5%. La tasa de asistencia entre los grados 6º y 10º sólo alcanzó un 65%, tanto en el caso de los varones como en el de las muchachas.

Se han observado otras repercusiones positivas para las muchachas. El abono directo de las becas en sus cuentas bancarias personales ha sido una experiencia que ha fomentado su autonomía. Las muchachas cobran conciencia de su nueva aptitud para romper con los estereotipos femeninos y acceder al mercado de trabajo. En los estudios de casos se citan ejemplos de niñas oriundas de zonas rurales que han podido conseguir empleos en el sector comercial y retrasar su matrimonio para poder trabajar, así como de mujeres que han podido dar a sus hijas la oportunidad de tener acceso a una educación que ellas mismas no pudieron recibir. Esas mujeres consideran de distintas maneras que esa oportunidad es útil y simbólicamente importante, ya que reconoce el derecho de la mujer a la educación (Pahtmark Associates, 2001).

Las ventajas que ofrece este programa son múltiples. Como la atribución de los subsidios no da lugar a selección alguna, es fácil realizar la intervención. El sistema reduce al mínimo los riesgos de escapes y entraña pocos costos ocultos. Además, las autoridades no tienen una participación directa, excepto para certificar la conformidad con los criterios de elegibilidad y aprovechamiento escolar.

Un punto débil de este programa es que las muchachas más pobres quedan involuntariamente excluidas de sus beneficios, porque el importe del subsidio es demasiado escaso para cubrir todos los gastos de escolarización de una muchacha. El programa tampoco ha llegado a las muchachas de las zonas apartadas. Además, carecería por completo de sentido garantizar el acceso de las muchachas a la escuela secundaria sin mejorar al mismo tiempo la calidad de la escolaridad. En efecto, se ha observado una tendencia inquietante de disminución del éxito en los exámenes. El porcentaje de niñas que obtienen el "Senior School Certificate" (SSC) ha pasado del 52% en 1998 al 45% en 2002, mientras que ese mismo porcentaje en la obtención del "High School Certificate" (HSC) disminuyó del 37% al 27%. En ambos exámenes los resultados de las niñas son peores que los de los varones. Además, la tasa de deserción de las muchachas entre los grados 6º y 10º sigue siendo muy elevada (46%), en comparación con la de los varones (39%).

La concesión de becas ha tenido una repercusión considerable en la escolarización de las muchachas.

Recuadro 4.6 Funcionamiento del Programa *Female Secondary School Stipend* en Bangladesh

Los objetivos específicos del Programa *Female Secondary School Stipend* [Subsidios para la Escolarización de las Muchachas en Secundaria] son los siguientes: incrementar la escolarización de las muchachas en la enseñanza secundaria, reducir su tasa de deserción escolar, ayudarlas a obtener el "Senior School Certificate" (SSC), retrasar la edad del matrimonio y aumentar las posibilidades de que encuentren un empleo de maestras, educadoras, trabajadoras en el sector de la salud y la planificación familiar, o de empleadas de ONG.

El programa lo inició una ONG local en 1982 con la ayuda financiera de USAID, bajo la supervisión de la *Asia Foundation*. La cantidad de subsidios otorgados superó con creces las previsiones iniciales y el número de escuelas participantes aumentó en un 12% en cuatro años. Basándose en gran medida en este « éxito », el gobierno de Bangladesh puso en marcha en enero de 1994 un programa nacional de subsidios destinados a las niñas escolarizadas en secundaria (desde el 6º al 10º grado) en las 460 *upazilas* (subdistritos) del país, incluyendo a todas las madrazas (escuelas coránicas). Este programa se benefició de la ayuda del Banco Mundial, del Banco Asiático de Desarrollo y del Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo (NORAD). Posteriormente, se otorgaron becas a las muchachas escolarizadas en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (grados 11º y 12º). Después de haberse centrado en un principio en la supresión de la disparidad entre varones y muchachas en el acceso a la enseñanza secundaria –que era el objetivo principal del programa– el proyecto pasó a una segunda fase, que se orientó a mejorar la calidad de este nivel de enseñanza y garantizar la perdurabilidad de su financiación.

En el marco de este programa se conceden matrículas gratuitas y subvenciones a todas las alumnas admitidas en la enseñanza secundaria que reúnen los requisitos exigidos y están matriculadas en centros docentes reconocidos, fuera de las zonas metropolitanas. Para tener derecho a esas ventajas, las muchachas deben frecuentar la escuela el 75% del año escolar, obtener en las evaluaciones y exámenes calificaciones que alcancen por lo menos el 45% de la puntuación máxima y, por último, no tienen que contraer matrimonio. Estas condiciones refuerzan dos objetivos estratégicos: el de ampliar el acceso a la educación, abonando a los padres y las escuelas una parte de los gastos; y el de mejorar la calidad, incitando a la obtención de buenos resultados escolares. También refuerzan un objetivo de orden social y demográfico: aplazar la edad del matrimonio de las muchachas. El importe de los subsidios es idéntico para todas las beneficiarias, pero varía en función del grado de enseñanza cursado.

El subsidio se abona directamente, dos veces al año, en una cuenta abierta a nombre de cada alumna en la sucursal de un banco nacionalizado ubicada en la *upazila*. Si la sucursal dista más de 5 Km de la escuela, el banco abre una oficina de pagos temporal en ésta para que las muchachas puedan cobrar el subsidio. Las beneficiarias abren una cuenta y reciben una libreta de ahorros y un talonario de cheques, aprendiendo así a utilizar una cuenta bancaria. Los centros docentes participantes en el programa reciben en dos pagos semestrales el importe de los gastos de matrícula de las alumnas beneficiarias, así como el equivalente de tres meses de gastos para todas las que cursan el Grado 10º, en calidad de prima por el periodo que precede al examen para la obtención del "Senior School Certificate" (SSC).

Fuente: Mahmud (2003).

El futuro del programa parece incierto. Aumentar el importe del subsidio para atenuar algunos de los efectos de exclusión mencionados anteriormente aumentaría el costo del programa. Éste adolece además de falta de información de retorno, lo cual dificulta la evaluación del impacto sobre los destinatarios específicos. Por su parte, los donantes preferirían que el subsidio no se abonara a todas las muchachas, sino que se centrara más específicamente en función de las necesidades socioeconómicas, pero el gobierno de Bangladesh se muestra reticente a efectuar este cambio. Esto se explica en parte por la dificultad que supone, en el plano político, restringir el ámbito de aplicación de un programa universal, y en parte también por los costos de administración y los riesgos de corrupción que podrían derivarse de esa restricción. De hecho, los poderes públicos prevén actualmente la posibilidad de aplicar este programa a los muchachos pobres, como conse-

cuencia de las presiones ejercidas por las comunidades locales. Por lo tanto, se dan tensiones entre el deseo de ampliar el ámbito de aplicación del programa y la intención de centrarlo en destinatarios más específicos. Estas tensiones podrían tener repercusiones negativas en el futuro del programa.

Hay otros modelos. En Camboya, se ha creado un programa nacional de becas para las niñas y las minorías étnicas que tiene por objeto facilitar el paso del 6º al 7º grado de estudios. Se ha evaluado la estrategia del programa en colaboración con las ONG locales y los servicios de educación la aplicarán en las provincias y los distritos. Su objetivo específico es mejorar la equidad y paridad entre los sexos para facilitar a las muchachas y los miembros de las minorías étnicas de las provincias rurales y apartadas el paso a la enseñanza secundaria, en una primera etapa, y a la enseñan-

El número de niños de 10 a 14 años que trabajan ha disminuido en un 36% en Brasilia.

za postsecundaria, en una etapa posterior. Las becas se otorgarán no sólo a las muchachas recién matriculadas en la enseñanza secundaria, sino también a las niñas pobres que ya cursan el primer ciclo de este tipo de enseñanza y se ven expuestas al riesgo de tener que dejar sus estudios, debido al costo elevado de su escolaridad. Las becas para los muchachos y muchachas de las minorías étnicas cubrirán, si es necesario, los costos suplementarios de subsistencia y alojamiento. El programa apunta a la atribución de becas a 15.000 beneficiarios, de los cuales el 95% son muchachas (Velasco, 2003).

Por lo que respecta a la cuestión de la igualdad entre los sexos, el objetivo estratégico de este programa de discriminación positiva es crear múltiples modelos positivos –procedentes de grupos desfavorecidos y vulnerables– susceptibles de servir para luchar contra los prejuicios relativos al papel de los sexos y los estereotipos culturales que privan a esos grupos de la igualdad de oportunidades en la educación y de otras posibilidades de desarrollo.

En 2000, la Acción Camboyana en pro de la Enseñanza Primaria (KAPE) dirigió un programa experimental de becas destinadas a las niñas matriculadas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (Bredenburg y otros, 2003). El programa, financiado por USAID a través de la *Asia Foundation*, adoptó diversos conjuntos de medidas para ayudar a las niñas pobres matriculadas en 6º grado y les permitió proseguir sus estudios hasta el fin del primer ciclo de secundaria, es decir hasta el 9º grado. Este proyecto se llevó a cabo en cuatro distritos de la provincia de Kompong Cham. Una de las medidas consistió en proporcionar una ayuda para el alojamiento y subsistencia de las muchachas que residen a más de 15 kilómetros de una escuela secundaria. Una de las características más importantes de este dispositivo es que las alumnas no se albergan en internados costosos, sino en familias en las que la madre es profesora. Estas disposiciones, además de ser favorables para el desarrollo en el plano sanitario y social, ofrecen a las muchachas un modelo femenino positivo. Con arreglo a la política gubernamental de promover intervenciones para que los pobres tengan acceso a la educación, las beneficiarias del programa son escogidas en función de sus necesidades principalmente.

Este programa trató de verificar una siguiente hipótesis importante: saber si los subsidios destinados a cubrir los costos directos de la educación bastarían para responder a las necesidades esenciales de las muchachas, permitiéndolas matricu-

larse en el primer ciclo de secundaria y mantenerse en él. Habida cuenta de que los porcentajes de éxito escolar se situaron entre el 90% y el 95%, parece que esa hipótesis se ha confirmado en la fase experimental del programa.

Sistemas de apoyo a los ingresos

En Brasil, han obtenido un relativo éxito los programas de transferencias de ingresos que permiten asignar dinero a las familias pobres con hijos de 7 a 14 años que acuden a la escuela. Se estima que en este país el trabajo infantil afecta a un 9% de la población en edad escolar. Sin embargo, su incidencia en el 20% más pobre de la población es cuatro veces mayor que en el quintil menos pobre (Banco Mundial, 2001).

El Gobierno brasileño ha emprendido desde 1995 diversas reformas innovadoras en el campo de la educación (Recuadro 4.7) con vistas a mejorar la enseñanza elemental pública. La reforma más vasta es la del programa nacional *Bolsa-Escola*, que trata de poner un término a las elevadas tasas de deserción escolar, abonando subsidios a las familias con niños en edad de ir a la escuela, a condición de que éstos asistan a ella durante el 90% del tiempo lectivo, como mínimo. Esta disposición es potencialmente importante porque, a pesar de las tasas elevadas de escolarización, el 63% de los niños desertan la escuela antes de finalizar sus estudios de primaria (Denes, 2003). Las cantidades de dinero asignadas por cada niño se entregan a las madres, ya que éstas son más propensas que los hombres a gastar en la familia una parte más importante de los ingresos disponibles de ésta. Después de 1995, año en que se aplicó por primera vez el programa en Campinas y Brasilia, su radio de acción se amplió, llegando a abarcar 58 municipios y 4 Estados y beneficiando a unos 2 millones de niños (Denes, 2003; y Caccio-Bava, sin fecha).

El programa *Bolsa-Escola* se aplicó a escala nacional en 2000. Los estudios efectuados en su fase de ejecución entre 1995 y 1999 muestran un descenso considerable de las cifras de las tasas de deserción y un incremento de la escolarización en la enseñanza postprimaria. Además, el número de niños de 10 a 14 años que trabajan disminuyó en un 36% en Brasilia. También se ha observado una repercusión positiva en lo que se refiere a la pobreza y los ingresos, y las entrevistas con los padres muestran que han aumentado los gastos de las familias dedicados a bienes que repercuten en el bienestar. Otro efecto positivo del programa *Bolsa-Escola* se deriva del carácter estable de la asignación mensual, que contrasta con la incertidumbre de lo que se puede ganar trabajando en el

sector no estructurado de la economía. Este complemento regular de los ingresos de las familias les permite tener acceso a fuentes de crédito que antes les estaban vedadas y, al parecer, ha fomentado la planificación familiar en el plano financiero. Aunque el monto de la asignación sea inferior a los ingresos esperados del trabajo de los niños, su estabilidad y la disminución de los problemas de salud y violencia conexos con el trabajo en el sector no estructurado han conducido a la mayoría de las familias a aceptar la pérdida de recursos (Gustafsson-Wright y Pyne, 2002).

Programas de alimentación escolar

Los incentivos vinculados a la alimentación, ya sean en forma de comidas y colaciones servidas en las escuelas o de raciones de alimentos liofilizados para llevar a casa, pueden contribuir también considerablemente a incrementar la escolarización de las niñas y reducir la tasa de deserción escolar femenina. El incentivo de la alimentación estriba en que representa para las familias una

transferencia de ingresos real, porque si los niños comen en la escuela las familias tienen que gastar menos en alimentos. Asimismo, cuando se distribuyen raciones alimentarias a las familias a cambio de la escolarización de las hijas, también necesitan comprar menos alimentos, o incluso pueden vender los que han recibido.

¿Cómo demostrar que los programas de alimentos en las escuelas tienen repercusiones en las disparidades entre los sexos? Según un estudio relativo al primer año de aplicación del programa *Food for Education* (FFE) [Alimentos para la Educación] en Bangladesh, las matrículas de las niñas en las escuelas públicas beneficiarias del programa aumentaron en un 41%, mientras que el incremento en el caso de los varones sólo alcanzó el 27%. En cambio, en ese mismo periodo el aumento de las matrículas de las niñas en las escuelas públicas que no se beneficiaron del programa sólo aumentó en un 5,4%, y en el caso de los varones el incremento sólo fue del 0,1%

Los incentivos vinculados a la alimentación pueden contribuir considerablemente a incrementar la escolarización de las niñas y reducir la tasa de deserción escolar femenina.

Recuadro 4.7 Brasil, retirar a los niños del trabajo y hacerlos ingresar en la escuela

El programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI), iniciado en 1996 en algunas zonas rurales de Brasil, tiene por objetivo fomentar la terminación de los estudios, mitigar la pobreza y suprimir las “peores formas” del trabajo infantil. En el contexto de este programa, se abonan 25 reales basileros mensuales a las familias pobres con hijos de 7 a 14 años que trabajan. Los fondos se entregan a las madres de los beneficiarios. Para que una familia pueda pretender a la obtención de esta ayuda, todos sus hijos en edad escolar deben asistir a la escuela, participar en actividades extraescolares y renunciar a trabajar. Las actividades extraescolares son un medio para asegurarse de que los niños no combinan la asistencia a la escuela con la realización de un trabajo. Este programa específico ha recibido el respaldo de los sindicatos de obreros agrarios, que participan en la selección de los niños y en la evaluación de su impacto. En 1999, el programa funcionaba en 166 municipios de 8 Estados y beneficiaba a 131.000 niños.

El Ministerio de Educación ha creado un mecanismo análogo, el Fondo de Garantía de Renta Mínima (FGRM), para prestar ayuda financiera y asistencia técnica a los ayuntamientos donde la renta por habitante y los ingresos fiscales se sitúan por debajo del promedio del Estado al que pertenecen. En este programa, todas las familias beneficiarias –seleccionadas entre las más pobres– tienen que demostrar que todos sus hijos de 6 a 15 años acuden a la escuela. El programa se financia con fondos federales e ingresos fiscales de los ayuntamientos. A principios del milenio, el Ministerio de Educación estimaba que se habían beneficiado del FGRM un millón de niños de 500.000 familias. Los fondos del programa se han incrementado considerablemente en 2001 hasta

alcanzar la suma de 850 millones de dólares. El objetivo del programa es beneficiar a unos 11 millones de niños.

Ampliar las iniciativas contra el trabajo infantil

En septiembre de 2000, el gobierno fusionó los dos programas anteriores con el denominado *Bolsa-Escola* (véase el texto del presente capítulo), coordinado por el *Programa Alvorada*, del que se beneficiaban 2 millones de niños en el año 2000.

Además, en el contexto de *Alvorada* se ha iniciado un programa llamado *Sentinelas*, que tiene por objetivo reducir la prostitución infantil. Este programa se centra en los niños de 7 a 14 años que corren el riesgo de prostituirse y pertenecen a familias con ingresos inferiores a la mitad del salario mínimo. Al asignar cada mes una suma de 20 dólares por niño, más un complemento de 12 dólares por la participación en actividades después de las clases, el gobierno se ha propuesto poner fuera de peligro a unos 8.500 niños que trabajan para la “industria del sexo”. Entre las medidas preventivas, cabe señalar una campaña nacional de sensibilización del público, así como la organización de seminarios anuales en cada Estado y de talleres destinados a los coordinadores del programa para analizar la gravedad del fenómeno de la prostitución infantil. Las medidas para luchar contra la prostitución consisten en coordinar los planes de acción con los municipios, facilitar el acceso a los servicios sociales y velar por la interacción entre las escuelas, las familias y las comunidades. Un sistema de evaluación permite apreciar la eficacia del programa.

Fuente: Gustafsson-Wright y Pyne (2002).

(véase el Recuadro 4.8) (Ahmed y del Ninno, 2002). La evaluación de un programa de alimentación en las escuelas ejecutado en la India a principios del decenio de 1980 puso de manifiesto que, en los distritos cubiertos por el programa, la tasa de escolarización de las niñas aumentó en un 10,4% en un quinquenio y la del conjunto de los varones y niñas en edad escolar en un 6,4%. En cambio, en los demás distritos la progresión de las tasas fue del 7,9% entre las niñas y del 9,7% entre la población de ambos sexos en edad de ir a la escuela.⁷ Otro estudio realizado en la India demostró que la matriculación de las niñas en la escuela aumentó en 15 puntos porcentuales cuando las escuelas locales que no daban el almuerzo a los alumnos empezaron a hacerlo. Sin embargo, la matriculación de los varones mostró ser mucho menos sensible a este incentivo. La posibilidad de almorzar en la escuela tuvo también una repercusión muy positiva en la supervivencia escolar de las niñas. Se comprobó que, entre el grupo de niñas de una escuela rural que se beneficiaba del sistema de distribución de almuerzos, las posibilidades de terminar los

estudios de primaria eran superiores en 30 puntos porcentuales a las existentes en escuelas que no daban de almorzar a sus alumnos (Drèze y Kingdon, 1999).

Otro estudio realizado en la India permitió comprobar que, en las zonas donde había dispositivos para suministrar alimentos en las escuelas, las tasas de deserción entre el 1º y el 5º grado eran menos altas entre las niñas que en el caso de los varones, mientras que en las zonas que no se beneficiaban de esos dispositivos se daba el fenómeno inverso (Laxmaiah y otros, 1999). En la República Dominicana se pudo comprobar que la supresión de un programa de distribución de alimentos afectó a las niñas en mayores proporciones que a los varones. En una cohorte de alumnos de 1º grado de una zona rural, el número de niñas disminuyó en un 43% y el de varones en un 19%. Los efectos negativos en las niñas fueron especialmente acusados en los cuatro primeros grados de primaria, sobre todo en las zonas rurales (Gall y otros, citados por Levinger, 1986).

7. Gupta y Korn Horn (1984). Cabe señalar que estas cifras reflejan los efectos cumulativos de los programas de alimentación escolar iniciados en el decenio de 1960.

Recuadro 4.8 Programa *Food for Education* en Bangladesh

El programa *Food for Education* (FFE) [Alimentos para la Educación] se inició en 1993 y es un programa de prestaciones "en especie" que prevé la entrega mensual de alimentos a las familias pobres, a condición de que escolaricen a sus hijos. Tiene cuatro objetivos fundamentales: aumentar el número de matrículas en las escuelas, mejorar la asistencia de los alumnos, reducir las tasas de deserción escolar y mejorar la calidad de la enseñanza primaria (Banco Mundial, 2002a). En 2000, el programa piloto FFE distribuyó cada mes 15 Kg de trigo o 12 Kg de arroz a más de 2 millones de alumnos de 17.811 escuelas primarias, tanto públicas como privadas, es decir al 27% del total de los centros docentes de primaria de Bangladesh (IFPRI, 2001; y USAID, 2002).

Para beneficiarse del programa, las familias deben poseer menos de 0,2 hectáreas de tierra y el jefe de familia ha de ser una persona discapacitada, un jornalero o una mujer. Todos los miembros de la familia que perciben un salario deben tener empleos escasamente remunerados (IFPRI, 2001).

Con arreglo a estos criterios, cuando los ingresos de una persona se sitúan en el quintil más bajo sus posibilidades para poder beneficiarse del programa son 2,5 veces mayores que las de una persona con ingresos situados en el quintil más alto (Banco Mundial, 2002a). Esto entraña, sin embargo, errores sustanciales con respecto a los destinatarios del programa.

Entre 1993 y 1998, el índice de asistencia a la escuela aumentó considerablemente gracias al FFE (USAID, 2002; y Ravallion y Wodon, 2002). Las estimaciones del Banco Mundial inducen a pensar que el programa ha incrementado en algo más de un 20% las posibilidades de ir a la escuela de los varones y las niñas. Una encuesta preliminar realizada en 2000 para averiguar los ingresos y gastos de las familias puso de manifiesto que los progresos realizados perduran. Otros estudios más recientes (IFPRI, 2001) han mostrado que el primer año del programa el número de alumnos matriculados en las escuelas beneficiarias del FFE aumentó en un 35% (44% en el caso de las niñas y 28% en el de los varones). En ese mismo periodo, en las demás escuelas las matrículas sólo aumentaron en un 7%. Además, entre 1999 y 2000 sólo un 6% de los alumnos beneficiarios del FFE desertó la escuela, mientras que el porcentaje de desertores en las escuelas no beneficiarias alcanzó un 15%.

Aunque no se disponen de datos que permitan demostrar la existencia de un nexo entre las actividades del FFE y una reducción de la pobreza, sí se ha podido determinar que entre 1992-1995 esos programas disminuyeron de un 36% a un 32% el índice de matrimonios entre las adolescentes. Esa disminución obedeció a la obligación impuesta a los padres beneficiarios a que se comprometieran, por escrito, a no permitir que sus hijas contrajeran matrimonio antes de los 18 años.

Fuente: Fransman y otros (2003).

A pesar de los resultados prometedores de los programas de apoyo o incentivos a la educación basados en la distribución de alimentos, se siguen dando algunos problemas importantes a su respecto. En efecto, esos programas exigen una coordinación y gestión estrictas. Las comunidades tienen que velar por que lleguen efectivamente a sus manos las ayudas que se les asignan. Esto es necesario para que los recursos destinados a los más pobres no sean objeto de malversaciones por parte de otros grupos y para que la calidad de los alimentos suministrados no sufra merma alguna. Asimismo, deben evaluarse los posibles arbitrajes entre los recursos dedicados al programa y los que se podrían dedicar a mejorar la calidad de la educación.

Para que los programas de incentivos alimentarios sean eficaces, deben cumplirse algunas condiciones. En primer lugar, si el incentivo consiste en la distribución de productos alimentarios, su eficacia será mayor entre los más pobres, ya que éstos dedican entre un 65% y un 70% de sus ingresos a la alimentación (Banco Mundial, 1992, citado por el Programa Mundial de Alimentos, 1999). La clave estriba, por consiguiente, en escoger adecuadamente los grupos destinatarios (Levinger, 1986), pero esto no siempre se consigue fácilmente. En el caso de Bangladesh, una parte importante de los productos asignados por el Programa FFE no llegó nunca a sus destinatarios (USAID, 2002). Se comprobó que las niñas no recibían las mismas raciones que los varones y que muchas familias recibían una cantidad de alimentos inferior a la que tenían derecho. Además, se dieron casos de niños demasiado pequeños para participar en el programa que fueron registrados para beneficiarse de éste, o de padres que matriculaban a sus hijos en dos o tres escuelas vecinas, lo cual provocó que esos niños fuesen contabilizados por partida doble o triple, provocando así distorsiones en las estadísticas de escolarización. Estos problemas condujeron al gobierno de Bangladesh a suprimir el programa de distribución de raciones alimentarias y sustituirlo por la atribución de subsidios financieros.

En segundo lugar, las comunidades locales y los padres deben asumir la responsabilidad de la gestión de los programas de incentivos alimentarios. En Bangladesh, la responsabilidad de la distribución de los productos alimentarios suministrados por el Programa FFE se transfirió de los comités de administración de las escuelas a distribuidores privados, para que los docentes dispusieran de más tiempo para la enseñanza. Ahora bien, esto causó numerosas negligencias y pérdidas de productos alimentarios (Ahmed y del Ninno, 2002). En

la India, se pudo determinar que la insuficiente participación de las comunidades y su desconocimiento del programa habían sido los motivos principales de la aplicación incoherente del sistema nacional de distribución de almuerzos, así como de la limitación de sus resultados (Meir, 2001). La participación de las comunidades en la gestión de los programas de incentivos alimentarios no sólo puede mejorar el funcionamiento de éstos, sino que además puede estrechar las relaciones entre las escuelas y las propias comunidades (Levinger, 1986), haciendo que éstas se responsabilicen de la educación de las niñas (Programa Mundial de Alimentos, 2000). En este contexto, la participación de las mujeres reviste una importancia especial.

En tercer lugar, cuando se dan simultáneamente la necesidad de que los niños trabajen y la posibilidad de darles empleo, los programas de distribución de alimentos en las escuelas sólo pueden representar un incentivo si las raciones son suficientes para que los padres las consideren como un complemento de ingresos significativo. En ese caso, es incluso deseable que los niños lleven a sus hogares una parte de sus raciones (Levinger, 1986).

En cuarto lugar, los incentivos alimentarios para fomentar la escolarización deben integrarse en un conjunto de intervenciones más completas en favor de la educación de las niñas (construcción de escuelas, mejora de las infraestructuras escolares, formación de docentes, supresión de estereotipos sexistas en los programas y materiales pedagógicos, etc.). La calidad de la educación puede verse mermada allí donde los incentivos y los programas de subsidios destinados a reducir los costos de la escolarización consiguen el resultado esperado, esto es mejorar la demanda y ampliar el acceso a la educación. En el caso del Programa FFE, por ejemplo, la calidad de la enseñanza disminuyó efectivamente a causa del aumento de los índices de matriculación y asistencia, lo cual hizo que el número de alumnos por docente en las escuelas destinatarias del programa alcanzase un promedio de 76, es decir una cifra muy superior a la de las demás escuelas, donde había por término medio 62 alumnos por maestro. El deterioro de la calidad de la enseñanza tuvo también repercusiones negativas en el nivel del aprovechamiento escolar (IFPRI, 2001).

Se puede sacar la conclusión de que los programas de distribución de alimentos en las escuelas pueden incitar eficazmente a la matriculación de los niños, así como a fomentar su asistencia a clase, lo cual contribuye a propiciar una mayor paridad entre los sexos. Por otra parte, la expe-

Las comunidades locales y los padres deben asumir la responsabilidad de la gestión de los programas de incentivos alimentarios.

En muchos países, las niñas embarazadas corren el riesgo de ser expulsadas del sistema de educación formal.

riencia demuestra los peligros que entraña una deficiente definición de los destinatarios. Además, no se ha demostrado plenamente todavía que la eficacia de esos programas en función de los costos sea mejor que la de otros enfoques basados en incentivos.

Tener en cuenta la igualdad entre los sexos en la reforma de la educación

Las escuelas son lugares donde los jóvenes crecen, descubren el mundo y la sociedad en que viven, construyen su identidad e imaginan su porvenir. La adopción de medidas para mejorar la experiencia escolar de las niñas y los varones exige que se tenga en cuenta la cuestión de la igualdad entre los sexos en la preparación de las intervenciones relativas a la educación. Esto supone prestar atención a cuestiones relativamente accesorias y tomar en consideración, por ejemplo, que el hecho de ir a la escuela puede suponer una verdadera dificultad, habida cuenta de los problemas de seguridad que se plantean cuando ésta se halla a gran distancia del hogar. Más esencialmente, hay que señalar que para muchos niños la experiencia escolar suele desarrollarse en un contexto amenazante, o simplemente poco interesante para atraer su atención. También suele ocurrir que los niños vayan o retornen a la escuela en circunstancias excepcionales o situaciones que les exponen al juicio de los demás. Así ocurre con los discapacitados, los niños soldados, las muchachas embarazadas, las madres jóvenes o los niños y niñas de familias afectadas por el sida. La calidad de la enseñanza puede ser deficiente y el plan de estudios puede contener numerosos mensajes que contribuyan a alimentar la disparidad entre los sexos y ahoguen las aspiraciones de los jóvenes. Para que la educación sirva a los niños, es necesario prestar atención a todos los mecanismos de cambio que hagan de la escolaridad una experiencia agradable y equitativa.

El cambio no sólo necesita una inversión en recursos para desarrollar las infraestructuras, sino que exige inversiones para efectuar consultas, hacer participar a las comunidades y elaborar soluciones creativas. El Estado de Rajasthan (India) proporciona un buen ejemplo de esto. En efecto, una serie de iniciativas comunitarias ha permitido escolarizar a niñas que nunca hubieran ido a la escuela. En el marco del proyecto *Shikshakarmi*, las "mahila sahyogi" (ayudas o acompañantes) son mujeres de las comunidades locales que se encargan de facilitar a las niñas la asistencia a la escuela, yendo a buscarlas a casa, acompañándolas hasta los centros docentes y volviéndolas a traer al ahogar. Esas mujeres también se encar-

gan de atender y cuidar a los niños mientras están en la escuela. Esta ayuda complementaria representa un gran estímulo para la asistencia de las niñas a la escuela (Jain, 2003).

Estas medidas sencillas, y otras más, pueden contribuir al cambio y dan ideas para concebir intervenciones que tengan en cuenta la cuestión de la igualdad entre los sexos y se adapten a las necesidades y exigencias locales.

Satisfacer las necesidades de las muchachas embarazadas

En muchos países, las niñas embarazadas corren el riesgo de ser expulsadas del sistema de educación formal. A veces, son también las docentes las que corren el mismo riesgo cuando esperan un hijo, sobre todo si no están casadas (CEDAF, 1996, párrafos 113-116). El porqué de esa discriminación contra las muchachas embarazadas es una cuestión cada vez más debatida. En Colombia, por ejemplo, el Tribunal Constitucional de Bogotá ha emitido un veredicto sobre el traslado –contra su voluntad– de una muchacha embarazada a un programa de enseñanza menos intensivo, fallando lo siguiente: "Es cierto que la estigmatización y discriminación que supone la medida de suspensión han hecho de [los programas de enseñanza limitados] una carga desproporcionada que la alumna ha tenido que soportar por el mero hecho de estar embarazada, lo cual equivale, en opinión del Tribunal, a una sanción. Hacer del embarazo –en virtud del reglamento de la escuela– un motivo de castigo supone una violación de los derechos fundamentales de la persona a la igualdad, la vida privada, el libre desarrollo de su personalidad y la educación".⁸

En otras partes, algunas organizaciones no gubernamentales como el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) han denunciado el tratamiento discriminatorio de que son objeto las muchachas embarazadas en algunos países. La Carta Africana de Derechos y Bienestar del Niño reconoce explícitamente el derecho de las muchachas embarazadas a la educación.⁹ Por consiguiente, en algunos países como Botswana, Guinea, Kenya, Malawi y Zambia se autoriza ahora a las muchachas a que vuelvan a la escuela después de un embarazo. No obstante, esta medida se limita a veces a los 12 meses posteriores al nacimiento y puede ir también acompañada de otras limitaciones, por ejemplo que la muchacha no vuelva a la misma escuela (CEDAF, 2000, pág. 13). En estas condiciones, cabe preguntarse si el embarazo no se sigue tratando todavía en la práctica como una infracción a la disciplina.

8. Cristiano Arcángel Martínez y María Suárez Robayo contra el Colegio Ciudad de Cali, Causa T-177814, 11 de noviembre de 1998. Citado por Tomasevski (2001, pág. 42).

9. La Carta entró en vigor el 29 de noviembre de 1999. En su Artículo 11(6) dispone que: "Los Estados parte en la presente Carta deben adoptar todas las medidas adecuadas para velar por que las niñas preñadas antes de haber finalizado sus estudios tengan la posibilidad de proseguirlos, teniendo en cuenta sus aptitudes personales", OUA (1990).

A este respecto, son instructivos los informes presentados por los países a los comités de las Naciones Unidas encargados del seguimiento de la aplicación de los derechos humanos. Un país, después de haber admitido que “carece de una política relativa a la educación en este ámbito”, reconoce que “a las muchachas se las puede expulsar por estar embarazadas o denegárseles la posibilidad de que vuelvan a reanudar sus estudios después de haber tenido un hijo” y que “el motivo principal para expulsar a las alumnas embarazadas obedece a las presiones ejercidas por los padres de los demás alumnos” (CEDAF, 2000, pág. 48). Esta situación revela el conflicto que se da entre la discriminación de carácter privado y la responsabilidad que incumbe al Estado de garantizar a todos el derecho a la educación. En los países donde se aplica constantemente el principio de no expulsar a las niñas embarazadas, las escuelas privadas pueden sin embargo no aplicarlo. En los informes de algunos países se señalan, no obstante, los “grandes éxitos” cosechados con la aplicación de toda una serie de medidas legislativas que prohíben la expulsión de las muchachas embarazadas (CEDAF, 1999). Por otra parte, incluso en los países donde existe una legislación a este respecto, es preciso llevar a cabo una acción específica con las propias muchachas para incitarlas a que prosigan sus estudios después de un embarazo (Recuadro 4.9).

Informar a las adolescentes sobre la sexualidad y la salud genésica

La cuestión de los derechos de las muchachas embarazadas no se plantea sólo con el embarazo. La sexualidad y los procesos que van asociados a la adolescencia y los primeros años de la vida adulta son cuestiones a las que conviene prestar una gran atención. En muchos países, la educación sexual reviste una importancia fundamental para que se puedan establecer relaciones sanas, basadas en el respeto mutuo, y proporcionar a los jóvenes una información pertinente y útil sobre la salud genésica, sobre todo en el contexto de la pandemia del sida. Es indispensable que las mujeres, en especial, adquieran los conocimientos y las competencias necesarias para controlar su vida sexual.

Pese a todo, la educación sexual sigue siendo un tema tabú en la mayoría de los países. Los esfuerzos por introducir la educación sexual en la escuela secundaria se han visto a menudo contrarrestados por las resistencias de los padres y profesores, o por las carencias en materia de formación de docentes. Los dirigentes religiosos apoyan con frecuencia a los padres para impedir que las cuestiones relativas a la anticoncepción y la

sexualidad se aborden en la escuela, como lo muestran los casos de Polonia (Magno y otros, 2002), Chile (Avalos, 2003) y otros países de América Latina.

No obstante, a pesar de esas resistencias, se han creado programas innovadores, aunque a veces hayan tenido que modificarse para tener en cuenta los puntos de vista de los que se oponían a ellos. En Chile, el Ministerio de Educación y el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) prepararon en 1996 el programa JOCAS destinado a docentes, estudiantes y padres de alumnos de la enseñanza secundaria. Ese programa consiste principalmente en diálogos sobre la sexualidad y cuestiones conexas. Desde 1991 se ha prohibido a las escuelas que expulsen a las muchachas embarazadas y se les ha obligado a que acepten su matriculación después de que hayan dado a luz. Algunas escuelas han instalado guarderías para que las muchachas puedan dejar en ellas a sus bebés (Avalos, 2003).

En Costa Rica, se creó en 1999 el Programa Amor Joven para cumplir con los compromisos contraídos por este país con el Programa de Acción de Beijing, la Convención sobre los Derechos del Niño y el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo

La educación sexual sigue siendo un tema tabú en la mayoría de los países.

Recuadro 4.9 Costa Rica: oportunidades para las madres jóvenes

El Programa “Construyendo Oportunidades” tiene por objetivo ofrecer una formación personal y social a las adolescentes embarazadas y madres jóvenes, a fin de reintegrarlas en el sistema educativo formal e impedir que abandonen sus estudios. En tres años, el programa ha impartido formación a unas 10.000 muchachas sobre temas como derechos humanos de la mujer, organización y liderazgo, violencia contra la mujer, cuestiones relacionadas con la salud y diversos temas relativos a los derechos.

Las evaluaciones del impacto del programa demuestran que se ha logrado mejorar la imagen que las jóvenes tienen de sí mismas, así como su capacidad para hacerse escuchar y respetar. Según esas evaluaciones, las muchachas se sienten mejor y han conseguido fijarse objetivos a largo plazo. Un 60% se ha reincorporado al sistema educativo o ha permanecido en él. La participación de organizaciones de la sociedad civil en calidad de mediadoras ha permitido mejorar los métodos y garantizar un seguimiento de la trayectoria de las muchachas después de su formación.

Fuente: Guzmán y Letendre (2003).

Cuadro 4.2. Proyectos educativos generales centrados en las niñas

Título	País	Organización	Objetivos/Actividades	Grupos destinatarios
Reducir los obstáculos relacionados con la salud genésica que impiden a las niñas de Kenya terminar la enseñanza primaria	Kenya	Organización Maendeleo Ya Wanawake (MYWO), Academia para el Desarrollo de la Educación (AED) y Centro para Programas de Comunicación de la Universidad Johns Hopkins (JHU/CCP)	El objetivo principal del proyecto es reducir los obstáculos relacionados con la salud genésica que impiden a las niñas de Kenya terminar la enseñanza primaria. El proyecto se está llevando a cabo en 31 comunidades de los distritos de Bungoma, Kilifi, Koibatek y Kuria, así como en las barriadas pobres de Nairobi. En mayo de 1998 la AED impartió sobre técnicas de aprendizaje y acción participativa a trabajadores locales y personal dirigente de la MYWO.	Muchachas.
Iniciativa para la Emancipación de las Niñas (GPI)	Nigeria	Instituto para Fomento de la Igualdad entre los Sexos	Proporcionar información sobre los derechos humanos y los relativos a la salud genésica, así como competencias en materia de liderazgo, economía y aptitudes para la vida diaria, que permitan a las niñas afrontar los problemas de la adolescencia y sienten las bases para que las generaciones venideras de las mujeres de Nigeria obtengan los beneficios que se derivan de una sexualidad sana, una condición favorable a la mujer y la justicia social.	Muchachas de 10 a 18 años.
Suscitar en las niñas de Nigeria el interés por la ciencia (NGIS)	Nigeria	Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE)	Programa de acción destinado a mejorar los resultados escolares de las muchachas en el primer ciclo de secundaria en Nigeria. El objetivo principal es suscitar entre ellas el interés por las disciplinas científicas y mejorar su rendimiento en este ámbito mediante un aprendizaje práctico basado en la realización de actividades.	Muchachas escolarizadas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.
Educación Básica Complementaria en Tanzania (COBET)	República Unida de Tanzania	Iniciativa "School Mapping", Ministerio de Educación y Cultura de la república Unida de Tanzania y UNICEF	Dar una segunda oportunidad a los que no han podido proseguir sus estudios en el sistema de educación formal. La idea principal del COBET es la siguiente: ni derechos de matrícula, ni uniformes, ni castigos corporales. Los niños deciden en qué momento quieren empezar y dejar sus estudios. La disciplina se basa en la educación entre compañeros, el aprendizaje de competencias necesarias para la vida cotidiana y la instrucción cívica.	Huérfanos y niños –especialmente de sexo femenino– que sólo viven con uno de sus progenitores.
Centros de Excelencia (FAWE)	Kenya, Rwanda, República Unida de Tanzania y Senegal	Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE)	Demostrar cómo la acumulación de información, conocimientos y experiencias se puede utilizar para la formulación, aplicación y seguimiento de políticas y prácticas que contribuyen a promover la educación de las niñas. Los centros de excelencia adoptan un enfoque integrado para resolver problemas, impartiendo a las muchachas una educación de calidad. Entre los componentes importantes de los programas de los centros figuran: la posibilidad de utilizar instalaciones y materiales didácticos adecuados; la concesión de becas; programas escolares pertinentes; docentes competentes; sensibilización de las comunidades; autonomía de las muchachas; y servicios de orientación y asesoramiento.	Muchachas, padres, docentes, administradores de escuelas, comunidades, Ministerios de Educación, grupos religiosos, donantes, medios informativos, proveedores de servicios de educación y muchachos.
Movimiento para la Educación de las Niñas Africanas (GEM)	Estados Miembros de la OUA	Global Children's Movement, Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), Iniciativa Africana para la Educación de las Niñas (AGEI) y Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE)	Crear espacios en los que las niñas africanas puedan plasmar en la práctica su derecho a participar en la identificación de problemas, la propuesta de soluciones, la determinación de dispositivos eficaces y el establecimiento de prioridades en cuestiones que afectan a su educación y, por ende, a sus posibilidades en la vida. Ofrecerles posibilidades para que desarrollen y apliquen sus aptitudes para el liderazgo y sus competencias técnicas. Aprovechar la capacidad de los varones para trabajar conjuntamente con las muchachas a fin de promover la educación de éstas en África y crear sociedades más equitativas y justas en el continente mediante la educación.	Muchachas.

Fuente: Mitchell (2003).

(CIPD), que exigen a todos los Estados tratar las cuestiones relacionadas con la salud sexual y genésica por conducto de sus sistemas educativos (véase el Capítulo 1). En el marco de este programa, se ha impartido a las muchachas y los varones una educación sexual y se ha admitido que los adolescentes no sólo gozan de los mismos derechos fundamentales que los demás grupos de edad, sino que además tienen que beneficiarse de

políticas y programas sociales específicos que puedan satisfacer sus necesidades.

No obstante, la aplicación del programa suscitó controversias y tropezó con resistencias, por lo cual se está dando ahora a la información sobre la salud sexual y genésica más prioridad que a un vasto debate de ideas sobre la práctica responsable de la sexualidad (Guzmán y Letendre, 2003).

En muchas otras sociedades del Asia Meridional, Oriente Medio y África del Norte, las cuestiones relativas a la sexualidad y la salud genésica suelen silenciarse relativamente, sobre todo en la escuela. La sexualidad femenina sigue siendo también un tema tabú que no figura en los programas educativos. Sin embargo, tal como se muestra en el Cuadro 4.2, algunos países africanos han afrontado el desafío planteado por ese tabú y han empezado a tratar esas cuestiones, probablemente con vistas a reaccionar de manera concreta contra la crisis provocada por la epidemia del sida.

La prevención del sida

En el África Subsahariana el 60% de las personas que viven con el sida son niñas y mujeres. Refiriéndose a estudios realizados en regiones de Indonesia, México, Perú, la República Unida de Tanzania, el Reino Unido, Sudáfrica y Zimbabue, el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de la OMS (2002), señala que “la proporción de adolescentes que declaran haber sido víctimas de una iniciación sexual forzada asciende a casi un tercio” (Leach, 2003). Las violencias sexuales entre adolescentes en el medio escolar se ponen de manifiesto en muchos otros estudios sobre el sida en el África Subsahariana. No cabe duda que se da una contradicción muy considerable entre la escuela contemplada como un lugar de prácticas sexuales muy arriesgadas y la escuela como sitio en el que se puede impartir eficazmente una enseñanza acerca de las prácticas sexuales inocuas y estimularlas. Los docentes necesitan una formación adecuada a este respecto, a partir del momento en que la educación preventiva contra el sida se está convirtiendo en materia obligatoria de los planes de estudios (Recuadro 4.10). En Botswana, Mozambique, Nigeria, Sudáfrica, Uganda y otros países se están aplicando programas destinados a lograr una mayor autonomía de las muchachas y mujeres, así como a sensibilizar a los hombres a la importancia que reviste el respeto de los derechos humanos y el civismo. En Nigeria, en el marco del programa *Girls' Power Initiative*, se están enseñando estrategias a 1.500 muchachas de 28 escuelas para que eviten las relaciones sexuales no deseadas y desarrollen plenamente sus potencialidades. Otro programa, denominado *Conscientizing Male Adolescents*, está destinado a sensibilizar a los varones jóvenes de este país a las necesidades y derechos de las niñas y mujeres. Estas iniciativas se centran en la sensibilización de los jóvenes a la salud genésica y están estrechamente vinculadas a actividades encaminadas no sólo a ayudar a los jóvenes a que tengan una imagen sana de sí mismos, sino también a tratar la cuestión de las raíces de la violencia sexual.

Proyectos para los jóvenes destinados a luchar contra la violencia en las relaciones entre los sexos

El tema de la violencia conexas con las relaciones entre los sexos abarca muchos problemas: la pobreza y el mantenimiento de relaciones sexuales a cambio de dinero, la imposibilidad de hacerse escuchar y el temor a la violación, los derechos humanos, la mayor vulnerabilidad al sida, etc.. En Sudáfrica se han aplicado muchos programas innovadores para tratar ese tema que parecen responder a una necesidad evidente, ya que en este país la violencia en las relaciones entre los sexos y el sida tienen una fuerte incidencia en las jóvenes de 15 a 24 años. En 2002 se inició una campaña contra la violencia en las relaciones entre los sexos en las escuelas, que se basa en una cooperación con los organismos que representan a los alumnos y en la realización de actividades por parte de éstos en cada escuela. El Centro de Estudios sobre la Violencia y la Reconciliación (CSVR) de Johannesburgo está llevando a cabo un programa llamado “Escuelas seguras”, que trata de fomentar entre los jóvenes

Recuadro 4.10 Sudáfrica: los sindicatos de docentes se centran en la lucha contra el sida

Los sindicatos y asociaciones de docentes han adoptado un enfoque específico valioso en relación con la igualdad entre los sexos. La *South African Democratic Teachers' Union* (SADTU), por ejemplo, cuenta desde hace varios años con un especialista y un comité encargados de este tema, lo cual contribuye a una mejor concienciación de los problemas planteados. En el decenio de 1990, la SADTU dio prioridad a la tarea de garantizar iguales condiciones de empleo –sueldos y jubilaciones– a los docentes de ambos sexos para remediar la gran escasez de mujeres en los puestos de dirección. Los responsables y los comités señalaron una gran resistencia por parte del gobierno a tratar las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos.

Recientemente, se ha dado prioridad a la cuestión del impacto del sida entre los docentes. Entre las iniciativas adoptadas, figuran:

- la dirección, junto con los Ministerios de Salud y Educación, del proyecto de cooperación relativo al sida que han promovido la Internacional de la Educación y la Organización Mundial de la Salud;
- la realización con diversos asociados de un trabajo de investigación sobre la tasa de incidencia y el impacto del sida entre los docentes;
- la realización de estudios sobre casos de docentes que viven con el sida;
- el establecimiento de negociaciones con el Ministerio de Educación para lograr que la educación relativa al sida sea una disciplina obligatoria en el plan de estudios de la formación inicial de docentes;
- la realización de una campaña para que en los planes de estudios se conceda más atención a la adquisición de competencias para la vida diaria.

Fuente: Chisholm y McKinney (2003).

la capacidad de resistencia a la violencia y otras conductas negativas, ofreciéndoles soluciones alternativas. Otro proyecto piloto de educación sobre la violencia sexual tiene por objetivo sensibilizar al problema de la violencia en las relaciones entre los sexos.

Además de la acción de los poderes públicos, hace más de 10 años que se difunde en la televisión el serial "Soul City", concebido por una organización no gubernamental nacional para tratar cuestiones relativas a la salud –sobre todo el problema del sida– y al desarrollo en general. Algunos episodios de este serial se están difundiendo ahora en otros países de África, Asia y América latina. En Asia Meridional, *Save the Children* y el UNICEF utilizan películas para ayudar a los varones a reflexionar sobre sus nociones de las relaciones entre los sexos y la masculinidad, a fin de que adopten posiciones más positivas con respecto a las mujeres y las niñas (Poudyal, 2000).

La Secretaría de la Commonwealth ha elaborado un marco común de lucha contra violencia en las relaciones entre los sexos, que forma parte de una serie de libros de texto en los que se tiene en cuenta la cuestión de la igualdad entre los sexos.

Recuadro 4.11 Sudáfrica: formar a los docentes para luchar contra la violencia

La Escuela de Salud Pública de la Universidad de El Cabo Occidental elaboró un esquema de formación para integrar en los planes de estudios de las escuelas primarias la problemática de la violencia conexas con las relaciones entre ambos sexos. Para ello, llevó a cabo en seis escuelas primarias de El Cabo un programa experimental de formación con dos módulos: uno centrado en el "conjunto de la escuela", y otro en la "formación del formador". La finalidad de esta formación era cuestionar los conocimientos y actitudes de los propios docentes con respecto a la violencia de ese tipo, así como definir estrategias que permitiesen tratar el problema.

La realización de estos dos módulos de formación desembocó en una modificación considerable de la óptica con que los docentes percibían tanto la violencia conexas con las relaciones entre ambos sexos como la función de las escuelas con respecto al problema.

- Antes de la formación, el 30% de los docentes estimaba que las escuelas podían desempeñar un papel importante para hacer frente a la violencia de este tipo, y después de la formación ese porcentaje alcanzó el 70%.
- El 85% de los docentes estimó que esta clase de violencia constituía un problema importante en las escuelas donde enseñaban y todos ellos opinaron que, a partir del 5º grado de primaria (grupo de edad de 9 a 10 años), los planes de estudios debían integrar elementos relativos a esta cuestión.

Fuente: Sitio Internet ID21.

El programa *Stepping Stones* de Ayuda en Acción es un programa de prevención del sida ampliamente difundido. Este programa, que recurre a métodos participativos, se concibió en un principio para las comunidades rurales analfabetas de África, pero después de haber sido objeto de una serie de adaptaciones se está aplicando hoy en día en más de 100 países de Asia, América del Norte, América Latina y Europa, y se está fomentando su utilización en las escuelas. En América latina, *Save the Children* colabora con los ministerios encargados de la salud en Brasil, Colombia y Perú para formar a jóvenes con miras a que desempeñen en las escuelas el papel de asesores de sus condiscípulos en materia de salud sexual y genésica, teniendo presente la igualdad entre los sexos. En Nicaragua, la organización CANTERA organiza talleres con vistas a que los hombres reflexionen sobre la masculinidad y adquieran las competencias necesarias para cobrar conciencia de la cuestión de la igualdad entre los sexos. El grupo Hombres contra la Violencia ha cosechado un gran éxito en Nicaragua y ahora ha extendido sus actividades a Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras.

Muchas de las actividades innovadoras encaminadas a luchar contra la violencia en la escuela se deben a organizaciones no gubernamentales, y a menudo han surgido en conexión con la educación relativa a la lucha contra el sida. Sin embargo, la mayoría de esas iniciativas son costosas y de pequeña envergadura, y además de han adoptado al margen del sistema educativo formal porque en muchos casos los ministerios de educación son reacios a abordar la cuestión de la violencia en las relaciones entre los sexos.

La violencia en las relaciones entre los sexos es un fenómeno que se da en todas las regiones del mundo. Allí donde las autoridades académicas no han querido reconocer su existencia, esa violencia ha prosperado y se ha institucionalizado. Para proteger a las jóvenes escolares contra acosos, agresiones sexuales y violaciones, es necesario obrar con energía aplicando planes de acción de gran envergadura, concebidos en común con los alumnos, padres, docentes y administradores de las escuelas.

Los docentes son protagonistas clave del cambio y modelos para los alumnos. No obstante, para estar en condiciones de afrontar la violencia en las relaciones entre los sexos en el medio escolar, muchos de ellos necesitan entender sus propias experiencias y confrontarlas. En el último informe de la organización *Human Rights Watch* sobre la violencia sexual en las escuelas sudafricanas se

Recuadro 4.12 El feminismo en la educación en el Reino Unido

En el Reino Unido el papel desempeñado por el feminismo en la educación ha sido un elemento fundamental de la democracia social de la posguerra. El decenio de 1980 fue decisivo para los proyectos feministas en el ámbito de la educación, ya que toda una serie de docentes sensibilizados a la cuestión de la igualdad entre los sexos –y muy politizados con frecuencia– desempeñaron un papel de vanguardia en la educación antisexista “favorable a las muchachas”.

En un sentido lato, la consigna “igualdad de oportunidades para todos” reivindicaba tanto la igualdad de resultados como la igualdad de ambos sexos en la sociedad. En un sentido más restringido, alentaba a suprimir los obstáculos, trabas y limitaciones que limitaban las opciones de las muchachas. Estas plataformas políticas dieron lugar a debates apasionados dentro del sistema escolar y en los medios informativos. Esto condujo a que las muchachas, sobre todo, cuestionasen la índole de la feminidad convencional en el “refugio” que representaba la escuela y ampliasen sus perspectivas. Los trabajos de investigación sobre esta cuestión inducen a pensar que esos debates animaron a las muchachas a adoptar un planteamiento más individual, positivo e independiente de su educación y su porvenir.

Las iniciativas feministas estimularon las prácticas escolares favorables a las muchachas, especialmente en las zonas urbanas desfavore-

cidas donde los municipios socialistas apoyaban la igualdad entre los sexos. Los docentes promovieron la creación de redes sólidas en torno a los planes de estudios y disciplinas escolares, participaron resueltamente en proyectos de investigación institucional con la asistencia y cooperación de universitarios e impulsaron políticas de igualdad entre los sexos en los sindicatos del profesorado, los organismos públicos encargados de la educación local y las escuelas. En un principio, se dio prioridad a la sensibilización a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos mediante la utilización de la legislación, la formación permanente de los docentes, el acopio de información pertinente y la elaboración de material de orientación. Se crearon nuevas carreras profesionales en el ámbito de la igualdad de oportunidades, al crearse puestos de encargados de la igualdad entre los sexos en las escuelas, la administración local y los organismos encargados de la educación. Las escuelas crearon grupos de trabajo y, a partir del decenio de 1980, pudieron financiar actividades específicamente orientadas a promover la igualdad entre los sexos gracias a los presupuestos destinados a la formación profesional. Hoy en día, tener en cuenta la igualdad entre los sexos ha llegado a ser un elemento común de los planes de desarrollo y las normas de inspección de las escuelas, y también, en cierta medida, de los cursos de formación inicial de docentes.

Fuente: Arnot y Phipps (2003).

El grupo Hombres contra la Violencia ha cosechado un gran éxito en Nicaragua y ahora ha extendido sus actividades a Costa Rica, El Salvador, Guatemala y Honduras.

ponen de manifiesto los abusos perpetrados por docentes (Human Rights Watch, 2001). Obviamente, en las estrategias para luchar contra este tipo de violencia se deben tener en cuenta también las actitudes de los docentes (Recuadro 4.11).

Trabajar con los docentes

Si las reformas destinadas a ayudar a los docentes a convertirse en vectores de la promoción de la igualdad entre los sexos han sido diversas, según las épocas y los contextos, en todo caso parecen haber estado vinculadas a la presencia o ausencia de movimientos femeninos o feministas de una cierta envergadura.

La acción de movimientos feministas potentes en los decenios de 1970 y 1980 en el Reino Unido, Australia y otros países industrializados ha contribuido a centrar las iniciativas en la participación de las niñas en disciplinas relativas a las matemá-

ticas, ciencias y técnicas, así como en la creación de escuelas con un entorno favorable para las alumnas (Recuadro 4.12).

Esto tuvo como consecuencia “reducir la disparidad entre los sexos” (Arnot y otros, 1999), aunque algunos analistas hayan destacado cuán compleja es –en el plano emocional– la reforma del equilibrio entre los sexos en la escuela (Kenway y otros, 1998). En África, el FAWE ha propiciado iniciativas encaminadas a mejorar el acceso de las niñas a la escuela y su participación en ésta.

Las actividades emprendidas para convertir a los docentes en vectores del cambio en favor de la igualdad entre los sexos tienen que ser examinadas en su contexto. En la escuela, las cuestiones las cuestiones relativas a las relaciones entre los sexos están profundamente arraigadas en las normas sociales. Actuar para corregir las desigualdades en el acceso a la escuela y, dentro de la

Las actitudes discriminatorias no desaparecerán por el mero hecho de adoptar un nuevo plan de estudios

escuela, tratar de influir en la participación, el rendimiento y los resultados es una tarea que exige prestar atención no sólo a las cuestiones internas de la escuela y a los participantes en ésta, sino también a las cuestiones externas a la escuela. Por consiguiente, las actividades no se han centrado exclusivamente en los docentes, sino en otros grupos a la vez. Así ha ocurrido sobre todo en los países en desarrollo, donde los programas dedicados a la igualdad entre los sexos en la educación no tienden a centrarse sólo en los docentes, sino en la educación en general, apuntando por lo tanto a una gama de participantes más amplia: ministerios, administradores de escuelas, padres de alumnos y comunidades. Cualesquiera que hayan sido los planteamientos adoptados, los resultados han sido diversos ya que en algunos casos se produjeron cambios y en otros se suscitaron resistencias. Los puntos fuertes y débiles de los distintos enfoques dependen del contexto y el mejor análisis es el que se basa en ejemplos de acciones y reformas específicas.

Los enfoques relativos a la igualdad de los sexos en la escuela se centran en las relaciones entre las muchachas y los varones, por un lado, y entre los educandos y los docentes, por otro lado. Esos enfoques abordan:

- los prejuicios sexistas, cuestionando estereotipos como el de que las niñas no son capaces de sacar provecho de la enseñanza secundaria o tienen menos aptitudes en matemáticas y ciencias;
- las violencias, los abusos y los acosos sexuales, haciendo cobrar conciencia de estos problemas y recurriendo a los docentes para sensibilizar a los educandos;
- las diferencias en la escolarización de los varones y las muchachas;
- las ideologías en que se basan los planes de estudios;
- la elección de los planes de estudios, alentando a la niñas, por ejemplo, a que opten por estudiar matemáticas y disciplinas científicas y técnicas;
- los estilos de enseñanza, y más concretamente la distinta atención otorgada a los varones y las muchachas;
- la organización y la disciplina de las escuelas, haciendo que el contexto de éstas sea favorable para las muchachas; y
- las actividades exteriores, ofreciendo tanto a las muchachas como a los varones la posibilidad de practicar deportes.

En todos esos ámbitos, los docentes desempeñan un papel esencial. Pueden servir de modelo a los varones y las muchachas, darles la sensación de

que están bien orientados y estimularlos, o por el contrario pueden marginarlos y denigrarlos, perpetuando así los estereotipos.

No cabe esperar que los docentes se aparten fácilmente de las normas sociales y culturales poderosamente arraigadas en las sociedades en que viven. En los contextos en que las estructuras patriarcales son fuertes, no es fácil hacer participar a los docentes en programas destinados a fomentar la igualdad entre los sexos. Además, cuando quieren participar en ellos, tienen que afrontar los serios obstáculos entrañados por unos valores patriarcales que pueden influir decisivamente en su vida, su carrera profesional y sus actividades (Mahlase, 1997). El hecho de que en muchos países en desarrollo se descuide la cuestión de la igualdad entre los sexos en la formación de los docentes hace que el problema sea aún más grave. Para tratar de resolverlo, la FAWE ha creado centros de excelencia en distintos países del África Subsahariana destinados a la capacitación de los docentes. En esos centros se imparten cursos dedicados a la sensibilización a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos, las metodologías que tienen en cuenta esas cuestiones y la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y las técnicas (FAWE, 2003).

Recientemente, la segunda generación de feministas ha centrado la atención en los varones y las formas de masculinidad, partiendo de la idea de que, si los muchachos no cambian, las relaciones entre hombres y mujeres tampoco cambiarán. Esperar que el cambio venga exclusivamente de las muchachas supone ignorar las formas problemáticas de masculinidad que se manifiestan en conductas violentas, agresivas y humillantes con los jóvenes. Las estrategias que tienen en cuenta la cuestión de las relaciones entre los sexos y se utilizan para realizar una labor con los varones consisten sobre todo en aumentar los conocimientos, mejorar las relaciones y aplicar la justicia (Connell, 1996). El éxito de esas estrategias se ha estudiado muy poco hasta la fecha. En el Recuadro 4.13 se presenta un programa que se está aplicando en las escuelas de Jamaica para solventar el problema de los resultados escolares insuficientes de los varones. Este programa, denominado *Change from within* [Cambiar desde dentro] muestra hasta qué punto es importante que las escuelas sean capaces de definir estrategias adaptadas a sus comunidades de educandos y que los docentes puedan elaborar las suyas propias.

La reforma de los planes de estudios

Uno de los objetivos ampliamente común a las políticas de educación es brindar a los niños y las

niñas las mismas posibilidades de éxito y adelanto en la escuela. En este proceso, el plan de estudios desempeña un papel fundamental porque ofrece a los alumnos conocimientos sobre el universo social y los medios para orientarse en él. Esto es algo ampliamente admitido y, por eso, muchos países han emprendido reformas para reducir las disparidades entre niños y niñas en la elección de las materias de estudio y suprimir de los libros de texto y materiales didácticos todo lo que se asemeje a estereotipos sexistas. Esas reformas se han realizado a menudo con éxito. Una evaluación reciente de 20 libros de texto comúnmente utilizados en las escuelas primarias de Uganda para la enseñanza del inglés, las matemáticas, las cuestiones sociales y la ciencias, ha llegado a la conclusión de que sus contenidos e ilustraciones ofrecían representaciones neutras de los hombres y las mujeres en cada una de las materias (Muhwezi, 2003). Un enfoque bastante diferente es el adoptado en 1996 en Camboya con la introducción de un programa renovado y de nuevos libros de texto y del docente en la enseñanza primaria y secundaria. Se ha afirmado que se habían hecho esfuerzos para promover en esos materiales didácticos las nociones de igualdad entre los sexos e integración social. No obstante, el departamento de investigación pedagógica del Ministerio de Educación consideró que la equidad entre los sexos debía expresarse principalmente por un número igual de ilustraciones o ejemplos en los que figurasen hombres y mujeres, y no cuestionar explícitamente las normas y tradiciones culturales. Así, en el libro de texto se representa a las mujeres tejiendo o dedicadas a trabajos domésticos, mientras que los hombres desempeñan trabajos de ejecutivos y los muchachos ayudan a los padres en las faenas de las explotaciones agrícolas familiares. En este caso, el objetivo de la “equidad entre los sexos” y la “neutralidad” se ha circunscrito al contexto de creencias, costumbres y actitudes existentes, en vez de ser un medio para cuestionarlas (Velasco, 2003).

Cualquiera que sea el plan de estudios oficial, la forma en que lo interpreten los docentes seguirá ejerciendo una influencia determinante. En Uganda, los docentes de primaria son mayoritariamente de sexo masculino y las actitudes sexistas distan mucho de haber desaparecido entre ellos. Allí donde esas actitudes van íntimamente unidas al carácter patriarcal del conjunto de la sociedad, las actitudes discriminatorias no desaparecerán por el mero hecho de adoptar un nuevo plan de estudios y, al igual que los demás ciudadanos, los docentes reflejarán esas actitudes (Muhwezi, 2003). De ahí que la reforma, por lograda que sea desde un punto de vista formal, necesitará para

Recuadro 4.13 Una iniciativa en Jamaica: “Cambiar desde dentro”

En el marco del programa *Change from within* [“Cambiar desde dentro”] de la Universidad de las Indias Occidentales, se adoptó una iniciativa para mejorar el aprovechamiento escolar de los varones en los centros docentes de Jamaica. Este proyecto experimental, único en su género, consistió en hacer trabajar juntos a los directores de los centros de enseñanza primaria y secundaria para mejorar el entorno de éstos. Todos ellos tenían que afrontar una serie de problemas comunes provocados por el fracaso escolar de los muchachos en Jamaica. Esos problemas eran: la falta de autoestima de los varones; la violencia y la indisciplina crecientes en las escuelas; un problema de identidad masculina que hace que los muchachos, en vez de valorizar los resultados escolares, busquen compensaciones en conductas negativas; y la disminución de las posibilidades de trabajo, una vez acabados los estudios.

Entre las diferentes estrategias adoptadas por las distintas escuelas, cabe mencionar las siguientes:

- Apoyarse en los puntos fuertes de que se dispone: una escuela primaria utilizó su terreno para incitar a los muchachos a cultivar plantas y mejorar su alfabetización mediante el conocimiento del medio ambiente.
- Movilizar el apoyo de los padres a las actividades escolares, satisfaciendo algunas de sus necesidades: una escuela pudo ofrecer trabajo a algunos padres.
- Estrechar los vínculos con las comunidades: algunas escuelas han recurrido a personas de talento de sus localidades, invitando a cuentistas o bailarines a que actúen ante los alumnos.
- Utilizar las artes como medio para fomentar la confianza de los alumnos en sí mismos, el orgullo de ir a la escuela, la comunicación y la motivación.
- Aplicar programas de orientación escolar para identificar y resolver problemas personales.

Fuente: Sewell y otros (2003).

alcanzar sus objetivos el apoyo de medidas complementarias que dependen de ámbitos de políticas diversos. La reforma efectuada en Malawi ofrece un ejemplo de enfoque muy completo: los redactores de los libros de texto, los administradores de los centros docentes, los encargados de la gestión y los docentes reciben, en el contexto de la aplicación del nuevo plan de estudios, una formación destinada a sensibilizarlos a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos. No obstante, incluso en casos como éste, siguen subsistiendo problemas que es necesario afrontar para realizar los objetivos de la reforma (Recuadro 4.14).

Lograr que las docentes adquieran autonomía

Un problema fundamental es el de la contratación de maestras, sobre todo para las escuelas de zonas rurales o apartadas. En Bangladesh, a

Recuadro 4.14 La reforma de los programas de enseñanza en Malawi

El gobierno de Malawi, por intermedio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MoEST), creó en 1992, dentro del Instituto de Educación de Malawi (MIE), una unidad encargada de incorporar temas relativos a la igualdad entre los sexos en los planes de estudio de primaria y los programas de formación –inicial y permanente– de maestros. Esta unidad vela por que el vocabulario, los enunciados, los ejemplos e ilustraciones del material pedagógico sean neutros en lo que respecta a las representaciones del hombre y la mujer. También se encarga de que los programas de formación de docentes se conciben para contribuir a la eliminación de los prejuicios relativos a ambos sexos en las aulas, de que la formación permanente de los docentes se ajuste a la perspectiva de la igualdad entre los sexos, y de que los altos funcionarios de MoEST tengan en cuenta esa perspectiva en sus políticas y prácticas (MIE, 1996).

Los manuales de primaria y secundaria se han revisado para tener en cuenta las cuestiones de género y presentar a las niñas y mujeres desempeñando funciones y tareas más positivas que antes. A los autores y compiladores de manuales escolares, así como a algunos docentes, se les ha impartido formación para que en su trabajo tengan en cuenta la igualdad entre los sexos. En 1999, se había impartido formación sobre este tema a toda una serie de profesionales clave: 240 asesores de la enseñanza primaria; 9 de los 24 administradores del sistema educativo; 125 docentes de los centros de formación de maestros; 10.000 docentes en activo; y 10 especialistas en formación de asistentes para el desarrollo comunitario (Kadyoma y otros, 1999).

Se realizaron esfuerzos considerables en la enseñanza primaria para que en los libros de texto revisados se incluyesen más ilustraciones en las que figurasen mujeres y niñas. En el libro de inglés de los alumnos de 3^{er} grado, por ejemplo, el 52% de las ilustraciones presenta personajes femeninos, mientras que en los libros de texto anteriores la mayoría de los personajes representados eran de sexo masculino. El examen de una muestra de libros de texto de secundaria muestra que, en todo lo relacionado con las

cuestiones sociales y la economía doméstica, casi la mitad de sus ilustraciones representan tanto a personajes masculinos como femeninos. En cambio, en los manuales de ciencias y técnicas, la mayoría de las ilustraciones muestran personajes masculinos. El equilibrio entre los sexos sigue representando un desafío para el sector de la educación en la enseñanza secundaria. Además, se pueden observar todavía prejuicios sexistas en las ilustraciones de algunos libros de texto. A los hombres se les representa como graduados universitarios, policías, locutores de radio, periodistas o médicos, mientras que a las mujeres se las ve desempeñando el trabajo de enfermeras. No obstante, en su conjunto, las ilustraciones presentan a los hombres y las mujeres desempeñando papeles más positivos. Por ejemplo, hay representaciones de mujeres que son ingenieras, jueces o estudiantes que realizan experimentos científicos en clase. Muchas ilustraciones representan a hombres y mujeres realizando actividades comunes.

En 1993, el MoEST suprimió las restricciones que impedían a las muchachas estudiar ciencias en primaria y secundaria. Ahora, todas las disciplinas –comprendidas las científicas– son accesibles a todos los alumnos. Los varones pueden escoger, por ejemplo, asignaturas como la economía doméstica, y las niñas pueden optar por el trabajo de la madera o los metales.

En Malawi, el plan de estudios de primaria se está revisando actualmente en función de enfoques participativos que tienen en cuenta la cuestión de la igualdad entre los sexos. Según el *Informe sobre la revisión del plan de estudios y la evaluación en primaria* (Malawi, 2002), esta reforma apunta a que los intereses, valores y necesidades de los niños y las muchachas se tengan en cuenta en los nuevos programas de enseñanza. En las recomendaciones de este informe se pone de manifiesto la necesidad de hacer hincapié en el fomento de las competencias de lectura, escritura y cálculo, así como en una serie de cuestiones nuevas, por ejemplo la igualdad entre los sexos y la lucha contra el sida.

Fuente: Maluwa-Banda (2003).

10. En 1991, el gobierno revisó las calificaciones exigidas para atraer a un mayor número de mujeres a la enseñanza. Un candidato masculino debe poseer el *High School Certificate* (HSC), un título que se obtiene aprobando un examen público al cabo de 12 años de escolaridad. En cambio, una mujer en posesión del *Senior School Certificate* (SSC) puede presentar su candidatura al cabo de 10 años de escolaridad. Para cumplir con las cuotas establecidas, las candidatas que aprueban el examen pueden llegar a ser maestras de primaria, aunque sus resultados sean menos buenos (USAID, 2002).

pesar de que el gobierno adoptó la política de reservar a las mujeres el 60% de los puestos de docentes de primaria,¹⁰ la aplicación de esta medida no fue un éxito. En el decenio de 1990, se contrató a más de 30.000 maestras, pero habría sido necesario contratar a 60.000 más para lograr la paridad entre los sexos en el cuerpo docente de la enseñanza primaria pública (USAID, 2002). Al parecer, la imposibilidad de alcanzar la cuota de maestras es un problema regional que se circunscribe a las escuelas públicas y las madrazas.¹¹ Esto se debe a una serie de trabas que obstaculizan la contratación y la distribución de las maestras, por ejemplo las restricciones que impiden a las mujeres viajar o vivir lejos de sus familias, los

problemas de vivienda en las zonas apartadas, la seguridad física y las responsabilidades familiares que incumben a las mujeres (UNICEF, 2002).

En muchos países, las docentes necesitan apoyo y aliento porque trabajan a menudo en contextos sociales difíciles. En el Estado de Rajasthan (India), el proyecto *Shikshakarmi* (Trabajadores de la educación) admitió que para estimular la escolarización de las niñas y sensibilizar a las mujeres se necesitaban muchos “shikshakarmis” que pudiesen paliar la escasez de mujeres alfabetizadas en la mayoría de las regiones rurales, en especial en las zonas apartadas y difíciles. La tasa de alfabetización era tan baja y la indiferencia

hacia la educación de las niñas parecía ser tan enorme que era urgente adoptar medidas para acelerar el progreso de la escolarización de éstas (Jain, 2003). La formación de “shikshakarmis mahila” (mujeres) se convirtió por consiguiente en una prioridad (Recuadro 4.15).

En la cúspide de los sistemas educativos el predominio de los hombres sigue siendo abrumador y muy pocas mujeres desempeñan cargos de responsabilidad. En Bolivia, las mujeres sólo ocupan el 16% del total de los puestos de directores de escuela y las diferencias entre las zonas urbanas y las rurales son muy considerables. Entre los problemas mencionados por las directoras de escuela, figuran: la negativa a aceptar la autoridad de las mujeres, sobre todo en las comunidades tradicionales; los problemas de transporte para acudir a comunidades apartadas; el escaso poder de negociación de que disponen frente a las autorida-

des locales, en comparación con el que poseen sus colegas de sexo masculino; y las violencias que les infligen a veces miembros de la comunidad local, en especial cuando se hallan en estado étílico. En momentos en que la presencia de las mujeres va en aumento cuantitativamente, esas condiciones de trabajo son disuasivas para ellas y frenan su participación efectiva en los procesos de decisión en los niveles superiores del sistema educativo (Pareja Lara, 2003).

En la India, en el marco del programa *Lok Jumbish* aplicado en el Estado de Rajasthán, se creó con carácter experimental en 1994 un *Adhyapika Manch* (Foro de Mujeres Docentes) para mejorar la participación de las maestras en la formación de docentes y alentarlas a que lleguen a ser instructoras en los cursos de formación para éstos. Con el correr de los años, los foros de este tipo se han convertido en una activi-

Recuadro 4.15 Creación de un cuerpo extraoficial de mujeres docentes en Rajasthán

El nombramiento de maestras y profesoras ha sido un elemento importante del discurso educativo en la India, especialmente en el Rajasthán. En este Estado, donde se practica una estricta segregación entre hombres y mujeres y existe el *purdah* –una costumbre consistente en ocultar mediante un velo o una cortina a las mujeres para no exponerlas a la mirada de hombres y extraños–, la falta de maestras en las escuelas de zonas apartadas constituye uno de los factores más limitativos de la escolarización de las niñas.

En el proyecto piloto *Shikshakarmi*, que se llevó a cabo en 1984, no se abordó la cuestión de las mujeres docentes. En el documento inicial del proyecto se afirmó claramente el principio de dos *shikshakarmis* –un hombre y una mujer– en cada aldea. Se consideraba que la presencia de *shikshakarmis mahila* (mujeres) en las aldeas podía contribuir a la creación de un entorno propicio para la escolarización de las niñas. No obstante, la tarea de conseguir mujeres para que ejerzan la docencia y se mantengan en su puesto sigue siendo una tarea difícil que debe llevarse a cabo con tacto. Las *shikshakarmis mahila* tienen que afrontar una serie de problemas y algunos de ellos son muy serios.

En las zonas rurales del Rajasthán, a diferencia de lo que ocurre en las zonas urbanas, la enseñanza no es una actividad femenina tradicional. Las *shikshakarmis mahila* han tenido que luchar por

ser reconocidas y obtener al mismo tiempo el consentimiento de sus familias y de los ancianos de las aldeas para desempeñar sus funciones. El hecho de que deban salir de las aldeas para participar en reuniones o talleres de formación, o de que tengan que mantener contactos con hombres y niños de otras castas, ha necesitado una modificación de las normas que regían los hogares, la comunidad y –en cierta medida– el entorno escolar. En general, allí donde la mujer tiene la obligación de cubrirse el rostro y observar el *purdah* en presencia de los ancianos y hombres de la comunidad, la función desempeñada por las *shikshakarmis mahila* representa un paso adelante hacia la igualdad. Asimismo, es evidente que esta nueva función ha fortalecido su situación personal y les ha dado una sensación de libertad.

Los *Mahila Prasikshan Kendras* (centros de formación para mujeres) se fijaron el objetivo de incrementar el número de mujeres docentes y, por consiguiente, la escolarización de las niñas en las escuelas participantes en el proyecto. Esos centros han demostrado que, en un entorno favorable, es posible motivar a las mujeres para que reciban una formación. La primera evaluación interna efectuada en 1992 por el *Shikshakarmi Board* puso de manifiesto que, en la mayoría de los casos, las mujeres habían acudido a esos centros por que les ofrecían la oportunidad de estudiar y ser autónomas.

Fuente: Jain (2003).

11. Algunos estudios han mostrado que más del 40% de los docentes de primaria eran mujeres. Esta proporción era mucho más alta en las escuelas de zonas urbanas (71%) que en las de zonas rurales (29%). Según los datos suministrados por fuentes gubernamentales, un 31% aproximadamente de los docentes de las escuelas públicas eran mujeres. Casi un 90% de los docentes de las escuelas no oficiales de las ONG eran mujeres, pero la proporción de maestras en las madrazas era sumamente escasa y sólo alcanzaba un 5% (Chowdhury y otros, 1999).

Son numerosas las muchachas que empiezan tardíamente sus estudios y necesitan ayuda para recuperar su retraso.

dad importante para acabar con el aislamiento de las maestras y reafirmar su identidad. Los foros se han convertido también en lugares de encuentro donde las docentes pueden perfeccionar sus competencias profesionales en materia de creatividad y comunicación.

Medidas innovadoras para las niñas sin escolarizar

Son numerosas las muchachas que empiezan tardíamente sus estudios y necesitan ayuda para recuperar su retraso por ser demasiado mayores para asistir a las clases de los primeros grados de primaria. Varias iniciativas extraescolares les ofrecen medios para ayudarlas a compensar su déficit de escolaridad. Esas iniciativas son fundamentales porque satisfacen de manera flexible las necesidades de las muchachas. También pueden ser

decisivas para las que reanudan sus estudios después de haber participado en un conflicto o las refugiadas que han sido desplazadas (Recuadro 4.16).

Muchas organizaciones no gubernamentales recurren a cursos de transición para llevar la educación a niños sin escolarizar y reintegrarlos en el sistema educativo. En la India, la *MV Foundation*, una organización no gubernamental que actúa en el Estado de Andhra Pradesh, empezó a ocuparse en 1991 de los niños que trabajan o de los están sometidos a servidumbre por deudas. Teniendo en cuenta la experiencia laboral precoz de estos niños, esa organización estimó que el sistema escolar formal no podía satisfacer sus necesidades en materia de educación y orientación. En consecuencia, creó una serie de campamentos

Recuadro 4.16 La educación de las adolescentes en situaciones de conflicto armado

Se estima que hay más de 1.500.000 refugiados en edad de cursar la enseñanza secundaria, pero un 97% de ellos no están escolarizados (ACNUR, 2002). La mayor parte de esos jóvenes son muchachas. En la mayoría de los países que acaban de salir de una situación de emergencia, los recursos se concentran en la enseñanza primaria porque es más fácil organizar clases para niños pequeños que para niños mayores (Sinclair, 2001). Si todo niño que ha dejado la escuela tiene dificultades para reanudar sus estudios, en el caso de las adolescentes y las mujeres jóvenes esto es aún más cierto. Suele ocurrir que las muchachas no acuden a las escuelas de los campos de refugiados por la falta de instalaciones higiénicas. También suele ocurrir que antes del desencadenamiento de los conflictos han frecuentado poco la escuela y que, traumatizadas por la guerra, les resulta difícil volver a estudiar con niños más pequeños que ellas. También puede ocurrir que se las margine si han tenido hijos como consecuencia de las violaciones perpetradas durante el conflicto bélico. En algunos campos de refugiados se han registrado índices de embarazo de un 50% entre las adolescentes (ACNUR, 2002; y Save the Children-Reino Unido, 2002). Estas adolescentes pueden ser marginadas tanto por las muchachas más jóvenes que ellas como por las mujeres de más edad, "al ser demasiado mayores para jugar y demasiado pequeñas para ser madres" (UNICEF, 1994).

Se sabe poco de los efectos que puede tener a largo plazo la participación de las muchachas en los conflictos armados (McKay y Mazurana, 2000). En las fuerzas armadas han podido mantener vínculos afectivos, gozar de una situación reconocida e incluso disponer de algún poder (McConnan y Uppard, 2001). Es posible que la vuelta a la vida civil represente para

ellas un paso atrás y que tropiecen con dificultades para adaptarse a un sistema escolar tradicional y autoritario, en el que se da poca cabida a la iniciativa individual.

Aunque no se disponga de muchas evaluaciones formales de las mejores prácticas en este ámbito, se puede decir que la educación impartida debe:

- reconocer las distintas funciones y responsabilidades asumidas durante el conflicto, así como las consiguientes modificaciones de la identidad femenina;
- validar las competencias positivas y el sentido del poder y la acción generado por la vida militar;
- atender al problema planteado por el sentimiento de pérdida de libertad que pueden experimentar las muchachas que regresan a las comunidades tradicionales y a la vida escolar;
- mostrarse accesibles y acogedores con las niñas embarazadas y las madres jóvenes;
- ayudar a las muchachas a ganarse la vida, haciendo que adquieran una serie de competencias prácticas que no se limiten a las actividades femeninas tradicionales;
- ayudarlas a que se integren de nuevo en sus familias y comunidades (sobre todo realizando una labor con las comunidades, las escuelas y los docentes para modificar las actitudes de estigmatización para con las muchachas que vuelven a la vida civil);
- suministrar acceso a la información y a la atención médica y sanitaria, tanto en el ámbito de la salud genésica como en el relativo a la lucha contra el sida.

para ayudarles a ponerse a la altura de los niños que asisten a los centros docentes del sistema escolar oficial. Esos campamentos sirvieron no sólo para ayudar a los niños a efectuar la transición entre el mundo laboral y la escuela, sino también para alentar a los padres a reconocer el derecho de sus hijos a la educación.

La transición del trabajo a la escuela empieza en las aldeas. La *MV Foundation* ha creado unos “centros de motivación” a donde se invita a pasar algunas horas a los niños que trabajan, así como a otros niños sin escolarizar. La función de los “docentes motivadores” de esos centros consiste en establecer una relación con las familias y hablar con ellas de sus aspiraciones. Al cabo de algunas semanas, los niños suelen estar dispuestos a ir a los campamentos, si bien es cierto que para motivar a las familias de las niñas se necesita, al parecer, algo más de tiempo.

Una vez en el campamento, los niños adquieren en un lapso de 6 a 18 meses competencias equivalentes a las de los alumnos del 7º grado. Se les reparte por grupos en función de su ritmo de aprendizaje. Los docentes, que han sido formados por la *MV Foundation*, viven con los niños y están en contacto con ellos la mayor parte del tiempo. Si se observan estrictamente los horarios de trabajo en clase, la enseñanza y el aprendizaje constituyen una actividad permanente. Cuando los niños han adquirido las competencias exigidas en el 7º grado, se les incita a que se examinen para ingresar en centros docentes que funcionan en régimen de internado, o se matriculen en la escuela más cercana de su aldea en la que pueden cursar el primer ciclo de secundaria. Muchos niños formados en los campamentos han superado con éxito los exámenes oficiales de admisión en esos internados. Con el paso de los años, este programa ha ido ganando desde 1991 un apoyo inmenso de las comunidades locales, que le suministran los recursos y el espacio o los locales necesarios para impartir los cursos de transición.

Estas escuelas de transición –ya revistan la forma de campamentos o de centros educativos dentro de las comunidades– parecen ser un instrumento poco costoso y reproducible para progresar hacia la EPT. Además del provecho que cada niño pueda sacar de este programa, sus aspectos positivos redundan en beneficio del conjunto de la comunidad, al participar ésta en su ejecución y hacer suyo el proceso de integración de los niños sin escolarizar en el sistema educativo. Por otra parte, es necesario que las organizaciones no gubernamentales y los poderes públicos cooperen, a fin de que las escuelas del sistema oficial

sean suficientemente numerosas para que puedan satisfacer las necesidades educativas de los niños integrados gracias a los programas de transición.

La *MV Foundation* se encarga también de un centro docente destinado a las niñas y mujeres en situaciones difíciles, que han sido víctimas de violencias o abusos sexuales o han llevado una vida azarosa. El gobierno de Andhra Pradesh envía a ese centro mujeres de todas las regiones del Estado. El centro no tiene por objetivo exclusivo integrar a las mujeres en el sistema educativo oficial, ya que las menos jóvenes no suelen optar por cursar estudios formales. Su objetivo es ayudar también a las mujeres a superar sus problemas personales y prepararse para la vida activa. La meta prioritaria es fomentar la autoestima de las mujeres y su confianza en sí mismas (Ramchandran, 2003).

En Bangladesh, el gobierno desempeñó un papel activo en la creación de “escuelas satélites” que ayudan a los niños desfavorecidos, y sobre todo a las niñas, a ingresar en la escuela. En un principio se crearon 200 escuelas de este tipo, y en 2002 su número se había multiplicado por diez. Su administración está en manos de maestras remuneradas por el gobierno y seleccionadas por comités de gestión locales. Estas escuelas se crearon en virtud de una iniciativa apoyada por el UNICEF para “llevar la escuela a las niñas”. La escolaridad en esos centros docentes finaliza en el 2º o 3º grado de primaria, y luego sus alumnos pasan a las escuelas del sistema normal. Habida cuenta del alto grado de asistencia a las “escuelas satélites”, el gobierno tiene previsto crear 20.000 más en los años venideros (CAMPE-Education Watch, 1999).

Desarrollar la AEPI para mejorar la paridad en la enseñanza primaria

Tal como se señaló en el Capítulo 2, muchos países están a punto de lograr la paridad entre los sexos en la AEPI. En efecto, los niños que frecuentan estos centros suelen pertenecer, o bien a los grupos más acomodados de la sociedad en que los padres disponen de recursos suficientes para enviar a sus hijos de ambos sexos a centros privados, o bien a los grupos más pobres que se benefician de programas específicos cuyo objetivo deliberado es, entre otros, conseguir la paridad entre los sexos.

Un amplio desarrollo de la AEPI puede tener repercusiones en ese equilibrio entre los sexos, ya que los padres que no forman parte de los sectores más acomodados, ni de los grupos beneficiarios de programas específicos, pueden tropezar

Las escuelas de transición parecen ser un instrumento poco costoso y reproducible para progresar hacia la EPT.

El aumento del número y la cobertura de los programas específicos de AEPI sería provechoso para el equilibrio entre los sexos en la escuela primaria.

La autonomía de las madres redunda en beneficio de la comunidad local en su conjunto.

con problemas financieros que les obliguen a escolarizar solamente a una parte de su prole. No obstante, si la AEPI se desarrollase gracias a un aumento del número y la cobertura de los programas específicos, se podría mantener la paridad entre los sexos. De hecho, esto sería también provechoso, ulteriormente, para el equilibrio entre los sexos en la escuela primaria, como lo demuestra el caso de Nepal (Recuadro 4.17).

La repercusión positiva de la AEPI en las fases posteriores del aprendizaje ha quedado demostrada en un gran número de programas en muchos países (Myers, 1995; Barnett, 1996; Deutsch, 1998; Duncan y otros, 1998; Van der Gaag y Tan, 1998; Heckman, 1999; Ramey y otros, 2000; y Mase y Barnett, 2002). Su repercusión por lo que respecta a la igualdad entre los sexos en la tasa de retención escolar se ha estudiado gracias a una vasta encuesta longitudinal realizada en 8 Estados de la India (National Council of Educational Research and Training, 1993). Se ha podido observar que, en el grupo de niños que habían participado en programas de AEPI, la tasa de retención en primaria era entre 10 y 20 puntos porcentuales más alta que en el grupo testigo. En este último grupo la tasa de deserción en 4º grado ascendía al 48,2%, mientras que en el grupo de beneficiarios de la AEPI se cifraba en un 31,8%. Proporcionalmente, la AEPI redundaba más en beneficio de las niñas que en el de los varones, y esa diferencia iba en aumento en los grados superiores.

Algunas de las diferencias características entre la enseñanza preprimaria y la primaria pueden explicar por qué la primera prepara mejor a los niños, y sobre todo a las niñas, para la escolarización. La enseñanza preprimaria, por regla general, es informal y flexible y se centra en los educandos, por lo cual el aprendizaje suele ser lúdico, contextualizado y basado en las actividades. Además, se suele utilizar la lengua materna. En cambio, en la escuela primaria el proceso didáctico es rígido, formal, centrado en el docente, estructurado por disciplinas, decontextualizado y pasivo. Los cursos se suelen impartir en la lengua oficial del Estado. Además, la enseñanza preprimaria puede ofrecer un entorno más seguro, sobre todo cuando se imparte en el hogar o en centros cercanos a éste, mientras que la escuela primaria puede estar lejos del domicilio de los alumnos, con lo cual los riesgos de violencias son mayores. Además, cabe señalar que en la escuela primaria los castigos corporales son más frecuentes que en la AEPI. Por último, el personal docente de la AEPI suele ofrecer modelos positivos, en especial a las niñas (Evans, 1997; Myers, 1997; y Fundación Bernard van Leer, 2002).

De hecho, el estudio sobre las repercusiones de la AEPI efectuado en Nepal (Recuadro 4.17) pone de manifiesto que los niños que se han beneficiado de programas de AEPI se sienten más seguros de sí mismos y son más capaces y están más motivados que los demás niños. Tienen ansias de aprender, se socializan con mayor facilidad y están dispuestos a asimilar nuevas competencias y obtener más información. El estudio muestra también la importancia que reviste la participación de los padres para efectuar una transición a la escuela primaria en buenas condiciones. Los padres de los niños que se han beneficiado de programas de AEPI apoyan más a sus hijos y también expresan con mayor firmeza sus puntos de vista ante los maestros de primaria. Otros trabajos de investigación hacen hincapié en la importancia fundamental que tienen los vínculos institucionales entre la AEPI, la escuela primaria y los padres (Fundación Bernard van Leer, 2000; y Korintus y Arato, 2003).

Sinergias entre la AEPI y la autonomía de las mujeres

Algunos programas de AEPI satisfacen incluso las necesidades de las madres y, en algunos casos, hasta las de las hermanas mayores de los niños beneficiarios. Esos programas destinados a la vez a la madre y al niño generan –con frecuencia por un costo muy módico– beneficios que van más allá de los que obtiene el niño. Además, permiten a las madres dedicarse a un trabajo productivo, facilitan a las hermanas mayores la posibilidad de ir a la escuela, propician en algunas ocasiones el perfeccionamiento profesional de las madres, permitiéndolas que lleguen a ser auxiliares o docentes en los programas de AEPI, y en un plano más general hacen que la autonomía de las madres redunde en beneficio de la comunidad local en su conjunto. A continuación, se proporcionan algunos ejemplos de este tipo de iniciativas.

En Nepal, el programa *Entry Point* otorgó en sus inicios préstamos a grupos reducidos de 5 o 6 mujeres de zonas rurales para mejorar la situación de sus comunidades. Al emprender las mujeres una actividad económica productiva, se hizo acuciante el problema de dispensar atención y educación a sus hijos pequeños. Se encontró la solución encargando a cada una de las madres que cuidase a todos los niños del grupo un día por semana, con arreglo a un sistema de rotación. Para mejorar la calidad pedagógica de ese sistema no formal de guardería a domicilio, una organización no gubernamental impartió a las madres una formación intensiva de cuatro días de duración y les entregó un juego de material básico. Esta formación se llevó a cabo de tal manera que incluso las mujeres analfabetas podían aprender

Recuadro 4.17 Impacto de la AEPI en la proporción varones/niñas en la enseñanza primaria en Nepal

Un estudio reciente sobre el distrito de Siraha (Nepal) pone de relieve las repercusiones de la AEPI en las tasas de escolarización y retención en la enseñanza primaria. En esta región de Nepal “la discriminación contra las mujeres y las niñas [...] afecta a todos aspectos de su vida. [...] El número de niñas que mueren es de 10 por cada 7 varones”. A nivel nacional, solamente un 12,7% de los niños del grupo de edad correspondiente se beneficia de un programa de AEPI de cualquier tipo y, además, el índice de paridad entre los sexos en pre-primaria es sumamente bajo ya que no alcanza el 0,79% (véase el Cuadro 3 del Anexo Estadístico).

Un 75% de los niños del distrito de Siraha ingresa en la escuela primaria. Cabe señalar, no obstante, que la tasa de ingreso de los que se han beneficiado de programas de AEPI asciende al 95%. La incidencia de la AEPI en la escolarización de las niñas es particularmente importante, tal como se puede ver en el Cuadro 4.3.

Cuadro 4.3. Proporción varones/niñas en los Grados 1 y 2 de primaria en el distrito de Siraha, Nepal (2000)

	Grupo con AEPI	Grupo sin AEPI
Proporción varones/niñas en 1er Grado	50/50	61/39
Proporción varones/niñas en 2º Grado	54/46	66/34

Se puede comprobar que, entre los niños escolarizados beneficiarios de un programa de AEPI, la paridad es total en el 1er Grado, mientras que el grupo de control la proporción es de 3 varones por cada 2 niñas. En el 2º Grado, la proporción varones/niñas aumenta, pero no tanto como en el grupo de control.

Al término del primer y segundo año de estudios primarios, las tasas de promoción al grado superior entre los niños beneficiarios de programas de AEPI son más altas que entre los niños que no se han beneficiado de ellos, tal como pone

de manifiesto el Cuadro 4.4. Entre los niños beneficiarios de la AEPI, un 11% estaba suficientemente bien preparado para pasar directamente al 2º Grado.

Cuadro 4.4. Tasa de promoción escolar al término de los Grados 1 y 2 de primaria en el distrito de Siraha, Nepal (2000)

	Grupo con AEPI (%)	Grupo sin AEPI (%)
Tasa de promoción, 1er Grado	81	61
Tasa de promoción, 2º Grado	94	68

La comparación entre el grupo de niños beneficiarios de programas de AEPI en el distrito de Siraha y las cifras nacionales muestra diferencias acusadas en las tasas de promoción al grado superior, así como en las tasas de repetición y deserción escolar, tal como se puede ver en el Cuadro 4.5.

Cuadro 4.5. Tasas de promoción, repetición y deserción en Nepal comparadas con las de los niños beneficiarios de programas de AEPI en el distrito de Siraha, Nepal (1998-2000)

		Promoción al grado superior (%)	Repetición (%)	Deserción (%)
1er Grado	Nacional	41,7	36,7	21,6
	AEPI	83,5	5,5	11,0
2º Grado	Nacional	73,9	17,6	8,5
	AEPI	95,1	2,2	2,7

En 2003, el 14% de los niños escolarizados en el 1er Grado de primaria en Nepal se habían beneficiado de un programa cualquiera de AEPI. El Ministerio de Educación tiene la intención de aumentar ese porcentaje hasta un 51% de aquí a 2009.

Fuente: Save the Children (2003).

a suministrar la atención y los servicios educativos previstos en el programa (Myers, 1993). En este caso, las sinergias son evidentes: capacidad auto-generada para atender y educar a la primera infancia, aportes de buena calidad a bajo costo y beneficios individuales que repercuten en el conjunto de la comunidad. La *Self-Employed Women's Association* (SEWA) ejecuta en la India un programa semejante (www.gdrc.org/icm/sewa.html).

En Jamaica, el *Teenage Mothers Project* tiene por objeto contrarrestar la elevada incidencia de los embarazos a repetición, haciendo que las madres jóvenes y sus hijos participen en actividades de aprendizaje. Este proyecto parte del principio de

que educar a las madres no sólo contribuye a evitar embarazos repetidos, sino que además las sensibiliza más a la importancia del aprendizaje y las incita a apoyar la educación de sus hijos. Las adquisiciones en materia de aprendizaje de los niños beneficiarios de este programa han resultado ser mejores que las de los niños de un grupo testigo, y además lograron mantener la ventaja conseguida a lo largo de toda su escolaridad (Degazon-Johnson, 2002).

El proyecto escolar *Bodh*, realizado en las barriadas miserables de Jaipur (Estado de Rajasthan, India), se basa en la idea de que la educación desempeña un importante papel en el cambio social y de que la participación de los padres es funda-

El nivel de educación de las madres va estrechamente unido a las posibilidades de escolarización de sus hijas.

mental. Algunos grupos locales de mujeres sirvieron de enlaces entre la escuela y el barrio. Las niñas escolarizadas en primaria llevaban a la escuela a los hermanos y hermanas más pequeños a los que tenían que cuidar. Por eso, se decidió añadir al proyecto de escolarización una estructura de educación preprimaria, a fin de dispensar cuidados adecuados a los niños más pequeños y aliviar de esta tarea a sus hermanas mayores. Se contrataron docentes entre los grupos de mujeres ya constituidos y se les impartió una formación. Algunas adolescentes se convirtieron en auxiliares de las madres que ejercían como docentes. Es evidente que la existencia de un lazo tan estrecho entre la enseñanza preprimaria y la primaria contribuye a una buena transición entre ambas. Este proyecto también se caracteriza por las capacidades autogeneradas, los costos bajos y los beneficios múltiples (Kullar y Menon, 1997). En otras partes, por ejemplo en China, también se han creado muchos centros de AEPI para que las hermanas mayores puedan descargarse de la tarea de cuidar a sus hermanos más pequeños (Hertz y otros, 1991).

En Irlanda, las enfermeras encargadas del desarrollo familiar forman y supervisan a las llamadas "madres comunitarias", que se dedican a visitar a las madres jóvenes de las barriadas pobres durante los primeros años de vida de sus hijos. Además de la repercusión positiva de esta iniciativa en las madres jóvenes y sus niños, las "madres comunitaria" se benefician también de la adquisición de una mayor confianza en sí, de la ampliación de su red de relaciones y de la mejora de sus relaciones con su marido e hijos (Molloy, 2002). El programa de educación para la madre y el niño ejecutado en Turquía ha generado efectos análogos y ha equilibrado más los poderes dentro de la familia (Kagiticibasi y otros, 1995).

ONG y servicios educativos

¿Qué utilidad tienen los programas de aprendizaje destinados a las jóvenes y las mujeres adultas?

Tal como se ha visto anteriormente, el nivel de educación de las madres va estrechamente unido a las posibilidades de escolarización de sus hijas. [En el Capítulo 2 se señalaba que se ese efecto se observa también cuando las madres se benefician de una educación en una época más tardía de sus vidas (Lauglo, 2001). Esto muestra la importancia que reviste el ofrecer posibilidades de aprendizaje a las jóvenes y las mujeres adultas, no sólo como

un derecho y un objetivo en sí, sino también con vistas a mejorar la escolarización y la paridad entre los sexos en la educación (Torres, 2003).

En el pasado, los programas destinados a las mujeres solían dar prioridad a la alfabetización, haciendo a menudo abstracción de todo contexto de aplicación. Los obstáculos eran los mismos que los que habían impedido a esas mismas mujeres acceder a la escuela cuando eran más jóvenes: el costo derivado de su indisponibilidad para efectuar trabajos domésticos o de otro tipo, el hecho de vivir lejos de la escuela y la existencia de un contexto de aprendizaje dominado por los docentes de sexo masculino. La oposición de los maridos –que no veían qué interés tenía el hecho de que su mujer aprendiera a leer y escribir, o se sentían amenazados– representaba un obstáculo suplementario que impedía a las mujeres participar en esos programas o terminarlos (Robinson-Pant, 2003, pág. 4).

Hoy en día, en cambio, la alfabetización va cada vez más unida a la adquisición de otras competencias útiles para los educandos, y esta circunstancia ha resultado ser especialmente beneficiosa para las mujeres. Se ha llegado a admitir que las mujeres no participarán en programas de alfabetización, no los terminarán y no conservarán los conocimientos adquiridos, a no ser que esos programas satisfagan sus propias necesidades específicas de aprendizaje, por ejemplo en ámbitos como la planificación familiar, el ahorro, el crédito, la maternidad y la salud. Un estudio reciente ha permitido comprobar que las tasas de asistencia son del 80% en los programas que comprenden un componente relacionado con la generación de ingresos, mientras que sólo ascienden al 20% en los programas que carecen de un elemento de ese tipo (Oxenham y otros, 2002).

En el éxito de esos programas han sido factores fundamentales tanto la gran atención prestada a las situaciones locales como las investigaciones previas sobre la utilización que hacen las mujeres de las capacidades adquiridas con el aprendizaje de la lectura y la escritura y la adquisición de otras competencias (Recuadro 4.18). Es preferible que los programas se elaboren dialogando con las educandas y, en algunos casos, pueden utilizar materiales creados por éstas, así como conocimientos autóctonos (Hanemann, 2003; y Rogers y otros, 1999).

Si no se presta atención a la situación local, los efectos pueden ser contraproducentes. Dighe (1995) ha comprobado, por ejemplo, que algunos manuales insinuaban que las mujeres eran

incapaces de adoptar prácticas higiénicas en el hogar cuando eran analfabetas. Las presunciones tácitas del tipo “ser analfabeta equivale a carecer en absoluto de conocimientos” pueden desmotivar a las mujeres.

La forma de impartir este tipo de educación tiene que adaptarse también a la vida cotidiana de las mujeres. Esto puede suponer que se les ofrezca oportunidades para aprender y crear redes, como hace el programa MOVA en Brasil (Stromquist, 1997), pero también puede dar lugar a una enseñanza más individualizada y un autoaprendizaje, que es lo que propone la *United Mission* en Nepal (Robinson-Pant, 2003). Cuando estas actividades se realizan con éxito, pueden ser vectores importantes de la participación en la vida política de las mujeres que acaban de adquirir autonomía (Recuadro 4.19).

Los programas de alfabetización destinados específicamente a hombres son escasos. Se puede citar el ejemplo del programa mexicano “Educación y paternidad”, que se centra en la conducta de los padres y trata de romper el círculo vicioso de la transmisión de prejuicios sexistas de generación en generación (Hanemann, 2003).

A veces, la realidad dista mucho de ser ideal. Con frecuencia los programas de aprendizaje destinados a los adultos se consideran menos prioritarios que la escolarización, incluso en términos de asig-

nación presupuestaria. Los docentes de esos programas están mal pagados y los voluntarios carecen de una preparación suficiente, en particular cuando se intenta –con las mejores intenciones– aumentar la proporción de mujeres docentes. Como el número de mujeres alfabetizadas es inferior al de los hombres, es difícil encontrar buenas docentes. En algunos casos se puede contratar a muchachas jóvenes escolarizadas, pero al ser insuficiente su experiencia de la vida esto puede plantear problemas a la hora de aplicar programas en los que se combina la alfabetización con otros objetivos de aprendizaje. No obstante, hay muchas experiencias positivas. La red *Unisa* para la educación y formación básicas de adultos en Sudáfrica ha contratado y formado a fondo a más de 3.000 educadores, muchos de los cuales eran mujeres sin empleo (McKay, 2003).

ONG y servicios educativos: nuevos modelos

En muchos países, las ONG han sido instrumentos esenciales de la aceleración de los esfuerzos realizados por los Estados para alcanzar los objetivos de la EPU y de la paridad entre los sexos. En Asia Meridional, en particular, la labor de las ONG locales en pro de la movilización social y el desarrollo tiene una larga historia, aun cuando su papel y sus relaciones con el Estado varíen de un país a otro. En Bangladesh, por ejemplo, hay algunas ONG muy importantes como el Comité para el

En muchos países, las ONG han sido instrumentos esenciales de la aceleración de los esfuerzos realizados por los Estados para alcanzar los objetivos de la EPU y de la paridad entre los sexos.

Recuadro 4.18 “Alfabetización jurídica” en la India

Convencido de que la alfabetización no es suficiente, el *Multiple Action Research Group* (MARG) ha iniciado un proyecto destinado a impartir educación a las mujeres para que conozcan sus derechos. Esta ONG, con sede en Nueva Delhi, elaboró una serie de manuales sobre 23 leyes que tienen repercusiones en la vida de las mujeres. Las tapas de esos manuales están impresas en distintos colores, que sirven de clave para identificar los temas tratados: el rojo, por ejemplo, corresponde al derecho matrimonial, y el azul a los derechos de los ciudadanos frente a la policía. El MARG organizó seminarios de 3 días de duración para iniciar al conocimiento de las leyes, atendiendo así a las necesidades de información de diversas organizaciones comunitarias, entre las que figuraban algunas dedicadas a ejecutar programas de educación no formal. En esos talleres participaron mujeres, instruidas o analfabetas, que empezaron a cobrar más conciencia de sus derechos mediante la realización de juegos

simbólicos, la proyección de videocintas y la “lectura” de manuales sencillos y provistos de ilustraciones elocuentes.

La utilización de los manuales en los talleres incitó a algunas mujeres de más edad a asistir a cursos de alfabetización para mejorar su capacidad de lectura. A plazo más largo, los manuales ayudaron a las mujeres a emprender acciones de índole jurídica y social. Por ejemplo, después de haber descubierto las disposiciones de la Ley sobre Remuneraciones del Estado de Bihar, muchas jornaleras agrícolas se negaron a trabajar hasta que no recibiesen un salario igual al de los hombres. Para apoyar su reivindicación mostraron a sus empleadores las secciones pertinentes de sus manuales. En otro caso, los miembros de una comunidad que se habían enterado de las disposiciones de la Ley de Restricción del Matrimonio de Menores impidieron que se casara a una niña de 14 años contra su voluntad.

Fuente: Monga (2000).

Recuadro 4.19 Educación popular y participación de la mujer en la vida política

Aunque un análisis transnacional de variables múltiples indica la existencia de una correlación entre la educación superior y la representación de las mujeres en la política oficial, algunos elementos de información cualitativos procedentes de los países en desarrollo muestran que la educación popular propicia la participación política extraoficial de las mujeres adultas. Iniciadas generalmente por partidos políticos movidos por el deseo de conseguir o consolidar una base de apoyo en comunidades políticamente inactivas, las campañas de alfabetización de adultos y la educación cívica popular han inducido una evolución manifiesta en el nivel de participación de las mujeres en la sociedad civil y la vida política. Ejemplos de esto son: los Círculos Bolivarianos, creados en las comunidades urbanas pobres por el partido de Hugo Chávez antes su elección como Presidente de Venezuela en 1999; las campañas de educación de adultos organizadas en Nicaragua por el Frente Sandinista de Liberación Nacional, cuando llegó al poder a mediados del decenio de 1970; y las *chakka-muchakka*, actividades de sensibilización política y formación a la autodefensa llevadas a cabo en Uganda en la segunda mitad de los años ochenta. Todas estas campañas tuvieron por resultado un aumento considerable del número de mujeres participantes en las elecciones locales y nacionales, así como en iniciativas y movimientos de protesta encaminados a promover sus intereses mediante actividades asociativas de la sociedad civil.

Uno de los ejemplos más notables de una campaña de educación de adultos con efecto catalizador en el compromiso político sigue siendo el papel desempeñado, a principios de los años noventa, por la *Indian Total Literacy Campaign* en la movilización de las mujeres del Estado de Andhra Pradesh en favor de la prohibición del *arrack*, la bebida alcohólica local. El movimiento en pro de la prohibición surgió entre los grupos de discusión organizados por mujeres que participaban en un programa de alfabetización inspirado en los métodos de Paulo Freire. En efecto, los manuales de lectura de la fase de postalfabetización presentaban relatos en los que se criticaba el abuso del alcohol por parte de los hombres, haciéndose eco de la grave preocupación de las

mujeres a este respecto. La agitación comenzó en distrito de Nellore (Andhra Pradesh) en enero de 1991 con un boicoteo de las tiendas donde se vendían bebidas alcohólicas y con esfuerzos para controlar su consumo por parte de los hombres. Poco a poco fueron saliendo a relucir las conexiones entre la concesión de los permisos de venta de alcohol y las redes de recaudación ilícita de dinero por parte de la organización política en el poder, el Partido del Congreso, para financiar sus campañas electorales. Los partidos de la oposición, en especial el Telugu Desam Party (TDP), se percataron rápidamente de lo ventajoso que sería apoyar la campaña de las mujeres y denunciar la corrupción del partido dominante. En 1994, el TDP ganó las elecciones en este Estado, en parte por haber prometido que decretaría la prohibición del alcohol.

Aunque es ilustrativo del papel que pueden desempeñar los grupos de alfabetización de mujeres adultas para galvanizar la acción política (Dighe, 1993), este ejemplo no explica realmente si fue la alfabetización en sí misma la que generó la acción política, o si ofreció solamente la posibilidad de llevar a cabo una reflexión colectiva gracias a la estructura organizativa ofrecida por la *Indian Total Literacy Campaign*. Además, la rápida recuperación de los logros de las mujeres por parte del TDP, una vez que consiguió el poder, fue un motivo de preocupación con respecto a la perdurabilidad del compromiso político de las mujeres. Cuando este partido ganó por segunda vez las elecciones a finales de los noventa, pudo retractarse de su promesa relativa a la prohibición, ya que no podía prescindir de los ingresos ilícitos procedentes de la adjudicación de los permisos de venta de alcohol (Bhatkal, 1997). Aunque el TDP creó comités de seguimiento de la política de prohibición, la representación femenina en esos organismos fue escasa y episódica. Algunas de las mujeres que militaron en el movimiento contra el *arrack* no tuvieron la posibilidad de participar verdaderamente en el proceso de adopción de decisiones en el plano administrativo, probablemente a causa de un nivel de educación insuficiente y de falta formación en materia de prácticas y procedimientos burocráticos.

Fuente: Goetz (2003).

Progreso Rural en Bangladesh (BRAC), que es un proveedor directo y activo de servicios de educación. En la India, las ONG desempeñan más bien la función de laboratorios de experimentación de innovaciones, lo cual les permite ensayar distintos modelos con las comunidades locales para encontrar las soluciones que puedan responder mejor a

las limitaciones a corto plazo y los problemas a largo plazo vinculados a la desigualdad.

En Bangladesh, el reciente aumento del número total de niños escolarizados en primaria y la "inversión" de la disparidad entre los sexos obedecen en gran medida al auge de las escuelas admi-

nistradas por las ONG. Según un estudio, si no hubieran existido esas escuelas, las TBE de las niñas y los varones serían respectivamente 98 y 97, en vez de 109 y 104 (Chowdhury y otros, 2002, pág. 200). Por lo tanto, la actividad de las ONG parece generar beneficios importantes. Además, los progresos realizados en la reducción de la disparidad entre los sexos parece que se pueden atribuir a la “discriminación positiva” practicada tanto por el Estado como por las ONG. Un ejemplo excelente en este ámbito lo ofrece el programa de Educación Primaria No Formal (NFPE) del BRAC, que vela por que el 70% de los alumnos sean niñas de las familias más pobres (Recuadro 4.20).

Otras ONG también han adoptado esta estrategia, pero no cuentan con programas de tan amplia cobertura como el del BRAC.¹²

En Bangladesh, el número de ONG ha aumentado en proporciones espectaculares en el transcurso de los últimos 20 años (USAID, 2002, pág. 27) y tan sólo en el sector de la educación actúan más de 400. En el futuro será necesario examinar con atención los distintos enfoques que han adoptado, así como la calidad de sus servicios, porque la fácil consecución de financiación entraña el riesgo de que su número aumente artificialmente, y quizás se compruebe que no todas ellas poseen el

12. El 76% de una muestra de 2.151 niños matriculados en escuelas no oficiales frecuentaba las escuelas del BRAC (CAMPE-Education Watch, 1999).

Recuadro 4.20 El Programa de Educación Primaria No Formal (NFPE) del BRAC: un modelo de educación que tiene en cuenta la igualdad entre los sexos

Las escuelas del Comité para el Progreso Rural en Bangladesh (BRAC) imparten educación primaria no formal, sobre todo en las zonas rurales, a los niños de 8 a 10 años de las familias más pobres, que nunca estuvieron escolarizados en el sistema educativo formal o que desertaron la escuela. El BRAC aplica una estrategia de “discriminación positiva”, gracias a la cual las niñas han llegado a representar el 70% de los alumnos y las mujeres el 96% aproximadamente de los docentes. En un principio se previó que el programa durase tres años, pero luego se amplió a un ciclo de 4 años, abarcando así la totalidad del plan de estudios de primaria (del 1^{er} Grado al 5^o Grado).

Los locales escolares. Las escuelas tienen entre 30 y 33 alumnos y este tamaño reducido favorece la participación e interacción de los escolares. Además, la relación entre el docente y el alumno mejora. El local de la escuela tiene que poseer una superficie de 37 m² por lo menos y ha de arrendarse a un precio mínimo a un miembro de la comunidad. La escuela posee una sola clase, construida con bambú o adobe, por regla general, y está provista de una pizarra y algunos mapas. El BRAC suministra a los alumnos todo el material (lápices, cuadernos y libros de texto) y cada niño aporta una contribución de 5 takas mensuales. Las escuelas están situadas cerca de los hogares de los miembros del grupo destinatario del programa, habida cuenta de la importancia que tiene la proximidad tanto para la escolarización como para la finalización de los estudios, sobre todo en el caso de las niñas. Los horarios de clase se determinan en reuniones con los padres. Por término medio, las clases se imparten seis días por semana, a razón de dos horas y media diarias para los grados 1^o y 2^o y de tres horas para los demás.

Los docentes y su formación. Los docentes del BRAC son esencialmente mujeres y tienen que estar domiciliados en la aldea de la escuela. Se escogen entre las personas de la aldea con mayor nivel de educación. A cada docente

se le imparte una formación inicial de 12 días, en la que se presentan los conceptos fundamentales de la teoría del aprendizaje y se efectúan ejercicios pedagógicos prácticos. Luego, se les imparte cada año una formación de 6 días para actualizar su nivel y preparar el año escolar. Además, los docentes tienen que asistir todos los meses a una sesión de formación de un día, dedicada a intercambiar las experiencias vividas en el aula y examinar los problemas con que tropiezan. Su remuneración mensual es de unos 500 takas (9 dólares) y es muy inferior al promedio de los sueldos pagados en el sistema educativo oficial. Sin embargo, el absentismo de los docentes es muy escaso y su índice de deserción es inferior a un 2% anual.

El plan de estudios. El plan de estudios del BRAC se ha concebido en especial para satisfacer las necesidades de los niños de las zonas rurales y urbanas. Se basa en información acopiada acerca de los educandos, sus familias, su situación económica y su nivel de desarrollo cognitivo, psicológico y fisiológico. El programa integra la adquisición de competencias establecida por los poderes públicos para la enseñanza primaria del sistema educativo oficial, pero se basa en un enfoque participativo del aprendizaje. Además, no hace hincapié en la mera memorización, sino en los métodos de aprendizaje activo que fomentan la discusión. No se exige la ejecución de muchos deberes en casa.

La participación de la comunidad. La participación de los padres y del conjunto de la comunidad desempeña un papel fundamental en las escuelas y es uno de los principales factores de su éxito. La participación se efectúa por conducto del comité de gestión de la escuela (integrado por tres padres, un dirigente de la comunidad y un docente) y de las reuniones de padres, y también cuando se determinan los horarios lectivos y se instalan de las escuelas.

Fuentes: BRAC (2002); Lovell y Fatema (1989); y Fransman y otros (2003).

Cuando la mujer está en condiciones de ser dueña de su propia vida, posee la clave para transformar muchos ámbitos de la actividad humana.

mismo grado de entrega ni la misma capacidad para obtener los resultados positivos que logran el BRAC u otras ONG importantes como *Proshika*.

En otras partes del mundo, también se han puesto de manifiesto las repercusiones positivas del suministro de servicios de educación por parte de las ONG a las niñas, cuando éstas son las destinatarias principales de las estrategias aplicadas. En Etiopía, Ghana, Guinea, Malí, el sur del Sudán y Uganda, todos los programas apoyados por las ONG logran un cierto éxito en este ámbito (Miller-Granvaux y Yoder, 2002). En Etiopía, por ejemplo, el número total de escolares aumentó en un 8,9% en la región donde la organización *World Learning* está llevando a cabo un programa de escuelas comunitarias, mientras que el de las niñas escolarizadas progresó en un 13,8%. En esas escuelas, la asistencia de las niñas también ha mejorado considerablemente: 36% de niñas presentes en clase, en comparación con un 28% en las escuelas estatales. En un distrito de Guinea en el que trabaja la organización *Save the Children*, la TBE de las niñas pasó de 31% a 37%. En el sur del Sudán, la labor realizada por CARE para sensibilizar a las comunidades a la importancia de enviar a los niños –y particularmente a las niñas– a la escuela ha permitido incrementar el número de alumnas

matriculadas en un 96%. Las niñas representan el 47% del número total de alumnos en las escuelas comunitarias de *Action Aid* en Uganda y casi la mitad de los escolares que pasan de esas escuelas a los centros docentes estatales (Miller-Grandvaux y Yoder, 2002). Se ha señalado también que las escuelas apoyadas por *Save the Children-EE.UU.* en Uganda han favorecido el acceso de las niñas a la educación (Rose, 2003b).

Otras intervenciones de las ONG pueden tener repercusiones positivas en la educación de las niñas. Aunque la revolución provocada en muchas regiones del mundo por el microcrédito es objeto de grandes controversias por lo que respecta a su eficacia para llegar a los más pobres y dotar de autonomía a las mujeres, se ha podido observar que ha repercutido positivamente en la capacidad de las familias para ahorrar e invertir en la educación de los niños. En Asia Meridional, parece que la concesión de préstamos a las mujeres, en vez de a los hombres, es un medio más eficaz para reducir el trabajo infantil y promover la educación de los niños, y en especial la de las niñas. Esto puede ser un exponente del incremento del poder de negociación de que disponen las mujeres y del hecho de que éstas, tanto en Bangladesh como en la India, suelen tener acceso a los microcréditos

Cuadro 4.6. Campaña de educación sobre los derechos humanos mediante carteles (Bangladesh)

Tema	Descripción	Texto del cartel
Contribución al desarrollo	Muestra a hombres y mujeres participando juntos en el desarrollo, por ejemplo excavando tierra para construir una carretera.	Hemos construido este mundo y esta civilización. Hombres y mujeres a contribuido a ello por igual.
Matrimonios prematuros	Destaca una serie de consecuencias indeseables de los matrimonios prematuros: una maternidad precoz puede ocasionar problemas de salud que impidan a la mujer asumir sus responsabilidades familiares, lo cual puede acarrear relaciones difíciles con los demás miembros de la familia y desembocar en el divorcio.	El matrimonio prematuro provoca las lágrimas de muchas casadas, sin que nadie preste atención a ellas.
Violación de la reglamentación sobre la poligamia	Indica que es indispensable que el marido cuente con el consentimiento de su esposa para casarse con otra mujer. De no ser así se expone a una pena de cárcel o a una multa.	Pena de cárcel por casarse de nuevo sin el acuerdo de la esposa o por haber hecho caso omiso de la oposición de ésta al nuevo matrimonio.
Malos tratos a las mujeres	Señala que los malos tratos a las mujeres constituyen un delito que puede ser sancionado con una pena de cárcel.	¡A la cárcel los torturadores de mujeres!
Registro del matrimonio	Indica que es importante registrar oficialmente el matrimonio porque, de no ser así, las mujeres no pueden presentar recurso alguno en caso de divorcio.	Mi marido a pedido el divorcio. ¿Qué voy a hacer? Nos hemos casado recitando el Kalemá, pero no hemos registrado oficialmente el matrimonio.
Dote	Indica que, en cualquier caso de divorcio, el marido tiene que reembolsar la dote a la mujer.	Vivo o muerto, hay que reembolsar la dote.
Divorcio verbal	Indica que no se puede anular un matrimonio anunciando verbalmente tres veces el divorcio.	El divorcio no es legal cuando se anuncia verbalmente.

Fuente: Rafi y Chowdhury (2000).

en calidad de miembros de “grupos” especialmente constituidos para obtenerlos (Drèze y Kingdon, 2001; y Kabear, 2003).

Emancipar a la mujer, construir nuevas comunidades

¿Qué significa la “emancipación” de la mujer?

Cuando la mujer está en condiciones de ser dueña de su propia vida, posee la clave para transformar muchos ámbitos de la actividad humana. Los vínculos entre los derechos humanos y la emancipación de la mujer son esenciales. Para las mujeres, los derechos no tienen mucho sentido si no se sienten capaces de actuar para reivindicarlos. Los conocimientos formales y las competencias que proporciona la alfabetización son uno de los aspectos de ese proceso. No obstante, hay que señalar que conllevan muchas tensiones los compromisos entre la reivindicación de los derechos y la alteración profunda de las relaciones familiares basadas en el orden dominante en las relaciones entre los sexos. Es importante que las instituciones que tratan de “emancipar” a las mujeres les presten apoyo en ese proceso. Sin la creación de estructuras de apoyo, las mujeres correrían demasiados riesgos y se verían expuestas a ser víctimas de reacciones violentas.

Un enfoque interesante es el que ha adoptado el BRAC en Bangladesh para tratar de establecer –mediante una campaña publicitaria a nivel nacional– un vínculo entre las restricciones sociales que pesan sobre la igualdad de las mujeres y las perspectivas de educación que se les ofrecen. En el marco de esa campaña, dedicada a los derechos humanos, se distribuyeron por todo el país 700.000 carteles con una temática basada en interpretaciones del Corán y de las prácticas islámicas (Cuadro 4.6). La campaña tuvo que afrontar la reacción sumamente hostil de las organizaciones religiosas que la percibieron como una intromisión en su ámbito profesional y una tentativa encaminada a lesionar sus intereses socioeconómicos. Frente a la hostilidad desencadenada, el BRAC llegó a la conclusión de que “las organizaciones que se dedican a actividades en pro del desarrollo deben prevenir este tipo de oposiciones, explicando claramente sus objetivos a los eventuales críticos de sus iniciativas y formulando programas que no proporcionen pretextos a sus oponentes para perjudicar su acción” (Rafi y Chowdhury, 2000, pág. 19).

La experiencia del programa Mahila Samakhya

Aunque la educación de las mujeres y las niñas sea un elemento fundamental del discurso oficial desde hace más de un siglo, existen obstáculos

complejos y profundamente arraigados que siguen poniendo trabas al acceso de la mujer a la educación. Se ha argumentado que las bases de la participación de las mujeres en el proceso educativo sólo se sentarán cuando éstas posean una capacidad de iniciativa suficiente para luchar ellas mismas contra esos obstáculos y hayan logrado su autonomía. Esto es lo que trata de hacer con enfoques innovadores el programa *Mahila Samakhya* en varias regiones de la India. Este programa concibe la educación como un medio para ayudar a la mujer a que, en vez de asentir sistemáticamente, formule preguntas para que sea ella quien controle su propia vida. También se ha fijado el objetivo de crear colectivos de mujeres decididos e independientes (*shangas*) para que inicien procesos de cambio social y los consoliden (Jandhyala, 2003).

En su concepción, este programa se ha apartado deliberadamente de los enfoques convencionales del desarrollo, al no determinar ni grupos destinatarios ni prestaciones de servicios. Su objetivo, ante todo, es ofrecer a las mujeres la posibilidad de que definan ellas mismas sus propias prioridades en materia de aprendizaje. La estrategia principal del programa consiste en organizar a las mujeres en *shangas* que se conviertan no sólo en foros de reflexión y solidaridad, sino también en un medio para que expresen sus necesidades de múltiples formas conexas.

Este enfoque centrado en colectivos de personas fue una decisión deliberada y entrañó una ruptura con la prioridad que se daba, por regla general, a los beneficiarios individuales. La fuerza del colectivo ayuda a las mujeres a superar sus desventajas, que van mucho más allá de los meros aspectos materiales y engloban la percepción que tienen de sus propias capacidades y competencias. A este respecto cabe decir que los movimientos de mujeres, al poner de manifiesto la necesidad de la solidaridad de grupo, han constituido una fuente de enseñanzas importante. Hoy en día se reconoce, por supuesto, la importancia de la constitución de colectivos como una estrategia eficaz para llegar a distintos grupos sociales y comunitarios y se ha convertido en la base de la mayoría de las iniciativas relativas al desarrollo.

Como el programa no define un orden de prioridades específico, el personal que lo aplica debe afrontar permanentemente el desafío de traducir los objetivos en estrategias aplicables, lo cual exige responder con flexibilidad y tacto a las necesidades y peticiones de los *shangas*. Una tarea importante ha consistido en prestar una atención constante al proceso de aprendizaje permanente. Además, como la autonomía no es algo que venga

La educación es un medio para ayudar a la mujer a que, en vez de asentir sistemáticamente, formule preguntas

El proceso de cambio social no se puede producir sin que las mujeres y las jóvenes participen en él.

dado desde afuera, sino un proceso que debe ser objeto de una experiencia personal antes de que se pueda ayudar a los demás a adquirirla, el programa ofrece oportunidades para adoptar decisiones, innovar y crear de forma individual.

Conclusión

En el presente capítulo se ha indicado por qué medios los sistemas, las políticas y los programas de educación deben aportar –con tacto y flexibilidad– respuestas a las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos. Las desigualdades entre éstos se dan en todas partes, pero revisten formas diferentes en función de la evolución de los contextos y las perspectivas. En consecuencia, las prioridades de cada país serán diferentes, al igual que las perspectivas y los contextos de los que surgirán las ideas para el cambio.

De la evaluación de las iniciativas susceptibles de promover la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación se desprenden cuatro aspectos principales.

En primer lugar, el Estado debe desempeñar un papel de primer plano en la promoción de la igualdad en la EPT, como ha ocurrido en la mayoría de los países en los que se han registrado progresos considerables en este ámbito. Los cambios legislativos que promueven la igualdad entre los sexos son importantes para crear un contexto que sea propicio a la educación de las niñas. La planificación y la gestión de las infraestructuras y los aportes necesarios a la educación, la gestión de los sistemas de incentivos, la reglamentación de las actividades de los docentes y la reforma de los programas escolares son aspectos que exigen la intervención del Estado, aun cuando ésta deba efectuarse con el apoyo de las partes interesadas no estatales. Es indispensable un sólido compromiso por parte del Estado, porque los aportes de la sociedad civil no siempre se pueden garantizar. En efecto, a veces pueden producirse modificaciones de las condiciones sociales y financieras que impiden a las ONG y los prestatarios religiosos o privados de servicios de educación desempeñar su papel de forma continuada. No obstante, también es obvio que los Estados no se hallan a veces en condiciones óptimas para garantizar los servicios de educación, en particular cuando se dan situaciones de conflicto o cuando las estructuras públicas son muy poco sólidas.

En segundo lugar, son sumamente prioritarias las medidas encaminadas a redistribuir los recursos en el sector de la educación –y en otros sectores en general– para satisfacer las necesidades educativas específicas de las niñas. Se puede hacer mucho para reducir los costos directos e indirectos que deben sufragar las familias para educar a sus hijas. En una estrategia de este tipo, desempeñan un papel muy importante los subsidios destinados a grupos específicos y supeditados a la educación. No obstante, muchos gobiernos y entidades no estatales deben seguir aplicando todo un conjunto de políticas económicas y sociales de alcance más vasto para suprimir la discriminación en las remuneraciones por el trabajo, modificar las normas sociales subyacentes a las prácticas discriminatorias y poner un término a la influencia perniciosa del trabajo infantil.

En tercer lugar, las asociaciones multisectoriales son fundamentales para lograr la EPT. Las ONG, las organizaciones religiosas, el Estado y los movimientos sociales tienen un papel importante que desempeñar. Como se dijo en el Capítulo 1, la mayoría de los países se ha comprometido, en virtud de diferentes instrumentos jurídicos internacionales y declaraciones adoptadas en diversas conferencias internacionales, a suprimir la discriminación en la educación. Para cumplir ese compromiso, es necesario realizar un mayor esfuerzo a fin de que los distintos asociados rindan cuentas de sus actividades y de las repercusiones de éstas en la igualdad entre los sexos.

Por último, el presente capítulo ha mostrado que el proceso de cambio social puede ser lento, pero no se puede producir sin que las mujeres y las jóvenes participen en él. Ese proceso se centra en las mujeres como protagonistas del cambio y la educación es un instrumento importante para apoyarlo. Es importante fortalecer y liberar las capacidades críticas de las mujeres para que sean, a la vez, las copartícipes del cambio y sus primeras beneficiarias. ■



© Magnum Photos/John Vink

Samlot (Camboya): Aula repleta en un distrito donde las minas terrestres siguen siendo un grave peligro.

Capítulo 5

De los objetivos a la reforma: las estrategias nacionales en acción

Incrementar la igualdad entre los sexos en la educación y por medio de ésta no será una tarea fácil. No obstante, es evidente que se pueden realizar progresos en este ámbito y que los beneficios que se derivarán de ellos serán considerables. Estos son los mensajes principales del presente informe sobre la EPT. También es evidente que las políticas y las reformas nacionales concebidas para alcanzar el conjunto de los objetivos de la EPT fracasarán, a no ser que se elaboren estrategias para suprimir las desigualdades entre los sexos en materia de acceso a la educación, de participación en ésta y de resultados del aprendizaje, y que se reconozca de manera general que en la sociedad los resultados socioeconómicos de la educación varían en función del sexo. Esto es cierto tanto en los países industrializados y en transición como en las regiones del Asia Meridional, los Estados Árabes y África Subsahariana, donde el desafío planteado a la igualdad entre los sexos parece más temible.

En este capítulo y en el siguiente se recuerdan algunas de estas cuestiones y se examinan, desde otra perspectiva, los aspectos de la EPT que afectan a la igualdad entre los sexos. No obstante, el objetivo esencial de ambos es presentar un análisis de las políticas y reformas nacionales susceptibles de aportar una contribución importante a la realización del objetivo de la EPT (Capítulo 5) y evaluar en qué medida la cooperación internacional reviste una importancia considerable en el ámbito de la educación (Capítulo 6).

Si no se presta atención al buen gobierno, es muy posible que las medidas destinadas específicamente al sector de la educación no logren los resultados previstos.

Del análisis de las políticas necesarias para instaurar la igualdad entre los sexos se desprende claramente que se pueden efectuar cambios importantes dentro de los sistemas educativos, si bien muchos de los cambios fundamentales no entran en el ámbito de competencia de los ministerios de educación y las instituciones educativas. Hay que adoptar medidas políticas y sociales de más vasto alcance si se quiere cumplir la promesa de mejorar los servicios sociales.

Si los gobiernos tienen la obligación de proporcionar a los ciudadanos los medios necesarios para que puedan ejercer efectivamente su derecho a una educación de calidad, también es cierto que su papel va mucho más allá de la mera adopción de medidas técnicas específicas en el sector de la educación, por importantes que éstas puedan ser. La atribución equitativa de recursos a la educación, el fortalecimiento de las instituciones públicas y la apertura del diálogo con la sociedad civil caracterizan las reformas gubernamentales de gran envergadura, y no exclusivamente las estrategias sectoriales. Si no se presta atención a este contexto más amplio de buen gobierno, es muy posible que las medidas destinadas específicamente al sector de la educación no logren el efecto impulsor esperado ni los resultados previstos. Por otra parte, una educación de calidad es de por sí un potente vector de cambios socioeconómicos de mayor envergadura, de los que depende su propio desarrollo.

También es evidente que conviene aprovechar las complementariedades de los servicios sociales básicos (PNUD, 2003b). Este mensaje no constituye una novedad, pero es indispensable tener una visión más unificada del conjunto constituido por la salud, la educación, el agua y el saneamiento. Se impone un enfoque intersectorial si se quieren obtener los beneficios considerables que se derivan –en el plano humano– de los múltiples vínculos positivos que se dan entre la educación básica, la mejora de la salud y la nutrición, el suministro de agua potable y un buen sistema de saneamiento. Además, en el caso de muchos países, toda evaluación de las políticas y de sus incidencias en la mejora de la educación que no tenga en cuenta las repercusiones de la pandemia del VIH/SIDA y de los conflictos en la vida de millones de personas, correrá el riesgo de ser muy limitada, tanto en lo que respecta a su análisis como en lo referente a su aplicación (UNESCO, 2002a).

Una vez dicho esto, se pueden distinguir siete ámbitos de análisis principales:

- Las características de los resultados de los sistemas educativos – ¿Cuáles son los factores que impulsan el progreso?
- La importancia del contexto.
- Los compromisos y objetivos con plazos establecidos.
- Los ejemplos de las reformas nacionales.
- La participación – ¿Interviene la sociedad civil?
- La descentralización – ¿Tiene una importancia decisiva?
- Los medios para hacer asequible la enseñanza primaria en el plano financiero.

Después de examinar estos siete ámbitos, el presente capítulo termina con un examen sucinto de la EPT y de sus repercusiones en las políticas de los países industrializados y en transición.

Las características de los resultados de los sistemas educativos – ¿Cuáles son los factores que impulsan el progreso?

Una cuestión fundamental del presente informe sobre la EPT y de los venideros es la referente a la identificación de los factores clave que determinan el ritmo de los progresos hacia la EPT. El análisis de las políticas se ve obstaculizado por la falta de datos internacionales de calidad que facilitan las comparaciones entre países.¹ Los estudios de casos y los análisis cualitativos de las políticas generales son, no obstante, medios importantes para determinar cuáles son las mejores prácticas y las prioridades en la reforma de las políticas. La segunda parte del presente capítulo se basa en este tipo de materiales. Además, hay enfoques más cuantitativos que se pueden utilizar para clarificar las políticas.

Tal como se señaló en el Capítulo 2, el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) ofrece un medio para obtener un resumen cuantitativo de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT.² También permite examinar en qué medida esos progresos están vinculados a otros factores que pueden estar en función de las opciones en materia de políticas. Por ejemplo, ¿en qué medida el IDE está vinculado al gasto público en educación, los niveles de ingresos, los flujos de la ayuda, la deuda nacional y el buen gobierno?

1. No se trata de negar que hay cada vez más trabajos dedicados a la educación. En efecto, la Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial es una fuente de información en expansión. Por otra parte, la cuestión de la descentralización está siendo objeto de numerosos trabajos especializados. Asimismo, hay estudios sobre las políticas regionales (por ejemplo, Adams, 2002; y Moulton y otros, 2001). Por último, los organismos de ayuda están examinando su contribución a la reforma de la educación (AUCC, en preparación).

2. En el Capítulo 2 –y con mayor detalle en el Apéndice 2– se exponen algunos usos posibles de este indicador, así como sus limitaciones.

Los análisis estadísticos basados en los datos relativos a los 94 países para los que se ha calculado el IDE en el año 2000 parecen indicar la existencia de correlaciones significativas entre esas variables (Recuadro 5.1). Sus resultados permiten, al parecer, la formulación de las generalizaciones que figuran a continuación.

La repercusión del crecimiento económico. De por sí, la correlación entre el crecimiento y el IDE no es fuerte. Al parecer, intervienen otros factores. El crecimiento económico no parece tener una repercusión positiva en el IDE, salvo en el caso de que las instituciones del país funcionen bien, lo cual induce a pensar que es conveniente administrar bien el crecimiento para ponerlo al servicio de la educación. Además, el crecimiento económico ofrece ventajas potenciales para el IDE en todos los países en desarrollo, pero esas ventajas son particularmente acusadas en el caso de los que gozan de niveles de ingresos más altos.

Un nivel moderado de endeudamiento nacional va asociado a niveles del IDE más altos, pero sólo en los países con regímenes más democráticos. Además, el análisis indica que, cuando un país está muy endeudado, cada nuevo dólar que pide prestado no surte efecto alguno en el IDE.

El valor por habitante de los flujos totales de la ayuda tiene una repercusión positiva en el IDE de los países dotados con una infraestructura institucional eficaz y con un contexto democrático. Así, la ayuda será beneficiosa para el IDE si la situación del país beneficiario permite una buena utilización de los recursos.

Un alto nivel del gasto nacional en educación mejora el IDE, pero en esta correlación influye claramente el nivel de ingresos del país. En los países democráticos más pobres, en los que el acceso a la educación y la calidad de ésta son insuficientes, una inversión suplementaria en la educación parece tener más repercusiones en el IDE que una inversión en los países más ricos.

La legislación que garantiza la gratuidad de la enseñanza en los países pobres no va asociada a niveles más altos del IDE, aunque esos países tengan un régimen democrático. No obstante, existe una correlación significativa y positiva entre esa garantía y el IDE en los países donde el nivel de vida es elevado. Así, una legislación de este tipo sólo es beneficiosa en la medida en que el país pueda garantizar el suministro de servicios educativos y en que su población esté en condiciones de aprovecharlos. Si los recursos son muy limitados

Recuadro 5.1 Algunos determinantes del Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Se ha efectuado un análisis empírico para examinar en qué medida las variaciones del IDE están asociadas a otras variables. La serie de datos utilizada para los 94 países en los que se ha calculado el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) comprende otras 20 variables que presentan un interés. Las correlaciones simples indican que los niveles más altos del IDE van unidos a los niveles más altos de renta per cápita, crecimiento económico y esperanza de vida, así como a la existencia de un gobierno democrático y una mejor administración. En cambio la correlación es negativa con las tasas de crecimiento demográfico, el pago de derechos de matrícula y la frecuencia de los conflictos armados.

Muchas de esas variables independientes tienen correlaciones entre sí. Se ha recurrido a un análisis factorial para definir variables compuestas, a fin de evitar la multicolinealidad. Se han utilizado tres variables compuestas: una variable contextual básica que comprende el crecimiento demográfico, la esperanza de vida, la mortalidad infantil y la renta per cápita; un grupo de indicadores del buen gobierno que comprende el respeto del Estado de derecho y la eficacia de las instituciones estatales; y un grupo de indicadores de sustitución para determinar en qué medida un Estado no es democrático. Se ha añadido una dimensión tiempo utilizando, siempre que ha sido posible, los datos correspondientes a los años 1990 y 2000, a fin de profundizar más los resultados.

Esas variables se han utilizado en el siguiente modelo estadístico, recurriendo a un procedimiento estándar de estimación de los cuadrados menores ordinarios: $IDE_{t,n} = \alpha_n + \beta_1 I_{t,n} + \beta_2 U_{t,n} + \beta_3 B_{t,n} + \beta_4 I_{t,n} \times U_{t,n} + \beta_5 I_{t,n} \times B_{t,n} + \beta_6 U_{t,n} \times B_{t,n}$, en el que I representa las instituciones, U la falta de democracia (cuanto más alto es este valor, menos democrático es el país) y B los datos contextuales. El primer término interactivo, I*U, sirve para determinar si el desarrollo institucional marca una diferencia, según que los países sean democráticos o no. El segundo término interactivo, I*B, sirve para determinar si las instituciones tienen una repercusión diferente en el IDE, en función de que el nivel de vida inicial sea bajo o no. El último término interactivo, B*U, sirve para determinar si el nivel de vida marca una diferencia, según que los países sean democráticos o no.

Los resultados demuestran que –permaneciendo iguales los demás elementos– el IDE aumenta con el mejor desarrollo institucional, el carácter democrático del país y el nivel de vida (es decir, β_1 y β_3 son positivos, mientras que β_2 es negativo). Los tres coeficientes son altamente significativos. En su conjunto, el modelo induce a pensar que el desarrollo institucional tiene más importancia en los países pobres (β_5 es negativo y significativo), y esto es tanto más cierto cuanto más democrático es el país (β_4 es negativo y significativo). En cambio, el nivel de vida es una variable importante en todas las circunstancias ($\beta_6 \approx 0$).

La introducción de otras variables en este modelo básico parece indicar lo siguiente: la ayuda a la educación sólo tiene incidencia en un régimen democrático y transparente que posee un buen marco institucional; el gasto en educación (en porcentaje del PNB) aumenta el IDE, sobre todo en los países donde la democracia y el desarrollo institucional están bien consolidados; un endeudamiento moderado del país puede tener una repercusión positiva en el IDE, mientras que un endeudamiento importante produce efectos muy negativos; las disposiciones legislativas que garantizan la gratuidad de la enseñanza sólo influyen en el IDE en los Estados con alto nivel de ingresos; los derechos de matrícula tienen una influencia muy negativa en la EPT, especialmente en los países poco democráticos; y el crecimiento económico sólo tiene una repercusión significativa en el IDE cuando las instituciones están relativamente bien desarrolladas.

Fuente: Silva, [2003].

Para llevar a cabo con éxito una política de educación, es indispensable combinar cuidadosamente los objetivos específicos y una visión realista de la situación.

tanto en el plano de la oferta como en el de la demanda, esa garantía sólo ofrece un interés limitado.

Los derechos de escolaridad. La imposición efectiva del pago de derechos de escolaridad tiene, como es de suponer, una repercusión negativa en el IDE. Esta repercusión parece ser aún mayor en los Estados autoritarios. Esto induce a pensar que los gobiernos democráticos encuentran medios para atenuar la repercusión negativa del pago de esos derechos, por ejemplo concediendo subvenciones específicas a las familias en función de sus necesidades.

El papel fundamental que desempeña el buen gobierno es una característica común de todos esos resultados. Entendemos por "buen gobierno" tanto la eficacia del marco jurídico e institucional del país como la observancia de la obligación que el Estado tiene de rendir cuentas de su acción democráticamente. Ni que decir tiene que estos dos aspectos están vinculados entre sí. En algunos casos, es posible (al igual de lo que ocurre con la repercusión del crecimiento económico) que la eficacia del aparato estatal sea una garantía suficiente para que los frutos de una política macroeconómica lograda se traduzcan en beneficios educativos, pero no siempre ocurre así. En otros casos (por ejemplo, en el caso de la gestión de la deuda), parece fundamental que el Estado rinda al electorado cuentas de su acción para garantizar que sus políticas benefician efectivamente a la población. Por último, esos resultados parecen indicar que para llevar a cabo con éxito una

política de educación, es indispensable combinar cuidadosamente los objetivos específicos y una visión realista de la situación. En efecto, el gasto en educación tiene más repercusión en los países pobres, mientras que las disposiciones legislativas que garantizan la gratuidad de la enseñanza corren el riesgo de no servir de mucho, si los países son incapaces de poner los servicios educativos a disposición de la población y si ésta no desea o no puede aprovecharlos. Por el momento, estos resultados sólo tienen un carácter indicativo, pero este enfoque merece que se le preste atención y sea estudiado más a fondo.

La importancia del contexto

Las correlaciones generales expuestas precedentemente son importantes, pero su valor como instrumentos de pronóstico de los progresos es limitado si no se tiene en cuenta la situación particular de los distintos países. Para algunos países, el factor determinante es la mera envergadura cuantitativa del desafío planteado por la educación, mientras que para otros lo esencial es responder a la diversidad de sus sociedades. Con respecto a los pequeños Estados naciones, cabe decir que sus dimensiones pueden limitar sus opciones, mientras que en los países más desfavorecidos las proporciones y características de la pobreza determinan los límites de la acción. En un número cada vez mayor de países, la incidencia del VIH/SIDA y las repercusiones de los conflictos imponen a la vez las políticas que son necesarias y las reformas que son posibles.

El desafío cuantitativo

En algunos países, la mera amplitud del desafío cuantitativo que tienen planteado, es decir la cantidad de sus habitantes privados del derecho a la educación y de la posibilidad de ejercerlo, exige de los poderes públicos la adopción de una política a nivel del sistema y de la nación. En el Cuadro 5.1 se presentan 15 países con más de un millón de niños sin escolarizar en el año 2000. Esos países concentran aproximadamente un 40% de la población mundial de niños sin escolarizar y una proporción casi igual de adultos analfabetos. Entre ellos no figuran varios países importantes como la República Democrática del Congo, la India y Nigeria, ya que no se poseían datos sobre ellos correspondientes al año 2000.

En otras partes, las cifras absolutas quizás no sean tan elevadas según las normas internacionales, pero entre los que carecen de posibilidades de

Cuadro 5.1. Ilustración de la magnitud del desafío planteado (datos de 2000)

País	Niños en edad de cursar primaria no escolarizados (en miles)	Adultos analfabetos -15 años o más- (en miles)	Porcentaje de niños sin escolarizar y analfabetos en la población total
China	8 054	141 903	11,8
Pakistán	7 785	46 702	38,6
Etiopía	5 499	21 005	42,1
República Unida de Tanzania	3 618	4 827	24,0
República Islámica del Irán	2 436	10 552	18,5
Sudán	2 405	7 881	33,0
Indonesia	2 046	19 377	10,1
Bangladesh	1 957	50 558	38,2
Kenya	1 909	3 049	16,2
Arabia Saudita	1 438	2 760	20,6
Ghana	1 290	3 239	23,5
Níger	1 287	4 564	54,0
Mozambique	1 153	5 741	37,7
Yemen	1 098	4 914	32,8
Angola	1 010	dnd ¹	dnd ¹

1. Datos no disponibles.

Fuentes: Cuadros 2 y 5 del Anexo Estadístico.

aprendizaje hay una cantidad muy considerable de niños en edad escolar. En el Cuadro 5.2 se presentan 17 países (todos ellos pertenecientes a las regiones de los Estados Árabes y del África Subsahariana) en los que la TNE en primaria era inferior a 60 en 2000 (no se dispone, una vez más, de datos relativos a la TNE de 52 países del mundo). En ese cuadro hay siete países que ya figuraban en el Cuadro 5.1: Angola, Arabia Saudita, Etiopía, Ghana, Níger, la República Unida de Tanzania y Sudán.

En todos esos países y en otros más, las reformas ocasionales y los proyectos específicos no tendrán una influencia decisiva. En efecto, necesitan un desarrollo masivo de la educación básica, lo cual supone adoptar decisiones difíciles con respecto a las inversiones que es necesario efectuar en sistemas cuyos recursos ya son objeto de una solicitud excesiva.

El peso de la pobreza

Las repercusiones de la pobreza absoluta relegan a la educación a la condición de una prioridad personal y familiar, y hacen que los gobiernos se vean en la imposibilidad de cumplir con sus responsabilidades en materia de educación. En el África Occidental de habla francesa, la pobreza es una característica esencial de la vida. Benin, Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, Guinea, Malí, Mauritania, Níger, Senegal y Togo forman parte del grupo de países menos adelantados. El indicador de pobreza humana³ (PNUD, 2003b) oscila entre 38,5 en Togo y 61,8 en Níger y, a pesar de la aceleración del crecimiento económico en el decenio de 1990, la distancia se va agrandando cada vez más entre el 20% de los más pobres y el 20% de los más ricos. La inestabilidad climática, la fragilidad de los recursos naturales básicos, la dependencia de un número reducido de productos de exportación, los conflictos y la propagación de la epidemia del sida forman un contexto pavoroso a la hora de definir una política de educación y tratar de avanzar hacia la consecución de la EPT, aun cuando el Cuadro 5.3 muestra que la mayoría de esos países pudieron aumentar la proporción del gasto nacional dedicado a la educación en el decenio de 1990. La dependencia de la ayuda que se da en esos países es muy elevada si se compara con el promedio de África en su conjunto, pese a que el nivel de la ayuda por habitante haya disminuido en esos 9 países en el decenio en cuestión. En estas condiciones, no es sorprendente que los indicadores de educación de esos países figuren entre los más bajos del mundo, tal como se puede ver en el Capítulo 2 y el Anexo Estadístico del presente informe.

Cuadro 5.2. Tasa neta de escolarización y número de adultos analfabetos (2000)

Países	TNE en primaria (%)	Adultos analfabetos -15 años o más- (en miles)
Níger	30,4	4 564
Djibuti	32,6	127
Burkina Faso	35,5	4 504
Angola	36,9	n. d.
Eritrea	41,0	908
Etiopía	46,7	21 005
República Unida de Tanzania	46,7	4 827
Guinea	47,0	dnd ¹
Sudán	49,5	7 881
Burundi	53,7	1 734
Guinea-Bissau	53,5	417
República Centroafricana	54,7	1 129
Mozambique	54,4	5 741
Comoras	56,2	177
Arabia Saudita	57,9	2 760
Chad	58,2	2 423
Ghana	58,2	3 239

1. Datos no disponibles.

Fuente: Cuadros 2 y 5 del Anexo Estadístico.

Adaptar las políticas integradoras

En la mayoría de los países antedichos –y también en aquellos donde la tasa de escolarización en primaria y la de alfabetización son mucho más altas– es necesario aplicar políticas que ofrezcan a todos los niños la posibilidad de aprender. Incluso en los países donde las TNE son relativamente altas (85 o más), es imprescindible encontrar soluciones adaptadas a cada contexto para satisfacer las necesidades de los niños a los que no se puede llegar fácilmente debido a su sexo, situación geográfica, lengua, etnia y orfandad, o a su condición de pobres de zonas rurales o urbanas. Además, los conflictos hacen más complejas las medidas exigidas.

Los derechos de las minorías étnicas suministran un ejemplo de esas dificultades. Por ejemplo, China se ve ante el doble desafío de satisfacer, por un lado, las necesidades de sus regiones menos desarrolladas –zonas rurales apartadas y territorios del oeste– y, por otro lado, las necesidades de las numerosas comunidades de emigrantes que se han desplazado hacia las ciudades (Maher y Han Jia Ling, 2003). En Viet Nam, en 1998, el 82% de los niños de minorías étnicas estaban matriculados en la enseñanza primaria (Equipo especial sobre la Pobreza en Viet Nam, 2002), mientras que el 93% de los niños de la etnia mayoritaria kinh acudía a la escuela primaria. En la República Democrática Popular Lao, que cuenta oficialmente

3. Todos los años, en el Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD) se examinan cuestiones de interés mundial como la evolución de la renta per cápita, del desarrollo de los recursos humanos y de las necesidades básicas como medida del progreso humano. El informe también evalúa la función de la población en el desarrollo. El PNUD ha elaborado tres indicadores compuestos: el Indicador de Desarrollo Humano (IDH), el Indicador de Participación de la Mujer (IPM) y el Indicador de Pobreza Humana (IPH). Este último indicador clasifica a los países en función de su nivel nacional de pobreza, analfabetismo, desempleo y esperanza de vida (PNUD, 2003b).

Cuadro 5.3. África Occidental de habla francesa

	Gasto público en educación en % del PIB ¹		AOD por habitante (en dólares constantes de 2000) ²		AOD en % del INB ²		Servicio de la deuda en % del PIB ¹	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Benin	3,2	3,8	56	38	15,3	11,1	2,1	3,5
Burkina Faso	2,3	3,5	35	30	13,6	15,5	1,2	2,5
Côte d'Ivoire	4,8	4,4	54	22	7,4	3,6	11,7	10,9
Guinea	1,8	1,9	51	21	11,6	5,2	6,0	4,4
Malí	2,1	2,6	56	33	20,3	15,6	2,8	4,2
Mauritania	2,1	2,4 ^a	121	80	24,1	22,0	14,3	10,7
Níger	3,1 ^b	2,3 ^c	53	19	16,7	11,7	4,0	1,6
Senegal	3,3	3,9	112	44	15,3	9,9	5,7	5,2
Togo	4,5	4,3	70	15	17,4	5,9	5,3	2,4
Total África al norte del Sahara			69	16	5,7	1,1		
Total África Subsahariana			34	19	7,3	4,2		
Total África			41	20	6,9	3,1		
Total PMA			35	19	18,2	8,3		
Total países en desarrollo			15	10	1,7	1,0		

Fuentes:

1. PNUD (2002 y 2003).

2. Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 2a y referencias).

3. a: datos correspondientes a 2001; b: datos correspondientes a 1989; c: datos correspondientes a 1999.

Si los gobiernos hubiesen respetado los compromisos y concretado en los hechos los propósitos proclamados en los últimos 50 años, el diálogo entablado en el Foro Mundial sobre la Educación habría sido muy distinto.

con 47 grupos étnicos subdivididos en 149 subgrupos, la proporción de niños que nunca han estado escolarizados, o nunca han asistido a la escuela, es mucho más elevada que la de los niños cuya primera lengua es el lao (Seel, 2003).

En los países industrializados, las repercusiones sociales y económicas de la exclusión plantean también graves problemas políticos y educativos a los poderes públicos, aunque el número de personas afectadas sea escaso con respecto a las normas mundiales. Esta cuestión se examinará en la última sección del presente capítulo.

Los Estados pequeños

De los 203 Estados enumerados en el Anexo del presente informe, 58 (es decir, el 28,6% del total) tienen menos de un millón y medio de habitantes y la población de 43 de ellos no excede las 500.000 personas. En muchos de esos países, situados en su mayoría en el Caribe y el Pacífico Sur, la reducida cantidad de su población limita la capacidad de los gobiernos para ofrecer una gama completa de servicios educativos y representa un obstáculo para las políticas de EPT. Las consecuencias de la emigración y la aceleración de la mundialización plantean problemas suplementarios a los sistemas educativos de las sociedades muy pequeñas. Por ejemplo, en el Pacífico Sur, el Estado de Kiribati (83.000 habitantes) tiene que satisfacer las necesidades de comunidades que viven en islas diseminadas en una superficie oceánica de más de 3.500 km² (Mackenzie, 2003).

Los compromisos y objetivos con plazos establecidos

Símbolos potentes a nivel mundial

Los distintos contextos exigen políticas específicamente adaptadas a la situación de cada país, pero casi todos los Estados han adoptado compromisos internacionales oficiales en favor de la EPT. No cabe duda de que si los gobiernos hubiesen respetado esos compromisos y concretado en los hechos los propósitos proclamados en los últimos 50 años, el diálogo entablado en el Foro Mundial sobre la Educación habría sido muy distinto.

Obligaciones que se derivan de los tratados

Tal como se ha señalado en el Capítulo 1, hay dos tipos de compromisos internacionales: las obligaciones que se derivan de los tratados y los compromisos políticos. Por lo que respecta a los primeros, los Estados tienen la obligación de cumplirlos e informar sobre su aplicación, en virtud de los cinco tratados importantes relativos a los derechos humanos en los que se proclama sin excepción el derecho a la educación. Al adherirse a esos tratados, los Estados contraen obligaciones jurídicas con respecto a sus ciudadanos y los demás gobiernos. En el mejor de los casos, la obligación de presentar informes ayuda a los Estados a aplicar mejor cada tratado y propicia al mismo tiempo, indirectamente, el entendimiento y la cooperación internacionales para apoyar la mejora de la educación.

Por lo que respecta a la presentación de los informes, los resultados de los países varían, pero en todo caso más de la tercera parte de los que han ratificado los tratados no los han presentado a su debido tiempo. No obstante, cabe decir que la inmensa mayoría de los Estados del mundo han garantizado completa o parcialmente el derecho a la educación, contrayendo así obligaciones jurídicas. En el Recuadro 1.1 del Capítulo 1 se recapitulan esas garantías y en el Apéndice 1 se suministra una descripción más detallada.

Los compromisos políticos

Los gobiernos han acordado también marcos de acción internacionales, por ejemplo los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2000), y en lo que se refiere a la educación concretamente han aprobado la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990), así como el *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000f). Aunque estos compromisos no tienen un carácter vinculante para cada Estado en particular, son influyentes y están siendo objeto cada vez más de procesos internacionales y nacionales de seguimiento. El *Informe de Seguimiento de EPT en el Mundo* ofrece un ejemplo del primer tipo de procesos, mientras que los informes de los países en los que se exponen los progresos realizados hacia la consecución de los Objetivos de

Desarrollo del Milenio (ODM) son ejemplos de los procesos de seguimiento nacionales.⁴

Los compromisos regionales pueden desempeñar también un papel importante. En el decenio de 1960, se acordaron una serie de planes, objetivos y metas específicas regionales en África, América Latina, Asia y el Extremo Oriente (Cuadro 5.4). A veces, se suele olvidar que se fijaron objetivos ambiciosos de universalización de la enseñanza primaria y de otros niveles de enseñanza mucho antes de 1990, año en que se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia).

El compromiso nacional es fundamental

Aunque los compromisos internacionales son importantes, es esencial que en el plano nacional los poderes públicos y los medios políticos y profesionales aúnen sus esfuerzos en pro de la EPT. Las disposiciones constitucionales y legislativas son la piedra angular de las políticas y reformas. Muchos Estados han consignado el derecho a la educación en sus constituciones. Según un estudio sobre los informes relativos a la aplicación de los tratados, de los 131 países examinados –entre los que no figuran los miembros de la OCDE– 83 han hecho de la educación un derecho reconocido constitucionalmente (Tomasevski, 2003). Por ejemplo, la Carta de Derechos de Sudáfrica

Se fijaron objetivos ambiciosos de universalización de la enseñanza primaria y de otros niveles de enseñanza mucho antes de 1990, año en que se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien.

Cuadro 5.4. Objetivos establecidos para la educación formal en el decenio de 1960

Regiones	Objetivos	Años límite	Situación en 2000
África 1961	Aumentar del 40% al 51% la tasa de escolarización en primaria y de 3% a 9% la de secundaria en el conjunto del continente.	1966	Menos de 6 de cada 10 niños en edad de cursar primaria estaban escolarizados en 2000. En los países sobre los que se dispone de datos, las TBE en la enseñanza secundaria y la superior eran respectivamente de un 27% et 2,5%.
	Enseñanza primaria universal obligatoria y gratuita. Alcanzar una tasa de escolarización del 23% en secundaria y una tasa de matrícula del 2% en los centros de enseñanza superior.	1980	
América Latina 1962	Lograr que todos los niños de las zonas rurales y urbanas terminen un ciclo de enseñanza primaria de 6 años de duración.	1970	En América Latina y el Caribe el promedio regional de las TNE en primaria alcanzaba un 97% en 2000. No obstante, en la mitad de los países de la región sólo un 87% de los escolares llegaba al 5º grado de primaria.
Asia y Extremo Oriente 1960	Enseñanza universal gratuita y obligatoria de 7 años de duración por lo menos para todos los niños del continente.	1980	En la subregión de Asia Oriental y el Pacífico, el promedio de la TNE alcanzaba el 93%. En Asia Meridional y Occidental sólo un 81% de los niños en edad de cursar primaria estaban escolarizados, pero esta cifra representaba un aumento de 8 puntos porcentuales con respecto a 1990.

Fuentes: UNESCO (1960, 1961 y 1962) y Cuadros 5 y 6 del Anexo Estadístico.

4. En agosto de 2003 se contabilizaron 27 informes nacionales sobre los Objetivos de Desarrollo para el Milenio elaborados por distintos países en cooperación con el PNUD (www.undp.org/mdg/countryreports.html).

garantiza a cada ciudadano el derecho a la educación básica y a una educación complementaria, a las que el Estado debe ir facilitando el acceso progresivamente con la adopción de medidas razonables (Sudáfrica, 1996). En la India, una enmienda reciente de la Constitución ha consolidado el compromiso contraído por este país con la educación, al disponer que el Estado tiene la obligación de ofrecer enseñanza gratuita y obligatoria a todos los niños de 6 a 14 años, con arreglo a modalidades que se podrán establecer por vía legislativa (India, 2002). En Brasil, la Constitución comprende 10 artículos detallados sobre la educación, en los que se enuncian no sólo los principios en virtud de los cuales se debe garantizar la educación, sino también las obligaciones de los Estados federados y la administración federal y los niveles mínimos de recursos financieros (Brasil, 1998).

Evidentemente, la cuestión fundamental estriba en saber en qué medida esos derechos y obligaciones se plasman en leyes aplicables y políticas, planes y programas bien concebidos. En efecto, las garantías constitucionales de por sí solas no revisten una importancia absolutamente decisiva. Un observador (Juneja, 2003) ha señalado que son los textos legislativos de aplicación de la nueva cláusula constitucional relativa a la enseñanza gratuita y obligatoria los que desempeñarán un papel determinante en el futuro de la educación en la India. Juneja ha llegado a la conclusión de que este país no necesita leyes a la antigua usanza que se limitan a dictar obligaciones, sino disposiciones legislativas que garanticen en la práctica el derecho de cada niño a beneficiarse de una educación de calidad.

La determinación de objetivos nacionales

Cada vez es más frecuente que en sus planes y programas los gobiernos fijen objetivos muy específicos en materia de educación, acompañados de plazos de ejecución. Esto es, en parte, un resultado de los compromisos que han contraído en el plano internacional, comprendidos los adoptados en Dakar. En los países que reciben una ayuda exterior importante, las modalidades de enfoques sectoriales, las estrategias de reducción de la pobreza y el apoyo presupuestario exigen la determinación de metas claras y realizables. Sin embargo, esta cultura se está generalizando también en el ámbito de la prestación de servicios públicos, habida cuenta, entre otros motivos, de la necesidad de responder a las crecientes expectativas de los ciudadanos con respecto a los tipos de servicios que se supone que los sistemas públicos de educación deben suministrar.

Los 18 países que figuran en el Cuadro 5.5 constituyen una muestra de Estados que han adoptado ampliamente el enfoque consistente en fijar objetivos. Todos ellos han reiterado su compromiso de realizar la EPU en términos de tasas de escolarización y de participación dentro de los plazos establecidos para el cumplimiento de los objetivos de Dakar y los ODM, interpretando sus propias necesidades y metas en función de la perspectiva de los objetivos fijados para 2015.

Esos países no sólo establecen metas para la realización de la EPU en términos de tasas netas y brutas de escolarización, sino que añaden medidas relativas a los índices de participación, supervivencia, obtención de títulos y finalización del ciclo de la enseñanza primaria. Algunos países –por ejemplo los que tienen TNE más bajas como el Chad, Mozambique y Pakistán– se fijan metas intermedias. En el Cuadro 5.5 figuran también países con TNE relativamente altas como Brasil, Filipinas y China. En estos países muy poblados sigue habiendo un gran número de niños sin escolarizar, como ya señalamos anteriormente.

En lo que respecta a China, aunque todavía no se dispone de cifras exactas, un estudio reciente ha estimado que en la masa de población emigrada a las zonas urbanas hay 1.800.000 niños de 6 a 14 años sin escolarizar (Human Rights in China, 2002).⁵ En Brasil, la proporción de niños sin escolarizar ha disminuido mucho,⁶ pero su número en cifras absolutas sigue siendo considerable en este país donde 45 de sus 175 millones de habitantes viven en la pobreza.

Algunos países establecen metas relativas a la **paridad entre los sexos**. Bangladesh, un país que trata de conseguir que las niñas puedan tener acceso a los beneficios de la educación y ha logrado progresos espectaculares al respecto, ha establecido metas intermedias y un objetivo para 2015 relativo a las tasas brutas y netas de escolarización en primaria, por sexo. El Chad tiene previsto conseguir la paridad en la escolarización de los niños y las niñas en 2015. Níger trata de escolarizar al 42% de las niñas en edad de ir a la escuela en 2005, al 68% en 2012 y al 84% en 2015, mientras que la República Unida de Tanzania se ha comprometido a alcanzar de aquí a 2005 el ODM y el objetivo de la EPT relativos a la paridad de los varones y las niñas en la escolarización.

Es menos frecuente que se fijen plazos para la consecución de **objetivos cualitativos** y, cuando se establecen, se refieren casi siempre a la enseñanza primaria. En todos los casos, se han estableci-

5. *Human Rights in China* señala que sus estimaciones se basan en datos incompletos y que la cifra real podría ser superior a 1.800.000, habida cuenta de que la población inmigrante en China oscila entre 100 y 150 millones de personas.

6. Según un informe del Banco Mundial (2002c) basado en los datos del censo brasileño de 2000, el porcentaje de niños de 7 a 14 años sin escolarizar pasó de 18,2% en 1992 a 5,1% en 2000.

Cuadro 5.5. Objetivos establecidos para alcanzar la enseñanza primaria universal (EPU)

Países	Objetivos relativos a la EPU	TNE en primaria (2000) ^a
Bangladesh ¹	Establecer la enseñanza primaria obligatoria y universal de 8 años de duración de aquí a 2010.	88,9 (grupo de edad 6-10 años)
Bhután ²	Aumentar del 90% al 95% la tasa de escolarización en primaria de los niños de 6 a 12 años de aquí a 2007.	no se dispone de datos
Brasil ³	Lograr el acceso universal a la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria en un plazo de 5 años (2001-2006), garantizando a todos los niños la posibilidad de acceder a la escuela y permanecer en ella.	96,7 (7-10 años)
Chad ⁴	Lograr que la tasa de ingreso en el primer año de primaria pase de un 82% en 2000 a un 90% en 2005-2006. Lograr que la TBE alcance el 100% de aquí a 2015.	58,2 (6-11 años)
China ⁵	Conseguir la escolarización universal y obligatoria de 9 años de duración en todo el país, con una TNE cercana al 100% en 2005.	92,7 (7-11 años)
Égipto ⁶	Integrar plenamente al grupo de edad de 6-15 años en el sistema educativo de aquí a 2005.	99,6 (6-10 años)
Etiopía ⁷	Conseguir la EPU de aquí a 2015 y lograr que la TBE alcance el 65% (1 ^{er} -8 ^o grado) de aquí al final del año escolar 2004-2005.	46,7 (7-12 años)
Filipinas ⁸	Universalizar el acceso de todos los niños de 6 años al primer grado de primaria de aquí a 2006. Universalizar el acceso a la enseñanza elemental de aquí a 2015.	92,9 (6-11 años)
Haití ⁹	Lograr que entre 2010 y 2015 la TNE de los niños de 6 a 11 años alcance el 100%.	no se dispone de datos
Honduras ¹⁰	Conseguir que todos los alumnos de 12 años terminen con éxito el 6 ^o grado de aquí a 2015.	87,6 (7-12 años)
India ¹¹	Escolarizar de aquí a 2003 a todos los niños en el sistema educativo o mediante otras soluciones alternativas. Lograr que todos los niños cursen 5 años de estudios primarios de aquí a 2007 y que todos los de edades comprendidas entre 6 y 14 años cursen 8 años de enseñanza primaria de aquí a 2010.	85,7 (6-10 años)
Mauritania ¹²	Lograr que la TNE en primaria alcance el 100% de aquí a 2008. Lograr que la tasa de ingreso en el 1 ^{er} grado alcance el 100% de aquí a 2005.	64,0 (6-11 años)
Mozambique ¹³	Universalizar el acceso de todos los niños de 6 años al 1 ^{er} grado de primaria. Lograr que la tasa supervivencia escolar alcance el 95% de aquí a 2015. Conseguir que la tasa de finalización del 1 ^{er} grado de primaria alcance el 80% de aquí a 2008. Ampliar el acceso al 2 ^o grado de primaria. Lograr que la tasa de supervivencia escolar alcance el 95% en 2015.	54,4 (6-10 años)
Níger ¹⁴	Lograr que la TBE en primaria alcance el 70% de aquí a 2015 y el 84% en 2015.	30,4 (7-12 años)
Pakistán ¹⁵	Universalizar la enseñanza primaria para todos los niños de 6 años de aquí a 2015. Conseguir que la tasa de participación alcance sucesivamente el 79% en 2005, el 93% en 2010 y el 100% en 2015.	60,1 (5-9 años)
RDP Lao ¹⁶	Lograr que la TNE alcance el 95% de aquí a 2015 y el 98% en 2020.	46,7 (7-13 años)
RU Tanzania ¹⁷	Lograr que la TNE en primaria alcance el 90% de aquí a 2015.	81,3 (6-10 años)
Viet Nam ¹⁸	Conseguir de aquí a 2010 que el 95% de los alumnos terminen el ciclo de la enseñanza primaria antes de cumplir 12 años.	95,4 (6-10 años)

Fuentes:

- Comisión Nacional de Bangladesh para la UNESCO (2002).
 - Bhután (2002).
 - Guimaraes de Castro (2001).
 - Chad (2002).
 - Maher y Ling (2003).
 - Egipto (2003).
 - Etiopía (2002).
 - Filipinas (2003).
 - Haití (1997).
 - Honduras (2002).
 - India (2003).
 - Mauritania (2002).
 - Mozambique (2003).
 - Níger (2002).
 - Pakistán (2002).
 - Seel (2003).
 - República Unida de Tanzania (2003).
 - Viet Nam (2003).
- a. Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

do indicadores de aproximación, tal como se muestra en el Cuadro 5.6.

Jordania se ha fijado una serie de objetivos muy precisos con respecto a la calidad de los recursos educativos, tal como se muestra en el Recuadro 5.2. Esos objetivos han sido objeto de una planificación detallada, acompañada de indicadores muy precisos hasta el año 2008, y se refieren a la aplicación del proyecto de reforma de la educación para la edificación de una economía del conocimiento, que cuenta con el apoyo del Banco Mundial.

El algunos países, los objetivos establecidos en materia de **alfabetización** forman parte de los planes de educación. Por ejemplo, el Gobierno de Brasil ha proclamado con audacia que se propone erradicar el analfabetismo de aquí a 2010. Bhután se ha fijado como límite el año 2012 para alfabetizar a todos los adultos. China tiene previsto suprimir de aquí a 2010 el analfabetismo en el grupo de población formado por los jóvenes de 15 a 24 años (lo cual corresponde a uno de los indicadores de los ODM). Además, este país se ha propuesto para 2020 reducir a menos del 1% la proporción de

Cuadro 5.6. Establecimiento de criterios de referencia e indicadores de calidad a nivel de la escuela

Tasa de deserción	Bangladesh	Reducirla paulatinamente hasta un 15% de aquí a 2015
Tasa de repetición	Níger	Reducirla hasta un 5% de aquí a 2012
Tasa de retención y terminación de estudios	Mauritania	Aumentarla hasta el 84% de aquí a 2010 y al 100% de aquí a 2015
Tasa de transición de primaria a secundaria	Chad	Aumentarla de un 47% en 1999-2000 a un 60% en 2015
Proporción de alumnos por docente	Etiopía	45/1 de aquí a 2015
Proporción de libros de texto por alumno	Chad	3/1 en matemáticas, ciencias y francés
Índices de promoción	República Unida de Tanzania	Alcanzar una tasa de promoción al 7º grado de 50% de aquí a 2005
Mejoras en las escuelas	Guyana	Lograr que todas las escuelas se ajusten a las normas básicas de aquí a 2010
Nuevos planes de estudios	Mozambique	Poner en funcionamiento el nuevo plan de estudios de primaria de aquí a 2006

Fuente: Véase el Cuadro 5.5.

analfabetos en el grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 50 años. Egipto ha aprobado el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización y tiene el propósito de reducir la tasa de analfabetismo a menos del 15% en el grupo de pobla-

ción de más de 15 años de edad. La India se ha fijado el objetivo de alcanzar de aquí a 2005 un "umbral duradero" de alfabetización del 75%, tanto para los hombres como para las mujeres. La República Democrática Popular Lao se ha fijado un objetivo a más largo plazo y prevé que la tasa de alfabetización de las personas de más de 15 años de edad alcance el 90% en 2020. Pakistán se ha propuesto alcanzar en 2015 el objetivo fijado en Dakar con respecto a la alfabetización. Para alcanzar esos objetivos, será necesario mejorar en todos esos países los datos y sistemas de datos sobre la alfabetización.

Todos esos objetivos exigen esfuerzos considerables. Su realización depende en gran parte del éxito de las actividades emprendidas para universalizar una enseñanza primaria de calidad, y la consecución de cada uno de ellos exigirá que se preste atención a las posibilidades educativas que puedan existir fuera del sistema de educación formal. Algunos países hacen hincapié en la **Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)**. China ha previsto incrementar el índice de participación de los niños en los centros de preprimaria para que alcance un 80% en 2010 y un 90% en 2020. Egipto se ha fijado varios objetivos importantes en este ámbito y tiene la intención de integrar para 2020 la educación preprimaria en la educación básica gratuita y obligatoria. Entre tanto, está previsto que de aquí a 2010 los centros de preprimaria egipcios acojan al 75% de los niños de 4 a

Recuadro 5.2 Objetivos de la reforma de la educación para una economía del conocimiento en Jordania

1. Elaborar y aplicar el marco de un nuevo plan de estudios para la mitad de las disciplinas de aquí a 2006 y para la totalidad de éstas en 2008. Este programa se centrará en la adquisición de capacidades básicas, competencias fundamentales y conocimientos esenciales en una economía del conocimiento.
2. Crear una base de datos relativos a los exámenes para el 50% de las competencias fundamentales de aquí a 2006 y para el 80% de las mismas en 2008.
3. Aumentar del 10% al 50% la proporción de docentes que utiliza el plan de estudios por medios electrónicos de aquí a 2006 y lograr que esa proporción sea del 100% en 2008.
4. Incrementar de 5.000 a 30.000 el número de docentes formados en competencias básicas relativas a las TIC de aquí a 2006 y alcanzar la cifra de 50.000 docentes en 2008.
5. Lograr que la proporción de docentes formados que utilizan nuevos métodos alcance el 40% de aquí a 2006 y el 80% en 2008.
6. Aumentar de 2.100 a 2.700 el número de escuelas provistas de ordenadores de aquí a 2006 y alcanzar la cifra de 3.000 en 2008.
7. Conseguir que la proporción de alumnos que utiliza un portal de aprendizaje en línea alcance el 30% de aquí a 2006 y el 70% en 2008.
8. Rehabilitar las escuelas para que puedan recibir en condiciones de seguridad a 244.800 alumnos de aquí a 2006.
9. Aumentar el número de aulas provistas de ordenadores para que puedan tener acceso a ellos 260.000 alumnos de aquí a 2006 y 468.800 en 2008.
10. Aumentar el número de laboratorios de ciencias para que puedan tener acceso a ellos 126.000 alumnos de aquí a 2006 y 252.000 en 2008.

Fuente: Banco Mundial (2003).

6 años. Pakistán ha preparado una serie de proyectos, acompañados de elementos de referencia, para conseguir de aquí a 2015 una tasa de participación de un 50% en los centros de preprimaria.

A la educación de los adultos se le presta menos atención. Brasil se ha comprometido a ofrecer en 2006 la posibilidad de cursar los cuatro primeros grados de primaria al 50% de las personas de más de 15 años que no han finalizado el primer ciclo de enseñanza. La República Democrática Popular Lao ha establecido una serie de planes para que el 50% de las personas recién alfabetizadas puedan tener acceso a una enseñanza complementaria, a fin de adquirir competencias educativas y profesionales básicas.

Los países industrializados

El establecimiento de objetivos educativos en función de los resultados es una práctica común en los países industrializados, pero el centro de interés puede ser un tanto diferente. En efecto, allí donde se han conseguido los objetivos de la universalización de la enseñanza primaria y de la paridad entre los sexos, el problema planteado estriba en ofrecer a todas las personas una educación de calidad que las prepare para vivir en economías basadas en el conocimiento. La cohesión social, la pobreza en medio de la opulencia y el surgimiento de nuevos tipos de relaciones entre los sexos representan problemas que tienen repercusiones en la definición y el papel de la educación en sociedades fundamentalmente urbanas.

En el Recuadro 5.3 se muestran las reformas que apuntan a reducir las desigualdades en los resultados del aprendizaje en los Estados Unidos. Las reformas en Europa se discutieron en la cumbre de la Unión Europea celebrada en Lisboa en marzo de 2000. Los participantes en esa reunión acordaron no cejar en sus esfuerzos para lograr que, de aquí a 2010, la economía del Viejo Continente, basada en el conocimiento, sea la más competitiva y dinámica del mundo. Consciente de que los recursos humanos desempeñan un papel fundamental en la consecución de esta meta ambiciosa, la Unión Europea está elaborando actualmente un sistema de criterios de referencia encaminado a incitar a sus Estados Miembros a mejorar sus resultados en los ámbitos de la educación y la formación. Concretamente, está previsto elaborar de aquí a 2010 una serie de seis indicadores de referencia de los resultados europeos por término medio en materia de educación y formación (Consejo Europeo, 2003). En su conjunto, las metas fijadas abarcan cuatro de los objetivos de Dakar (Recuadro 5.4).

Recuadro 5.3 Estados Unidos: cómo afrontar las desigualdades

En los Estados Unidos se da una prioridad elevada a la educación en los programas políticos. En 2002, el gobierno federal inició un plan de doce años denominado *No child left behind*. Ese plan prevé que, de aquí al año escolar 2013-2014, "todos los alumnos hayan alcanzado un nivel satisfactorio en lectura/competencias lingüísticas, matemáticas y ciencias". Para eso, será necesario lograr que en 2014 el rendimiento escolar de todos los niños sea suficiente, especialmente el de los que padecen discapacidades o pertenecen a familias con bajos ingresos y grupos minoritarios. Todos los niños tendrán que haber alcanzado para ese año un nivel de resultados satisfactorio en las tres disciplinas principales mencionadas. Para evaluar ese nivel, todos los Estados tendrán que haber adoptado las Normas relativas al aprovechamiento académico.

La ley adoptada a este respecto comprende 34 disposiciones con un calendario detallado para el periodo 2002-2008. Esas disposiciones se refieren a: la preparación y aplicación de exámenes y normas; la calificación y formación de los docentes; la modalidad de rendición de cuentas de los Estados y las escuelas, por ejemplo mediante fichas con datos de cada Estado y cada escuela; el proceso de planificación en cada Estado; y los aspectos financieros. Las escuelas con una proporción considerable de alumnos pobres pueden contar con fondos suplementarios y los Estados tienen la obligación de utilizar una parte de los fondos recibidos del gobierno federal para mejorar las escuelas. Si no cumplen esta obligación, corren el riesgo de perder los fondos que se les hayan asignado. Un sistema de seguimiento por Internet señala qué Estados van o no por el buen camino, a fin de que puedan sacar enseñanzas mutuas de sus acciones respectivas.⁷

Fuente: Departamento de Educación de los Estados Unidos (2002a y 2002b).

Estos dos ejemplos ponen de manifiesto que se ha cobrado conciencia de la importancia que reviste la educación para la cohesión social y la competitividad económica. También muestran que los gobiernos son menos timoratos que antes a la hora de aplicar a la educación y la formación algunas de las técnicas utilizadas en el mundo de los negocios, por ejemplo el establecimiento de criterios comparativos de rendimiento.

La dimensión internacional también parece importante. La publicación periódica de comparaciones entre las estadísticas de educación de los países industrializados, por ejemplo en el *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE* (OCDE, 2002b) y en los estudios internacionales sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos, como la Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), han hecho más transparentes los rendimientos de los sistemas educativos de los países participantes y esto ha tenido como consecuencia una mayor concienciación de la importancia de la noción de "competitividad" en el ámbito de la educación.

7. Este sistema se puede consultar en <http://nctb.esc.org/nctb-nationalgrid>

Recuadro 5.4 Unión Europea: criterios de referencia para mejorar el rendimiento

- Reducir de aquí a 2010 al 10%, o menos, la proporción de jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo, entendiendo por tales los jóvenes de 18 a 24 años que han cursado como máximo el primer ciclo de secundaria y no prosiguen sus estudios.
- Incrementar en un 15% por lo menos la proporción de graduados en matemáticas, ciencias y técnicas entre 2000 y 2010, reduciendo la disparidad existente entre los varones y las muchachas. Estas disciplinas se consideran fundamentales para el crecimiento económico y la innovación, y las muchachas representan en especial un amplio potencial de recursos humanos sin explotar.
- Lograr que, de aquí a 2010, la proporción de jóvenes de 22 años que han cursado el ciclo superior de la enseñanza secundaria alcance por lo menos el 85%.
- Reducir en un 15%, entre 2000 y 2010, la proporción de jóvenes de 15 años que no consiguen resultados suficientes en lectura, según los criterios del PISA.
- Conseguir que ascienda a un 12,5% el promedio de la población en edad de trabajar (grupo de personas con edades comprendidas entre 25 y 64 años) que ha participado en actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida en el mes precedente a la evaluación.
- Conseguir un aumento anual sustancial de la inversión en recursos humanos por habitante.

Fuente: Consejo Europeo (2003).

¿Es productivo fijar objetivos?

No hay que confundir metas concretas e indicadores con los fines y objetivos generales de la educación. Los primeros no son fines en sí mismos. En el mejor de los casos contribuyen a mejorar el rendimiento y la rendición de cuentas (White, 2002). La planificación de las modalidades de consecución de los objetivos debe contribuir a determinar cuáles son las mejores fórmulas de asignación de recursos y los mejores métodos de trabajo. Una mayor rendición de cuentas es un medio positivo para controlar a los políticos, los administradores y los docentes. No obstante, existe el peligro de que los que trabajan en los sistemas educativos se vean compelidos por la necesidad de alcanzar objetivos demasiado estrechos que no tienen en cuenta la noción compleja de calidad.

En estos inicios del siglo XXI, es más fuerte que nunca la tendencia a unir esfuerzos para la consecución de fines y objetivos en el plano mundial, incluso en el ámbito de la educación. Sin embargo, esta tendencia no suscita un gran entusiasmo en muchos educadores. Un observador (Chabbott, 2003) ha señalado que no se han acogido favorablemente una serie de tentativas –realizadas sobre todo por el UNICEF– para incorporar objetivos mundiales en la Declaración de Jomtien de 1990. En esa declaración no figura ningún compromiso de ese tipo, aunque proclama lo siguiente: “Los países pueden establecer sus propias metas para el decenio de 1990 de acuerdo con las dimensiones que seguidamente se proponen: [...] acceso universal a la educación primaria [...] hacia el año 2000 [y] reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para

el año 2000”. El Marco de Acción de Dakar es más incisivo a este respecto. En efecto, comprende un compromiso mundial para alcanzar los objetivos de la EPT y admite al mismo tiempo la necesidad de que ese compromiso sea interpretado por cada país. Chabbott señala que algunos educadores son hostiles al establecimiento de metas en la educación porque estiman que los objetivos de ésta no son los mismos que los de las campañas de vacunación de niños, por ejemplo. Sin embargo, son cada vez más numerosos los gobiernos que asignan metas al proceso complejo de la educación y admiten –tal como se admitió en Dakar– que sirven para centrar los esfuerzos e imprimir un carácter de urgencia a la acción educativa.

No obstante, es preciso reconocer que el establecimiento de metas no ha dado buenos resultados en la educación, a diferencia de lo ocurrido en otros sectores, especialmente en el de la salud. Esto se puede explicar, en parte, porque los objetivos que se asignan los gobiernos están enmarcados en la duración de sus mandatos políticos, mientras que la mejora de los sistemas educativos exige mucho tiempo. Con respecto a los objetivos de las Naciones Unidas, un observador ha señalado que sería deseable:

- Concebir y evaluar los objetivos de manera que contribuyan a alcanzar los fines reales y deseados.
- Definir los distintos grados y las diferentes dimensiones del éxito.
- Tener en cuenta los éxitos individuales de cada país y la proporción de personas que se benefician de ellos.
- Evaluar la magnitud de los progresos realizados hacia la consecución de cada objetivo.

En estos inicios del siglo XXI, es más fuerte que nunca la tendencia a unir esfuerzos para la consecución de fines y objetivos en el plano mundial.

- Medir esos progresos con respecto al punto de partida y comparar lo que es comparable.
- Analizar las causas del éxito en el marco de este análisis multidimensional.

Estas ideas se han propuesto en el contexto de objetivos internacionales (Jolly, 2002), pero también se pueden aplicar al proceso de definición y utilización de los objetivos y metas nacionales. La interpretación por parte de cada país de los objetivos de la EPT enunciados en Dakar debe ser objeto de un enfoque análogo, por consiguiente.

Los ejemplos de las reformas nacionales

Los sistemas educativos son muy complejos y necesitan ser planificados. No obstante, también es verdad que es necesario revisar constantemente las políticas adoptadas y efectuar reformas en el sector de la educación. Los sistemas educativos pocas veces tienen la suerte de mantenerse estables. Esta acción a largo plazo está sometida a los imperativos a corto plazo de los ciclos políticos, lo cual complica las investigaciones encaminadas a comprender qué es lo que verdaderamente reviste una importancia decisiva (Martinic, 2003; y Corrales, 1999). Vamos a adoptar aquí un enfoque en gran parte descriptivo, proporcionando ejemplos de reformas aplicadas en ocho países, antes de examinar con detalle tres estrategias particulares: la participación, la descentralización y la adopción de medidas encaminadas a lograr que la enseñanza primaria sea asequible para las familias en el plano financiero.

Los perfiles sucintos de algunos países presentados a continuación ilustran un conjunto de principios generalmente admitidos sobre las condiciones previas de una mejora de la educación. Como se ha señalado en otra parte del presente informe, es necesaria una sólida base legislativa, aunque ésta de por sí no garantice los cambios. El compromiso de los dirigentes al más alto nivel reviste una importancia decisiva para plasmar en los hechos las garantías establecidas en la legislación, y también es indispensable, en la batalla constante por lograr recursos para la educación, utilizar eficientemente y administrar adecuadamente a nivel central y local los recursos disponibles. La condición fundamental es que la educación se apoye en una base sólida de competencias profesionales y buenas prácticas pedagógicas.

Muchos países se siguen beneficiando hoy en día del gran impulso que dieron a la educación inme-

diatamente después de haber logrado su independencia. Entre 1966 y 1977, Argelia demostró su firme compromiso con la educación efectuando inversiones masivas en este sector (Kateb, 2003). En 1970, la Comisión Nacional de Reforma de la Educación se centró en la democratización de la enseñanza, lo cual condujo a un desarrollo considerable de la escolarización en primaria: la TNE pasó del 47,2% en 1966 al 83,0% en 1998. Sin embargo, la consolidación de estos progresos precoces ha resultado ser problemática en este país y en muchos otros más.

Desde hace más de un decenio, Bangladesh viene elaborando medidas y aplicando reformas incesantes en el sector de la educación. La aprobación de la ley de obligatoriedad de la enseñanza primaria (1991) y la aplicación de un marco de programas de enseñanza basado en las competencias (1994) sentaron las bases de un desarrollo considerable de los servicios educativos, que luego se han visto ante un triple desafío: garantizar la expansión cuantitativa del sistema educativo, mejorar su calidad y reforzar la eficacia de su gestión. Para afrontar ese desafío, los poderes públicos han formulado en estos últimos años una política nacional de educación (2000), un programa de fomento de la enseñanza primaria y un plan nacional de acción para la infancia (1997-2002) (Comisión Nacional de Bangladesh para la UNESCO, 2002). Bangladesh ha dado prioridad a la educación de las niñas y ha introducido innovaciones en su sistema educativo gracias a una intensificación del diálogo con las comunidades, a un proyecto del UNICEF sobre un enfoque intensivo de la educación para todos a nivel de distrito (*The intensive district approach to education for all project*) y a un programa encaminado a incrementar la eficiencia de las escuelas mediante la mejora de su gestión (*Effective schools through enhanced management* – Programa ESTEEM), que cuenta con el apoyo del DFID del Reino Unido. En el debate sobre las políticas y su elaboración, la educación sigue siendo un tema polémico en el plano político, en un país donde el sector educativo no gubernamental tiene mucho peso y sabe hacerse escuchar. En opinión de algunos observadores, para consolidar perdurablemente los progresos realizados sería necesario despolitizar las necesidades educativas, aunque esto parece difícil de conseguir (Fransman y otros, 2003).

En Chile, los gobiernos sucesivos han tratado de reformar el sector de la educación. Una importante reforma, iniciada en 1981 bajo un régimen autoritario y centrada en la eficiencia del sistema educativo, no sólo fue mantenida en lo fundamental por el gobierno de coalición de centro izquierda

El compromiso de los dirigentes al más alto nivel reviste una importancia decisiva para plasmar en los hechos las garantías establecidas en la legislación.

después de la transición a la democracia en 1990, sino que además fue completada con otras reformas importantes centradas en la calidad de la educación y en un apoyo específico a las escuelas de las zonas pobres y rurales (Corrales, 1999). Los poderes públicos se han dedicado en especial a resolver los problemas pedagógicos que se estima que contribuyen a la discriminación de la mujer (Ávalos, 2003). Las actividades se centran en el plan de estudios y los manuales escolares, los programas de formación de docentes, la educación sexual impartida en la escuela y los programas de becas para los alumnos de las escuelas “más pobres”.

En **Mauritania**, el desarrollo del sistema educativo partió de un nivel muy bajo y una situación muy difícil. En 1986 se inició un proceso de descentralización de las instituciones públicas, seguido de la instauración de una democracia pluralista en 1991 y de la aplicación de un programa de reformas económicas en 1992. En el sector de la educación se hizo hincapié en la ampliación del acceso a la educación y se lograron progresos considerables: la TBE de las niñas, por ejemplo, pasó del 47,2% en 1991 al 84% en 2001-2002. En 1999 se efectuó una reforma sectorial para que la educación “ocupase una posición central en el desarrollo” y luego se aplicó el Programa Nacional de Desarrollo del Sector de la Educación (2001-2010) que se había elaborado después de año de consultas. Este programa se basa en tres elementos fundamentales: la ampliación del acceso a la educación, la mejora de la calidad de la enseñanza y la educación de las niñas. Al evaluar las posibilidades de éxito del programa, un autor ha puesto de relieve la existencia de una voluntad política constante, la participación activa de todos los sectores de la sociedad, la continua atención prestada al seguimiento de los progresos y el apoyo indefectible de la comunidad internacional (Kamil Hamud Abdel Wedud, 2003).

En **Kiribati**, la acción firme y continua de los dirigentes políticos desembocó en la creación de un centro docente de primer ciclo de secundaria en cada una de las 20 islas habitadas del país. Esto ha permitido a todos los niños cursar un ciclo de educación básica de 9 años de duración. Esta medida resultó muy costosa e hizo que el presupuesto ordinario aumentara en 2 millones de dólares en 1998. La proporción de la educación en el presupuesto nacional pasó del 19% al 23% en un solo año. Aunque el costo de la financiación de este programa se ha subestimado probablemente, Kiribati se está centrando ahora, al igual que muchos otros países, en la calidad de la educación y en las inversiones necesarias para garantizarla (Mackenzie, 2003).

En el extremo opuesto, por lo que respecta al número de habitantes, **China** se ha asignado un principio imperativo básico: orientar esencialmente su acción al logro de una educación de calidad, dando prioridad a la consecución de la enseñanza obligatoria universal de 9 años de duración y a la erradicación del analfabetismo entre los jóvenes. En China se ayuda cada vez más a los sectores de la población más desfavorecidos. Los poderes públicos han elaborado planes para incrementar el monto de las inversiones en las zonas occidentales del país y en las pobladas por minorías étnicas, habida cuenta de que la escasez de las inversiones en educación en esas regiones representa el principal obstáculo para educar a las minorías. A las personas discapacitadas se les ofrecen, por diversos conductos, múltiples posibilidades de educación, sobre todo en las regiones más desfavorecidas. Además, las autoridades se han fijado el objetivo de escolarizar, de aquí al año 2005, al 95% de los niños de las poblaciones que han emigrado de las zonas rurales a las ciudades. Se ha previsto aplicar en las escuelas programas destinados a luchar contra la propagación del VIH/SIDA. Teniendo en cuenta el gran crecimiento de la economía china en estos últimos años, sobre todo en las regiones de la costa oriental, el logro de todos estos objetivos parece posible (Maher y Han Jia Ling, 2003).

Camboya se ha comprometido a lograr para 2010 que todos los niños cursen y terminen la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria. Este país ha establecido un programa quinquenal ajustable de apoyo al sector de la educación (2001-2005) que está subdividido en doce proyectos prioritarios destinados a promover la equidad, la calidad y la eficiencia en materia de gestión y financiación. Esos proyectos prevén la realización de actividades escolares y extraescolares de sensibilización al VIH/SIDA, la concesión de becas y la aplicación de una serie de incentivos destinados a propiciar tanto un acceso equitativo a la educación como la eficiencia en todos los niveles del sistema educativo. Aunque la paridad entre los sexos haya progresado considerablemente, será necesario realizar aún más esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje persiguiendo los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos (Velasco, 2003).

En **Ecuador** fue necesario recorrer tres etapas –experimentación, evaluación y diagnóstico– para emprender el proceso de reforma entre 1991 y 1997, después de la realización de amplias consultas. Después de la realización de un programa piloto destinado a incrementar las tasas de escolarización y la participación de las comunidades

en las escuelas rurales, se efectuó una importante evaluación inicial de la política de educación. Esa evaluación, en la que intervinieron partes interesadas muy diversas, condujo a la adopción del Plan Decenal de Reforma Educativa en Marcha (Banco Mundial, 2000). La descentralización fue una de las principales características de todo el proceso de reforma.

Aunque en estas descripciones muy sucintas de las reformas de la educación en diversos países se dan limitaciones, tienden a confirmar que la reforma de la educación se inserta invariablemente en un contexto de reformas más vastas concebidas para promover la reducción de la pobreza, una mejor administración y el bienestar económico. Las reformas que abarcan la totalidad de la EPT son más bien raras –si es que las hay– y en muchos casos sólo se presta atención a la calidad de la educación después de haber hecho hincapié en el acceso a ésta, siendo muy poco frecuente que ambos aspectos vayan a la par.

La participación – ¿Interviene la sociedad civil?

En esta sección se van a examinar con detalle tres estrategias y reformas que son parte integrante fundamental de muchas políticas gubernamentales: el grado de compromiso y la **participación de la sociedad civil**, la mejora de la gestión de la educación mediante la **descentralización** y la **reducción de los costos privados en la enseñanza primaria**.

Una de las estrategias principales acordadas en el Foro Mundial sobre la Educación (2000) fue la siguiente: “Velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación” (UNESCO, 2000f). Esa estrategia es un eco de la declaración formulada diez años antes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, en la que se hacía referencia a la importancia de las asociaciones entre el Estado y las organizaciones no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y las familias. El espíritu de estas declaraciones es análogo al de otras que han sido formuladas en el plano internacional acerca del buen gobierno “con el pueblo”, una noción diferente a la del gobierno “del pueblo”. A este respecto, cabe señalar que en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, se dice lo siguiente: “Nosotros, Jefes de Estado y de Gobierno, [...] decidimos [...] trabajar aunada-

mente para lograr procesos políticos más igualitarios, en que puedan participar realmente todos los ciudadanos de nuestros países” (Naciones Unidas, 2000).

Para que esos compromisos internacionales se plasmen en procesos nacionales y locales de adopción y aplicación de políticas, es indispensable tomar medidas que rebasan ampliamente el ámbito de competencia de los que trabajan en el sector de la educación. Tal como se indica en la sección siguiente del presente capítulo, las reformas gubernamentales en favor de la descentralización pueden representar un medio para reforzar el compromiso y la participación de la sociedad civil en favor de la educación. Una mayor autonomía de gestión de las escuelas e instituciones locales puede ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de hacerse escuchar cuando se elaboran planes escolares, se administran presupuestos y se contratan docentes. No obstante, en el plano nacional parece mucho más limitado y difícil de organizar el diálogo entre los representantes de la sociedad civil y el gobierno central sobre las políticas y estrategias del sector de la educación. ¿A qué se debe esto?

Esto se debe en parte a la heterogeneidad de la sociedad civil. En Brasil, el “tercer sector” emplea a más personas que el Estado y cuenta con más de 250.000 organizaciones. La gama de intereses representados por esas organizaciones representa una gran fuerza cuando se trata de responder a necesidades muy distintas, pero hace también que sea muy difícil llegar a posiciones comunes y expresarse con una sola voz colectiva sobre tal o cual aspecto de la política de educación. Cada grupo de presión, movimiento urbano, asociación religiosa u organización no gubernamental de índole nacional o internacional tiene sus propias ideas y prioridades, y además muchas organizaciones desempeñan varias funciones.

Por otra parte cabe señalar que la mayoría de las ONG de la educación desempeñan el papel de proveedores de servicios educativos⁸ sin contar con los recursos necesarios para participar en el diálogo sobre políticas, que exige mucho tiempo. Incluso allí donde se dan un deseo y una capacidad evidentes de participar en las políticas, la cooperación sólo es posible cuando los gobiernos ofrecen las posibilidades y los contextos propicios para que pueda entablarse el diálogo (Schattan y otros, 2002). En la presente sección se examina en qué medida se crean y utilizan esos contextos, teniendo en cuenta de los compromisos contraídos en Dakar.

La reforma de la educación se inserta invariablemente en un contexto de reformas más vastas concebidas para promover la reducción de la pobreza, una mejor administración y el bienestar económico.

8. En la India, el 63% de las organizaciones del sector de la educación se consideran auxiliares del gobierno. Un porcentaje casi igual interviene en la educación. Más la mitad de esas organizaciones estiman que sus actividades son de carácter innovador. Por último, la mitad de ellas consideran que llevan a cabo su labor en zonas geográficas descuidadas por el gobierno (Nawani, 2002).

Los foros nacionales sobre la EPT: evaluación de su impacto

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar se propuso la creación o consolidación de foros nacionales sobre la EPT por considerar que constituirían un medio para que la sociedad civil pudiera participar en los procesos relativos a las políticas de EPT. En apoyo de esta iniciativa, la UNESCO (2001) publicó una serie de principios rectores pormenorizados sobre las modalidades de creación de un órgano nacional de consulta y coordinación susceptible de agrupar a copartícipes muy diversos interesados fundamentalmente por la educación básica. Esos foros se concibieron como marcos de diálogo y coordinación de la planificación y el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos nacionales de la EPT.

Es difícil evaluar en qué medida los foros nacionales sobre la EPT son operativos, porque no se dispone de una base internacional de datos al respecto. En el foro de la Consulta Colectiva de las ONG (CCONG), celebrado en 2003 en Porto Alegre (Brasil), se llegó a la conclusión de que los foros y las consultas nacionales sobre la EPT no habían llegado a asentarse en bases sólidas (CCONG, 2003). Algunos estudios regionales recientes de pequeña envergadura proporcionan panorámicas

de algunos procesos nacionales. Según una encuesta de la Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (Razon, 2003) efectuada en Bangladesh, Fiji, Nepal y Samoa, parece ser que los foros sobre la EPT sirven sobre todo para el intercambio de información. Es en el marco de comités técnicos diferenciados donde las organizaciones de la sociedad civil (OSC) pueden ejercer alguna influencia. Así parece haber ocurrido en Bangladesh, gracias a las actividades de la Campaña para la Educación Popular (CAMPE) que se moviliza en pro de ese tipo de educación, y también en Samoa con respecto a la "segunda oportunidad de educación", gracias a la actividad de la *Education Advocacy Alliance*, una pequeña coalición de ONG. En el Recuadro 5.5 se presentan conclusiones sobre las limitaciones de las prácticas actuales y se pone de relieve el problema que tienen planteado los gobiernos: determinar en qué medida están bien informados sobre las personas de la sociedad civil que realizan actividades o poseen una experiencia en el ámbito de la educación y, por lo tanto, son capaces de hacer aportaciones al diálogo sobre políticas. Todavía no se puede saber si los foros sobre la EPT van a tener mucho peso y sería muy necesario realizar un trabajo de evaluación a este respecto.

La sociedad civil en acción

A pesar de las múltiples limitaciones que ponen trabas al establecimiento de un diálogo fructífero entre los gobiernos, la sociedad civil y los ciudadanos, cada vez se dispone de más datos que inducen a pensar que las asociaciones en pro de la EPT pueden funcionar. Vamos a examinar sucintamente este aspecto con unos cuantos ejemplos.

Diálogo y consultas

En Guatemala, el tratado de paz firmado en diciembre de 1995 puso un término a 36 años de conflictos encarnizados. Los acuerdos de paz suscitaron el deseo de lograr una sociedad más integradora y una participación más estrecha de la sociedad civil en la elaboración de políticas (Pérez Obregón, 2003). En el contexto del Acuerdo sobre la Identidad y los Derechos de las Pueblos Indígenas, concebido para promover una nación multicultural, multilingüe y multiétnica, se entabló el diálogo necesario que, al cabo de tres años, desembocó en la creación de un Grupo consultivo sobre la educación (1998). A raíz de intercambios de puntos de vista ulteriores, se crearon dos comisiones: una de carácter gubernamental y otra representativa de las comunidades autóctonas. Varias comisiones bipartitas discutieron con diversos organismos municipales, provinciales y nacionales un conjunto de propuestas que contribuye-

Recuadro 5.5 OSC: conseguir la participación en las decisiones

La participación de los ciudadanos en los procesos nacionales de la EPT depende en gran medida del contexto político en el que se les invita a tomar parte en la definición de políticas. Las estructuras nacionales de definición de políticas suelen considerar que las organizaciones de la sociedad civil (OSC) son apéndices del Estado, útiles para suministrar servicios sociales de manera más eficaz, o valiosas como fuente de enfoques e ideas innovadoras, pero muy pocas veces estiman que deben ser interlocutoras para la definición de políticas.

Algunas OSC han conseguido estar representadas en los foros sobre la EPT, pero hay muchas que no lo han logrado por diversos motivos: no fueron invitadas a participar en esos foros; no disponían de información y conocimientos sobre la EPT y sus procesos; o carecían de recursos necesarios para participar. Así ha ocurrido, en especial, con las OSC implantadas fuera de las capitales y las que no forman parte de las redes dedicadas a su defensa, o no tienen acceso a ellas. El hecho de que los gobiernos no conozcan a las partes interesadas en la EPT, así como la falta de criterios precisos sobre los medios para movilizar su participación, han tenido como consecuencia que muchas organizaciones de ciudadanos hayan sido excluidas de la planificación de la EPT, lo cual ha limitado las posibilidades de ampliar la base de apoyo a la educación para todos.

Fuente: Razon (2003).

ron a la creación de un Comisión Paritaria de Reforma Educativa de composición muy amplia y diversa, en la que se logró un consenso sobre una serie de propuestas que se incorporaron al Plan Nacional de Educación. Una repercusión positiva reciente de este proceso fue la adopción de la Ley de Idiomas Nacionales (2003), en virtud de la cual los poderes públicos se han comprometido a proteger el derecho de las comunidades autóctonas a hablar una o varias de las 21 lenguas mayas. Sin embargo, la aplicación del programa de reforma fue problemática en su conjunto y la dificultad para plasmar los acuerdos de paz en leyes y medidas concretas está suscitando un sentimiento de desilusión. El Comité de Unidad Campesina (CUC) ha protestado recientemente contra la incapacidad del gobierno para mantener un proceso participativo de elaboración de una política de educación y desarrollo rural basada en los acuerdos de paz y la Reforma Educativa Nacional. No obstante, el proceso de Guatemala indica que existe una cierta voluntad de crear un contexto para el diálogo y un procedimiento de consultas con miras a definir reformas (Pérez Obregón, 2003).

En Viet Nam, la elaboración del Plan Nacional de Acción para la EPT 2003-2015 (Viet Nam, 2003) fue el resultado de la celebración de diversos seminarios, encuestas, investigaciones y análisis en las 61 provincias del país. El objetivo era llegar a un consenso sobre las metas y objetivos de la educación y establecer programas de acción. El Plan Nacional de Acción se aplicará por intermedio de planes provinciales, en cuya ejecución intervendrán comités populares y los departamentos de educación y hacienda de cada provincia.

A este proceso, basado en una sólida tradición de planificación nacional centralizada, se han asociado las organizaciones de masas de mujeres, jóvenes y campesinos, que son las principales instituciones sociales del país. En cambio, es un fenómeno nuevo el surgimiento de ONG nacionales que no están vinculadas al gobierno. Es posible que con el correr del tiempo estas ONG vayan cobrando cada vez más importancia, habida cuenta de que los poderes públicos de Viet Nam tienen la intención de promover la participación de los ciudadanos en la elaboración de políticas.

Más allá de las consultas

Guatemala y Viet Nam son dos ejemplos –cada uno en su estilo– de que los gobiernos pueden tomar la iniciativa para hacer cobrar a la población conciencia de sus derechos, crear foros de discusión y fomentar el interés por la educación. Sin embargo, es mucho más difícil ir más allá de ese

“éxito” inicial y conseguir un proceso de cooperación más duradero. En Guatemala se comprueba ya la existencia de una cierta desilusión, suscitada por la imposibilidad de aplicar –por falta de recursos financieros– las reformas acordadas después del proceso de consultas (Pérez Obregón, 2003).

En Brasil existe un compromiso de mayor envergadura, que permite ir más allá del diálogo (Schattan y otros, 2002). Los consejos de gestión, creados en los años noventa, actúan desde el plano local hasta el federal y están compuestos a partes iguales por representantes de la sociedad civil, proveedores de servicios y representantes de los poderes públicos. Estos consejos se encargan de la política de salud, la educación, la asistencia social y el suministro de servicios destinados a niños y adolescentes. Además, supervisan la gestión de los fondos públicos procedentes del gobierno federal, los Estados y los municipios, así como la administración de algunas infraestructuras como escuelas, centros comunitarios y dispensarios.

Se puede mencionar el ejemplo de *Comunidade Solidária*, un consejo de gestión creado en 1995, que formula propuestas centradas en la educación y la formación. Este consejo se ha dedicado a la concepción de programas innovadores en materia de alfabetización y formación profesional. En esos programas intervienen copartícipes públicos y privados muy diversos, que suministran los medios técnicos y los recursos necesarios. Los métodos, costos y resultados de esos programas son objeto de un seguimiento para extraer orientaciones fiables con miras a la reproducción de los programas en otras partes (Cardoso, 2001).

Además, la colaboración de diversos movimientos sociales populares con los poderes públicos ha sido fructífera. Tal como se explica en el Recuadro 5.6, el Movimiento por la Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Sao Paulo (MOVA-SP) no sólo ha colaborado con los poderes públicos para luchar contra el analfabetismo, sino que además ha participado en la aplicación de un programa de alfabetización preparado por *Comunidade Solidária*. MOVA-SP y *Comunidade Solidária* demuestran que una acción militante y social puede desembocar en una cooperación mutuamente provechosa entre las OSC y los poderes públicos.

Schattan y otros (2002) ponen de relieve que la institucionalización de la participación de la sociedad civil en Brasil, por conducto de esos consejos, se considera en algunas obras recientes un mecanismo útil de *democracia deliberativa* (Bohman y

La colaboración de diversos movimientos sociales populares con los poderes públicos ha sido fructífera.

Recuadro 5.6 Asociaciones contra el analfabetismo en Brasil

El Movimiento en pro de la Alfabetización de Jóvenes y Adultos de Sao Paulo (MOVA-SP) es el resultado de una asociación entre el municipio de esta ciudad, gobernada por el Partido de los Trabajadores, y varios movimientos populares y organizaciones sociales que luchan por la erradicación del analfabetismo. Esa asociación supone un reparto de competencias entre el Estado y los grupos sociales. Para alcanzar este objetivo se ha adoptado un programa de reformas –fruto de la cooperación entre el municipio y los movimientos populares– que ha modificado la estructura y la organización de las aulas y los cursos y ha permitido obtener fondos adicionales. Otras ciudades del país como Santo André, Ribeirão Pires y Mauà (Estado de Sao Paulo), o Angra dos Reis (Estado de Río de Janeiro) y Porto Alegre (Estado de Rio Grande do Sul), están preparando actualmente programas análogos al del MOVA-SP.

El Programa Solidaridad-Alfabetización, preparado por *Comunidade Solidária*, es el resultado de los movimientos sociales que han desembocado en proyectos de modernización de las políticas, de los cuales MOVA-SP constituye un ejemplo. Este programa es fruto de una asociación entre *Comunidade Solidária*, el Ministerio de Educación, universidades, municipios y representantes de iniciativas privadas, y tiene por objetivo ayudar a los jóvenes analfabetos de 12 a 18 años que viven en los municipios donde se registran las tasas de analfabetismo más altas de todo el país. En el primer semestre de 1997 se puso en marcha un proyecto piloto en 38 municipios de las regiones del norte y el nordeste, donde las tasas de analfabetismo superan el 55%. En junio de 1997 el programa se extendió, tras haber sido evaluado y mejorado por las universidades participantes. Tras haber obtenido el reconocimiento del gobierno brasileño, estas iniciativas se han integrado en el Plan Decenal de Educación (2001-2011) y ahora se benefician de una ayuda.

Fuentes: Teixeira y otros (2002); y Brasil/OIT/CINTERFOR (2003).

Rehg, 1997; Cohen, 1997; Habermans, 1997; y Avritzer, 2000) o *democracia asociativa* (Cohen y Rogers, 1995; e Hirst, 1994). Esa institucionalización ofrece la posibilidad de mantener discusiones fructíferas sobre las políticas públicas, lo cual conduce a la democratización del proceso de adopción de decisiones y, probablemente, a una mayor rendición de cuentas ante los ciudadanos (Schattan y otros, 2002). En cambio, los que critican este método sostienen que se corre el riesgo de que el Estado eluda sus responsabilidades, transfiriendo algunos de sus cometidos a la sociedad civil. Las ONG son especialmente vulnerables a este riesgo porque establecen una cooperación centrada en el suministro de servicios sin tener prácticamente influencia alguna en las decisiones previamente adoptadas por el Estado (Teixeira y otros, 2002).

Estos ejemplos muestran las ventajas que ofrece una elaboración más abierta y democrática de las políticas de educación, haciendo participar a una amplia gama de organismos y copartícipes y fomentando un compromiso más decidido de las partes interesadas.

Sacar las lecciones de la experiencia

Tal como se ha señalado, a muchas ONG dedicadas a la educación se les plantea el problema de cómo lograr que objetivos individuales muy distintos se plasmen en una posición común, acompañada de propuestas bien definidas en materia de políticas. Esto no exige un acuerdo total entre

todos los grupos que participan en los procesos de reforma de la educación. En la práctica, es necesario con frecuencia llegar a un cierto grado de compromiso para conseguir cambios.

En Filipinas, el gobierno se comprometió públicamente a alcanzar los objetivos fijados tanto en la Conferencia de Jomtien como en el Foro de Dakar. Después de Jomtien, este compromiso condujo a las organizaciones de la sociedad civil a establecer relaciones más estrechas con los poderes públicos. A principios del decenio de 1990, una serie de leyes, planes y reformas propiciaron esta tendencia.⁹ Sin embargo, las esperanzas de establecer una “gran alianza” no llegaron a concretarse. El Consejo Nacional sobre la Educación para Todos tuvo una existencia efímera y no se volvió a reunir a partir de 1993. El gobierno recurrió a diversas OSC para que cooperasen en iniciativas específicas en el campo de la educación, pero esa cooperación no se concibió en el contexto de una asociación a nivel nacional. Las organizaciones en cuestión eran acreditadas por el Ministerio de Educación o consideradas fiables por el gobierno.

A finales del decenio, las OSC criticaron vivamente el proceso de elaboración de la Evaluación de la EPT en el Año 2000 por falta de consultas, aunque en última instancia en el informe presentado por Filipinas se señaló que la participación activa de todas las partes interesadas era de capital importancia (Raya y Mabunga, 2002). En ese informe se recomendó que se reactivara la “gran alianza” por

9. Se trata de la promulgación del Código de Gobierno Local en 1991, de la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte del gobierno filipino en 1991, de la aprobación de la Ley sobre los derechos del niño (ley RA 7610), de la adopción de un programa global a favor de la infancia (Plan de Acción Filipino pro de la Infancia) y de la reestructuración en tres sectores de la administración encargada de la educación (Roy y Khan, 2003).

intermedio del Consejo Nacional sobre la Educación para Todos. Así, se abrieron nuevas posibilidades para las principales redes de OSC y las ONG dedicadas a la educación. Esto se debió, en parte, a la organización internacional no gubernamental OXFAM, que trató de propiciar el diálogo entre el Ministerio de Educación y las OSC (Raya y Mabunga, 2002). De esta manera, se inició un periodo en el que las OSC intervinieron activamente en la preparación de la participación de Filipinas en Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.

Las OSC de Filipinas han sacado las lecciones de la experiencia adquirida en el decenio de 1990 y han cobrado conciencia, en especial, de la importancia que reviste la creación de una vasta red para agruparse en torno a la reforma de la educación. Este objetivo se alcanzó en parte gracias a la Red de la Sociedad Civil para la Reforma de la Educación, llamada también E-Net,¹⁰ y a consultas públicas. En febrero de 2000, el Colegio de la Salud, el Desarrollo y la Gestión Comunitarias (CSDGC) efectuó una consulta sobre la EPT en coordinación con poblaciones indígenas, docentes, servicios de comunidades, organismos especializados, grupos privados y ONG. Los resultados de esa consulta se presentaron luego en una conferencia nacional sobre las perspectivas de la sociedad civil con respecto a la reforma de la educación y el desarrollo humano en Filipinas.

Aunque la sociedad civil parece haber sacado algunas lecciones sobre la creación de redes, el establecimiento de contactos estratégicos, los compromisos nacionales e internacionales, la promoción de una potente estrategia de sensibilización y la necesidad de formular exigencias bien concebidas y basadas en argumentos sólidos, no se puede tener la certidumbre de que el presente decenio vaya a caracterizarse por un enfoque más integrador y participativo que el de los años noventa.

El desafío cuantitativo

Se estima que en la India hay más de 100.000 OSC y ONG, lo que significa que su número ha aumentado considerablemente desde el decenio de 1980 (Clarke, 1998). Algunos consideran que una de las causas principales de esa expansión obedece a la decepción provocada por el sector público (Nawani, 2002). En su mayoría, esas organizaciones son pequeñas y de carácter local. Algunas colaboran estrechamente con los poderes públicos, otras trabajan independientemente y otras, por último, actúan como críticas de las políticas y prácticas gubernamentales.

En su Plan de Acción Nacional de EPT (India, 2003a), el gobierno indio definió un enfoque basado en misiones para la realización de la educación para todos. Está previsto que en cada Estado de la India se preparen misiones compuestas por militantes sociales, profesores universitarios, miembros representativos de los sindicatos de docentes, representantes del *Panchayati Raj*¹¹ y grupos de mujeres asociados, con vistas a alcanzar los objetivos de la EPT. Queda por ver si con esas misiones se podrá aprovechar la rica experiencia de la sociedad civil y sus capacidades para elaborar y revisar las políticas de educación (Roy y Khan, 2003). En el Recuadro 5.7 se da un ejemplo reciente de asociación estrecha de la sociedad civil a la política nacional de educación.

Para que la sociedad civil imponga su impronta, tiene que ser capaz de promover opciones en materia de políticas, basándose en las experiencias locales y en análisis rigurosos. Un autor (Kohli, citado por Roy y Khan, 2003) define cinco estrategias para las que se requieren competencias especializadas que, probablemente, no son características de las OSC y las ONG, habida cuenta de que éstas son sobre todo proveedoras de servicios. Esas cinco estrategias son:

- concebir posiciones y perspectivas comunes;
- entablar alianzas y crear redes;
- crear una base sólida de trabajos de investigación y análisis;
- elaborar estrategias de comunicación destinadas a públicos diferentes; y
- garantizar la libertad de circulación de la información.

Tanto el ejemplo de la India como el de Filipinas inducen a pensar que la constitución de redes y el acceso a la información son etapas fundamentales por las que es necesario pasar para establecer una cooperación sólida. Además, la existencia de redes potentes ofrece a los ciudadanos posibilidades para dar a conocer los cambios de políticas (Kohli, citado por Roy y Khan, 2003).

Creación de capacidades

La UNESCO ha iniciado un programa de creación de capacidades en 11 países d'África.¹² Ese programa tiene por objeto mejorar las capacidades profesionales e institucionales de las ONG y las OSC, principalmente en estos ámbitos definidos por las propias organizaciones: políticas, programas de enseñanza, pedagogía, y elaboración de proyectos y programas de educación (Bah, 2003).

Este programa se ha concebido en el marco de la Consulta Colectiva de las ONG sobre la EPT

Para que la sociedad civil imponga su impronta, tiene que ser capaz de promover opciones en materia de políticas, basándose en las experiencias locales y en análisis rigurosos.

10. La E-Net agrupa a distintas redes, organizaciones y personas que participan en actividades y campañas de sensibilización relacionadas con la educación.

11. El *Panchayati Raj* es un sistema de administración, a tres niveles, que forma parte de las estructuras constitucionales que garantizan la democracia desde 1993.

12. Angola, Benin, Burkina Faso, Chad, Etiopía, Gambia, Guinea, Malí, Níger, República Unida de Tanzania y Senegal.

mediante un proceso participativo en el que ha intervenido la Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos (ANCEFA), así como diversos “centros de enlace” regionales, especialistas de la sociedad civil y gobiernos del continente africano. Esta iniciativa cuenta con el apoyo de la UNESCO, el Banco Mundial, la Fundación Rockefeller y otros asociados como el Organismo de Luxemburgo para la Cooperación al Desarrollo.

Tal como se indica en el Recuadro 5.8, el proceso de definición y satisfacción de las necesidades y, por lo tanto, el proceso mismo de creación de capacidades exigen respuestas específicas en cada contexto. La aptitud para comprender a los gobiernos e influir en ellos exige competencias análogas en la mayoría de las sociedades.

Las redes internacionales

Tal como se señala en el Capítulo 6, desde hace veinte años se está registrando un rápido aumento de las actividades de las ONG y las redes internacionales. La Campaña Mundial por la Educación y la Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil constituyen dos buenos ejemplos de ello. Estas organizaciones tienen cada vez más influencia en el diálogo internacional sobre políticas de educación y contribuyen también al desarrollo de capacidades en el plano nacional.

La Red CCONG-EPT, basada en la UNESCO, agrupa a unas 700 ONG y OCS que, en sus dos tercios, están asentadas en países en desarrollo. Esa red funciona esencialmente a base de consultas regionales organizadas para establecer relaciones estrechas con las OSC nacionales. Una estrategia

que está cobrando cada vez más importancia es la que consiste en facilitar el diálogo sobre políticas en torno a temas específicos como la alfabetización, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la enseñanza superior, porque se considera que constituye un medio eficaz para agrupar a expertos que trabajan con la misma óptica. Unas 500 ONG participan de esta manera en las actividades de la red.

El Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) es otra red bien establecida. Su primer objetivo es influir en las políticas y prácticas para conseguir la paridad entre los sexos en la educación, y ha cosechado un éxito importante al lograr que la educación de las niñas figure entre las prioridades de los dirigentes africanos. Esta red funciona por conducto de reuniones nacionales y un ejemplo de la labor que lleva a cabo en el plano nacional puede verse en el Recuadro 5.9.

Conclusión

Este examen sucinto indica que las OSC se dedican cada vez más activamente a apoyar la elaboración de las políticas de educación, incluso en los países donde los gobiernos apenas tienen costumbre de trabajar conjuntamente con la sociedad civil. No obstante, muchas OSC carecen de las competencias técnicas y políticas necesarias para ejercer influencia en los gobiernos. Por otra parte, hay que señalar que es difícil hacer críticas constructivas a los gobiernos sin socavar las cooperaciones fructíferas. Por eso, el grado en que los procesos previstos por el Foro Mundial sobre la Educación influyan en los resultados dependerá

13. Una vez adoptado, este proyecto de enmienda se publicó en la *Gazette of India* –boletín oficial de la Unión India– como 86ª enmienda de la Constitución (2002).

14. Foro para los Servicios de Atención al Niño y las Guarderías, que se centra en el cuidado y desarrollo de la primera infancia.

15. Los Servicios Integrados de Desarrollo del Niño se encargan de administrar las prestaciones gubernamentales destinadas al grupo de edad de 0 a 6 años. Esta administración no depende del Departamento de Educación, sino del Departamento de la Mujer y la Infancia, aunque estos dos departamentos dependen a su vez de un solo organismo: el Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos.

Recuadro 5.7 Provocar el debate: enmiendas constitucionales y OSC en la India

En 2002 se adoptó el 93º proyecto de enmienda de la Constitución,¹³ que proclama la educación derecho fundamental y la convierte en obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años. Las críticas suscitadas por esta enmienda desembocaron en un vasto movimiento de oposición de la sociedad civil: la Alianza Nacional para el Derecho Fundamental a la Educación (ANDFE). Esta asociación ha criticado la enmienda por considerarla retrógrada, ya que excluye de la enseñanza obligatoria y gratuita al grupo de edad de 0 a 6 años, lo cual no es conforme a un fallo del Tribunal Supremo pronunciado en 1993 (caso Unnikrishnan contra el Estado de Andhra Pradesh). La ANDFE y el FORCES¹⁴ señalan que las guarderías y los servicios de educación primaria son muy escasos en el país, pese a que está ampliamente admitida la importancia vital del desarrollo de los niños de ese grupo de edad. Además, a causa de su peculiar concepción y funcionamiento, los Servicios

Integrados de Desarrollo del Niño¹⁵ –dependientes del Departamento de la Mujer y la Infancia– descuidan este ámbito fundamental de la educación. La campaña de crítica a la enmienda ha unido a las OSC dedicadas a la educación y ha logrado que las cuestiones educativas ocupen una posición de primer plano en las preocupaciones de la opinión pública y los debates sobre políticas. Esto permite pronosticar una mayor rendición de cuentas por parte de los servicios interesados. Además, la inclusión de la atención y educación de la primera infancia (AEPi) en el Artículo 45 de la Constitución –aunque sólo sea como principio orientador de la acción del Estado aplicable discrecionalmente– significa que se han reconocido los nexos esenciales entre la educación preprimaria y la atención y el desarrollo del niño, abriendo así perspectivas a una futura convergencia de los enfoques.

Fuente: Roy y Khan, (2003).

Recuadro 5.8 Guinea y Níger: ¿quién lleva la voz cantante?

Guinea y Níger pertenecen al grupo de 16 países africanos cuyas tasas brutas de escolarización en primaria eran inferiores al 50% en 2000.

Antes de 2000, Guinea recurrió ampliamente a las organizaciones de la sociedad civil (OSC) para canalizar la ayuda exterior, ejecutar proyectos y programas, alcanzar y movilizar a las comunidades locales desfavorecidas, y experimentar nuevos enfoques en materia de enseñanza y aprendizaje (Proyecto AED/SARA II, 2002). Muy pocas OSC participaron en la elaboración de políticas, pero la visibilidad y el impacto nacional de algunas –vinculadas en general a ONG internacionales– eran mayores que los de las demás.¹⁶ En su mayoría, esas organizaciones tenían capacidades técnicas limitadas, carecían de recursos financieros y/o dependían de la ayuda extranjera (Barry, 2003). En Níger, un país con una superficie territorial igual a la de Francia, las crisis políticas y la extrema pobreza dificultan aún más la labor de las OSC, que disponen de escasos recursos. La situación de esos países exige la creación de asociaciones amplias para poder avanzar hacia la consecución de la EPT, porque tanto sus gobiernos como las OSC no pueden afrontar de por sí solos los desafíos planteados.

Por lo que respecta a la creación de capacidades, es sumamente importante conocer a fondo las culturas, prácticas y políticas locales, si se quiere que las distintas comunidades hagan suyos los programas y los apliquen. No se puede imponer desde el exterior la cultura necesaria para planificar, ejecutar y efectuar el seguimiento de un plan de acción acordado, sobre todo cuando se están creando nuevas capacidades. Las presiones ejercidas sobre las organizaciones locales para que se estructuren y actúen de manera “moderna”, o al estilo “occidental”, entrañan el peligro de mermar la comprensión y el sentido de apropiación y, por consiguiente, la eficacia.

Las mejores ONG y OSC están arraigadas en el plano local, funcionan con voluntarios y tienen un concepto muy elevado de su misión. Además, muestran aptitudes excepcionales para insertar el aprendizaje en su propio contexto e innovar al mismo tiempo. Los programas orientados a la creación de capacidades deben tener en cuenta esas cualidades. Pueden ser intrínsecamente eficientes, aun cuando carezcan de personal con competencias como las que se definen en función de los criterios internacionales de gestión.

Fuente: Bah (2003).

mucho de la disposición de los gobiernos a mostrarse más receptivos a los procesos de participación del público en la adopción de decisiones.

La descentralización - ¿Tiene una importancia decisiva?

Definiciones y motivaciones

“La descentralización puede tener una importancia decisiva en la oferta de servicios sociales”. Este es uno de los mensajes del *Informe sobre Desarrollo Humano 2003* (PNUD, 2003b) en el contexto de la definición de políticas susceptibles de contribuir a la erradicación de la pobreza. Pero la descentralización exige un buen gobierno (Recuadro 5.10), tal como se destaca en el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000-2001* (Banco Mundial, 2000): “Para que los pobres puedan beneficiarse de la descentralización, ésta debe recibir apoyo y garantías por parte del poder central y ofrecer mecanismos eficaces de participación”.

Un estudio reciente estima que –con o sin buen gobierno– el 80% de los países en desarrollo y algunos países con economías de transición de Europa Central y Oriental aplican diversas formas de descentralización. En 1999, por lo menos un nivel local de gobierno había sido elegido en 96

de los 126 países estudiados, y dos niveles o más en otros 42 estados. En 1997, 52 países habían llevado a cabo una descentralización fiscal (Work, 2002).

La idea de descentralizar para mejorar la educación se basa esencialmente en la hipótesis de que la calidad de ésta aumentará gracias a una mayor eficiencia en la utilización de los recursos y una mayor capacidad de reacción ante los problemas específicos. Una definición formulada por el Banco Mundial (Recuadro 5.11) explica en qué consiste la

16. Por ejemplo, *Aide et Action, Plan Guinée, OC International (OCI), Save the Children, Educación Mundial, Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV), Centre Africain de Formation pour le Développement (CENAFOD), Forum des Educatrices de Guinée/Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FEG/FAWE), y Coordination des ONG Féminines de Guinée (COFEG).*

Recuadro 5.9 El FAWE en Uganda: crear una tendencia a favor de las niñas

El Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) no sólo apoya las actividades de seguimiento del sector de la educación en Uganda, sino que además contribuye a la atribución de becas a las niñas de familias pobres que obtienen buenas notas en los exámenes finales del ciclo de primaria y no pueden matricularse en la escuela secundaria porque sus padres o tutores carecen de medios económicos para pagar los costos de los estudios. El proyecto del FAWE comenzó a pequeña escala, pero como estaba bien administrado y efectuaba un seguimiento esmerado de los resultados escolares de las niñas logró atraer fondos de diversos organismos donantes. Como en los centros docentes de secundaria hay actualmente cada vez más niñas matriculadas gracias a la ayuda del FAWE, otras ONG dirigidas por mujeres han optado por adoptar un enfoque análogo.

Fuente: FAWE (2003).

Recuadro 5.10 Las condiciones del éxito

La descentralización se logrará con éxito si el gobierno central es estable y solvente y está decidido a transferir recursos, si las autoridades locales son capaces de asumir las responsabilidades conferidas y si la participación de los pobres y la sociedad civil se organiza bien y es eficaz. Cuando se reúnen todas esas condiciones, se consiguen por regla general políticas y servicios que responden a las necesidades, un crecimiento mayor, la equidad y el desarrollo humano.

Fuente: PNUD (2003b).

descentralización de los sistemas escolares e indica qué cambios fundamentales puede provocar en el significado de la educación.

Tal como se señala en el Cuadro 5.7, los motivos para efectuar la descentralización son múltiples y variados. Los organismos donantes pueden fomentarla como medio para promover la democracia local por intermedio de la labor de las ONG (por ejemplo, Países Bajos, 2002; y Nach Mback, 2001). En el plano nacional puede también existir un deseo real de responder a demandas de participación crecientes o a presiones políticas. Por ejemplo, en la Federación de Rusia, Filipinas, Papua Nueva Guinea y Sudán se ha decidido en estos últimos años efectuar una devolución de poderes para evitar secesiones (Bray y Mukundan, 2003). Otro motivo invocado para llevar a cabo la descentralización es el alivio de la carga financiera que pesa sobre el poder central.

La historia muestra que la descentralización no es una idea nueva ni un proceso reciente. McGinn (2001) ha puesto de manifiesto una serie de ten-

dencias que se han dado en los últimos cincuenta años, entre las que figuran las siguientes:

- la transición de una concepción de la descentralización como instrumento técnico a una concepción de la misma como componente admitido de la "modernización";
- la preocupación por los resultados y los aportes;
- el reconocimiento de la diversidad de los lugares, las comunidades y las necesidades;
- un enfoque más integrador de las partes interesadas;
- la necesidad de ampliar la base de ingresos; y
- la transición de la gestión local al gobierno local.

Los cambios de rumbo en las políticas han influido en esas tendencias. Por ejemplo, Bangladesh suprimió la gestión local de las escuelas en 1973, la restableció con medidas legislativas a principios del decenio de 1980, volvió a establecer el control central en 1990 y, en estos últimos tiempos, está volviendo al sistema de gestión local (McGinn, 2001).

El caso de Colombia demuestra que la descentralización es de índole intrínsecamente política (Bray y Mukundan, 2003). A mediados de los años ochenta, el gobierno consideró que la descentralización era un medio para promover la estabilidad y la legitimidad políticas. A principios del decenio de 1990, el poder central transfirió los recursos a los municipios y las escuelas se encargaron directamente de administrar el personal, concebir algunos elementos del plan de estudios y efectuar un determinado control financiero. Además, se facilitó una mayor participación de los padres, docentes y alumnos, y se estableció un sistema de bonos para los alumnos pobres. Sin embargo, en 1993 sólo se había transferido a las autoridades municipales un 70% de las escuelas. En efecto, esta empresa descentralizadora no contó con un apoyo total del gobierno, ni tampoco con el de un elemento clave para el éxito de la reforma, los sindicatos de docentes, que temieron perder su poder de negociación a nivel nacional.

Recuadro 5.11 Las condiciones adecuadas de la descentralización

La descentralización es un proceso en virtud del cual los niveles superiores del poder atribuyen a niveles inferiores y unidades organizativas la responsabilidad de determinadas funciones específicas, así como los poderes de decisión correspondientes. La descentralización de la educación es un proceso complejo relacionado con los cambios en la manera en que los sistemas escolares aplican políticas, generan ingresos, gastan fondos, forman docentes, elaboran planes de estudios y administran las escuelas a nivel local. Esos cambios suponen una evolución fundamental de los valores en que descansan las relaciones de padres y alumnos con la escuela, las relaciones de las comunidades con el gobierno central, y el sentido y los objetivos de la instrucción pública.

Fuente: Fiske (1996).

Modalidades de la descentralización

¿Dónde ofrece la descentralización verdaderas posibilidades de mejora de la educación y dónde tiene repercusiones positivas en la EPT? No hay datos comparables en los que basarse, pese a las amplias encuestas realizadas sobre algunos aspectos de la descentralización (por ejemplo, Crook y Sturla Sverrisson, 2001) y al número creciente de estudios regionales y nacionales (por ejemplo, Narodowski y Nores, 2002). La experiencia de la descentralización efectuada en 7 países diferentes se examina sucintamente a continuación.

Cuadro 5.7. Descentralización: motivos y objetivos

Banco Mundial ¹⁷	McGinn y Welsh	Informe sobre Desarrollo Humano (no se refiere exclusivamente a la educación)
<p>1. Financiación de la educación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Generación de recursos mediante impuestos locales ● Reducción de los gastos de funcionamiento ● Transferencia de la carga financiera del gobierno central a las autoridades regionales o locales y las organizaciones comunitarias y /o los padres <p>2. Eficiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Supresión de los procedimientos burocráticos ● Mejora de la motivación y productividad de los funcionarios ● La planificación centralizada hace que la educación sea onerosa ● Asignación de recursos conforme a las necesidades ● El incremento del poder de decisión a nivel de cada escuela hace innecesaria la toma de medidas a nivel central y mejora la administración y la rendición de cuentas. <p>3. Redistribución del poder político</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La descentralización promueve la legitimidad de las comunidades y hace que se las escuche más ● Legitimidad de las instituciones locales ● Debilitamiento de la oposición política <p>4. Calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adopción de decisiones en estrecha conexión con cada escuela ● Enfoque más centrado en el contexto cultural y educativo local ● Mejor rendición de cuentas en el plano local mediante incentivos para resultados de calidad <p>5. Innovación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El aumento del número de proveedores trae consigo una mayor diversidad de las experiencias ● Innovación gracias a la competitividad 	<p>1. Calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Más aportes a la escolarización ● Mejora de la calidad de los aportes ● Mayor pertinencia de los programas ● Más innovación ● Mejor gama de opciones ● Reducción de la desigualdad de acceso ● Mejora de los resultados del aprendizaje <p>2. Funcionamiento de los sistemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asignación de recursos más eficiente ● Utilización de recursos más eficiente ● Adaptación mejor de los programas a las exigencias de los empleadores ● Utilización mejor de la información <p>3. Fuentes y niveles de financiación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aumento del presupuesto global dedicado a la educación ● Transferencia de la fuente de financiación de un grupo social a otro <p>4. Ventajas para el gobierno central</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reducción de problemas políticos externos ● Reducción de problemas burocráticos ● Disminución de la carga financiera para el gobierno central ● Fortalecimiento de la legitimidad política ● Disminución de la corrupción a nivel central <p>5. Ventajas para las autoridades locales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aumento de los ingresos utilizables en el plano local ● Fortalecimiento de la capacidad de las autoridades locales ● Mejor capacidad de reacción del gobierno central a las necesidades locales ● Redistribución del poder político <p><i>Fuente: McGinn y Welsh (1999).</i></p>	<p>1. Respuestas más rápidas a las necesidades locales</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reacción de las autoridades locales al contexto local ● Innecesidad de esperar el permiso de las autoridades centrales ● Posibilidades de participación para las mujeres <p>2. Más rendición de cuentas y transparencia y menos corrupción</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Disminución de la malversación de los fondos asignados a los programas de desarrollo <p>3. Mejora en el suministro de servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reducción del absentismo y consiguiente mejora de los servicios sin gastos suplementarios ● Mayor preocupación de la población por la disciplina ● Mejora de la rendición de cuentas y de la supervisión <p>4. Información más eficaz</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mejora de los sistemas de alerta temprana <p>5. Proyectos más viables</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participación local en la preparación, ejecución y seguimiento de los proyectos ● La participación en la elaboración de presupuestos y la contabilidad incrementa la eficacia, la transparencia y la capacidad de reacción a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos <p>6. Corrección de las desigualdades entre las regiones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Disminución de los posibles conflictos ● Reparto más equitativo de los recursos nacionales <p>7. Energía y motivación mayores</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estimulación de las soluciones locales ● Promoción de la innovación ● Reducción de la carga de trabajo en los sistemas jerárquicos <p>8. Ampliación de las posibilidades de representación política</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mejor escucha de la opinión de la población sobre las políticas públicas ● Mayor representación de la mujer y de los grupos marginados <p><i>Fuente: PNUD (2003b).</i></p>

Desde 1992 la descentralización ha ido cobrando auge en la India (Mahal y otros, 2000) como consecuencia de las enmiendas de la Constitución (1992) que obligan a los Estados a crear órganos representativos rurales (*panchayats*) y urbanos. Este proceso ha ido acompañado de la instauración de comisiones financieras en los Estados –encargadas de recomendar una transferencia adecuada de los recursos a esos nuevos órganos– y de la creación de comités de planificación en los distritos. A los órganos legislativos de los Estados les incumbe la tarea de definir las responsabilidades exactas y los mecanismos para garantizar la

rendición de cuentas. De ahí que la descentralización presente modalidades diferentes, según los Estados (Govinda, 2003). En el Estado de Madhya Pradesh, los *gram panchayats* (poderes públicos locales de las aldeas) se encargan de la construcción y mantenimiento de las escuelas, la inspección, la distribución gratuita de manuales y uniformes, la gestión de las becas para los niños de las castas y tribus “enumeradas”, y la educación no formal. Una consecuencia positiva de estas medidas ha sido que los padres se muestran más propensos a enviar a sus hijas a la escuela. Sin embargo, en otros Estados –por ejemplo, en el

17. Resumen elaborado a partir del material de la página Internet del Banco Mundial dedicada a la reforma global de la educación (www.worldbank.org/education/globaleducationreform).

de Maharashtra– todas esas funciones incumben a los *zilla parishad* (poderes públicos de los distritos). La experiencia reciente y diversa del Estado de Kerala se examina en el Recuadro 5.12. Esa experiencia muestra la complejidad del proceso de descentralización en los sitios donde los intereses creados son poderosos.

La descentralización será un elemento aún más importante de los esfuerzos nacionales de la India cuando se apruebe en 2003 el proyecto de ley sobre la enseñanza gratuita y obligatoria, que irá unido al *Sarva Shiksha Abhiyan* (SSA), un programa en pro de la universalización de la enseñanza primaria que prevé la escolarización de la totalidad de los niños de 6 a 14 años de aquí a 2010. El SSA es una asociación entre el gobierno central, los Estados y las autoridades locales, en la que participan los órganos del *Panchayati Raj*, los comités de gestión de las escuelas, los comités de educación de las aldeas y barriadas urbanas pobres, las asociaciones de padres y maestros y las de madres y maestras, los consejos tribales autónomos y otras estructuras locales que se encargan de la gestión de las escuelas (India, 2003b).

El programa *Sarva Shiksha Abhiyan* es el fruto de diversas iniciativas adoptadas en el decenio de 1990. Un observador ha señalado la existencia de unas ocho iniciativas a nivel nacional o de los Estados –comprendidas las misiones de alfabetización– que han adoptado distintos enfoques de la descentralización (Rana, 2002). El debate sobre esas iniciativas se centra, en parte, sobre la cuestión de saber si la práctica de la descentralización influye más en los mecanismos de suministro de servicios que en los procesos de aprendizaje, y en la gestión de la educación más que en la educación propiamente dicha. Otra cuestión que preocupa es la de saber si el poder de una elite nacional ha sido sustituido por el de una elite local: “Los planes del gobierno central indio que apuntan a la universalización de la educación elemental (del grado 1º al 8º) no tienen ninguna posibilidad de realizarse con éxito, mientras no haya en todos los Estados una voz y una acción colectiva” (Mehotra, 2001).

En Sudáfrica, la descentralización y la participación democrática fueron objeto de debate en el último decenio, sobre todo por lo que respecta a la cuestión de la autonomía de las escuelas. Durante el régimen del apartheid, el movimiento democrático trató de crear asociaciones mixtas de padres, docentes y alumnos. La Ley sobre las Escuelas Sudafricanas de 1996 se basó en esa tradición democrática, haciendo obligatoria la creación de órganos de gestión de las escuelas (los *School*

Governing Bodies – SGB). La misión de esos órganos es asistir a los administradores de las escuelas y los docentes, alentar a los padres a apoyar la educación de sus hijos y movilizar recursos suplementarios. La reciente creación de la Asociación Nacional de SGB es ilustrativa de su importancia, pero todavía queda mucho por hacer para que lleguen a adquirir las capacidades que le permitan funcionar con eficacia (Nzimande, 2002).

Algunas de estas novedades han conducido a plantearse interrogantes sobre el equilibrio entre la administración centralizada y la descentralizada, la eficacia del control comunitario y el papel regulador del Estado en la búsqueda de normas nacionales y de la igualdad en materia de educación (Sayed, 2003).

En Jordania (Work, 2002), el Ministerio de Educación ha delegado poderes financieros y administrativos en las comunidades locales, se ha reorganizado para responder mejor a las necesidades de las autoridades locales y ha permitido a los encargados de la adopción de decisiones a nivel local que promuevan una elaboración participativa del presupuesto. Los gobernadores de los distritos publican las ofertas de empleo y contratan a los funcionarios por conducto de servicios encargados del personal.

En Omán (Omán, 2001) se han creado consejos locales para que contribuyan al funcionamiento de la escuela y representen tanto a ésta como a los alumnos y los padres. Los consejos de padres están facultados para formular propuestas relativas a las políticas de admisión y el aprovechamiento escolar de los alumnos.

En el Plan de Desarrollo de la Enseñanza Primaria de la República Unida de Tanzania para el quinquenio 2002-2006 (República Unida de Tanzania, 2001b), se dice lo siguiente: “Los ministerios seguirán centrándose en las actividades de elaboración y seguimiento de las políticas. Se están delegando cada vez más poderes a las autoridades locales y las escuelas para que se encarguen de los servicios educativos y el desarrollo de la educación. El objetivo, en última instancia, es que cada distrito pueda ofrecer a todos los niños un acceso equitativo a los servicios educativos”. El papel de los comités escolares se describe en el Recuadro 5.13. Comprende tanto funciones de planificación como de rendición de cuentas en el plano financiero.

Este proceso constituye una tentativa importante de conferir una autonomía mucho más amplia a las comunidades locales. Exige una cierta inver-

sión en tiempo por parte de las personas que participan en él. La comparación de las distintas experiencias induce a pensar que, si los planes de las aldeas no proporcionan la base necesaria para una acción real, es posible que los compromisos a largo plazo no se puedan cumplir. Todas estas cuestiones se tienen en cuenta en un trabajo de investigación tanzaniano (República Unida de Tanzania, 2001a) en el que se dice lo siguiente: “Existe una relación significativa entre el capital social a nivel de la aldea –cuya confianza es un

importante factor determinante– y la participación de los padres en las actividades relacionadas con la escuela. Aunque los padres tienen cierta confianza en el comité escolar y el director de la escuela, desconfían casi por completo de las autoridades locales en lo que respecta al suministro de servicios. Esa desconfianza emana de la impresión de que los derechos de escolaridad y otros gastos obligatorios nunca son objeto de una rendición de cuentas o no se plasman en una mejora de la educación. Mientras las autoridades locales

Recuadro 5.12 La descentralización en Kerala: proclamas vehementes y esquemas arraigados

El Estado sudoccidental de Kerala es uno de los más desarrollados de la India. El promedio de su tasa de alfabetización es de un 90,9%, mientras que el promedio nacional es de un 65,4%. La educación básica es prácticamente universal. En 2002-2003, había 5.335.600 niños escolarizados, de los cuales un 49,2% eran niñas. El Estado tiene una sólida reputación en materia de participación política y sus dirigentes son abiertos defensores de la descentralización. Sin embargo, la retórica descentralizadora apenas se ha plasmado en los hechos.

Cabe decir que, en determinados aspectos, las iniciativas adoptadas en Kerala se derivan de las reformas nacionales. Las enmiendas 73ª y 74ª de la Constitución de la India (1992) obligaron a los Estados a establecer un sistema de instituciones de autogobierno local denominado *Panchayati Raj*. A las zonas rurales se les exigió que establecieran un sistema administrativo con tres niveles: aldea, subdistrito y distrito. Las enmiendas constitucionales exigían la transferencia de poderes, responsabilidades y recursos financieros importantes a esos órganos.

En Kerala, estas iniciativas se ajustaban bien a las prioridades locales. En 1996, el entusiasmo descentralizador aumentó con la llegada al gobierno del Estado de un movimiento de izquierda radical que había encabezado la Campaña Popular por una Planificación Descentralizada (CPPD).

La CPPD tenía por objetivo incorporar rápidamente a las políticas de desarrollo la educación, junto con la salud, la administración comunitaria y otros elementos más. Se preparó un sistema de planificación a múltiples niveles, en el que el *panchayat* de aldea constituía el escalón de base. En el Noveno Plan Quinquenal (1997-2002), las subvenciones públicas a las comunidades locales por concepto de ayudas al desarrollo aumentaron del 5% a casi un 40%.

En esa época, el Estado de Kerala contaba con 11.000 escuelas públicas o subvencionadas por el gobierno. El Estado transfirió la responsabilidad administrativa de todos esos centros docentes a las instituciones del *Panchayati Raj* y se encomendó la gestión de la enseñanza primaria a los escalones de base, es decir a los *panchayats* de aldea. El Consejo de Planificación del Estado preparó un Programa Global de Educación, que debía servir de orientación a los programas elaborados en los *panchayats* y estaba centrado en la revisión de los planes de estudio de primaria.

Predominio de la continuidad sobre el cambio

Lanzar proclamas es fácil, pero cambiar la realidad es más difícil. En efecto, una evaluación realizada al cabo de seis años de la reforma puso de manifiesto que la continuidad prevalecía sobre el cambio. Las reglamentaciones estatales seguían siendo predominantes, mientras que las iniciativas de los escalones de base eran escasas.

Además, se tropezaba con el problema de que las autoridades de las aldeas no acertaban a comprender bien qué tareas se les había encomendado, e incluso cuando las comprendían carecían de las competencias técnicas necesarias para llevarlas a cabo. Por ejemplo, fueron muy pocos los *panchayats* de aldea que se percataron de los poderes importantes que se les había conferido en materia de seguimiento y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, y menos numerosos fueron aún los que se sintieron capaces de utilizar con eficacia esos poderes. Los docentes, además, se resistían a aceptar intervenciones que consideraban intrusiones políticas en su esfera profesional, y muy pocos dirigentes de las aldeas se consideraban aptos para cuestionar las aserciones de los maestros.

No obstante, los dirigentes de algunos *panchayats* lograron superar la rutina y encontraron medios para apoyar a sus escuelas y diversificar la índole de los servicios prestados. Así ocurrió, por ejemplo, en los *panchayats* de Panniannur y Pinarayi, administrados por personas con experiencia en el campo de la educación que prestaron especial interés a la aplicación de los proyectos educativos. Estos casos, que se debieron a la existencia de condiciones sociopolíticas particulares, ponen de manifiesto que la sensibilización a la descentralización puede entrañar cambios. Sin embargo, los ejemplos positivos de esta especie no abundan y el panorama de conjunto se caracteriza sobre todo por la continuidad de los antiguos esquemas. La experiencia adquirida hasta la fecha induce a pensar que hay muy pocas posibilidades de que llegue a desarrollarse un sistema de administración de la educación completamente descentralizado. Por otra parte, a la administración estatal le preocupan muchos cuestiones: preservar la cohesión del sistema educativo y limitar las desigualdades que pudieran surgir en una estructura excesivamente descentralizada. Además, los dirigentes políticos del Estado desean conservar a toda costa sus poderes, pese a sus proclamas públicas.

Fuente: Bray y Mukundan (2003).

no cuenten con recursos suficientes, invertir esta situación seguirá siendo un problema importante” (Narayan, 1997).

Brasil cuenta con uno de los sistemas de descentralización financiera más avanzado de todos los países en desarrollo (Crook y Sturla Sverrisson, 1999). En este país se da también una gran diversidad de estructuras y sistemas educativos que son administrados por 26 Estados y 5.561 municipios. La función del gobierno central en la enseñanza primaria y secundaria es esencialmente redistributiva y complementaria (Guimaraes de Castro, 2002a). Un ejemplo que ilustra estas características es la creación del Fondo Nacional para el Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y la Valorización del Magisterio (FUNDEF). Los ingresos globales asignados a la educación se reparten entre los Estados y los municipios para garantizar una inversión mínima por alumno. Se apartan fondos para los Estados que no consiguen respetar ese compromiso. Se han creado comités para efectuar el seguimiento de la disponibilidad y utilización de los fondos en el plano comunitario. Cada Estado o municipio tiene la obligación de presentar un informe mensual sobre el uso que ha hecho de los fondos. El nuevo gobierno brasileño tiene previsto reforzar estos mecanismos (Lodi, 2003).

Después de una historia jalonada por la colonización, los conflictos y las crisis económicas, la República Democrática Popular Lao ha logrado progresos considerables en lo que respecta a la ampliación de las oportunidades en el campo de

la educación (Seel, 2003). Las organizaciones de masas de mujeres o jóvenes desempeñan tradicionalmente un papel importante en el desarrollo comunitario. Las reestructuraciones y los planes de descentralización recientes apuntan a confiar la ejecución de los programas a los distritos y las aldeas y encomendar la planificación y elaboración de presupuestos a las provincias, mientras que el gobierno central sigue estableciendo las orientaciones generales y conserva la responsabilidad de la supervisión. Cada vez se hace más hincapié en los resultados del aprendizaje, que se distinguen de los aportes educativos. Se está examinando el desarrollo de las escuelas en función de la capacidad de reacción a las necesidades en materia de aprendizaje, prestando atención al seguimiento de éste y a la participación de las comunidades en la vida escolar. También se prevé la contratación a nivel local de docentes pertenecientes a minorías étnicas.

Hacer un balance

Esta serie de ejemplos se refiere principalmente a la labor de descentralización en curso, pero es posible detectar una serie de tendencias:

- Un nuevo equilibrio entre el poder y las responsabilidades conferidas a los distintos niveles de administración, tanto en los Estados federales como en los centralizados.
- La atribución de nuevas responsabilidades a las escuelas, los padres y las comunidades.
- Una mayor devolución de poderes en el plano financiero y de la gestión del personal.

Recuadro 5.13 Responsabilidades de los comités de escuela en la República Unida de Tanzania

- Sensibilizar a los alumnos y padres, así como al personal de la escuela, al papel que pueden desempeñar para optimizar los beneficios de la escuela primaria, y lograr la participación de todos ellos.
- Supervisar el funcionamiento diario de la escuela.
- Colaborar con el director de la escuela y los docentes para preparar un plan global de desarrollo de la escuela.
- Aprobar el plan global de desarrollo y el presupuesto de la escuela, y presentarlos sucesivamente al *mtaa* [comité de zona urbana] o al consejo de aldea, al comité de desarrollo del distrito y a las autoridades gubernamentales locales para que se proceda a su examen, recapitulación y presentación a la Secretaría Regional.
- Facilitar la planificación, la elaboración de presupuestos y la ejecución de las actividades del Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria (PDEP).
- Abrir cuentas bancarias y administrar los fondos eficientemente, garantizando una rendición de cuentas y una transparencia máximas y comunicando, en especial, los ingresos y los gastos.
- Custodiar y poner a buen recaudo los bienes adquiridos.
- Elaborar y presentar a su debido tiempo informes sobre la labor realizada e informes financieros exactos al consejo de aldea, al *mtaa* y a las autoridades locales.
- Comunicar información sobre la educación a todos los padres, alumnos, partes interesadas de las comunidades, etc.

Fuente: República Unida de Tanzania (2001b).

Recuadro 5.14 Obstáculos para la descentralización

- Vacuidad de la apropiación: acciones simbólicas o rituales de planificación a nivel local sin un contenido real, político o financiero.
- Mediocridad de la gestión central de la liquidez de los fondos previstos para ser utilizados en el plano local.
- Falta de recursos reales a nivel local, lo cual es un factor de desilusión.
- Transferencia al plano local de procedimientos que, debido a su complejidad, tienen aún menos posibilidades de ser aplicados con eficacia.
- Riesgo de corrupción y corrupción real: poderes discrecionales sobre recursos limitados, unidos a sistemas poco sólidos de rendición de cuentas.
- Descentralización limitada a los proyectos de organismos externos o provocada por las condiciones que esos organismos imponen para suministrar su ayuda. La ayuda prestada a determinadas comunidades puede debilitar los vínculos entre éstas y las autoridades locales.
- Capacidades de gestión limitadas y sistemas de comunicación e información insuficientes.
- Representación desigual a nivel de las autoridades escolares y locales, y desequilibrio en la representación de los sexos y los grupos étnicos.
- Reacciones hostiles de los profesionales de la educación por estimar que van a perder su autoridad, o por perderla efectivamente.
- Posibilidad de que las subvenciones gubernamentales a los poderes públicos locales no se utilicen para la prestación de servicios, con lo cual los costos de las nuevas estructuras locales pueden gravar los presupuestos locales de educación.

Fuentes: Charlier y Pierrard (2001); Hallak y Poisson (2001); Romeo (2003); y Prud'homme (2003).

- Existencia de algunos elementos de planificación local, a nivel de las escuelas y los distritos.

Los cambios consisten ante todo en desplazar la responsabilidad de la gestión. Es menos evidente que la descentralización tenga una repercusión en los procesos de definición y seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y es aún menos evidente que sea el resultado de presiones locales y no de decisiones políticas adoptadas a nivel central. Asimismo, es difícil evaluar la relación entre los procesos de descentralización y los resultados del aprendizaje, cuando esa es precisamente la verdadera prueba.

Hay situaciones en las que la descentralización puede agravar las disparidades. Por ejemplo, en Burkina Faso, Malí y Senegal –países en los que se han conferido más poderes a las comunidades y las ONG– se han manifestado tensiones entre las escuelas públicas y las no gubernamentales, que tienen visiones diferentes de lo que se debe enseñar (Charlier y Pierrard, 2001).

En el Recuadro 5.14 se presentan otros aspectos relacionados con la aplicación eficaz de la descentralización.

Los países industrializados – ¿Hacia una mayor flexibilidad?

En los sistemas educativos de los países industrializados, la descentralización “puede designar la transferencia de poderes a las regiones, los servicios regionales del gobierno central (desconcen-

tración), las autoridades locales, los interlocutores sociales o las propias instituciones educativas” (Green, 1999). De ahí que se dé una gran diversidad de modelos de administración de la educación. En algunos países como Francia y Japón, el poder está fundamentalmente monopolizado por el gobierno central. En Alemania y Suiza, los poderes regionales son preponderantes, mientras que en los países nórdicos es bien sabido que se concede gran importancia a los poderes locales. En el Reino Unido y los Países Bajos se han delegado poderes sustanciales en las propias escuelas y el mercado de la educación (Green, 1999).

A pesar de esas diferencias, los países industrializados comparten un interés común por las innovaciones puestas al servicio de una mejor administración de la educación. En 1996, los ministros de educación de los países de la OCDE expresaron su preocupación por la aptitud de sus sistemas educativos a adaptarse rápidamente e hicieron un llamamiento para adoptar marcos más flexibles (OCDE, 1996). En 2001, señalaron la diversidad cada vez mayor de las necesidades de los educandos y la importancia que reviste la preservación de la diversidad cultural, mejorando al mismo tiempo la calidad. El fortalecimiento de las relaciones entre las escuelas y las comunidades a las que pertenecen se consideró una estrategia importante (OCDE, 2001b).

Se suele mencionar la rápida mutación del contexto de las escuelas como motor principal de la innovación en materia de buena administración. Los sistemas educativos creados para responder

Es difícil evaluar la relación entre los procesos de descentralización y los resultados del aprendizaje.

a una doble necesidad –preparar a los individuos a un trabajo repetitivo y a la obediencia, por un lado, y forjar la identidad nacional, por otro lado (Barber, 2003)– están siendo sustituidos por sistemas capaces de reaccionar a los cambios acelerados de las técnicas y los mercados, que no sólo exigen resultados de aprendizaje diferentes (solución de problemas, trabajo en red, competencias de comunicación y aprendizaje, flexibilidad y movilidad), sino también cambios en la organización del proceso de aprendizaje (Carnoy y Castells, 1996). Las escuelas necesitan más autonomía para responder mejor a la evolución de las necesidades del mercado de trabajo, la heterogeneidad cada vez mayor de los alumnos y la creciente complejidad del mercado del aprendizaje (Halasz, 2003).

La descentralización no se concibe como una mera delegación incondicional de poderes a los centros docentes. Incluso en los países donde es mayor la autonomía de las escuelas, existen mecanismos concebidos para vincular la mejora de las escuelas a la del conjunto del sistema y se establecen procedimientos rigurosos de rendición de cuentas. A este respecto, la ex ministro de educación de Suecia, Ylva Johansson (2000), dice lo siguiente: “Se debería propiciar la experimentación en el marco general de los objetivos nacionales, concibiendo soluciones imaginativas para responder a los problemas que se plantean sobre el terreno. La evaluación y el retorno de información son fundamentales. Algunos “fracasos” son inevitables y se deben aceptar en aras de la audacia. Se pueden sacar enseñanzas útiles tanto de los fracasos como de los éxitos. Esas prácticas no deben constituir ejemplos aislados, sino que se deben difundir para que puedan tener un mayor impacto”.

El Reino Unido, por ejemplo, aplica el principio de intervención en proporción inversa al éxito. En un principio, las escuelas gozan de gran libertad y muchos poderes, si bien deben respetar las normas nacionales existentes.¹⁸ Las escuelas que funcionan bien conservan su margen de autonomía. A las que funcionan muy bien se les concede una autonomía aún mayor, se les otorgan recompensas financieras y se les pone de ejemplo para las demás escuelas. Las escuelas con resultados insuficientes pueden perder su autonomía y corren el riesgo de que el gobierno central intervenga directamente o de que el sector privado se haga con su control, e incluso pueden ser clausuradas. No obstante, nunca se abandona a las escuelas a su suerte. En efecto, existe un marco bien definido para identificar rápidamente un rendimiento deficiente mediante evaluaciones e ins-

pecciones periódicas. Los resultados de las inspecciones se divulgan públicamente a fin de hacer presión sobre las escuelas para que obtengan mejores resultados y, en teoría, para que puedan conocer las escuelas en las que podrían inspirarse. La creación del *National College for School Leadership* ha sido una de las medidas adoptadas para fortalecer a las escuelas con miras a que puedan adaptarse a este marco exigente (Barber, 2003).

En Hungría, la participación del sector privado y la aplicación de modelos del mundo empresarial (criterios de referencia y gestión de la calidad) son elementos importantes en la estrategia de mejora de las escuelas. La transición rápida del control central a la apropiación de las escuelas por parte de las comunidades pone de manifiesto la importancia de los directores de los centros docentes y de los docentes capaces de desempeñar sus nuevas funciones. Las escuelas son asesoradas por consultores de diferentes sectores para que definan sus objetivos en cooperación con las comunidades locales. Además, se las incita a convertirse en organizaciones de aprendizaje mediante la aplicación de la “calidad total” y la difusión de las mejores prácticas en el sistema educativo (Halasz, 2003; e Hirsch, 2003).

En los Países Bajos la “libertad de educación” se instauró en 1917, cuando los padres y las organizaciones de la sociedad civil consiguieron el derecho a crear escuelas en función de sus preferencias y recibir fondos públicos a condición de que los centros docentes cumplieren con un mínimo de condiciones de orden general. Esta tradición ha generado la convicción profundamente arraigada de que “el gobierno no tiene por qué intervenir en las escuelas” (Países Bajos, 2003b). En esta cultura, la escuela es la principal protagonista del sistema de garantía de la calidad y la que asume la obligación de rendir cuentas. El instrumento principal es la “autoevaluación” de la escuela. Los inspectores desempeñan la función de “críticos amistosos” y evalúan el rendimiento de las escuelas. La sanción máxima puede ser –como en el Reino Unido– la clausura del centro docente en caso de que persista el rendimiento insuficiente. Los inspectores, no obstante, tratan a toda costa de evitar esta solución, apoyando los esfuerzos de las escuelas para mejorarse. Al igual que en Hungría y el Reino Unido, la divulgación pública de los resultados de las escuelas desempeña un papel importante (Países Bajos, 2001).

Las redes de escuelas y docentes son vectores importantes del desarrollo profesional y del intercambio de información sobre las mejores prácti-

18. www.standards.dfes.gov.uk

cas. En Portugal, la proliferación de esas redes es una de las estrategias clave de la política de descentralización. Para garantizar la difusión de las innovaciones aplicadas con éxito y las consultas profesionales entre las escuelas y los docentes, este país ha iniciado el programa llamado *Boa Esperança, Boas Práticas*,¹⁹ financiado por el gobierno para crear nexos entre las escuelas (Céu Roldao, 2003).

Las políticas de reforma más clásicas, dirigidas por la administración central, pueden no estar suficientemente documentadas por el conjunto de conocimientos sobre la eficacia de la escuela (Hargreaves y otros, 1998) y, por lo tanto, no se adaptarán adecuadamente a las situaciones locales. Por eso, no suelen mejorar por regla general el aprovechamiento escolar (Hopkins y Levin, 2000). Las redes pueden ser un medio más eficaz para efectuar intercambios sobre lo que sirve para satisfacer las necesidades de la escuela. Esto es importante en los sistemas muy descentralizados, en los que faltan a menudo conductos de difusión de los conocimientos entre los niveles superiores y los inferiores.

Los medios para hacer asequible la enseñanza primaria en el plano financiero

Ser pobre cuesta muy caro (Maarifa Ni Ufungo, 2001). Una prueba patente de esta verdad es el obstáculo importante que representa la pobreza para la escolarización y otros tipos de posibilidades educativas. Por eso, no se pueden satisfacer ni el derecho a la educación ni la enorme demanda que éste genera. Los padres y tutores se encuentran en la incapacidad de sufragar no sólo los gastos directos y las cargas que es preciso abonar para que sus hijos puedan ir a la escuela, sino también los gastos indirectos, que suelen tener repercusiones muy considerables en sus medios de subsistencia más elementales.

Esta realidad se comprende hoy mejor que hace diez o quince años, cuando se propuso compartir los gastos como medio para aliviar la carga financiera de los gobiernos carentes de recursos y fomentar la apropiación de las escuelas por parte de las comunidades. Probablemente, la causa de que las tasas de escolarización se hayan mantenido bajas estriba en la aplicación de estrategias de compartimiento de gastos y cobro de costos, así como en los efectos perjudiciales del ajuste

estructural del decenio de 1980 y de los primeros años noventa. No obstante, hoy en día la mayoría de los países se han comprometido a garantizar la gratuidad de la enseñanza primaria.

Opciones difíciles para las familias

En el Capítulo 3 del presente informe se ha mostrado que las opciones difíciles que deben efectuar las familias en materia de educación entrañan a menudo una discriminación entre los sexos y que los gastos acarreados por la escolarización afectan más a las posibilidades de aprendizaje de las niñas que a las de los niños.

En muchos países los gastos son más variados y complejos de lo que puede parecer a primera vista. Para ilustrar esto, puede ser útil examinar el ejemplo de la situación en la República Unida de Tanzania en el año 2000 (Cuadro 5.8). Una familia del distrito de Kilimandjaro tiene que abonar como mínimo diez tipos de gastos por concepto de escolaridad y el total de éstos debe multiplicarse por el número de hijos y el de años de escolarización de cada uno de ellos. Además, esos costos directos deben deducirse de ingresos que son variables en función de las estaciones del año, inciertos de un año a otro e inferiores a veces al importe total de los gastos de escolarización señalado en el Cuadro 5.8. Una estimación efectuada en una serie de países (Campaña Mundial por la Educación, 2003) nos muestra que antes de la supresión de los derechos de matrícula en 2001, el costo anual de la escolarización de un niño en primaria equivalía a la mitad de los ingresos anuales de las familias rurales pobres.

Un estudio reciente sobre seis países (Boyle y otros, 2002), Bangladesh, Kenya, Nepal, Sri Lanka, Uganda y Zambia, sitúa en un contexto más amplio las opciones difíciles que han de efectuar las familias en materia de gastos de escolarización. En ese estudio se muestra que tanto las familias más miserables como las menos pobres achacan principalmente a los costos de la educación el hecho de que sus hijos no hayan ido *nunca* a la escuela. Este motivo se aduce más todavía en el caso de los niños que han *desertado* la escuela, y se invoca más frecuente en algunas zonas urbanas donde los gastos son mayores y las condiciones de pago más rígidas que en determinadas áreas rurales. No obstante, aunque los gastos directos supongan una traba para un acceso duradero y sin restricciones a la escuela en el caso de las comunidades más pobres, hay muchos otros factores socioculturales que también influyen. En ese estudio, se concede una atención especial a las siguientes cuestiones:

Las redes pueden ser un medio más eficaz para efectuar intercambios sobre lo que sirve para satisfacer las necesidades de la escuela.

¹⁹ Además de esta red de escuelas (www.iie.min-edu.pt/proj/boa-esperanca/index.html), hay otras más en diversos países, por ejemplo:

- la red del proyecto *Improving the quality of education for all* en el Reino Unido (IQEA) (<http://www.nottingham.ac.uk/education/>);
 - la Red de Escuelas Innovadoras de la Fundación Bertelsmann en Alemania (www.inis.stiftung.bertelsmann.de/set.html);
 - la red del proyecto *Accelerated Schools* en Estados Unidos (<http://www.acceleratedschools.net/>);
 - la Red de Escuelas del Programa 21 en Alemania (nibis.ni.schule.de/agenda/projekt.html); y
 - la *Network of Core Knowledge Schools* en Estados Unidos (<http://www.coreknowledge.org>).
- También hay redes formadas por personas (docentes y formadores de docentes), por ejemplo:
- el Observatorio Europeo de Innovaciones en Educación y Formación (<http://www.inrp.fr>);
 - la Red Internacional de Sistemas Escolares Innovadores en Alemania; y
 - el *Learning Consortium* de Ontario, Canadá (<http://fcis.oise.utoronto.ca/~learning/>).

Hasta las familias más pobres tienen una opinión sobre la calidad y pertinencia de la enseñanza.

- Hasta las familias más pobres tienen una opinión sobre la calidad y pertinencia de la enseñanza y son capaces de hacer sacrificios por una educación que estimen de buena calidad;
- A la hora de decidir qué hijos irán a la escuela, las decisiones se suelen tomar en función del sexo. Las hijas son por regla general las principales perjudicadas en esas decisiones.
- La demanda de escolarización es vulnerable a los desastres económicos y naturales. El VIH/SIDA y, en general, el estado deficiente de salud son factores importantes a este respecto.
- La violencia y el acoso sexual en las escuelas están mucho más extendidos de lo que se suele admitir en general.

En el Cuadro 5.9 se resumen los motivos por los que se deserta la escuela en 4 de los 6 países estudiados. Esos motivos deben diferenciarse de los que inducen a no asistir a clase. Los resultados del cuadro confirman que el dinero es el factor que más peso tiene. Lamentablemente, esos datos no están desglosados por sexo.

Así, podemos observar que las familias emiten juicios importantes con respecto a la accesibilidad de la enseñanza en el plano financiero, en un con-

texto complejo en el que se dan otros factores que influyen también en sus decisiones. En esas condiciones, las políticas gubernamentales en materia de gastos directos que no tomen en cuenta la complejidad de las decisiones de las familias –por no hablar de las repercusiones de las políticas de oferta– tienen pocas posibilidades de alcanzar sus objetivos.

Opciones difíciles para los gobiernos

En este contexto, es instructivo examinar las recientes novedades que se han registrado en un grupo de cinco países del África Subsahariana en los que se ha establecido la gratuidad de la enseñanza primaria con la intención de aplicarla progresivamente a lo largo de un periodo de 11 años, a partir de 1994 (Cuadro 5.10).

En el África Subsahariana, uno de los temas más importantes en las campañas, proclamas y elecciones políticas es el de hacer la educación más asequible financieramente y más accesible, lo cual es comprensible por diversos motivos. En efecto, el derecho a la educación se comprende mejor. Sigue siendo una fuente de esperanzas y posibilidades para los que viven sumidos en la pobreza, y la mayoría de los gobiernos reconocen que invertir en la educación es importante para las reformas económicas y sociales nacionales. En Malawi, la gratuidad de la enseñanza primaria fue uno de los caballos de batalla del Frente Democrático Unido antes de las elecciones de 1994. Más recientemente, en 2002, el que luego sería Presidente de Kenya, Mwai Kibaki, hizo de la gratuidad de la educación una de las promesas más importantes de su campaña electoral. En cuatro de los cinco países del grupo, la gratuidad de la enseñanza primaria se proclamó después de la elección de un nuevo gobierno. Tal como se puede ver en el Cuadro 5.10, los anuncios de la aplicación de las medidas políticas fueron seguidos de un espectacular aumento de la escolarización en la enseñanza primaria. En Nairobi, a principios de 2003, el número de alumnos de muchas escuelas se multiplicó rápidamente por dos, o por más incluso. En tres escuelas primarias situadas cerca de los barrios pobres de esta ciudad, el número de alumnos aumentó en 1.400, 1.400 y 1.500, respectivamente (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, 2003). En Malawi, la tasa neta de escolarización de las niñas era del 58% antes de 1994, y en 1996 alcanzó el 73%. En Zambia, en 2002, esto es el año escolar posterior al anuncio de las medidas de reducción de los costos, la escolarización en primaria experimentó un incremento del 7%, mientras que el año anterior sólo aumentó en un 2%.

Cuadro 5.8. Costos de la escolarización en primaria en Tanzania (en chelines tanzanos)

Gastos escolares	Costo por niño	Total de los gastos anuales por 4 niños
Derechos de matrícula	2 000	8 000
Otros gastos (comprendidos uniforme y material)	7 950	31 800
Gastos en deporte	1 000	4 000
Reparaciones de la escuela	1 000	4 000
Guardianes de la escuela	500	2 000
Contabilidad	800	3 200
Comida	1 000	4 000
Cocinero	500	2 000
Centro de recursos de los docentes	200	800
Exámenes	2 000	2 000
Total	16 950	61 800

Nota: Estos datos se refieren a una familia del distrito de Kilimandjaro de la República Unida de Tanzania. Proceden de una encuesta realizada en 2000, antes de que el gobierno anunciase la "gratuidad" de la enseñanza en 2001. La familia constaba de 9 miembros en total, con 7 hijos, de los cuales 4 estaban escolarizados. La familia podía sufragar una comida diaria. Ambos padres estaban convencidos del valor de la educación y la madre había terminado el 7º grado de estudios primarios.

Fuente: Maarifa Ni Ufungo (2001).

Tal como se señala en el Cuadro 5.10, la interpretación concreta de la “gratuidad” varía según los países. Las familias todavía no están exoneradas de todos los gastos directos en ninguno de los países de la muestra. Por ejemplo, un estudio efectuado por una ONG (Maarifa ni Ufungo, 2003) en el distrito de Kilimandjaro (República Unida de Tanzania) a principios de 2003, es decir un año después de la supresión de los derechos de matrícula para los alumnos de 7 a 10 años, demuestra que el promedio de los gastos totales de los padres por niño oscila actualmente entre 2.000 y 8.000 chelines tanzanos, mientras que antes de la instauración de la “gratuidad” de la primaria ese promedio variaba entre 7.600 y 10.600 chelines. El cálculo de los gastos totales, que comprende la estimación de los costos indirectos, parece indicar que el costo anual de escolarización de un niño en Tanzania gira en tono a los 13.000 chelines. Como no es honorable mandar a un niño a la escuela sin uniforme, hay que sufragar el costo de éste. La imposibilidad de comprar libros sigue siendo un freno para la asistencia a la escuela. A pesar de todo esto, parece que el nivel global de escolarización en la República Unida de Tanzania ha aumentado espectacularmente gracias a la supresión de los derechos de matrícula.

El impacto repentino y espectacular de la introducción de la gratuidad en la enseñanza primaria exigió una fuerte respuesta por parte la oferta. Los cinco gobiernos aumentaron la porción del presupuesto nacional asignada a la educación. La enseñanza primaria representa ahora el 55% o más del presupuesto dedicado a la educación (Cuadro 5.10), pero el incremento considerable del número de alumnos ha provocado que el gasto por cada uno de ellos haya experimentado una fuerte disminución inmediatamente después de la supresión de los derechos de matrícula.

Si embargo, el gasto total de los gobiernos ha seguido aumentando. Para el periodo 2002-2015, Uganda (Uganda, 2003) prevé que el número total de alumnos de primaria aumentará en un 57,7%, mientras que el número de docentes será superior al doble y los gastos no salariales alcanzarán casi un 25%. Está previsto que el presupuesto de 2015 será 3,5 veces mayor que el del año base.

Mantener la calidad

En estas condiciones, el mantenimiento de la calidad de la educación será difícil y, tal como se desprende del Cuadro 5.10, seguirá dependiendo en gran medida de la financiación exterior. A corto plazo, la ayuda exterior es indispensable para responder a la intensa presión que el aumento súbito

Cuadro 5.9. Motivos por los que se abandona la escuela (en %)

	Nepal	Bangladesh	Uganda	Zambia
Falta de dinero para sufragar los gastos escolares	14,9	61,9	48,1	55,3
Falta de deseo de proseguir los estudios	24,1	11,5	6,8	14,4
Dificultades en el trabajo escolar	–	3,5	0,8	–
Expulsión	–	0,9	0,8	0,5
Necesidad de ganar dinero	13,8	2,7	0,8	–
Necesidad de trabajar en el hogar	13,7	5,3	0,8	–
Enfermedad	4,6	3,5	9,8	2,9
Matrimonio	8	–	7,5	1
Embarazo	–	–	9,8	1,9
Defunción en la familia	1,1	0,9	2,3	1
Fracaso y obligación de repetir grado	4,6	2,7	1,5	11,5
Superación de la edad de ir a la escuela	1,1	–	1,5	–
Finalización de la escolaridad	5,7	–	4,5	3,4
Transferencia	–	–	0,8	–
Retiro de la escuela por parte de padres o tutores	3,4	–	0,8	–
Castigos corporales	–	–	–	–

Nota: La suma de los porcentajes de las distintas columnas no totaliza 100% porque no se han especificado algunos motivos de abandono de la escuela.

Fuente: Boyle y otros (2002).

del número de alumnos está ejerciendo sobre unos sistemas educativos frágiles, pero también seguirá siendo necesaria a largo plazo porque el crecimiento de la población, la universalización de la enseñanza primaria y la evolución hacia una educación de mejor calidad seguirán exigiendo mayores presupuestos. Las previsiones efectuadas con respecto a cuatro de los cinco países muestran que será preciso duplicar el importe de la ayuda a la educación, en valor real, para mantener hasta 2015 el ritmo de su avance hacia la consecución de la EPU (Colclough y otros, 2003).

La proclamación de la gratuidad de la enseñanza primaria se ha considerado en esos cinco países como un hito de la historia de sus sistemas educativos. Pero la gratuidad obliga a aprender algunas lecciones difíciles, sobre todo en lo que respecta a la capacidad de las escuelas primarias – y posteriormente las escuelas secundarias– para ofrecer una educación de calidad suficiente que pueda retener en sus aulas a un número mucho mayor de alumnos que antes. En Malawi, el gobierno creó la Comisión Malunga para averiguar

Cuadro 5.10. La gratuidad de la enseñanza primaria en 5 países de África

País	Fecha de instauración	¿Qué se entiende por "gratuidad"?	Escolarización	Financiación pública	Organismos exteriores
Kenya	Enero de 2003	No se pagan derechos ni tasas de escolaridad, pero se deben sufragar gastos por concepto de uniformes y exámenes.	<i>Niños sin escolarizar</i> 2000 1 900 000 <i>Total de matriculados</i> 2002 6 000 000 2003 7 200 000 <i>TBE (%)</i> 1990/91 91,9 2000 93,4 2001 94,0 (2002 87,6) (2003 104,0) <i>TNE (%)</i> 2000 69,3	Antes de la gratuidad de la primaria, se dedicaba el 29% del presupuesto ordinario a la educación. Ahora se le dedica el 36% del presupuesto (6% del PIB). El 55% del presupuesto de educación se destina a la primaria. Los salarios absorben el 93%.	En 2003, el Banco Mundial y el DFID aprobaron la entrega de 50 y 21 millones de dólares respectivamente. Otros organismos contribuyen a enjugar los déficit inmediatos antes del plan estratégico.
Malawi	Octubre de 1994	No se pagan derechos de escolaridad y los libros y artículos de escritorio son gratuitos. Los uniformes no son obligatorios.	<i>Total de matriculados</i> 1993/94 1 900 000 1994/95 3 200 000 <i>TBE (%)</i> 1990/91 61,0 1996 138,0 1999/00 158,0 2000 135,3 <i>TNE (%)</i> 1992 77,0 1996 67,0 (2000 104,3)	La parte del presupuesto ordinario del Estado dedicada a la educación pasó del 11% (1990/1991) al 24% (1997). El 65% del presupuesto de educación se destina a la enseñanza primaria.	Un 40% del presupuesto de la enseñanza primaria cuando se estableció la gratuidad.
República Unida de Tanzania	Octubre de 2001	Gratuidad de los derechos de escolaridad para los alumnos de 7 a 10 años en una primera etapa, y extensión posterior de la gratuidad a otros grupos de edad. Las contribuciones en dinero y los uniformes no tienen un carácter obligatorio.	<i>Niños sin escolarizar</i> 2000 3 620 000 <i>TBE (%)</i> 1990/91 69,1 2000 63,2 (2002 100,4) <i>TNE (%)</i> 1990/91 49,8 2000 47,6 (2002 99,3)	Desde el establecimiento de la gratuidad se destina a la educación el 25% del presupuesto del estado, y de esta cantidad un 62% se dedica a la enseñanza primaria.	Los organismos de ayuda sufragan más del 60% del presupuesto de la enseñanza primaria, excluida la ayuda presupuestaria directa.
Uganda	Enero de 1997	No pagan derechos de escolaridad los alumnos de 6 a 12 años, pero se deben sufragar gastos por concepto de indumentaria, comedor escolar, material y contribuciones al fondo financiero de la escuela.	<i>Total de matriculados</i> 1996 2 700 000 2002 7 200 000 <i>TBE (%)</i> 1990 61,3 1995 74,3 2000 128,9 (2001 135,8) <i>TNE (%)</i> 1990/91 47,7 (2000/1 109,5)	La parte del presupuesto ordinario del Estado dedicada a la educación pasó del 12% en 1992 al 25% en 1998. El 70% del presupuesto de educación se destina a la enseñanza primaria.	Los organismos de ayuda sufragan más del 50% del presupuesto de educación.
Zambia	Febrero de 2002	Supresión de los gastos de usuarios. Los uniformes no son obligatorios. Las asociaciones de padres y algunos consejos de escuela pueden cobrar algunos gastos, pero no se puede excluir a ningún alumno por problemas de dinero.	<i>Niños sin escolarizar</i> 2000 701 000 <i>TBE (%)</i> 2000 76,0 (2001 76,9) (2002 81,0) <i>TNE (%)</i> 2000 65,2 (2001 65,1) (2002 66,1)	En 1996 se destinó el 13,2% del presupuesto del Estado a la educación y en 2002 el 20,1%. El 56% del presupuesto de educación se dedica a la enseñanza elemental.	En el año 2000, los organismos de ayuda sufragaban el 27% del total del gasto en educación, es decir un 50% aproximadamente del presupuesto destinado a la educación básica.

Fuentes: Riddell (2003) y diversos documentos nacionales. Las cifras entre paréntesis no figuran en los datos administrativos utilizados en el Anexo Estadístico del presente informe.

por qué el sistema educativo cosechaba tantos fracasos con los alumnos, como lo ponían de manifiesto los resultados insuficientes en los exámenes para la obtención del título nacional que sanciona la finalización de los estudios secundarios. Esa comisión llegó a la conclusión de que la

escasez de docentes calificados en secundaria era la causa principal del problema y de que esa escasez se debía a la decisión de instaurar la gratuidad de la enseñanza primaria adoptada en 1994 (Africanews, 2003). En efecto, tuvieron que crearse precipitadamente escuelas secundarias para

acoger al número mayor de alumnos graduados de la enseñanza primaria y ese aumento de centros escolares no fue acompañado por un incremento correlativo del número de docentes calificados. La Comisión señaló que se necesitaban 12.000 docentes en la enseñanza secundaria, cuando sólo había 5.000, de los cuales solamente 1.600 poseían la calificación exigida.

En Uganda, no cabe duda de que se han realizado progresos considerables para lograr la escolarización de todos los niños en edad de cursar la enseñanza primaria. No obstante, aunque las tasas netas de escolarización oficiales parecen indicar que se ha conseguido la EPU, algunas ONG estiman probable que entre un 13% y un 18% de niños en edad escolar no tienen todavía acceso a la enseñanza primaria o frecuentan centros docentes alternativos (Murphy, 2003). Conseguir una educación equitativa y de calidad para todos sigue constituyendo, por consiguiente, un desafío difícil de afrontar.

Algunos estudios recientes indican la existencia de niveles de deserción escolar elevados. En Uganda había 2.159.850 niños escolarizados en 1^{er} grado de primaria en 1997, pero en 2001 sólo cursaban el 5^o grado 832.855 alumnos. Recientemente, el examen efectuado a mitad del periodo de aplicación del Plan Estratégico de Inversión en la Educación (PEIE) de este país ha mostrado "una disminución considerable del número de niños escolarizados entre el 1^{er} y el 2^o grado de primaria, lo cual podría obedecer al hecho de que las familias sin ingresos financieros se ven pura y simplemente en la imposibilidad de escolarizar a sus hijos" (Uganda, 2003).

En el plano de las políticas, los cinco países han tomado nota de las numerosas repercusiones entrañadas por la reducción del costo de la educación para los padres, el aumento del número de alumnos y la mejora –o por lo menos el mantenimiento– de la calidad de la educación. Pero la aplicación de la gratuidad de la enseñanza primaria es compleja y difícil, especialmente por lo que respecta a la formación y el perfeccionamiento profesional de los docentes y al apoyo que se les presta. En Malawi, en 1994, se contrató a 19.000 docentes sin formación. Se les impartió un curso de orientación de 3 semanas de duración y se previó que recibieron una formación en el trabajo posteriormente. En cambio, Kenya y Zambia no han recurrido a docentes sin formación. Kenya está determinando actualmente sus necesidades en materia de docentes. Por su parte, el gobierno de la República Unida de Tanzania ha previsto contratar 45.000 nuevos docentes en el periodo

2002-2006, aumentando sustancialmente los cursos en doble jornada y las clases con niveles heterogéneos.

Todos esos objetivos y planes deben analizarse teniendo en cuenta la epidemia del sida y su incidencia en el personal docente. Aunque la amplitud de la incidencia del VIH entre los docentes y su futura evolución en el África Subsahariana sean objeto de controversias (Bennell, 2003; y Kelly, 2003), no cabe duda de que el profesorado, en tanto que grupo profesional, se ve seriamente afectado por la epidemia. Se estima, por ejemplo, que la proporción media anual de docentes que morirán del sida en el periodo 2000-2010 –suponiendo que su índice de contaminación sea el mismo que el del conjunto de la población– podría alcanzar un 2,1% en Zimbabwe, 1,7% en Zambia, 1,4% en Kenya y 0,5% en Uganda (Banco Mundial, 2002).

De la experiencia de esos cinco países se pueden sacar varias enseñanzas (Riddell, 2003). Es esencial garantizar efectivamente el derecho de los niños a la educación y el costo de ésta no debe representar un obstáculo. Las medidas adoptadas por los cinco gobiernos interesados han contribuido considerablemente a la superación de determinadas dificultades y constituyen no sólo un testimonio de su voluntad de cumplir con sus compromisos y obligaciones internacionales, sino también de su visión certera de los beneficios generados por la educación primaria en un plano general.

No obstante, hay quienes sostienen que se han descuidado determinados problemas específicos del desarrollo educativo en el plano local, mientras que la dependencia con respecto a los organismos exteriores de financiación ha conducido a una preocupación excesiva por los objetivos e indicadores de rendimiento, en detrimento de los procesos que tienen en cuenta los contextos, las capacidades y los ritmos de cambio realistas.

Quizás sea justo decir que de esos cinco países Uganda ha sido el que ha cosechado más éxitos con la instauración de la gratuidad de la enseñanza primaria. Si así es, esto se debe en gran parte a las políticas y estrategias expuestas en el Recuadro 5.15, que muestran lo que se viene repitiendo en el presente capítulo, a saber: la importancia de un marco sólido de planificación global, unido a estrategias precisas encaminadas a adoptar las medidas educativas complejas que se necesitan para lograr efectivamente la EPU.

Esto no quiere decir que Uganda haya resuelto todos sus problemas. El reciente examen del

Las previsiones efectuadas con respecto a cuatro de los cinco países muestran que será preciso duplicar el importe de la ayuda a la educación para mantener hasta 2015 el ritmo de su avance hacia la consecución de la EPU.

Recuadro 5.15 Políticas y estrategias en Uganda

1. Contexto de las políticas

- Visión 2025.
- Plan de Acción para la Erradicación de la Pobreza.
- Plan de Inversión Estratégica en el Sector de la Educación (ESIP 1 – 1998-2003).
- Compromiso político reflejado en la continuidad del nivel de financiación de la enseñanza primaria.
- Promoción de la enseñanza primaria universal (EPU) en todos los organismos gubernamentales.
- Incremento de la coherencia y previsibilidad de la base de financiación exterior, comprendido el apoyo presupuestario.
- Compromiso de efectuar un seguimiento regular de los resultados y progresos.

2. Atención prestada a los objetivos sectoriales del ESIP 1 – Áreas y focalización¹

a. Acceso y equidad

- Desarrollo de las instalaciones.
- Medidas de eficiencia (mejor utilización de los docentes).
- Acceso a los programas de postprimaria de formación profesional.
- Acceso a la enseñanza superior.

b. Mejora de la calidad

- Libros de texto de primaria.
- Formación de los docentes.
- Enseñanza superior.

c. Suministro de servicios educativos

- Escuela y comunidad.
- Distrito.
- Gobierno central.

d. Desarrollo de las capacidades de planificación y programación estratégicas

- Gestión del ESIP: i) mecanismo de aplicación.
- Gestión del ESIP: ii) creación de capacidades.
- Mecanismos consultivos de los organismos gubernamentales.

1. Este recuadro se basa en el marco de gestión utilizado en documentos del ESIP como el Informe final sobre el examen de mitad de periodo del Plan de Inversión Estratégica en el Sector de la Educación (ESIP) de Uganda, enero de 2002 (Uganda, 2003).

Fuente: Murphy (2003).

PEIE, efectuado a la mitad del periodo de su aplicación, ha llegado a la conclusión de que “la prioridad más importante –y el mayor éxito hasta la fecha– ha sido [...] el aumento del número de alumnos en la escuela primaria, aunque [...] la mejora de la calidad de la educación, el suministro de servicios educativos –comprendida la devolu-

ción de responsabilidades a los distritos– y la creación de capacidades de planificación y programación son objetivos que no se han alcanzado [...] como estaba previsto inicialmente”. A pesar de todo, se ha logrado establecer un marco de acción (Uganda, 2003).

El establecimiento de la gratuidad de la enseñanza primaria ha generado beneficios importantes. La demanda de educación se ha estimulado de nuevo. Se ha escolarizado a un mayor número de niños. Se han cumplido los compromisos y las nuevas modalidades de cooperación con los organismos de ayuda progresan. No obstante, habría sido necesario prever mejor el impacto de la supresión de los derechos de matrícula, aplicar planes e identificar nuevos recursos. Pese a todo, los beneficios son evidentes para niños a los que antes se les había negado todo acceso a la educación.

Derechos de matrícula y estrategias de lucha contra la pobreza

En un estudio acerca de 25 Documentos de Estrategias de Lucha contra la Pobreza (DELP) (Tomasevski, 2003), se observa que en 14 de ellos se menciona la importancia de los derechos de matrícula (Cuadro 5.11). Burkina Faso y Yemen declaran que las niñas no deben pagar derechos de matrícula, mientras que Camboya, Kirguistán, Mozambique, Tayikistán y Viet Nam estiman que son los pobres los que deben estar exonerados de esos gastos.

A la luz de los elementos de apreciación suministrados en esta sección y en la titulada “Las características de los resultados de los sistemas educativos – ¿Cuáles son los factores que impulsan el progreso?”, es difícil comprender cómo se pueden ignorar en un DELP la cuestión de hacer accesible la enseñanza primaria en el plano financiero y la necesidad de suprimir o reducir sustancialmente los gastos que las familias deben sufragar cuando mandan a sus hijos a la escuela.

La EPT en los países industrializados y en transición

En el presente informe se da prioridad a los países en los que es más arduo conseguir la realización de la EPT, de conformidad con el *Marco de Acción de Dakar* que reconoce los problemas y necesidades apremiantes que deben afrontar las

regiones del África Subsahariana y el Asia Meridional, los Países Menos Adelantados (PMA) y los países que son víctimas de conflictos. La evaluación global de los progresos realizados hacia la EPT que figura en el Capítulo 2 del presente informe confirma la validez del diagnóstico de Dakar.

No obstante, eso no significa que el *Marco de Acción de Dakar* exonere a los países industrializados y en transición del deber de alcanzar los objetivos de la EPT y contribuir a las actividades y procesos posteriores al Foro Mundial de Dakar en sus propios territorios. Como se señala en el Capítulo 2, la situación de algunos países en transición apenas es mejor que la de algunas regiones en desarrollo. Además, no se puede afirmar que los servicios educativos actuales de los países industrializados respondan a las necesidades de todos los grupos sociales.

En esta sección se muestra cómo se entiende el desafío de la EPT en una serie de países industrializados y en transición, y también se evalúan sus políticas con respecto a los objetivos de la EPT.

Los países industrializados

Las expresiones “países industrializados” y “países en desarrollo” no son muy sólidas en el plano conceptual. Sin embargo, en el presente informe se utilizan para diferenciar a países con una renta por habitante superior a la de otros países. Los indicadores de educación globales de los países industrializados son muy superiores a los de otros grupos de países, por lo que respecta a la escolarización en todos los niveles del sistema formal de enseñanza (véanse los Cuadros 3 a 7 del Anexo Estadístico) y los resultados del aprendizaje de los jóvenes y los adultos (Instituto de Estadística de la UNESCO-OCDE, 2003b; y OCDE-Statistique Canada, 2000).

Son muy pocos los países industrializados que han formulado sus propias políticas en función de la educación para todos y sólo un grupo reducido ha elaborado un plan de EPT. En ese grupo minoritario figuran los países nórdicos (Dinamarca, 2003; Finlandia, 2002; Islandia, 2002; Noruega, 2002; y Suecia, 2002). Por su parte, la Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO ha elaborado un informe sobre las implicaciones de la EPT en el plano nacional e internacional (Reino Unido, Comisión Nacional para la UNESCO, 2003).

El plan noruego de EPT ilustra cómo algunos países industrializados han interpretado el *Marco de Acción de Dakar*. Ese plan efectúa, en primer lugar, un inventario de los desafíos que el progra-

Cuadro 5.11. Derechos de escolaridad y DELP

Región/País	Año del DELP	¿Se mencionan los derechos de escolaridad?	Observaciones adicionales
África Subsahariana			
Benin	2003	No	
Burkina Faso	2000	Sí	Las niñas no los pagan
Etiopía	2002	No	
Ghana	2003	Sí	
Malawi	2002	Sí	
Malí	2003	Sí	
Mozambique	2001	Sí	Los pobres no los pagan
Níger	2002	No	
República Unida de Tanzania	2000	Sí	
Rwanda	2001	Sí	Disminución de los costos privados
Senegal	2002	No	
Uganda	2000	Sí	
Estados Árabes			
Mauritania	2000	No	
Yemen	2002	Sí	Las niñas no los pagan
América Latina y el Caribe			
Bolivia	2001	No	
Guyana	2002	Sí	
Honduras	2001	No	
Nicaragua	2001	No	
Asia Central			
Azerbaián	2003	No	
Kirguistán	2003	Sí	Los pobres no los pagan
Tayikistán	2002	Sí	Los pobres no los pagan
Asia Oriental			
Camboya	2003	Sí	Los pobres no los pagan
Viet Nam	2002	Sí	Los pobres no los pagan
Europa Central y Oriental			
Albania	2002	No	
Asia Meridional y Occidental			
Sri Lanka	2003	No	

Fuente: Tomasevski (2003).

ma de Dakar plantea en el contexto de Noruega y, pese a que reconoce que un conjunto específico de cuestiones relacionadas con la EPT queda por tratar en el país, llega a la conclusión siguiente: “El sistema escolar noruego es de alta calidad en relación con las normas internacionales y los problemas pendientes de resolución son marginales con respecto a los desafíos que se plantean en los ámbitos de la ayuda y el desarrollo. Por eso, desde el punto de vista de Noruega, el elemento central de la EPT es la acción internacional en favor del desarrollo” (Noruega, 2002). Noruega es un ejemplo típico de país industrializado que sigue el programa de Dakar por intermedio de sus ministerios y organismos de desarrollo, y no por conducto de su Ministerio de Educación.

Los países nórdicos reconocen que, a pesar de haber logrado la EPU y la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, los demás objetivos no sólo están definidos con menos claridad, sino que “se basan en una lógica diferente, representan desafíos más importantes y están orientados hacia el futuro” (Dinamarca, 2003). El plan danés de EPT pone de manifiesto dos tendencias importantes en la elaboración de las políticas de educación: la descentralización y la internacionalización. Desde el decenio de 1940 hasta principios de los años 1970, los poderes públicos centrales elaboraron nuevas políticas, que se aplicaron desde la cúspide hacia la base de la pirámide jerárquica. Posteriormente, se amplió el margen dejado a las innovaciones locales y son éstas las que se convirtieron en el vector del cambio. Hoy en día, se da un proceso de “cooperación controlada” en el que el papel del gobierno consiste en velar por que el proceso de negociación y mejora sea continuo y ordenado.

Al mismo tiempo, las políticas y las reformas de la educación han ido cobrando cada vez más una dimensión internacional. Dinamarca es miembro de la UNESCO, la OCDE, la Unión Europea, el Consejo de Europa y el Consejo Nórdico de Ministros, y percibe a todas esas organizaciones como “marcos de teorías, conceptos e ideas para un debate permanente sobre las cuestiones internacionales” (Dinamarca, 2003).

Dinamarca, al igual que los demás miembros de la Unión Europea, participa en el *método abierto de coordinación*, conocido también con el nombre de *proceso de Lisboa*. Este método consiste en seleccionar indicadores para comparar los resultados de los Estados Miembros en la educación y ayudarles a determinar cuáles son las mejores prácticas (véase el Recuadro 5.4). Los criterios de referencia sirven para incitar y estimular a los países con resultados relativamente insuficientes. No obstante, el plan danés de EPT sigue haciendo hincapié en que los Estados Miembros son responsables del contenido y la estructura de sus sistemas nacionales de educación (Dinamarca, 2003). Dinamarca suministra un ejemplo de elaboración de políticas nacionales impulsada por un proceso democrático de descentralización e inspirada en el contexto internacional. Se considera que el *Marco de Acción de Dakar* es uno de los elementos de ese contexto.

Los países que han elaborado un documento relativo a la EPT parecen haber tenido presentes los objetivos siguientes:

- Mejorar sus sistemas educativos nacionales, analizándolos a la luz de los objetivos fijados en

Dakar. Con esta perspectiva, los países nórdicos han intercambiado sus planes de EPT y han preparado un documento de síntesis (Consejo Nórdico, 2003). La Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO ha organizado seis conferencias nacionales, o sea una por cada objetivo. Los países limítrofes del Báltico, así como algunos observadores del Reino Unido y Belarrús, se reunieron en Riga en enero 2002 (UNESCO, 2002a y Recuadro 5.1).

- Rendir cuentas a la comunidad internacional del compromiso contraído con la empresa de alcanzar los objetivos de Dakar en sus propios sistemas de educación (planes de EPT de los países nórdicos).
- Mejorar la comprensión y cobrar conciencia de los desafíos que afronta la comunidad mundial, en especial el grupo de los Países Menos Adelantados (Reino Unido, Comisión Nacional para la UNESCO, 2003).
- Determinar por qué medios los países pobres y los países ricos pueden aprender mutuamente de sus experiencias respectivas. En el informe de la Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO, se definen “las convergencias y divergencias” entre los países en desarrollo y el Reino Unido por lo que respecta a cada uno de los objetivos fijados en Dakar.

Los documentos elaborados por los países nórdicos y el Reino Unido no son, por consiguiente, planes de acción propiamente dichos. Tienen por objetivos el análisis, la rendición de cuentas, la sensibilización y el aprendizaje mutuo, pero no comprenden nuevos compromisos respaldados financieramente en favor de acciones específicas a corto plazo. Además, el informe de la Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO no es un documento gubernamental oficial, sino una iniciativa pública.

Luchar contra la polarización y la exclusión

En el análisis de su propia situación, los países nórdicos y el Reino Unido hacen hincapié –como dice el plan noruego– en “los enfoques de los problemas planteados, entre otros, los discapacitados mentales y físicos, los grupos minoritarios y las personas con escaso nivel de educación básica” (Noruega, 2002). Los países nórdicos poseen sistemas educativos desarrollados y bien financiados en los que la mayoría de los educandos logran alcanzar altos niveles de competencias (OCDE-Statistique Canada, 2000) y en el Reino Unido se ha registrado en estos últimos años una acusada mejora de los resultados escolares, pero todos estos países se preocupan seriamente por los que no se benefician todavía plenamente de las posibilidades de aprendizaje que se les ofrecen.

En general, la política americana conocida por el eslogan “no child left behind” y los criterios de referencia de la Unión Europea relativos a la deserción escolar y las competencias básicas reflejan la misma preocupación con respecto a los que corren el riesgo de ser excluidos, como ya se ha señalado precedentemente en este mismo capítulo. El documento finlandés sobre la EPT expresa esa preocupación en los siguientes términos: “La civilización pertenece a todos. Una verdadera sociedad de la información está al alcance de cada ciudadano. El desarrollo no debe conducir a la polarización y la exclusión” (Finlandia, 2002). En el Reino Unido, se considera que la competencia intensiva entre las escuelas genera tensiones entre el rendimiento y la integración. También se teme que las tres competencias básicas (saber leer, escribir y contar) desplacen a las disciplinas creativas, que las materias que son objeto de exámenes desplacen a otros elementos del plan de estudios y que el desarrollo de los niños se sacrifique al objetivo de adquirir información” (Reino Unido, Comisión Nacional para la UNESCO, 2003).

Dentro de esta perspectiva, se considera que el primer objetivo de Dakar –la Atención y Educación de la Primera Infancia– desempeña “un papel importante en la nivelación de las disparidades de tipo social y de aprendizaje”, tal como se dice en el documento de Finlandia (Finlandia, 2002). Sin embargo, siguen subsistiendo disparidades en la escolarización. En Noruega, el 63% de los niños de 3 a 5 años están escolarizados, pero este porcentaje sólo alcanza un 30% en el caso de los niños pertenecientes a minorías. En el Reino Unido, la AEPI se está desarrollando desde hace poco a gran escala y apunta sobre todo a la escolarización en preprimaria de los niños pobres de las zonas urbanas. En 2004, la escuela preprimaria será gratuita para todos los niños que tengan 3 años de edad.

El segundo objetivo de Dakar –la Enseñanza Primaria Universal– se ha alcanzado globalmente en todos los países. Sin embargo, el absentismo y la deserción escolar siguen existiendo y es especialmente difícil hacer llegar la educación a los refugiados, los peticionarios de asilo y las poblaciones nómadas.

La lengua de instrucción empieza a plantear problemas. En los documentos finlandeses y suecos se señala que los niños de las minorías tienen derecho a recibir educación en su lengua materna y que el finés y el sueco son la segunda lengua (Finlandia, 2002; y Suecia, 2002). Algunos países industrializados estiman que se hallan ante el

siguiente dilema: si la educación respeta íntegramente la lengua y cultura de las minorías étnicas, esto podría representar a largo plazo un obstáculo para la integración de los niños en las sociedades que les han dado acogida.

La gratuidad de la enseñanza constituye también un tema de debate en los países industrializados. En los países nórdicos, esta modalidad se toma por regla general al pie de la letra. Los gastos de escolaridad, transporte y comedor escolar son mínimos o inexistentes. Una interpretación más exigente de la gratuidad consiste en decir que ésta sólo es realmente efectiva cuando la política social y la política en materia de ingresos de un país (prestaciones a los niños, apoyo a los alumnos, seguridad social y salario mínimo) permiten a cada familia sufragar los gastos conexos a la escolarización de los niños. Este es un objetivo a plazo medio de todos los países.

“Pasarelas” para el empleo

Los objetivos 3 y 4 de Dakar –que se refieren a la satisfacción de las necesidades educativas de todos los jóvenes y adultos– representan un desafío especial para los países industrializados. Por una parte, el segundo ciclo de la enseñanza secundaria tiende a universalizarse en esos países (véase el Recuadro 5.4) y más de la mitad de los jóvenes de la cohorte de edad correspondiente cursa estudios superiores. Por otra parte, en estos países donde prácticamente todo el mundo finaliza sus estudios secundarios, las personas que no cursan la totalidad del segundo ciclo de la enseñanza secundaria se ven en una situación de gran desventaja con respecto a las demás. Cuando esa desventaja se concentra en grupos particulares, el tejido social se ve afectado. Además, la elevación general del nivel de educación incita a las personas a sacar el máximo partido de sus estudios para no quedarse atrás en un mercado de trabajo que es cada vez más competitivo. Por eso, los jóvenes dejan de lado los estudios profesionales y prefieren los de índole más teórica, porque éstos les califican para proseguir sus estudios más lejos aún. Esta tendencia plantea problemas a las personas que tienen un estilo de aprendizaje más práctico que cognitivo (OCDE, 2000).

En todos los países industrializados hay grupos de individuos a los que el sistema educativo formal no ofrece fórmulas adaptadas a su estilo de aprendizaje y sus necesidades. El Estudio Internacional sobre la Alfabetización de los adultos (OCDE-Statistique Canada, 2000) estima que ese grupo representa entre un 10% y un 20% de la población de los países más industrializados. Esto es un problema importante para todos los países

En los países nórdicos, un 70% aproximadamente de los empleados subalternos del sector educativo son mujeres.

que se han fijado el objetivo de llegar a ese "10%-20% residual" y ayudarle.

Para dirigirse a ese grupo se necesitan políticas innovadoras. Suecia, el Reino Unido y otros países están experimentando las "cuentas de aprendizaje individuales". Esas cuentas no sólo garantizan a cada uno el derecho a aprender, independientemente de la edad, el momento, el lugar o la entidad que presta los servicios educativos, sino que además incitan al educando a ahorrar para lograr su objetivo. El Reino Unido ha sido un precursor en este ámbito, al crear un sistema nacional de reconocimiento de las calificaciones profesionales y de un sistema de convalidación de los aprendizajes anteriores. El objetivo del primero es lograr que los itinerarios de aprendizaje profesionales sean más transparentes y flexibles, y por consiguiente más atractivos. El segundo permite a los interesados utilizar mejor las competencias que han adquirido de manera no formal en su trabajo y en la vida diaria. Las actividades de orientación y asesoramiento –en relación con la educación y el mercado de trabajo– desempeñan un papel esencial en esta política. Las estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida están siendo objeto de una armonización cada vez mayor en la Unión Europea (Colardyn, 2002).

Aprender en el trabajo es algo que también se efectúa en los sistemas de aprendizaje. Varios países europeos han conservado estos sistemas, mientras que en el Reino Unido y Suecia se están volviendo a implantar (OCDE, 2000). Las Escuelas de Producción innovadoras de Dinamarca (Dinamarca, 2003) y los Centros de Estudio y Trabajo de Suecia (OCDE, 1999) introducen en escuela misma los aprendizajes del lugar de trabajo. La llamada reforma de competencias aplicada en Noruega es un marco que engloba algunas de las políticas que se acaban de mencionar. Esa reforma supone que toda persona tiene derecho a finalizar el segundo ciclo de la enseñanza secundaria para poder acceder a la enseñanza superior.

La segregación en los lugares de trabajo

Los informes de los países nórdicos y del Reino Unido transmiten el siguiente mensaje importante, en relación con el Objetivo 5 de Dakar: medio siglo de paridad entre los sexos no ha traído consigo forzosamente la igualdad entre los sexos. En el documento finlandés, por ejemplo, se recuerda que "las últimas restricciones para que las mujeres cursaran estudios universitarios se suprimieron a principios del siglo XX y que en el decenio de 1950 la mitad de los estudiantes aproximadamente eran mujeres" (Finlandia, 2002). Hoy en día, en el conjunto de los países de la OCDE el número de

mujeres que cursan estudios superiores es mayor que el de los hombres (OCDE, 2001a; y OCDE-CAD, 2003). De hecho, tal como ponen de relieve los documentos, el éxito de las niñas en los estudios es claramente superior al de los varones. En el informe británico se llega a hablar incluso de "crisis de la identidad masculina" (Reino Unido, Comisión Nacional para la UNESCO, 2003).

No obstante, siguen subsistiendo disparidades importantes entre las *opciones* de las mujeres y las de los hombres a la hora de emprender estudios superiores, e incluso antes, cuando eligen los campos y ramas de estudios que van a cursar en la enseñanza secundaria (véase el Capítulo 2). El resultado de esto es que las perspectivas de carrera de las mujeres tienden a ser menos favorables que las de los hombres. En el documento de Noruega se dice que esta nación es "uno de los países de la OCDE donde se da una mayor segregación entre los sexos en los lugares de trabajo" (Noruega, 2002). En los países nórdicos, un 70% aproximadamente de los empleados subalternos del sector educativo son mujeres. En los niveles superiores del sistema educativo y entre los administradores de éste, la proporción de mujeres es mucho más baja. Entre las respuestas de los países a este problema en el plano de las políticas, cabe mencionar una campaña encaminada a conseguir más candidatos masculinos para formarse como docentes, la creación de redes para los hombres que trabajan en las escuelas y en la formación de docentes (Noruega), o el examen de los planes de estudios y los contenidos con una óptica de igualdad entre los géneros (Suecia e Islandia). Uno de los objetivos de la Unión Europea para 2015 es aumentar el número de graduados en matemáticas, ciencias y técnicas, haciendo más atractivos estos estudios para las mujeres jóvenes.

Perfiles del aprovechamiento escolar

La prueba de que Dinamarca, Noruega, Islandia y Suecia han contraído un firme compromiso con el logro de una educación de calidad (Objetivo 6 de la EPT) la suministra el nivel excepcionalmente alto de su gasto en educación, en porcentaje del PIB. En Finlandia y el Reino Unido se registran niveles menos altos, pero de todas formas en esos países la proporción de las contribuciones privadas a la educación es relativamente escasa (OCDE, 2001a).

Algunos estudios recientes sobre la medición de los resultados del aprovechamiento escolar (Instituto de Estadística de l'UNESCO, 2003b; y Mullis y otros, 2003) demuestran que en Finlandia y Suecia los resultados tienden a ser excelentes,

e inmediatamente detrás de estos dos países viene el Reino Unido. Noruega y Dinamarca parecen venir un tanto a la zaga, pese al elevado nivel de su gasto en educación. No obstante, los resultados de esos dos países son tan excelentes como los de Finlandia y Suecia en lo que respecta a las competencias de los adultos (OCDE-Statistique Canada, 2000). Una explicación posible de esto es que los jóvenes noruegos y daneses recuperan su retraso gracias a las numerosas posibilidades de educación que se les ofrecen cuando han llegado a la edad adulta. Otra explicación es que las pedagogías están más orientadas a asentar las bases del aprendizaje a lo largo de toda la vida que a proporcionar el dominio de una disciplina determinada a una edad más temprana. Como quiera que sea, los ejemplos de Dinamarca y Noruega ponen en tela de juicio la pertinencia de las evaluaciones efectuadas cuando los jóvenes están todavía escolarizados.

No obstante, las *disparidades* en el aprovechamiento de la educación parecen persistir. Noruega trata de solucionar esto con un enfoque más amplio y coherente que prevé el establecimiento de un sistema de primas destinadas a recompensar y poner de relieve las mejores prácticas en las escuelas, la creación de un "Portal Calidad" para ayudar a las escuelas a analizar más sistemáticamente los datos relativos a la calidad de la educación y la realización de proyectos experimentales, a nivel local, para incitar a las escuelas a sacar un mejor provecho de la desregulación y la descentralización. La importante labor emprendida a este respecto en los Estados Unidos y el Reino Unido ya se ha examinado antes en este mismo capítulo.

Los países en transición – Luchar contra el declive

La expresión "países en transición" se aplica a las naciones de Europa y Asia que están pasando de una economía planificada a una economía de mercado. En el ámbito de educación, su situación se suele caracterizar por la necesidad de luchar contra la tendencia al declive de sus sistemas educativos. Entre 1990 y 2000, las TNE de primaria disminuyeron en varios puntos porcentuales en Estonia, Georgia, Hungría, Mongolia y la ex República Yugoslava de Macedonia, y experimentaron un fuerte descenso en Kirguistán, Serbia y Montenegro y Eslovenia (véase el Cuadro 5 del Anexo Estadístico). En la República de Moldova y Azerbaiyán las TBE de primaria descendieron de forma muy acusada. La educación preprimaria parece ser aún más vulnerable a la crisis. En efecto, entre 1990 y 2000, la TNE disminuyó en más de 10 puntos porcentuales en Albania,

Bulgaria y Hungría, y se desplomó en la República de Moldova, donde pasó del 72,7% al 34,9% (véase el Cuadro 3 del Anexo Estadístico).

Los países en transición de Europa cuentan con una rica tradición pedagógica. La mayoría alcanzaron y mantuvieron altos niveles de aprovechamiento escolar. Una encuesta reciente (Mullis y otros, 2003) considera que las clasificaciones de los países en transición son, por regla general, tan buenas como las de los países industrializados. No obstante, a causa de la rapidez de las mutaciones políticas, sociales y económicas, han disminuido el nivel y la calidad de los recursos financieros, humanos y materiales disponibles para la educación básica.

En la **Federación de Rusia**, por ejemplo, las transformaciones políticas y económicas a gran escala iniciadas en 1990 han tenido repercusiones considerables en muchos aspectos de la vida. Edificar una nueva sociedad y una nueva economía basadas en los principios de la democracia, del federalismo, del mercado y del respeto de los derechos humanos, manteniendo al mismo tiempo un nivel de vida decente para todos, representa un desafío de gran envergadura. Un medio para afrontarlo consiste en tratar de luchar contra los múltiples nuevos riesgos que corren los jóvenes: abandono, orfandad, toxicomanía y violencia (Federación de Rusia, 2003).

La modernización de la enseñanza en Rusia está en parte impulsada por la visión a largo plazo de una sociedad de la información que permitirá al país ser competitivo en una economía mundializada. Consciente de que tiene mucho camino por recorrer, Rusia se ha fijado una serie de objetivos intermedios quinquenales hasta el año 2025. Los objetivos de Dakar forman parte de esta visión a largo plazo, al igual que la enseñanza superior que se halla en curso de reforma. El papel de los proveedores privados de servicios educativos se reglamentará y los sistemas de apoyo a los alumnos permitirán mejorar el acceso a la educación y la calidad de ésta. Otra prioridad es flexibilizar la enseñanza profesional. Está previsto conceder una atención especial a las regiones del Norte, donde los rigores de la naturaleza hacen sumamente difícil y costoso el suministro de servicios educativos, y también a la República de Chechenia, donde la guerra afecta a la continuidad de la educación.

El sistema educativo de la **República de Moldova** también se halla en peligro de declive. La crisis de la educación preprimaria ha hecho que sólo el 20% de los niños de 1 a 5 años estén escolarizados en guarderías y jardines de infancia. El fenó-

Medio siglo de paridad entre los sexos no ha traído consigo forzosamente la igualdad entre los sexos.

meno de la exclusión afecta sobre todo a las zonas rurales. Además, sólo un 60% de los niños de 5 a 6 años reciben una educación preescolar, aunque en teoría es obligatoria para este grupo de edad. El número de niños sin escolarizar en primaria ha aumentado considerablemente, sobre todo “en las zonas rurales, donde las familias no pueden sufragar los gastos de ropa, calzado, alimentación, libros de texto y material escolar”, según se dice en el Plan Moldavo de EPT (República de Moldova, 2003). La insuficiencia o la carencia de servicios de transporte y la falta de calefacción en las escuelas hacen que sea físicamente imposible acudir a la escuela, o incluso permanecer en las aulas, sobre todo en invierno, una estación del año en que no es raro que los centros docentes tengan que cerrar. El envejecimiento del profesorado y el deterioro de las infraestructuras materiales vienen a completar el sombrío panorama de un sistema educativo en el que la TBE ha bajado del 93,1% el 83,8% entre 1990 y 2000.

En pleno periodo de declive, la República de Moldova ha garantizado en su Constitución el derecho a la enseñanza gratuita y obligatoria (República de Moldova, 1994). En su plan de EPT, la educación se concibe como *un sector prioritario de producción*, que ha de ser un ámbito de actividades e inversiones ventajosas a la vez. Se considera que el marco de este nuevo sistema educativo es *una economía de mercado basada en la propiedad privada y pública, la libre iniciativa y la competencia*. El plan hace hincapié en los valores nacionales y universales, así como en la voluntad de despolitizar la educación, evitar el exceso de centralización y reducir el número de formaciones de carácter paramilitar. En 2002, una conferencia nacional sobre la EPT desembocó en la creación de un foro nacional sobre la EPT y la elaboración de un plan de EPT con tres prioridades: una atención y educación de la primera infancia de calidad; el acceso a una educación básica formal de calidad, prestando una atención particular a los niños en situaciones especialmente difíciles; y oferta de una educación no formal y posibilidades de aprendizaje adecuadas.

Prioridades en el plano mundial

Habida cuenta de cuanto antecede, se pueden formular las siguientes observaciones sobre los puntos comunes, por lo que respecta a la EPT, entre los países en desarrollo, los países en transición y los países industrializados.

Un siglo después de haber establecido la enseñanza obligatoria, los países industrializados no han logrado ofrecer una educación de calidad para

todos. Las necesidades específicas de aprendizaje de un 10% a un 20% de la población no se satisfacen adecuadamente, aun cuando la mayoría de esa población haya ido a la escuela. En algunos países, la paridad entre los sexos lograda desde hace de medio siglo no ha tenido por resultado la igualdad entre los sexos. La experiencia de los países en transición induce a pensar que, incluso la universalización de la enseñanza primaria –independientemente de su calidad–, es frágil y puede sucumbir ante los embates de las crisis socioeconómicas.

En algunas naciones industrializadas está perdiendo credibilidad la noción de la educación como servicio nacional suministrado de manera más o menos uniforme en todo el país. La descentralización, que tiene por objeto capacitar a las escuelas para que puedan reaccionar mejor a la diversidad de la demanda en el plano local, es una cuestión importante (Istance y Kobayashi, 2003). Por su parte, los países en desarrollo se ven confrontados al desafío de hacer realidad el acceso universal a la educación en un plazo relativamente corto. La presión que se ejerce sobre ellos para que lleven a cabo rápidamente esa operación de “cobertura” a gran escala hace difícil que se pueda tener en cuenta la diversidad de las necesidades del aprendizaje, un problema con el que los países industrializados tropiezan todavía. Es muy tentador para los países en desarrollo lograr *primero* una ampliación de la capacidad, y *luego* ocuparse de las necesidades más específicas de algunos grupos y comunidades.

La experiencia de los países del Norte induce a pensar que no se debe caer en esta tentación. Al haber desarrollado su sistema de educación en respuesta a la industrialización y el surgimiento del Estado nación (Barber, 2003), estos países se encuentran ahora “preocupados por la capacidad del sistema educativo para cambiar rápidamente, en un momento en que se conjugan muchos factores para influir en la forma de las escuelas del mañana [...]. Esto significa que es necesario replantearse la manera en que está organizada hoy en día una gran parte de la educación, con miras a hacerla más accesible a [...] los adultos que vuelven a aprender, los desfavorecidos y los discapacitados” (OCDE, 1996b). Se estima necesaria la realización de *experimentos audaces* “con vistas a llegar a soluciones imaginativas, concebidas para responder a los verdaderos desafíos que se plantean sobre el terreno” (Johansson, 2000).

Así, la calidad de la educación, al centrarse en los grupos que corren el riesgo de ser excluidos, constituye un aspecto importante tanto de las polí-

ticas de los países industrializados como de los países en transición y en desarrollo. La descentralización puede ayudar a las escuelas a responder a la diversidad de las necesidades, pero tal como se ha señalado anteriormente en el presente capítulo, plantea problemas a muchos países que tratan de prevenir los efectos colaterales perjudiciales, lo cual demuestra hasta qué punto es importante fortalecer la gestión de las escuelas.

Los docentes figuran también entre las prioridades a nivel mundial (UNESCO-OIT, 2002). Muchos países en desarrollo necesitan una “oferta” suficiente de docentes en un periodo de expansión rápida –que a veces se ve obstaculizada por la epidemia del sida–, mientras que los países industrializados y los países en transición tienen que afrontar el envejecimiento del profesorado y el escaso atractivo que ejerce la profesión docente entre los jóvenes. En todos los países, las soluciones que dan prioridad al aspecto cuantitativo del problema tendrán repercusiones en la calidad de los docentes. Esto es muy importante porque el papel de los docentes es fundamental en las innovaciones educativas y en la mejora del aprovechamiento escolar en los grupos que tienen resultados insuficientes (OCDE, 2001*b*).

También se dan divergencias entre las distintas prioridades en materia de políticas. Mientras que la EPU constituye uno de los objetivos fundamentales de los países en desarrollo, el segundo ciclo de la enseñanza secundaria es, evidentemente, la próxima meta de los países industrializados. La enseñanza superior se considera esencial para que los países lleguen a ser y sigan siendo competitivos en la economía mundial del conocimiento. El desarrollo de la enseñanza superior suscita problemas difíciles de accesibilidad en el plano financiero, de privatización y de equidad en los países del Norte, mientras que las naciones del Sur tienen que habérselas con prioridades educativas más básicas. No obstante, en lo que respecta a la cuestión del intercambio mundial de servicios de enseñanza superior se da una convergencia entre los países del Sur y los del Norte.

La enseñanza profesional es importante en todas las regiones, pero no siempre por los mismos motivos. Para los países en desarrollo, el reforzamiento de este tipo de enseñanza podría contribuir a un mejor aprovechamiento del desarrollo de la educación. En los países industrializados y en transición, el desafío consiste más bien en mejorar la imagen de este sector que se suele considerar a menudo como un sector subalterno con respecto a las ramas de enseñanza teóricas que conducen a la universidad.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene también connotaciones diferentes. En los países en desarrollo, se hace hincapié en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos para compensar, en parte, la falta de una buena escolaridad inicial. En los países industrializados se tiende a adoptar una interpretación que tenga en cuenta a la persona “desde la cuna hasta la tumba” (OCDE, 1996*a*): el aprendizaje inicial desde la primera infancia tiene por objeto crear la motivación y las competencias necesarias para una vida en la que los aprendizajes se sucederán en múltiples contextos. Aunque esta visión sea también, en esencia, pertinente para los países en desarrollo, las prioridades inmediatas de las políticas de estos países consisten en facilitar al mayor número posible de personas la adquisición de algunas competencias básicas por lo menos.

Entre todos los puntos de convergencia y divergencia de las prioridades en materia de políticas, hay un punto que sólo parece afectar a los países en transición. Estos países se ven enfrentados a un doble desafío. Por una parte, tienen que restaurar y garantizar la continuidad del funcionamiento meramente operacional del sistema educativo, esto es formar docentes, imprimir libros de texto y reparar los edificios de las escuelas, a semejanza de lo que tienen que hacer los países en desarrollo. Por otra parte, y al mismo tiempo, la mundialización les obliga a recuperar rápidamente el terreno perdido –en el plano económico– con respecto a los países industrializados. En el mundo actual, no es posible conseguir esto apoyándose en una estrategia que recurra a una mano de obra poco calificada y poco costosa, tal como se destaca en los planes de EPT de la Federación de Rusia y la República de Moldova. Afortunadamente, el legado intelectual, pedagógico y técnico de los países en transición sigue siendo todavía muy importante y puede ayudarles a afrontar el doble desafío al que se ven enfrentados. Pero estos países corren el riesgo de que haya algunas “generaciones perdidas” y su legado parece hallarse en peligro.

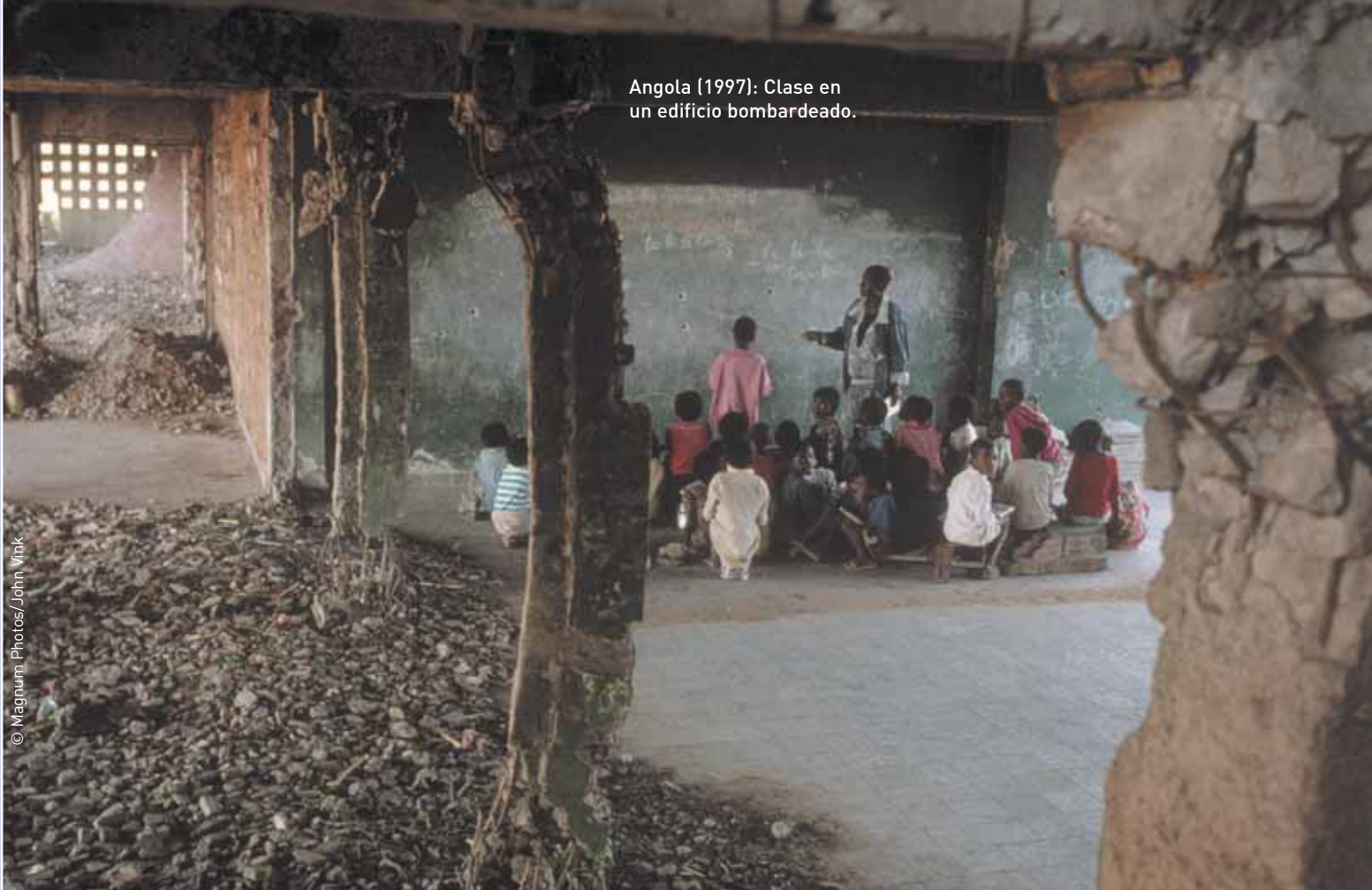
Los objetivos de la EPU y de la paridad entre los sexos se han alcanzado en la mayoría de los países industrializados y en transición, pero no ocurre lo mismo con el objetivo de la igualdad entre los sexos y los demás objetivos. Obviamente, es útil que los países del Sur y los del Norte aprendan unos de otros. ■

Centrarse en los grupos que corren el riesgo de ser excluidos constituye un aspecto importante tanto de las políticas de los países industrializados como de los países en transición y en desarrollo.

© VU/David SAUVEUR



Sierra Leona (2002):
Refugiados de retorno
a su pueblo.



Angola (1997): Clase en
un edificio bombardeado.

© Magnum Photos/John Vink

Capítulo 6

Cumplir nuestros compromisos internacionales

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* (UNESCO, 2002a) se sacaba la conclusión de que seguían siendo limitados y desiguales los progresos realizados para lograr que los compromisos internacionales contraídos en Dakar se plasmaran en recursos concretos al servicio de las prioridades, por un lado, y que el discurso sobre la coordinación se tradujese en hechos concretos, por otro lado. En ese informe se estimaba que los mandatos y los programas de cada organización seguían predominando sobre una sólida coalición de todas ellas, orientada hacia la consecución de un objetivo común. En el presente capítulo se examina si existen signos de mejora en los flujos de la ayuda a la educación básica, si los programas internacionales como la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) han cambiado sustancialmente la situación y si los mecanismos de coordinación creados después de Dakar han tenido repercusiones en el compromiso político y la movilización de recursos.

La EPT se concibe como un derecho, una idea, un movimiento o un proceso, y también como un marco de acción.

Tal como se señala en el presente Informe, la EPT se concibe como un derecho, una idea, un movimiento o un proceso, y también como un marco de acción. A causa de estos diferentes

planteamientos, los eventos internacionales a los que se debe la definición y adopción de la EPT (Chabbot, 2003) han engendrado una serie de estrategias, planes, foros, grupos, iniciativas y trabajos de investigación.

Para los que tienen encomendada la tarea de mantener la dinámica internacional y mejorar la coordinación en pro de la EPT, esta diversidad representa un punto fuerte en potencia, sobre todo si se puede aprovechar para apoyar las políticas y estrategias nacionales con flexibilidad. No obstante, a veces es necesario aunar intereses que compiten entre sí, y en ese caso es mucho más complejo el problema de coordinar la acción de las distintas partes interesadas con vistas a lograr resultados concretos en el ámbito de la EPT. Para conseguir esto, es necesario determinar qué procesos son susceptibles de conquistar el apoyo resuelto del público, utilizar soluciones técnicas racionales y aplicar enfoques que estén a la altura del desafío planteado: la suerte de centenares de millones de personas.

Como ha dicho el Presidente del Banco Mundial, “no es el momento para hablar de políticas o discutir marcos de acción, es la hora de actuar” (UNESCO, 2003c).

Tomando este mensaje como base, en el presente capítulo se abordan tres temas principales. En primer lugar, se ha actualizado el análisis de los flujos de la ayuda a la educación para comparar los datos del periodo 1998-1999 con los del periodo 2000-2001. La interpretación de estos flujos se basa en un sucinto estudio de las políticas en materia de educación de un conjunto de organismos de financiación bilaterales.

La EPT es objeto de diversas iniciativas internacionales y algunas de éstas han experimentado una evolución notable en el año transcurrido, en especial la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) que se examina en la segunda parte de este capítulo. Por último, los progresos realizados para mejorar la coordinación internacional –que es un elemento esencial de los esfuerzos realizados a nivel mundial para alcanzar los objetivos de la EPT– son objeto de una reevaluación, teniendo especialmente en cuenta, pero no exclusivamente, la función asignada a la UNESCO. Asimismo, se examinan los aspectos de estas tres cuestiones

Cuadro 6.1. Importe total de la asistencia oficial para el desarrollo: desembolsos netos en miles de millones de dólares (1990-2001)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Precios corrientes												
Total	52,0	59,2	60,4	55,6	59,9	59,1	55,8	47,9	50,2	52,2	49,6	50,8
Ayuda bilateral	38,7	43,2	43,1	39,4	41,3	40,6	39,1	32,4	35,2	37,9	36,0	35,0
Ayuda multilateral	13,3	15,9	17,2	16,3	18,6	18,5	16,7	15,4	15,0	14,3	13,5	15,7
Precios constantes de 2000												
Total	55,1	60,6	57,6	54,1	55,8	49,8	48,8	44,8	48,6	49,8	49,6	52,4
Ayuda bilateral	41,1	44,6	41,4	38,3	38,6	34,4	34,5	30,6	34,6	36,5	36,0	36,2
Ayuda multilateral total	14,0	16,1	16,3	15,8	17,2	15,5	14,2	14,2	13,9	13,3	13,5	16,2
Comisión Europea	2,5	3,2	3,6	3,5	4,0	3,6	4,1	4,4	4,3	4,3	4,4	5,5
AIF (Banco Mundial)	4,2	4,5	4,7	4,4	5,3	0,4	5,1	5,0	4,7	4,3	4,2	5,1
Banco Interamericano de Desarrollo	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	4,2	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3
PNUD	1,0	1,0	0,8	0,7	0,5	0,2	0,5	0,6	0,6	0,5	0,4	0,3
UNICEF	0,6	0,6	0,7	0,8	0,8	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Fondo Africano de Desarrollo	0,6	0,6	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	0,6	0,6	0,4	0,3	0,4
Fondo Asiático de Desarrollo	1,2	1,1	0,9	0,9	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	0,9	0,8
Otros donantes*	3,7	5,0	4,9	4,7	4,9	4,8	2,1	1,9	2,0	2,1	2,6	3,0

Nota: Las cifras se han redondeado.

La asistencia oficial para el desarrollo comprende las ayudas a fondo perdido o los préstamos concedidos con condiciones ventajosas a los países en desarrollo.

Se entiende por desembolsos netos el total de éstos menos los reembolsos de capital efectuados en el mismo periodo.

Los coeficientes de deflación utilizados por el CAD para calcular los precios constantes tienen en cuenta la inflación de la moneda nacional y las fluctuaciones del tipo de cambio entre esa moneda y el dólar estadounidense. Las fluctuaciones monetarias han tenido un efecto preponderante en el periodo 1992-1999 y en 2001.

*Los otros donantes comprenden otros organismos de las Naciones Unidas, el FIDA, los Fondos árabes y algunas fuentes de ayuda del FMI.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 2a).

relacionados con la igualdad entre los sexos, cada vez que los datos disponibles permiten y hacen pertinente ese examen.

Asia Meridional y Occidental.¹ Se ha observado una disminución de los desembolsos para el Asia Oriental y el Pacífico y un leve aumento de los destinados al África Subsahariana y al Asia Meridional y Occidental (Gráfico 6.1).

Flujos de la ayuda

Flujos totales de la ayuda a los países en desarrollo

Los flujos de la ayuda a los países en desarrollo han disminuido en el decenio de 1990, aunque se haya esbozado una tendencia a su aumento a partir de 1997 (Cuadro 6.1). Los desembolsos por concepto de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) aumentaron en un 5,7% en términos reales (a precios constantes) en 2001 con respecto al año anterior. No obstante, el importe total de los flujos –52.400 millones de dólares en 2001– sigue siendo inferior al nivel alcanzado diez años antes, cuando el total de la AOD ascendía a 60.600 millones de dólares. Los organismos bilaterales suministraron la mayor parte de la AOD durante el decenio, y en 2001 su aportación ascendía al 69% de la ayuda total. No obstante, el aumento observado entre 2000 y 2001 se explica casi exclusivamente por un incremento de la ayuda multilateral. El Banco Mundial (AIF) y la Comisión Europea (CE) siguen siendo las fuentes principales de ayuda multilateral y en 2001 aumentaron su contribución.

Del total de los desembolsos por concepto de la AOD en los bienios de 1998-1999 y 2000-2001, casi un cuarto fue a parar al África Subsahariana, un sexto al Asia Oriental y el Pacífico y un décimo al

Ayuda bilateral a la educación

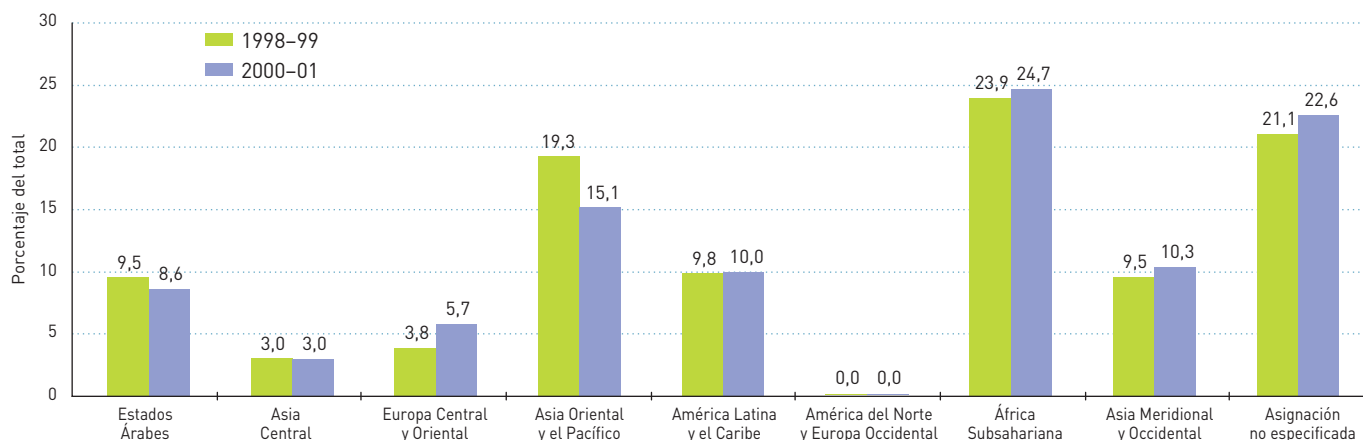
Al igual que el conjunto de la AOD, los flujos de ayuda bilateral a la educación disminuyeron en el decenio de 1990, pasando de unos 5.000 millones de dólares a principios del decenio a algo más de 4.000 millones en 2001 (Gráfico 6.2). A pesar de un leve repunte en 2001 con respecto al año anterior, la ayuda bilateral disminuyó en un 16% entre 1998-1999 y 2000-2001 (Cuadro 6.2).²

El Cuadro 6.2 muestra la existencia de diferencias considerables entre los países. Las tres cuartas partes de los compromisos de la ayuda bilateral a la educación en 2000-2001 correspondieron a seis países: Alemania, Estados Unidos, Francia, Japón, Países Bajos y Reino Unido. Una mayoría de países (13) incrementó su ayuda a la educación de un bienio a otro, y entre ellos figuraban dos de los seis donantes principales: los Estados Unidos y los Países Bajos. Tres países –Dinamarca, España y Portugal– aumentaron considerablemente sus compromisos de ayuda a la educación, en un 238%, un 61% y un 75% respectivamente. En cambio, hubo nueve países que disminuyeron sus compromisos en favor de la educación, y entre ellos se contaban tres de los donantes más importantes: Alemania, Francia y Japón. Las disminuciones más acusadas fueron las de Austria (-44%), Francia (-40%) y Japón (-24%).

1. Cabe señalar que una elevada proporción (más del 20%) de los desembolsos no se puede atribuir a ninguna de las regiones de la EPT.

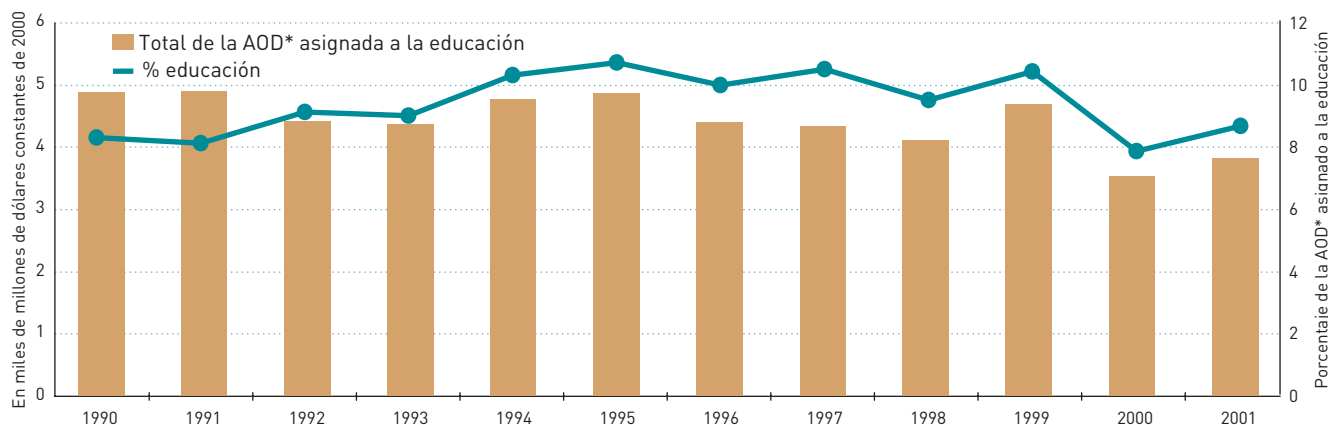
2. Los datos relativos a los compromisos de ayuda pueden fluctuar considerablemente de un año a otro. En efecto, los organismos donantes contabilizan la ayuda señalando el año en que se han comprometido los fondos y no el año en que se entregan efectivamente. De ahí que los promedios por bienio sean más fiables.

Gráfico 6.1. Distribución por región de los desembolsos de la AOD (promedio, 1998-1999 y 2000-2001), en porcentaje



Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 2a).

Gráfico 6.2. Ayuda bilateral a la educación (1990-2001)



*Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD)

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 5).

Cuadro 6.2. Compromisos de ayuda bilateral a la educación en millones de dólares constantes de 2000 (1998-1999 y 2000-2001)¹

País	AOD		Educación			Educación en % de la AOD total		
	1998-99	2000-01	1998-99	2000-01	Evolución en %	1998-99	2000-01	Evolución en puntos %
Alemania	3.707	3.258	669	568	- 15	18	17	- 1
Australia	729	779	131	104	- 23	18	13	- 6
Austria	509	449	110	62	- 44	22	14	- 8
Bélgica	443	512	51	65	28	12	13	1
Canadá	1.274	1.343	97	131	35	8	10	2
Dinamarca	644	932	14	47	238	2	5	3
España	776	1.083	88	141	61	11	13	2
Estados Unidos	8.842	9.712	230	284	23	3	3	0
Finlandia	227	242	16	21	32	7	9	2
Francia	4.507	3.342	1.290	771	- 40	29	23	- 6
Grecia	61	91	6	7	15	10	8	- 2
Irlanda	123	168	21	33	57	17	20	3
Italia	563	686	26	42	62	5	6	1
Japón	14.975	13.561	1.076	818	- 24	7	6	- 1
Luxemburgo ²	74	93	15	22	46	21	24	3
Noruega	967	941	81	63	- 22	8	7	- 1
Nueva Zelandia	87	86	31	28	- 10	36	33	- 3
Países Bajos	1.733	2.593	150	185	23	9	7	- 2
Portugal	204	250	16	28	75	8	11	3
Reino Unido	2.257	2.786	187	186	0	8	7	- 1
Suecia	985	1.137	57	45	- 21	6	4	- 2
Suiza	522	634	22	28	27	4	4	0
Total países del CAD	44.209	44.680	4.386	3.679	- 16	10	8	- 2

Notas: Las cifras se han redondeado.

1. La mayoría de los organismos bilaterales comunican sus compromisos al CAD, pero algunos –por ejemplo, el del Reino Unido– suministran las cifras de los desembolsos. Esto complica la comparación entre organismos y entre las cifras de desembolsos por concepto de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD).

2. Las cifras de Luxemburgo para 2000-2001 sólo se refieren de hecho al año 2000.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 5).

Entre los dos bienios disminuyó la proporción de la ayuda destinada a la educación en los flujos totales de la ayuda, pasando de un 10% a un 8% (Cuadro 6.2). Algunos países más pequeños como Irlanda, Luxemburgo y Nueva Zelandia, asignan a

la educación entre un quinto y un tercio de su ayuda, al igual que Francia (23%). En cambio, los Estados Unidos sólo destinan a la educación un tercio aproximadamente del promedio global del conjunto de los países del CAD.

Cuadro 6.3. Evolución en porcentaje de los flujos de la ayuda bilateral a la educación y la educación básica, en millones dólares constantes de 2000 (promedios de los periodos 1998-1999 y 2000-2001)

Países	Educación		Educación básica		Educación en % de la ayuda total		Educación básica en % de la ayuda a la educación		Evolución en volumen		Evolución en %	
	1998-99	2000-01	1998-99	2000-01	1998-99	2000-01	1998-99	2000-01	Educación	Educación básica	Educación/total	Educación básica/educación
Grupo I												
Bélgica	51	65	2	6	12	13	4	9	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
Canadá	97	131	5	31	8	10	5	23	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
Dinamarca	14	47	2	25	2	5	13	54	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
Luxemburgo ¹	15	22	4	8	21	24	26	34	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
Portugal	16	28	< 1	3	8	11	1	12	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
Estados Unidos	230	284	81	195	3	3	35	69	Positiva	Positiva	Nula	Positiva
Grupo II												
España	88	141	10	13	11	13	12	9	Positiva	Positiva	Positiva	Negativa
Países Bajos	150	185	72	131	9	7	48	71	Positiva	Positiva	Negativa	Positiva
Grupo III												
Reino Unido	187	186	49	70	8	7	26	38	Nula	Positiva	Negativa	Positiva
Australia	131	104	31	33	18	13	23	32	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva
Francia	1.290	771	6	119	29	23	0	15	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva
Japón ²	1.076	818	48	68	7	6	11	13	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva
Grupo IV												
Finlandia	16	21	5	3	7	9	30	14	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
Italia	26	42	< 1	< 1	5	6	1	0	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
Suiza	22	28	8	8	4	4	38	28	Positiva	Nula	Nula	Negativa
Grupo V												
Grecia	6	7	< 1	< 1	10	8	0	0	Positiva	Nula	Negativa	Nula
Austria	110	62	2	1	22	14	2	2	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
Alemania	669	568	82	53	18	17	12	9	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
Nueva Zelanda ³	31	28	3	2	36	33	18	6	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
Noruega	81	63	45	15	8	7	56	24	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
Suecia	57	45	32	16	6	4	56	36	Negativa	Negativa	Negativa	Negativa
Irlanda	21	33	dnd ⁴	dnd ⁴	17	20	dnd ⁴	dnd ⁴	Positiva	-	Positiva	-
Total de los países del CAD⁵	4.386	3.679	486	800	10	8	13	24	Negativa	Positiva	Negativa	Positiva

Notas:

- Las cifras de Luxemburgo para 2000-2001 sólo se refieren de hecho al año 2000.
- El importe de la ayuda notificada por Japón – por subsector – sólo representó un 41% de la ayuda total a la educación en 1998-1999 y un 63% en 2000-2001.
- Nueva Zelanda sólo notificó un 58% de su ayuda total a la educación por subsector en 1998-1999.
- Datos no disponibles.
- Como Japón y Nueva Zelanda han suministrado datos incompletos sobre la ayuda asignada por subsector, el total correspondiente a los países del CAD por subsector sólo representó un 85% de la ayuda total en 1998-1999 y un 92% en 2000-2001. La proporción de la ayuda total destinada a la educación básica se ha calculado a partir del importe notificado por subsector, y no a partir del importe de la ayuda total a la educación.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 5).

En el Cuadro 6.3 se muestra la evolución de los flujos de ayuda de los países miembros del CAD a la educación y la educación básica entre 1998-1999 y 2000-2001.³ Tal como se ha señalado anteriormente, los países del CAD en su conjunto redujeron la ayuda a la educación, que pasó de 4.386 a 3.679 millones de dólares y, en porcentaje de la ayuda total, de un 10% a un 8%. En cambio, la ayuda a la educación básica aumentó en más de un 60%, pasando de 486 a 800 millones de dólares. En proporción del total se duplicó prácticamente, llegando a alcanzar un 24% en 2000-2001.

El periodo considerado es demasiado corto para determinar una tendencia, pero en el Cuadro 6.3 se pueden observar algunas características. Por ejemplo, independientemente del volumen de sus economías y de otras consideraciones de tipo político, hay un grupo de países que presentan un balance positivo. Un examen de las cuatro últimas columnas del cuadro permite comprobar que Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Luxemburgo y Portugal aumentaron el volumen la ayuda a la educación y la educación básica. Además, la educación se benefició de un grado de prioridad más elevado en el programa global de

3. La definición de la educación básica del CAD comprende la enseñanza primaria, las competencias necesarias para la vida diaria de los jóvenes y adultos y la educación de la primera infancia.

Una quinta parte de la ayuda a la educación está clasificada en la categoría “no especificada”.

ayuda de esos países y a la educación básica se le concedió más importancia en la ayuda a la educación. En otros casos, la situación es más diversa. Algunos países del Grupo III del Cuadro –entre los que se cuentan Francia y Japón– disminuyeron la ayuda global a la educación y aumentaron la destinada a la educación básica. Los países de los Grupos IV y V redujeron la ayuda a la educación básica y ésta disminuyó tanto en valor absoluto como en porcentaje de la ayuda a la educación. Entre esos países figuran Alemania, Austria, Suiza y tres países nórdicos.

Las agrupaciones y las características del Cuadro 6.3 deben, no obstante, interpretarse con cierta cautela, porque sólo suministran una indicación a corto plazo de los niveles y tendencias de los flujos de ayuda a la educación. Además, un análisis más profundo de la composición de la ayuda bilateral a la educación que tenga en cuenta la evolución de las políticas y modalidades de la ayuda, permite matizar más la interpretación de las características y las tendencias.

Composición de la ayuda bilateral a la educación

El Cuadro 6.4 muestra que la proporción de la ayuda a la educación básica de todos los países del CAD en la ayuda bilateral a la educación pasó de un 13% a un 24%. No obstante, es necesario examinar estos datos teniendo en cuenta que una quinta parte de la ayuda a la educación está clasificada en la categoría “no especificada”. Aun cuando la importancia de esta categoría haya disminuido en el periodo considerado, cabe señalar que más de la mitad de la ayuda total a la educación suministrada por 5 países se seguía contabilizando en esa categoría, que en un sentido estricto corresponde a toda la ayuda a la educación imposible de clasificar por subsectores.⁴

Se puede comprender mejor a qué corresponde la categoría “no especificada” remitiéndose al Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS) del CAD de la OCDE (véase el Recuadro 6.1). Su composición en el caso de cinco países donantes se indica en el Gráfico 6.3. La

Cuadro 6.4. Composición en porcentaje de la ayuda bilateral a la educación (1998-1999 y 2000-2001)

País	1998-1999				2000-2001				Evolución en puntos porcentuales en la educación básica (B-A)
	No especificada	Educación básica (A)	Secundaria	Post-secundaria	No especificada	Educación básica (B)	Secundaria	Post-secundaria	
Alemania	7	12	18	63	5	9	9	76	- 3
Australia	3	23	10	63	6	32	12	49	9
Austria	2	2	45	51	12	2	2	83	0
Bélgica	27	4	12	56	18	9	12	61	5
Canadá	43	5	2	49	22	23	10	44	18
Dinamarca	46	13	40	1	14	54	21	11	41
España	36	12	13	39	53	9	10	28	- 3
Estados Unidos	20	35	19	25	1	69	0	31	34
Finlandia	57	30	7	6	68	14	7	11	- 17
Francia	36	0	35	29	21	15	6	57	15
Grecia	49	0	0	51	31	0	1	68	0
Irlanda	-	-	-	-	100	0	0	0	-
Italia	75	1	3	21	55	0	25	20	- 1
Japón ¹	48	11	9	32	24	13	16	47	2
Luxemburgo ²	49	26	14	11	37	34	28	0	8
Noruega	28	56	6	10	13	24	2	61	- 32
Nueva Zelanda ³	2	18	5	75	2	6	12	79	- 12
Países Bajos	19	48	5	29	17	71	1	12	23
Portugal	24	1	27	48	27	12	17	44	11
Reino Unido	64	26	6	4	55	38	6	2	12
Suecia	21	56	4	20	40	36	2	22	- 20
Suiza	40	38	2	20	28	28	24	19	- 10
Total países del CAD ⁴	30	13	21	36	21	24	8	47	11

4. El CAD clasifica la ayuda a la educación en función de tres subsectores: educación básica, enseñanza secundaria y enseñanza superior. Todos los datos que no se pueden atribuir a ninguno de esos tres subsectores se clasifican en una cuarta categoría de ayuda “no especificada”.

Notas: Las cifras se han redondeado.

1. El importe de la ayuda notificada por Japón – por subsector – sólo representó un 41% de la ayuda total a la educación en 1998-1999 y un 63% en 2000-2001.
2. Las cifras de Luxemburgo para 2000-2001 sólo se refieren de hecho al año 2000.
3. Nueva Zelanda sólo notificó un 58% de su ayuda total a la educación por subsector en 1998-1999.
4. Como Japón y Nueva Zelanda han suministrado datos incompletos sobre la ayuda asignada por subsector, el total correspondiente a los países del CAD por subsector sólo representó un 85% de la ayuda total en 1998-1999 y un 92% en 2000-2001.

Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 5).

Recuadro 6.1 Estadísticas de la ayuda a la educación: la calidad de su notificación

El análisis de los flujos de la ayuda a la educación presentado en este informe se basa principalmente en las *Estadísticas de Desarrollo Internacional* de la OCDE (OCDE-CAD, 2003a). Los datos proceden de distintos organismos donantes de los 22 países miembros del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, así como de la Comisión Europea y otras organizaciones internacionales. Las estadísticas se elaboran con arreglo a las definiciones y clasificaciones aprobadas por el CAD (OCDE-CAD, 2003a).

Se dispone de datos sobre los importes totales anuales de ayuda a la educación suministrados desde 1971 por cada uno de los donantes del CAD. Desde 1993 la educación básica se clasificó en una categoría aparte. Al principio, varios organismos donantes tropezaron con dificultades para notificar el desglose de la ayuda por nivel de educación, pero la revisión de la clasificación sectorial del CAD efectuada en 1996 contribuyó a clarificar la definición del sector de la educación y sus distintas subcategorías. Asimismo, se precisaron las modalidades de clasificación de las actividades educativas en otros sectores (por ejemplo, la salud y la agricultura) o de los proyectos relativos a varios niveles de la educación (por ejemplo, la educación básica y la secundaria). Para el bienio 2000-2001, los datos sobre la ayuda a la educación de todos los donantes del CAD se pueden desglosar por nivel de educación.

También ha mejorado notablemente en los últimos años el procedimiento de notificación de los miembros del CAD sobre proyectos individualizados en el ámbito de la educación. La base de datos sobre actividades de ayuda del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS) del CAD permite efectuar análisis sectoriales por beneficiario y cubre más del 90% de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral suministrada por los donantes del CAD desde 1999.

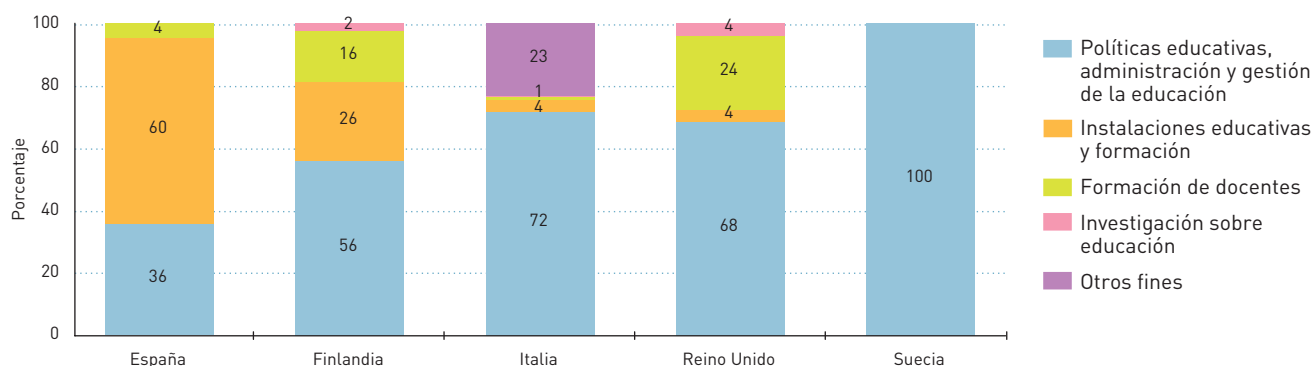
La cobertura no es tan amplia en el sector de la educación (más del 70%). No obstante, es posible remediar las carencias de datos (sobre todo por lo que respecta a Francia y el Japón) agregando la ayuda a la educación por beneficiario, tal como se indica en las estadísticas anuales del CAD.

La ayuda a la educación de los organismos multilaterales es la que plantea más problemas de análisis. Se dispone de datos sobre los proyectos educativos financiados desde 1973 por el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, y desde 2000 sobre los proyectos del UNICEF. Por lo que respecta a la Comisión Europea –que es miembro del CAD–, se conoce el importe total de la ayuda a la educación en el periodo 2000-2001, pero se carece de detalles sobre las actividades individualizadas, excepto las realizadas por el Fondo Europeo de Desarrollo y el Banco Europeo de Inversiones. Se esperan mejoras en las estadísticas relativas a los flujos de ayuda correspondientes a 2003.

Los datos agregados y los relativos a las actividades individualizadas que figuran en las *Estadísticas de Desarrollo Internacional* son la fuente principal de información sobre la ayuda a la educación (OCDE-CAD, 2003a). Los sistemas internos de los países miembros podrían suministrar información más detallada, pero las estadísticas del CAD permiten efectuar comparaciones. Los miembros del CAD han instado a los donantes internacionales que todavía no utilizan el sistema –el PNUD, en especial, y otros organismos del sistema de las Naciones Unidas– a que comuniquen a la OCDE sus actividades de ayuda con las mismas modalidades, definiciones y clasificaciones que los organismos bilaterales. Esto permitirá obtener una visión de conjunto completa de las actividades de ayuda, con arreglo a definiciones y clasificaciones normalizadas.

Fuente: Información suministrada por el CAD de la OCDE.

Gráfico 6.3. Composición en porcentaje de la ayuda a la educación clasificada como “no especificada”: promedio de un grupo de países (2000-2001)



Fuente: Base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2003a).

parte más importante de su ayuda está destinada a las políticas educativas y la administración y gestión de la educación. En esa categoría es donde se suele clasificar la ayuda general al sector, aun cuando una parte importante de ésta se destine de hecho a la educación básica. Por otra parte, parece ser que la comunicación de datos sobre los flujos destinados a cada sector se va haciendo más rigurosa paulatinamente. En consecuencia, el aumento del nivel de ayuda a la educación básica en el periodo considerado –puesto de manifiesto el Cuadro 6.4– puede obedecer, en parte, a una reclasificación de los flujos de ayuda que antes se contabilizaban en la categoría “no especificada”. Las respuestas de ocho organismos bilaterales a una encuesta⁵ efectuada en el marco de la elaboración del presente informe inducen a pensar que ahí residía la principal explicación del movimiento de báscula entre las categorías “no especificada” y “educación básica” observado entre 1998-1999 y 2000-2001 en el caso del Reino Unido y –en un sentido contrario– en el caso de Suecia.

También se suministra ayuda a la educación por intermedio de programas de asistencia a otros sectores, tal como puede verse en el Gráfico 6.4. Esos flujos son de muy escasa importancia en algunos países (por ejemplo, en los Estados Unidos), pero en otros alcanzan cantidades muy sustanciales que representan un 50% de la ayuda aproximadamente (por ejemplo, en el caso de Australia y en el de Noruega). Ni que decir tiene

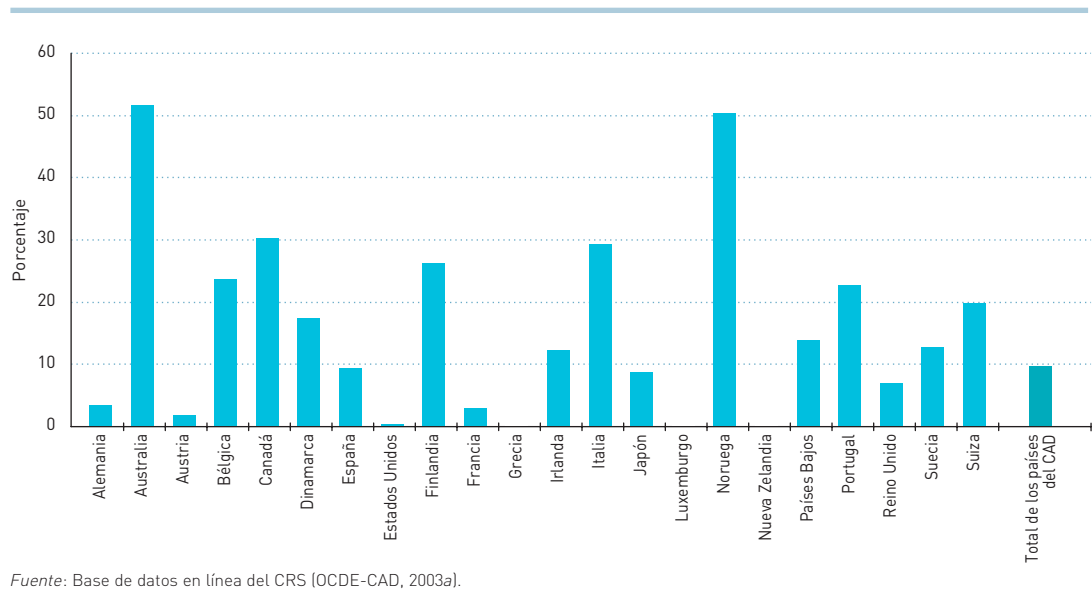
que es posible que esos flujos sean atípicos e irregulares. Por ejemplo, en el caso de Noruega la proporción era del 30% en 1998-1999. Además, esos montos a veces pueden referirse solamente a un número limitado de actividades. Por ejemplo, el 90% del importe de la ayuda de Noruega en 2000-2001 era imputable a dos proyectos de formación de personal médico en la República Unida de Tanzania. Esa proporción considerable de la ayuda a la educación asignada por conducto de programas destinados a otros sectores puede contrapesar en cierta medida el carácter negativo de la evolución de la ayuda suministrada por Noruega que pone de manifiesto el Cuadro 6.3.

Por consiguiente, es necesario tener en cuenta todas las fuentes de datos del CAD para poder tener una visión de conjunto de la ayuda a la educación y explicar la evolución del monto suministrado por cada uno de los países miembros individualmente. Esto es especialmente cierto en el caso de los países donantes de ayuda que han optado por dar prioridad a un enfoque sectorial o por suministrar un apoyo general a los presupuestos gubernamentales, así como en el caso de los que asignan cantidades importantes para ayudar a la educación en el contexto de programas que interesan a otros sectores.

Notificación de la ayuda a la educación

Las secciones precedentes de este capítulo inducen a pensar que sigue siendo difícil dar una idea totalmente exacta de la ayuda a la educación,

Gráfico 6.4. Ayuda a la educación suministrada por conducto de otros sectores, en porcentaje de la ayuda total a la educación (promedio, 2000-2001)



5. Para la elaboración del presente informe se realizó una encuesta entre ocho donantes importantes de ayuda bilateral a la educación (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Japón, Países Bajos, Reino Unido y Suecia). En primer lugar, la encuesta tuvo por objetivo saber cuál era la opinión de los distintos organismos sobre las estadísticas del CAD relativas a la educación, y en segundo lugar pretendió averiguar cuáles eran sus orientaciones generales en materia de políticas y las posibles repercusiones de éstas en los tipos y niveles de ayuda.

y más concretamente a la educación básica, pero el sistema de notificación del CAD de la OCDE está siendo objeto de continuas mejoras, tal como puede verse en el Recuadro 6.1. En la encuesta realizada para el presente informe, todos los organismos bilaterales han reconocido la utilidad de las estadísticas del CAD sobre la educación como fuente oficial de datos sobre los flujos de ayuda y como base para efectuar comparaciones entre los países. No obstante, algunos han indicado también que las cifras del CAD no llegan a dar una idea cabal de la ayuda que suministran a la educación y que, en algunos casos, se dan diferencias entre los datos que notifican al CAD y los que comunican a nivel nacional. Esto obedece en parte a las dificultades que suscita la aplicación del sistema de notificación del CAD –sobre todo cuando se pasa de proyectos específicos a una ayuda sectorial y presupuestaria de carácter general–, y en parte a otros problemas técnicos cuya importancia varía de un país a otro (véase el Recuadro 6.2).

Lo que importa de inmediato es averiguar estas tres cosas: si los problemas de datos mencionados por los organismos pueden explicar en parte las tendencias puestas de manifiesto en el Cuadro 6.3; en qué medida existe una vinculación entre la ayuda a la educación básica y los subsectores de la categoría “no especificada”; y si se puede considerar importante la ayuda suministrada por conductos distintos del sector de la educación.

Tendencias, políticas y compromisos en materia de ayuda

En algunas declaraciones recientes de política general, los organismos bilaterales que han participado en la encuesta efectuada para el presente informe señalaron que apoyaban con firmeza la educación, destacando el papel que desempeñaba en la reducción de la pobreza, el desarrollo sostenible y la emancipación de las mujeres y las niñas. Las respuestas de los organismos se recapitulan en el Cuadro 6.5.

Esas declaraciones de un compromiso renovado en pro de la educación básica han ido unidas al anuncio de nuevos compromisos financieros. En la Cumbre del G-8 celebrada marzo de 2002 en Kananaskis (Canadá), Japón y Canadá anunciaron que iban a destinar fondos suplementarios a la educación básica. Japón se comprometió a suministrar a la educación básica, en los cinco años siguientes, más de 2.000 millones de dólares en concepto de AOD, a fin de ayudar a los países de bajos ingresos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos de la EPT. Asimismo, señaló

Recuadro 6.2 Dificultades para notificar las estadísticas de la ayuda a la educación

Entre los problemas con que tropiezan para notificar al CAD sus flujos de ayuda, los países miembros de este organismo destacan los siguientes:

Dificultades para hacer concordar las cifras notificadas al CAD con las publicadas por los organismos

- La notificación al CAD se efectúa sobre la base del año civil, mientras que en algunos países la presentación de informes a los parlamentos se efectúa tomando como base el año fiscal.
- En muchos países, para las notificaciones a los parlamentos se utiliza una clasificación sectorial diferente a la del CAD.
- El CAD compila los datos procedentes de todos los organismos nacionales, mientras que en algunos países cada organismo presenta un informe por separado a su gobierno.

Dificultades que presenta el sistema de codificación del CAD para dar cuenta de toda la ayuda aportada a la educación

- Las estadísticas del CAD se refieren esencialmente a los compromisos, pese a que los organismos consideran más fiables las cifras relativas a los desembolsos.
- El código del CAD para la educación no tiene en cuenta la ayuda a la educación cuando ésta es un subcomponente de programas multisectoriales, o cuando se suministra por conducto de otros sectores.
- La categoría “ayuda no especificada” oculta una parte de la ayuda suministrada al subsector de la educación básica.
- El apoyo a la educación y los componentes educativos suministrados a las ONG, ya sea en forma de subvenciones fuera de proyectos o de ayuda humanitaria, no se tienen en cuenta en las cifras del CAD.

Fuente: Respuestas de 8 organismos bilaterales a la encuesta realizada para la elaboración del presente Informe.

que iba a reforzar su iniciativa relativa a la educación básica para el crecimiento (*Basic Education for Growth Initiative – BEGIN*), que está centrada en el acceso a la educación y la calidad y gestión de la enseñanza. Por su parte, Canadá anunció que, entre 2002 y 2005, iba a incrementar en 100 millones de dólares canadienses su ayuda a la educación básica en el África Subsahariana y que luego la mantendría como mínimo al nivel alcanzado en 2005. Esa ayuda viene a añadirse a los 555 millones de dólares canadienses que este país se comprometió a dedicar a la educación básica en el Marco de Acción para las Prioridades del Desarrollo Social publicado poco después del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.

Cuadro 6.5. Ayuda a la educación: orientación de las políticas de 8 organismos bilaterales

	Prioridades	Centro de atención en los objetivos de la EPT y los ODM	Documentos sobre políticas*
Alemania	<p>Apoyo sectorial individualizado por país. Los objetivos de la EPT y los ODM sirven de referencia para formular políticas y la acción se centra en los objetivos cuantitativos de la EPT, cuando procede.</p> <p>La enseñanza y la formación profesionales son componentes de las estrategias orientadas a apoyar la reforma de la economía y el desarrollo de los sistemas de mercado.</p> <p>Articulación con las estrategias nacionales para el sector de la educación y los objetivos correspondientes de la EPT.</p>	<p>Enseñanza primaria de calidad, gratuita y obligatoria.</p> <p>Mejora de los niveles de alfabetización de adultos.</p> <p>Supresión de las disparidades entre los sexos y apoyo a la igualdad entre los sexos.</p>	<p><i>Support to Basic Education in Developing Countries</i> (versión pendiente de actualización) (GTZ, 1999).</p> <p>Documento sobre políticas en preparación sobre el apoyo a la educación básica en el contexto del Marco de Acción de Dakar, la Declaración del Milenio e iniciativas internacionales conexas.</p> <p><i>Programme of Action 2015</i> (GTZ, 2001a).</p> <p><i>The Art of Learning</i> (GTZ, 2001b).</p>
Canadá	<p>Trabajar con otros organismos en el plano nacional a fin de ayudarles a preparar planes fiables para su sector de educación.</p> <p>Apoyar la ejecución de esos planes.</p>	<p>Acceso de todos los niños a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria.</p> <p>Supresión de las disparidades entre los sexos en la educación.</p> <p>Mejora de la calidad de la educación básica.</p>	<p><i>Social Development Priorities: A Framework for Action</i> (CIDA, 2000).</p> <p><i>Action Plan on Basic Education</i> (CIDA, 2002).</p>
Estados Unidos	<p>Enfoque holístico del Marco de Dakar y los objetivos de la EPT.</p> <p>Visión de la educación como vector del crecimiento económico y la reducción de la pobreza.</p> <p>Atención a las necesidades de los países en materia de educación y formación.</p> <p>Integración con los DELP, creación de asociaciones de conformidad con el conjunto de las decisiones adoptadas en Monterrey y en el contexto de la Millennium Challenge Account.</p> <p>Epidemia del VIH/SIDA.</p> <p>Alianzas entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil.</p>	<p>Orientar el centro de atención hacia las actividades relativas al cuidado y desarrollo de la primera infancia, la mano de obra y el desarrollo de competencias, la alfabetización de adultos, la enseñanza superior y la secundaria, prosiguiendo y/o intensificando al mismo tiempo los esfuerzos actuales en el ámbito de la enseñanza primaria, especialmente por lo que respecta a las niñas.</p>	<p>Se está elaborando una nueva estrategia mundial para la educación.</p>
Francia	<p>Utilización eficaz de los recursos internos y externos.</p> <p>Impacto de la política de educación en el desarrollo económico y social (reducción de la pobreza).</p> <p>Coordinación con otros asociados en los programas sectoriales.</p> <p>Reducción de la deuda.</p>	<p>Los objetivos de la EPT y los ODM correspondientes: universalización de la enseñanza primaria en 2015; paridad entre los sexos en 2005; e igualdad entre los sexos en 2015.</p>	

* No se incluyen los documentos sobre políticas específicamente dedicados a la igualdad entre los sexos y la educación de las niñas mencionados en el Recuadro 6.4.
 Fuente: Cuadro elaborado sobre la base de las respuestas de 8 organismos de ayuda bilateral a la encuesta realizada para el presente informe.

En la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Financiación para el Desarrollo, celebrada en Monterrey (México) en junio de 2002, Francia anunció que iba a incrementar su AOD hasta que alcanzase el 0,5% de su PNB en 2007 y el 0,7% en 2012. Ese aumento tendría por consecuencia un incremento de la ayuda a la educación, y más concretamente a la educación básica. Los Estados Unidos anunciaron un incremento del 50% de su ayuda de base a los países en desarrollo en los 3 años siguientes, lo cual supondría de aquí a 2006 un aumento anual de 5.000 millones de dólares con respecto al nivel actual de esa ayuda (Gobierno de los Estados

Unidos, 2002). Esos fondos adicionales, que complementarán la ayuda suministrada actualmente, se depositarán en la *Millennium Challenge Account*, a la que tendrán acceso los países que hayan demostrado haber contraído un compromiso real con la aplicación de políticas de desarrollo sólidas. El Congreso estadounidense ha aprobado por ahora una cantidad de 800 millones de dólares para 2004 (USAID, 2003a). La educación debería beneficiarse de los recursos de esta cuenta. Además, el apoyo de los Estados Unidos a la educación básica parece ser que ha aumentado en un 50% en el periodo 2001-2003 (Gobierno de los Estados Unidos, 2002).

(continuación)

	Priorités	Accent mis sur les objectifs de l'EPT et les ODM	Documents d'orientation*
Japón	Desarrollo de la enseñanza primaria y secundaria. Reducción de las disparidades en la educación. Satisfacción de las necesidades educativas de jóvenes y adultos. Desarrollo de la atención y educación de la primera infancia. Mejora de la gestión de la educación.	La totalidad de los seis objetivos de la EPT y los ODM correspondientes, en especial: La universalización de la enseñanza primaria en 2015. La reducción del número de analfabetos a la mitad en 2015. La mejora de la calidad de la educación en todos sus aspectos.	<i>Approaches for Systematic Planning and Development Projects – Basic Education</i> (JICA, 2002).
Países Bajos	Fortalecer la sociedad civil y conseguir que los gobiernos de los países interesados hagan suyos los programas de aprendizaje.	Mantener y mejorar la calidad y la pertinencia de la educación básica. Promover la igualdad de acceso a la educación, especialmente para los grupos de población desfavorecidos. Suprimir la disparidad entre los sexos en la participación en la educación y promover relaciones equitativas entre los sexos en la sociedad.	<i>Education: A Basic Human Right</i> (Países Bajos, 2000).
Reino Unido	Importancia de un "compromiso serio" por parte de los gobiernos. Suma prioridad a la EPU: supresión de los derechos abonados por los usuarios y de otros obstáculos financieros directos. Organismos internacionales: mejor coordinación y más atención a la capacidad de los países para utilizar la ayuda con eficiencia.	Los dos ODM relativos la educación: EPU e igualdad entre los sexos en el contexto de la reducción de la pobreza.	<i>The Challenge of Universal Primary Education</i> (DFID, 2001a). <i>Children Out of School</i> (DFID, 2001b).
Suecia	Enfoques participativos de la enseñanza y el aprendizaje basados en los derechos que sean agradables para los educandos y tengan en cuenta la cuestión de la igualdad entre los sexos. Gestión transparente y responsable de la educación a todos los niveles. Hacer que la enseñanza primaria sea obligatoria y realmente gratuita. Aprobar una legislación y elaborar políticas en consonancia con las convenciones sobre los derechos humanos y los objetivos de la EPT. Satisfacer las necesidades especiales de los niños discapacitados, enfermos o con problemas de aprendizaje de otro tipo. Suprimir los obstáculos relacionados con la desigualdad entre los sexos, el lenguaje y la identidad étnica. Movilizar a las comunidades rurales para facilitar la educación de las niñas. Reconstruir los sistemas educativos en casos de emergencia y situaciones posteriores a conflictos. Mejorar las condiciones de acceso a la educación y el aprendizaje. Ampliar la alfabetización para todos. Ampliar las posibilidades de aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de toda la vida.	Los seis objetivos de la EPT, sobre la base de programas realizados en asociación con los países.	<i>Education for All: A Human Right and a Basic Need. Policy for SIDA's Development Cooperation in the Education Sector</i> (ASDI, 2001).

Más recientemente, los Países Bajos anunciaron que tenían la intención de destinar en el transcurso de los cinco próximos años una suma de 2.500 millones de euros (o sea, unos 2.920 millones de dólares) a la educación en los países en desarrollo, y que iban a destinar el 76% de esa cantidad a la educación básica (Países Bajos, 2003).

La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), que se examina más adelante en este mismo capítulo, se ha beneficiado de fondos donados por nueve organismos bilaterales. Si se añaden esos fondos a los préstamos de la AIF para la aceleración,

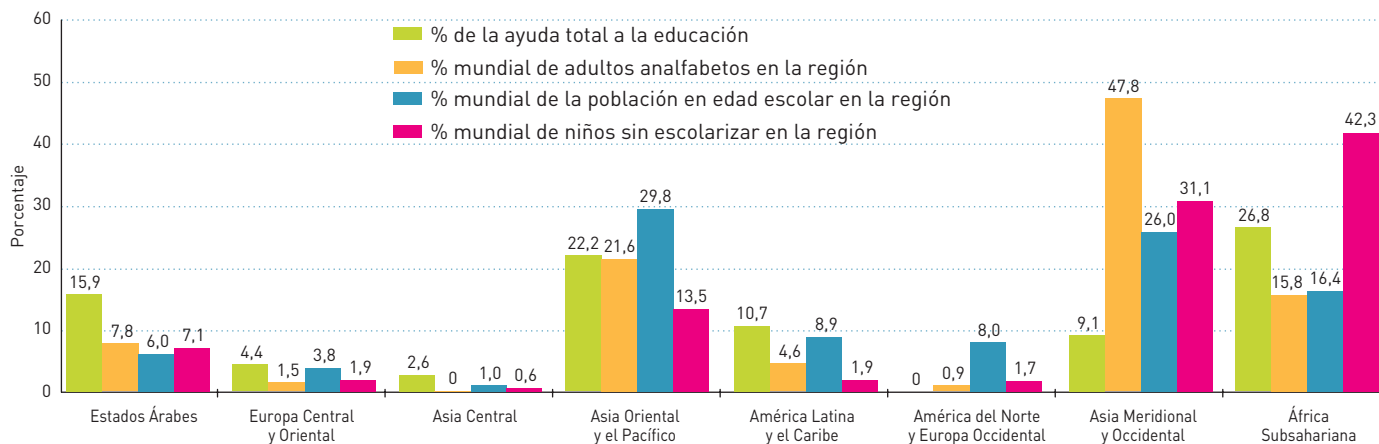
representan una suma de unos 200 millones de dólares para el periodo 2003-2005.

Distribución de la ayuda bilateral a la educación por región

En el Gráfico 6.5 se muestra la distribución por región de la ayuda bilateral a la educación.⁶ La proporción más importante de la ayuda se asigna al África Subsahariana (un 27% aproximadamente) y detrás de esta región vienen Asia Oriental y el Pacífico (un 22% aproximadamente) y los Estados Árabes (un 16% aproximadamente). Todas esas regiones tropiezan con dificultades para alcanzar los objetivos de Dakar de aquí al año 2015, tal

6. La distribución por región de la ayuda bilateral se ha calculado sobre la base de los datos suministrados por el CRS, ajustándolos para tener en cuenta algunas de sus lagunas y comparándolos a las estadísticas oficiales del CAD sobre el desarrollo (véase el Apéndice 3).

Gráfico 6.5. Distribución por región de la ayuda bilateral a la educación: promedio (2000-2001), adultos analfabetos, población en edad escolar y niños sin escolarizar (2000), en porcentaje



Nota: La ayuda total a la educación no totaliza 100% a causa de las asignaciones "no especificadas".

Fuentes: Cuadro elaborado a partir de la base de datos en línea del CRS (OCDE/CAD, 2003a) y de los Cuadros 2 y 5 del Anexo Estadístico.

como se señalaba en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* (UNESCO, 2002b). No obstante, hay que decir que otras regiones tropiezan con dificultades análogas, pero reciben mucha menos ayuda para la educación. Así ocurre concretamente con el Asia Meridional y Occidental que sólo ha recibido algo menos del 10% de la ayuda mundial a la educación, a pesar de que en ella vive un tercio de los niños sin escolarizar del mundo entero. América Latina y el Caribe ha recibido una ayuda mayor, pese a que los problemas con que tropieza esta región en el plano de la educación son mucho menos agudos.⁷

Aunque la distribución de la ayuda a la educación no se pueda dissociar de consideraciones económicas y políticas más generales, la mayoría, por no decir la totalidad, de los organismos de financiación y asistencia técnica reconocen el derecho a la educación y su importancia para la autonomía y el desarrollo (Cuadro 6.5). Desde este punto de vista, cabría esperar una distribución de la ayuda que tuviese en cuenta la magnitud relativa de las necesidades. No obstante, tal y como se desprende del Cuadro 6.6, esto no es así ni mucho menos. En efecto, los Estados Árabes, Asia Central y América Latina y el Caribe reciben una ayuda a la educación –por habitante, niño en edad escolar, analfabeto y niño sin escolarizar– que supera el promedio mundial, mientras que Asia Meridional y Occidental recibe mucho menos apoyo. En cambio, el África Subsahariana recibe más ayuda que el promedio mundial por cada indicador, exceptuado el relativo a la ayuda por niño escolarizado.

Un examen más detallado de los datos por país confirma que los sistemas educativos con mejores resultados son los que consiguen más ayuda. Un análisis de 77 países sobre los que se dispone de datos relativos a la TNE y al monto de la ayuda bilateral por niño sin escolarizar muestra que ese monto aumenta con la TNE (Gráfico 6.6). Asimismo, un análisis de 120 países sobre los que se dispone de esos mismos datos muestra la existencia de una correlación positiva no lineal entre las tasas de alfabetización y la ayuda por adulto analfabeto (Gráfico 6.7).

Ayuda multilateral a la educación

Entre 1998-99 y 2000-2001 disminuyó la ayuda a la educación prestada por los organismos multilaterales distintos del Banco Mundial y la Comunidad Europea (Cuadro 6.7). Esta disminución es imputable exclusivamente a la ayuda suministrada por los bancos regionales de desarrollo. El 100% de la ayuda a la educación del UNICEF se dedica a la educación básica, mientras que el OOPS le destina un 86% y la Comisión Europea un 47%⁸.

Por lo que respecta a la financiación asignada por el Banco Mundial a la educación, los préstamos con condiciones favorables de la AIF han evolucionado de la misma manera que los préstamos comerciales del Banco (Gráfico 6.8). Después de haber permanecido relativamente estables en la primera mitad del decenio de 1990, los dos tipos de préstamos han mostrado una mayor variabilidad y luego han disminuido. Además, la proporción de los préstamos a la

7. Los datos regionales enmascaran las necesidades de varios países cuyo número de niños sin escolarizar y de adultos analfabetos puede parecer relativamente insignificante a escala mundial, sin dejar por ello de constituir un problema enorme a nivel nacional. Tal es el caso de Comoras, donde los 49.761 niños sin escolarizar en todo el país representan la mitad de la población en edad de cursar la enseñanza primaria.

8. No se dispone de un desglose de la ayuda a la educación básica por parte de los bancos regionales.

Cuadro 6.6. Ayuda a la educación por región y características regionales (promedio 2000-2001)

	Adultos analfabetos (15+) ¹	Niños sin escolarizar ¹	Ayuda a la educación ²	Ayuda por habitante ³	Ayuda por niño en edad escolar ³	Ayuda por analfabeto ³	Ayuda por niño sin escolarizar ³
Estados Árabes	67,5	7,4	544,6	2,0	14,0	8,1	73,5
Europa Central y Oriental	12,5	1,9	150,9	0,4	6,1	12,1	77,7
Asia Central	0,2	0,6	90,1	1,2	13,4	405,7	144,5
Asia Oriental y el Pacífico	186,4	14,0	761,3	0,4	4,0	4,1	54,3
América Latina y el Caribe	39,3	1,9	368,3	0,7	6,4	9,4	189,0
Asia Meridional y Occidental	412,2	32,4	313,6	0,2	1,9	0,8	9,7
África Subsahariana	136,0	44,0	919,7	1,5	8,7	6,8	20,9
Sin especificar ⁴			283,6				
Mundo	862,0	104,2	3 432,5	0,6	5,3	4,0	32,9

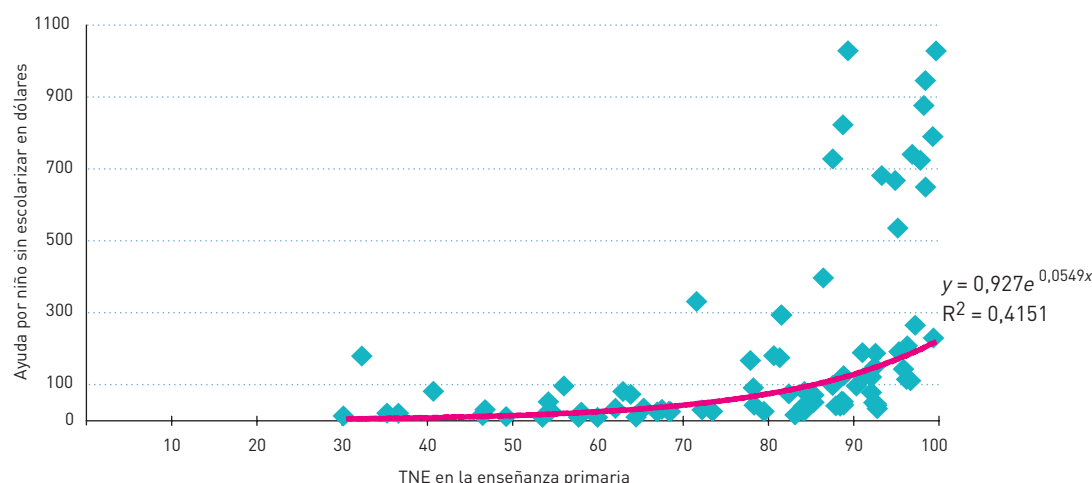
Notas: Las cifras se han redondeado. Los datos sobre analfabetos y niños sin escolarizar corresponden al año 2000.

1. En millones.
2. En millones de dólares constantes de 2000.
3. En dólares constantes de 2000.

4. La categoría "sin especificar" corresponde a la ayuda que no se ha clasificado por beneficiarios o que abarcaba más de una de las regiones definidas a efectos de la EPT.

Fuentes: Cuadro realizado a partir de la información de la base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2003a) y de los Cuadros 2 y 5 del Anexo Estadístico.

Gráfico 6.6. TNE en la enseñanza primaria y ayuda bilateral a la educación por niño sin escolarizar en dólares constantes de 2000 (promedio, 2000-2001)



Nota: Los datos relativos a las TNE y los niños sin escolarizar corresponden al año 2000.

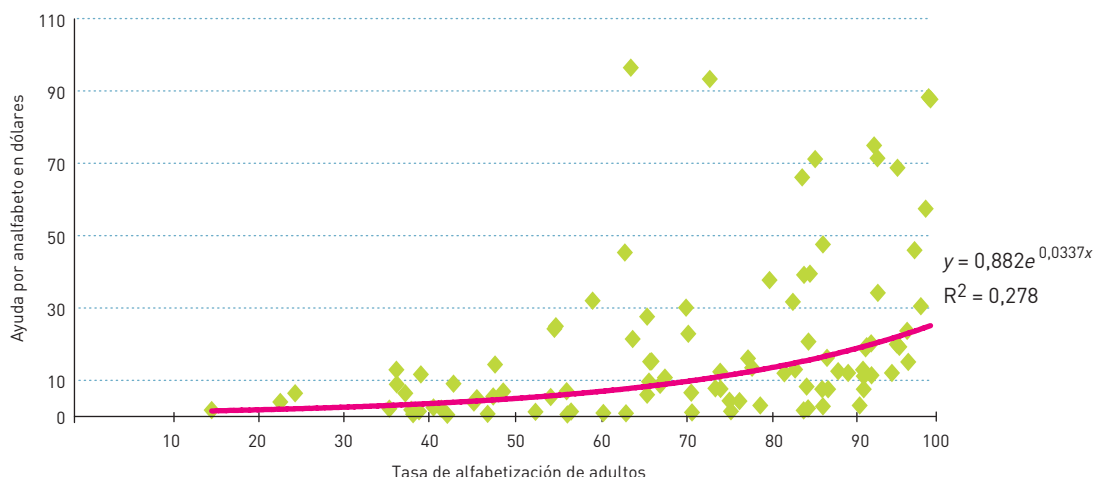
Fuentes: Gráfico efectuado sobre la base de datos de la base de en línea del CRS (OCDE-CAD, 2003a) y del Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

educación con respecto al conjunto de los créditos otorgados se ha reducido también en los últimos años y los préstamos AIF sólo alcanzan la mitad del nivel al que llegaron hacia la mitad del decenio de 1990.

Por lo que respecta a la distribución regional, se atribuye una elevada prioridad al África Subsahariana y Asia Meridional en el total de los préstamos de la AIF en los que la parte destinada a la educación es preponderante (Gráfico 6.9). Los préstamos de la AIF al Asia Meridional compensan, en cierta medida, la escasez relativa de las cantidades asignadas por los organismos bilaterales a esta región.

En el Cuadro 6.8 se recapitula el total de la ayuda bilateral y multilateral a la educación y la educación básica en 1998-1999 y 2000-2001. Los flujos bilaterales son preponderantes. Tanto la ayuda bilateral como la multilateral a la educación disminuyeron entre 1998-1999 y 2000-2001. En cambio, se ha observado una evolución positiva por lo que respecta a la educación básica, para la cual la ayuda aumentó entre un quinto y un cuarto, según que se adopte una hipótesis alta o una hipótesis baja. Los organismos multilaterales han asignado a la educación básica una parte comparativamente más elevada de su ayuda total que los organismos bilaterales. No obstante, esos niveles de ayuda, que representan 1.500 millones

Gráfico 6.7. Tasa de alfabetización de adultos y ayuda bilateral a la educación por adulto analfabeto en dólares constantes de 2000 (promedio, 2000-2001)



Nota: Los datos relativos a los analfabetos y las tasas de alfabetización de adultos corresponden al año 2000.
 Fuentes: Gráfico efectuado sobre la base de datos de la base de en línea del CRS (OCDE-CAD, 2003a) y del Cuadro 2 del Anexo Estadístico.

Cuadro 6.7. Compromisos de AOD multilateral distintos de los del Banco Mundial en millones de dólares constantes (promedio)

	Total		Educación		Educación en % del total	
	1998-99	2000-01	1998-99	2000-01	1998-99	2000-01
Fondo Africano de Desarrollo	774	407	120	41	15,5	10,1
Fondo Asiático de Desarrollo	1.165	1.072	108	84	9,3	7,9
Banco Interamericano de Desarrollo	578	487	36	27	6,2	5,6
Comisión Europea (CE)	dnd ¹	6.445	dnd ¹	306	dnd ¹	4,7
UNICEF	445	586	43	53	9,6	9,1
OOPS	301	326	169	171	56,2	52,3
Otros donantes	81	93	4	7	4,9	7,1
Total de la ayuda multilateral	3.345	9.416	481	687	14,4	7,3
Total de la ayuda multilateral (excluida la CE)*	3.345	2.971	481	381	14,4	12,9

Nota: Las cifras se han redondeado.
 El coeficiente de deflación del CAD para los Estados Unidos se ha aplicado a todos los organismos multilaterales, exceptuada la CE.
 1. Datos no disponibles.
 * El total de la ayuda multilateral (excluida la CE) permite comparar los dos periodos bienales, porque no se dispone de datos relativos a la CE para el periodo 1998-1999.
 Fuente: Base de datos en línea del CAD (OCDE-CAD, 2003a, Cuadro 5).

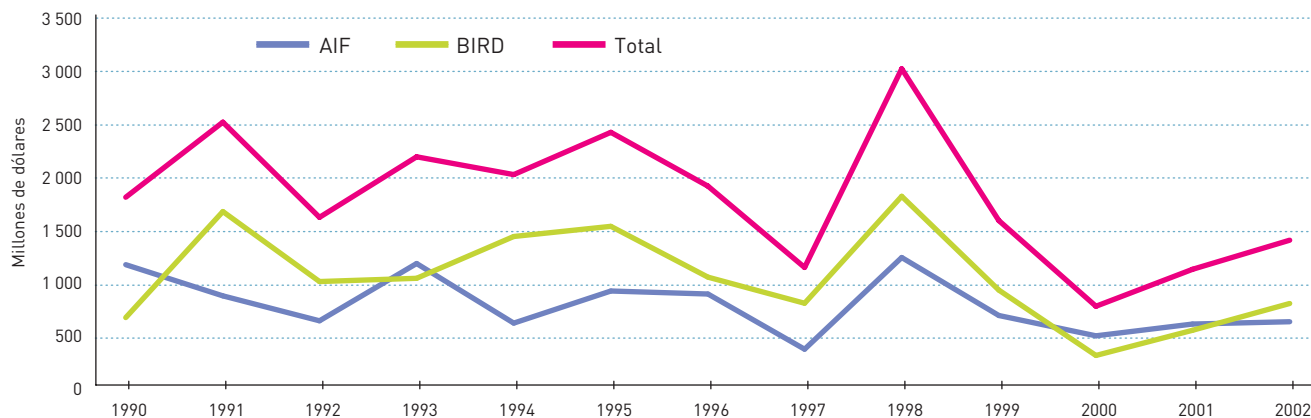
de dólares anuales aproximadamente, siguen siendo bajos con respecto al volumen de la ayuda suplementaria que se estima indispensable para alcanzar los objetivos principales de la EPT, es decir 5.600 millones de dólares anuales (UNESCO, 2002b, Capítulo 4).

Resumen

Parece que sigue persistiendo el desfase entre el discurso sobre el apoyo a la educación y la realidad, aunque quizás sea demasiado pronto para ver que los compromisos contraídos en

Dakar se reflejan en los montos de ayuda notificados al CAD. El análisis de los datos más recientes muestra que el apoyo global de los organismos multilaterales y bilaterales a la educación disminuyó en los últimos años. La ayuda multilateral a la educación básica también se redujo. En cambio, la ayuda de los organismos bilaterales a la educación básica aumentó y es posible que su volumen sea más elevado de lo que muestran los datos del CAD, debido a las insuficiencias del sistema de contabilización y a las cantidades asignadas fuera del subsector de la educación básica. Es importante saber que el

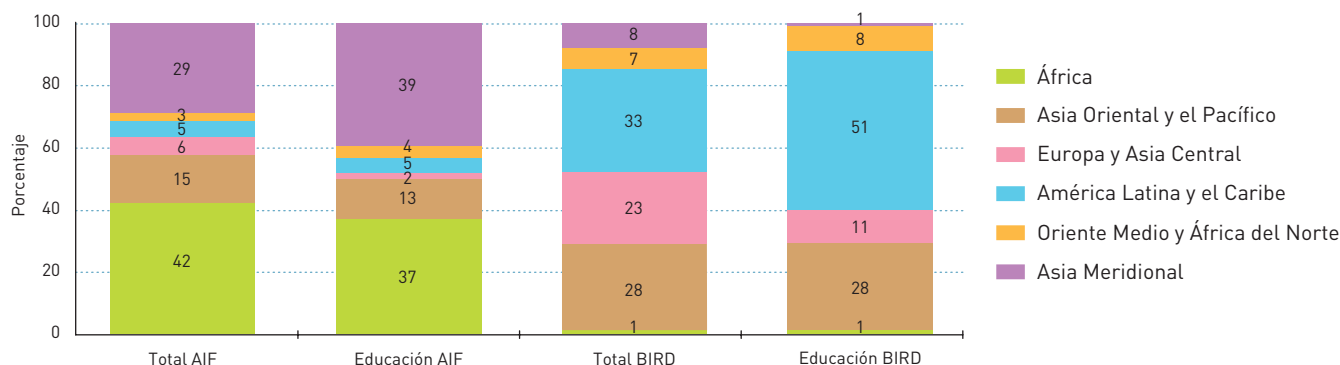
Gráfico 6.8. Préstamos del Banco Mundial a la educación en millones de dólares constantes de 2001 (1990-2002)



Nota: Para establecer la serie de precios constantes se ha utilizado el coeficiente de deflación para los Estados Unidos.

Fuente: http://devdata.worldbank.org/edstats/worldbanklending/wblsum_02.xls

Gráfico 6.9. Distribución en porcentaje –por región– del total acumulado de los préstamos y de la ayuda a la educación del BIRD y la AIF (1990-2000)



Nota: La división por regiones corresponde a la adoptada por el Banco Mundial, que no coincide exactamente con las regiones establecidas para la EPT.

Fuente: Banco Mundial (2002f, págs. 131-132).

incremento de las asignaciones de ayuda en la categoría “no especificada” puede compensar la disminución de las contribuciones al subsector de la educación básica en los países que apoyan resueltamente los enfoques sectoriales. No obstante, incluso esta tendencia más bien alentadora de apoyo a la educación básica debe contemplarse en el contexto de una reducción del presupuesto global de la ayuda a la educación en general. Por otra parte, cabe señalar que esa tendencia sigue siendo relativamente modesta si se tienen en cuenta las previsiones relativas a las necesidades de la EPT.

El análisis también ha puesto de manifiesto una configuración duradera de la distribución por región de la AOD y de la ayuda a la educación, que

se concentran sobre todo en el África Subsahariana y Asia Oriental y el Pacífico. La región del Asia Meridional recibe una parte comparativamente más escasa de ayuda global y de ayuda a la educación, aunque los fondos asignados por la AIF a esta región para esos dos tipos de ayuda sean más cuantiosos que los de la ayuda bilateral. Todas las regiones destinatarias de la ayuda tropiezan con dificultades a causa del gran número de niños sin escolarizar y de adultos analfabetos, pero los países con necesidades más importantes a este respecto no reciben por regla general una ayuda que tenga en cuenta su situación. Ese estado de cosas se refleja además en los datos relativos a la ayuda por habitante, que inducen a pensar que la ayuda la atraen los sistemas educativos con mejor rendimiento

Cuadro 6.8. Ayuda bilateral y multilateral a la educación en miles de millones de dólares constantes de 2000 (1998-1999 y 2000-2001)

	Educación		Educación básica			
	1998-99	2000-01	1998-99		2000-01	
			Estim. alta	Estim. baja	Estim. alta	Estim. baja
Ayuda bilateral ¹	4,39	3,68	0,57	0,57	0,87	0,87
Ayuda multilateral total, desglosada a	1,49	1,32	0,74	0,57	0,67	0,58
AIF ²	0,91	0,51	0,40	0,27	0,22	0,15
Comisión Europea ³	n. d.	0,31	n. d.	n. d.	0,14	0,14
UNESCO ⁴	0,10	0,12	0,03	0,03	0,04	0,04
Banco Interamericano de Desarrollo	0,04	0,03	0,02	0,01	0,01	0,01
Fondo Asiático de Desarrollo	0,11	0,08	0,05	0,03	0,04	0,03
Fondo Africano de Desarrollo	0,12	0,04	0,05	0,04	0,02	0,01
UNICEF	0,04	0,05	0,04	0,04	0,05	0,05
OOPS	0,17	0,17	0,15	0,15	0,15	0,15
Otros donantes multilaterales	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
Total	5,88	5,00	1,31	1,15	1,55	1,45

Notas: Las cifras se han redondeado..

1. Del volumen de ayuda bilateral a la educación contabilizado por subsector se destinaron a la educación básica un 13% en 1998-1999 y un 24% en 2000-2001 (Cuadro 6.3).
2. Los compromisos de la AIF no corresponden a años civiles, sino a ejercicios financieros. Se ha utilizado dos estimaciones para calcular qué parte de los compromisos financieros de la AIF se encauzaron hacia la educación básica: una estimación alta de un 44% y una estimación baja de un 30% (véanse los datos presentados en UNESCO 2002b, nota 9, pág. 172). Se han efectuado las mismas estimaciones para el Banco Interamericano de Desarrollo, el Fondo Asiático de Desarrollo y el Fondo Africano de Desarrollo.
3. El 47,2% de la ayuda de la CE a la educación se destinó a la educación básica en 2000-2001.
4. Los compromisos de la UNESCO no corresponden a años civiles, sino a ejercicios financieros. Se ha estimado que el 30% del presupuesto dedicado por la UNESCO a la educación se destina a la educación básica.

Fuentes: Cálculos efectuados a partir de los Cuadros 6.3 y 6.7 y del Gráfico 6.8; y UNESCO (1998a y 2000c).

Ayuda, educación e igualdad entre los sexos

En el Capítulo 4 se llegó a la conclusión de que la promoción de la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación exige una fuerte capacidad de dirección de los gobiernos para redistribuir los recursos dentro del sector de la educación con miras a satisfacer las necesidades específicas de las niñas. También se destacó en ese capítulo la necesidad de una cooperación multisectorial más eficaz y de una participación directa de las mujeres y las niñas en los procesos de cambio social.

No es fácil determinar en qué medida los compromisos adoptados por la comunidad internacional tienden a esos objetivos. A este respecto, sería útil consultar la base de datos del CAD de la OCDE sobre los proyectos, pero no ha sido posible efectuar este trabajo para el presente informe. Sin embargo, es evidente que la igualdad entre los sexos en la educación, y a través de ésta, ocupa un puesto cada vez más importante en las políticas de un buen número de organismos de financiación. Un prueba de ese interés es la Asociación para estrategias duraderas con miras a la educación de las niñas.⁹ El UNICEF sigue desempeñando un papel de vanguardia a nivel internacional en lo que respecta a la educación de la niñas, que ha sido el tema del su informe *Estado Mundial de la Infancia 2004*, mientras que otras organizaciones y programas prestan cada vez más atención a la cuestión de la igualdad entre los sexos en sus actividades (por ejemplo, el Grupo de trabajo sobre el VIH/SIDA y la educación¹⁰ y la Secretaría de la

Commonwealth¹¹). En el Recuadro 6.3 se muestran las tendencias generales de las actividades de algunos organismos bilaterales en relación con la igualdad entre los sexos y la educación.

Una serie de publicaciones técnicas cada vez más abundante se interesa por saber en qué medida las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos se toman en consideración en los proyectos y programas del sector de la educación, y más concretamente en los DELP y los enfoques sectoriales. Aunque muchos principios rectores relativos a la elaboración de esos enfoques hacen hincapié en la importancia fundamental de la cuestión de la igualdad entre los sexos (véase, por ejemplo, Banco Mundial, 2001b), sigue siendo difícil determinar en qué medida los DELP y los enfoques sectoriales se fundamentan en buenos análisis de esa cuestión.

Un estudio reciente de cuatro DELP ha llegado a la conclusión de que la doble exigencia de una participación y consulta amplias, por un lado, y la aprobación por parte de los Consejos del Banco Mundial y del FMI, por otro lado, han creado contradicciones en el contenido de los DELP y en su formulación. La mejor prueba de esto son las restricciones impuestas a los procesos de consultas con las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades que son partes interesadas, así como las insuficientes posibilidades ofrecidas a las mujeres para que hagan escuchar su voz. Esto afecta al análisis de las perspectivas sobre la igualdad entre los sexos en relación con la pobreza (Whitehead, 2003). Tal como se indica

9. Participan en esta asociación el Banco Mundial, el UNICEF y el DFID (véase Banco Mundial, 2003e).

10. Centro de intercambio de información sobre la incidencia del VIH/SIDA en la educación (véase UNESCO-IPE, 2003).

11. Serie de publicaciones de la Secretaría de la Commonwealth sobre la toma en consideración generalizada de las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos (por ejemplo, Secretaría de la Commonwealth, 2003).

en el Recuadro 6.4, esto es quizás la causa –o la consecuencia– de que no se sepa cómo tener en cuenta a las mujeres en cuanto grupo específico y, por consiguiente, de que tampoco se acierte a tomar en consideración cuestiones más generales relacionadas con la igualdad entre los sexos en el sector de la educación.

Tal como se muestra en el Recuadro 6.5, la poca consistencia del análisis de las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos ya observada en los DELP se puede percibir también en los informes nacionales sobre los ODM, mientras que un examen de los planes nacionales de EPT en África, Asia y América Latina desde el ángulo de la igualdad entre los sexos suscita preocupaciones análogas (Kanno, 2003).

Hay, en líneas generales, cuatro tipos de documentos que tratan de los enfoques sectoriales y la educación: los informes nacionales de seguimiento y evaluación de los programas del sector educativo; los estudios comparativos de los enfoques sectoriales entre países; los estudios de los organismos y los trabajos de investigación sobre los mecanismos de los enfoques sectoriales; y, por último, los análisis que tratan de determinar en qué medida los enfoques sectoriales toman en cuenta –o alcanzan–

objetivos específicos como el acceso, la integración, la igualdad entre los sexos y la calidad. De un examen preliminar de esos documentos realizado para el presente informe se desprende que varios estudios (por ejemplo, Elson y Evers, 1998) llegan a la conclusión de que se concede una atención limitada no sólo a los resultados relacionados con la igualdad entre los sexos, sino también a los aportes que tienen una repercusión en esos resultados.

En un estudio comparativo reciente sobre Ghana, la India y Uganda se llega a la conclusión de que los programas sectoriales pueden mejorar la educación de las niñas en el plano cualitativo y cuantitativo, a condición de que se conceda la debida importancia a los siguientes problemas fundamentales:

- la “evaporación” de la política nacional a medida que los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos se van transmitiendo desde la cúspide de la pirámide jerárquica hacia los niveles más bajos de ésta;
- la falta de promoción de la política de igualdad entre los sexos por parte de los socios del desarrollo, por temor a poner en peligro el arraigo de los enfoques sectoriales a nivel local;

Recuadro 6.3 Organismos bilaterales: igualdad entre los sexos y educación

Muchos organismos bilaterales han publicado declaraciones de política general sobre la educación básica que tienen en cuenta los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) y los objetivos de la EPT. Algunos han definido políticas globales relativas a la igualdad entre los sexos (CIDA, 1999; DFID, 2000; y BMZ, 2001) en las que se basan sus políticas para el sector de la educación. Así, el Plan de Acción sobre Educación Básica del CIDA (CIDA, 2002), que entre sus tres objetivos principales incluye la supresión de las disparidades entre los sexos, forma parte del *Marco de acción relativo a las prioridades del desarrollo social* de este organismo (ACDI, 2000).

La mayoría de las declaraciones sobre la educación básica, los objetivos de la EPT y/o los ODM hacen de la igualdad entre los sexos un elemento prioritario. En el documento de los Países Bajos titulado *Education: A Basic Human Right* [La educación, derecho básico de la persona humana] (Países Bajos, 2000), uno de los tres objetivos fijados es “suprimir las disparidades entre los sexos en la participación en los sistemas de educación y promover relaciones equitativas entre los sexos en la sociedad”. En lo referente a la educación básica, USAID hace especialmente hincapié en “la mejora de las oportunidades ofrecidas a las niñas y

mujeres, así como a los grupos especialmente desfavorecidos” (USAID, 2003c). El DFID del Reino Unido ha hecho de “la educación de las niñas uno de los pilares de las actividades en el ámbito de la educación para alcanzar la meta de los ODM relativa a la paridad e igualdad entre los sexos” (DFID, 2003; y DFID, 2001b). Francia y Japón otorgan una importancia cada vez mayor a los dos ODM relativos a la educación (AFD, 2003; y JICA, 2003).

Para apoyar esta atención creciente a la igualdad entre los sexos en la educación y hacer hincapié más específicamente en la educación de las niñas, muchos organismos se están dedicando a reforzar su capacidad de contribución a la elaboración de políticas y programas nacionales. Ejemplos de esto son: la publicación del CIDA titulada *Educating girls: A handbook* [Manual sobre educación de las niñas] (CIDA, 2003); los trabajos que está realizando el BMZ sobre la preparación de presupuestos que tienen en cuenta la igualdad entre los sexos; y las notas de orientación del DFID destinadas a sus asesores en educación, que versan sobre los métodos que se han de utilizar para alcanzar los objetivos de la igualdad entre los sexos en el servicio público (Newbigging y Derbyshire, 2003).

Fuentes: Respuestas de 8 organismos bilaterales a la encuesta realizada para la elaboración del presente Informe y comunicaciones personales.

- la polarización en el incremento de la escolarización de las niñas en la enseñanza primaria (acceso) en detrimento de la toma de consideración de las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos en el suministro de servicios educativos (calidad), y la poca atención prestada al nexo con la educación postprimaria de las niñas y a la promoción de este tipo de educación;
- la insuficiencia del diálogo entre los copartícipes del desarrollo y la deficiente comunicación, dentro de los organismos, entre los especialistas en cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos y los especialistas en educación;
- la falta de atención prestada a las correlaciones de fuerzas en los países interesados y a los grupos de defensa de los derechos de la mujer (Sibbons y otros, 2000).

Para que tengan efectos positivos en la equidad entre los sexos, los enfoques sectoriales tienen que ser coherentes y los organismos deben tener la misma concepción de lo que es una estrategia

Recuadro 6.4 Igualdad entre los sexos, educación y DELP

Un estudio sobre los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) de Bolivia, Malawi, la República Unida de Tanzania y el Yemen ha sacado la conclusión de que “es chocante lo poco que se tiene en cuenta la igualdad entre los sexos en esos documentos” (Whitehead, 2003). Esta observación la corroboran otros trabajos sobre esta misma problemática en los DELP, en especial un estudio del Banco Mundial (2001*b*). Las estrategias relativas a la igualdad entre los sexos en los DELP estudiados solían ser fragmentarias, observándose solamente la existencia de “políticas muy concretas que se limitan a tratar un solo aspecto de la disparidad en detrimento de la mujer, sin insertarse en un análisis más amplio de los fundamentos de la vulnerabilidad que obedecen a la desigualdad entre los sexos” (Whitehead, 2003). En otro estudio se ha podido observar que la educación de las niñas se aborda desde el ángulo de la problemática relativa a los sexos o con una óptica educativa, pero nunca desde ambos puntos de vista a la vez. Esto tiene consecuencias a la hora de plasmar las estrategias relativas a la problemática de los sexos en la planificación, las estrategias y las acciones en materia de educación (Winter y Burnett, 2002). Además, incluso cuando la educación de las niñas se aborda desde uno u otro ángulo, el análisis sigue siendo demasiado general. Por ejemplo, en el DELP del Chad se dice que este país mejorará el acceso a la educación “promoviendo la escolarización de las niñas” y “reduciendo las disparidades entre las regiones y entre los sexos”.

Para tener plenamente en cuenta la problemática relativa a los sexos, el análisis de los DELP debería englobar cuestiones como la reproducción y la estructura de las familias, así como los medios de subsistencia de las mujeres, sus ingresos y su situación de empleo. También hay otros aspectos importantes, por ejemplo la vulnerabilidad, la carencia de autonomía y el sexismo en los sistemas de administración y gobierno. Además, es indispensable un examen de las consecuencias de las prioridades y asigna-

ciones presupuestarias nacionales para analizar de manera exhaustiva los aspectos de la pobreza relacionados con las disparidades entre los sexos.

La falta de un análisis sólido de la problemática de los sexos en los DELP tiene consecuencias importantes en la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres en la educación y por medio de ésta. Habida cuenta de que las condiciones socioeconómicas influyen considerablemente en las disparidades entre los sexos en la educación, un análisis de la pobreza desde el ángulo de la problemática de los sexos permitiría comprender mejor las desigualdades en la educación que se deben a esa problemática. Hoy en día, las estrategias de los DELP para la educación de las niñas se suelen centrar en las cuestiones de oferta y no mencionan, o no analizan, los problemas de demanda que impiden a las niñas participar plenamente en la educación. Los DELP de los cuatro países mencionados anteriormente no aludían a los aspectos materiales del bienestar –ingresos, salarios y medios de existencia– ni a sus repercusiones en la pobreza de las mujeres, pese al impacto considerable que todos esos aspectos tienen en la paridad entre los sexos en la educación.

La falta de determinación de prioridades y objetivos, así como los límites de índole más general del análisis, reflejan insuficiencias más vastas de los DELP que ya han sido observadas por muchos autores. Una de esas insuficiencias es la ausencia de nexos entre la enunciación de las prioridades y la asignación de recursos o las acciones planeadas. Se puede achacar esto a diversos factores: la falta de voluntad política para luchar contra las desigualdades entre los sexos; una incapacidad para plasmar las intenciones en los hechos; insuficiencias inherentes a los procedimientos de elaboración de los DELP, a los que se suelen imponer fechas límite; y la falta de consultas encaminadas a comprender los puntos de vista de las mujeres sobre la pobreza y a integrarlos en la formulación de las estrategias.

Fuentes: Whitehead (2003); Winter y Burnett (2002); y Banco Mundial (2001*b*).

Recuadro 6.5 Igualdad entre los sexos e informes sobre los ODM: resultados de un “examen sucinto”

Los informes que los países han presentado al PNUD acerca de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) han sido objeto recientemente de un “examen sucinto” desde el ángulo de la igualdad entre los sexos. En los 13 informes examinados, el PNUD ha tratado de determinar en qué medida la consideración de la igualdad entre los sexos estaba integrada en la información suministrada acerca de los ODM.

El Objetivo 3, que persigue “promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”, tiene una importancia fundamental en los ODM. En efecto, a diferencia de los demás ODM, este objetivo no se refiere a un sector específico o problema particular, habida cuenta de que la igualdad entre los sexos y los derechos de la mujer son elementos subyacentes de la totalidad de los objetivos fijados. También es cierto que, si no se logran los demás ODM, la igualdad entre los sexos y los derechos de la mujer tampoco se alcanzarán. El “examen sucinto” se ha centrado, por consiguiente, en los resultados obtenidos con respecto al Objetivo 3 y en la identificación de las disparidades y desigualdades entre los sexos con respecto cada uno de los ODM restantes.

El estudio ha llegado a las siguientes conclusiones:

- En la totalidad de los informes –cualesquiera que sean sus autores– no se tiene suficientemente en cuenta la problemática de la igualdad entre los sexos. De los trece informes analizados, siete fueron preparados por los equipos de país de las Naciones Unidas, cuatro por grupos de expertos independientes, uno por un gobierno nacional y el último por el gobierno y el equipo de país, conjuntamente.
- Existen diferencias considerables en la presentación y el análisis de los datos. Son muy pocas las ocasiones en que los informes efectúan una distinción satisfactoria entre las políticas sectoriales y las cuestiones transversales relacionadas con la problemática relativa a los sexos.

Con respecto al análisis del Objetivo 2, que se propone “velar por que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”, se ha podido comprobar que las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos se habían tenido en cuenta, quizás porque esa igualdad esté explícitamente mencionada en el Objetivo mismo. En siete de los trece informes, la reducción de la disparidad entre los sexos en la educación se definía como una prioridad nacional. Sin embargo, no todos los informes suministraron información desglosada por sexo sobre las tasas de escolarización, retención y alfabetización, y en tres de ellos no se mencionó ni siquiera la igualdad entre los sexos en la educación, haciéndose exclusivamente referencia a una categoría indiferenciada –“niños”–, sin distinguir a los varones de las muchachas.

El informe recomienda mejorar el procedimiento de elaboración de informes, adoptando las siguientes medidas:

- **Consultas y capacidad:** hacer participar a miembros de los grupos de mujeres y a expertos en la problemática de los sexos en consultas sobre el conjunto de los objetivos, a fin de que la cuestión de la igualdad entre los sexos se examine e integre en todas y cada una de las partes del informe final; y velar por que los proyectos de informes sean revisados por expertos en esa problemática, que sean independientes y conozcan bien el contexto del país
- **Acopio y análisis de datos:** sensibilizar a la cuestión de la igualdad entre los sexos a los especialistas en estadística que participan en el acopio y análisis de datos para los informes sobre los ODM, a fin de reforzar la dimensión relativa a la problemática de los sexos en los indicadores obligatorios. El informe recomienda también fomentar el acopio de datos, desglosados por sexo, sobre los indicadores clave.

Fuente: Menon-Sen (2003).

apropiada que tenga en cuenta las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos en la educación. El propio proceso de elaboración y aprobación de un enfoque sectorial permite integrar las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos, a condición de que los copartícipes tengan la misma concepción de lo que es realizable. A falta de un diálogo armónico, las definiciones de los conceptos vinculados a la igualdad entre los sexos y los enfoques de esa igualdad divergen invariablemente. Cuando las prioridades relativas a la igualdad entre los sexos no van acompañadas de asignaciones presupuestarias adecuadas, los progresos se ven frenados, mientras que los enfoques sectoriales deberían ofrecer la posibilidad de efectuar una planificación basada en los recursos e impulsada por las prioridades en materia de políticas y los resultados.

Iniciativas internacionales

Los compromisos mundiales suscitan iniciativas, creaciones de fondos y actividades internacionales de mayor envergadura para incrementar los flujos de ayuda y armonizar los procedimientos de ésta. El Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria¹² constituye un buen ejemplo de esto. El Consenso de Monterrey sobre la financiación del desarrollo (Naciones Unidas, 2002b) proporciona el marco necesario para el diálogo internacional sobre el incremento de los flujos de ayuda, mientras que la *Declaración de Roma sobre la armonización* (OCDE-CAD, 2003b) traduce el consenso cada vez más amplio sobre la necesidad de armonizar las políticas, los procedimientos y las prácticas de funcionamiento de los organismos de financiación.

12. Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria (2003). <http://globalfundatm.org/overview.html>

La Iniciativa de Financiación Acelerada

La Iniciativa de Financiación Acelerada, iniciada en junio de 2002, se puede comparar por su alcance y ambición a esos proyectos mundiales. Concebida como una iniciativa importante para contribuir a la realización del ODM relativo a la Enseñanza Primaria Universal (EPU) de aquí a 2015, se halla en un momento crucial de su desarrollo. Se ha ideado como un nuevo pacto internacional susceptible de movilizar nuevos recursos financieros en beneficio de los países que han manifestado su voluntad de realizar la EPU y no disponen de los recursos necesarios para lograrla. No obstante, el apoyo internacional, sustancial y concreto que exigen sus actividades está tardando en plasmarse en los hechos hasta la fecha. Si se desea que esta iniciativa se convierta en un instrumento potente que contribuya a cumplir la promesa formulada en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, 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” (UNESCO, 2000f), será necesario satisfacer las expectativas que ha suscitado o someterla a revisión.

Dirigida por el Banco Mundial, la IFA agrupa a la Comisión Europea, la UNESCO, el UNICEF, los bancos multilaterales de desarrollo y todos los organismos de desarrollo bilaterales importantes, y todas estas entidades toman parte en su planificación y desarrollo. Hasta ahora, las actividades han consistido principalmente en definir un marco para la IFA que comprenda los criterios de selección, la índole de las propuestas de los países, los procedimientos de examen, las modalidades financieras y operativas y las estructuras administrativas. No ha sido una empresa fácil determinar la forma definitiva de ese marco y encontrar un consenso. También se ha debatido la integración y apropiación de la IFA por parte de los países a los que se ha invitado a participar en ella y se ha discutido en qué medida el programa de la EPT en su conjunto –comprendida la problemática hombres-mujeres– forma parte de la IFA.

Definición y objetivos

Al aprobar la IFA, el Comité de Desarrollo del Banco Mundial consideró que era “un proceso susceptible de suministrar rápida y progresivamente un apoyo técnico y financiero a los países que han adoptado políticas para lograr el objetivo la enseñanza primaria universal, pero que corren el riesgo de no alcanzarlo de aquí a 2015” (Comité de Desarrollo del Banco Mundial, 2003a). El marco de referencia principal de la IFA es el Consenso de Monterrey (marzo de 2002), en virtud del cual los

gobiernos y los organismos internacionales de financiación y asistencia técnica se han comprometido a actuar en el marco de nuevas “asociaciones para el desarrollo”, basadas en responsabilidades y obligaciones mutuas, a fin de alcanzar de aquí a 2015 los ODM, comprendido el relativo a la EPU. Con arreglo a lo pactado, los países que aplican reformas políticas e institucionales y poseen medios para rendir cuentas de sus resultados pueden pretender a una ayuda exterior suplementaria y mejor coordinada para respaldar sus planes de desarrollo.

En este marco, a los países que han elaborado un DELP y aprobado un plan “fiable” para el sector de la educación se les admite a presentar propuestas para beneficiarse de la IFA. En la práctica, se pueden aceptar otros planes en calidad de DELP provisionales y un plan para el sector de la educación puede abarcar solamente el subsector de la enseñanza primaria o el de la educación básica. No obstante, incluso cuando esos planes se aceptan, los países tienen que elaborar propuestas distintas para beneficiarse de una financiación de la IFA, aunque ese procedimiento se considere un catalizador de la ayuda a los planes relativos al sector de la educación por conducto de los mecanismos existentes, y no como un proceso paralelo dotado de una financiación propia.¹³

Los planes se evalúan mediante los criterios que figuran en el Marco Indicativo preparado por el Banco Mundial. Ese marco proporciona objetivos o elementos de referencia establecidos a partir de un análisis de las experiencias de los países en desarrollo que han conseguido realizar la EPU, o han realizado progresos considerables hacia su consecución. Según el estudio realizado por el Banco Mundial a este respecto, los éxitos de esos países se deben a una combinación positiva de factores relacionados con la viabilidad financiera, el suministro de servicios y su desarrollo (Banco Mundial, 2002a; Bruns y otros, 2003).¹⁴

No obstante, el modelo de simulación en el que se basa el Marco Indicativo se ha criticado porque no se ha tenido suficientemente en cuenta escasa calidad de los datos, el carácter imprevisible del crecimiento económico y la falta de fiabilidad de las proyecciones demográficas (Takala, 2003; y Rose, 2003). También se ha estimado que el Marco se basa en “datos insuficientes sobre los ‘éxitos’ conseguidos por diez países distintos, que se han medido con indicadores sumamente heterogéneos” (Rose, 2003c).

13. Como se desprende del análisis que figura a continuación, en la práctica se han dado procesos paralelos, aunque se haya propuesto recientemente que los países ya no tengan que formular planes IFA distintos (Bruns, 2003).

14. Los criterios de referencia son los siguientes:
1) Reformas en el plano financiero: ingresos públicos: 14% a 18% del PIB; gasto en educación: 20% de los ingresos; y gasto en enseñanza primaria: 50% del gasto total en educación.
2) Reformas relativas a la calidad: número de alumnos por docente: 40; y costos no salariales: 33% del gasto ordinario.
3) Reformas relativas a la eficiencia: sueldo medio de los docentes: 3,5 veces el PIB por habitante; y tasa de repetición: 10%.

Principales adelantos

Desde el inicio de la IFA, los organismos de financiación y asistencia técnica y los países participantes se han esforzado por aplicar los principios del Consenso de Monterrey. La Secretaría de la IFA –que está asentada en el Banco Mundial y cuenta con personal de otros socios de la Iniciativa– ha efectuado un seguimiento de la evolución de la IFA a la luz de los problemas que están surgiendo tanto en los países como en los organismos. Los organismos asociados se han reunido en varias ocasiones para examinar los problemas sistémicos y movilizar recursos en pro de la IFA.¹⁵ El anuncio del plan de acción de la IFA y los primeros intentos de movilización de recursos a nivel internacional por intermedio del Comité de Desarrollo et del G-8 han atraído la atención de los círculos dirigentes políticos sobre la Iniciativa y el programa de la EPT.

Los gobiernos del primer grupo de países candidatos han elaborado propuestas para obtener una ayuda de la IFA. Los organismos de financiación asentados en esos países han examinado las propuestas teniendo en cuenta su costo, la capacidad nacional y la absorción de la ayuda, así como el volumen de las financiaciones suplementarias exigidas. La Secretaría de la IFA ha puesto en conocimiento de los participantes en las reuniones internacionales de la Iniciativa los problemas en materia de políticas y recursos que se han puesto de manifiesto con motivo del proceso de presentación y examen de las propuestas. Recientemente, se ha propuesto que en el futuro sean los grupos locales de los organismos de financiación y asistencia técnica los que aprueben la financiación, basándose en los planes elaborados por los gobiernos, y que sólo cuando los fondos sean insuficientes se ponga en conocimiento del foro internacional de la IFA el déficit de financiación existente (Bruns, 2003).

En noviembre de 2002, de los 18 países que componían el primer grupo de candidatos, siete fueron admitidos a beneficiarse de una financiación: Burkina Faso, Guinea, Guyana, Honduras, Mauritania, Nicaragua y Níger. En marzo de 2003, se aprobaron también las propuestas presentadas por Gambia, Mozambique y Yemen. Los 8 países restantes –Albania, Bolivia, Etiopía, Ghana, Uganda, República Unida de Tanzania, Viet Nam y Zambia– se están dedicando a preparar los DELP y planes sectoriales y tratan de hacerse una idea exacta de lo que la IFA puede aportarles. Como los países seleccionados sólo representan una parte relativamente escasa de los niños sin

escolarizar del mundo entero, se ha prestado también una atención especial a cinco países muy poblados –Bangladesh, India, Nigeria, Pakistán y República Democrática del Congo– que concentran a casi la mitad de los niños privados de escuela del planeta. Se ha escogido a esos países para que participen en una fase preparatoria de creación de capacidades y elaboración de planes sectoriales basados en un trabajo de análisis, y este procedimiento ha recibido la denominación de análisis acelerado (*analytical fast-track*). Se prevé además la realización de esfuerzos especiales en pro de los “países de bajos ingresos en situación difícil”, es decir aquellas naciones que tienen pocas posibilidades a corto plazo de cumplir con los criterios exigidos para beneficiarse de la IFA y necesitan una ayuda considerable (Comité de Desarrollo del Banco Mundial, 2003a). También se está examinando la posibilidad de organizar una cooperación múltiple que permita suministrar una financiación flexible a los países donde sólo está presente un número reducido de los socios del desarrollo. En general, el objetivo perseguido es que todos los países de bajos ingresos participen en la Iniciativa en los dos tres próximos años (Bruns, 2003).¹⁶

La siete primeras propuestas de la IFA

Los siete primeros países fueron seleccionados sobre la base de las propuestas nacionales evaluadas por los organismos presentes en sus territorios, de conformidad con los principios rectores elaborados por la Secretaría de la IFA en Washington. Esos principios rectores comprendían: los siete criterios de referencia principales; cuatro aspectos que se consideraron preocupantes en el momento de elaborar la IFA (carencias en materia de políticas, financiación, capacidades y conocimientos); y algunos elementos especificados en el Marco de Acción de Dakar (pruebas de la apropiación a nivel nacional, incorporación de las partes interesadas a la elaboración de la propuesta, enfoques innovadores y atención prestada a las actividades de seguimiento y evaluación). Por último, se hizo hincapié en los posibles riesgos en la aplicación de la propuesta, y a este respecto se destacó especialmente la necesidad de desarrollar las capacidades. No obstante, los criterios de referencia fueron –y siguen siendo– los elementos que más se tomaron en consideración (Rose, 2003).

Los criterios del Marco Indicativo se tomaron en consideración con respecto a todos los objetivos fijados por los siete países admitidos a beneficiarse de la Iniciativa. No obstante, se dan diferencias entre los países, lo cual demuestra que los criterios se han interpretado en algunos casos

15. Desde la conferencia de Ámsterdam, celebrada en abril de 2002, los asociados se han reunido en Bruselas (noviembre de 2002) y París (marzo de 2003). La próxima reunión se celebrará en Oslo en noviembre de 2003 y, en esta ocasión, deberá estar lista una segunda serie de propuestas de países que desean participar en la IFA.

16. Un primer análisis de los países prioritarios realizado por la Secretaría de la IFA ha puesto de manifiesto que los organismos de financiación y asistencia técnica tienen tendencia a seguir apoyando a los países a los que ya proporcionan una ayuda. El resultado de esto es que se presta poca atención, o ninguna, a algunos países seleccionados para la IFA, por ejemplo Albania, Gambia, Guyana y Mauritania (Información suministrada por la Secretaría de la IFA el 5 de agosto de 2003).

Algunos de los ajustes efectuados en los criterios de referencia tienen repercusiones importantes en las políticas.

como principios rectores y en otros casos como condiciones. Por ejemplo, en el caso de Níger se aceptó que el sueldo de los funcionarios, en especial el de los docentes, fuese 8,1 veces superior al PIB por habitante, cuando el valor de referencia es de 3,5 (Cuadro 6.9). En el caso de Burkina Faso los parámetros del Marco Indicativo se tuvieron en cuenta de forma más estricta. Sin embargo, la evaluación de la propuesta de Burkina Faso pone en tela de juicio la aplicación rígida de los criterios de referencia, debido a que dan una prioridad estrecha a la enseñanza primaria y a que no tienen en cuenta aspectos relacionados con la demanda, concretamente la importancia de la alfabetización de los adultos y de la educación no formal como medios de consecución de la EPU y de la paridad e igualdad entre los sexos.

Algunos de los ajustes efectuados en los criterios de referencia tienen repercusiones importantes en las políticas. En el caso de Níger, los objetivos de la IFA son más ambiciosos que los del programa

previsto por este país para el sector de la educación. Según la evaluación de la IFA, esto se debe a que sólo la propuesta IFA ha tenido en cuenta la capacidad de Níger para movilizar recursos externos e internos. El ajuste de los ingresos públicos –un aumento del 9,2% al 14% del PIB de aquí a 2015– se ha efectuado sobre la base de un modelo de simulación fundado en hipótesis relativas al índice medio anual de crecimiento económico, un coeficiente de presión fiscal y la atribución de determinadas asignaciones presupuestarias al sector de la educación y a la educación básica. Pese a que en la evaluación de la propuesta se haya calificado de realista la movilización estimada de los recursos, cabe señalar que también se ha indicado que la vulnerabilidad en el plano macroeconómico constituye un riesgo importante para la aplicación.

El ajuste de la remuneración de los docentes también está previsto en los casos de Burkina Faso y Honduras. En Honduras, los ajustes de los sueldos de los docentes titulares y la adopción de

Cuadro 6.9. Criterios de referencia del Marco Indicativo y objetivos de las propuestas de la IFA para 2001 (año de referencia) y 2015

	Burkina Faso	Guyana	Guinea	Honduras	Mauritania	Nicaragua	Níger
	2001	2001	2001	2001	2001	2001	2001
	2015	2005 ¹	2015	2015	2015	2015	2015
Ingresos públicos: 14-18% del PIB	12,5% 14-18%	35% 33,9%	11,5% 16%	18,1% 18%	27% 23%	23% 18%	9,2% 14%
Gasto en educación: 20% de los ingresos	21% 20%	21,2% 23,6%	15,7% 20%	22,8% 22%	14% 20%	14% 20%	20% 28,6%
Gasto en enseñanza primaria: 50% del gasto total en educación	58% 50%	30% 40%	40,6% 50%	51,6% 52%	47% 50%	65% 65%	49% 50%
Proporción de alumnos por docente: 40	51/1 40/1	27/1 27/1	45,7/1 40/1	42/1 ² 29/1 ³ 37,5/1	43,5/1 40/1	36/1 35/1	41/1 40/1
Costos no salariales: 33% del gasto corriente	dnd*	14% 20%	32,7% 33%	10,56% 32%	19% 33%	35% 35%	28% 33%
Sueldo medio de los docentes: equivalente al PIB por habitante multiplicado por 3,5	7,6-3,6 ⁴ 3,5	3,4-2,9 3,5-1,8 4,0-3,5 ⁵	1,9-3,5 3,2 ⁶	7/3,7-3,3 ⁷ 3,5-4	4,7 4,2	2,6 3	3,9-8,1 3,9-8,1 ⁸ = 4,3 (promed.)
Tasa de repetición del 10%	18% 8%	dnd*	20,3% 5%	8% 2%	15% 10%	25% ⁹ 6%	dnd*

Notas

* dnd: datos no disponibles

1. Por lo que respecta a Guyana, el segundo criterio de referencia se refiere en todos los casos a 2005 y no a 2015.

2. En zona rural.

3. En zona urbana.

4. 7,6 para los docentes en funciones y 3,6 para los que empiezan a ejercer.

5. 3,4-4,0 para los docentes en funciones; 2,9-3,5 para los que empiezan a ejercer; 3,5 para los que poseen una formación; y 1,8 para los que no poseen formación.

6. 1,9 para el personal contractual y 3,5 para el personal con dedicación plena.

7. 6 para los docentes en funciones; 3,7 para los que empiezan a ejercer; y 3,3 para los contratados por las comunidades.

8. 3,9 para el personal contractual y 8,1 para los funcionarios titulares.

9. 1^{er} grado.

Fuente: Evaluaciones individuales de países (<http://www1.worldbank.org/hdnetwork/efa>)

Recuadro 6.6 Sueldos y sindicatos de docentes en Níger y Côte d'Ivoire

El gobierno de Níger tomó medidas en el decenio de 1990 para reducir la partida presupuestaria destinada a los sueldos de los docentes, porque no podía garantizar los pagos. La insuficiencia de recursos del erario público condujo a las autoridades a pagar los atrasos de los sueldos con tierras, lo cual originó otros problemas, sobre todo con respecto a la expropiación de terrenos en la periferia de las ciudades. En 2003 estallaron huelgas muy tenaces para conseguir la abolición de un decreto, aprobado en 2000, que preveía la jubilación de todos los funcionarios que hubiesen desempeñado 30 años de servicio o cumplido 55 años de edad.

La irregularidad del pago de los sueldos sigue suscitando el descontento. La Confederación Democrática de Trabajadores de Níger (CDTN) llamó a todos los funcionarios a declararse en huelga en todo el país para protestar contra una serie de medidas relativas a las condiciones de servicio. Las medidas adoptadas en el marco de la Iniciativa de Financiación Acelerada –con respecto a las diferencias de remuneración entre los nuevos docentes y los que ya estaban en funciones– entrañan riesgos

políticos considerables. Mientras los sindicatos sigan reaccionando contra la adopción de medidas impopulares, la estabilidad del sistema educativo correrá peligro.

En Côte d'Ivoire, las medidas de austeridad adoptadas en el decenio de 1990 consistieron en limitar la duración del ejercicio de la docencia a 30 años, fomentar la jubilación voluntaria de maestros y profesores, y establecer niveles de remuneración diferenciados. Los docentes contratados antes de 1991 podrían conservar su nivel de remuneración, mientras que los contratados después de ese año recibirían sueldos inferiores (la mitad de la remuneración normal, o incluso menos, en el caso de algunos profesores universitarios). Se trataba así de armonizar las remuneraciones en la administración pública, ya que los docentes ganaban tradicionalmente sueldos más elevados que el resto de los funcionarios. Estas medidas provocaron disturbios considerables y siguen siendo impugnadas desde entonces. El gobierno renunció a aplicar esta reforma en 2001 y restableció la diferencia entre las remuneraciones de todos los docentes y las de los demás funcionarios.

Fuentes: Proteau (2002); Odunfa Kuadio (2003); Afrikeco (2003); y Geocities (2001).

sueldos inferiores para los nuevos docentes se basan en la hipótesis exigente de que el gobierno conseguirá eliminar las presiones políticas a las que está sometido y delegará las negociaciones sobre los salarios en una entidad exterior al Ministerio de Educación. La disminución de los sueldos de los maestros es el tema más delicado en el contexto de la IFA. Un ejemplo de esto lo proporcionan Níger y un país que no se ha beneficiado de la IFA, la Côte d'Ivoire (Recuadro 6.6). Además, los factores que comprometen más seriamente el éxito de la aplicación en la mayoría de los países son los relacionados con las capacidades en materia institucional y de gestión que –excepto en el caso de Guinea– no están explícitamente vinculados en las evaluaciones a la cuestión de la absorción de nuevas financiaciones obtenidas en el marco de la IFA.

En el caso de Mauritania, la elaboración de la propuesta IFA parece haber conducido a un proceso constructivo de reajuste de los destinatarios del plan nacional para la educación, mientras que en el caso de Honduras ha desembocado en la fijación de los primeros objetivos cuantitativos. En Níger y Mauritania se está prestando atención a un reparto más equitativo de los fondos en beneficio de las regiones rurales más pobres y los grupos más desfavorecidos, especialmente las muchachas y los niños discapacitados de ambos

sexos. La mejora de la calidad de la educación es una de las prioridades en Honduras y Nicaragua, mientras que en Burkina Faso, Guinea, Mauritania y Níger se prevé mejorar de aquí a 2015 el acceso de las niñas a la educación y la escolarización, así como lograr que terminen sus estudios primarios.

Se considera que las propuestas IFA reflejan la apropiación por parte de cada país, ya que se sitúan en el contexto de DELP y planes relativos a la educación que también son objeto de una apropiación por parte de los países. Este razonamiento se ha cuestionado, habida cuenta de la estrecha participación de asociados exteriores en la formulación de esos planes. Esa misma crítica se formula también con respecto a la elaboración de las propuestas IFA (Rose, 2003c). En el caso de Nicaragua, se han formulado críticas contra la IFA por considerarse que duplica el proceso nacional de planificación de la revisión de la educación y por el hecho de que está coordinada por distintos servicios ministeriales,¹⁷ lo que permite albergar dudas sobre el grado de consulta a nivel nacional de que haya podido ser objeto el proceso, así como sobre la apropiación nacional del producto. En el caso de Burkina Faso, un observador de una ONG ha criticado el enfoque IFA señalando que iba a consolidar un programa de desarrollo de la educación que debía haberse debatido antes en el país (*Educación hoy*, 2003).

17. Cuestión suscitada por el asesor de UNICEF-TACRO en la reunión anual del Grupo consultivo sobre el cuidado y desarrollo de la primera infancia, celebrada del 19 al 22 de mayo de 2003 en Washington (EE.UU.).

Los siete primeros beneficiarios de la financiación

No ha sido fácil para la IFA atraer con rapidez nuevos recursos financieros sustanciales. En agosto de 2003, se formularon compromisos por valor de 208 millones de dólares para el periodo 2003-2005 que estaban destinados a los siete primeros países beneficiarios (Cuadro 6.10). Esos compromisos (sobre los que cabe interrogarse si comprenden nuevos fondos en todos los casos) vienen a añadirse a los compromisos contraídos por concepto de la ayuda, cuyo importe se estima en 368 millones de dólares para ese mismo trienio, y representan un aumento del 56% con respecto al volumen de la ayuda actualmente concedida a la enseñanza primaria. Desde un ángulo diferente, los nuevos compromisos representan un 48% del total de las peticiones presentadas a la IFA por los gobiernos de los 7 países y un 64% de las estimaciones revisadas de las propuestas que han establecido los organismos de financiación. Habida cuenta de que las situaciones de los siete países difieren considerablemente, el déficit global de financiación de la IFA se podría enjugar de muy diversas maneras: mediante un incremento de la financiación de los gobiernos en un 11%; mediante un aumento de la contribución de los organismos en un 32% con respecto a sus compromisos anteriores a la IFA; mediante un aumento de los compromisos actuales de los organismos por concepto de la IFA en un 57%; o mediante una combinación de las tres modalidades anteriores.

Sean cuales sean las interpretaciones de las cifras, es obvio que esas cantidades son insignificantes con respecto a los compromisos contraídos en Monterrey y bajas con respecto a las contribuciones a favor de la educación básica anunciadas efectivamente en el transcurso de 2002, las cuales representan, según las estimaciones, una ayuda anual suplementaria de unos 1.200 millones de dólares (UNESCO, 2002b). Además, el déficit sigue siendo considerable con respecto a las necesidades reconocidas de los siete primeros países. Por lo tanto, es evidente que queda mucho por hacer para que se pueda considerar que la IFA forma parte integrante de la corriente principal de la ayuda al desarrollo destinada a la educación.

El análisis acelerado

En sus cartas de invitación enviadas en junio de 2002 a los cinco países muy poblados, los directores de los departamentos correspondientes del Banco Mundial señalaban que el análisis acelerado tenía por objeto permitir que los países cumplieren los requisitos necesarios para benefi-

ciarse de una financiación acelerada en el marco de la IFA. Agregaban que un equipo técnico colaboraría con el personal nacional para formular estrategias encaminadas a acelerar los resultados en el ámbito de la EPU y hacer que los criterios de participación en la Iniciativa de Financiación Acelerada se satisficieran con la mayor rapidez posible. Dicho sea de otro modo, la financiación concedida por conducto del análisis acelerado desempeñaría un papel de catalizador. Pese a haber manifestado interés por el análisis acelerado, los cinco países pidieron precisiones sobre las repercusiones prácticas de su participación y el contenido de los criterios que se adoptarían para que se les permitiese pasar de la fase del análisis a la Iniciativa de Financiación Acelerada propiamente dicha.

Los organismos de financiación bilaterales consideran que este trabajo de análisis es un medio para promover una mejor coordinación dentro de los países. En la mayoría de los países beneficiarios de la IFA, los DELP existentes, los DELP provisionales o los planes relativos al subsector de la enseñanza primaria o la educación básica servirían de base para definir las medidas que se han de adoptar a fin de avanzar rápidamente hacia la consecución del objetivo de la EPU. Se llevarían a cabo actividades en tres ámbitos importantes, cuya importancia respectiva dependería del contexto nacional:

- Crear un consenso sobre las orientaciones de las reformas para que sean conformes al Marco Indicativo. A tal efecto, sería necesario sobre todo reforzar la participación de la sociedad civil y del sector privado en la IFA, así como tener en cuenta las repercusiones de la descentralización de los servicios gubernamentales en los DELP y las estrategias relativas al sector de la educación, por ejemplo.
- Hacer que los países estén en condiciones de acelerar sus progresos hacia la realización de EPU en un marco financiero duradero, determinando con precisión el déficit global de financiación, la eventual necesidad de incrementar la financiación interna y las mejoras de la eficiencia del gasto público.
- Fortalecer la capacidad de gestión y mejorar los datos a nivel nacional, provincial y local.

En el caso de estos cinco países, parece que no se ha debatido suficientemente la finalidad del procedimiento del análisis acelerado con los gobiernos interesados, ni en el seno de los organismos, ni tampoco entre la sede de éstos y sus oficinas fuera de la sede. Esto explica quizás las diferentes reacciones ante su potencial que se han registrado en Nigeria. Por un lado, se ha

considerado que ofrecía una ocasión para definir principios rectores y negociar condiciones.¹⁸ Por otro lado, ha suscitado un sentimiento de frustración en algunos servicios ministeriales porque lo han considerado un nuevo “revestimiento” de un programa en pro de la educación básica – ya existente y apoyado por el Banco Mundial y el DFID– y no una plataforma para obtener asistencia técnica o apoyo financiero complementarios. Según un dirigente de un organismo, “el gobierno tiene razón de mostrarse escéptico, porque hablar de análisis es un eufemismo para decir en realidad que no hay financiación complementaria” (ActionAid, 2003).

Por lo que respecta a la India, su Décimo Plan Quinquenal le ha permitido presentar su candidatura a la IFA propiamente dicha. Esto suscita interrogantes con respecto a la finalidad del análisis acelerado y a la forma en que los países pasan de la fase preparatoria a la IFA propiamente dicha. Si se ha iniciado el procedimiento del análisis acelerado –y una vez que el apoyo técnico ha garantizado que se han cumplido los criterios para poder presentar la candidatura–, es probable que el costo de las propuestas financieras superará con creces los niveles de financiación para el primer grupo de países. Por consiguiente, teniendo en cuenta las dificultades con que se tropieza para conseguir una financiación suficiente, incluso para el primer grupo de siete países, parece dudoso que el acceso al análisis acelerado permita acceder luego con facilidad a la obtención de fondos suplementarios en el marco de la IFA propiamente dicha.

Pistas para el futuro

Muchos consideran que la IFA es un instrumento potencialmente importante para responder al desafío de Dakar. Se le ha prestado una atención considerable en el plano internacional y ha suscitado esperanzas en muchas regiones del mundo. Sin embargo, no ha logrado que muchos organismos le otorguen un apoyo que esté a la altura de la tarea que se ha de realizar.

Las dificultades principales parecen ser las siguientes:

- Muchos organismos no están aparentemente en condiciones de comprometer montos de financiación suplementaria en beneficio de la educación básica que correspondan al monto estimado de las necesidades de financiación de la EPU, ya sea por intermedio de la IFA o por otro conducto.
- Los organismos parecen poco propensos a asignar montos sustanciales de ayuda bilateral a una iniciativa mundial que no ha probado su efi-

Cuadro 6.10. Compromisos financieros en favor de los países admitidos a beneficiarse de la IFA¹ (agosto de 2003; en millones de dólares)

	2003	2004	2005	Total
Compromisos de los gobiernos y de los organismos de financiación anteriores a la IFA				
Financiación de la enseñanza primaria por parte de los gobiernos	355	377	395	1 127
Compromisos existentes de los organismos de financiación (bilaterales y multilaterales) ²	127	124	116	367
Total de los recursos disponibles para la enseñanza primaria	482	501	511	1 494
Propuestas relativas a la IFA				
Recursos suplementarios exigidos – peticiones presentadas por los países (A)	104	151	174	429
Recursos suplementarios exigidos – revisados por los organismos de financiación (B)	55	122	149	326
(B) en % de (A)	52%	81%	86%	76%
Compromisos relativos a la IFA³	50,2	74,9	82,6	207,7
Francia	0	28,9	45,1	74
Países Bajos	12,2	10	10	32,2
Alemania	6	8,5	5,5	20
Suecia	6	6	5	17
Japón	10,5	4,5	0	15
Bélgica	1	4	4	9
Canadá	0	3	3	6
Estados Unidos	5	0	0	5
Noruega	3	0	0	3
IFA Aceleración/reserva	6,5	10	10	26,5
Déficit financiero después de la IFA (redondeado)⁴	4,5	47,4	66,8	118,7
Déficit financiero en porcentaje de la financiación de los gobiernos	1%	13%	17%	11%
Déficit financiero en porcentaje de los compromisos de los organismos de financiación anteriores a la IFA	4%	38%	57%	32%
Déficit financiero en porcentaje de los compromisos actuales relativos a la IFA	9%	63%	81%	57%

Notas

1. Los datos son estimaciones y son susceptibles de modificaciones.
2. Los compromisos anteriores a la IFA se han calculado en función de los datos suministrados por el CAD y los correspondientes al periodo 2003-2005 en función de la información proporcionadas por los donantes. Las estimaciones no tienen en cuenta la reducción de la deuda de los países pobres muy endeudados (PPME), que está incluida en los recursos de los gobiernos.
3. Nuevos compromisos estimados por la Secretaría de la IFA. Se trata de cifras provisionales.
4. Importe de los recursos suplementarios exigidos, revisado por los organismos de financiación, menos los compromisos relativos a la IFA.

Fuentes: Bruns (2003) y Campaña Mundial por la Educación (2003b).

cia, contrariamente a los conductos de ayuda bilateral ya existentes.

- Dar prioridad a un subsector puede ser incompatible con el apoyo general a presupuestos o programas suministrado por conducto de proyectos relativos al sector de la educación. Otro aspecto preocupante es que la EPU sólo es un aspecto del Marco de Acción de la EPT.
- Algunos consideran que la IFA puede entrañar el riesgo de crear procesos de planificación paralelos dentro de los países.
- Algunos organismos temen que una nueva burocracia centralizada despoje a los países de la facultad de adoptar decisiones.

18. Entrevista con Amina J. Ibrahim, coordinadora nacional de la EPT (*Educación Hoy*, 2003, pág. 6)

Algunos organismos temen que una nueva burocracia centralizada despoje a los países de la facultad de adoptar decisiones.

- Subsisten incertidumbres con respecto a algunos de los fundamentos lógicos y empíricos en los que descansa el Marco Indicativo.
- La circunstancia de haber hecho hincapié en la rapidez de los resultados ha provocado que se hayan contraído compromisos antes de haber aprobado el marco de la Iniciativa.

Todas estas cuestiones se han de discutir y resolver lo antes posible. Los participantes en la reunión de septiembre de 2003 del Comité de Desarrollo del FMI y el Banco Mundial pidieron que, en su siguiente reunión, se les presentase un informe sobre el estado de adelanto de la financiación y las enseñanzas que se han sacado de la aplicación de la IFA (Comité de Desarrollo del Banco Mundial, 2003c).

La IFA todavía puede convertirse en un medio efectivo y práctico para responder a los compromisos contraídos en Dakar. Si no existiera, sus detractores deberían demostrar cómo es posible movilizar –de manera bien coordinada y en un futuro próximo– la ayuda a la educación en beneficio de los países con índices más insuficientes en materia de educación y con recursos más limitados y capacidades más escasas. Los importes relativamente modestos extraídos de los presupuestos de la ayuda bilateral por conducto de la IFA quizás constituyan el indicio de la existencia de un cierto grado de compromiso, pero hoy en día son totalmente insuficientes para cumplir los compromisos contraídos en Dakar.

Proyectos, decenios y campañas

Además de la IFA, hay una serie de proyectos y actividades de alcance internacional que tienen por objetivo promover el apoyo internacional a la educación básica. Entre ellos figuran la actividades realizadas por los equipos especiales dedicados a la educación en el marco del Proyecto del Milenio y de la Iniciativa para la gobernanza mundial (Recuadro 6.7). Estas dos actividades ofrecen posibilidades efectivas para definir y promover estrategias eficaces encaminadas a afrontar los desafíos planteados por los ODM y los objetivos de la EPT, especialmente a través de la difusión de las conclusiones del presente informe.

Decenios de las Naciones Unidas

Los decenios internacionales, que son un elemento importante de la actividad de las Naciones Unidas desde 1985, tienen por objeto atraer la atención sobre cuestiones de envergadura mundial y fomentar la cooperación y la acción en el plano internacional. Dos nuevos decenios se refieren directamente a la EPT: el

Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) y el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) (Recuadro 6.8).

El interés que ofrece un decenio de las Naciones Unidas estriba indudablemente en su potencial para sensibilizar a la opinión pública acerca de un problema mundial importante y centrar la acción en él. Por lo que respecta a esos dos nuevos decenios, se ha precisado que deben estar vinculados estrecha y claramente al Marco de Acción de la EPT. Para que esta sinergia potencial sea fructífera, será necesaria una coordinación eficaz en el plano internacional y nacional a fin de evitar la duplicación de las actividades de planificación, seguimiento y evaluación. Para la UNESCO supone un desafío considerable el hecho de que se le haya encomendado la misión de asumir un papel dirigente en esos tres tipos de actividades.

Campañas en pro de la educación

El papel desempeñado por las organizaciones internacionales no gubernamentales en las campañas en pro de la educación y la posición cada vez más destacada que ocupan en el debate a nivel mundial con los gobiernos y las organizaciones internacionales (Chabbot, 2003) son dos características importantes de los últimos veinte años y, en particular, del último decenio. Esto obedece al profesionalismo cada vez mayor de las ONG en el plano técnico, a las grandes posibilidades ofrecidas por Internet, a la sensibilización creciente de la opinión pública a los problemas mundiales y a la decisión de los gobiernos de financiar y apoyar a estas organizaciones, sobre todo con vistas a que respalden su propia labor en el ámbito de las políticas.

Un estudio ha señalado cinco consecuencias importantes del "liderazgo nuevo e imprevisto [de las organizaciones internacionales no gubernamentales] en los esfuerzos que se llevan a cabo en el plano internacional en pro de la EPT" (Murphy y Munday, 2002):

- La creación de una red coherente e independiente de ONG nacionales e internacionales con un programa común en materia de EPT.
- El incremento de la visibilidad y el prestigio de la educación básica en la comunidad internacional gracias a la Campaña Mundial por la Educación.
- La instauración de un debate más circunscrito y duradero entre los organismos bilaterales, las organizaciones internacionales y los países del G-7 acerca de la financiación de la EPT y de sus vínculos con la reducción de la deuda.
- El surgimiento de un contexto internacional en el que se ejercen presiones para que se contrai-

Recuadro 6.7 Iniciativas y campañas relacionadas con la EPT

Proyecto del Milenio

Establecido por iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas y del administrador del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), este proyecto tiene por objetivo recomendar las mejores estrategias de consecución de los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (Naciones Unidas, 2003b). En junio de 2005 a más tardar, Jeffrey Sachs, Asesor Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo para el Milenio, presentará las recomendaciones finales del proyecto al Secretario General. El proyecto está centrado en las prioridades operacionales: organización de medios de aplicación y estructuras financieras. Cuenta con diez equipos temáticos especiales y uno de ellos, dirigido por Nancy Birdsall del *Center for Global Development*, se dedica a las cuestiones relacionadas con la educación y la igualdad entre los sexos. Este equipo ha aprobado ya sin reservas los conceptos en los que se basa la EPT, ha proclamado su apoyo a la cooperación establecida en el marco de la Iniciativa de Financiación Acelerada y ha destacado la necesidad de incrementar los niveles actuales de ayuda externa y mejorar los mecanismos que la encauzan. Los documentos del equipo pueden consultarse en el sitio Internet del proyecto [por ejemplo, Levine y otros, 2003]. (www.unmillenniumproject.org).

Iniciativa para la gobernanza mundial

El Foro Económico Mundial adoptó esta iniciativa a fin de efectuar el seguimiento de los avances en los esfuerzos realizados a nivel mundial para alcanzar los objetivos enunciados en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas [2000]. La iniciativa señalará cada año los desfases entre los objetivos aprobados por la comunidad internacional y los esfuerzos realizados para alcanzarlos. Presentará un resumen objetivo de los progresos conseguidos y una evaluación cualitativa de los esfuerzos realizados y de la cooperación entre los gobiernos, las organizaciones

internacionales, la sociedad civil y el mundo de los negocios para alcanzar cada uno de los objetivos fijados. Esa evaluación se efectuará clasificando –en función de los progresos realizados– la cooperación y los esfuerzos realizados el año precedente, e irá acompañada de un examen de las novedades, iniciativas o problemas más destacados. Uno de los siete grupos creados por la Iniciativa se dedica a examinar los temas relacionados con educación (Foro Económico Mundial, 2002). (www.weforum.org)

Campaña Mundial por la Educación

Creada en 1999, la Campaña Mundial por la Educación es una organización que agrupa a 19 alianzas nacionales, 7 coaliciones regionales y 10 redes y organizaciones internacionales. Su objetivo es promover la educación como derecho fundamental de la persona humana. La Campaña moviliza a la opinión pública para que haga presión sobre las autoridades gubernamentales y la comunidad internacional, a fin de que cumplan sus promesas de ofrecer una educación pública, gratuita y obligatoria a todos, y más concretamente a los niños, las mujeres y todos los grupos desfavorecidos y desposeídos de la sociedad. La Campaña publica regularmente notas informativas y documentos de posición (véase por ejemplo, Campaña Mundial por la Educación, 2003). (www.campaignforeducation.org)

Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil

Este movimiento se inició en 1998 con una verdadera marcha a pie y culminó con la adopción del Convenio sobre las peores formas de trabajo infantil en 1999. Cuenta con asociados en 150 países. Se ha asignado la misión de suscitar una movilización en todo el mundo para proteger y promover los derechos de todos los niños, y más concretamente el derecho a no ser víctimas de la explotación económica y a recibir una educación gratuita y útil. (<http://globalmarch.org>)

gan compromisos concretos con miras a proporcionar recursos a la EPT.

- La conquista de un puesto por parte de la sociedad civil en la planificación y seguimiento de las políticas en el plano nacional e internacional.

Desde un punto de vista táctico, las redes de las organizaciones internacionales no gubernamentales han puesto de manifiesto el desfase existente entre el discurso y la realidad en la escena internacional, han evitado los circuitos internacionales de la educación para dirigirse directamente a los jefes de gobierno y las organizaciones internacionales, han promovido enfoques mundiales sobre la forma en que podrían

realizarse los objetivos de la EPT y han obligado a los altos dirigentes a que declaren sus intenciones (Murphy y Munday, 2002). Todas esas actividades han ejercido una influencia en la adopción del *Marco de Acción de Dakar* en el Foro Mundial sobre la Educación, y después de la celebración de éste han influido también en las deliberaciones del G-8 y las políticas de educación y desarrollo del Banco Mundial y la Unión Europea. Las organizaciones internacionales no gubernamentales representan una nueva fuerza considerable al servicio de la EPT que se dedica a dar un mayor peso a la rendición de cuentas con respecto a los objetivos fijados en el plano internacional.

Recuadro 6.8 Alfabetización y desarrollo sostenible

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 2001 el **Decenio de la Alfabetización**, en su 56º periodo de sesiones, y encargó a la UNESCO la coordinación de las actividades en el plano internacional.

Según el Plan de Acción Internacional del Decenio de la Alfabetización (Naciones Unidas, 2002d), se debe considerar que el Decenio forma parte integrante de la educación para todos, porque la alfabetización es el “nexo común entre los seis objetivos de la EPT”. También es esencial la creación de contextos propicios a la alfabetización y sociedades alfabetizadas con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo para el Milenio. En el Plan de Acción se indica que la alfabetización para todos debe ser el elemento medular de todos los planes y programas de EPT y que deberán realizarse actividades dentro de todos los mecanismos de coordinación de la educación ya existentes. Los resultados esperados son:

- Progresos sustanciales hacia la realización de los objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar y, en especial un aumento considerable del número absoluto de alfabetizados entre: i) las mujeres; ii) los grupos marginados de los países con tasas de analfabetismo elevadas; y iii) las regiones donde las necesidades en materia de alfabetización son mayores, es decir el África Subsahariana, Asia Meridional y los países del Grupo E-9.
- Dominio por parte de todos los educandos –comprendidos los niños escolarizados– de la lectura, la escritura y el cálculo elemental, y adquisición de un espíritu crítico, nociones de civismo y otras competencias para la vida cotidiana.
- Creación de contextos de alfabetización dinámicos, especialmente en las escuelas y comunidades de los grupos prioritarios, para mantener y extender la alfabetización durante el Decenio y después de que éste haya finalizado.
- Mejora de la calidad de vida (reducción de la pobreza, aumento de los ingresos, mejora de la salud e incremento de la participación, la conciencia cívica

y la sensibilización a la cuestión de la igualdad entre los sexos) de las personas participantes en los distintos programas educativos realizados en el marco de la Educación para Todos.

El **Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible** fue proclamado por las Naciones Unidas en diciembre de 2002, tras haber sido aprobado en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002), y dará comienzo en 2005. A la UNESCO se le ha encomendado que desempeñe la función de organismo coordinador de la promoción del Decenio, así como un papel sustantivo en su aplicación.

Según el marco de referencia para el esquema preliminar de aplicación internacional del Decenio (UNESCO, 2003c), el objetivo primordial de éste será promover la educación como fundamento de una sociedad humana más viable, que armonice el bienestar humano y económico con las tradiciones culturales y el respeto de los recursos naturales del planeta. El Decenio tiene por objeto integrar el desarrollo sostenible en todos los niveles de los sistemas educativos y reforzar la cooperación internacional para la elaboración y el aprovechamiento compartido de prácticas políticas y programas innovadores. Se considera que los seis objetivos de la EPT y los objetivos del Decenio de la Alfabetización son parte integrante de la educación para el desarrollo sostenible. Asimismo, la educación para el desarrollo sostenible deberá integrarse en las estrategias de la EPT y del Decenio de la Alfabetización. Se prevén cuatro ejes de acción principales:

- Promover y mejorar la educación básica.
- Reorientar los programas educativos existentes.
- Sensibilizar al público a la noción de sostenibilidad, a fin de que la comprenda mejor.
- Realizar actividades de formación.

Nota: Los países del Grupo E-9 (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, la India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán) cuentan con el 50% de la población mundial y el 70% de los analfabetos del planeta.

Fuente: Naciones Unidas (2002d); y UNESCO (2003d).

La Campaña Mundial por la Educación (véase el Recuadro 6.7) trata también de sensibilizar a la opinión pública a las cuestiones relacionadas con la EPT. Por ejemplo, en abril de 2003, con motivo del tercer aniversario de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación, organizó con el apoyo activo de las Naciones Unidas “La lección simultánea de mayor audiencia” para poner de relieve la importancia que reviste la educación de las niñas y las mujeres. Más de un millón de personas del mundo entero participaron en esa lección. En 2004, el tema de la Semana de la EPT se centrará en los niños que no reciben ningún tipo de educación. Para esa Semana está previsto

que un grupo de presión masivo, formado *por y para* los niños de muchos países del mundo, exija a los poderes públicos la escolarización de los niños privados de escuela.

Reforzar la coordinación internacional

En los esfuerzos realizados a nivel internacional para encontrar los medios de colaborar más eficazmente se basa, en gran parte, la actual dinámica mundial encaminada a incrementar los

flujos de ayuda y su mejor utilización, acopiar datos más fiables y analizarlos, y sacar las enseñanzas de los trabajos de investigación. La presente sección tendrá por objeto principal examinar el papel de la UNESCO, ya que es la organización a la que incumbe en primer lugar la responsabilidad de promover la coordinación internacional en el ámbito de la EPT.

La UNESCO y la coordinación de la EPT

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* (UNESCO, 2002a) se estimaba que la UNESCO había interpretado su importante papel de coordinador del proceso de Dakar de forma relativamente restrictiva. Hoy en día, esta situación no ha variado.

A petición del Foro Mundial sobre la Educación, el Director General de la UNESCO ha creado el Grupo de Alto Nivel sobre la EPT, que se reúne una vez por año y modifica su composición en cada una de sus reuniones. La UNESCO ha creado también el Grupo de Trabajo sobre la EPT, que se ha reunido en cuatro ocasiones después del Foro de Dakar.

Ambos grupos se esfuerzan por alcanzar una serie de objetivos proclamados públicamente. El Grupo de Alto Nivel, en especial, tiene un carácter "restringido y flexible [y] su mandato consiste en contribuir a reforzar la voluntad política y movilizar recursos técnicos y financieros" (UNESCO, 2000a). La UNESCO ha decidido también que este grupo examine los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de Dakar y evalúe en qué medida se cumplen los compromisos internacionales contraídos con la EPT. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* ha influido en la estructura y contenido de la segunda reunión del Grupo, que tuvo lugar en Abuja (Nigeria) en 2002, y sirvió de modelo a la reunión siguiente, que se celebró en 2003 en Nueva Delhi (India).

No obstante, dadas las circunstancias actuales, no es seguro que el Grupo de Alto Nivel cuente con la influencia necesaria para alcanzar su objetivo primordial. En efecto, ni sus comunicados (Recuadro 6.9), ni los informes de sus dos primeras reuniones, celebradas en 2001 y 2002, en París y Abuja respectivamente (UNESCO, 2002b, 2003a), tuvieron un impacto visible en el plano internacional, ya fuese para suscitar compromisos políticos o para movilizar los recursos necesarios con miras a la realización de la EPT. Sin embargo, el Grupo ha efectuado un amplio análisis sobre los progresos realizados y los compromisos contraídos en el plano internacional.

Recuadro 6.9 Texto de las Recomendaciones del Grupo de Alto Nivel sobre la EPT (2002)

- Los gobiernos de los países del Sur deben hacer que la enseñanza gratuita y obligatoria sea un derecho reconocido en las legislaciones nacionales y respetado en la práctica. A las estrategias nacionales encaminadas a alcanzar los objetivos de la EPT se les debe asignar la parte que les corresponde en los presupuestos nacionales y deben beneficiarse de todas las fuentes de financiación posibles, comprendida la que resulte de la reducción de la deuda.
- Los gobiernos han de esforzarse resueltamente por mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes, a fin de prevenir las penurias que se indican en el informe. Las penurias que se avecinan van a agravarse con la pandemia del sida y los conflictos y situaciones de emergencia actuales. A este respecto, es muy importante tomar las medidas que se imponen, porque en muchos países la profesión docente ya no atrae a los jóvenes. Para movilizar los compromisos políticos y los recursos necesarios en pro de la EPT, brindan una oportunidad excepcional tanto las reuniones del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (noviembre de 2002) y de la Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de África (MINEDAF), organizada por la UNESCO (diciembre de 2002), como las iniciativas regionales de la Nueva Alianza para el Desarrollo de África (NEPAD) y del Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE), que fomentan la cooperación Sur-Sur.
- La reunión de las entidades de financiación y asistencia técnica celebrada en Bruselas (noviembre de 2002) ofrece a los organismos de ayuda bilateral y multilateral una excelente ocasión para coordinar los esfuerzos inherentes a su compromiso de cumplir las promesas formuladas en Dakar y Monterrey.
- La reunión del G-8 celebrada en Evian (Francia) ofrece a este influyente organismo una ocasión excepcional para proseguir y acelerar la valiosa contribución aportada por conducto de su Grupo de Trabajo sobre Educación.
- Los organismos competentes (el UNICEF, por lo que respecta a la educación de las niñas, y la UNESCO, en lo referente a la situación de los docentes, por ejemplo) deben preparar y coordinar una estrategia de promoción de la EPT para responder a determinadas preocupaciones específicas de distintos países y regiones.
- Hay que sacar todo el partido posible del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización que va a comenzar próximamente, así como del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible ya propuesto, para conseguir que progrese el movimiento en pro de la EPT.
- Hay que aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen las reuniones del Grupo de Alto Nivel, la publicación del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, la celebración anual de la Semana de la EPT y los eventos internacionales importantes dedicados a las cuestiones del desarrollo, a fin de poner de relieve la importancia que reviste la educación para el desarrollo en su conjunto.
- La UNESCO debe consolidar con apremio su capacidad para desempeñar la función de coordinación internacional que se le ha encomendado.
- La UNESCO y los demás organismos clave de la EPT tienen que preparar y aplicar una estrategia para que el grado de representación en las reuniones venideras del Grupo de Alto Nivel sea más elevado, y también para que esas reuniones incrementen su capacidad de movilización del compromiso político en pro de la consecución de los objetivos de la EPT.

Nota: El Grupo de Alto Nivel sobre la EPT se reunió por primera vez el 29 y el 30 de octubre de 2001 en París (UNESCO, 2002d) y celebró su segunda reunión el 19 y el 20 de noviembre de 2002 en Abuja (UNESCO, 2003f).

La acción aparentemente limitada del Grupo de Alto Nivel no significa que no esté animado de buenas intenciones. De hecho, el grupo posee en principio los medios necesarios para difundir un mensaje potente, basado en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Sin embargo, la UNESCO tiene que resolver un problema complejo. Aunque difunda un mensaje potente, al Grupo sólo se le reconoce en el plano internacional la autoridad que emana del mandato que se le encomendó en Dakar. Además, el Grupo sólo comunica con el sistema de las Naciones Unidas por intermedio de los órganos rectores de la propia UNESCO. De esto se deriva que la influencia de las declaraciones del Grupo depende en gran medida de la calidad de lo que produce, de las relaciones políticas exteriores de la UNESCO y del grado de dinamismo con que sus miembros se dedican a promover sus resultados. A este respecto, conviene señalar que, al renovarse parcialmente la composición del Grupo cada año, la evaluación de las conclusiones y recomendaciones formuladas el año anterior es efectuada por un órgano en gran parte nuevo. Aunque este sistema presenta la ventaja de que se ofrece a un número cada vez mayor de países la posibilidad de participar en los debates del Grupo, disminuye al mismo tiempo las posibilidades de que se haga oír de manera permanente una voz potente, crítica y coherente en favor de la EPT.

Otro problema conexo es saber cómo se puede atraer la atención de la comunidad mundial sobre los mensajes del Grupo de Alto Nivel. Las exhortaciones dirigidas a los gobiernos y organizaciones e instituciones regionales (por ejemplo el comunicado de Abuja que figura en el Recuadro 6.9) no difieren mucho de las formuladas en otras conferencias internacionales sobre la educación y corren el riesgo de sumirse pronto en el olvido.

El Grupo de Trabajo sobre la EPT se ha reunido en cuatro ocasiones (Cuadro 6.11) y ha congregado en cada una de ellas a más de 50 participantes, sin contar los observadores. Este Grupo se ha concebido como “un mecanismo informal para suministrar orientaciones técnicas al movimiento en pro de la EPT” y su misión consiste en “crear y mantener asociaciones, apoyar las redes regionales y subregionales, servir de enlace entre los programas emblemáticos interinstitucionales en el marco del seguimiento del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, examinar las cuestiones más importantes, recomendar el orden de prioridades para las acciones colectivas que se sitúan en el marco del seguimiento del Foro y, por último, preparar las reuniones del Grupo de Alto Nivel sur la EPT” (UNESCO, 2003a). Todas esas

actividades representan un programa de trabajo muy sobrecargado, en especial para un grupo de carácter informal que sólo se reúne por espacio de un día y medio y tiene una composición que sólo le permite una continuidad parcial.

El Cuadro 6.11 induce a pensar que, al desempeñar un papel tan amplio, el Grupo de Trabajo sobre la EPT ha oscilado entre un enfoque propio de un equipo especial que actúa con sentido de la previsión –como lo ilustra su trabajo titulado *Una estrategia internacional para hacer operativo el Marco de Acción de Dakar sobre la EPT* (UNESCO, 2002a, 2003a)– y una tarea más general centrada en el intercambio de experiencias. Los resultados de sus trabajos dedicados a cuestiones técnicas –por ejemplo, la financiación de la educación– apenas han aportado contribuciones importantes al debate de fondo. Las recomendaciones del Grupo se consignan en sus informes, pero su seguimiento o sus repercusiones no son objeto de debate alguno al año siguiente. Además, la idea de que el Grupo podría influir en la concepción y el desarrollo del Grupo de Alto Nivel ha evolucionado de tal manera que la UNESCO viene reuniendo desde 2002 un grupo de “sherpas” ampliamente representativo de la composición del Grupo de Trabajo, cuya misión consiste en contribuir a la concepción del programa y de las posibles conclusiones del Grupo de Alto Nivel.

Ni que decir tiene que hay que pagar un precio por el hecho de crear a nivel internacional una consulta, una red y un dialogo basados en datos empíricos. Esta es una de las funciones de la UNESCO bien establecida y ha contribuido a mantener una cierta dinámica, al haberse convertido en un elemento habitual del programa anual. No obstante, es difícil concebir cómo los dos mecanismos constituidos por los Grupos, tal y como están estructurados actualmente, pueden cumplir con sus mandatos respectivos y aportar una contribución tangible a la cooperación internacional. Si esta opinión se justifica, será necesario reexaminar los mandatos o los propios mecanismos. Podrían contemplarse las siguientes posibilidades.

El Grupo de Alto Nivel

- **Miembros:** Su carácter de grupo “restringido y flexible”, definido en el Foro de Dakar, se ha interpretado en el sentido de que se debe limitar el número de sus miembros a unos 25 –entre países, organismos y ONG–, que han de ser invitados a participar sobre la base de una amplia representatividad y deben ser renovados

Cuadro 6.11. El Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos

Año/Participantes*	Objetivos y resultados
<p>2000 51 (Mujeres: 17; Hombres: 34)</p> <p>Países: 6 Organizaciones regionales: 4 Organismos bilaterales: 6 Organismos multilaterales y regionales: 6 OSC/ONG/ fundaciones: 8 OCDE</p>	<p>Ejes de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marco común de conocimientos y entendimiento sobre la situación de naciones, regiones y organizaciones específicas, y más concretamente sobre las realizaciones posteriores al Foro de Dakar. ● (a) Vincular los planes de acción de EPT con los demás planes a nivel nacional; b) Modo de movilizar el apoyo internacional en pro de la EPT; c) Modo de efectuar el seguimiento de los objetivos de la EPT. <p>Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Constituir subgrupos encargados de analizar los elementos constitutivos de un buen plan nacional, integrando de la mejor manera posible la educación para todos en marcos de desarrollo más amplios, y examinar la posibilidad de definir criterios para determinar cuáles son los países "destinatarios" o "candidatos". ● La UNESCO debe: a) crear un sitio Internet dedicado a los planes nacionales y los procesos de planificación; b) desempeñar un papel de mediador de primer plano en la preparación de planes "realmente participativos e integrados". ● La UNESCO debe hacer participar a las ONG en el "proceso de Dakar". Los organismos internacionales deben apoyar la creación de mecanismos de formación o evaluación. ● Constituir un equipo especial para que trabaje sobre las cuestiones relacionadas con la financiación de la EPT.
<p>2001 51 (Mujeres: 20; Hombres: 31)</p> <p>Países: 6 Organizaciones regionales: 6 Organismos bilaterales: 6 Organismos multilaterales: 6 OSC/ONG/fundaciones: 7</p>	<p>Ejes de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Activarse con apremio para cumplir el plazo de 2002 fijado para la finalización de los planes de EPT. ● Estrategia mundial de la EPT. ● <i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo</i>. ● Grupo de Alto Nivel. <p>Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El examen paritario de los planes nacionales de EPT debe estar ultimado a finales de 2001. ● Un equipo especial elaborará para abril de 2002 la versión final de un proyecto de plan estratégico de conjunto. ● Propuesta de «programas emblemáticos» sobre los docentes, la calidad de la educación y las discapacidades. ● El <i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo</i> debe destinarse a todos los protagonistas de la EPT y debe permitir al Grupo de Alto Nivel mantener la dinámica de la EPT.
<p>2002 64 (Mujeres: 26; Hombres: 38)</p> <p>Países: 12 Organizaciones regionales: 5 Organismos bilaterales: 9 Organismos multilaterales: 7 OSC/ONG/ fundaciones: 10</p>	<p>Ejes de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planificación y aplicación de la EPT. ● Financiación de la EPT. ● Fortalecimiento de la cooperación. ● <i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo</i>. ● Grupo de Alto Nivel. <p>Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La planificación de la EPT se efectúa en contextos diferentes. Sus procesos deben englobar el conjunto de los objetivos y lograr la participación de la sociedad civil. ● Es necesario elaborar estrategias de comunicación creativas. ● La Iniciativa de Financiación Acelerada se debe negociar en los contextos nacionales. Se debe examinar con urgencia la cuestión de la financiación de los objetivos de Dakar distintos de la EPU. ● El <i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo</i> debe ser un instrumento de alta calidad. ● La eficacia del Grupo de Alto Nivel será mayor si éste se orienta hacia la acción. La estrategia internacional de la EPT puede servir de instrumento para estructurar asociaciones nacionales e internacionales.
<p>2003 58 (Mujeres: 20; Hombres: 37)</p> <p>Países: 10 Organizaciones regionales: 4 Organismos bilaterales: 6 Organismos multilaterales: 5 OSC/ONG/ fundaciones: 11</p>	<p>Ejes de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Panorámica y entendimiento común de los "programas emblemáticos". ● Situación actual de la Iniciativa de Financiación Acelerada. ● Tercer Grupo de Alto Nivel. ● <i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo</i>. ● Fortalecer las alianzas mundiales. <p>Recomendaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No estaban disponibles en el momento de redactar el presente informe (UNESCO, 2003g).

* Excluidos los observadores.

Nota: El Grupo de Trabajo sobre la EPT ha celebrado sus reuniones en París y ha publicado cuatro informes.

Fuentes: UNESCO [2000d, 2001, 2002e, 2003e].

en parte cada año. Una solución posible consistiría en que el Director General de la UNESCO reuniese un grupo restringido de miembros *ex officio* importantes cuya reputación pudiese atraer la atención de la opinión mundial sobre los trabajos del Grupo, invitándoles además a que formasen parte de éste durante tres años por lo menos.

- Producto de los trabajos: El producto de los trabajos del Grupo –una declaración, por ejemplo– tendría que gozar de una autoridad asentada en la independencia de sus ideas y opiniones, así como en sus propuestas de acción basadas en análisis y trabajos de investigación rigurosos que, en gran parte, los proporcionaría el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

El resultado de los trabajos del Grupo de Alto Nivel se presentaría oficialmente al Secretario General de las Naciones Unidas

- **Métodos:** El resultado de los trabajos del Grupo de Alto Nivel se presentaría oficialmente al Secretario General de las Naciones Unidas o a una comisión de su Asamblea General. Sería necesario definir cuáles son los conductos de comunicación eficaces para que las conclusiones del Grupo puedan ejercer una influencia en el Banco Mundial, el G-8 y los principales foros regionales.
- **Diálogo:** Es necesario un nuevo enfoque para facilitar el diálogo en el seno del Grupo y despertar una conciencia de responsabilidad colectiva con respecto a sus resultados.

El Grupo de Trabajo

- Una solución coherente con las propuestas formuladas con respecto al Grupo de Alto Nivel sería que el Grupo de Trabajo se convirtiese en una especie de comité técnico del Grupo de Alto Nivel y se encargase del seguimiento de los progresos y actividades subsiguientes a las recomendaciones formuladas el año anterior por este último órgano. El Grupo de Trabajo le ayudaría a preparar sus reuniones emitiendo dictámenes sobre el orden del día, los temas prioritarios y las actividades de seguimiento. También le ayudaría a redactar los comunicados o declaraciones y, si fuere necesario, actuaría como elemento de enlace entre los miembros del Grupo de Alto Nivel en el intervalo entre sus reuniones. El amplio intercambio de información –que es la función primordial del Grupo de Trabajo actualmente– se podría proseguir en el marco de las distintas conferencias y foros de la UNESCO ya existentes.

No obstante, tal y como se reconoce cada vez más ampliamente (véase, por ejemplo, Bertrand, 2003), la UNESCO no cuenta con recursos suficientes para desempeñar el papel que se le ha encomendado. La capacidad actual de la UNESCO para coordinar la EPT sólo le permite prácticamente cumplir con la función administrativa indispensable para organizar las reuniones de los dos Grupos. Sería necesario contar con una secretaría más amplia y diversificada en el plano técnico. A este respecto, podría ser importante asociar más estrechamente a los institutos de la UNESCO al conjunto del proceso.

El análisis precedente induce a pensar que los dos Grupos han adoptado una modalidad de trabajo particular que permitiría calificarlos de “palestras consultivas” (Little y Miller, 2000). En su estudio dedicado al Foro Consultivo Internacional sobre

la Educación para Todos que funcionó en el decenio de 1990, Little y Miller distinguen entre una “palestra” y una “plataforma”. La primera es, según ellos, “una coalición organizada de manera bastante flexible, en la que los participantes actúan sobre la base de ideas comunes acerca de los objetivos generales y los resultados deseables, pero guiados por imperativos distintos que les hacen recurrir a estrategias diferentes”.

La segunda la definen como “una escena, un lugar de representación, una tribuna, un manifiesto o un programa político”. En este contexto, calificaron el foro consultivo multipartito y plurinstitucional del decenio de los noventa como una “palestra”, es decir un punto de convergencia y un símbolo de una visión mundial común, así como un espacio en el que esa visión se mantenía viva.

Después del Foro de Dakar, parece que la UNESCO ha permanecido fiel a la “palestra consultiva”, invitando cada año, sobre la base de una amplia representatividad, a miembros de distintas procedencias para que dialoguen y examinen los progresos realizados. Esta actividad, análoga a la de numerosas conferencias celebradas en el mundo entero, no supone ninguna amenaza ni molestia para nadie. No obstante, en un mundo en el que impera una fuerte competencia, es una condición casi indispensable para el éxito dotar a la EPT de una “plataforma” sólida, bien coordinada y conectada a los medios informativos para lograr atraer la atención sobre las distintas cuestiones y prioridades que se plantean. Ahora bien, los mecanismos existentes no suministran esa plataforma. Se necesitan cambios considerables para provocar un impacto que esté a la altura del desafío que supone la realización de la EPT y de las responsabilidades encomendadas al Grupo de Alto Nivel.

Mejores datos para un mejor seguimiento

Uno de los mensajes transmitidos periódicamente en casi todos los informes sobre la EPT es el de la importancia fundamental que reviste el disponer a su debido tiempo de datos exactos, si se quiere que la política educativa descansa en bases sólidas y que el seguimiento de los progresos y la evaluación tengan verdaderamente un sentido. Ese mensaje periódico es una ilustración de la creciente preocupación que se manifiesta en el plano internacional por la obtención de mejores indicadores de los resultados del desarrollo. Actualmente, se está elaborando un marco mundial para el seguimiento de las políticas y

actividades que están llevando a cabo los países en desarrollo y los organismos de desarrollo para alcanzar los ODM (Comité de Desarrollo del Banco Mundial, 2003b). Esa labor se basa en los informes sobre los ODM coordinados por el PNUD, así como en los trabajos del Proyecto del Milenio (Recuadro 6.7) y en los efectuados por los organismos del sistema de las Naciones Unidas que contribuyen a los informes del Secretario General relativos al Consenso de Monterrey y la Declaración del Milenio. Además de efectuar el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución del conjunto de los objetivos de la EPT, los trabajos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y las conclusiones del presente informe pueden contribuir a respaldar esa labor.

En el sector de la educación, la capacidad de muchos países y organismos internacionales para promover una planificación y una programación bien documentadas se ve limitada por la falta de datos exactos y completos. Este problema – que es especialmente agudo en lo que respecta a la alfabetización, como ya se ha señalado en el presente informe– sigue representando un obstáculo fundamental con el que tropiezan en general los sistemas educativos. También es una cuestión esencial desde la perspectiva de la igualdad entre los sexos, habida cuenta de que la falta de datos desglosados por sexo sigue siendo un problema importante para la elaboración de políticas conscientes de la necesidad de realizar esa igualdad.

Para que la situación mejore, es evidente que se debe perfeccionar el acopio de datos y la calidad de éstos. El IEU (Lievlesy, 2003) ha expuesto los problemas que se plantean a este respecto, señalando en especial que, si no se mejoran las capacidades de muchos países en este ámbito, no se progresará en el acopio y utilización de los datos administrativos y las encuestas sobre las familias.

Aunque se suele pedir periódica y justificadamente a la UNESCO y la comunidad internacional que refuercen el IEU, la amplitud y complejidad de la mejora de la calidad de los datos exige el establecimiento de asociaciones internacionales bien coordinadas. En el Recuadro 6.10 se recapitulan brevemente algunos programas y actividades que tienen por objeto mejorar la coordinación para apoyar el seguimiento de los progresos de la educación. La autoridad de algunos de ellos se deriva de un mandato que se refiere al ámbito de la EPT, mientras que la de otros está vinculada a otros intereses y programas regionales e institucionales

de índole específica. Para promover y reforzar las asociaciones en este ámbito, el IEU ha propuesto cinco principios en los que deberían basarse el acopio y la coordinación de datos internacionales:

- Evitar la duplicación de tareas. Los organismos competentes deben colaborar sobre la base de acuerdos que prevean, cuando sea viable, un acopio y un aprovechamiento compartidos de los datos para impedir que se vuelvan a acopiar de nuevo inútilmente.
- El acopio de datos debe tener en cuenta las necesidades nacionales, y se tiene que consultar a los estadísticos de los países con respecto a la base de datos internacional. Las exigencias internacionales no deben desnaturalizar las prioridades estadísticas nacionales.
- Las peticiones de datos de los organismos internacionales deben ser razonables.
- El concepto de datos “clave” merece que se le conceda un gran interés. En cambio, el hecho de concentrarse en series de datos demasiado restringidas puede ser fuente de errores.
- Las bases de datos internacionales deben utilizar las fuentes de datos disponibles en los países, en vez de pedir que se acopien nuevos datos. La creación de capacidades es un elemento fundamental de toda estrategia en materia de estadísticas.

Esta cuestión y otras conexas han provocado el año pasado una serie de debates entre el IEU, el Banco Mundial, el USAID y el UNICEF, así como discusiones extraoficiales en la reunión del Grupo de Trabajo Internacional sobre la educación, celebrada en Finlandia en junio de 2003. Estos intercambios permiten augurar la creación de asociaciones más sólidas y coherentes, pero exigen niveles de financiación más elevados.

En un contexto diferente, pero parecido, el CAD de la OCDE coordina el acopio de los datos relativos a la ayuda a la educación. Esta labor del CAD, que reviste un interés considerable para el presente informe, ha conducido a un diálogo fructífero –ya mencionado en este capítulo– sobre los medios de mejorar la notificación de la ayuda a la educación y el análisis de ésta.

Por último, conviene señalar sucintamente el número cada vez mayor de informes internacionales publicados cada año. En 2003-2004, además del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, se publicarán tres informes importantes que guardan relación con la EPT (Recuadro 6.11): el *Informe sobre Desarrollo Humano*, centrado en la realización de los ODM; el *Informe sobre el Desarrollo Mundial*, enfocado hacia el tema de los

Las exigencias internacionales no deben desnaturalizar las prioridades estadísticas nacionales.

Recuadro 6.10 Seguimiento de los progresos hacia la realización de la EPT

Seguimiento de la EPT

- El mandato del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, publicado anualmente por la UNESCO, emana del Foro Mundial sobre la Educación. Su financiación, la asignación del personal que lo prepara y su elaboración corren a cargo de una asociación internacional establecida entre diferentes instituciones, en la que la UNESCO desempeña la función de mediadora. (www.unesco.org/education/efa_report)

- El Observatorio de la EPT establecido en el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) se encarga de acopiar, analizar y difundir la información actualizada sobre el estado de la educación que piden los países, las regiones y la comunidad internacional para supervisar los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Las funciones del Observatorio son: determinar las necesidades de los países y las regiones en materia de datos estadísticos, organizar talleres de educación, ayudar a los países a mejorar su capacidad de acopio y análisis de datos, y sensibilizar a la necesidad de utilizar los datos estadísticos para que sirvan de base a la elaboración de políticas (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2003). (<http://portal.unesco.org/uis/>).

Seguimiento de los progresos hacia la consecución de los ODM

- Todos los años, el Secretario General de las Naciones Unidas presenta un informe sobre la aplicación de la Declaración del Milenio. El primero se publicó en 2002 (Naciones Unidas, 2002a).

- La División de Estadística de las Naciones Unidas trabaja en estrecha colaboración con los organismos y fondos de la Naciones Unidas, el Banco Mundial, el FMI y la OCDE. Coordina el análisis de los datos y actualiza las bases de series de datos relativos a los 48 indicadores básicos de los ODM, así como otras series de referencia que permiten profundizar los análisis (véase, por ejemplo, Naciones Unidas, División de Estadística, 2002).

- Los informes de país relativos a los Objetivos de Desarrollo del Milenio son coordinados por el PNUD. De aquí a finales de 2004, cada país en desarrollo habrá elaborado por lo menos un informe (PNUD, 2003a). A mediados de 2003 ya se habían elaborado 27 informes (por ejemplo, Guinea, 2003). (www.undp.org/mdg/country_reports.html)

Indicadores Mundiales de Educación

- Desde 1997 el IEU y la OCDE vienen llevando a cabo conjuntamente el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI) con la ayuda financiera del Banco Mundial. Este proyecto tiene por objetivo elaborar

indicadores útiles para la definición de las políticas de educación en 19 países de ingresos medios (Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, Federación de Rusia, Filipinas, India, Indonesia, Jamaica, Jordania, Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Tailandia, Túnez, Uruguay y Zimbabwe), que representan el 70% de la población mundial. Los resultados conseguidos hasta la fecha han sido: la elaboración de una serie comparativa de indicadores relativos a la educación para el periodo 1998-2001; la realización de estudios sobre los sistemas educativos nacionales; y la publicación de los informes titulados *Investing in education* [Invertir en la educación] (OCDE/UNESCO, 2000), *Docentes para las escuelas de mañana, Análisis de los indicadores mundiales de la educación* (OCDE/UNESCO, 2002) y *Financing Education – Investments and Returns, Analysis of the World Education Indicators, 2002* [Financiación de la Educación – Inversiones y resultados – Análisis de los indicadores mundiales de educación, 2002] (OCDE/UNESCO, 2003).

La ayuda internacional

- El CAD de la OCDE publica todos los años una serie de estadísticas y datos comparativos sobre el desarrollo internacional (OCDE-CAD, 2003b). Las series cronológicas comprenden datos sobre: el volumen, origen y tipo de ayudas y otros flujos de recursos destinados a más de 180 países beneficiarios; las actividades individuales de ayuda en el marco de la Asistencia Oficial para el Desarrollo, bilateral y multilateral, y los compromisos de la asistencia oficial por sector (comprendido el de la educación), donante y beneficiario, junto con descripciones explicativas y cifras de los proyectos; el volumen y composición de la deuda exterior de los 168 países beneficiarios; indicadores clave del desarrollo; y diagramas complementarios sobre la ayuda por miembro del CAD y por región, país o territorio beneficiario (www.oecd.org).

Otras bases de datos pertinentes para la EPT

- La *Global Education Database* de USAID, que contiene datos procedentes de la UNESCO y de encuestas sobre las familias. Esta base de datos se puede consultar en línea o en CD-ROM (USAID, 2003b). (www.oecd.org)

- Los datos acopiados para el informe del UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia* (UNICEF, 2002b).

- La base de datos del Banco Mundial sobre los ODM, que comprende 207 cuadros con datos relativos a los países de más de 300.000 habitantes y los países más pequeños miembros del Banco Mundial. Esta base ofrece series cronológicas para cuatro de los diez últimos años, en función de los datos disponibles (Banco Mundial, 2003c).

servicios públicos; y el *Estado Mundial de la Infancia* sobre la educación de las niñas. Todas esas publicaciones deberían contribuir a que se conceda una atención prioritaria a la EPT en el debate y el diálogo sobre políticas a nivel internacional.

Programas emblemáticos: las ventajas de la cooperación interinstitucional

En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar se destacaron las ventajas de la cooperación entre los organismos nacionales y regionales sobre temas transversales importantes que tienen grandes repercusiones en la realización de la EPT. Los catorce estudios temáticos preparados para Dakar –gracias a la cooperación interinstitucional– pusieron de relieve las relaciones que se dan entre el acceso a la educación, la calidad de ésta y la equidad en este ámbito, por un lado, y la igualdad entre los sexos, la tecnología, la ayuda, los conflictos, el VIH/SIDA, la salud y la gobernanza, por otro lado. Esas relaciones se

Recuadro 6.11 Principales informes internacionales relacionados con la EPT y publicados en 2003-2004

- *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* (UNESCO).
- *Informe sobre Desarrollo Humano 2003. Los objetivos de desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza* (PNUD, 2003b).
- *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2003: Servicios para los pobres* (Banco Mundial, 2003d).
- *Estado Mundial de la Infancia 2004 – Las niñas, la educación y el desarrollo* (UNICEF, 2003b).

tuvieron en cuenta en las doce estrategias del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000f). Además, la adopción de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) por parte del Secretario General de las Naciones Unidas constituyó una demostración contundente y práctica de la cooperación interinstitucional.

Cuadro 6.12. Programas emblemáticos interinstitucionales

Programas emblemáticos	Institución coordinadora	Fuente principal de información en línea
Iniciativa sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO	www.unesco.org/iiep (permite acceder al servicio de intercambio de datos del IIEPE sobre las repercusiones del VIH/SIDA en la educación)
Iniciativa sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)	Grupo consultivo sobre cuidado y desarrollo de la primera infancia (consorcio de organismos del sistema de las Naciones Unidas, organismos bilaterales y multilaterales y ONG)	www.ecdgroup.com
El derecho a la educación de las personas discapacitadas: hacia la integración	Dirigido conjuntamente por la UNESCO y la Universidad de Oslo	www.unesco.org/education/inclusive
Educación para la población de las zonas rurales (EPR)	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO)	www.fao.org/sd
Educación en situaciones de emergencia y crisis	Dirigido conjuntamente por CARE (Estados Unidos), International Save the Children Alliance, International Rescue Committee, el Consejo Noruego de Refugiados, la UNESCO, el ACNUR, el UNICEF y el Banco Mundial	www.inee.org
Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente (FRESH)	Dirigido conjuntamente por la UNESCO, el UNICEF, la OMS, el Banco Mundial, la FAO, la ONUDD y varias ONG	http://www.freshschools.org/whatisfresh.htm
Los docentes y la calidad de la educación	Dirigido conjuntamente por la OIT, la UNESCO y la Internacional de la Educación	No hay sitio Internet
Iniciativa de las Naciones Unidas para la educación de las Niñas (UNGEI)	UNICEF	www.undg.org
Alfabetización en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización	UNESCO	www.unesco.org/education/litdecade

Fuentes: UNESCO (2003c) y fuentes propias de los programas emblemáticos.

Recuadro 6.12 Cuatro programas emblemáticos

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI)

Esta iniciativa fue adoptada en el Foro Mundial sobre la Educación (2000) por el Secretario General de las Naciones Unidas. Agrupa a trece organismos del sistema de las Naciones Unidas, así como a organismos bilaterales y organizaciones no gubernamentales, que colaboran para ayudar a los gobiernos a cumplir con el compromiso de lograr que las niñas se beneficien de una educación de calidad por doquier. Desde su adopción, se han llevado a cabo diversas actividades de sensibilización y creación de capacidades, así como trabajos de investigación. Un país –Egipto– ha firmado oficialmente un acuerdo en el marco de la UNGEI para velar por que, al más alto nivel gubernamental, se contraigan compromisos en materia de recursos y políticas con miras a poner un término a las desigualdades en el ámbito de la educación, y también para que las Naciones Unidas y los demás socios de la Iniciativa le presten apoyo con vistas a la elaboración de una estrategia coherente y realista.

A finales de 2002, el UNICEF, organización coordinadora de la UNGEI, adoptó la iniciativa denominada “25 para 2005”. Su objetivo es acelerar los progresos de la educación de las niñas en 25 países para alcanzar el objetivo de la igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005. Con esta iniciativa se trata en especial de afrontar algunos de los desafíos planteados a los socios de la UNGEI, entre los que destaca la necesidad de adoptar un enfoque más dinámico para apoyar a los países que tropiezan con graves dificultades y suministrarles una ayuda suficiente, tanto en plano financiero como en el de los recursos humanos.

El derecho a la educación de las personas discapacitadas: hacia la integración

Este programa emblemático se inició en abril de 2002. Su proceso de elaboración ha representado un avance importante en la creación de una plataforma internacional común, basada en un marco conceptual al que puede adherirse un amplio conjunto de organizaciones que trabajan a favor de los discapacitados. Al ampliar su composición por intermedio de este programa emblemático, el Grupo Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo (IWGDD), una asociación flexible de unos veinte organismos y ONG de que forman parte la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial, se ha convertido en una alianza integrada no sólo por organizaciones que se ocupan de las discapacidades a nivel internacional, sino también por las Naciones Unidas, organismos bilaterales y expertos en la problemática de la discapacidad de los países del Norte y del Sur. Habida cuenta de su nueva condición de programa emblemático de la EPT, esa alianza ha podido beneficiarse de nuevos compromisos financieros del Banco Mundial, Finlandia y Noruega. De hecho, el concepto de programa emblemático se ha considerado más dinámico y orientado hacia la acción que el anterior concepto de “grupo de trabajo”. Aunque este programa emblemático se halla todavía en la fase de planificación, ha empezado a realizar actividades en relación con la educación integradora en el contexto del segundo Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico (2003-2012) y del Decenio de las Personas con Discapacidad de África proclamado por la OUA (2000-2009).

Inmediatamente después del Foro Mundial sobre la Educación, la UNESCO, consciente de los beneficios que se podrían obtener reconociendo, apoyando y coordinando programas y actividades de colaboración interinstitucionales, tuvo la idea de iniciar “programas emblemáticos interinstitucionales”¹⁹ para consolidar la cooperación (UNESCO, 2000*d*). Fue en ese momento cuando se consideró que el enfoque de seis iniciativas ya existentes estaba considerablemente centrado en la cooperación interinstitucional. Esas iniciativas son las siguientes: “Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente” (FRESH); el impacto del VIH/SIDA en la educación; el cuidado y desarrollo de la primera infancia; la alfabetización en el marco del Decenio de las Naciones Unidas

[todavía en proyecto en esa época]; la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI); y la educación en situaciones de emergencia y crisis (UNESCO, 2000*d*). La UNESCO propuso también que se promovieran iniciativas interinstitucionales en otros ámbitos, por ejemplo la educación integradora, la educación y el trabajo infantil, la mujer y la educación, las nuevas tecnologías de la información y las estadísticas de educación. En julio de 2003, cuando se reunió el Grupo de Trabajo sobre la EPT para examinar los programas emblemáticos de la EPT, ya existían nueve asociaciones y se habían empezado a realizar nuevas actividades interinstitucionales centradas en los temas siguientes: “El derecho a la educación de las personas discapacitadas:

19. Los programas emblemáticos interinstitucionales de la EPT se definieron después como “un conjunto estructurado de actividades realizadas por socios voluntarios para mejorar el entendimiento de la EPT y contribuir, mediante una acción específicamente orientada y coordinada, a la supresión de los obstáculos concretos con que tropieza la consecución de los objetivos fijados en Dakar”.

Iniciativa sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación

Esta iniciativa es fruto del trabajo realizado por el Equipo de Trabajo Interinstitucional del ONUSIDA sobre el VIH/SIDA y la Educación. En mayo de 2003, el Equipo publicó un texto sobre estrategia denominado *HIV/AIDS and education: a strategic approach** [El VIH/SIDA y la educación: un enfoque estratégico]. En este texto se señala que en muchos países no se pueden alcanzar los ODM a causa de las repercusiones de la epidemia del sida, y que esto se debe en muchos casos a la falta de una estrategia coherente del sector de la educación para hacer frente a este flagelo. En el texto se definen las políticas susceptibles de mitigar las repercusiones del sida, tanto en las personas como en los procesos y sistemas educativos, y de recurrir a la educación para prevenir la contaminación por el VIH. Gracias a asignaciones financieras de diversos asociados, el Equipo Especial ha adoptado una Iniciativa para acelerar la reacción del sector de la educación contra el sida en África. Esta iniciativa exige una cooperación múltiple entre el sistema de las Naciones Unidas, los organismos bilaterales, los países, las ONG y el sector privado con miras a una triple acción: llevar a cabo una labor de sensibilización a nivel ministerial para promover la comprensión y la voluntad política; crear capacidades técnicas mediante seminarios destinados a hacer comprender qué actividades son viables; y prestar asistencia técnica con equipos especiales regionales para ayudar a los ministerios de educación a preparar y ejecutar planes de aplicación nacionales con un orden de prioridades. Esta iniciativa tiene por objeto propiciar el intercambio de experiencias entre los países del África Subsahariana. Hasta la fecha, participan en ella

11 países: Burundi, Camerún, Congo, Eritrea, Etiopía, Gabón, Kenya, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Uganda y Zambia.

Educación en situaciones de emergencia y crisis

Este programa emblemático tiene por objeto lograr que se preste atención a las necesidades educativas de las poblaciones afectadas por crisis o desastres provocados por la naturaleza o el ser humano, y además trata de promover una mejor colaboración y una mayor eficacia de las respuestas educativas durante y después de las crisis, así como en los comienzos del proceso de reconstrucción, mediante la comunicación, las actividades de sensibilización y el aprovechamiento compartido de información, conocimientos y recursos. La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) se creó en noviembre de 2000 con el objetivo de que sirviese de vector de enlace con los profesionales de la educación que trabajan en situaciones de emergencia o crisis en todo el mundo. Desde sus comienzos, la INEE actúa a nivel mundial por conducto de su sitio Internet, a fin de intercambiar información, dar a conocer las prácticas más idóneas y difundir material de formación. Aunque no posea un mandato para ejecutar proyectos o coordinar organismos en tiempos de crisis, la Red facilita a sus miembros la realización de un trabajo más eficaz, ofreciéndoles posibilidades de formación y estimulando la colaboración. La Red agrupa hoy a más de 530 miembros individuales y 85 organizaciones.

*Un texto preliminar ha sido elaborado por un grupo de trabajo interinstitucional del Program ONUSIDA sobre el VIH/SIDA, la escuela y la educación.
Fuente: UNESCO (2003g); UNICEF (2003a); y UNESCO-IIEP (2003).

hacia la integración”, “Educación para las poblaciones rurales (EPR)” y “Los docentes y la calidad de la enseñanza”. En el Cuadro 6.12 se suministra información básica sobre algunos de estos nueve programas emblemáticos.

Es evidente que uno de los puntos fuertes de los programas emblemáticos de la EPT estriba en que las actividades transversales importantes cobran una condición y un perfil de los que podrían haber carecido si sólo hubiesen formado parte de programas específicos de un organismo en concreto. Los programas emblemáticos constituyen un punto de convergencia de numerosos organismos que llevan a cabo actividades en distintos ámbitos temáticos, y es evidente que la

idea de establecer esos programas ha impulsado nuevas asociaciones, por ejemplo en lo que se refiere a la discapacidad.

Los distintos programas emblemáticos funcionan de diferentes maneras, ya que pueden ser iniciativas de índole oficial con objetivos que han de cumplirse en plazos determinados, o redes de información poco estructuradas. Algunos como FRESH, la EPR y la UNGEI hacen hincapié en las actividades que ofrecen una asistencia técnica directa a las estrategias y programas nacionales. Otros, como los programas dedicados a la AEPI y la educación en situaciones de emergencia y crisis, dan prioridad a las actividades sensibilización, investigación e intercambio de información.

Existe un desfase importante entre las proclamas internacionales y la realidad

No obstante, la línea de demarcación entre los programas emblemáticos no es rígida, habida cuenta de que cada una de las asociaciones establecidas define su propia ventaja comparativa. Esta diversidad de funciones y actividades se pone de relieve en el Recuadro 6.12, que proporciona una muestra de cuatro programas emblemáticos: la "Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas" (UNGEI), "El derecho a la educación de las personas discapacitadas: hacia la integración", la "Iniciativa sobre el impacto del VIH/SIDA en la educación" y la "Educación en situaciones de emergencia y crisis".

Todavía es demasiado pronto para apreciar si los programas emblemáticos, considerados individual o colectivamente, aportarán un valor añadido considerable a la realización de los objetivos de la EPT con respecto a las asociaciones que ya existen, por ejemplo en los ámbitos de la lucha contra el sida y de las situaciones de emergencia y crisis. La noción de programa emblemático va asociada a la idea de una empresa colectiva y una asociación orientadas hacia un objetivo común y, además, ofrece un marco internacional que permite definir las concomitancias y aprovecharlas, por ejemplo entre la educación de las niñas y la lucha contra el VIH/SIDA. No obstante, lo más importante en última instancia es el grado en que los programas contribuyen a la obtención de resultados significativos a nivel de un país, lo cual exige una estrategia muy clara en lo que respecta al funcionamiento efectivo del interfaz entre los programas emblemáticos y las estrategias nacionales de educación, sobre todo cuando en un mismo país actúan varias asociaciones interinstitucionales. Por lo tanto, se impone una coordinación tanto a nivel nacional como internacional.

Coordinadora principal de dos programas emblemáticos y coordinadora conjunta de otros cinco más, la UNESCO se halla en una excelente posición para desempeñar un papel fundamental en el reforzamiento del impacto global de todos ellos. Por eso, es importante que desempeñe una función dinámica de coordinación en el marco de su participación en los programas emblemáticos, respaldándola con un nivel de recursos adecuado y una movilización de sus sectores, oficinas fuera de la sede e institutos especializados en apoyo de las actividades de esos programas.

La cuestión de saber si la UNESCO tendría que asumir la coordinación oficial de los programas emblemáticos –lo cual supondría un flujo abundante de información sobre todos esos

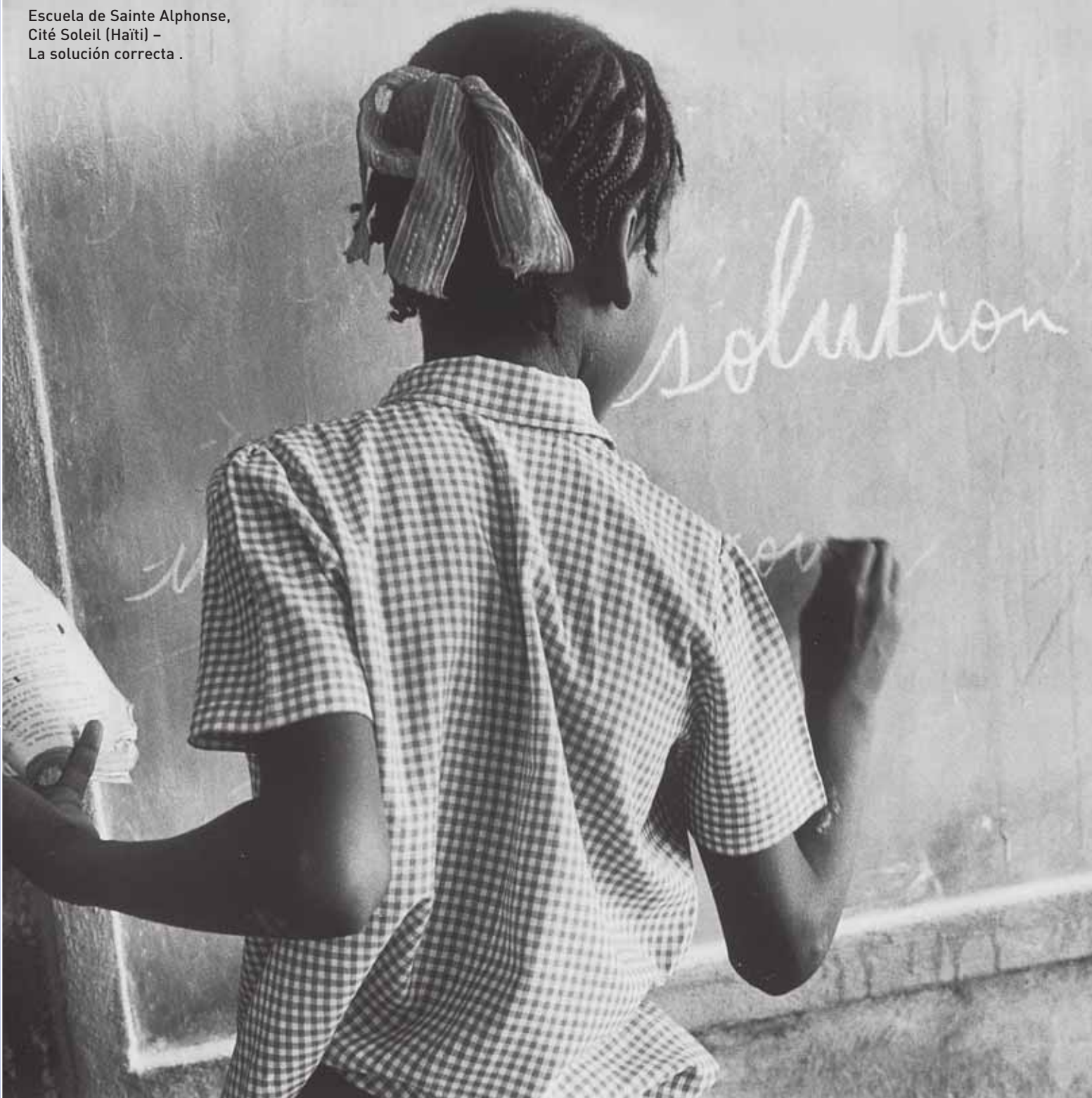
programas, que no se conocen ni comprenden bien a nivel internacional– ha suscitado algunos debates en la cuarta reunión del Grupo de Trabajo sobre la EPT (UNESCO, 2003e), pero todavía no se le ha dado respuesta en gran parte. Si hay una demanda para que la UNESCO asuma una función de coordinación más activa y central, es necesario conciliar esa demanda con la necesidad de preservar la diversidad y flexibilidad que caracterizan a las asociaciones creadas por los programas emblemáticos. Una función semejante tendría repercusiones para la UNESCO en términos de recursos financieros y de personal.

Resumen

De esta presentación de los flujos de ayuda, las iniciativas, las campañas y la labor de mejora de la coordinación se desprende que no faltan actividades internacionales en lo referente a la educación básica. De hecho, si tuviese que medirse el éxito de la EPT por el rasero de la multiplicidad de compromisos, iniciativas, proyectos y publicaciones que suscita, podría decirse que recibe la atención que merece. Pero es evidente que esto no puede constituir una base para emitir un juicio con buen fundamento de causa. Tres años después de Dakar, lo que ha hecho la comunidad internacional para que cada niña, niño, mujer y hombre ejerzan su derecho a la adquisición de una educación básica está muy por debajo de las necesidades existentes y de los compromisos contraídos. No se trata de negar el papel fundamental de los gobiernos nacionales en la consecución de la EPT, sino de reconocer que existe un desfase importante entre las proclamas internacionales y la realidad, tanto desde el punto de vista del nivel de los fondos asignados a la EPT como de la voluntad real de trabajar conjunta y coordinadamente. Muchas limitaciones de índole política y técnica impiden dar el gran paso adelante que sería necesario tanto en el plano de la motivación como en el de la ejecución. Mientras ese paso adelante no se dé, será difícil mostrarse optimistas. Tal como ha señalado el Secretario General de las Naciones Unidas en su reciente informe a la Asamblea General, "los Estados Miembros [de las Naciones Unidas] deberían por lo menos examinar atentamente la 'estructura' de los organismos internacionales y preguntarse si está adaptada a las tareas que nos esperan" (Naciones Unidas, 2003a). ■

© Tendence Floue/Mat Jacob

Escuela de Sainte Alphonse,
Cité Soleil (Haïti) -
La solución correcta .



Capítulo 7

Estrategias relativas a la igualdad entre los sexos en pro de la EPT

El mundo en su conjunto se está acercando a los objetivos de la EPT y se están cosechando por doquier múltiples éxitos que merecen el aplauso de todos. Según muestran las tasas netas de escolarización, se han realizado progresos importantes hacia la EPU en Asia Meridional y Occidental, América Latina y el Caribe, y también en algunos Estados Árabes. Asimismo, se ha podido observar en el plano mundial una tendencia acusada hacia una mayor paridad entre los sexos, sobre todo en la enseñanza primaria, donde la proporción de niñas escolarizadas con respecto a los varones ha aumentado de un 88% a un 94% entre 1990 y 2000. No obstante, hay muchos países donde se han logrado pocos progresos, a pesar de los esfuerzos realizados. En esos países, el crecimiento de la población siguió siendo considerable y, por lo tanto, el número de niños sin escolarizar sólo disminuyó en un 3% aproximadamente en esos diez años. Además, en los países en desarrollo se da un desequilibrio muy considerable en detrimento de las muchachas en los niveles superiores de la enseñanza, y en la mayoría de las regiones del mundo queda mucho por hacer para alcanzar la igualdad entre los sexos en la educación. Este último capítulo del Informe se centra en las futuras estrategias nacionales e internacionales orientadas a lograr la EPT, haciendo hincapié en los objetivos relacionados con la paridad e igualdad entre niñas y varones, hombres y mujeres.

La desigualdad entre los sexos en la educación supone un grave perjuicio para la sociedad.

Aspectos cuantitativos de los progresos

El argumento fundamental que justifica el logro de la igualdad de acceso a los sistemas educativos, así como de un tratamiento igual dentro de ellos, se basa en los derechos humanos fundamentales claramente proclamados y aceptados en el mundo entero. Además, la desigualdad entre los sexos en la educación supone un grave perjuicio para la sociedad. Allí donde las niñas y las mujeres están desfavorecidas en el plano de la educación con respecto a los niños y los hombres, un reequilibrio de la situación de las primeras impulsará a plazo medio el crecimiento económico, aumentará la producción agrícola, promoverá el civismo, mejorará el bienestar de los niños, disminuirá la tasa de fertilidad y abrirá más perspectivas a las generaciones venideras. Por motivos muy diversos, la supresión de las disparidades entre los sexos en la educación debería figurar como una prioridad fundamental en todos los programas de desarrollo de la educación y de mejora de su calidad.

En el presente Informe se ha mostrado hasta qué punto es necesario que se produzcan cambios de orientación. El objetivo fijado para 2005 con respecto a la igualdad entre los sexos exige lograr la paridad entre ambos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a ese año. En el Capítulo 2 se muestra que 52 países –de un total de 128– ya han logrado ese objetivo, o tienen muchas posibilidades de alcanzarlo en el plazo establecido. Sin embargo, más de la mitad de esos 128 países corren el riesgo de no alcanzar esa meta, y un tercio de éstos son naciones del África Subsahariana.

Veintidós de los países que no van a conseguir el objetivo de la paridad en 2005 podrían lograrlo de aquí a 2015, pero otros 54 –es decir, las dos quintas partes del total– tienen pocas posibilidades de alcanzarlo incluso en ese año. En la mayoría de los casos, el subsector educativo más rezagado es la enseñanza secundaria. Esos países se concentran en el África Subsahariana (16) y la región de Asia Oriental y el Pacífico (11), e incluyen a China y la India.

Las disparidades entre los sexos en materia escolarización son favorables a los varones, en la inmensa mayoría de los casos. No obstante, las niñas se hallan en situación más favorecida en una minoría significativa de países situados principalmente en América Latina y el Caribe, Europa y unos pocos Estados del sur del África Subsahariana. Estas disparidades son poco pronunciadas

por regla general y se concentran en la enseñanza secundaria. No obstante, en los últimos años se han agudizado y, por lo tanto, será necesario prestarles atención en las políticas de educación para restablecer la paridad.

En el presente Informe se utiliza un nuevo Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) para suministrar una medición recapitulativa de los progresos realizados hacia la EPT. Este índice comprende medidas de aproximación de la EPU, la paridad entre los sexos, la alfabetización de adultos y la calidad de la educación. Habida cuenta de que a cada uno de estos elementos se le confiere un peso análogo, el IDE puede suministrar una indicación aproximativa de la amplitud “media” de los progresos efectuados por los países hacia la consecución de cuatro de los seis objetivos de la EPT. No se ha intentado prever cuáles serán los valores del índice en 2015, porque la falta de datos disponibles hace que, por ahora, sólo se haya podido incluir a la mitad de los países. No obstante, un examen somero de las cifras actuales correspondientes a esa mitad de países pone de manifiesto la magnitud del desafío planteado. De los 94 países sobre los que se dispone de datos, sólo un grupo de 16 (con un IDE igual o superior a 0,95) ha logrado los cuatro objetivos, o está a punto de alcanzarlos. Ningún país de Asia Meridional y Occidental, excepto Maldivas, figura en ese grupo. Además, en más de un tercio de los países el IDE se sitúa por debajo de 0,80, lo cual indica que esas naciones tienen todavía que recorrer un largo camino hasta lograr la EPT.

No obstante, se debe señalar que esos países pueden progresar rápidamente hacia la consecución de la EPT. En efecto, las reformas de la planificación y de las políticas pueden acercar a muchos países a la meta de la EPT en el transcurso del próximo decenio, a condición de que sean complementadas con un vigoroso apoyo externo de la comunidad de donantes. Por lo que respecta a los objetivos relativos a la igualdad entre los sexos, cabe señalar que hay políticas susceptibles de acelerar los progresos –incluso en los países que corren el riesgo de no lograr la paridad entre muchachas y varones en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005– y de abrir perspectivas a largo plazo más prometedoras para 2015.

Una estrategia educativa que tenga en cuenta la igualdad entre los sexos

La importancia del contexto

La concepción de políticas eficaces exige comprender la índole y la magnitud de los problemas que se han de resolver. El presente Informe muestra que la desigualdad entre los sexos suele estar profundamente arraigada y que la disparidad, tanto en la participación en la educación como en los resultados educativos, es un reflejo de la existencia de desigualdades más vastas en la sociedad. Las normas y costumbres sociales crean estímulos muy poderosos que guían la conducta de las personas y determinan las funciones respectivas de los hombres y las mujeres dentro de la familia y en la comunidad. Las normas sociales se insertan en sistemas religiosos y de parentesco que varían mucho en función de las sociedades, e incluso dentro de cada una de ellas. No obstante, esas normas pueden evolucionar –y evolucionan efectivamente– debido a modificaciones del entorno y la economía, así como a cambios más generales en plano político y social. La evolución puede ser el resultado de acciones deliberadas del Estado y organizaciones de la sociedad civil, o de reformas legislativas e institucionales en la sociedad. Esas acciones y reformas pueden influir en las expectativas e incitaciones que rigen la conducta humana, y más concretamente en aquéllas que influyen en la participación en la educación y los resultados educativos.

Son las familias las que toman las decisiones relativas a la participación en la educación. El hogar familiar es el lugar donde se transmiten de generación en generación las ideas acerca de las relaciones entre los sexos. Esa transmisión se efectúa implícitamente por conducto de las funciones vinculadas al sexo que desempeñan los miembros de la familia, y explícitamente por intermedio de las estructuras específicas basadas en el sexo dentro de las cuales se educa al niño y a la niña. Son las familias también las que establecen el tiempo que cada uno de sus miembros debe dedicar a la realización de distintas actividades, y son ellas por último las que asignan entre sus miembros los recursos para el consumo, el ahorro y las inversiones, comprendidas las dedicadas a la formación de capital humano. En la asignación de los recursos influye el contexto general –social e institucional– de costumbres y posibilidades de la familia. No obstante, la modificación de los factores que

tienen una repercusión en las limitaciones, posibilidades y motivaciones de la familia constituye un medio esencial para influir en las decisiones adoptadas por ésta.

La función del Estado

En este plano, el Estado puede desempeñar un importante papel, de tres maneras principalmente: *creando un contexto propicio* para la promoción de la igualdad entre los sexos en la educación, mediante reformas de la legislación y las políticas; *invirtiendo en la redistribución*, es decir orientando específicamente los recursos hacia la educación de las niñas y mujeres y adoptando medidas especiales para reducir las desigualdades; *mitigando los efectos negativos de factores externos* que suponen cargas suplementarias para las mujeres, por ejemplo los conflictos armados, las crisis económicas y la epidemia del sida. Aunque las reformas de las políticas de educación sean sumamente importantes, es necesario incorporarlas a un conjunto más vasto de medidas que afecten a muchos otros aspectos de la vida económica y social, si se desea que las acciones emprendidas para promover la paridad entre los sexos logren su objetivo.

Crear un contexto propicio

Reformar la legislación

La mayoría de las naciones son signatarias de los tratados relativos a los derechos humanos que garantizan la igualdad en el acceso a la educación. Sin embargo, tardan en informar de su ejecución a los órganos encargados del seguimiento de esos instrumentos jurídicos y aplican sus disposiciones de forma parcial y desigual. Para mejorar la igualdad en la educación, es necesario disponer de un vasto marco jurídico nacional que la propicie. No basta con aprobar leyes sobre la enseñanza obligatoria que, por lo demás, suelen ser ineficaces a falta de una protección más amplia de los derechos. La adopción de medidas jurídicas que protejan a la mujer contra cualquier forma de discriminación y garanticen sus libertades fundamentales constituye la base indispensable de la igualdad entre los sexos. Otorgar a la mujer derechos de propiedad es un elemento fundamental para garantizarle la justicia económica y social. También puede ser necesario reformar el derecho de la familia para influir en las conductas, allí donde las costumbres y las normas sociales pueden tener un impacto decisivo. En este ámbito, un programa de reformas debe englobar los derechos relativos al matrimonio, la disposición de los bienes, el divorcio, la custodia de los hijos y la herencia.

La disparidad en la participación en la educación y los resultados educativos es un reflejo de la existencia de desigualdades más vastas en la sociedad.

Cualquier decisión e intervención en el ámbito del desarrollo debe prestar atención a la igualdad entre los sexos.

Las ONG están resueltas a poner la educación al alcance de los grupos más pobres y desfavorecidos.

Todas estas cuestiones son objeto de grandes controversias porque afectan a muchos aspectos de las relaciones entre el hombre y la mujer, así como a sus respectivos derechos sobre la progenitura. No obstante, pueden representar un contrapeso decisivo de la influencia de las normas sociales en las decisiones que afectan a la vida de las personas, comprendidas las que contribuyen a determinar si se envía o a los niños a la escuela.

Incorporar en las instituciones la igualdad entre los sexos

Hay que tomar explícitamente en consideración los intereses de las mujeres y los hombres en la concepción de todas las leyes, políticas y programas, e incorporarlos a todos estos elementos institucionales. El objetivo global de este tipo de "incorporación" es lograr que los dos sexos obtengan beneficios idénticos y que la desigualdad entre ellos no se perpetúe. Esto quiere decir que cualquier decisión e intervención en el ámbito del desarrollo debe prestar atención a la igualdad entre los sexos. Esto entraña también una serie de repercusiones en la composición del personal de las instituciones, así como en la cultura y procedimientos de éstas y en los programas que ejecutan. Hasta la fecha, en el diálogo sobre políticas relacionado con la ayuda y en el seno de los propios organismos donantes sólo se ha prestado una atención superficial a la especificación de las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos y, cuando se ha abordado esta cuestión, no se ha hecho con una coherencia suficiente para obtener resultados duraderos. Por otra parte, los servicios de los gobiernos nacionales especialmente encargados de promover la igualdad entre los sexos suelen carecer de personal y recursos suficientes, así como de autoridad efectiva.

En la mayoría de los países, es necesario adoptar una política general que promueva con dinamismo la igualdad entre los sexos en el plano nacional. Esa política puede inspirar las prácticas del conjunto de la administración, y también a nivel sectorial. La elaboración de políticas exige que se pueda disponer fácilmente de estadísticas e informaciones analíticas desglosadas por sexo. Hacen falta "adalides del cambio" –sobre todo en los altos niveles de la administración– para movilizar apoyos y dar ejemplo. Muchas mujeres ministros de educación han suministrado excelentes pruebas de lo que se puede hacer, pero es necesario que las mujeres cuenten con mas representación dentro de los gobiernos. Asimismo, es necesario crear capacidades en los

gobiernos y las OSC para que los grupos que defienden la igualdad entre los sexos puedan participar en los procesos de definición de las políticas nacionales.

Alentar a las ONG

En la mayoría de los países en desarrollo, el suministro de servicios de educación por parte de entidades privadas es muy anterior a la educación pública estatal. Teniendo en cuenta el aumento de las presiones en favor de un desarrollo de la educación, especialmente allí donde el peso del ajuste ha sido muy considerable, el suministro de servicios educativos por parte de entidades privadas ha llegado a representar una solución atractiva para algunos países. Esto puede ser ventajoso para las niñas y los jóvenes. Las ONG pueden prestar una contribución importante en este ámbito, y además están resueltas a poner la educación al alcance de los grupos más pobres y desfavorecidos. Muchas de las experiencias educativas más innovadoras, centradas en la escolarización de las niñas, se han debido a iniciativas de las ONG. Las organizaciones religiosas proveedoras de servicios educativos están implantadas desde hace mucho tiempo en numerosas regiones del mundo y, con frecuencia, se han asignado la misión de impartir educación a grupos –por ejemplo, las niñas– que nunca habrían podido instruirse sin su intervención. No obstante, estas organizaciones suelen ser conservadoras y propenden a consolidar los prejuicios locales relativos a las funciones respectivas de los sexos, en lugar de combatirlos. Aunque sus actividades pueden contribuir a lograr la paridad entre los sexos en la educación, muchas veces han retrasado la igualdad entre las muchachas y los varones. Las escuelas privadas y comunitarias también constituyen un sector dinámico en muchos países. Los costos de la escolarización en estos centros docentes suelen ser elevados y su impacto en la paridad e igualdad entre los sexos suele ser menos positivo que el de las escuelas públicas. En resumen, las actividades de las ONG pueden complementar útilmente la labor del Estado en el sector de la educación, pero es un tanto incierto que los proveedores de servicios educativos no estatales tengan un impacto positivo en la igualdad entre los sexos. Las políticas de educación deben basarse en una evaluación que tenga en cuenta la igualdad entre los sexos, tanto en lo que respecta al acceso de las niñas a esas formas de escolarización como en lo referente a la calidad respectiva de los distintos modelos de escolarización.

Invertir en la redistribución

Muchas familias tropiezan con dificultades para enviar a todos sus hijos a la escuela. Sus ingresos son demasiado escasos para poder sufragar los gastos que esto supone. En estas circunstancias hay que modificar los costos de la escolaridad –comprendidos los de oportunidad– y su incidencia en el acceso a la educación de las muchachas y los varones, respectivamente. Esto es especialmente necesario en las regiones pobres y allí donde los padres pueden esperar que sus hijos instruidos obtengan ingresos más importantes para la familia que las hijas con un mismo nivel de instrucción. Distribuir los beneficios derivados de la educación es un proceso fundamental basado en el establecimiento de una sociedad y un mercado de trabajo sin discriminaciones, que ofrezcan en general idénticas oportunidades y ventajas a todos los niños que poseen un mismo nivel de instrucción y de resultados escolares.

Derechos de matrícula

Los costos directos e indirectos que deben sufragar las familias por la escolarización de sus hijos comprenden, entre otros, los derechos de matrícula exigidos por las escuelas o los poderes públicos. La supresión de los derechos de matrícula en la enseñanza primaria puede contribuir a un aumento espectacular de la escolarización de los varones y las niñas. Es necesario suprimir, allí donde existan, los derechos de escolaridad en primaria, que a menudo revisten la forma de gastos en libros de texto, material escolar o participación en actividades deportivas.

En el Cuadro 7.1 se puede ver que –dejando aparte Macao (China)– se sigue exigiendo el pago de derechos de matrícula en 26 de los 34 países que corren el riesgo de no alcanzar en 2005 el objetivo de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. También se puede comprobar que las tasas netas de escolarización son inferiores al 80% en 14 de los países que exigen el pago de derechos de matrícula.

La supresión de los derechos de matrícula en esos países representaría probablemente un medio eficaz para incrementar el número de escolarizados en primaria y reducir las disparidades entre los sexos a corto plazo. También supondría, evidentemente, un incremento del gasto público por niño escolarizado, así como un costo adicional por el aumento global del número de matriculados. La parte que representan los derechos de matrícula en el total de los gastos varía mucho de un país a otro y no se dispone a

Cuadro 7.1. Derechos de matrícula en los países que corren el riesgo de no alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria

Abono de derechos de matrícula en primaria	Perspectivas relativas a la paridad entre los sexos		TNE en primaria
	Sí	No	2000
<i>Riesgo de no alcanzar la paridad en 2005 pero bastantes posibilidades de conseguirla de aquí a 2015</i>			
Argelia ²		X	98,3
Benin ¹	X		70,3**
Camboya ²	X		85,4**
Chad ²	X		58,2
Comora ²	X		56,2**
Congo ²	X		dnd ³
Cuba ²		X	97,3
Ghana ²	X		58,2
Paraguay ²	X		92,1**
República Árabe Siria ²		X	96,3**
República Democrática Popular Lao	X		81,4
Sudán ²	X		49,5**
Togo	X		91,2
Uganda		X	dnd ³
<i>Riesgo de no alcanzar la paridad en 2015</i>			
Burkina Faso	X		35,5
Burundi	X		53,7
Côte d'Ivoire	X		62,2
Djibuti	X		32,6**
Estonia		X	97,6
Etiopía	X		46,7
India		X	85,7
Iraq ¹		X	92,9
Kirguistán ²	X		82,5
Macao, China	dnd ³	dnd ³	84,8
Madagascar ²	X		67,7
Mongolia ²	X		88,8
Mozambique	X		54,4
Níger ²	X		30,4
Papua Nueva Guinea ¹	X		83,8**
Santa Lucía	X		99,7
Sierra Leona	X		65,2
Sudáfrica	X		88,9**
Swazilandia	X		92,8**
Tailandia		X	85,4**
Turquía ²	X		dnd ³
Número total de países (con exclusión de Macao, China)	26	8	

Notas:

1. Las cifras en itálicas corresponden al periodo 1999/2000.
2. País donde la ley garantiza la gratuidad de la enseñanza.
3. Datos no disponibles.

** Estimación del IEU.

Fuentes: Cuadros 2.25 y 3.3 y Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

este respecto de datos fiables que sean comparables a nivel internacional. Algunas estimaciones aproximativas basadas en estudios nacionales parecen indicar que esos derechos –allí donde se cobran– representan generalmente entre un 5% y un 15% de los costos unitarios. El impacto del aumento global del número de matriculados

Las medidas destinadas a fomentar una mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo le permite tener mayor peso en la adopción de decisiones dentro de la familia.

también varía, en función de la TNE del año de referencia, pero en algunos casos el mero hecho de tenerlo en cuenta exigiría un aumento considerable del gasto público dedicado a la enseñanza primaria.

La experiencia de algunas naciones africanas en las que se han suprimido recientemente los derechos de matrícula induce a pensar que –por lo menos en los países donde representan una parte considerable de los gastos de educación de las familias– sería preferible escalar su supresión a lo largo de unos pocos años. Un aumento proporcional considerable del número de matriculados en primaria en un año determinado puede tener una repercusión sustancial en la calidad de la educación. Es necesario realizar toda una serie de tareas que no se llevan a cabo en unos cuantos meses –construcción de aulas, formación de docentes y compra de material– porque, de no ser así, la afluencia de niños aumentará el número de alumnos por clase en proporciones intolerables a veces, y en esas condiciones la calidad del aprendizaje puede deteriorarse enormemente. Si no es posible encontrar los recursos suficientes para desarrollar la enseñanza primaria, en poco tiempo el número de niños escolarizados empezará a disminuir. La experiencia demuestra que, en esas circunstancias, las primeras en abandonar la escuela son las niñas. Por eso, es muy importante que los gobiernos presupuesten con sumo cuidado los gastos suplementarios que puede ocasionar la supresión de los derechos de matrícula y prevean suministrar los recursos materiales y humanos necesarios, a fin de que el nivel de calidad de la enseñanza siga siendo aceptable en un contexto de crecimiento acelerado. Un instrumento ideal para enjugar el déficit de recursos que puede producirse en esos casos sería la creación de programas de cooperación internacional.

Medidas para reducir el trabajo infantil

Por importante que sea, la supresión de la proporción representada por los derechos de matrícula en los costos directos de educación sólo es una parte de la inmensa tarea consistente en lograr la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación. También es muy importante resolver el problema de los costos de oportunidad. En el presente Informe se muestra que el hecho de que los niños se vean obligados a trabajar –un fenómeno que constituye la fuente de los costos de oportunidad de la asistencia a la escuela– representa una de las causas más importantes de la subescolarización. Por consiguiente, las medidas encaminadas a reducir o erradicar el

trabajo infantil constituyen en muchos países un medio importante para aumentar la escolarización de las niñas y los varones a la vez.

La concepción de políticas encaminadas a resolver el problema del trabajo infantil supone que se admita el hecho de que la mayoría de los niños trabajan con y para sus padres, en economías con un mercado insuficientemente desarrollado y una infraestructura jurídica y política endeble. Es necesario prohibir las peores formas de trabajo en todas las naciones donde la legislación a este respecto es inadecuada. Los países que sigan tolerando esas formas de trabajo deben ser objeto de sanciones comerciales en el plano internacional. Para luchar contra el empleo de niños en las fábricas, se deben ejercer presiones para que se apliquen las normas laborales internacionales y se establezca un salario mínimo. Por otra parte, es necesario adoptar medidas complementarias para reducir las proporciones del trabajo infantil, tanto en el hogar como en las explotaciones agrarias familiares.

Por lo que respecta a los cambios a largo plazo, la adopción de medidas destinadas a aumentar la productividad –y, por consiguiente, la remuneración del trabajo de los adultos– disminuirá la necesidad del trabajo infantil. Asimismo, toda medida que reduzca las discriminaciones contra las mujeres en materia de salario o empleo reducirá el trabajo de las niñas, al hacer que la educación de éstas sea más rentable.

Allí donde la causa principal del trabajo infantil obedece a una comparación entre el rendimiento de este trabajo y el de la escolarización, será rentable invertir en la calidad de la educación. Además, para que las niñas puedan cosechar a largo plazo los beneficios –pecuniarios– de su educación, tendrán que adoptarse medidas encaminadas a reducir la segmentación del mercado de trabajo –en el que hombres y mujeres desempeñan por regla general cometidos diferentes– y la discriminación en las remuneraciones. En las economías rurales no es fácil aplicar reglamentaciones para poner un término a esas prácticas. Por eso, la movilización social, la educación y la organización de las mujeres tienen más posibilidades de atenuar las diferencias que las medidas legislativas propiamente dichas. Las medidas destinadas a fomentar una mayor participación de la mujer en el mercado de trabajo le permite tener mayor peso en la adopción de decisiones dentro de la familia y controlar mejor los recursos. Como las mujeres dedican más recursos a sus hijos que los hombres, cabe esperar que esto contribuirá a fomentar más la

educación de la generación siguiente. Es posible que los nuevos modelos de funciones entrañados por esos cambios tengan un impacto mayor entre las niñas que entre los varones.

También es posible concebir políticas específicamente destinadas a incitar a los padres a que envíen a sus hijos a la escuela. Los incentivos económicos consistentes en otorgar subsidios en dinero para compensar la pérdida del “salario” del niño suelen ser útiles, incluso cuando las familias no viven en la miseria total. En esos casos, el abono del subsidio se puede supeditar a la asistencia a la escuela, una regla aplicada en una serie de mecanismos eficaces ya examinados en el Capítulo 4 del presente Informe. Los programas de becas y los programas de alimentación en las escuelas –cuando son objeto de una gestión escrupulosa– pueden servir de elemento de apoyo específico para lograr que las niñas frecuenten más la escuela.

Por último, a la hora de determinar en qué medida es necesario el cambio en materia de políticas, el problema más importante que se plantea es el del escaso conocimiento de la magnitud del trabajo doméstico infantil. Como gran parte de ese trabajo permanece oculto, reviste un carácter prioritario incrementar la disponibilidad de datos e información sobre sus proporciones y características. Esta dimensión del trabajo infantil exige una atención apremiante, habida cuenta de que la índole y envergadura de la explotación de los niños son difíciles de evaluar, lo cual obstaculiza la lucha contra este flagelo. La inmensa mayoría de los menores explotados en trabajos domésticos son niñas.

Planes de estudios e instalaciones escolares que tengan en cuenta la igualdad entre los sexos

Las escuelas tienen que ser lugares donde se combatan los prejuicios sexistas. Sin embargo, la práctica diaria en el aula suele reforzar las diferencias tradicionales entre varones y niñas. La formación de los docentes pocas veces se centra en la sensibilización a la igualdad entre los sexos. No es raro que los docentes creen que las niñas son menos inteligentes que los niños y que tienen menos posibilidades de conseguir buenos resultados académicos. El sexismo sigue siendo bastante corriente en los libros de texto, que representan a las niñas desempeñando funciones tradicionales, por ejemplo dispensando cuidados como niñeras o enfermeras. Estas actitudes con respecto al papel de mujer –mantenidas por los docentes e implícitas en el material pedagógico– consolidan el *statu quo*, en vez de combatirlo. Es

necesario revisar los planes de estudios con una perspectiva que tenga en cuenta la igualdad entre los sexos y modificarlos en función de ésta. La formación de los docentes en estos temas debería ser un criterio fundamental para su nombramiento. La adopción de medidas encaminadas a conseguir un equilibrio entre los sexos en la profesión docente y en cada escuela contribuirá a presentar modelos positivos, tanto a las niñas como a los varones.

En los países más pobres, la falta de equipamiento e instalaciones escolares adecuadas puede representar un obstáculo para la asistencia a la escuela de las niñas. La carencia de servicios higiénicos separados, de pupitres y de sillas, o de agua corriente en las proximidades, puede incitarlas a no ir a la escuela. Asimismo, la distancia entre el hogar y la escuela puede ser percibida por los padres –preocupados por la seguridad de sus hijas– como un obstáculo importante para enviarlas a la escuela. Las escuelas en lugares apartados y con instalaciones deficientes son un factor suplementario de reducción de la participación de las niñas en la educación, y también una causa de la disminución de su rendimiento escolar, cuando están escolarizadas. Las perspectivas y criterios explícitos relativos a la igualdad entre los sexos deberían tenerse en cuenta en la elaboración del mapa escolar, así como en las instalaciones y equipamientos escolares, en el contexto de una dimensión aceptable de las clases. Las niñas discapacitadas se ven afectadas por una serie de disparidades diferentes. Obtienen menos reconocimiento que sus homólogos masculinos y tienen menos posibilidades de beneficiarse de una asistencia médica. Además, en muchos países en desarrollo, la cuestión de su educación es ampliamente ignorada.

Hacer frente a crisis y conflictos

Hay factores contextuales importantes que van más allá de las cuestiones de normas, costumbres e incitaciones, por ejemplo los efectos del sida, los conflictos armados y la cultura de la violencia en la escuela. Todos ellos tienen graves repercusiones en la educación y el porvenir de las niñas. En efecto, influyen mucho en que las niñas vayan o no a la escuela y, si van, en que la abandonen prematuramente u obtengan resultados escolares deficientes.

El VIH/SIDA

Las repercusiones de la epidemia del sida afectan más a las adolescentes que a los muchachos jóvenes. En efecto, no sólo su índice de contami-

Las repercusiones de la epidemia del sida afectan más a las adolescentes que a los muchachos jóvenes.

La supresión de las disparidades entre los sexos impone luchar contra la violencia y el acoso sexuales en la escuela.

nación es más elevado, sino que además se las solicita más que a los varones para encargarse de los enfermos y trabajar cuando la enfermedad se ensaña con la familia. A las escuelas les incumbe la responsabilidad de proporcionar a todos los educandos medios para que lleven una vida sexual sana y responsable. En este contexto, la educación relativa al sida y la salud sexual y genésica debería ser una materia diferenciada en el plan de estudios de la formación de docentes. Es indispensable formar a los profesores para que adquieran competencias en este ámbito, sobre todo teniendo en cuenta que muchos son reacios a tratar esta cuestión delicada que, en algunos casos, se considera tabú. En el marco del apoyo dispensado a los docentes, es necesario contar con material didáctico fiable y de gran calidad. Por otra parte, cabe señalar que las modificaciones introducidas en los planes de estudios corren el riesgo de ser inoperantes, a falta de una respuesta totalmente profesionalizada en lo que respecta a la incorporación de los temas relativos al sida en los programas escolares.

Los conflictos armados

Los conflictos armados han afectado a muchos de los países más pobres en el último decenio. Han ocasionado graves trastornos en la educación de las niñas, ya que en esas circunstancias son más vulnerables a la violencia y la explotación sexuales. La agravación de los peligros aumenta las posibilidades de que no se las deje salir del hogar. La mayoría de las personas refugiadas son mujeres y niñas que tienen que afrontar situaciones de mayor peligro, inherentes a las situaciones de desplazamiento. Sobre este problema importante se han empezado a sacar algunas enseñanzas útiles de una serie de prácticas idóneas, pero no se puede decir que tenga una solución fácil. Esta cuestión se trató ya con bastante detalle en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002* (UNESCO, 2002b, págs. 127-131 y 158-162). En ese informe se llegaba a la conclusión de que era preferible encontrar soluciones dentro de las propias comunidades interesadas. Los comités escolares o los comités de educación comunitarios establecidos en el plano local pueden servir para organizar la construcción de instalaciones provisionales. Pueden contribuir también a la búsqueda y nombramiento de docentes y trabajadores sociales experimentados, así como de administradores y supervisores de escuelas y proyectos financiados con recursos internos o ayuda exterior. No obstante, las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos hacen más complejas las situaciones que han de abordar la mayoría de los programas convencionales de

respuesta a las situaciones de conflicto. Los niños afectados por las crisis y conflictos armados necesitan en especial que se les imparta una educación de calidad para recuperar la autoestima. También necesitan que se les preste un mayor apoyo afectivo, sobre todo si han perdido a miembros de su familia, y que se les ofrezca la posibilidad de realizar actividades recreativas en condiciones de seguridad con docentes y educadores que no representen una fuente suplementaria de amenazas. Esos niños necesitan cuidados y apoyo que superen con creces lo que pueda imaginar el personal escolar que actúa en condiciones "normales". Por regla general, hay una mayor necesidad de personal calificado para hacer frente al problema planteado por la vulnerabilidad más acusada de las niñas en estas situaciones.

Prevenir la violencia en las escuelas

Se da por descontado que las escuelas son lugares para adquirir conocimientos y competencias, desarrollarse como ser humano y aprender a ser una persona autónoma. Sin embargo, muchas veces son escenarios de intolerancias, violencias y discriminaciones que afectan sobre todo a las niñas. La supresión de las disparidades entre los sexos impone luchar contra la violencia y el acoso sexuales, que son causantes de los insuficientes resultados escolares y las elevadas tasas de deserción escolar de las niñas. La violencia sexista en la escuela existe en todas las regiones del mundo. Una gran parte de las acciones innovadoras emprendidas para luchar contra esa violencia se debe a iniciativas adoptadas por las ONG en el marco de la educación relativa al sida. Con frecuencia, esas acciones se han llevado a cabo fuera del sistema escolar formal, debido en parte a que los ministerios de educación son reacios a afrontar este problema. Allí donde las autoridades escolares no han admitido su existencia, se ha desarrollado y ha acabado por institucionalizarse. Es necesario realizar esfuerzos para que las niñas y las mujeres adquieran autonomía, y también para sensibilizar a los hombres a las necesidades y derechos de éstas. Es preciso llevar a cabo una acción enérgica que movilice conjuntamente a alumnos, padres docentes y administradores de escuelas para proteger a las niñas contra los acosos, las agresiones sexuales y las violaciones.

Estrategias nacionales en pro de la EPT

El Estado tiene que desempeñar un papel fundamental para que la educación básica sea un derecho de todo ciudadano plasmado en la realidad. La realización de la EPT exige leyes aplicables, inversiones equitativas a largo plazo y estrategias educativas bien dirigidas y técnicamente fiables. Los proveedores de servicios no gubernamentales y comunitarios y las inversiones del sector privado tienen cabida en el sector de la educación, pero no pueden reemplazar la acción y la responsabilidad del Estado a largo plazo.

¿Qué es lo verdaderamente importante?

Para lograr la EPT no existe una receta única. Las características de la pobreza, del acceso a la educación y de la calidad de la enseñanza varían enormemente de un país a otro y dentro de cada país. Esas diferencias exigen estrategias distintas y adaptadas a las necesidades y situaciones locales. Los Estados muy pequeños (43 países con una población de menos de 500.000 habitantes) sólo pueden ofrecer en muchos casos servicios de educación limitados, y esto les conduce a opciones difíciles entre proveedores nacionales e internacionales. Por su parte, los países que son víctimas de la epidemia del sida y conflictos armados tienen que replantearse los enfoques tradicionales en materia de prestación de servicios educativos, aunque sus sociedades sean inestables, e incluso hayan perdido confianza en el futuro.

Sin embargo, en un plano general, el presente informe indica que se dan elementos comunes entre los países que progresan con mayor rapidez. El progreso hacia la EPT es mayor en los Estados más democráticos y los que cuentan con una base institucional más sólida. El crecimiento económico sustenta los avances hacia la realización de la EPT, en especial allí donde las instituciones funcionan bien. También se puede observar que el gasto interno en educación contribuye a esos avances en los Estados más pobres y en los más democráticos. En estos contextos, un esfuerzo suplementario en materia de inversiones puede tener un impacto mayor que en los países más ricos, donde el acceso a la educación ya está consolidado. Un incremento de la ayuda también es importante, a condición de que haya estructuras institucionales eficaces. Naturalmente, se dan excepciones a estas generalizaciones, pero sirven para poner de relieve la importancia de las reformas, las inversiones y el desarrollo institucional como medios para impulsar rápidamente los avances hacia la consecución de la EPT.

El movimiento de reforma

Los objetivos pueden contribuir al proceso de reforma. Los elementos de información suministrados en el presente Informe indican que se está intensificando el compromiso contraído con la realización de los objetivos de la EPT y los ODM, así como la voluntad de efectuar en el próximo decenio las reformas institucionales y las inversiones imprescindibles. Algunos países muy poblados, como Brasil y la India, han dado prioridad urgente a su voluntad de alcanzar algunos importantes objetivos a plazo medio de la EPT, y para ello han adoptado nuevas leyes y cambiado sus políticas. Los objetivos son útiles cuando suscitan la atención de los planificadores y si permiten –a través de un proceso de participación de la opinión pública– exigir una mayor rendición de cuentas a los gobiernos.

En este contexto, el papel desempeñado por la sociedad civil en el apoyo a la educación se está beneficiando de un mayor interés que antes, incluso en los países donde apenas existen movimientos sociales o una tradición de intervención de los ciudadanos al margen de las estructuras políticas oficiales. No obstante, las contribuciones de la sociedad civil a la formulación de políticas y prácticas educativas son un tanto mitigadas. Esto obedece, en parte, a que los gobiernos y las OSC no pueden salvar con facilidad la distancia que media entre el hecho de suministrar servicios educativos por conductos no gubernamentales, por un lado, y la participación en los órganos nacionales y locales de elaboración de políticas, por otro lado.

El incremento de la participación y de la rendición de cuentas en el sector de la educación va cada vez más unido a la descentralización de los servicios educativos. Se estima que un 80% de los países en desarrollo y transición están llevando a cabo actualmente procesos de descentralización. Aunque sus formas sean múltiples, la descentralización supone en general una transferencia de la responsabilidad de la gestión desde la administración central a las escuelas y otros centros docentes. No es fácil determinar todavía si la descentralización –independientemente de cual sea su forma– conduce a mejores resultados de aprendizaje. Sería necesario disponer de más datos y análisis sobre esta cuestión.

Ya se ha destacado en el presente capítulo la importancia que reviste poner la educación – y en especial la enseñanza primaria– al alcance de todos. Muchos gobiernos han aceptado la idea de que los gastos directos y los derechos de

El progreso hacia la EPT es más fuerte en los Estados más democráticos y los que cuentan con una base institucional más sólida.

El balance de la ayuda al desarrollo en el decenio de 1990 fue lamentable.

La ayuda a la educación no se centra suficientemente en los países que más la necesitan.

matrícula no deben constituir un obstáculo para la educación. La aplicación de esta idea en la práctica exige tomar decisiones difíciles, sobre todo para evitar que el súbito aumento del número de escolarizados no vaya en detrimento de la mejora de la calidad de la educación impartida. No obstante, el reconocimiento de la "gratuidad" de la enseñanza como elemento fundamental de la política gubernamental es un componente extremadamente importante de una estrategia nacional de EPT.

Cumplir los compromisos internacionales

El balance de la ayuda al desarrollo en el decenio de 1990 fue lamentable. La ayuda al sector de la educación no fue una excepción a la regla general y su valor real disminuyó en un 20% en el periodo 1990-2001. En la última fase de este periodo la tendencia a la baja de la ayuda bilateral y multilateral se ha mantenido, disminuyendo en un 15% entre 1998-1999 y 2000-2001. En cambio, los compromisos en favor de la educación básica aumentaron en un 20% en ese mismo periodo hasta alcanzar la suma de 1.500 millones de dólares. Aunque cabe felicitar por esto, esa suma dista mucho de cubrir las necesidades de la ayuda complementaria a la educación básica. En efecto, sería necesario disponer de 5.600 millones de dólares anuales para realizar los objetivos más costosos de la EPT.¹

El África Subsahariana recibe algo más del 25% de la ayuda bilateral a la educación, mientras que la región de Asia Meridional y Occidental –donde se concentra un tercio de los niños sin escolarizar del mundo entero– sólo recibe un 10%. Por lo que respecta a la ayuda multilateral, la distribución por región es similar, aunque se debe señalar que un tercio de los fondos de la AIF para la educación se destinan al Asia Meridional.

En general, son los sistemas educativos de mejor rendimiento los que atraen la ayuda a la educación. Un análisis de los flujos de ayuda a 77 países pone de relieve que el importe de la ayuda por niño no escolarizado aumenta considerablemente cuando la TNE es alta. Asimismo, un análisis relativo a 120 países muestra que los que poseen tasas de alfabetización más altas reciben por adulto analfabeto más ayuda que los que cuentan con tasas de alfabetización más bajas, cuando son estos últimos los que deberían gozar de mayor prioridad. Por lo tanto, la ayuda a la educación no se centra suficientemente en los

países que más la necesitan. Además, esa ayuda ha disminuido globalmente y la eficiencia de su asignación es escasa, si se tienen en cuenta las necesidades mundiales.

La realización de los objetivos de la EPT exige un incremento sustancial de la ayuda a la educación básica. No obstante, la ayuda de por sí sola no bastará. Un aumento de las transferencias financieras en beneficio de países con políticas poco eficientes y estructuras institucionales poco sólidas tiene muy pocas posibilidades de redundar en beneficio de la EPT. La experiencia demuestra también que la eficacia de la ayuda se ve a menudo mermada por la imprecisión de los objetivos de los organismos donantes, la disparidad de las modalidades de suministro de la ayuda y la deficiente coordinación de ésta en los países en desarrollo. La reciente adopción de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), concebida para prestar apoyo a la realización de la EPU de aquí a 2015, ha puesto de manifiesto las dificultades que surgen a la hora de utilizar con más eficacia los recursos internacionales, ya se trate de los flujos financieros o de la asistencia técnica.

La IFA es una respuesta a la solicitud apremiante formulada en el Foro Mundial sobre la Educación del año 2000. A mediados de 2003, los compromisos en favor de la IPT ascendían a unos 207 millones de dólares. Se trata de una contribución muy modesta, en comparación con el importe de la ayuda suplementaria anual que se necesita para lograr la EPT. Además, no se sabe a ciencia cierta si esos fondos representan nuevas ayudas a la educación, o si son ayudas que ya existían y se presentan bajo una nueva forma. ¿A qué se debe eso? ¿Por qué la mayoría de los organismos de financiación no están dispuestos a apoyar la IFA con más energía?

La respuesta a esas preguntas parece desprenderse, en parte, del hecho de que no se tiene la seguridad de que una iniciativa multilateral sea el mejor medio para utilizar recursos de ayuda limitados. Pese a haber manifestado su apoyo a la IFA, algunos organismos bilaterales influyentes albergan muchas dudas sobre la eficacia de las iniciativas multilaterales especiales y prefieren intervenciones más directas en los países. En segundo lugar, algunos organismos se preguntan si una iniciativa diferenciada de índole subsectorial puede ir en detrimento de los programas de ayuda presupuestaria en curso o de los enfoques sectoriales globales. De hecho, un gran parte del debate sobre la elaboración de un marco para la Iniciativa estuvo orientado a impedir

1. Este es el monto de la ayuda complementaria que se necesitaría cada año, según las estimaciones de la UNESCO (UNESCO, 2002a).

que surgiesen procedimientos de planificación paralelos, a fin de que la ayuda de la IFA pueda aportar un valor añadido evidente a los planes y reformas sectoriales ya existentes. Un tercer problema lo plantea el hecho de saber en qué medida las iniciativas mundiales concentran el poder y la influencia en el plano internacional, en vez de concentrarlos en el plano nacional. La IFA se tiene que percibir como una iniciativa de apoyo a los esfuerzos nacionales en materia de planificación y reformas, que cuenta con el respaldo de un foro internacional y de recursos destinados a prestar verdaderamente ayuda a esos esfuerzos.

La IFA ha alcanzado un punto crítico de su desarrollo. Es necesario que los organismos bilaterales decidan si su apoyo oficial puede traducirse en un compromiso sustancial en lo referente a los recursos. De no ser así, esta importante iniciativa del periodo posterior a Dakar corre el riesgo de fracasar, lo cual iría en detrimento de la confianza y de la cooperación internacional en general. Si se estima que la modalidad actual de la IFA no es impracticable, sería necesario que se supiera rápidamente cuáles son las propuestas de los organismos de financiación con respecto a la asignación de los recursos que necesita la realización de la EPT. La experiencia induce sobre todo pensar que las iniciativas bilaterales no serán suficientes. Si la IFA fracasa, sería probablemente necesario volverla a inventar para alcanzar los objetivos referentes a la educación.

Como quiera que sea, es necesario realizar un esfuerzo considerable en materia de cooperación internacional para apoyar al grupo de países más pobres, que son los que más alejados se hallan de la consecución de la EPT. Utilizar la cuestión de la igualdad entre los sexos como elemento principal de ese apoyo –en los países con TNE bajas y grandes disparidades entre los individuos de ambos sexos matriculados en las escuelas y los cursos de alfabetización– representaría una contribución muy importante. Tal como se demuestra en el presente Informe, adoptar la perspectiva de la igualdad entre los sexos constituye un medio muy eficaz para llegar a las familias más pobres. La supresión de los derechos de matrícula y otras intervenciones más específicas serían un componente importante de esta acción.

Es difícil disociar la evaluación de la IFA de los problemas de índole más general suscitados por la coordinación. En el presente Informe se examinan por separado los flujos de la ayuda, las iniciativas internacionales y la coordinación de la EPT, teniendo en cuenta las responsabilidades de

los distintos organismos. Lo ideal sería que estuviesen unidos. A este respecto, la responsabilidad de la UNESCO es importante, pero sigue tropezando con dificultades para fortalecer sus funciones normativas y representativas con arreglo a modalidades que le permitan adquirir una auténtica influencia internacional. Los mecanismos establecidos después de Dakar –el Grupo de Alto Nivel y el Grupo de Trabajo sobre la EPT creados por el Director General de la UNESCO– ofrecen la posibilidad de intercambiar información y experiencias, pero hasta la fecha han tenido una influencia limitada en los niveles de ayuda, la intensificación del compromiso político y la mejora de la utilización de los recursos internacionales. No obstante, podrían cobrar la influencia necesaria si estrechan sus vínculos con las Naciones Unidas y las demás organizaciones internacionales. Sería útil proceder rápidamente a un examen de esos mecanismos.

Mirando al futuro

El desarrollo futuro de un gran número de países depende de manera crucial de que la EPT se convierta en una prioridad aceptada y de que –dentro de esa prioridad– se cumplan los objetivos referentes a la paridad e igualdad entre los sexos. El obstáculo para la realización de la igualdad entre los sexos en la educación, y por intermedio de ésta, no estriba en una falta de conocimientos u opciones políticas. El imperativo principal es unir el compromiso político a las competencias técnicas y los recursos necesarios, a fin de responder al apremio y la importancia fundamental de la tarea. Tal como se demuestra en el presente Informe, algunos países consiguen aunar esos tres elementos, lo cual les reporta –rápidamente, a veces– beneficios evidentes. Para la comunidad internacional, el desafío sigue siendo el mismo que se planteó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000: responder con auténtico espíritu de cooperación a la urgente e inmensa tarea de lograr la EPT. En ese Foro, el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, dijo que esa es “la prueba a la que debe hacer frente nuestra comunidad internacional, [...] la prueba que debemos aprobar”. Cuatro años después, se siguen necesitando muchos más recursos y acciones con una orientación precisa, a fin de conseguir una auténtica educación para todos que no sólo elimine la disparidad entre los sexos en la educación, sino que permita también la emancipación de las niñas y las mujeres de las generaciones actuales y venideras. ■

Adoptar la perspectiva de la igualdad entre los sexos constituye un medio muy eficaz para llegar a las familias más pobres.



©Magnum Photos/Ian Berry

Mumbai (India): En medio de la densa circulación urbana, dos niños suben al bus para ir a la escuela.

Anexo

Apéndices

Apéndice 1

Derechos relativos a la educación y la igualdad entre los sexos especificados en los tratados y declaraciones internacionales298

Apéndice 2

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos306

Apéndice 3

La concordancia entre las bases de datos del CRS y del CAD315

Anexo Estadístico

Introducción316

Símbolos utilizados en los cuadros316

Composición de las regiones317

Cuadros

Cuadro 1. Estadísticas básicas318

Cuadro 2. Alfabetización de adultos y jóvenes326

Cuadro 3. Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)334

Cuadro 4. Acceso a la enseñanza primaria342

Cuadro 5. Participación en la enseñanza primaria350

Cuadro 6. Eficacia interna de la enseñanza primaria358

Cuadro 7. Participación en la enseñanza secundaria y en la postsecundaria no superior366

Cuadro 8. Participación en la enseñanza superior374

Cuadro 9. Distribución de los estudiantes de la enseñanza superior por sector de estudios (%) y proporción de mujeres382

Cuadro 10. Personal docente390

Cuadro 11. Escolarización en la enseñanza privada y gasto en educación398

Glosario406

Referencias410

Acrónimos y abreviaturas444

Apéndice 1

Derechos relativos a la educación y la igualdad entre los sexos especificados en los tratados y declaraciones internacionales

Compromisos	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Adoptada en 1979 y vigente desde 1981	Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada en 1989 y vigente desde 1990	
Principios					
Igualdad entre los sexos					
No tolerar discriminaciones basadas en el sexo	En el Artículo 2, los Estados Partes se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color y sexo.	En el Artículo 2.1 se dispone que cada uno de los Estados Partes en el Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna, entre otras, de sexo.	En el Artículo 1 se precisa que la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo.	Artículo 2.1: Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente [...] del sexo [...].	
Autonomía de la mujer					
Derecho a la educación					
Derecho a la educación y supresión de toda discriminación entre los sexos en la enseñanza primaria, secundaria y superior, así como en la enseñanza profesional			El Artículo 10 dispone que los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: (a) las mismas condiciones de educación a todos los niveles y en todos los tipos de educación.	Artículo 28.1(b) y(c): Los Estados Partes deberán en particular: fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, y hacer la enseñanza superior accesible a todos.	
Alfabetización, educación permanente, educación no formal y aprendizaje a lo largo de toda la vida.	Para aplicar el Artículo 13.1, en el que se reconoce el derecho de toda persona a la educación, el Artículo 13.2 (d) dispone, en la medida de lo posible, se debe fomentar o intensificar la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido instrucción primaria o no hayan terminado el ciclo completo de ésta.		El Artículo 10 dispone que los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la educación y en particular para asegurar: (e) las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos.		
Educación relativa al deporte			El Artículo 10 dispone que los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la educación y en particular para asegurar: (g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.		

Declaración y Programa de Acción de Viena 1993	Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) 1994	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 1995	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social Copenhague 1995
Programa de Acción II.36: La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide encarecidamente que se conceda a la mujer el pleno disfrute en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos	Objetivo 4.3(a): Lograr la igualdad y equidad entre hombres y mujeres.		Compromiso 5: Nos comprometemos a promover el pleno respeto de la dignidad humana y a lograr la igualdad y la equidad entre el hombre y la mujer.
Programa de Acción I.18: y la erradicación de todas las formas de discriminación basadas en el sexo son objetivos prioritarios de la comunidad internacional.	Principio 1: Toda persona tiene los derechos y las libertades proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, sin distinción alguna por motivos de raza, color o sexo.		
	Principio 4/ Objetivo 4.1: La habilitación y la autonomía de la mujer y el mejoramiento de su condición política, social, económica y sanitaria constituyen en sí un fin de la mayor importancia./Objetivo 4.2. La educación es uno de los medios más importantes para habilitar a la mujer.		Principios y objetivos, 26(o): Reconocer que potenciar a las personas, en particular a las mujeres, para que fortalezcan sus propias capacidades es un importante objetivo del desarrollo y su principal recurso.
Programa de Acción II.41: Derecho de la mujer a tener acceso a una atención de salud adecuada y a la más amplia gama de servicios de planificación familiar, así como a la igualdad de acceso a la educación a todos los niveles.	Principio 10/Objetivo 11.5(a): Lograr el acceso de todos a una enseñanza de calidad, dando especial prioridad a la enseñanza primaria y técnica y la capacitación para el empleo, la lucha contra el analfabetismo y la eliminación de las desigualdades entre los sexos con respecto al acceso, la retención y el apoyo a la educación./Objetivo 6.3/Medida 6.4/Objetivo 4.16(c)/Medida 4.18.	Objetivo estratégico B.1.80(a): Promover el objetivo de la igualdad de acceso a la educación, tomando medidas para eliminar la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de sexo./ Objetivo estratégico B.1.80(b) y (c): / Objetivo estratégico B.2.81(b): / Objetivo estratégico B.3.82(a), (c), (d) (e), (i): / Objetivo estratégico B.4.83 (j), (y), (s): / Objetivo estratégico L.4. 279(a).	Compromiso 6(d): Adoptaremos medidas adecuadas y positivas para que todos los niños y adolescentes puedan asistir a la escuela y finalizar sus estudios y para eliminar las desigualdades por razón de sexo en la educación primaria, secundaria, profesional y superior.
Programa de Acción II.79: Los Estados deben tratar de eliminar el analfabetismo y deben orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos.		Objetivo estratégico B.2: Eliminar el analfabetismo entre las mujeres. / Objetivo estratégico B.2.81(a), (c) y (f): Promover, conjuntamente con la alfabetización, la adquisición de conocimientos prácticos y tecnológicos. / Objetivo estratégico B.3: Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente. / Objetivo estratégico B.3.82(b): / Objetivo estratégico B.4.83(r): / Objetivo estratégico B.5.87(c)	Compromiso 6(b): Haremos hincapié en la enseñanza continuada [...] A este respecto, las mujeres y las niñas deberían considerarse como un grupo prioritario.
		Objetivo estratégico B.4: Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios. / Objetivo estratégico B.4.83(m): Proporcionar instalaciones recreativas y deportivas accesibles para niñas y mujeres de todas las edades. / Objetivo estratégico L.4.280(d)	

(continuación)

Compromisos	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Adoptada en 1979 y vigente desde 1981	Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada en 1989 y vigente desde 1990
Derechos relativos a la opción de los padres y a los servicios educativos no estatales	En el Artículo 13.3, los Estados Partes se comprometen a respetar la libertad de los padres de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, por ejemplo, por convicciones religiosas.	En virtud del Artículo 18, los Estados Partes se comprometen a respetar la libertad de los padres para garantizar que sus hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.		Artículo 29.2: Libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza.
Niñas, adolescentes y mujeres jóvenes				
Derechos de los (niños) discapacitados a la educación				
Derecho a la educación de las mujeres de las zonas rurales, las personas desplazadas en su país, los migrantes, los refugiados y los pueblos indígenas			El Artículo 14 preconiza la adopción de todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en las zonas rurales a fin de asegurar su participación en el desarrollo rural [Artículo 14.2.(d)].	
Medidas para la promoción				
Medidas económicas, gratuidad de la enseñanza y apoyo financiero	El Artículo 14 dispone que todo Estado Parte que, en el momento de hacerse parte en el Pacto, aún no haya podido instituir la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para su aplicación progresiva.		El Artículo 10(d) dispone que se debe ofrecer a la mujer las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.	Artículo 28.1(a): Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: (a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos [...].
Retrasar los matrimonios y los embarazos				
Educación relativa a los derechos humanos				Artículo 29.1(b): Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: [...] (b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

Declaración y Programa de Acción de Viena 1993	Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) 1994	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 1995	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social Copenhague 1995
	Objetivo 4.16(c)/Medida 4.20: Los países deberían elaborar un enfoque integrado de las necesidades especiales de las niñas y jóvenes en materia de nutrición, salud general y reproductiva, educación y necesidades sociales./Objetivo 6.7(b)	Objetivo estratégico L.4: Eliminar la discriminación contra las niñas en la educación y en la formación profesional. / Objetivo estratégico L.4. 279(b): / Objetivo estratégico B.1: Asegurar la igualdad de acceso a la educación. / Objetivo estratégico B.1.80(e)	Compromiso 5(f): Estableceremos políticas, objetivos y metas que aumenten la igualdad de condiciones, bienestar y oportunidades de las niñas, especialmente en lo que se refiere a la salud, la nutrición, la alfabetización y la educación.
	Objetivo 6.29/Medida 6.30: Los gobiernos deberían examinar a todos los niveles las necesidades de las personas con discapacidad en sus aspectos éticos y de derechos humanos./Medida 6.31/	Objetivo estratégico L.4: Eliminar la discriminación contra las niñas en la educación y en la formación profesional. / Objetivo estratégico L.4. 280(c): Garantizar a las niñas con discapacidades el acceso a la educación y la capacitación apropiadas, a fin de que puedan participar plenamente en la sociedad.	
	Objetivo 9.13/Medida 9.15: Con el fin de mejorar la situación de los pobres de las zonas urbanas, muchos de los cuales trabajan en el sector no estructurado de la economía, se insta a los gobiernos a que fomenten la integración de los migrantes de zonas rurales a zonas urbanas y promuevan y mejoren su capacidad para obtener ingresos facilitándoles el acceso al empleo, al crédito, a la producción, a oportunidades de comercialización, a la educación básica, a los servicios de salud, a la formación profesional y al transporte, prestando especial atención a la situación de las mujeres trabajadoras./Objetivo 9.20/ Medida 9.22/Objetivo 10.10/Medida10.12/ Medida 10.25	Objetivo estratégico B.4.83(q): Promover la enseñanza para las mujeres de los medios rurales mediante el uso de tecnologías apropiadas, por ejemplo programas de radio./ B.4.83(n): Reconocer y apoyar el derecho de las mujeres y niñas indígenas a la educación. / Objetivo estratégico B.4.83(o)	
	Objetivo 4.16(c)/Medida 4.21: Los gobiernos deberían hacer cumplir estrictamente las leyes encaminadas a garantizar que solo se contraiga matrimonio con el libre y pleno consentimiento de los interesados. Además, los gobiernos deberían hacer cumplir estrictamente las leyes relacionadas con la edad mínima para el consentimiento y para contraer matrimonio y deberían aumentar la edad mínima para contraer matrimonio cuando sea necesario./Objetivo 6.7/Medida 6.11/Objetivo 7.44(b)/Medida 7.46/Objetivo 8.20/Medida 8.24	Objetivo estratégico B.1: Asegurar la igualdad de acceso a la educación / Objetivo estratégico B.1.80(g): Promover un entorno docente en que se eliminen todas las barreras que impiden la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y las madres jóvenes.	
Programa de Acción I. 33: el deber de los Estados de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales./ Programa de Acción II.36/ Programa de Acción II.78		Objetivo estratégico L.4.279(c): Fomentar la instrucción en materia de derechos humanos en los programas de enseñanza e incluir en la educación la idea de que los derechos humanos de la mujer y la niña son parte inalienable e indivisible de los derechos humanos universales.	

(continuación)

Compromisos	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Adoptada en 1979 y vigente desde 1981	Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada en 1989 y vigente desde 1990
Educación sexual e información sobre la salud genésica			El Artículo 10(h) dispone que se debe ofrecer a la mujer acceso a la información específica que contribuya a asegurar la salud y el bienestar familiar, comprendido el material informativo y el asesoramiento relativos a la planificación de la familia.	En el Artículo 24.2 se dispone que, con respecto a la salud y la nutrición de los niños, se debe desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres, y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.
Lucha contra el VIH/SIDA				
Apoyo educativo y de otro tipo a las familias	En el Artículo 10 se dispone que se debe conceder a la familia la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo.			
Prevención de la deserción escolar y mejora de la asistencia			En el Artículo 10(f) se pide a los Estados Partes que velen por la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios.	Artículo 28.1(e): Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
Apoyo y formación de docentes	Para aplicar el Artículo 13.1, en el que se reconoce el derecho de toda persona a la educación, el Artículo 13.2 (e) dispone que se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.			
Orientación escolar				Artículo 28.1(d): Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
Planes de estudios que tengan en cuenta la igualdad entre los sexos			En el Artículo 10(c) se pide a los Estados Partes la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza.	Artículo 29.1: Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos [...].

Declaración y Programa de Acción de Viena 1993	Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) 1994	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 1995	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social Copenhague 1995
		Objetivo estratégico B.4.83(k): Eliminar, en los programas de educación académica las barreras legales y reglamentarias que se oponen a la enseñanza de cuestiones sexuales y de salud reproductiva. / Objetivo estratégico C.2.107(a) y (e): / Objetivo estratégico L.5.281(c) y (e): / Objetivo estratégico C.3.108(k)	
	Objetivo 6.7/Medida 6.15: Los jóvenes deberían participar activamente en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades de desarrollo que repercuten directamente en su vida diaria. Ello es particularmente importante en lo que respecta a las actividades y los servicios de información, educación y comunicación sobre la reproductiva y sexual, incluida la prevención de los embarazos tempranos, la educación sexual y la prevención del VIH/SIDA y de otras enfermedades que se transmiten sexualmente./Objetivo 7.29/Medida 7.32/ Medida 8.3	Objetivo estratégico B.4.83(l): Promover, con el apoyo de los padres programas educativos para niñas y niños, teniendo en cuenta la importancia de esa educación para evitar los embarazos no deseados, la propagación de enfermedades transmitidas sexualmente, especialmente el VIH/SIDA, etc. / Objetivo estratégico C.2.107(g): / Objetivo estratégico C.3: Tomar iniciativas en que se tenga en cuenta el género para hacer frente [a] VIH/SIDA.	
	Objetivo 5.8/Medida 5.9: Los gobiernos deberían formular políticas en que se tenga en cuenta a las familias en lo relativo a la vivienda, el trabajo, la salud, la seguridad social y la educación.	Objetivo estratégico B.2.81(e): Alentar la participación las familias en la enseñanza, a fin de promover la alfabetización de todas las personas. / Objetivo estratégico B.6.88(b): Proporcionar apoyo que permita a las madres continuar la educación de sus hijos.	
	Objetivo 11.5(a): Eliminación de las desigualdades entre los sexos con respecto al acceso, la retención y el apoyo a la educación./Medida 11.8	Objetivo estratégico B.1.80(f): Aumentar la matrícula y las tasas de retención escolar de las niñas.	
	Objetivo 4.16(c)/Medida 4.19: Los países deben reconocer que, además de ampliar las posibilidades de educación de las niñas, también es preciso cambiar las actitudes y las practicas de los maestros, los planes de estudios y las instalaciones de las escuelas a fin de que reflejen la determinación de eliminar todas las formas de discriminación basada en el sexo, reconociendo al mismo tiempo las necesidades específicas de las niñas./Medida 11.25	Objetivo estratégico B.4.83(b): Elaborar programas de enseñanza para docentes que aumenten la comprensión de la condición, el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia. / Objetivo estratégico B.4.83(c): Elaborar programas de capacitación para docentes que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza orientada hacia la igualdad entre los sexos. / Objetivo estratégico B.4.83(d): Adoptar medidas para garantizar que las maestras y profesoras tengan las mismas posibilidades y la misma categoría que los maestros y profesores, teniendo en cuenta la importancia de contar con profesoras a fin de atraer a las niñas a las escuelas. / Objetivo estratégico L.4.279(e) y (f)	
		Objetivo estratégico B.1: Asegurar la igualdad de acceso a la educación. / Objetivo estratégico B.1.80(i): Proporcionar servicios de orientación escolar y programas de preparación de maestros no discriminatorios y que tengan en cuenta las diferencias basadas en el sexo.	
Programa de Acción II.79: La Conferencia Mundial de Derechos Humanos pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica.	Objetivo 11.5(c): Incorporar en los programas de estudios temas sobre la relación entre la población y el desarrollo sostenible, las cuestiones de salud, incluida la salud reproductiva, y la igualdad entre los sexos, y mejorar su contenido a fin de fomentar una mayor responsabilidad y conciencia al respecto./Objetivo 11.9/Objetivo 4.16(c)/ Medida 4.19	Objetivo estratégico B.1.80(d): / Objetivo estratégico B.3.82(g): Fomentar la adaptación de los planes de estudio y un ambiente educativo favorable a fin de promover la capacitación para carreras no tradicionales, por ejemplo en ciencia y tecnología. / Objetivo estratégico B.4.83(a) y (g): / Objetivo estratégico L.5.281(f)	

(continuación)

Compromisos	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos Adoptado en 1966 y vigente desde 1976	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer Adoptada en 1979 y vigente desde 1981	Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada en 1989 y vigente desde 1990
Disciplina y control de la violencia en la escuela				Artículo 28.2: Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño [...].
Derechos gracias a la educación				
Educación para la realización personal y/o la plena participación de las mujeres en la sociedad				
Educación para combatir la discriminación sexual y promover la diversidad				
Paz y solución de conflictos				
Igualdad en las remuneraciones y el empleo				Artículo 32.1: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación [...]./ Artículo 32.2
Obligaciones de los Estados				
Apoyo del Estado a la promoción de la mujer y a la igualdad de hombres y mujeres ante la ley		Artículo 26: Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley.	En los Artículos 3, 5, 2 [(a), (b), (c), (f) y (g)] y 15.1 se proclama la igualdad del hombre y la mujer ante la ley.	
Políticas, programas y medidas especiales (por ejemplo, discriminación positiva)			En el Artículo 4.1 se dice que la adopción por los Estados Partes de medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer no se considerarán discriminatorias, pero cesarán cuando se haya alcanzado ese objetivo.	
Cooperación internacional y acción nacional para suministrar recursos a la educación				

Declaración y Programa de Acción de Viena 1993	Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) 1994	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 1995	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social Copenhague 1995
Programa de Acción I.18: La violencia y todas las formas de acoso y explotación sexuales, en particular las derivadas de prejuicios culturales y de la trata internacional de personas son incompatibles con la dignidad y la valía de la persona humana y deben ser eliminadas. Esto puede lograrse con medidas legislativas y con actividades nacionales y cooperación internacional en esferas tales como el desarrollo económico y social, la educación [...].	Objetivo 7.36/Medida 7.39: Debería alentarse y apoyarse, por medio de programas educativos a nivel nacional y de la comunidad, el debate activo y abierto acerca de la necesidad de proteger a las mujeres, los jóvenes y los niños contra todo tipo de abusos, inclusive el abuso sexual, la explotación, el tráfico para fines sexuales y la violencia.	Objetivo estratégico L.7: Erradicar la violencia contra las niñas / Objetivo estratégico L.7.283 (a): Adoptar medidas para erradicar el acoso sexual de las muchachas en las instituciones de educación y de otra índole. / Objetivo estratégico L.7.283(b): Adoptar las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas oportunas para defender a las niñas contra toda forma de violencia en la familia.	Compromiso 6(y): Intensificaremos y coordinaremos el apoyo internacional a los programas de educación y salud basados en el respeto de la dignidad humana y centrados en la protección de todas las mujeres y niños.
	Objetivo 4.3/Medida 4.4(b): Promover la realización plena de la mujer mediante la educación, el desarrollo de sus aptitudes y el empleo, y atribuyendo la mayor importancia a la eliminación de la pobreza, el analfabetismo y la mala salud de las mujeres.	Objetivo estratégico B.1.80(h): Aumentar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades para las mujeres, a fin de que puedan participar plenamente en todas las esferas de la vida. / Objetivo estratégico B.3.82 (f): / Objetivo estratégico B.4.83(h): / Objetivo estratégico L.4.280(b)	
	Objetivo 4.25/Medida 4.26/ Medida 4.27: Participación del hombre y la mujer en pie de igualdad en la educación de los niños desde la más tierna infancia./Medida 4.29/ Objetivo 7.44/Objetivo /Medida 7.47	Objetivo estratégico B.4: Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios. / Objetivo estratégico B.4.83(i): / Objetivo estratégico L.9.285(c)	
		Objetivo estratégico E.140: Impartir una educación que promueva una cultura de paz en que se defienda la justicia y la tolerancia para todas las naciones. / Objetivo estratégico E.4.146(a) y (d)	
	Objetivo 5.2/Medida 5.3/Medida 5.4: Al formular las políticas de desarrollo socioeconómico, se debería prestar especial atención a aumentar la capacidad de obtención de ingresos de todos los miembros adultos de las familias económicamente desfavorecidas, inclusive los ancianos y las mujeres que trabajan en el hogar.	Objetivo estratégico B.3.82(k): Garantizar el acceso a la enseñanza de buena calidad a las mujeres marginadas, a fin de mejorar sus oportunidades de trabajo. / Objetivo estratégico L.4 / Objetivo estratégico L.6: Eliminar la explotación económica del trabajo infantil y proteger a las niñas que trabajan. / Objetivo estratégico L.6.282(a) y (c.iv)	Compromiso 5(j): Formularemos o fortaleceremos las políticas y prácticas que permitan que la mujer participe plenamente en el trabajo remunerado y el empleo con medidas [como] la educación
Programa de Acción II.37: La igualdad de condición de la mujer y sus derechos humanos deben integrarse en las principales actividades de todo el sistema de las Naciones Unidas.			Compromiso 1: Nos comprometemos a crear un entorno [...] jurídico que permita el logro del desarrollo social. / Compromiso 1(a) / Compromiso 5(k)
Programa de Acción II.81: recomienda que los Estados elaboren programas y estrategias específicos para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos, teniendo particularmente en cuenta los derechos humanos de la mujer.	Objetivo 4.3(b): Potenciar la contribución de la mujer al desarrollo sostenible mediante su plena participación en el proceso de formulación de políticas y adopción de decisiones en todas las etapas y su intervención en todos los aspectos de la producción, empleo, actividades generadoras de ingresos, educación, salud, ciencia y tecnología, deportes, etc.	Objetivo estratégico B.4: Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios. / Objetivo estratégico B.4.83(f): Adoptar medidas positivas para aumentar la proporción de mujeres que participan en la elaboración de políticas y la adopción de decisiones.	Compromiso 6(h): Elaboraremos políticas educacionales específicas que tengan en cuenta las desigualdades por razón de sexo.
Programa de Acción I.34: Se insta a los gobiernos, al sistema de las Naciones Unidas y a otras organizaciones multilaterales a que aumenten considerablemente los recursos asignados a programas encaminados al establecimiento y fortalecimiento de la legislación, las instituciones y las infraestructuras nacionales que defiendan el imperio de la ley y la democracia, propicien la participación electoral, promuevan la capacitación, la enseñanza y la educación en materia de derechos humanos, incrementen la participación popular y fortalezcan la sociedad civil.	Objetivo 3.16/Medida 3.17: dar prioridad a las inversiones en aprovechamiento de los recursos humanos con programas dirigidos concretamente a aumentar el acceso a la información, la educación, el aumento de los conocimientos, etc./Objetivo 11.5(a)/ Medida 11.7/Objetivo 3.16/Medida 3.18	Objetivo estratégico B.5: Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas. / Objetivo estratégico L.4.279(d)	

A p é n d i c e 2

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Tal como se explica en el Capítulo 2, para que un índice de desarrollo de la educación para todos pueda medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT, sería necesario en teoría que sus elementos constitutivos reflejasen la totalidad de los seis objetivos fijados en Dakar. Sin embargo, esto es difícil en la práctica porque no todos esos objetivos cuentan con una definición o meta clara. Por ejemplo, el Objetivo 3 –programas de aprendizaje y preparación para la vida diaria– no se presta todavía a una evaluación cuantitativa. Por motivos bastante diferentes, el Objetivo 1 –atención y educación de la primera infancia– no se puede incorporar fácilmente al índice porque los datos nacionales están insuficientemente normalizados y sólo se puede disponer de los relativos a una minoría de Estados. Por consiguiente, el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) sólo comprende en la actualidad indicadores correspondientes a cuatro de los seis objetivos de Dakar: Enseñanza Primaria Universal (EPU), alfabetización de adultos, paridad entre los sexos y calidad de la educación.

En consonancia con el principio de que cada objetivo debe considerarse igualmente importante, se ha escogido un indicador único como medida de aproximación de cada uno de los cuatro componentes del IDE¹, otorgando así la misma importancia a cada uno de ellos. El valor del índice para un país determinado es el promedio aritmético de los valores observados en cada uno de sus componentes. Teniendo en cuenta que éstos se expresan en porcentaje, el valor del IDE puede oscilar entre 0% y 100 %, o entre 0 y 1 cuando se expresa en forma de proporción. Cuanto más se acerca al máximo el valor del IDE de un país determinado, tanto mayor es el grado de realización de la educación para todos en ese país y tanto más cercano se halla éste del objetivo de lograrla.

Los componentes del IDE y los indicadores correspondientes son:

- *La EPU*: tasa neta de escolarización en primaria.
- *La alfabetización de adultos*: tasa de alfabetización de la población de 15 años o más.
- *La calidad de la educación*: tasa de supervivencia escolar en 5º grado de primaria.
- *La paridad entre los sexos*: Índice de la EPT relativo al género (IEG), que es el simple promedio de los valores del Índice de Raridad entre los Sexos (IPS) en la enseñanza primaria y secundaria y en la tasa de alfabetización de adultos.

1. Como se explica más adelante, uno de esos componentes –el relativo a la igualdad entre los sexos– es de por sí un índice compuesto que comprende mediciones de la paridad en la enseñanza primaria, la secundaria y la alfabetización de los adultos.

Elección de los indicadores que sirven para medir por aproximación los componentes del IDE

En la elección de los indicadores, es preciso tener en cuenta la disponibilidad de los datos. No obstante, esto no debe ir en detrimento de la pertinencia del indicador como medición del componente del índice. Es necesario establecer un equilibrio entre esas consideraciones. Así, entre los distintos indicadores susceptibles de ser utilizados como medidas de aproximación de los distintos aspectos de un determinado componente –por ejemplo, la calidad de la educación–, se debe escoger el que posea a la vez estas dos cualidades: ser el más pertinente y contar con cobertura aceptable de datos disponibles.

Enseñanza primaria universal

El indicador escogido para medir los resultados relativos a la EPU es la tasa neta de escolarización (TNE), que representa el porcentaje de niños en edad oficial de cursar primaria que está escolarizado. Su valor varía entre 0% y 100 %. Una TNE de un 100 % significa que está escolarizada la totalidad de los niños en edad de cursar primaria. Si un país mantiene ese nivel perdurablemente, eso supone también que todos los niños escolarizados terminan sus estudios primarios.

Alfabetización de adultos

La tasa de alfabetización de adultos se utiliza como medida de aproximación de los progresos realizados hacia la consecución del Objetivo 4 de la EPT. Como se ha podido ver en el Capítulo 2, los datos existentes sobre la alfabetización no son del todo satisfactorios, pero la producción de una nueva serie de datos para todos los países necesitará varios años y las estimaciones de la alfabetización actualmente utilizadas son las mejores de que se puede disponer a nivel internacional. Por lo que respecta a la pertinencia, se debe señalar que el indicador relativo a la alfabetización de adultos denota el estado del nivel en capital humano. Por eso, su evolución es lenta y se podría aducir que no es un “indicador de primera categoría” de los progresos realizados cada año hacia la mejora de los niveles de alfabetización.

Calidad de la educación

La noción de calidad y la manera de medirla son objeto de amplios debates. En general, se utilizan varios indicadores para efectuar su medición, pero todos ellos distan mucho de ser satisfactorios. Entre esos indicadores, figuran los siguientes: el número de alumnos por docente, aunque su repercusión en los resultados de los alumnos sea ambigua y su variabilidad sea tan

importante como el promedio de su valor a nivel nacional; las tasas de repetición, que pueden constituir una medida de aproximación razonable de la calidad, pese a que las políticas de promoción automática al grado superior disminuyan el valor de este indicador en algunos países; la proporción de docentes con formación pedagógica, que también plantea problemas debido a la gran variabilidad de las definiciones nacionales de esa formación y a los datos limitados que se poseen al respecto; las variables relativas al gasto público ordinario, que también padecen los efectos de una cobertura limitada y sólo proporcionan una medida de aproximación *grosso modo* de la calidad; y las mediciones de los resultados del aprendizaje, que serían el indicador de aproximación más adecuado si se pudiese utilizar un volumen suficiente de datos comparables a escala internacional, lo cual no es posible hoy en día.

Entre estos y otros posibles indicadores “candidatos” a la medición de la calidad por aproximación, se ha elegido la tasa de supervivencia escolar en 5º grado de primaria. Esa tasa está vinculada a la EPU porque es una medida de aproximación *grosso modo* de la terminación de los estudios primarios y su cobertura es mucho más amplia que la de los restantes indicadores “candidatos”. Además, existe una relación estrecha entre la supervivencia escolar en primaria y la adquisición de conocimientos básicos fundamentales. En efecto, se suele considerar que el 5º grado de primaria es el umbral para la adquisición duradera del conocimiento de la lectura y la escritura, y la tasa de supervivencia en ese grado aprehende asimismo aspectos como las repeticiones de curso, las políticas de promoción y las deserciones escolares tempranas.

Paridad entre los sexos

Este cuarto componente del IDE se mide con un índice compuesto: el Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Este índice debería reflejar en teoría el aspecto sustancial del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos, a saber: “suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros 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 [...]”. En ese objetivo, cabe distinguir dos metas: **la paridad entre los sexos** (conseguir una igual participación de los varones y las niñas en la enseñanza primaria y secundaria); y **la igualdad entre los sexos** (garantizar la igualdad de los varones y las niñas en la educación).

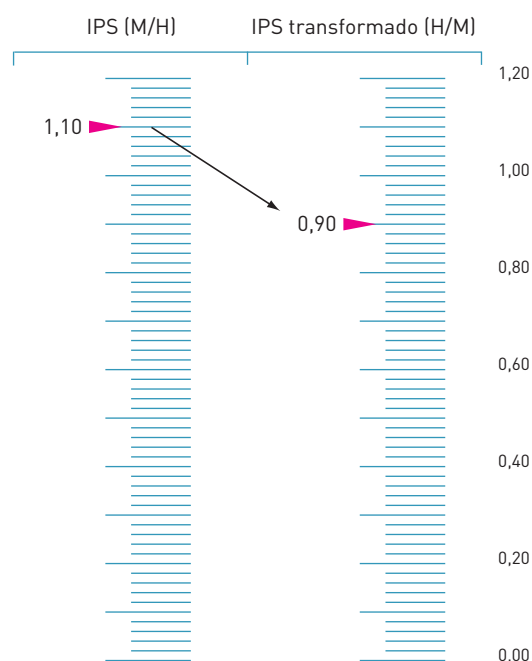
El grado de consecución de la primera meta se mide mediante los Índices de Paridad entre los Sexos (IPS) registrados en la enseñanza primaria y la secundaria, consideradas por separado. Como ya se ha demostrado en los Capítulos 2 a 4 del presente Informe, es difícil

medir los aspectos más generales de la igualdad en la educación y efectuar su seguimiento. A este respecto, es esencial disponer de mediciones de resultados desglosadas por sexo para una serie de niveles de la enseñanza. Ahora bien, no se dispone de mediciones de este tipo susceptibles de ser comparadas a nivel internacional. A fin de dar un primer paso en esta dirección, se ha incluido en el IEG la paridad entre los sexos en la alfabetización de los adultos. Así, el IEG es el simple promedio de tres IPS: el de la TBE en primaria, el de la TBE en secundaria y el correspondiente a la alfabetización de los adultos. Esto significa que el IEG no da cuenta plenamente del segundo aspecto del objetivo de la EPT relativo a la igualdad entre los sexos. Ese aspecto, no obstante, constituye un ámbito prioritario y representa un desafío para próximas ediciones del presente Informe.

Cálculo del Índice de la EPT relativo al Género (IEG)

Tal como se acaba de señalar, el IEG evalúa el resultado relativo conseguido por un país en materia de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y la secundaria, así como en la alfabetización. 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. No obstante, a efectos del cálculo del índice,

Gráfico A2.1. Cálculo de los IPS “transformados”



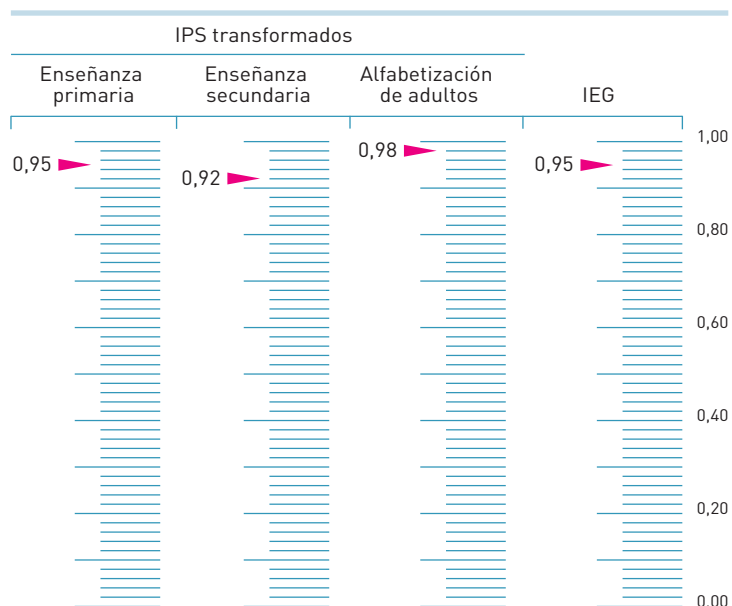
cuando el IPS es superior a 1, las fórmulas N/V (niñas/varones) o M/H (mujeres/hombres) se expresan invertidamente: V/N y H/M, respectivamente. Así se resuelve matemáticamente el problema de la incorporación del IEG al IDE (cuyos componentes tienen asignado un límite teórico de 1, es decir 100%). En el Gráfico A2.1 se muestra cómo se calculan los IPS "transformados" para poner de manifiesto de manera neutra las disparidades entre los sexos, ya sean en detrimento de las niñas/mujeres o de los niños/hombres.

Una vez calculados los tres valores del IPS y convertidos –si es necesario– en IPS "transformados" (de 0 a 1), el IEG compuesto se obtiene calculando el simple promedio de los tres IPS mencionados –el de la TBE en primaria, el de la TBE en secundaria y el correspondiente a la alfabetización de los adultos– con una ponderación igual para cada uno de ellos.

Para ilustrar el modo de cálculo, en el Gráfico A5 se utilizan los datos de 2000 relativos a la Sudáfrica, donde los IPS de primaria, secundaria y alfabetización de adultos equivalían respectivamente a 0,95, 0,92 y 0,98.

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= \frac{1}{3} (\text{IPS transformado de primaria}) \\ &+ \frac{1}{3} (\text{IPS transformado de secundaria}) \\ &+ \frac{1}{3} (\text{IPS transformado de alfabetización de adultos}) \\ \text{IEG} &= \frac{1}{3} [0,95] + \frac{1}{3} [0,92] + \frac{1}{3} [0,98] = 0,95 \end{aligned}$$

Gráfico A2.2. Cálculo del IEG



Cálculo del IDE

Una vez calculado el IEG, es fácil determinar el IDE, que es el promedio aritmético de sus cuatro componentes: la TNE de la enseñanza primaria, la tasa de alfabetización de los adultos, el IEG y la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria. El valor del IDE puede variar entre 0 y 1. Cuanto más se acerca a 1 el IDE de un país, tanto más cerca se halla éste de lograr globalmente la EPT. Se puede considerar que un país con un IDE igual a 0,5 ha recorrido la mitad del camino que conduce a la realización de los objetivos de la educación para todos. Al ser un simple promedio, el IDE puede ocultar la existencia de disparidades importantes entre sus componentes. En otras palabras, como se atribuye el mismo peso a cada uno de los componentes del IDE, los resultados correspondientes a los objetivos hacia los que un país ha progresado poco pueden eclipsar sus avances hacia los demás objetivos, tal como se muestra en el Recuadro A2.1. No obstante, teniendo en cuenta que todos los objetivos de la EPT revisten una importancia análoga, no se puede considerar que un país centrado exclusivamente en la consecución de algunos de ellos haya logrado la educación para todos. La finalidad perseguida por un indicador sintético como el IDE es alimentar el debate sobre políticas, mostrando la importancia que revisten todos los objetivos de la EPT y poniendo de manifiesto su sinergia.

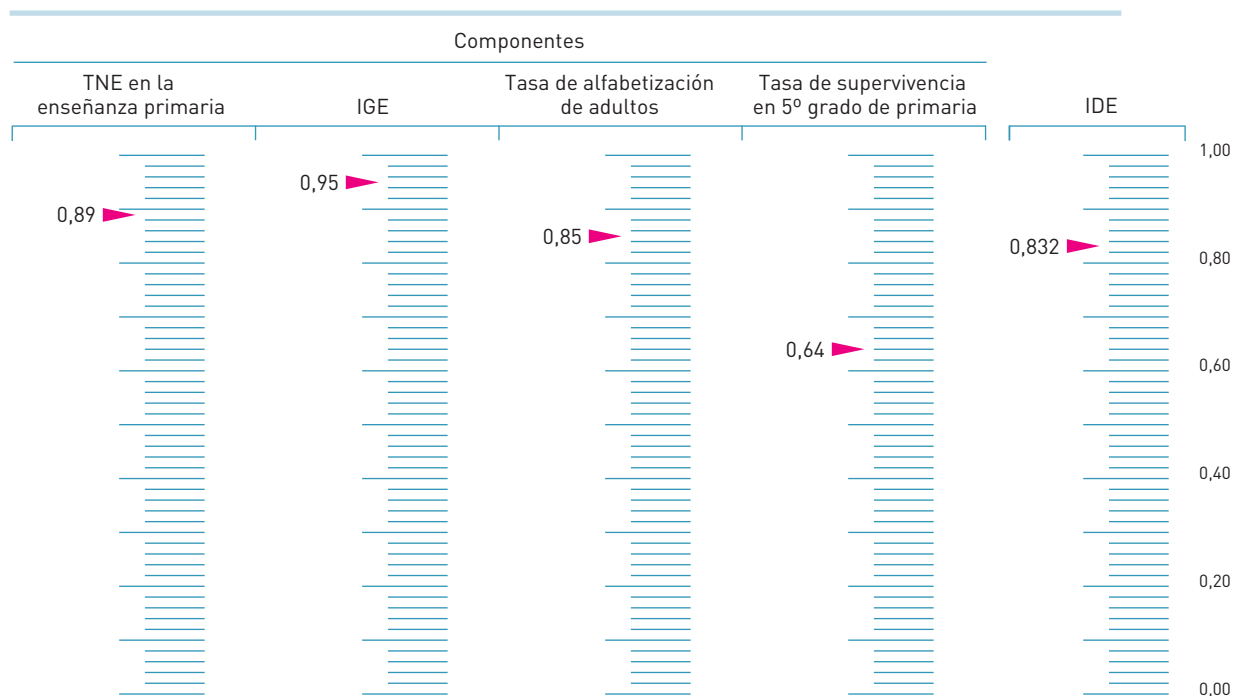
Para ilustrar el cálculo del IDE, se toma como ejemplo una vez más el caso de la Sudáfrica, donde los valores correspondientes a la TNE, la tasa de alfabetización de adultos y la tasa de supervivencia en 2000 eran iguales, respectivamente, a 0,89, 0,85 y 0,64.

$$\begin{aligned} \text{IDE} &= \frac{1}{4} (\text{TNS}) + \frac{1}{4} (\text{IEG}) \\ &+ \frac{1}{4} (\text{tasa de alfabetización de adultos}) \\ &+ \frac{1}{4} (\text{tasa de supervivencia en 5º grado}) \\ \text{IDE} &= \frac{1}{4} [0,89] + \frac{1}{4} [0,95] + \frac{1}{4} [0,85] + \frac{1}{4} [0,64] = 0,832 \end{aligned}$$

Fuentes de datos

Casi todos los datos utilizados para calcular los IDE correspondientes a 1990 y 2000 proceden de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), salvo las tasas de supervivencia en 5º grado de algunos países sobre los que se carecía de datos. En este caso, los datos se extrajeron de los informes nacionales comunicados para la Evaluación de la EPT en el Año 2000.

Gráfico A2.3. Cálculo del IDE



Recuadro A2.1. Equilibrio entre acceso y progresión

Aquí se ofrece el ejemplo de una situación en la que el IDE oculta la existencia de variaciones importantes entre sus componentes, debidas a políticas de educación desequilibradas. A efectos de la demostración, se ha escogido un ejemplo sencillo, pero extremo.

	Población de la cohorte	Grado						TNI (%)	TNE (%)	Progresión al 5º grado (%)	Componente del IDE
		1	2	3	4	5	6				
A	100	50	50	50	50	50	50	50%	50%	100%	0,38
B	100	100	80	70	60	50	40	100%	67%	50%	0,29
C	100	100	90	80	75	70	65	100%	80%	70%	0,38

Consideremos tres países diferentes –aunque también podría ser un mismo país en tres épocas diferentes– que presentan estas características comunes: su sistema de enseñanza primaria consta de seis grados; la población de cada cohorte es igual a 100; todos los alumnos, excepto los del país A, ingresan en la escuela el primer año de escolarización oficial; y no hay repetición de grado. En el país A, las tasas de ingreso (TNI) y escolarización (TNE) son bajas, pero la tasa de supervivencia en 5º grado es elevada, ya que el 100% de los alumnos ingresados en primer año de primaria progresan a través de este ciclo de enseñanza hasta llegar a ese grado. La contribución al IDE correspondiente a los dos indicadores pertinentes es de 0,38 (el máximo posible es de 0,50).

En el país B, toda la población de la cohorte tiene acceso al primer grado de primaria, pero las deserciones escolares son importantes. El número de escolares que llegan al 5º grado es el mismo que en el país A, pero representa solamente el 50% de los niños ingresados el primer año de escolarización. La TNE es más alta que en el país A, pero la disminución de los efectivos a medida que los niños se van acercando al 5º grado es muy considerable, de manera que el componente del IDE correspondiente a esos dos indicadores sólo asciende a 0,29. Esto revela que la baja calidad de la educación, puesta de manifiesto por la disminución de la retención en el 5º grado, tiene mucho mayor peso que el mayor acceso a la enseñanza primaria.

Para que un país donde el 100% de la población de una cohorte ingresa en la escuela logre –al igual que el país A– una contribución de 0,38 al IDE, tendría que retener en el 5º grado al 70% de los niños ingresados en el 1er grado, tal como ocurre en el caso del país C. Se puede considerar que este último se acerca más a la realización de la EPT que el país A, ya que el mayor acceso a la educación puede redundar en beneficio de los pobres, las minorías étnicas y las niñas (si es que están desfavorecidas en la enseñanza primaria). Sin embargo, no todos los niños que tienen acceso a la escuela en el país C podrán terminar sus estudios de primaria, debido a la abundancia de deserciones escolares tempranas que suelen afectar sobre todo a los más pobres. Desde este punto de vista, aunque el país C pueda escolarizar en primaria a un mayor número de niños, es muy probable que la calidad de su sistema educativo sea inferior a la del país A.

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Cuadro A2.1. El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2000)

Clasificación según el nivel del IDE	Países	IDE	TNE en primaria (%)	Tasa de alfabetización de adultos (%)	Índice de la EPT relativo al Género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE alto						
1	Italia	0.990	0.998	0.984	0.985	0.992
2	Polonia	0.989	0.977	0.997	0.988	0.993
3	Estonia	0.987	0.976	0.998	0.982	0.992
4	República de Corea	0.986	0.995	0.978	0.988	0.985
5	Belarrús	0.983	0.994	0.997	0.984	0.956
6	Maldivas	0.980	0.990	0.969	0.977	0.983
7	Chipre	0.975	0.949	0.971	0.986	0.994
8	Guyana	0.974	0.979	0.985	0.983	0.948
9	Malta	0.970	0.979	0.920	0.986	0.995
10	Cuba	0.966	0.973	0.967	0.971	0.953
11	Trinidad y Tobago	0.964	0.924	0.983	0.967	0.982
12	Argentina	0.961	0.997	0.968	0.977	0.903
13	Chile	0.957	0.888	0.958	0.983	0.999
14	Bulgaria	0.954	0.943	0.984	0.979	0.909
15	Tayikistán	0.953	0.962	0.992	0.916	0.940
16	Panamá	0.951	0.999	0.919	0.969	0.919
IDE mediano						
17	Bahrein	0.942	0.959	0.875	0.946	0.989
18	Jordania	0.941	0.936	0.898	0.952	0.977
19	México	0.939	0.994	0.912	0.966	0.885
20	Samoa	0.936	0.969	0.986	0.961	0.826
21	Mauricio	0.935	0.947	0.845	0.954	0.996
22	Mongolia	0.935	0.888	0.984	0.928	0.940
23	Uruguay	0.935	0.904	0.976	0.951	0.908
24	Macao (China)	0.931	0.848	0.938	0.943	0.994
25	Perú	0.928	0.999	0.899	0.940	0.874
26	Tailandia	0.927	0.854	0.955	0.958	0.941
27	Belice	0.924	0.982	0.932	0.965	0.815
28	Indonesia	0.923	0.922	0.868	0.950	0.951
29	Viet Nam	0.918	0.954	0.925	0.937	0.857
30	Ecuador	0.917	0.993	0.916	0.981	0.778
31	Jamaica	0.916	0.949	0.869	0.956	0.889
32	Venezuela	0.912	0.880	0.925	0.935	0.908
33	Armenia	0.910	0.692	0.984	0.967	0.998
34	Costa Rica	0.908	0.911	0.956	0.963	0.802
35	China	0.907	0.927	0.852	0.867	0.982
36	Líbano	0.902	0.865	0.860	0.915	0.969
37	Qatar	0.902	0.953	0.812	0.969	0.875
38	Paraguay	0.901	0.921	0.933	0.969	0.781
39	Bolivia	0.897	0.969	0.854	0.935	0.830
40	Kuwait	0.893	0.831	0.819	0.966	0.957
41	Emiratos Árabes Unidos	0.889	0.866	0.762	0.945	0.981
42	Cabo Verde	0.888	0.998	0.738	0.912	0.905
43	Filipinas	0.885	0.927	0.949	0.969	0.694
44	Swazilandia	0.885	0.928	0.796	0.972	0.842
45	Túnez	0.879	0.992	0.710	0.883	0.931
46	Namibia	0.877	0.816	0.820	0.951	0.922
47	Argelia	0.872	0.983	0.667	0.866	0.972
48	República Árabe Siria	0.866	0.963	0.744	0.836	0.921
49	Botswana	0.860	0.843	0.772	0.959	0.866
50	Colombia	0.859	0.885	0.916	0.968	0.666
51	República Dominicana	0.859	0.925	0.837	0.922	0.751
52	República Islámica del Irán	0.845	0.736	0.760	0.909	0.975
53	Zimbabwe	0.834	0.796	0.887	0.920	0.733
54	Sudáfrica	0.834	0.889	0.852	0.948	0.645
55	Egipto	0.828	0.926	0.553	0.845	0.990
56	Omán	0.806	0.646	0.717	0.903	0.959
57	Lesotho	0.804	0.784	0.834	0.855	0.745

Cuadro A2.1. (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países	IDE	TNE en primaria (%)	Tasa de alfabetización de adultos (%)	Índice de la EPT relativo al Género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado de primaria
IDE bajo						
58	Myanmar	0.795	0.832	0.847	0.949	0.552
59	Arabia Saudita	0.792	0.579	0.762	0.891	0.937
60	Kenya	0.785	0.685	0.824	0.918	0.712
61	Zambia	0.777	0.655	0.782	0.866	0.806
62	Guatemala	0.742	0.843	0.685	0.880	0.560
63	Rwanda	0.741	0.973	0.668	0.932	0.391
64	República Unida de Tanzania	0.726	0.467	0.750	0.868	0.818
65	Nicaragua	0.725	0.807	0.665	0.944	0.484
66	Camboya	0.721	0.854	0.680	0.722	0.628
67	Togo	0.709	0.912	0.571	0.613	0.738
68	Marruecos	0.705	0.780	0.488	0.752	0.800
69	Ghana	0.700	0.582	0.716	0.838	0.663
70	Bangladesh	0.697	0.889	0.400	0.850	0.649
71	Madagascar	0.691	0.677	0.665	0.911	0.511
72	Sudán	0.689	0.495	0.577	0.817	0.868
73	RDP Lao	0.688	0.814	0.648	0.759	0.532
74	Comoras	0.678	0.562	0.559	0.820	0.771
75	Iraq	0.671	0.929	0.393	0.620	0.740
76	India	0.658	0.857	0.572	0.733	0.468
77	Côte d'Ivoire	0.633	0.622	0.486	0.647	0.777
78	Gambia	0.626	0.687	0.366	0.760	0.692
79	Benin	0.618	0.703	0.374	0.529	0.866
80	Mauritania	0.614	0.640	0.402	0.803	0.612
81	Senegal	0.610	0.631	0.374	0.711	0.723
82	Djibuti	0.609	0.326	0.646	0.698	0.767
83	Nepal	0.607	0.724	0.417	0.667	0.622
84	Guinea Ecuatorial	0.607	0.717	0.832	0.715	0.163
85	Burundi	0.591	0.537	0.480	0.764	0.584
86	Liberia	0.587	0.834	0.535	0.646	0.333
87	Eritrea	0.576	0.410	0.557	0.731	0.605
88	Etiopía	0.541	0.467	0.391	0.668	0.638
89	Pakistán	0.528	0.601	0.432	0.580	0.497
90	Chad	0.518	0.582	0.426	0.525	0.539
91	Mozambique	0.510	0.544	0.440	0.628	0.427
92	Burkina Faso	0.469	0.355	0.239	0.590	0.691
93	Guinea-Bissau	0.462	0.535	0.384	0.549	0.381
94	Níger	0.439	0.304	0.160	0.554	0.740

Nota: Las cifras en azul indican que la disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños o los hombres.

Fuente: Cuadros 2, 5, 6 y 7 del Anexo Estadístico, e informes nacionales para la "Evaluación de la EPT en el Año 2000".

En el presente análisis, sólo se han tomado en cuenta los países que cuentan con el conjunto completo de indicadores necesarios para calcular el IDE. Por ahora son 127, lo cual significa que transcurrirá todavía un cierto tiempo antes de que sea posible ofrecer un panorama mundial completo de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Perspectivas de la paridad entre los sexos: metodología

En el cuadro 2.25 del Capítulo 2 se puede ver –sobre la base una extrapolación de las tendencias precedentes– en qué medida los países del mundo pueden o no alcanzar los objetivos relativos a la paridad entre los

sexos. La realización del objetivo de la paridad se define como la obtención de un IPS que oscile entre 0,97 y 1,03. La tolerancia de una diferencia máxima de un 3% entre las tasas de escolarización de los varones y las niñas permite tener en cuenta los errores de medición de las series estadísticas internacionales, y no implica juicio alguno sobre la aceptabilidad de un determinado nivel de disparidad.

Los resultados que figuran en el Cuadro 2.25 se han obtenido efectuando una extrapolación lineal de la evolución del IPS en primaria y secundaria entre 1990 y 2000. Este método es sencillo, pero está sujeto a algunas limitaciones. En primer lugar, si se tiene en cuenta que el IPS expresa una proporción entre las tasas de escolarización de las niñas y los varones,

Cuadro A2.2. Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2000)

Países	IDE	TNE en primaria (%)	Tasa de alfabetización de adultos (%)	Índice de la EPT relativo al Género (IEG)	Tasa de supervivencia en 5º grado
Italia	1	4	8	5	8
Polonia	2	16	2	2	7
Estonia	3	17	1	9	9
República de Corea	4	6	12	1	12
Belarrús	5	7	3	6	23
Maldivas	6	11	15	13	13
Chipre	7	27	14	3	5
Guyana	8	14	6	8	26
Malta	9	15	27	4	4
Cuba	10	19	17	15	24
Trinidad y Tobago	11	38	11	21	14
Argentina	12	5	16	12	39
Chile	13	46	18	7	1
Bulgaria	14	30	10	11	35
Tayikistán	15	23	4	51	28
Panamá	16	1	28	19	34
Bahrein	17	24	35	38	11
Jordania	18	31	33	32	17
México	19	8	31	24	41
Samoa	20	21	5	27	50
Mauricio	21	29	43	31	3
Mongolia	22	47	7	47	29
Uruguay	23	43	13	33	37
Macao (China)	24	55	22	41	6
Perú	25	2	32	42	43
Tailandia	26	53	20	29	27
Belice	27	13	24	25	52
Indonesia	28	39	37	35	25
Viet Nam	29	25	26	43	47
Ecuador	30	9	30	10	57
Jamaica	31	28	36	30	40
Venezuela	32	49	25	44	36
Armenia	33	71	9	22	2
Costa Rica	34	42	19	26	54
China	35	35	41	61	15
Líbano	36	51	38	52	20
Qatar	37	26	50	18	42
Paraguay	38	40	23	17	56
Bolivia	39	20	39	45	49
Kuwait	40	60	49	23	22
Emiratos Árabes Unidos	41	50	55	39	16
Cabo Verde	42	3	59	53	38
Filipinas	43	34	21	16	69
Swazilandia	44	33	51	14	48
Túnez	45	10	62	58	31
Namibia	46	61	48	34	32
Argelia	47	12	66	62	19
República Árabe Siria	48	22	58	68	33
Botswana	49	57	53	28	45
Colombia	50	48	29	20	72
República Dominicana	51	37	44	48	61
RI del Irán	52	67	56	55	18
Zimbabwe	53	64	34	49	66
Sudáfrica	54	44	40	37	75
Egipto	55	36	76	66	10
Omán	56	76	60	56	21
Lesotho	57	65	45	64	62
Myanmar	58	59	42	36	83
Arabia Saudita	59	83	54	57	30
Kenya	60	73	47	50	68
Zambia	61	75	52	63	53
Guatemala	62	56	63	59	82
Rwanda	63	18	65	46	91
RU de Tanzania	64	90	57	60	51
Nicaragua	65	63	68	40	88
Camboya	66	54	64	78	77
Togo	67	41	73	88	65
Marruecos	68	66	78	75	55
Ghana	69	81	61	67	73
Bangladesh	70	45	86	65	74
Madagascar	71	74	67	54	86
Sudán	72	88	71	70	44
RDP Lao	73	62	69	74	85
Comoras	74	84	74	69	59
Iraq	75	32	87	87	63
India	76	52	72	76	89
Côte d'Ivoire	77	79	79	84	58
Gambia	78	72	92	73	70
Benin	79	70	90	93	46
Mauritania	80	77	85	71	79
Senegal	81	78	91	80	67
Djibuti	82	93	70	81	60
Nepal	83	68	84	83	78
Guinea Ecuatorial	84	69	46	79	94
Burundi	85	86	80	72	81
Liberia	86	58	77	85	93
Eritrea	87	91	75	77	80
Etiopía	88	89	88	82	76
Pakistán	89	80	82	90	87
Chad	90	82	83	94	84
Mozambique	91	85	81	86	90
Burkina Faso	92	92	93	89	71
Guinea-Bissau	93	87	89	92	92
Níger	94	94	94	91	64

Fuente: Cuadros 2, 5, 6 y 7 del Anexo Estadístico, e informes nacionales para la "Evaluación de la EPT en el Año 2000".

hubiera sido preferible calcular y extrapolar sus componentes por separado. Sin embargo, no se ha podido aplicar este método debido a la adopción de la CINE revisada en 1997 y los consiguientes cambios que esto ha entrañado en la definición de la duración de cada nivel de enseñanza en el decenio 1990-2000. Por lo tanto, se ha utilizado el método más aproximativo: proyectar el IPS.

En segundo lugar, la interpretación de los resultados de las proyecciones lineales tropieza con obstáculos de sobra conocidos. En efecto, esos resultados no pueden,

en especial, tener en cuenta las evoluciones lineales de expansión o contracción que puedan haberse producido en los dos años de referencia. Sin embargo, a falta de una serie internacional de datos sobre el IPS en los años intermedios, no se ha podido recurrir al uso de un método de extrapolación más preciso.

Cuando el valor extrapolado del IPS de un país –calculado tal como se acaba de indicar– no se sitúa entre 0,97 y 1,03 en 2005 o 2015, se considera que dicho país corre el riesgo de no alcanzar la paridad entre los sexos para esos años. En esta categoría

entran todos los países que en el decenio 1990-2000 se han alejado del objetivo de la paridad: 13 por lo que respecta a la enseñanza primaria y 28 en lo que se refiere a la secundaria. Habida cuenta de que esos países se han alejado del objetivo en el periodo considerado, todo método de extrapolación de las tendencias precedentes indicará claramente que corren el riesgo de no alcanzarlo en el futuro. Por otra parte, cabe señalar que en la categoría de países en situación de "riesgo" hay un grupo de nueve que en 2000 se acercaba mucho a la realización del objetivo pero que, al ser sus índices anteriores negativos o insignificantes, podrían no alcanzar la paridad entre los sexos si esos índices persisten. El caso de esos nueve países se menciona en el Capítulo 2.

Cuando una simple extrapolación de los índices de crecimiento precedentes conduce a la conclusión de que se rebasaría el objetivo –es decir que la disparidad en favor de los varones se convertiría en una disparidad en favor de las muchachas, o viceversa–, se presume que no se impulsará a ultranza esa tendencia y que la paridad se mantendrá. No obstante, conviene señalar que en algunos países ya se ha producido una inversión de tendencia –sobre todo en la enseñanza secundaria– y la disparidad en favor de los varones se ha convertido en disparidad en favor de las muchachas.

En el Cuadro A2.3 se recapitulan los métodos utilizados, teniendo en cuenta todos los apareamientos posibles entre los valores del IPS en primaria y secundaria en 1990 y 2000. En el Cuadro A2.4 se comparan los resultados de esos métodos en la enseñanza primaria con los resultados que se hubieran obtenido en caso de haber recurrido una vez más a la metodología empleada en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002*. En este cuadro las categorías del análisis de 2002 figuran en la primera línea horizontal, mientras que las nuevas categorías del presente Informe se muestran en la primera columna de la izquierda.

En lo que respecta a los países donde se estima que ya se ha alcanzado la paridad, se puede comprobar que no se da una diferencia porque ambos métodos definen de manera idéntica la realización del objetivo. En el caso de los demás países, la nueva metodología es más precisa en lo referente a sus posibilidades de alcanzar la meta. En la segunda columna del cuadro, hay 16 naciones que, según el antiguo método, tenían "muchas posibilidades de alcanzar el objetivo". Sin embargo, la nueva metodología utilizada muestra que 9 esas naciones quizás lo alcancen de aquí a 2005 y que otras 5 posiblemente sólo lo logren en 2015. Asimismo, el nuevo método induce a pensar que 2 países no

Cuadro A2.3. Criterios utilizados para evaluar las perspectivas de la paridad entre los sexos

Caso	IPS en 1990	IPS en 2000	Evolución entre 1990 y 2000	Presunto valor en 2005	Presunto valor en 2015	Clasificación	Países: enseñanza primaria	Países: enseñanza secundaria
I		Objetivo alcanzado	Sin objeto	Valor en 2000	Valor en 2000	Objetivo alcanzado	81	43
II	Inferior a 0.98	Inferior a 0.98	Avanza hacia el objetivo	Valor proyectado, o 1 cuando el IPS proyectado es superior a 1	Valor proyectado, o 1 cuando el IPS proyectado es superior a 1	Tiene posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2005 o 2015 o corre el riesgo de no alcanzarlo	33	36
III	Superior a 1.02	Superior a 1.02	Avanza hacia el objetivo	Valor proyectado, o 1 cuando el IPS proyectado es superior a 1	Valor proyectado, o 1 cuando el IPS proyectado es superior a 1	Tiene posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2005 o 2015 o corre el riesgo de no alcanzarlo	1	21
IV	Inferior a 0.98	Inferior a 0.98	Se aleja del objetivo	Valor en 2000	Valor en 2000	Corre el riesgo de no alcanzar el objetivo	7	6
V	Superior a 1.02	Superior a 1.02	Se aleja del objetivo	Valor en 2000	Valor en 2000	Corre el riesgo de no alcanzar el objetivo	0	12
VI	Objetivo alcanzado	Superior a 1.02	Se aleja del objetivo	Valor en 2000	Valor en 2000	Corre el riesgo de no alcanzar el objetivo	1	3
VII	Objetivo alcanzado	Inferior a 0.98	Se aleja del objetivo	Valor en 2000	Valor en 2000	Corre el riesgo de no alcanzar el objetivo	5	2
VIII	Inferior a 0.98	Superior a 1.02	Se aleja del objetivo	Valor en 2000	Valor en 2000	Corre el riesgo de no alcanzar el objetivo	0	5
IX	Superior a 1.02	Inferior a 0.98	Se aleja del objetivo	Valor en 2000	Valor en 2000	Corre el riesgo de no alcanzar el objetivo	0	0
							128	128

Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Cuadro A2.4. Comparación de los métodos de evaluación de las perspectivas nacionales de logro de la paridad entre los sexos

Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria (<i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2002</i>)							
	Objetivo alcanzado	Muchas posibilidades de alcanzar el objetivo (países cerca del objetivo y en progreso)	Riesgo de no alcanzar el objetivo (países cerca del objetivo que se alejan de éste)	Escasas posibilidades de alcanzar el objetivo (países lejos del objetivo y en progreso)	Riesgo grave de no alcanzar el objetivo (países lejos del objetivo que se alejan aún más)	Número de países	
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria (<i>Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4</i>)	Objetivo ya alcanzado en 2000	Albania, Alemania, Australia, Austria, Azerbaiyán, Bahrein, Bangladesh, Barbados, Bélgica, Belice, Bolivia, Botswana, Bulgaria, Canadá, Cabo Verde, Chile, China, Chipre, Colombia, Costa Rica, Croacia, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Ecuador, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Federación de Rusia, Filipinas, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Guyana, Hungría, Indonesia, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Jordania, Kazajstán, Kenya, Kuwait, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Lituania, Malasia, Malawi, Malta, Mauricio, México, Myanmar, Namibia, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Panamá, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, República de Moldova, República Unida de Tanzania, Rumania, Rwanda, Samoa, Serbia y Montenegro, Suecia, Suiza, Suriname, Trinidad y Tobago, Vanuatu, Venezuela y Zimbabwe.	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Ninguno	81
	Posibilidades de alcanzarlo en 2005	Ninguno	Arabia Saudita, Brunei Darussalam, Egipto, Gambia, República Islámica del Irán, Lesotho, Mauritania, Omán y Túnez.	Ninguno	Marruecos, Nepal y Senegal.	Ninguno	12
	Posibilidades de alcanzarlo en 2015	Ninguno	Argelia, Congo, Ghana, República Árabe de Siria y Uganda.	Cuba y Paraguay.	Benin, Camboya, Chad, Comoras, RDP Lao, Sudán y Togo.	Ninguno	14
	Riesgo de no alcanzarlo de aquí a 2015	Ninguno	Santa Lucía y Tailandia.	Estonia, Kirguistán, Macao (China), Madagascar, Mongolia, Papua-Nueva Guinea, Sudáfrica, Swazilandia y Turquía.	Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Djibuti, Etiopía, India, Mozambique, Níger y Sierra Leona.	Burundi e Iraq.	21
	Número de países	81	16	11	18	2	128

Fuente: Cuadro 5 del Anexo Estadístico.

habrán cubierto probablemente el objetivo en 2015. Por otra parte, tanto la nueva como la antigua metodología coinciden en señalar que –a excepción de Cuba y Paraguay– todos los países de la tercera columna en situación de “riesgo de no alcanzar el objetivo” no lograrán probablemente la paridad entre los sexos en 2015. Por último, conviene observar que, entre los países de la cuarta columna con “escasas posibilidades de alcanzar el objetivo” según el antiguo método, hay algunos que podrían cubrirlo según el nuevo análisis: 3 de aquí a 2005 y 7 en 2015.

Como puede comprobarse, los resultados del uso de los dos métodos son razonablemente coherentes. Con respecto a la extrapolación de las posibilidades de un determinado país para alcanzar las metas relativas a la igualdad entre los sexos, cabe señalar que la mayoría de las diferencias observadas entre los dos informes obedece a cambios en los datos, y más concretamente al hecho de que en el presente Informe se ha incorporado la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria al tratamiento del objetivo relacionado con la igualdad entre muchachas y varones.

Apéndice 3

La concordancia entre las bases de datos del CRS y del CAD

La base de datos del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (CRS) contiene una lista completa de cada transacción, por año y país, y suministra información más detallada que la base de datos del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE. Al proporcionar datos proyecto por proyecto, la base del CRS permite explorar ámbitos en los que el sistema del CAD no permite la flexibilidad necesaria. Esos ámbitos son:

- el análisis de distintos subsectores, por ejemplo el de la educación “no especificada”;
- la identificación de los componentes educativos en otros sectores, por ejemplo la formación médica; y
- el análisis de la distribución por región de la ayuda bilateral a la educación.

La base de datos del CRS no se ha utilizado en estudios importantes de los flujos de ayuda a la educación, debido a que anteriormente sólo abarcaba una porción reducida de la ayuda incluida en la base de datos del CAD (Bentall y otros, 2001; y UNESCO, 2002). Hasta 1990, la base de datos del CRS sólo comprendía el 24% de los compromisos de ayuda bilateral a la educación. No obstante, desde principios de ese decenio la cobertura de esta base se ha ido ampliando, haciendo así más factible la utilización de sus datos. Esa cobertura ha llegado a abarcar el 80% de toda la ayuda a la educación en 2000 (como ha señalado el propio CAD) y el 70% en 2001 como puede verse en el Cuadro A3.1.

En ese cuadro, se puede ver también que muchas de las diferencias entre las bases de datos del CAD y del CRS se deben a un grupo reducido de países. Algunos países con programas de ayuda a la educación poco importantes y con una cobertura insuficiente por parte del CRS –por ejemplo, Grecia– apenas tienen repercusiones en el nivel de cobertura final de la base de datos de este sistema. En cambio, esas repercusiones son muy considerables en el caso de países que suministran un volumen de ayuda considerable como el Japón y Francia. La escasa cobertura de esos dos países se explica plenamente por el hecho de que ninguno de los dos suministran al CRS datos sobre su cooperación técnica. En el caso de Japón, la carencia de datos se puede subsanar adicionando la cooperación técnica en

materia de educación, habida cuenta de que este país suministra al CAD información por separado sobre este tipo de cooperación. De ahí que la cobertura para Japón sea de un 100% en 2000 y de un 83% en 2001. Por consiguiente, la cobertura para el conjunto de los países miembros del CAD alcanzó el 97% en 2000 y el 89% en 2001. Aunque, una vez efectuado ese ajuste, la concordancia entre las dos bases de datos no sea perfecta, se puede estimar que un promedio de cobertura del 93% en el bienio 2000-2001 es suficiente para considerar que la base de datos del CRS representa una fuente útil de información en el análisis de la ayuda a la educación.

Cuadro A3.1. Porcentaje de cobertura de los datos CRS de ayuda bilateral a educación reflejada en la base de datos del CAD

Países	Cobertura (cifra CRS/cifra CAD)	
	2000	2001
Alemania	100	100
Australia	100	100
Austria	100	100
Bélgica	67	59
Canadá	100	100
Dinamarca	100	100
España	74	77
Estados Unidos	98	100
Finlandia	0	0
Francia	72	84
Grecia	100	100
Irlanda	18	24
Italia	0	n.a.
Japón	100	100
Luxemburgo	0	0
Noruega	100	100
Nueva Zelandia	99	72
Países Bajos	100	92
Portugal	100	94
Reino Unido	100	100
Suecia	100	100
Suiza	100	100
Países miembros del CAD	80	77
Japón (comprendida la cooperación técnica)	100	83
Países miembros del CAD (comprendida la cooperación técnica japonesa)	97	89

Fuentes: Cuadro 5 de la base de datos en línea del CAD y, para Japón, Cuadro 5a; y base de datos en línea del CRS (OCDE-CAD, 2003a).

Introducción

Los datos sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gastos en educación presentados en los cuadros de este Anexo se basan en los resultados del estudio del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) correspondiente al año académico 2000-2001. Se incluyen los datos relativos a los países cuyo año académico coincide con el año civil 2000, o abarca una parte de 2000 y otra de 2001. Estas estadísticas sobre educación se refieren a todos los centros docentes del sistema formal, comprendidas las instituciones públicas y las privadas, por niveles de enseñanza. Se complementan con otras estadísticas, demográficas y económicas, recogidas o elaboradas por otras organizaciones internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la División de Población de las Naciones Unidas y el Banco Mundial.

La mayoría de los Estados Miembros comunican sus datos de educación al IEU, contestando a los cuestionarios normalizados que este organismo prepara. No obstante, en algunos países los datos se han acopiado gracias a encuestas realizadas en el marco del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI)*, financiado por el Banco Mundial, o han sido suministrados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o Eurostat (en el caso de los países de Europa Oriental que forman parte del grupo Trakai). Para ayudar al lector y diferenciar a los países pertenecientes a estas dos últimas categorías del resto de los Estados Miembros, se han empleado los siguientes símbolos en los cuadros: o para los países de la OCDE; w para los países participantes en el proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

Los indicadores sobre el acceso y la participación presentados en los cuadros estadísticos se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas en el marco de su revisión de 2000. Por eso, pueden diferir de los publicados por cada país, o por otras organizaciones como la OCDE o proyectos como el WEI, debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de población y las de las Naciones Unidas.

Los datos de educación comunicados al IEU que se refieren a los años más recientes, y más concretamente los datos de 2000-2001, se ajustan a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) revisada en 1997. Cabe señalar que los datos relativos al periodo 1990-1991 se ajustan a la CINE precedente, que data de 1976. Por eso, puede ocurrir que no sean comparables los indicadores de 1990-1991 y los de 2000-2001 en el caso de algunos países, tal como se indica en una serie de cuadros.

Hay que señalar que en los cuadros de este Anexo se presentan tanto datos observados como estimados. Cuando no se ha podido disponer de datos sobre un país correspondientes a 2000-2001, se han presentado los datos de 1999-2000. En ese caso, se ha puesto una nota a pie de página y los datos figuran en letra cursiva.

Las notas a pie de página de los cuadros y el glosario proporcionan indicaciones complementarias para facilitar al lector la interpretación de la información y los datos presentados.

Símbolos utilizados en los cuadros

- * Estimación nacional
- ** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO
- ... Carencia de datos
- o Países de la OCDE
- i Países del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (WEI)
- Magnitud nula o no calculada
- . Categoría carente de objeto
- ./ Datos incluidos en otra categoría

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo

- **Países desarrollados:** región de América del Norte y Europa Occidental, así como Australia, Japón y Nueva Zelanda.
- **Países en desarrollo:** regiones del África Subsahariana, América Latina y el Caribe, Asia Meridional y Occidental, Asia Oriental y el Pacífico (menos Australia, Japón y Nueva Zelanda) y Estados Árabes.
- **Países en transición:** regiones de Asia Central y Europa Central y Oriental.

Regiones de la EPT

- **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)**
Alemania, Andorra, Austria, Bélgica, Canadá, Chipre, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, San Marino, Suecia y Suiza.
- **América Latina y el Caribe (41 países y territorios)**
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.
- **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.
- **Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)**
Australia, Brunei Darussalam, Camboya, China, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas, Indonesia, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón, Kiribati, Macao (China), Malasia, Myanmar, Nauru, Niue, Nueva Zelanda, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Samoa, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.
- **Estados Árabes (20 países y territorios)**
Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibuti, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jamahiriya Árabe Libia, Jordania, Kuwait, Líbano, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Territorios Autónomos Palestinos, Túnez y Yemen.
- **Europa Central y Oriental (20 países)**
Albania, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Federación de Rusia, Hungría, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, República Checa, República de Moldova, Serbia y Montenegro, Turquía y Ucrania.

Cuadro 1

Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Tasa total de fertilidad (hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia (en %) del VIH entre las personas de 15 a 49 años			Número de niños huérfanos a causa del sida (en miles)
			1995-2000	1995-2000			Total	Hombres	Mujeres	
	2000	1990-2000			1995-2000	1995-2000				1995-2000
África Subsahariana										
Angola	13 134	3.1	45	46	7.2	126	5.5	2.9	7.3	100
Benin	6 272	3.0	54	55	6.1	88	3.6	1.4	4.5	34
Botswana	1 541	2.2	44	45	4.4	74	38.8	19.3	45.0	69
Burkina Faso	11 535	2.5	45	46	6.9	99	6.5	4.8	11.7	270
Burundi	6 356	1.2	41	41	6.8	120	8.3	6.3	14.1	240
Cabo Verde	427	2.2	69	71	3.6	56	...	...	...	...
Camerún	14 876	2.5	50	51	5.1	87	11.8	6.6	15.3	210
Chad	7 885	3.0	45	46	6.6	123	3.6	3.2	5.8	72
Comoras	706	2.9	59	60	5.4	76	...	...	...	...
Congo	3 018	3.0	51	53	6.3	72	7.2	4.4	10.5	78
Côte d'Ivoire	16 013	2.4	48	48	5.1	89	9.7	...	...	...
Eritrea	3 659	1.6	52	53	5.7	89	2.8	3.6	5.5	24
Etiopía	62 908	2.8	44	45	6.8	115	6.4	...	...	990
Gabón	1 230	2.7	52	54	5.4	88	...	...	...	...
Gambia	1 303	3.4	45	47	5.2	125	1.6	0.7	1.8	5.3
Ghana	19 306	2.4	56	58	4.6	69	3.0	1.8	3.9	200
Guinea	8 154	2.8	46	47	6.3	124	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	457	2.6	50	52	5.9	108	3.4	1.9	3.7	...
Guinea-Bissau	1 199	2.4	44	45	6.0	131	2.8	1.4	4.0	4.3
Kenya	30 669	2.6	52	53	4.6	65	15.0	7.2	18.7	890
Lesotho	2 035	1.9	52	53	4.8	108	31.0	23.5	51.4	73
Liberia	2 913	3.0	48	49	6.8	111	...	...	...	...
Madagascar	15 970	2.9	52	53	6.1	100	0.3	0.1	0.3	6.3
Malawi	11 308	1.8	41	41	6.8	140	15.0	7.6	17.9	470
Mali	11 351	2.6	52	52	7.0	130	1.7	1.8	2.8	70
Mauricio	1 161	0.9	71	75	2.0	19	0.1	...	...	...
Mozambique	18 292	2.9	41	42	6.3	137	13.0	7.8	18.8	420
Namibia	1 757	2.4	45	45	5.3	78	22.5	13.3	29.2	47
Niger	10 832	3.4	44	44	8.0	136	...	...	...	...
Nigeria	113 862	2.8	51	51	5.9	88	5.8	3.6	7.0	1 000
República Centroafricana	3 717	2.3	44	46	5.3	101	12.9	7.0	16.3	110
República Democrática del Congo	50 948	3.2	51	52	6.7	91	4.9	...	...	...
República Unida de Tanzania	35 119	3.3	51	52	5.5	81	7.8	4.3	9.7	810
Rwanda	7 609	1.2	39	40	6.2	122	8.9	5.9	13.4	260
Santo Tomé y Príncipe	138	1.8	65	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	9 421	2.5	52	54	5.6	62	0.5	0.2	0.7	15
Seychelles	80	1.3	73	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	4 405	0.8	37	39	6.5	165	7.0	3.4	10.2	42
Somalia	8 778	2.0	47	48	7.2	122	1.0	...	...	...
Sudáfrica	43 309	1.7	53	60	3.1	58	20.1	12.8	30.8	660
Swazilandia	925	1.8	51	52	4.8	87	33.4	18.3	47.4	35
Togo	4 527	2.7	51	53	5.8	83	6.0	2.5	7.1	63
Uganda	23 300	3.0	42	43	7.1	106	5.0	2.4	5.6	880
Zambia	10 421	2.6	41	40	6.0	94	21.5	9.7	25.2	570
Zimbabwe ^w	12 627	2.1	43	43	5.0	65	33.7	14.9	39.6	780
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ^o	82 017	0.3	77	80	1.3	5	0.1	0.1	0.1	...
Andorra	86	4.5	...	...	...	6	...	...	...	...
Austria ^o	8 080	0.4	78	81	1.4	5	0.2	0.3	0.1	...
Bélgica ^o	10 249	0.3	78	82	1.6	4	0.2	0.1	0.1	...
Canadá ^o	30 757	1.0	79	81	1.6	6	0.3	0.3	0.2	...
Chipre ^o	784	1.4	78	80	2.0	8	0.3	...	...	...
Dinamarca ^o	5 320	0.3	76	79	1.7	6	0.2	0.2	0.1	...
España ^o	39 910	0.2	78	82	1.2	6	0.5	0.6	0.3	...
Estados Unidos ^o	283 230	1.1	77	79	2.0	8	0.6	0.6	0.3	...
Finlandia ^o	5 172	0.4	78	81	1.7	4	<0.10	0.0	0.0	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.
2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA).
3. Estadísticas del Banco Mundial.
4. Informe sobre Desarrollo Humano 2002.

PNB ³			AYUDA Y POBREZA ⁴		DEUDA EXTERNA ⁴					Pais o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares corrientes	Paridad del poder adquisitivo									2000	2000
1990-2000	2000	2000	2000	1983-2000	2000	2000	2000	2000	2000	
África Subsahariana										
-5.3	290	1 180	23.3	...	10 146	1 204	25.4	...	15.1	Angola
1.8	370	980	38.0	...	1 598	77	3.6	...	12.6	Benin
3.7	3 300	7 170	19.9	61.4	413	68	1.3	...	1.8	Botswana
-2.4	210	970	29.1	85.8	1 332	55	2.5	...	17.3	Burkina Faso
-4.9	110	580	14.6	...	1 100	21	3.2	...	37.2	Burundi
4.8	1 330	4 760	220.3	...	327	16	2.9	...	7.5	Cabo Verde
-2.5	580	1 590	25.5	64.4	9 241	562	6.8	...	20.5	Camerún
-2.1	200	870	16.6	...	1 116	26	1.9	...	9.3	Chad
-2.1	380	1 590	26.4	...	232	3	1.3	...	5.0	Comoras
...	570	570	10.8	...	...	...	1.9	1.4	1.6	Congo
...	600	1 500	22.0	49.4	...	...	11.8	...	22.4	Côte d'Ivoire
...	170	960	48.1	...	311	3	0.5	...	1.1	Eritrea
-0.7	100	660	11.0	76.4	5 481	139	2.2	...	13.9	Etiopía
-2.3	3 190	5 360	9.6	...	3 995	468	11.0	...	15.0	Gabón
...	340	1 620	37.7	82.9	...	...	4.5	...	7.0	Gambia
-1.4	340	1 910	31.6	78.5	6 657	472	9.4	...	19.3	Ghana
1.0	450	1 930	18.7	...	3 388	133	4.5	...	15.3	Guinea
15.0	800	5 600	46.6	...	248	5	1.1	...	0.2	Guinea Ecuatorial
-1.4	180	710	67.1	...	942	6	3.1	...	8.6	Guinea-Bissau
2.4	350	1 010	16.7	62.3	6 295	481	4.7	...	17.3	Kenya
1.2	580	2 590	20.4	65.7	716	66	5.7	...	12.1	Lesotho
...	...	...	22.0	...	2 032	1	...	...	...	Liberia
2.6	250	820	20.2	83.3	4 701	93	2.4	17.3	7.7	Madagascar
-1.0	170	600	39.4	...	2 716	59	3.5	...	11.7	Malawi
-0.6	240	780	31.7	90.6	2 956	97	4.3	...	12.1	Malí
5.1	3 750	9 940	17.6	...	2 374	553	12.7	45.7	20.8	Mauricio
4.3	210	800	47.9	78.4	7 135	88	2.5	...	11.4	Mozambique
3.1	2 030	6 410	86.3	55.8	...	...	...	...	...	Namibia
-2.9	180	740	19.5	85.3	1 638	28	1.6	...	9.4	Níger
3.7	260	800	1.6	90.8	34 134	1 009	2.7	...	4.3	Nigeria
-4.2	280	1 160	20.4	84.0	872	14	1.5	...	12.9	República Centroafricana
...	...	...	3.6	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	270	520	29.7	59.6	...	...	2.4	...	16.2	República Unida de Tanzania
-3.6	230	930	42.3	84.6	1 271	35	2.0	...	24.7	Rwanda
-1.9	290	...	253.9	...	316	4	10.1	...	31.7	Santo Tomé y Príncipe
-2.5	490	1 480	45.0	67.8	3 372	228	5.3	...	14.4	Senegal
5.0	7 050	...	227.3	...	163	17	3.0	5.6	3.4	Seychelles
-2.2	130	480	41.4	74.5	1 273	43	6.9	...	48.0	Sierra Leona
...	...	...	12.0	...	2 561	...	...	...	...	Somalia
1.3	3 020	9 160	11.3	35.8	24 861	3 860	3.1	6.3	10.0	Sudáfrica
5.5	1 390	4 600	14.3	...	262	24	1.6	5.1	2.3	Swazilandia
-2.9	290	1 410	15.4	...	1 435	30	2.5	...	6.1	Togo
3.8	300	1 210	35.2	...	3 408	159	2.6	15.6	23.7	Uganda
-0.7	300	750	76.3	87.4	5 730	186	6.7	...	18.7	Zambia
-1.7	460	2 550	14.1	64.2	4 002	471	6.6	...	22.1	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
0.9	25 120	24 920	...	...	...	...	...	...	...	Alemania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
1.4	25 220	26 330	...	...	...	...	...	...	...	Austria ^o
1.6	24 540	27 470	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica ^o
2.0	21 130	27 170	...	...	...	...	...	...	...	Canadá ^o
4.3	12 370	20 780	69.5	...	...	...	...	...	...	Chipre ^o
2.2	32 280	27 250	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca ^o
0.8	15 080	19 260	...	...	...	...	...	...	...	España ^o
5.5	34 100	34 100	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos ^o
-1.1	25 130	24 570	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia ^o

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Tasa total de fertilidad (hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia (en %) del VIH entre las personas de 15 a 49 años			Número de niños huérfanos a causa del sida (en miles)
			1995-2000				Total	Hombres	Mujeres	
	2000	1990-2000	Total	Mujeres	1995-2000	1995-2000				2001
Francia ⁰	59238	0.4	78	82	1.7	6	0.3	0.3	0.2	...
Grecia ⁰	10610	0.4	78	81	1.3	7	0.2	0.2	0.1	...
Irlanda ⁰	3803	0.8	77	79	1.9	7	0.1	0.1	0.1	...
Islandia ⁰	279	0.9	79	82	2.0	5	0.2	...	...	...
Israel ⁰	6040	3.0	79	81	2.9	6	0.1	...	...	...
Italia ⁰	57530	0.1	79	82	1.2	6	0.4	0.3	0.3	...
Luxemburgo ⁰	437	1.3	77	80	1.7	7	0.2	...	...	...
Malta ⁰	390	0.8	78	81	1.9	8	0.1	...	...	...
Mónaco	33	0.9	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	4469	0.5	79	82	1.8	5	0.1	0.1	0.1	...
Países Bajos ⁰	15864	0.6	78	81	1.5	5	0.2	0.2	0.1	...
Portugal ⁰	10016	0.1	76	79	1.5	7	0.5	0.5	0.2	...
Reino Unido ⁰	59415	0.3	77	80	1.7	6	0.1	0.1	0.1	...
San Marino	27	1.6	...	...	...	6	...	...	...	...
Suecia ⁰	8842	0.3	80	82	1.5	4	0.1	0.1	0.1	...
Suiza ⁰	7170	0.5	79	82	1.5	5	0.5	0.6	0.5	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	11	3.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	65	0.3	74	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	215	1.4	75	78	...	14	...	...	...	...
Argentina ^w	37032	1.3	73	77	2.6	22	0.7	1.0	0.4	25
Aruba	101	4.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	304	1.8	69	74	2.4	19	3.5	3.6	4.1	2.9
Barbados	267	0.4	76	79	1.5	12	1.2	...	...	...
Belice	226	2.0	74	75	3.4	32	2.0	1.3	2.4	0.95
Bermudas	63	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	8329	2.4	61	64	4.4	66	0.1	0.2	0.1	1
Brasil ^w	170406	1.4	67	71	2.3	42	0.7	0.8	0.6	130
Chile ^w	15211	1.5	75	78	2.4	13	0.3	0.5	0.2	4
Colombia	42105	1.9	70	74	2.8	30	0.4	1.2	0.3	21
Costa Rica	4024	2.8	76	79	2.8	12	0.6	0.8	0.4	3
Cuba	11199	0.5	76	78	1.6	8	<0.10	0.1	0.1	1
Dominica	71	0.0	73	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	12646	2.1	70	73	3.1	46	0.3	0.4	0.2	7.2
El Salvador	6278	2.0	69	73	3.2	32	0.6	1.0	0.5	13
Granada	94	0.3	65	...	...	21	...	...	...	...
Guatemala	11385	2.6	64	67	4.9	46	1.0	1.2	1.1	32
Guyana	761	0.4	64	68	2.4	56	2.7	4.4	5.4	4.2
Haití	8142	1.6	52	55	4.4	68	6.1	5.5	6.7	200
Honduras	6417	2.7	66	69	4.3	37	1.6	1.4	1.8	14
Islas Caimanes	38	3.7	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	17	3.4	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	24	3.4	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	2576	0.8	75	77	2.5	22	1.2	1.0	1.0	5.1
México ⁰	98872	1.7	72	76	2.8	31	0.3	0.5	0.1	27
Montserrat	4	-0.1	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5071	2.8	68	70	4.3	39	0.2	0.3	0.1	2
Panamá	2856	1.7	74	76	2.6	21	1.5	2.4	1.6	8.1
Paraguay ^w	5496	2.6	70	72	4.2	39	...	0.2	...	...
Perú ^w	25662	1.7	68	71	3.0	45	0.4	0.5	0.2	17
República Dominicana	8373	1.7	67	70	2.9	41	2.5	2.5	3.3	33
Saint Kitts y Nevis	38	-0.9	70	...	...	21	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	113	0.6	70	...	...	21	...	...	...	...
Santa Lucía	148	1.2	73	76	2.7	14	...	...	...	...
Suriname	417	0.4	70	73	2.2	29	1.2	1.6	2.1	1.7
Trinidad y Tobago	1294	0.6	74	76	1.6	14	2.5	3.3	4.4	3.6
Uruguay ^w	3337	0.7	74	79	2.4	18	0.3	0.6	0.2	3.1
Venezuela	24170	2.2	73	76	3.0	21	0.5	0.7	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.
 2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA).
 3. Estadísticas del Banco Mundial.
 4. Informe sobre Desarrollo Humano 2002.

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Tasa total de fertilidad (hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia (en %) del VIH entre las personas de 15 a 49 años			Número de niños huérfanos a causa del sida (en miles)
			1995-2000				2001			
	2000	1990-2000	Total	Mujeres	1995-2000	1995-2000	Total	Hombres	Mujeres	2001
Asia Central										
Armenia	3 787	0.7	72	75	1.4	17	0.2	0.3	0.1	...
Azerbaiyán	8 041	1.1	71	75	1.9	32	<0.10	0.1	0.0	...
Georgia	5 262	-0.4	73	77	1.6	19	<0.10	0.1	0.0	...
Kazajstán	16 172	-0.3	64	70	2.1	45	0.1	...	...	...
Kirguistán	4 921	1.1	67	71	2.9	43	<0.10	0.0	0.0	...
Mongolia	2 533	1.3	63	66	2.7	62	<0.10	...	...	...
Tayikistán	6 087	1.4	67	70	3.7	57	<0.10	0.0	0.0	...
Turkmenistán	4 737	2.5	65	69	3.6	55	<0.10	0.0	0.0	...
Uzbekistán	24 881	1.9	68	71	2.8	41	<0.10	0.0	0.0	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	21 765	4.6	43	43	6.9	165	...	...	...	...
Bangladesh	137 439	2.2	58	58	3.8	79	<0.10	0.0	0.0	2.1
Bhután	2 085	2.1	61	62	5.5	63	<0.10	...	...	...
India ^W	1 008 937	1.8	62	63	3.3	73	0.8	0.5	1.0	...
Maldivas	291	3.0	65	64	5.8	46	0.1	...	...	...
Nepal	23 043	2.4	57	57	4.8	83	0.5	0.4	0.4	13
Pakistán	141 256	2.5	59	59	5.5	95	0.1	0.1	0.1	25
República Islámica del Irán	70 330	1.8	68	69	3.2	44	<0.10	...	...	...
Sri Lanka ^W	18 924	1.1	72	75	2.1	23	<0.10	0.0	0.0	2
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	19 138	1.2	78	81	1.8	5	0.1	0.1	0.0	...
Brunei Darussalam	328	2.4	75	78	2.8	10	...	...	...	...
Camboya	13 104	3.1	56	59	5.2	83	2.7	1.2	3.0	55
China ^W	1 275 133	1.0	70	70	1.8	41	0.1	0.2	0.1	76
Estados Federados de Micronesia	118	...	...	...	4.3	20	...	...	...	...
Fiji	814	1.2	69	70	3.2	20	0.1	...	...	...
Filipinas ^W	75 653	2.1	69	71	3.6	34	<0.10	0.0	0.0	4.1
Indonesia ^W	212 092	1.5	66	67	2.6	48	0.1	0.1	0.1	18
Islas Cook	20	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	51	1.5	...	...	...	55	...	...	...	...
Islas Salomón	447	3.4	68	69	5.6	24	...	...	...	...
Japón ^o	127 096	0.3	81	84	1.4	4	<0.10	0.0	0.0	2
Kiribati	83	1.4	...	...	...	52	...	...	...	...
Macao, China	444	1.8	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia ^W	22 218	2.2	73	75	3.3	12	0.4	0.8	0.1	14
Myanmar	47 749	1.6	56	58	3.3	92	...	...	...	...
Nauru	12	2.9	...	...	...	25	...	...	...	...
Niue	2	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda ^o	3 778	1.2	78	80	2.0	7	0.1	0.1	0.0	...
Palau	19	...	...	...	...	24	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	4 809	2.4	57	58	4.6	69	0.7	0.5	0.5	4.2
Rep. Popular Democrática de Corea	22 268	1.1	63	66	2.1	45	...	...	...	...
República de Corea ^o	46 740	0.9	75	78	1.5	8	<0.10	0.0	0.0	1
República Democrática Popular Lao	5 279	2.4	54	54	5.3	97	<0.10	0.1	0.0	...
Samoa	159	-0.1	...	...	4.5	30	...	...	...	...
Singapur	4 018	2.8	77	79	1.6	5	0.2	0.2	0.2	...
Tailandia ^W	62 806	1.3	70	73	2.1	25	1.8	1.3	2.0	290
Timor-Leste	737	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	99	0.3	...	...	...	17	...	...	...	...
Tuvalu	10	1.1	...	...	...	38	...	...	...	...
Vanuatu	197	2.7	68	70	4.6	32	...	...	...	...
Viet Nam	78 137	1.7	68	70	2.5	40	0.3	0.4	0.2	22

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.
 2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA).
 3. Estadísticas del Banco Mundial.
 4. Informe sobre Desarrollo Humano 2002.

PNB ³			AYUDA Y POBREZA ⁴		DEUDA EXTERNA ⁴					País o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares corrientes	Paridad del poder adquisitivo								
1990-2000	2000	2000	2000	1983-2000	2000	2000	2000	2000	2000	
Asia Central										
-7.0	520	2 580	57.0	...	898	43	2.2	...	7.6	Armenia
-6.7	600	2 740	17.3	...	1 184	181	3.7	...	8.0	Azerbaiyán
-12.9	630	2 680	32.2	...	1 633	117	3.8	25.8	9.5	Georgia
...	1 260	5 490	11.7	...	...	...	10.8	20.1	16.8	Kazajstán
...	270	2 540	43.7	...	...	...	14.2	20.4	29.3	Kirguistán
...	390	1 760	85.8	50.0	859	29	3.1	7.7	4.7	Mongolia
-14.2	180	1 090	23.4	...	1 170	88	9.3	24.3	10.9	Tayikistán
-6.3	750	3 800	6.7	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	360	2 360	7.5	...	4 340	899	12.1	...	26.4	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	5.0	...	...	...	...	...	...	Afganistán
4.6	370	1 590	8.5	77.8	15 609	790	1.7	...	9.1	Bangladesh
5.7	590	1 440	25.5	...	198	7	1.3	6.4	4.2	Bhután
3.8	450	2 340	1.5	86.2	99 062	9 694	2.1	13.6	12.5	India ^w
15.5	1 960	4 240	66.2	...	207	20	3.8	9.7	4.3	Maldivas
4.4	240	1 370	16.9	82.5	2 823	100	1.8	16.3	6.5	Nepal
4.3	440	1 860	5.0	84.6	32 091	2 857	4.8	18.0	26.8	Pakistán
...	1 680	5 910	1.9	...	...	...	3.3	4.4	11.4	República Islámica del Irán
7.4	850	3 460	14.6	45.4	9 065	738	4.6	21.6	9.6	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
2.6	20 240	24 970	...	...	...	...	...	...	...	Australia ^o
...	...	...	1.9	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
11.0	260	1 440	30.4	...	2 357	31	1.0	...	2.0	Camboya
11.6	840	3 920	1.4	52.6	149 800	21 728	2.0	...	7.4	China ^w
4.3	2 110	...	860.0	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
0.6	1 820	4 480	35.8	...	136	30	2.1	...	2.5	Fiji
6.0	1 040	4 220	7.6	...	50 063	6 737	8.5	36.9	13.6	Filipinas ^w
2.7	570	2 830	8.2	55.3	141 803	18 772	13.2	...	25.3	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
2.7	1 970	...	1 101.0	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
3.2	620	1 710	152.9	...	155	9	3.2	...	6.7	Islas Salomón
4.8	35 620	27 080	...	...	...	...	...	...	...	Japón ^o
3.9	950	...	197.0	...	...	...	...	...	...	Kiribati
6.7	14 580	18 190	2.0	...	...	...	...	...	...	Macao, China
6.9	3 380	8 330	2.0	...	41 797	5 967	7.2	...	5.3	Malasia ^w
...	...	...	2.2	...	6 046	87	...	...	4.7	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
1.3	12 990	18 530	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelanda ^o
...	...	...	2 059.0	...	...	...	...	...	...	Palau
1.7	700	2 180	57.3	...	2 604	305	8.3	...	13.5	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
...	8 910	17 300	-4.2	<2	...	...	5.1	...	10.9	República de Corea ^o
...	290	1 540	53.3	73.2	...	...	2.5	...	8.1	República Democrática Popular Lao
3.7	1 450	5 050	172.5	...	197	9	3.6	...	10.8	Samoa
10.1	24 740	24 910	0.3	...	...	...	...	...	...	Singapur
3.6	2 000	6 320	10.2	28.2	79 675	14 016	11.6	23.5	16.3	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
2.8	1 660	...	188.0	...	58	4	2.6	...	11.6	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	1 150	2 960	232.7	...	...	...	1.0	...	1.4	Vanuatu
...	390	2 000	21.8	...	...	...	4.2	22.0	7.5	Viet Nam

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²				
	Población total (en miles)	Tasa media de crecimiento anual (%)	Esperanza de vida al nacer (años)		Tasa total de fertilidad (hijos por mujer)	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de incidencia (en %) del VIH entre las personas de 15 a 49 años			Número de niños huérfanos a causa del sida (en miles)	
			1995-2000				Total	Hombres	Mujeres		
	2000	1990-2000	Total	Mujeres	1995-2000	1995-2000				2001	
Estados Árabes											
Arabia Saudita	20 346	2.8	71	72	6.2	25	...	...	...	...
Argelia	30 291	2.0	69	70	3.2	50	0.1	...	...	...
Bahrein	640	2.7	73	75	2.6	16	0.3	...	...	...
Djibuti	632	2.3	45	47	6.1	117	...	...	...	...
Egipto ^w	67 884	1.9	66	68	3.4	51	<0.10	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	2 606	2.6	75	78	3.2	12	...	...	...	...
Iraq	22 946	2.8	59	60	5.2	92	<0.10	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	5 290	2.0	71	72	3.8	28	0.2	...	...	...
Jordania ^w	4 913	4.1	70	71	4.7	27	<0.10	...	...	...
Kuwait	1 914	-1.1	76	78	2.9	12	...	...	...	...
Libano	3 496	2.5	73	74	2.3	20	...	...	...	...
Marruecos	29 878	1.9	67	69	3.4	52	0.1	...	...	...
Mauritania	2 665	2.9	51	52	6.0	106	...	...	...	...
Omán	2 538	3.5	71	72	5.8	27	0.1	...	...	...
Qatar	565	5.5	69	71	3.7	14	...	...	...	...
República Árabe Siria	16 189	2.7	71	72	4.0	27	...	...	...	...
Sudán	31 095	2.2	55	56	4.9	86	2.6	1.5	4.2	62	
Territorios Autónomos Palestinos	3 191	3.9	71	73	6.0	24	...	...	...	...
Túnez ^w	9 459	1.5	70	71	2.3	30	...	...	...	...
Yemen	18 349	4.5	59	60	7.6	74	0.1	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania ^o	3 134	-0.5	73	76	2.6	28	...	...	...	...
Belarrús	10 187	-0.1	69	74	1.3	12	0.3	0.8	0.3	...	
Bosnia y Herzegovina ^o	3 977	-0.8	73	...	1.4	15	<0.10	...	...	...
Bulgaria ^o	7 949	-0.9	71	75	1.1	15	<0.10	...	...	...
Croacia	4 654	0.3	74	78	1.7	10	<0.10	0.0	0.0	...	
Eslovaquia	5 399	0.3	73	77	1.4	9	<0.10	0.0	0.0	...	
Eslovenia ^o	1 988	0.4	75	79	1.2	6	<0.10	0.0	0.0	...	
Estonia ^o	1 393	-1.2	71	76	1.2	11	1.0	3.2	0.8	...	
Federación de Rusia ^w	145 491	-0.2	66	73	1.2	17	0.9	2.2	0.8	...	
Hungría ^o	9 968	-0.4	71	76	1.4	10	0.1	0.1	0.0	...	
la ex República Yugoslava de Macedonia	2 034	0.6	73	75	1.9	18	<0.10	...	...	...
Letonia ^o	2 421	-1.0	70	76	1.1	16	0.4	1.1	0.3	...	
Lituania ^o	3 696	-0.1	72	77	1.4	11	0.1	0.2	0.1	...	
Polonia ^o	38 605	0.1	73	78	1.5	10	0.1	0.1	0.1	...	
República Checa ^o	10 272	0.0	74	78	1.2	6	<0.10	0.0	0.0	...	
República de Moldova	4 295	-0.2	67	70	1.6	20	0.2	...	...	...
Rumania ^o	22 438	-0.3	70	73	1.3	22	<0.10	...	...	...
Serbia y Montenegro	10 552	0.4	72	...	1.8	15	0.2	...	...	...
Turquía ^o	66 668	1.7	70	72	2.7	46	<0.10	...	...	...
Ucrania	49 568	-0.5	68	74	1.3	15	1.0	2.5	1.1	...	
Resumen											
	Total		Media ponderada					Media ponderada			Total
Mundo	6 041 386	1.4	65	67	2.8	60	...	...	...	...
Países desarrollados	859 780	0.6	75	79	1.6	8	...	...	...	...
Países en desarrollo	4 700 496	1.7	63	64	3.1	65	...	...	...	...
Países en transición	481 110	0.6	69	71	2.0	29	...	...	...	...
África Subsahariana	615 453	2.6	49	50	5.8	95	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	709 768	0.7	78	81	1.7	6	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	513 858	1.6	70	73	2.7	29	...	...	...	...
Asia Central	76 421	1.0	68	71	2.5	42	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	1 424 070	1.8	61	62	4.5	75	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2 022 240	1.1	68	71	3.4	35	...	...	...	...
Estados Árabes	274 887	2.4	67	68	4.4	45	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	404 689	0.1	71	75	1.5	16	...	...	...	...

1. Estadísticas de la División de Población de las Naciones Unidas.

2. Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (ONUSIDA).

3. Estadísticas del Banco Mundial.

4. Informe sobre Desarrollo Humano 2002.

PNB ³			AYUDA Y POBREZA ⁴		DEUDA EXTERNA ⁴					País o territorio
Tasa media de crecimiento anual (%)	PNB por habitante		Ayuda neta por habitante (dólares corrientes)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios (%)	Total de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total del servicio de la deuda en dólares corrientes (millones)	Total de la deuda en % del PNB	Servicio de la deuda pública en % de los ingresos ordinarios del gobierno	Total del servicio de la deuda en % de las exportaciones	
	Dólares corrientes	Paridad del poder adquisitivo									2000	2000
1990-2000	2000	2000	2000	1983-2000	2000	2000	2000	2000	2000	
Estados Árabes										
4.4	7 230	11 390	1.5	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
-1.7	1 580	5 040	5.4	15.1	25 002	4 467	8.8	...	19.6	Argelia
7.9	...	...	76.7	...	...	...	...	...	...	Bahrein
...	880	...	112.9	...	262	14	2.4	...	5.5	Djibuti
...	1 490	3 670	19.6	52.7	...	...	1.8	...	8.4	Egipto ^w
...	...	...	1.5	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	4.0	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	2.9	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
8.1	1 710	3 950	112.4	7.4	8 226	669	8.0	26.7	11.4	Jordania ^w
5.7	18 030	18 690	1.5	...	...	...	...	...	...	Kuwait
17.5	4 010	4 550	56.2	...	10 311	1 821	10.5	...	...	Libano
2.7	1 180	3 450	14.0	7.5	17 944	3 333	10.3	...	25.9	Marruecos
-1.7	370	1 630	79.5	68.7	2 500	100	11.0	...	25.9	Mauritania
...	...	...	18.0	...	6 267	864	...	8.2	7.3	Omán
...	...	...	0.9	...	...	...	...	...	...	Qatar
2.9	940	3 340	9.8	...	21 657	344	2.2	...	4.8	República Árabe Siria
-2.6	310	1 520	7.2	...	15 741	61	0.6	...	3.2	Sudán
...	1 660	...	...	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
4.6	2 100	6 070	23.5	10.0	10 610	1 900	10.2	31.5	20.2	Túnez ^w
...	370	770	14.4	45.2	...	...	3.0	...	3.8	Yemen
Europa Central y Oriental										
6.3	1 120	3 600	101.6	...	784	27	0.7	...	2.0	Albania ^o
-1.6	2 870	7 550	3.9	...	851	232	0.8	5.5	2.9	Belarrús
...	1 230	...	185.0	...	2 828	334	7.2	...	...	Bosnia y Herzegovina ^o
-4.8	1 520	5 560	39.1	...	10 026	1 189	10.2	15.8	16.2	Bulgaria ^o
...	4 620	7 960	14.1	...	12 120	2 437	13.0	16.9	25.5	Croacia
...	3 700	11 040	20.9	...	...	...	13.8	11.8	18.0	Eslovaquia
...	10 050	17 310	30.6	...	...	...	...	...	...	Eslovenia ^o
-3.8	3 580	9 340	45.8	...	3 280	428	9.3	2.4	8.7	Estonia ^o
-8.4	1 660	8 010	10.8	...	160 300	11 671	4.9	7.8	10.1	Federación de Rusia ^w
3.4	4 710	11 990	25.3	...	29 415	7 946	18.0	20.4	24.4	Hungría ^o
...	1 820	5 020	123.8	...	...	...	4.6	...	9.3	la ex República Yugoslava de Macedonia
-5.4	2 920	7 070	37.6	...	3 379	562	7.8	6.4	15.8	Letonia ^o
-1.7	2 930	6 980	26.8	...	4 855	906	8.1	16.0	17.1	Lituania ^o
10.9	4 190	9 000	36.2	...	63 561	10 290	6.6	6.9	20.9	Polonia ^o
...	5 250	13 780	42.7	...	21 299	4 773	9.5	15.6	12.7	República Checa ^o
-18.6	400	2 230	28.5	...	1 233	135	10.0	20.7	16.7	República de Moldova
-0.6	1 670	6 360	19.3	...	10 224	2 341	6.4	...	18.8	Rumania ^o
...	940	...	...	...	...	...	2.1	...	...	Serbia y Montenegro
2.8	3 100	7 030	4.9	18.0	116 209	21 136	10.5	18.0	36.1	Turquía ^o
-10.5	700	3 700	10.9	...	12 166	3 661	11.9	21.0	18.6	Ucrania
Mundo										
...	...	...	7.8	...	...	...	...	...	...	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	6.7	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	18.7	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	470	1 600	19.4	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
...	3 670	7 080	7.4	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	3.0	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	1 060	4 130	4.1	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	2 090	5 270	15.2	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 2

Alfabetización de adultos y jóvenes¹

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)					
	1990			2000			2015			1990		2000		2015	
	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	26.4	38.1	15.5	37.4	52.1	23.6	53.8	69.9	38.3	1 773	59.1	2 106	62.8	2 499	68.0
Botswana	68.1	65.7	70.3	77.2	74.5	79.8	87.3	84.5	90.0	212	49.8	203	46.3	136	39.2
Burkina Faso	16.3	25.0	8.0	23.9	33.9	14.1	38.3	48.3	28.3	3 876	58.5	4 504	60.5	5 977	60.1
Burundi	37.0	48.4	26.6	48.0	56.1	40.4	64.0	66.4	61.8	1 949	60.9	1 734	60.4	1 945	54.3
Cabo Verde	63.8	76.2	54.3	73.8	84.5	65.7	84.4	90.3	79.2	70	72.4	68	73.2	60	71.4
Camerún	57.9	68.7	47.5	71.3	79.1	63.7	85.8	89.5	82.0	2 683	63.5	2 432	63.9	1 743	63.2
Chad	27.7	37.0	18.8	42.6	51.6	34.0	65.2	71.2	59.4	2 297	57.6	2 423	58.7	2 308	59.2
Comoras	53.8	61.4	46.4	55.9	63.2	48.7	58.5	65.3	51.6	129	58.8	177	58.6	267	58.3
Congo	67.1	77.1	57.9	80.7	87.5	74.4	92.9	95.9	90.0	401	66.5	313	68.5	181	72.0
Côte d'Ivoire	38.5	50.5	25.7	48.6	59.5	37.2	62.4	70.6	54.0	4 141	57.1	4 761	58.7	4 983	59.6
Eritrea	46.4	58.5	34.8	55.7	67.3	44.5	69.0	78.6	59.5	930	61.8	908	63.6	1 058	65.8
Etiopía	28.6	37.3	19.8	39.1	47.1	31.0	56.4	61.6	51.2	18 822	57.1	21 005	57.4	21 773	56.2
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	25.6	31.7	19.7	36.6	43.7	29.7	54.7	61.8	47.8	401	55.0	494	56.5	511	58.7
Ghana	58.5	70.1	47.2	71.6	80.3	63.2	85.3	90.1	80.7	3 438	64.5	3 239	65.6	2 474	66.3
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	73.3	85.8	61.1	83.2	92.5	74.4	93.2	97.2	89.4	54	74.9	43	78.2	26	79.8
Guinea-Bissau	27.2	42.3	12.9	38.4	54.1	23.5	58.1	70.8	45.8	397	61.3	417	63.6	409	65.8
Kenya	70.8	80.9	60.8	82.4	88.9	76.0	92.5	95.0	89.9	3 479	68.1	3 049	68.9	1 862	67.1
Lesotho	78.0	65.4	89.5	83.4	72.6	93.6	89.4	81.4	97.3	219	24.7	205	19.8	143	12.8
Liberia	39.2	55.4	22.8	53.5	70.2	36.7	68.0	82.5	53.5	640	63.0	776	67.6	880	72.4
Madagascar	58.0	66.4	49.8	66.5	73.6	59.7	78.0	82.4	73.8	2 773	60.4	2 957	60.8	3 072	60.2
Malawi	51.8	68.8	36.2	60.1	74.5	46.5	71.6	81.6	61.6	2 406	69.0	2 419	68.6	2 482	67.1
Malí	18.8	27.9	10.4	25.6	35.8	16.0	37.8	48.4	27.4	3 849	57.0	4 548	57.8	5 905	58.8
Mauricio	79.8	84.8	75.0	84.5	87.8	81.2	89.8	91.3	88.3	150	62.4	134	61.1	105	58.0
Mozambique	33.5	49.3	18.4	44.0	60.0	28.7	62.9	75.6	50.5	5 081	62.8	5 741	64.9	5 082	67.3
Namibia	74.9	77.4	72.4	82.0	82.8	81.2	90.7	89.9	91.5	196	57.3	178	53.7	132	45.6
Níger	11.4	18.0	5.1	16.0	23.8	8.5	25.3	34.6	16.2	3 420	54.0	4 564	54.4	6 948	55.5
Nigeria	48.7	59.4	38.4	64.0	72.2	56.1	81.4	85.9	77.1	23 709	60.4	22 510	60.9	18 003	61.0
República Centroafricana	33.2	47.1	20.7	46.7	59.7	34.9	66.3	75.0	58.3	1 112	62.5	1 129	63.7	977	63.9
República Democrática del Congo	47.5	61.4	34.4	61.4	73.1	50.2	79.2	86.2	72.3	10 256	64.4	10 078	65.8	9 093	67.0
República Unida de Tanzania	62.9	75.5	51.0	75.0	83.9	66.5	87.7	91.8	83.7	5 142	67.9	4 827	68.3	3 616	66.9
Rwanda	53.3	62.9	44.0	66.8	73.6	60.4	81.6	84.4	78.9	1 671	61.1	1 405	60.7	1 105	57.8
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	28.4	38.2	18.6	37.4	47.3	27.7	51.5	60.0	43.3	2 863	57.1	3 285	58.4	3 925	59.3
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	81.2	82.2	80.2	85.2	86.0	84.6	90.2	90.7	89.8	4 215	53.7	4 217	53.6	3 026	52.5
Swazilandia	71.6	73.7	69.9	79.6	80.8	78.6	88.0	88.3	87.8	122	54.5	110	53.7	75	50.9
Togo	44.2	60.5	28.7	57.1	72.3	42.5	74.1	85.2	63.3	1 047	65.3	1 082	68.1	1 001	71.5
Uganda	56.1	69.3	43.5	67.0	77.5	56.8	79.2	85.8	72.8	3 924	65.3	3 902	65.9	4 076	65.7
Zambia	68.2	78.6	58.7	78.2	85.2	71.5	87.9	91.2	84.6	1 384	65.7	1 215	65.3	999	62.6
Zimbabwew	80.7	86.6	75.0	88.7	92.8	84.6	95.6	97.6	93.6	1 071	65.5	784	67.9	432	72.1
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre ⁰	94.3	97.7	91.0	97.1	98.7	95.4	99.1	99.4	98.7	29	80.3	18	78.9	7	68.9
Dinamarca ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España ⁰	96.3	97.8	94.8	97.6	98.5	96.8	98.9	99.2	98.6	1 186	71.4	807	70.3	379	67.2
Estados Unidos ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia ⁰	94.9	97.6	92.3	97.2	98.5	95.9	98.9	99.3	98.6	419	77.4	256	73.9	96	65.8
Irlanda ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel ⁰	91.4	94.9	88.0	94.8	97.0	92.7	97.9	98.7	97.1	267	70.9	225	72.1	124	69.8

1. Estimaciones del IEU.

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 años o más)						País o territorio
1990			2000			2015			1990		2000		2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	
África Subsahariana															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
40.4	56.6	24.7	53.1	70.5	36.0	70.1	85.1	55.1	497	64.0	596	68.6	576	75.2	Angola
83.3	79.3	87.2	88.3	84.5	92.1	93.8	91.0	96.6	43	38.3	40	33.8	26	27.1	Benin
24.9	35.7	14.0	34.6	45.8	23.3	52.5	61.2	43.6	1 355	58.0	1 568	59.6	1 780	59.1	Botswana
51.6	58.4	44.8	63.9	65.9	62.1	78.6	75.2	81.9	517	57.2	469	53.0	417	42.3	Burkina Faso
81.5	87.1	76.2	88.0	91.3	84.8	94.7	95.5	93.7	14	65.9	11	64.1	6	58.1	Burundi
81.1	86.4	75.9	90.0	92.0	88.0	96.2	96.4	96.1	412	63.9	308	59.8	160	51.7	Cabo Verde
48.0	58.4	37.7	66.6	73.4	59.9	86.5	88.1	84.8	568	60.4	503	60.3	331	55.9	Camerún
56.7	63.8	49.6	58.6	65.3	51.8	61.4	67.7	55.0	46	57.8	63	57.8	80	57.4	Chad
92.5	94.9	90.3	97.4	98.1	96.8	99.4	99.8	99.0	32	66.3	15	63.6	6	80.3	Comoras
52.6	64.9	40.3	61.5	70.6	52.3	75.6	80.4	70.7	1 059	62.2	1 325	61.7	1 057	59.8	Congo
60.9	72.5	49.3	70.2	80.1	60.4	81.6	88.3	74.9	236	64.9	209	66.7	216	68.2	Côte d'Ivoire
43.0	51.5	34.1	55.0	61.2	48.7	71.9	73.8	69.9	5 185	58.1	5 408	57.0	5 266	53.4	Eritrea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Etiopía
42.2	50.5	34.1	57.2	65.2	49.3	76.9	82.4	71.4	95	57.7	100	59.7	81	61.9	Gabón
81.8	88.2	75.4	91.1	93.6	88.6	97.1	97.3	96.8	533	67.5	368	63.7	153	54.1	Gambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
92.7	96.6	88.8	96.9	98.5	95.4	99.3	99.7	98.9	5	77.4	3	75.4	1	77.7	Guinea
44.1	62.2	26.5	58.1	72.8	43.7	77.3	84.1	70.5	97	66.4	94	67.6	77	65.1	Guinea Ecuatorial
89.8	92.9	86.7	95.1	96.0	94.2	98.5	98.3	98.8	471	65.4	338	59.5	126	40.3	Guinea-Bissau
87.2	77.2	97.1	90.5	82.7	98.5	94.2	89.0	99.6	41	11.3	38	7.9	29	3.4	Kenya
57.2	75.4	38.6	68.8	84.9	52.6	83.3	93.4	73.2	171	70.0	228	75.6	144	80.1	Lesotho
72.2	77.8	66.6	80.1	83.6	76.6	88.6	89.9	87.2	635	60.1	610	58.9	552	55.9	Liberia
63.2	75.7	51.2	71.1	81.0	61.0	80.6	86.9	74.2	650	67.6	653	66.8	652	65.6	Madagascar
27.6	38.3	17.1	36.1	47.3	25.1	50.8	60.8	40.7	1 266	57.5	1 425	58.6	1 691	59.8	Malawi
91.1	91.2	91.1	93.8	93.3	94.3	96.8	95.8	97.9	18	49.3	13	45.5	6	32.3	Mali
48.8	66.1	31.7	60.6	75.1	46.2	76.4	84.8	68.0	1 340	67.0	1 422	68.3	1 221	68.1	Mauricio
87.4	85.9	89.0	91.6	89.9	93.3	95.6	94.0	97.2	35	43.9	29	39.6	23	31.1	Mozambique
17.0	24.9	9.3	23.0	32.3	13.8	35.1	45.3	24.9	1 223	53.8	1 623	55.0	2 326	56.8	Namibia
73.6	80.8	66.5	86.9	89.6	84.3	96.0	96.1	95.9	4 257	62.8	3 001	59.2	1 375	50.2	Niger
52.1	65.6	39.4	67.3	76.0	59.0	84.3	86.6	82.1	249	65.3	241	63.9	163	57.6	Nigeria
68.9	80.3	57.6	81.7	88.4	74.9	92.8	95.1	90.6	2 162	68.3	1 769	68.4	1 231	65.8	República Centroafricana
83.1	89.2	77.2	90.5	93.2	87.9	96.4	96.5	96.2	883	68.7	684	64.2	382	51.5	República Democrática del Congo
72.7	78.0	67.4	83.4	85.2	81.6	92.5	91.9	93.1	369	60.1	280	55.8	159	46.2	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
40.1	50.0	30.2	50.7	59.5	41.9	66.6	72.2	60.8	832	58.1	926	58.8	917	58.2	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
88.5	88.6	88.4	91.3	91.3	91.3	94.4	94.3	94.5	877	50.7	777	50.4	535	49.1	Somalia
85.1	84.7	85.5	90.4	89.6	91.2	95.3	94.5	96.1	23	49.3	18	46.1	11	41.8	Sudáfrica
63.5	79.4	47.7	75.5	87.2	63.8	88.0	93.9	82.1	242	71.8	226	73.8	162	74.5	Swazilandia
70.1	79.8	60.5	78.7	85.4	72.1	88.1	91.3	84.9	1 002	66.2	998	65.7	920	63.5	Togo
81.2	86.4	76.2	88.2	90.8	85.5	94.2	94.9	93.5	305	63.3	254	60.8	187	55.4	Uganda
93.9	96.6	91.3	97.2	98.7	95.7	99.4	99.8	99.0	125	71.7	78	76.2	24	83.9	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá ^o
99.7	99.5	99.8	99.8	99.7	99.8	99.8	99.8	99.8	0.3	29.3	0.3	40.6	0.2	48.4	Chipre ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca ^o
99.6	99.6	99.6	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	27	44.1	12	45.7	8	48.4	España ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia ^o
99.5	99.4	99.7	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	7	36.6	3	43.2	2	48.4	Grecia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia ^o
98.7	99.0	98.4	99.4	99.5	99.3	99.8	99.8	99.8	10	60.6	6	59.5	2	48.7	Israel ^o

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)					
	1990			2000			2015			1990		2000		2015	
	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %
Italia ^o	97.7	98.3	97.1	98.4	98.9	98.0	99.4	99.5	99.2	1 103	65.0	778	65.2	309	62.2
Luxemburgo ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta ^o	88.4	87.9	88.9	92.0	91.3	92.7	95.7	94.6	96.8	32	49.1	25	46.6	15	38.2
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	87.2	90.9	83.8	92.2	94.7	89.9	97.2	98.1	96.3	1 013	66.4	654	67.8	242	68.4
Reino Unido ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95.6	95.6	95.7	96.5	96.5	96.6	97.5	97.4	97.6	6	52.5	6	52.3	5	50.9
Argentina ^w	95.7	95.9	95.6	96.8	96.8	96.8	97.9	97.7	98.0	964	53.6	849	51.8	704	48.9
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	94.4	93.6	95.2	95.4	94.5	96.3	96.6	95.7	97.4	10	43.7	10	41.3	9	39.2
Barbados	99.4	99.4	99.3	99.7	99.7	99.7	99.8	99.8	99.8	1	56.9	1	51.5	1	49.9
Belice	89.1	90.0	88.2	93.2	93.3	93.2	96.8	96.4	97.1	11	53.3	9	49.8	7	44.2
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	78.1	86.8	69.8	85.4	91.9	79.2	92.7	96.4	89.1	846	70.6	733	72.9	543	75.7
Brasil ^w	82.0	82.9	81.2	86.9	87.0	86.8	91.8	91.2	92.4	17 358	53.2	15 885	51.6	12 488	48.1
Chile ^w	94.0	94.4	93.6	95.8	95.9	95.6	97.7	97.7	97.6	550	54.8	461	53.2	321	51.4
Colombia	88.4	88.8	88.1	91.6	91.6	91.6	95.1	94.8	95.4	2 584	52.6	2 368	51.3	1 890	48.3
Costa Rica	93.9	93.9	93.8	95.6	95.5	95.6	97.4	97.2	97.5	119	50.2	121	48.7	101	46.4
Cuba	95.1	95.2	95.1	96.7	96.8	96.6	98.4	98.5	98.3	398	50.7	294	51.9	156	53.2
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	87.6	90.2	85.1	91.6	93.2	89.9	95.2	96.2	94.3	775	60.4	706	59.9	553	59.8
El Salvador	72.4	76.1	69.1	78.7	81.5	76.1	85.4	87.2	83.7	835	58.6	862	58.3	822	57.6
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61.0	68.8	53.2	68.5	76.0	61.1	77.5	84.1	70.9	1 843	59.9	2 020	61.9	2 307	64.8
Guyana	97.2	98.0	96.4	98.5	98.9	98.1	99.4	99.5	99.4	13	67.0	8	66.5	3	59.3
Haití	39.7	42.6	36.9	49.8	52.0	47.8	62.8	63.7	61.9	2 323	54.4	2 428	54.3	2 468	53.5
Honduras	68.1	68.9	67.3	75.0	74.9	75.0	82.9	82.1	83.8	851	51.3	934	50.0	985	47.7
Islas Caimanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	82.2	78.0	86.1	86.9	82.9	90.7	91.6	88.2	94.9	274	40.3	231	36.5	185	31.0
México ^o	87.3	90.6	84.3	91.2	93.3	89.1	94.8	96.0	93.7	6 469	63.6	5 845	63.0	4 580	62.5
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	62.7	62.7	62.8	66.5	66.2	66.7	71.2	70.8	71.7	764	51.2	975	50.7	1 345	49.8
Panamá	89.0	89.7	88.4	91.9	92.5	91.2	94.9	95.5	94.3	170	52.6	159	53.8	132	55.9
Paraguay ^w	90.3	92.4	88.3	93.3	94.4	92.2	96.0	96.4	95.7	237	60.5	224	58.1	203	54.7
Perú ^w	85.5	92.0	79.1	89.9	94.7	85.2	94.3	97.1	91.6	1 935	72.8	1 735	74.2	1 332	75.4
República Dominicana	79.4	79.8	79.0	83.7	83.7	83.7	88.4	88.0	88.8	895	50.3	910	49.2	839	48.2
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	96.8	98.1	95.6	98.3	98.9	97.7	99.3	99.5	99.1	26	69.7	17	69.4	8	64.6
Uruguay ^w	96.5	96.0	97.0	97.6	97.1	98.0	98.6	98.2	98.9	80	45.6	61	43.1	41	39.5
Venezuela	88.9	90.1	87.7	92.5	93.0	92.0	96.1	96.0	96.2	1 340	55.3	1 189	53.4	875	48.9
Asia Central															
Armenia	97.5	98.9	96.1	98.4	99.3	97.6	99.3	99.6	99.0	63	79.8	46	78.3	23	73.5
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	98.8	99.5	98.2	99.4	99.7	99.1	99.8	99.8	99.7	136	78.7	72	73.1	29	56.5
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	97.8	98.5	97.1	98.4	98.6	98.3	99.0	98.8	99.1	29	65.8	26	55.7	23	42.9
Tayikistán	98.2	99.2	97.2	99.2	99.6	98.8	99.7	99.8	99.6	55	77.5	30	74.2	15	62.4

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 años o más)						País o territorio
1990			2000			2015			1990		2000		2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	18	49.1	13	49.0	11	48.6	Italia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo ^o
97.5	96.0	99.1	98.6	97.4	99.8	99.3	98.9	99.8	1	18.5	1	6.7	0.3	14.8	Malta ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos ^o
99.5	99.5	99.6	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	8	44.0	3	49.2	2	48.7	Portugal ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
97.5	97.3	97.7	98.2	98.0	98.4	98.9	98.8	99.1	1	46.0	1	44.9	0.4	43.1	Antillas Neerlandesas
98.2	98.0	98.4	98.6	98.3	98.8	99.0	98.8	99.3	97	44.2	96	41.3	67	37.2	Argentina ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
96.5	95.4	97.5	97.2	96.2	98.3	98.1	97.2	99.0	2	34.6	2	31.1	1	25.5	Bahamas
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	0.1	49.5	0.1	49.5	0.1	49.2	Barbados
96.0	95.4	96.7	98.0	97.3	98.7	99.3	98.8	99.8	1	42.2	1	32.2	0.4	14.1	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
92.6	96.2	89.0	95.8	98.0	93.6	98.7	99.4	97.9	97	74.4	68	75.9	29	76.8	Bolivia
91.8	90.5	93.1	95.3	94.0	96.7	97.5	96.2	98.9	2367	42.0	1585	34.8	786	22.0	Brasil ^w
98.1	97.9	98.3	98.9	98.7	99.0	99.7	99.6	99.7	48	43.9	28	42.2	10	45.4	Chile ^w
94.9	94.3	95.5	96.9	96.2	97.5	98.9	98.2	99.6	369	43.6	250	39.0	104	19.8	Colombia
97.4	97.1	97.7	98.3	98.0	98.6	99.3	99.0	99.5	15	43.5	13	40.1	7	30.7	Costa Rica
99.3	99.3	99.2	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	17	51.1	3	48.9	3	48.8	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
95.5	96.0	94.9	97.2	97.5	96.9	98.9	99.1	98.8	95	55.6	72	54.5	30	57.8	Ecuador
83.8	85.1	82.6	88.2	89.0	87.3	92.9	93.2	92.6	172	55.0	158	53.0	105	51.4	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
73.4	80.5	66.2	79.1	85.4	72.7	86.0	90.9	80.9	457	62.9	494	64.4	474	66.9	Guatemala
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	0.3	51.0	0.3	49.9	0.3	49.5	Guyana
54.8	55.8	53.8	64.4	64.3	64.5	76.5	75.2	78.0	580	51.2	628	49.6	477	46.5	Haití
79.7	78.5	80.8	85.1	83.5	86.6	90.9	89.2	92.6	201	46.5	200	44.0	166	39.8	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
91.2	87.1	95.2	94.0	90.7	97.5	96.8	94.4	99.4	42	27.7	31	21.2	16	9.4	Jamaica ^w
95.2	95.9	94.4	97.0	97.4	96.6	98.7	98.9	98.5	888	58.2	594	56.2	272	56.9	México ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
68.2	67.7	68.7	71.6	71.0	72.3	76.3	75.5	77.2	246	49.5	308	48.6	355	47.4	Nicaragua
95.3	95.7	94.8	96.7	97.1	96.3	98.4	98.7	98.0	23	54.2	17	55.4	9	58.5	Panamá
95.6	95.9	95.2	97.1	97.1	97.0	98.5	98.3	98.6	36	52.9	32	49.7	23	44.6	Paraguay ^w
94.5	96.9	92.1	96.7	98.2	95.2	98.9	99.3	98.4	243	71.4	171	72.5	65	70.2	Perú ^w
87.5	86.8	88.2	91.1	90.4	91.9	94.7	94.0	95.5	184	45.9	148	44.5	93	41.9	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
99.6	99.7	99.6	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	1	51.3	1	49.6	0.4	49.4	Trinidad y Tobago
98.7	98.3	99.1	99.1	98.8	99.4	99.5	99.3	99.7	6	34.1	5	32.7	3	31.7	Uruguay ^w
96.0	95.4	96.6	98.0	97.3	98.6	99.3	98.9	99.8	153	41.8	95	32.9	37	14.4	Venezuela
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
99.5	99.7	99.4	99.7	99.8	99.7	99.9	99.9	99.9	3	62.9	2	58.1	1	50.4	Armenia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	6	44.3	6	49.7	5	49.3	Kazajstán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kirguistán
98.9	98.7	99.1	99.0	98.7	99.3	99.5	99.2	99.8	5	42.2	5	33.8	3	19.0	Mongolia
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	2	54.8	2	49.5	3	49.4	Tayikistán

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años o más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años o más)					
	1990			2000			2015			1990		2000		2015	
	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	98.7	99.5	97.9	99.2	99.6	98.8	99.6	99.7	99.5	164	80.5	126	74.9	94	63.5
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	34.2	44.3	23.7	40.0	49.4	30.2	47.2	55.7	38.3	41 908	55.6	50 558	56.3	64 941	56.9
Bhután	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^w	49.3	61.9	35.9	57.2	68.4	45.4	67.9	76.5	58.9	272 388	61.2	286 951	61.9	288 372	62.5
Maldivas	94.8	95.0	94.6	96.9	97.0	96.8	98.6	98.6	98.6	6	50.2	5	49.9	4	48.9
Nepal	30.4	47.4	14.0	41.7	59.4	24.0	57.9	73.2	42.1	7 439	60.2	7 922	63.9	8 497	67.6
Pakistán	35.4	49.3	20.1	43.2	57.4	27.9	55.3	68.4	41.6	41 169	58.3	46 702	61.8	56 195	64.5
República Islámica del Irán	63.2	72.2	54.0	76.0	83.0	68.9	87.3	91.9	82.6	12 059	60.3	10 552	63.5	8 053	67.6
Sri Lanka ^w	88.7	92.9	84.7	91.6	94.4	89.0	94.6	96.0	93.3	1 302	64.5	1 167	63.9	893	61.7
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	85.5	91.0	79.4	91.5	94.6	88.1	95.8	97.2	94.2	24	66.2	19	65.6	14	64.9
Camboya	62.0	77.7	48.8	68.0	80.2	57.2	77.2	84.2	70.7	2 025	73.2	2 352	70.5	2 602	66.4
China ^w	78.3	87.2	68.9	85.2	92.1	77.9	92.9	96.8	88.9	181 331	69.7	141 903	72.9	80 460	77.1
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	88.6	91.6	85.5	92.9	94.9	90.8	96.7	97.6	95.7	51	63.1	39	63.8	22	62.8
Filipinas ^w	91.7	92.2	91.2	94.9	95.1	94.8	97.5	97.5	97.5	2 986	53.2	2 395	51.5	1 671	49.6
Indonesia ^w	79.5	86.7	72.5	86.8	91.8	81.9	93.6	96.1	91.1	23 927	67.4	19 377	68.7	12 101	69.6
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	90.5	94.6	86.8	93.8	96.8	91.0	96.6	98.5	94.8	26	73.2	21	75.4	15	78.5
Malasia ^w	80.7	86.9	74.4	87.4	91.4	83.4	93.8	95.5	92.1	2 190	65.7	1 846	65.6	1 266	63.7
Myanmar	80.7	87.4	74.2	84.7	88.9	80.5	88.6	90.6	86.6	4 913	67.6	4 897	64.6	4 715	59.9
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	56.6	64.4	48.2	63.9	70.6	56.8	73.6	78.3	68.6	949	57.2	1 040	57.1	1 125	57.3
Rep. Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	95.9	98.4	93.4	97.8	99.1	96.4	99.3	99.6	98.9	1 307	80.5	831	80.9	312	76.5
República Democrática Popular Lao	56.5	70.3	42.8	64.8	76.2	53.4	76.1	83.9	68.2	1 010	67.3	1 064	67.3	1 099	66.8
Samoa	98.0	98.5	97.4	98.6	98.9	98.3	99.2	99.3	99.1	2	61.5	1	57.8	1	51.3
Singapur	88.8	94.4	83.2	92.3	96.2	88.3	96.5	98.1	94.9	265	75.2	243	75.6	142	73.2
Tailandia ^w	92.4	95.3	89.5	95.5	97.1	93.9	97.6	98.5	96.7	2 842	70.2	2 081	69.2	1 382	70.0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	90.4	94.0	87.1	92.5	94.5	90.7	94.7	95.3	94.2	3 897	68.0	3 901	63.1	3 722	55.4
Estados Árabes															
Arabia Saudita	66.2	76.2	50.2	76.2	83.0	66.9	87.1	90.5	83.0	2 968	62.0	2 760	62.4	2 510	62.2
Argelia	52.9	64.3	41.3	66.7	76.3	57.0	80.7	87.3	74.0	6 804	62.0	6 571	64.1	5 378	66.7
Bahrein	82.1	86.8	74.6	87.5	90.9	82.6	93.5	95.0	91.6	60	55.2	57	55.9	41	54.9
Djibuti	53.0	66.8	39.7	64.6	75.6	54.4	79.2	86.0	72.8	136	72.1	127	71.5	85	70.6
Egipto ^w	47.1	60.4	33.6	55.3	66.6	43.8	65.9	74.0	57.7	17 866	62.2	19 613	62.5	21 041	61.7
Emiratos Árabes Unidos	71.0	71.2	70.6	76.2	74.8	79.1	83.0	80.1	87.9	410	27.5	459	25.4	432	24.1
Iraq	35.7	51.3	19.7	39.3	54.9	23.3	44.6	59.7	29.1	6 198	61.7	8 125	62.4	11 779	63.2
Jamahiriyá Árabe Libia	68.1	82.8	51.1	79.9	90.8	68.1	89.9	96.8	82.6	775	71.3	701	76.1	498	83.9
Jordania ^w	81.5	90.0	72.1	89.8	94.9	84.3	96.0	98.2	93.8	320	71.6	300	73.2	182	76.0
Kuwait	76.7	79.3	72.6	81.9	83.9	79.6	87.8	88.4	87.2	317	46.6	238	43.3	250	43.8
Libano	80.3	88.3	73.1	86.0	92.1	80.3	92.1	95.9	88.5	347	71.9	337	73.0	253	74.8
Marruecos	38.7	52.7	24.9	48.8	61.8	36.1	61.9	71.9	51.9	9 090	61.9	9 988	62.9	10 324	63.2
Mauritania	34.8	46.3	23.9	40.2	50.7	30.1	47.3	55.6	39.2	715	59.8	890	59.6	1 222	58.4

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 años o más)						País o territorio
1990			2000			2015			1990		2000		2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
99.6	99.7	99.6	99.7	99.7	99.6	99.7	99.7	99.6	14	56.5	17	58.4	19	58.0	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
42.0	50.7	33.2	48.4	56.7	39.7	58.1	65.1	50.8	13098	55.4	14441	56.6	14781	57.2	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
64.3	73.4	54.2	72.6	79.7	64.8	82.7	86.7	78.4	58575	61.1	52125	61.6	38771	60.2	India ^W
98.1	98.1	98.1	99.1	99.0	99.1	99.8	99.8	99.8	1	48.3	1	46.6	0.2	46.4	Maldivas
46.6	67.0	27.3	60.4	76.7	42.8	76.6	86.0	66.4	1853	65.6	1744	69.6	1514	69.4	Nepal
47.4	62.5	30.6	57.0	71.1	41.9	70.0	80.5	59.1	10581	63.3	11685	65.7	12063	66.3	Pakistán
86.3	91.7	80.8	93.8	96.2	91.3	98.3	99.0	97.6	1485	67.5	950	68.9	276	69.5	República Islámica del Irán
95.1	95.9	94.2	96.8	97.0	96.6	98.4	98.1	98.7	159	57.1	116	52.5	50	40.1	Sri Lanka ^W
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia ⁰
97.9	97.6	98.1	99.4	99.0	99.8	99.8	99.8	99.8	1	42.6	0.3	16.2	0.1	48.6	Brunei Darussalam
73.5	81.5	65.6	79.1	83.9	74.3	86.4	88.1	84.7	477	65.3	510	61.0	524	55.7	Camboya
95.3	97.5	93.1	97.7	98.7	96.7	99.4	99.8	98.9	11709	72.3	4486	70.7	1251	83.0	China ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
97.8	98.1	97.6	99.1	99.1	99.1	99.8	99.8	99.8	3	54.2	2	50.0	0.3	48.4	Fiji
97.3	97.1	97.4	98.7	98.5	98.9	99.8	99.7	99.8	342	46.0	196	40.9	45	41.0	Filipinas ^W
95.0	96.6	93.4	97.7	98.3	97.1	99.5	99.6	99.4	1879	65.2	963	62.1	219	57.8	Indonesia ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
97.2	99.2	95.8	98.9	99.8	97.9	99.7	99.8	99.7	2	87.4	1	90.7	0.2	61.5	Macao, China
94.8	95.3	94.2	97.6	97.5	97.7	99.2	98.9	99.5	179	55.0	102	46.9	42	32.1	Malasia ^W
88.2	90.1	86.2	90.9	91.4	90.5	93.9	93.0	94.8	969	58.1	863	52.2	633	42.4	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
68.6	74.4	62.4	75.7	79.8	71.3	84.2	86.3	81.9	238	57.0	240	54.3	213	55.5	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	18	48.6	15	48.4	13	47.2	República de Corea ⁰
70.1	79.5	60.6	77.9	84.9	70.8	86.7	90.6	82.7	234	66.3	226	65.3	196	64.1	República Democrática Popular Lao
99.0	99.1	98.9	99.4	99.4	99.4	99.7	99.6	99.8	0.3	50.0	0.2	44.4	0.1	34.1	Samoa
99.0	98.8	99.2	99.7	99.7	99.8	99.8	99.8	99.8	6	38.6	1	38.5	1	48.3	Singapur
98.1	98.6	97.6	98.9	99.4	98.4	99.4	99.8	99.0	220	63.3	129	73.4	69	84.1	Tailandia ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94.1	94.5	93.6	95.2	95.0	95.4	97.0	96.3	97.7	800	53.7	759	47.3	493	37.4	Viet Nam
Estados Árabes															
85.4	91.2	78.6	92.7	94.9	90.3	97.2	97.3	97.1	368	70.8	287	65.0	170	51.5	Arabia Saudita
77.3	86.1	68.1	88.5	93.2	83.6	96.3	97.9	94.7	1161	68.7	758	69.9	251	70.4	Argelia
95.6	96.2	95.0	98.4	98.2	98.6	99.5	99.2	99.8	3	54.2	2	42.5	1	19.2	Bahrein
73.2	82.2	64.2	84.0	88.7	79.4	93.4	94.4	92.3	23	70.1	20	64.8	11	57.8	Djibuti
61.3	70.9	51.0	69.7	76.4	62.6	80.3	83.2	77.3	3996	61.0	4178	59.8	3072	56.4	Egipto ^W
84.7	81.7	88.6	90.6	87.4	94.4	95.2	92.6	98.0	40	28.5	37	26.1	21	19.9	Emiratos Árabes Unidos
41.0	56.4	24.9	44.6	59.3	29.1	50.4	64.2	36.1	2059	62.3	2554	62.4	3221	63.1	Iraq
91.0	98.9	82.7	96.5	99.8	93.0	98.9	99.8	98.0	78	94.0	44	97.2	13	90.5	Jamahiriya Árabe Libia
96.7	97.9	95.3	99.2	99.1	99.3	99.8	99.8	99.8	23	66.0	8	41.4	3	48.5	Jordania ^W
87.5	87.9	87.2	92.4	91.7	93.2	96.3	95.2	97.4	46	50.6	34	43.2	13	34.4	Kuwait
92.1	95.5	88.6	95.2	97.2	93.0	97.9	98.9	96.8	48	71.2	32	71.3	15	73.0	Libano
55.3	68.0	42.0	67.3	76.0	58.2	82.3	85.4	79.1	2254	63.6	2015	62.8	1209	58.2	Marruecos
45.8	55.5	36.1	48.9	57.1	40.6	54.9	59.7	50.1	205	58.8	268	57.9	355	55.3	Mauritania

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 o más)					
	1990			2000			2015			1990		2000		2015	
	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total	Homb.	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %
Omán	54.7	67.3	38.3	71.7	80.1	61.6	87.1	91.6	82.1	433	59.2	402	61.4	310	65.4
Qatar	77.0	77.4	76.0	81.2	80.4	83.1	87.3	85.3	91.0	74	28.3	78	27.2	68	25.6
República Árabe Siria	64.8	81.8	47.5	74.4	88.3	60.4	84.1	93.7	74.5	2 273	73.9	2 449	76.7	2 422	79.5
Sudán	45.8	60.0	31.5	57.7	69.2	46.2	72.4	79.6	65.2	7 792	63.5	7 881	63.7	7 563	62.9
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez ^w	59.1	71.6	46.5	71.0	81.4	60.6	83.9	91.6	76.1	2 081	65.1	1 928	67.8	1 363	73.8
Yemen	32.7	55.2	12.9	46.4	67.5	25.3	66.3	81.2	51.1	3 994	68.9	4 914	71.7	5 703	72.7
Europa Central y Oriental															
Albania ^o	77.0	86.8	66.7	84.7	92.1	77.0	92.7	96.9	88.5	509	70.8	336	73.8	194	78.0
Belarrús	99.5	99.7	99.3	99.7	99.8	99.6	99.8	99.8	99.8	42	76.2	29	69.8	17	56.3
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	97.2	98.3	96.2	98.4	99.0	97.9	99.3	99.5	99.1	195	69.7	106	68.6	43	66.5
Croacia	96.9	99.0	94.9	98.3	99.3	97.3	99.4	99.6	99.2	113	84.8	66	81.8	22	69.5
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia ^o	99.6	99.6	99.5	99.6	99.7	99.6	99.7	99.7	99.7	7	57.9	6	56.7	5	54.4
Estonia ^o	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.7	99.8	3	52.7	2	51.4	2	49.9
Federación de Rusia ^w	99.2	99.6	98.9	99.6	99.7	99.4	99.8	99.8	99.7	857	76.4	535	70.3	277	58.6
Hungría ^o	99.1	99.3	98.9	99.3	99.5	99.2	99.6	99.7	99.5	78	63.1	56	63.4	34	62.8
la ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia ^o	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	4	56.2	4	55.9	4	54.4
Lituania ^o	99.3	99.5	99.1	99.6	99.7	99.5	99.7	99.8	99.7	20	67.4	13	63.2	8	55.2
Polonia ^o	99.6	99.6	99.5	99.7	99.7	99.7	99.8	99.8	99.8	119	59.5	84	54.6	65	51.8
República Checa ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	97.5	99.1	96.1	98.9	99.5	98.3	99.7	99.8	99.7	80	83.0	38	81.3	10	63.0
Rumania ^o	97.1	98.6	95.6	98.1	99.0	97.3	99.2	99.4	99.0	519	76.8	342	75.0	146	64.6
Serbia y Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía ^o	77.9	89.2	66.4	85.0	93.4	76.5	91.9	97.1	86.6	8 077	75.5	6 993	78.0	4 883	82.1
Ucrania	99.4	99.7	99.2	99.6	99.7	99.5	99.8	99.8	99.8	237	76.7	160	71.0	84	60.5

	Media ponderada									Total	% M ¹	Total	% M ¹	Total	% M ¹
Mundo	75.3	81.7	68.9	79.7	85.2	74.2	85.0	89.0	81.0	879 130	63.0	861 966	63.7	799 152	63.5
Países desarrollados y en transición	97.7	98.5	96.9	98.6	99.0	98.1	99.3	99.4	99.2	21 970	69.7	14 895	67.4	7 521	60.8
Países en desarrollo	67.0	75.9	57.9	73.6	81.0	66.1	81.3	86.5	76.1	857 159	62.9	847 071	63.6	791 631	63.5
África Subsahariana	49.2	59.3	39.5	60.3	68.9	52.0	73.9	79.7	68.2	131 380	60.7	135 980	61.3	132 844	61.2
América del Norte y Europa Occidental	85.1	86.8	83.4	88.9	89.9	87.9	92.9	93.2	92.5	41 932	56.5	39 254	55.6	33 055	53.8
América Latina y el Caribe	97.9	98.4	97.3	98.6	99.0	98.3	99.3	99.4	99.2	11 363	64.6	7 873	62.7	4 244	58.4
Asia Central	98.9	99.5	98.3	99.6	99.7	99.4	99.8	99.8	99.7	480	79.6	222	67.0	161	55.2
Asia Meridional y Occidental	47.5	59.7	34.5	55.3	66.4	43.6	65.6	74.5	56.3	382 151	60.2	412 242	61.3	436 704	62.1
Asia Oriental y el Pacífico	80.3	88.1	72.2	86.6	92.5	80.6	93.3	96.5	90.1	232 904	69.2	186 404	71.4	114 123	73.3
Estados Árabes	50.2	63.8	35.8	60.1	71.7	47.8	71.7	80.1	62.9	62 400	63.0	67 473	64.0	70 803	64.3
Europa Central y Oriental	94.6	97.3	92.1	96.2	98.1	94.3	97.8	99.0	96.8	16 519	76.8	12 518	77.2	7 217	77.3

1. Mujeres

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 años o más)						País o territorio
1990			2000			2015			1990		2000		2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	Total (en miles)	Mujeres %	
85.6	95.4	75.4	97.9	99.5	96.2	99.8	99.8	99.8	44	83.8	10	89.3	2	49.1	Omán
90.3	88.3	93.0	94.8	92.6	97.1	97.7	96.1	99.3	5	31.8	4	27.0	2	14.7	Qatar
79.9	92.2	66.9	87.2	95.4	78.8	94.1	97.9	90.2	500	80.2	461	81.6	254	81.4	República Árabe Siria
65.0	75.6	54.0	77.2	82.8	71.5	89.3	90.2	88.4	1742	64.9	1400	61.5	894	53.3	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
84.1	92.8	75.2	93.3	97.4	89.1	98.3	99.8	96.6	262	77.2	133	79.7	30	94.1	Túnez ^W
50.0	73.5	25.0	65.0	82.9	46.2	85.1	92.0	77.8	1193	72.8	1165	75.0	1009	72.7	Yemen
Europa Central y Oriental															
94.8	97.4	91.9	97.8	99.1	96.4	99.3	99.8	98.8	34	74.6	12	78.9	4	84.7	Albania ⁰
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	3	50.1	3	49.7	2	48.8	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ⁰
99.4	99.5	99.3	99.7	99.8	99.5	99.8	99.8	99.7	7	59.2	4	68.4	2	58.0	Bulgaria ⁰
99.6	99.7	99.6	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	2	52.3	1	43.5	1	48.9	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
99.8	99.7	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	1	44.5	1	48.1	0.4	48.8	Eslovenia ⁰
99.8	99.7	99.8	99.7	99.7	99.8	99.7	99.7	99.7	0.5	41.8	1	43.2	0.4	45.0	Estonia ⁰
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	42	46.6	46	49.4	29	49.0	Federación de Rusia ^W
99.7	99.8	99.7	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	4	56.4	3	48.9	2	48.8	Hungría ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex República Yugoslava de Macedonia
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	1	48.5	1	49.3	0.5	48.9	Letonia ⁰
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	1	46.0	1	49.3	1	48.8	Lituania ⁰
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	11	48.8	13	49.0	9	48.8	Polonia ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Checa ⁰
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	1	47.8	2	49.4	1	48.9	República de Moldova
99.3	99.3	99.2	99.6	99.5	99.7	99.8	99.8	99.8	28	53.7	14	38.6	5	43.8	Rumanía ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
92.7	97.1	88.3	96.5	98.8	94.0	99.1	99.8	98.5	816	79.5	473	82.9	120	88.2	Turquía ⁰
99.8	99.8	99.9	99.9	99.9	99.9	99.9	99.9	100.0	11	42.7	9	35.5	4	25.0	Ucrania
Media ponderada															
84.2	88.2	80.0	86.8	89.9	83.4	90.5	92.5	88.3	157396	61.7	140585	61.2	112894	59.6	Mundo
99.6	99.6	99.5	99.7	99.7	99.7	99.8	99.8	99.8	767	55.7	497	53.6	360	50.8	Países desarrollados y en transición
80.8	85.7	75.7	84.2	88.0	80.1	89.0	91.4	86.6	156629	61.7	140088	61.2	112533	59.7	Países en desarrollo
66.5	74.1	59.0	76.3	81.3	71.3	85.8	88.1	83.4	30638	61.4	29568	60.4	26031	57.9	África Subsahariana
92.7	92.7	92.8	95.0	94.8	95.3	97.1	96.7	97.4	6377	49.5	5023	46.8	3147	43.3	América del Norte y Europa Occidental
99.5	99.6	99.4	99.7	99.7	99.6	99.8	99.8	99.7	506	57.0	301	55.3	225	50.9	América Latina y el Caribe
99.7	99.7	99.7	99.7	99.7	99.7	99.7	99.7	99.7	40	51.0	41	51.5	39	51.4	Asia Central
61.6	71.1	51.2	69.7	77.5	61.2	79.2	84.3	73.9	87239	60.7	82974	61.5	68968	60.8	Asia Meridional y Occidental
95.1	97.0	93.2	97.2	98.0	96.4	98.8	99.1	98.5	17726	68.1	8895	63.1	4027	59.7	Asia Oriental y el Pacífico
66.5	77.2	55.1	76.0	83.1	68.5	85.1	88.6	81.4	13894	65.1	13191	64.0	10268	61.1	Estados Árabes
98.4	99.2	97.5	99.1	99.6	98.6	99.6	99.8	99.4	976	75.5	592	76.4	189	74.2	Europa Central y Oriental

Cuadro 3

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PREPRIMARIA (%)							
		1990				2000			
		Total	Varones	Niñas	IPS Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	IPS Niñas/Varones
África Subsahariana									
Angola	3-5	52.0	68.7	35.4	0.51	...	...	...	...
Benin	4-5	2.6	2.9	2.4	0.83	6.1	6.3	6.0	0.95
Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	4-6	0.7	0.7	0.7	1.01	1.1	1.1	1.2	1.07
Burundi	4-6	...	...	...	...	1.2	1.3	1.2	0.95
Cabo Verde	3-5	...	...	...	...	56.4	54.8	57.9	1.06
Camerún	4-5	12.4	12.3	12.4	1.01	14.0	13.9	14.1	1.01
Chad	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras ²	3-5	...	...	...	...	1.7	1.6**	1.8**	1.08**
Congo	3-5	2.6	2.7	2.6	0.98	3.1	3.0	3.2	1.06
Côte d'Ivoire	3-5	0.9	0.9	0.9	0.94	3.1	3.1	3.1	0.98
Eritrea	5-6	...	...	...	...	5.6	5.9	5.3	0.91
Etiopía	4-6	1.7	1.7	1.7	1.01	1.8	1.9	1.8	0.97
Gabón	3-5	...	...	...	...	14.4	14.4**	14.5**	1.01**
Gambia ²	4-6	...	...	...	...	20.1**	21.2**	19.0**	0.90**
Ghana	4-5	...	...	...	...	59.3	59.6	59.1	0.99
Guinea	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	3-6	...	...	...	...	29.2	...	...	...
Guinea-Bissau ²	4-6	...	...	...	...	3.9	3.8	4.0	1.05
Kenya	3-5	33.0	30.9	35.1	1.13	41.6	42.1	41.2	0.98
Lesotho	3-5	...	...	...	...	18.1	17.9	18.4	1.03
Liberia ²	3-5	...	...	...	...	69.5	73.7	65.3	0.89
Madagascar	3-5	...	...	...	...	3.4	3.3	3.4	1.02
Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	4-6	...	...	...	...	1.4	1.4	1.4	0.99
Mauricio	4-5	56.0	56.2	55.8	0.99	90.3	89.0	91.7	1.03
Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	3-5	14.4	13.5	15.3	1.14	21.4**	19.9**	22.9**	1.15**
Níger	4-6	1.4	1.5	1.4	0.94	1.1	1.1	1.1	0.98
Nigeria	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	4-5	5.6	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	3-5	...	...	...	...	0.7	0.7	0.7	0.99
República Unida de Tanzania	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4-6	...	...	...	...	2.7	2.7	2.7	0.99
Santo Tomé y Príncipe ³	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	4-6	2.4	2.4	2.5	1.04	3.6	...	...	...
Seychelles ³	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	3-5	...	...	...	...	4.0	...	...	...
Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6-6	16.9	16.7	17.1	1.02	33.6	33.5	33.7	1.00
Swazilandia	3-5	16.9	11.9	21.9	1.83	...	...	...	...
Togo	3-5	3.2	3.2	3.2	0.98	2.4	2.4	2.4	1.00
Uganda	4-5	...	...	...	...	4.2	4.2	4.2	1.00
Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe ^w	3-5	...	...	...	...	36.3	35.8	36.8	1.03
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania ⁰	3-5	...	...	...	...	103.3	103.9	102.8	0.99
Andorra	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	3-5	68.9	69.3	68.5	0.99	82.7	82.8	82.7	1.00
Bélgica ⁰	3-5	104.0	104.1	103.9	1.00	113.3	113.7	112.9	0.99
Canadá ⁰	4-5	60.8	60.8	60.7	1.00	64.4	64.6	64.2	0.99
Chipre ⁰	3-5	47.9	48.3	47.6	0.99	59.7	59.8	59.6	1.00
Dinamarca ⁰	3-6	99.0	99.3	98.8	1.00	89.9	89.8	90.1	1.00
España ⁰	3-5	59.4	58.6	60.3	1.03	101.8	101.0	102.6	1.02
Estados Unidos ⁰	3-5	62.4	63.3	61.4	0.97	60.8	...	...	...
Finlandia ⁰	3-6	33.6	...	...	...	53.8	54.0	53.7	1.00

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primaria infancia.

2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)				NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			País o territorio
Total	2000		IPS Niñas/Varones	Total	2000		
	Varones	Niñas			Varones	Niñas/Varones	
							África Subsahariana
...	Angola
.	Benin
...	Botswana
1.2	1.2	1.2	1.07	4.1	3.7	4.7	Burkina Faso
...	2.9	2.5	3.3	Burundi
.	Cabo Verde
.	Camerún
...	Chad
...	Comoras ²
.	.	.	.	7.8	7.1	8.7	Congo
.	.	.	.	11.2	10.4	12.2	Côte d'Ivoire
.	Eritrea
...	Etiopía
...	Gabón
...	Gambia ²
59.9	60.2	59.6	0.99	...	...	...	Ghana
.	Guinea
.	Guinea Ecuatorial
.	Guinea-Bissau ²
...	Kenya
.	Lesotho
...	Liberia ²
...	Madagascar
...	Malawi
...	Mali
.	.	.	.	100.0	100.0	100.0	Mauricio
...	Mozambique
...	Namibia
.	.	.	.	6.5	5.5	8.0	Níger
...	Nigeria
.	República Centroafricana
...	República Democrática del Congo
...	República Unida de Tanzania
...	Rwanda
...	Santo Tomé y Príncipe ³
...	Senegal
.	.	.	.	100.0	100.0	100.0	Seychelles ³
...	2.2	2.2	2.2	Sierra Leona
...	Somalia
...	Sudáfrica
.	Swazilandia
.	.	.	.	1.9	1.7	2.1	Togo
...	Uganda
...	11.1	10.6	11.7	Zambia
...	Zimbabwe ^w
							América del Norte y Europa Occidental
.	Alemania ⁰
...	Andorra
.	Austria ⁰
.	Bélgica ⁰
.	Canadá ⁰
.	Chipre ⁰
.	Dinamarca ⁰
.	España ⁰
.	Estados Unidos ⁰
.	Finlandia ⁰

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PREPRIMARIA (%)							
		1990			IPS	2000			IPS
		Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones
Francia ⁰	3-5	83.3	83.4	83.1	1.00	114.4	114.5	114.3	1.00
Grecia ⁰	4-5	56.7	56.6	56.9	1.00	71.8	70.7	73.0	1.03
Irlanda ⁰	4-5	101.2	102.0	100.4	0.98	...	...	...	...
Islandia ⁰	3-5	...	...	...	...	109.3	109.6	108.9	0.99
Israel ⁰	3-5	85.4	...	...	...	112.6	113.1	112.1	0.99
Italia ⁰	3-5	93.9	93.4	94.4	1.01	96.3	97.0	95.6	0.99
Luxemburgo ⁰	4-5	92.1	...	...	...	119.1	...	...	...
Malta ⁰	3-4	102.8	106.2	99.1	0.93	100.3	101.2	99.3	0.98
Mónaco	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	3-5	88.4	...	...	...	79.3	77.1	81.7	1.06
Países Bajos ⁰	4-5	99.2	98.5	99.9	1.01	97.3	98.1	96.4	0.98
Portugal ⁰	3-5	52.7	52.9	52.5	0.99	69.7	68.7	70.8	1.03
Reino Unido ⁰	3-4	52.4	51.9	52.9	1.02	80.7	80.9	80.6	1.00
San Marino	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁰	3-6	64.7	...	...	...	74.6	74.8	74.3	0.99
Suiza ⁰	5-6	59.7	59.6	59.8	1.00	95.2	95.7	94.6	0.99
América Latina y el Caribe									
Anguila ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	4-5	...	...	...	...	89.3	88.8	89.8	1.01
Argentina ^w	3-5	...	...	...	...	60.4	59.8	60.9	1.02
Aruba ³	4-5	...	...	...	...	98.3	98.4	98.1	1.00
Bahamas ⁴	3-4	...	...	...	...	15.3	14.7**	15.9**	1.09**
Barbados	3-4	...	...	...	...	80.3	77.5	83.2	1.07
Belice	3-4	23.3	21.9	24.7	1.13	31.2	30.2	32.2	1.06
Bermudas ²	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	4-5	32.0	31.9	32.0	1.00	46.4	46.2	46.6	1.01
Brasil ^w	4-6	48.3	...	...	...	63.0	63.0	63.0	1.00
Chile ^w	4-5	82.4	82.0	82.8	1.01	77.5	77.5	77.4	1.00
Colombia	3-5	13.0	...	...	...	37.0	36.7	37.3	1.02
Costa Rica	5-5	61.0	60.7	61.4	1.01	87.4	87.2	87.5	1.00
Cuba	3-5	101.1	110.8	90.9	0.82	108.8	107.8	109.7	1.02
Dominica ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	5-5	41.9	...	...	...	68.7	67.7	69.8	1.03
El Salvador	4-6	...	...	...	...	43.6	42.9	44.4	1.03
Granada	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	5-6	...	...	...	...	51.2	51.0	51.4	1.01
Guyana ⁴	4-5	73.6	72.5	74.7	1.03	117.5	118.0	116.9	0.99
Haití	3-5	34.3	35.1	33.4	0.95	...	...	...	...
Honduras	4-6	...	...	...	...	21.4	20.8	21.9	1.05
Islas Caimanes ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	3-5	78.1	77.0	79.2	1.03	82.5	81.6	83.4	1.02
México ⁰	4-5	64.5	63.5	65.4	1.03	77.0	76.0	78.0	1.03
Montserrat ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	3-6	12.1	11.6	12.6	1.09	26.8	26.4	27.3	1.04
Panamá	4-5	53.0	53.0	53.0	1.00	47.1	46.7	47.6	1.02
Paraguay ^{w, 4}	3-5	27.1	26.7	27.6	1.03	83.0	81.9	84.1	1.03
Perú ^w	3-5	29.9	...	...	...	64.1	63.6	64.6	1.02
República Dominicana	3-5	...	...	...	...	38.1**	37.8**	38.4**	1.01**
Saint Kitts y Nevis ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	3-4	54.5	...	...	...	61.5	60.2	62.9	1.05
Suriname	4-5	79.3	79.6	79.0	0.99	96.6	96.9	96.3	0.99
Trinidad y Tobago	3-4	8.8	8.7	8.9	1.02	62.7	...	...	...
Uruguay ^w	3-5	42.6	42.1	43.2	1.03	62.5	61.8	63.3	1.02
Venezuela	3-5	40.8	40.3	41.2	1.02	48.1**	47.7**	48.6**	1.02**

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primaria infancia.
 2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.
 3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
 4. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)				NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			País o territorio
2000			IPS Niñas/Varones	2000			
Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas/Varones	
.	Francia ⁰
.	Grecia ⁰
.	Irlanda ⁰
.	Islandia ⁰
.	Israel ⁰
.	Italia ⁰
.	Luxemburgo ⁰
.	Malta ⁰
...	Mónaco
.	Noruega ⁰
.	Países Bajos ⁰
.	Portugal ⁰
.	Reino Unido ⁰
...	San Marino
.	Suecia ⁰
.	Suiza ⁰
							América Latina y el Caribe
...	100.0	100.0	100.0	Anguila ²
...	Antigua y Barbuda
...	Antillas Neerlandesas
...	Argentina ^w
...	85.3	84.2	86.5	Aruba ³
...	Bahamas ⁴
...	100.0	100.0	100.0	Barbados
...	Belice
...	50.4	45.6	54.8	Bermudas ²
...	56.2	56.3	56.1	Bolivia
...	Brasil ^w
...	Chile ^w
.	Colombia
91.6	91.5	91.6	1.00	81.4	80.8	82.0	Costa Rica
194.5	189.7	199.6	1.05	96.7	96.8	96.5	Cuba
...	100.0	100.0	100.0	Dominica ²
109.2	108.1	110.3	1.02	50.6	49.8	51.4	Ecuador
...	El Salvador
...	Granada
...	Guatemala
...	97.5	...	...	Guyana ⁴
...	Haiti
32.3**	31.5**	33.1**	1.05**	...	...	...	Honduras
...	93.8	93.5	94.2	Islas Caimanes ²
...	100.0	100.0	100.0	Islas Turcos y Caicos ²
...	Islas Vírgenes Británicas ²
...	Jamaica ^w
.	México ⁰
...	Montserrat ²
...	47.0	45.0	49.2	Nicaragua
50.0	49.5	50.5	1.02	67.3	65.4	69.4	Panamá
...	Paraguay ^{w, 4}
...	Perú ^w
.	República Dominicana
...	Saint Kitts y Nevis ²
...	San Vicente y las Granadinas ²
80.6	78.7	82.8	1.05	...	...	...	Santa Lucía
...	Suriname
...	77.0	75.2	78.9	Trinidad y Tobago
...	Uruguay ^w
...	Venezuela

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PREPRIMARIA (%)							
		1990			IPS	2000			IPS
		Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones
Asia Central									
Armenia ²	3-6	36.6	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	3-5	19.5	21.3	17.7	0.83	24.1	23.9	24.2	1.01
Georgia	3-5	58.9	...	...	...	38.9	39.1**	38.6**	0.99**
Kazajistán	3-6	72.3	...	...	...	12.9	13.1	12.7	0.96
Kirguistán	3-5	33.5	33.2	33.9	1.02	14.2	14.5	14.0	0.96
Mongolia	3-7	39.1	35.0	43.3	1.24	28.7	27.2	30.2	1.11
Tayikistán	3-6	15.8	...	...	...	8.7	9.4	7.9	0.84
Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	3-5	73.1	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	3-5	...	...	...	...	24.6	23.2	26.1	1.12
Bhután ²	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^{w, 3}	3-5	3.5	3.6	3.3	0.90	25.8	25.4	26.2	1.03
Maldivas	3-5	...	...	...	...	49.9	49.3	50.5	1.02
Nepal	3-5	...	...	...	...	12.7	14.1	11.2	0.79
Pakistán ⁴	3-4	...	...	...	...	55.0*	63.1*	46.5*	0.74*
República Islámica del Irán	5-5	11.5	11.8	11.1	0.94	17.0	16.4	17.6	1.07
Sri Lanka ^w	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia ^o	4-4	71.3	71.3	71.3	1.00	98.0	98.0**	98.0**	1.00**
Brunei Darussalam	3-5	47.2	48.2	46.1	0.96	45.3	44.7	45.8	1.02
Camboya	3-5	4.0	4.2	3.8	0.91	6.6	6.3	6.8	1.07
China ^w	3-6	22.7	22.7	22.6	0.99	26.5	27.4	25.5	0.93
Estados Federados de Micronesia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	3-5	13.4	13.0	13.8	1.06	...	...	...	...
Filipinas ^w	5-5	11.7	...	...	...	30.2	29.5	30.9	1.05
Indonesia ^w	5-6	18.1	...	...	...	18.8	18.5	19.2	1.04
Islas Cook ⁵	4-4	...	...	...	...	85.9**	86.4**	85.4**	0.99**
Islas Marshall	5-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	5-5	32.1	33.2	30.9	0.93	...	...	...	...
Japón ^o	3-5	48.1	47.8	48.5	1.02	83.8	83.8**	83.9**	1.00**
Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	3-5	88.8	89.7	88.0	0.98	90.3	93.6	86.8	0.93
Malasia ^w	4-5	35.0	34.6	35.5	1.02	48.9	45.1	53.0	1.18
Myanmar ³	3-4	...	...	...	...	1.9**	...	...	...
Nauru	5-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ³	4-4	...	...	...	...	153.7	159.1	147.4	0.93
Nueva Zelandia ^{o, 3}	3-4	74.5	74.5	74.5	1.00	57.8	57.8	57.9	1.00
Palau	3-5	...	...	...	...	57.5**	54.9**	60.3**	1.10**
Papua Nueva Guinea ³	6-6	0.4	0.4	0.4	0.99	18.3**	18.9**	17.7**	0.94**
Rep. Popular Democrática de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	5-5	55.4	56.1	54.7	0.98	79.8	79.8	79.7	1.00
República Democrática Popular Lao	3-5	7.3	7.8	6.8	0.87	7.8	7.5	8.2	1.09
Samoa	3-4	...	...	...	...	35.9**	34.3**	37.5**	1.09**
Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^w	3-5	42.9	43.0	42.8	1.00	83.3	84.1	82.4	0.98
Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	3-4	...	...	...	...	30.6**	26.8**	34.9**	1.30**
Tuvalu	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	4-5	...	...	...	...	73.2**	70.0**	76.6**	1.09**
Viet Nam	3-5	28.5	...	...	...	43.2	44.9	41.4	0.92

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primaria infancia.
 2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.
 3. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
 4. Los datos comprenden los alumnos matriculados en los programas «katchi».
 5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)				NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			País o territorio
Total	2000		IPS Niñas/Varones	Total	2000		
	Varones	Niñas			Varones	Niñas/Varones	
							Asia Central
...	Armenia ²
...	Azerbaiyán
...	Georgia
...	46.0	46.3	45.7	Kazajstán
14.6	14.9	14.3	0.96	5.5	5.7	5.4	Kirguistán
...	Mongolia
...	0.4	0.4	0.3	Tayikistán
...	Turkmenistán
...	Uzbekistán
							Asia Meridional y Occidental
...	Afganistán
...	Bangladesh
...	Bhután ²
...	India ^w , ³
...	91.4	91.2	91.6	Maldivas
...	21.0	21.0	21.0	Nepal
...	Pakistán ⁴
...	República Islámica del Irán
...	Sri Lanka ^w
							Asia Oriental y el Pacífico
...	Australia ⁰
...	94.6	94.0	95.1	Brunei Darussalam
...	8.4	8.1	8.8	Camboya
...	China ^w
...	Estados Federados de Micronesia
...	Fiji
...	23.8	22.6	25.2	Filipinas ^w
...	Indonesia ^w
...	Islas Cook ⁵
...	Islas Marshall
...	Islas Salomón
96.8	Japón ⁰
...	Kiribati
...	96.9	97.0	96.8	Macao, China
...	Malasia ^w
...	Myanmar ³
...	Nauru
...	Niue ³
...	Nueva Zelandia ⁰ , ³
...	Palau
...	Papua Nueva Guinea ³
...	Rep. Popular Democrática de Corea
...	República de Corea ⁰
...	República Democrática Popular Lao
...	Samoa
...	Singapur
...	Tailandia ^w
...	Timor-Leste
...	Tokelau
...	Tonga
...	Tuvalu
...	Vanuatu
...	Viet Nam

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA EDUCACIÓN PREPRIMARIA (%)							
		1990			IPS	2000			IPS
		Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones
	2000								
Estados Árabes									
Arabia Saudita	3-5	7.2	7.7	6.7	0.88	5.0	5.1	4.8	0.93
Argelia	4-5	...	...	...	...	3.3	3.4	3.3	1.00
Bahrein	3-5	27.1	26.9	27.4	1.02	39.2	40.4	38.0	0.94
Djibuti	3-5	0.7	0.6	0.9	1.46	0.4	0.3	0.4	1.44
Egipto ^w	4-5	6.1	6.1	6.1	1.00	12.5	12.8	12.2	0.95
Emiratos Árabes Unidos	4-5	51.1	51.0	51.1	1.00	84.3	84.1	84.5	1.00
Iraq	4-5	7.9	8.1	7.7	0.96	5.7	5.7	5.7	1.00
Jamahiriya Árabe Libia	4-5	...	...	...	...	7.9	7.8	7.9	1.01
Jordania ^{w, 2}	4-5	20.8	22.1	19.5	0.88	30.6	32.0	29.2	0.91
Kuwait	4-5	32.9	32.8	33.1	1.01	112.8	114.0	111.6	0.98
Líbano	3-5	...	...	...	...	70.8	71.5	70.1	0.98
Marruecos	4-5	60.6	82.7	37.7	0.46	53.4	67.8	38.5	0.57
Mauritania	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Omán	4-5	3.0	3.2	2.8	0.88	4.8	5.0	4.5	0.90
Qatar	3-5	28.3	29.4	27.3	0.93	29.9	30.9	28.8	0.93
República Árabe Siria	3-5	6.3	6.7	5.9	0.88	9.7	10.1	9.4	0.93
Sudán	4-5	19.7	25.1	14.2	0.57	19.7**	19.6**	19.8**	1.01**
Territorios Autónomos Palestinos	4-5	...	...	...	...	33.8	34.9	32.7	0.94
Túnez ^{w, 2}	5-5	7.8	...	...	...	15.8	15.9	15.7	0.99
Yemen	3-5	0.8	0.8	0.8	0.94	0.4**	0.4**	0.3**	0.92**
Europa Central y Oriental									
Albania ^o	3-5	58.6	...	...	...	43.4	41.9	44.9	1.07
Belarrús	3-5	84.0	...	...	...	85.7	...	...	...
Bosnia y Herzegovina ^o	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	3-6	91.6	91.3	91.9	1.01	67.9	68.3	67.4	0.99
Croacia	3-6	28.3	28.5	28.1	0.98	40.0	40.8	39.3	0.96
Eslovaquia	3-5	86.1	...	...	...	81.3	82.5	79.9	0.97
Eslovenia ^o	3-6	73.7	75.5	71.7	0.95	74.8	75.8	73.8	0.97
Estonia ^o	3-6	75.0	75.5	74.4	0.99	102.3	103.1	101.5	0.98
Federación de Rusia ^w	4-6	74.0	...	...	...	87.2	89.6**	84.7**	0.94**
Hungría ^o	3-6	113.4	115.4	111.4	0.97	79.5	80.2	78.7	0.98
la ex República Yugoslava de Macedonia	3-6	...	...	...	...	28.8	28.7	28.9	1.00
Letonia ^o	3-6	45.5	45.3	45.6	1.01	59.4	61.1	57.6	0.94
Lituania ^o	3-6	57.8	57.6	57.9	1.01	51.8	52.5	51.0	0.97
Polonia ^o	3-6	46.7	...	...	...	49.4	49.3	49.5	1.00
República Checa ^o	3-5	95.0	96.3	93.6	0.97	91.9	91.9	91.9	1.00
República de Moldova	3-6	72.7	74.3	71.0	0.96	34.9	34.8**	34.9**	1.00**
Rumania ^o	3-6	76.0	74.5	77.6	1.04	73.0	71.8	74.2	1.03
Serbia y Montenegro	3-6	...	...	...	...	30.5	30.3	30.8	1.01
Turquía ^o	3-5	4.6	4.7	4.4	0.94	5.7	5.9	5.5	0.94
Ucrania	3-6	85.0	88.4	81.5	0.92	...	...	...	...

Mundo ³	...	42.9	43.0	42.8	1.00	46.7	46.4	47.1	1.01
Países desarrollados	...	70.1	70.3	69.9	0.99	89.9	89.8	90.1	1.00
Países en desarrollo	...	...	...	...	...	30.9	31.1	30.7	0.99
Países en transición	...	72.3	...	...	...	46.4	45.6	47.2	1.04
África Subsahariana	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	4.2	4.2	4.2	1.00
América Latina y el Caribe	...	68.9	66.3	65.0	1.00	92.5	92.7	92.4	1.00
Asia Central	...	42.6	42.1	43.2	1.03	62.7	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	37.9	...	...	...	19.1	19.2	19.1	0.99
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	25.2	24.3	26.2	1.08
Estados Árabes	...	32.1	33.2	30.9	0.93	47.1	44.9	49.4	1.10
Europa Central y Oriental	...	7.9	8.1	7.7	0.96	15.8	15.9	15.7	0.99
	...	74.0	...	...	...	63.6	64.7	62.5	0.97

1. La TBE en la AEPI comprende la educación preprimaria y otros programas de cuidados y educación de la primaria infancia.

2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

3. Todas las cifras representan valores medios.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA AEPI ¹ (%)				NUEVOS ALUMNOS INGRESADOS EN PRIMARIA QUE HAN RECIBIDO AEPI (%)			País o territorio
Total	2000		IPS Niñas/Varones	2000			
	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas/Varones	
...	Estados Árabes
...	Arabia Saudita
...	2.7	2.6	2.8	Argelia
41.4	42.7	40.1	0.94	...	...	...	Bahrein
...	2.5	2.0	3.2	Djibuti
...	Egipto ^w
...	41.6	42.3	40.9	Emiratos Árabes Unidos
...	Iraq
...	Jamahiriya Árabe Libia
...	Jordania ^{w, 2}
...	93.0	90.8	95.3	Kuwait
...	94.8	94.8	94.8	Libano
55.0	69.5	39.9	0.57	...	...	...	Marruecos
...	Mauritania
...	Omán
...	Qatar
...	12.0	12.0	12.0	República Árabe Siria
...	45.6	45.6	45.6	Sudán
...	76.4	81.0	71.6	Territorios Autónomos Palestinos
...	Túnez ^{w, 2}
...	Yemen
...	Europa Central y Oriental
...	Albania ^o
...	Belarrús
...	Bosnia y Herzegovina ^o
...	Bulgaria ^o
...	Croacia
...	Eslovaquia
88.8	90.1	87.3	0.97	...	...	...	Eslovenia ^o
...	Estonia ^o
...	70.0	70.0	70.0	Federación de Rusia ^w
...	Hungría ^o
31.5	31.4	31.7	1.01	...	...	...	la ex República Yugoslava de Macedonia
...	Letonia ^o
57.6	58.5	56.8	0.97	...	...	...	Lituania ^o
...	Polonia ^o
...	República Checa ^o
...	República de Moldova
...	Rumania ^o
...	Serbia y Montenegro
...	Turquia ^o
...	Ucrania
...	Mundo ⁷
...	Países desarrollados
...	Países en desarrollo
...	Países en transición
...	África Subsahariana
...	América del Norte y Europa Occidental
...	América Latina y el Caribe
...	Asia Central
...	Asia Meridional y Occidental
...	Asia Oriental y el Pacífico
...	Estados Árabes
...	Europa Central y Oriental

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Nuevos alumnos matriculados (en miles)	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)							
			1990			IPS Niñas/ Varones	2000			IPS Niñas/ Varones
			Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana										
Angola ¹	6-14	314.2**	...	...	...	...	73.9**	78.5**	69.2**	0.88**
Benin ¹	6-11	215.1	76.9	104.3	49.7	0.48	109.8	125.1	94.3	0.75
Botswana	6-15	50.5	119.8	119.1	120.5	1.01	115.0	116.4	113.7	0.98
Burkina Faso	6-16	172.2	31.9	39.0	24.9	0.64	47.2	54.5	39.8	0.73
Burundi	...	151.4	67.3	72.0	62.6	0.87	76.5	84.1	68.8	0.82
Cabo Verde	6-16	12.9	...	...	...	...	115.5	114.1	117.0	1.03
Camerún ²	6-12	546.9	82.9	87.9	77.8	0.89	125.3	134.4	116.0	0.86
Chad ¹	6-14	202.2	58.3	73.2	43.4	0.59	81.9	93.9	69.9	0.75
Comoras	6-14	15.7**	...	...	...	...	77.8**	83.5**	71.9**	0.86**
Congo ¹	6-16	77.0	95.0	101.1	89.0	0.88	81.1	83.9	78.4	0.93
Côte d'Ivoire	6-16	303.9	54.1	61.3	46.8	0.76	67.9	74.7	61.1	0.82
Eritrea	7-13	67.8	27.3	...	...	...	63.8	69.4	58.2	0.84
Etiopía	...	1749.8	51.3	62.0	40.6	0.65	94.9	106.3	83.4	0.78
Gabón	6-16	33.2	...	...	...	...	99.6	100.4	98.7	0.98
Gambia ¹	...	...	...	...	...	...	92.8**	95.3**	90.2**	0.95**
Ghana	6-14	461.9	81.7	86.7	76.7	0.88	86.5	88.1	84.8	0.96
Guinea	7-14	155.9	39.7	53.0	26.1	0.49	68.1	73.5	62.6	0.85
Guinea Ecuatorial ¹	7-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau ¹	7-12	...	...	...	...	...	111.6	127.8	95.4	0.75
Kenya	6-13	955.4**	116.5	119.6	113.3	0.95	111.6**	111.8**	111.3**	1.00**
Lesotho ²	...	98.5	113.8	111.7	115.9	1.04	182.6	191.1	173.8	0.91
Liberia	6-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	6-14	539.0	93.6	91.8	95.4	1.04	112.0	113.8	110.3	0.97
Malawi ¹	...	...	101.5	105.0	97.9	0.93	177.3	175.1	179.6	1.03
Malí	7-15	217.8**	28.5	35.7	21.2	0.59	62.2**	70.6**	53.7**	0.76**
Mauricio	6-12	21.2	99.0	98.9	99.1	1.00	96.8	96.5	97.1	1.01
Mozambique	...	592.8	77.9	86.1	69.7	0.81	109.8	117.8	101.7	0.86
Namibia ¹	6-16	54.9	...	...	...	...	103.1	101.6	104.6	1.03
Níger	7-12	158.6	26.4	32.9	19.6	0.60	46.4	54.1	38.4	0.71
Nigeria	6-12	...	113.5	126.2	100.5	0.80	...	...	...	...
República Centroafricana	6-15	...	59.0	68.2	50.1	0.74	...	...	...	...
República Democrática del Congo	6-15	...	70.3	77.0	63.7	0.83	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	7-13	729.1**	77.2	78.1	76.3	0.98	70.0**	70.3**	69.7**	0.99**
Rwanda	7-15	270.3	97.8	98.4	97.3	0.99	124.5	122.7	126.3	1.03
Santo Tomé y Príncipe ³	7-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	7-12	225.9	64.4	...	...	...	81.8	82.3	81.2	0.99
Seychelles ³	6-15	1.7	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona ¹	...	...	...	...	...	...	80.4	81.7	79.1	0.97
Somalia	6-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	1106.0**	148.9	155.1	142.7	0.92	124.5**	125.4**	123.6**	0.99**
Swazilandia ¹	...	31.3**	129.4	130.4	128.5	0.99	120.0**	123.0**	116.9**	0.95**
Togo	6-15	151.0	99.0	112.5	85.5	0.76	111.3	118.9	103.7	0.87
Uganda	...	...	109.3	117.5	101.1	0.86	...	...	...	...
Zambia	...	275.6	...	...	...	...	86.0	85.1	87.0	1.02
Zimbabwew	6-12	416.1	125.5	126.0	125.1	0.99	106.5	107.9	105.1	0.97
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ⁰	6-18	812.2	...	...	...	...	100.3	100.7	99.9	0.99
Andorra	6-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	6-15	100.5**	97.6	98.3	96.9	0.99	106.8**	108.1**	105.5**	0.98**
Bélgica ⁰	6-18	...	92.7	91.4	94.2	1.03	...	...	...	...
Canadá ⁰	6-16	...	108.0	110.2	105.7	0.96	...	...	...	...
Chipre ⁰	6-15	10.5	87.7	88.6	86.7	0.98	99.8	99.6	99.9	1.00
Dinamarca ^{0, 1}	7-16	69.2	99.4	99.3	99.5	1.00	100.3	100.4	100.2	1.00
España ⁰	6-16	...	107.9	108.4	107.4	0.99	...	...	...	...
Estados Unidos ⁰	6-16	...	105.1	106.2	103.9	0.98	...	...	...	...
Finlandia ^{0, 1}	7-16	64.7	102.0	102.1	101.9	1.00	98.2	98.4	98.0	1.00
Francia ^{0, 1}	6-16	...	100.6	94.1	107.5	1.14	97.7	98.3**	97.1**	0.99**
Grecia ⁰	6-15	...	97.3	97.6	97.0	0.99	...	...	...	...
Irlanda ^{0, 1}	6-15	52.3	98.1	98.5	97.6	0.99	101.1	101.4	100.8	0.99

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. Establecimiento de la gratuidad de la enseñanza primaria en Lesotho (desde 1999) y en Camerún (desde 2000).

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN PRIMARIA (%)				ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)						País o territorio
2000			IPS Niñas/ Varones	1990			2000			
Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana										
17.5**	18.3**	16.6**	0.91**	3.8	...	...	...	...	...	Angola ¹
...	...	...	...	...	...	...	7.0**	8.8**	5.2**	Benin ¹
23.4	21.8	25.0	1.15	10.3	10.0	10.7	12.0**	11.9**	12.0**	Botswana
20.9	24.6	17.2	0.70	2.0	2.4	1.5	...	...	...	Burkina Faso
30.6**	31.1**	30.2**	0.97**	4.5	5.0	4.0	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún ²
27.6	31.7	23.5	0.74	...	...	...	5.2	6.8	3.6	Chad ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
42.8**	45.3**	40.4**	0.89**	8.8	9.5	8.0	...	...	...	Congo ¹
27.0**	29.8**	24.1**	0.81**	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
26.2**	27.9**	24.5**	0.88**	...	...	...	5.0	5.7	4.2	Eritrea
25.7	27.3	24.0	0.88	...	...	...	5.2**	6.2**	4.1**	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
44.6**	45.6**	43.6**	0.96**	...	...	...	...	...	...	Gambia ¹
29.3**	29.3**	29.3**	1.00**	...	...	...	7.2**	7.8**	6.7**	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	8.9	9.2	8.7	8.9**	10.0**	7.5**	Guinea Ecuatorial ¹
33.5**	37.8**	29.2**	0.77**	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau ¹
...	...	...	...	...	...	...	7.8**	7.9**	7.8**	Kenya
54.5	61.9**	46.9**	0.76**	10.1	9.0	11.1	10.2	9.8	10.6	Lesotho ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	...	...	...	5.1	5.2	5.0	...	...	...	Madagascar
...	...	...	...	6.0	6.7	5.3	...	...	...	Malawi ¹
...	...	...	...	2.1	2.6	1.5	...	...	...	Mali
24.5	24.5	24.5	1.00	10.3	10.3	10.3	12.0	11.9	12.2	Mauricio
21.3	21.9	20.7	0.95	...	...	...	5.8**	6.7**	4.9**	Mozambique
58.4**	56.5**	60.2**	1.07**	...	...	...	11.9	11.7	12.1	Namibia ¹
30.6	36.2	24.7	0.68	2.2	...	...	2.6	3.2	2.1	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	4.0	5.0	3.1	...	...	...	República Centroafricana
...	...	...	...	4.6	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
13.3	12.3	14.4	1.17	5.0	...	...	5.0**	5.1**	5.0**	República Unida de Tanzania
64.9**	63.2**	66.5**	1.05**	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles ³
80.2	81.6	78.9	0.97	3.5	...	...	...	...	...	Sierra Leona ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
37.5**	38.7**	36.3**	0.94**	8.3	8.4	8.1	12.6**	12.6**	12.7**	Sudáfrica
50.0	48.5	51.4	1.06	8.3	8.5	8.2	12.1**	12.5**	11.8**	Swazilandia ¹
46.9	50.1	43.6	0.87	8.6	11.1	6.2	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uganda
38.2**	36.7**	39.7**	1.08**	6.9	...	...	6.9**	7.3**	6.6**	Zambia
39.2	38.2	40.1	1.05	...	...	...	9.4**	9.7**	9.2**	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	14.8**	14.8**	14.8**	Austria ⁰
...	...	...	...	7.9	7.9	7.9	15.8**	15.6**	15.9**	Bélgica ⁰
...	...	...	...	16.9	16.5	17.4	14.9**	14.5**	15.3**	Canadá ⁰
...	...	...	...	...	...	...	12.5	12.3	12.7	Chipre ⁰
86.9	85.5	88.2	1.03	12.2	11.9	12.6	15.5	15.1	15.9	Dinamarca ^{0, 1}
...	...	...	...	12.9	12.6	13.1	15.5**	15.2**	15.7**	España ⁰
...	...	...	...	15.4	15.0	15.8	15.3	14.8	15.8	Estados Unidos ⁰
93.5**	92.6**	94.3**	1.02**	13.3	12.8	13.8	16.7	16.2	17.2	Finlandia ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	...	15.4**	15.1**	15.7**	Francia ^{0, 1}
...	...	...	...	12.5	12.3	12.7	14.9	14.7	15.1	Grecia ⁰
...	...	...	...	12.3	12.3	12.4	14.9	14.4	15.3	Irlanda ^{0, 1}

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Nuevos alumnos matriculados (en miles)	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)							
			1990			IPS Niñas/ Varones	2000			IPS Niñas/ Varones
			Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	
Islandia ⁰	6-16	4.4	...	...	...	...	96.8	97.8	95.8	0.98
Israel ⁰	5-15	...	102.2	100.6	103.9	1.03	...	...	...	...
Italia ⁰	6-15	529.0	99.3	99.8	98.7	0.99	95.3	95.9	94.7	0.99
Luxemburgo ⁰	6-15	5.7	...	...	...	...	99.5	97.7	101.3	1.04
Malta ⁰	5-16	5.1	101.2	103.7	98.5	0.95	100.9	102.2	99.4	0.97
Mónaco	6-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	6-16	...	98.4	99.1	97.7	0.99	...	...	...	...
Países Bajos ⁰	6-17	197.1	...	...	...	...	98.6	99.3	98.0	0.99
Portugal ^{0, 1}	6-15	...	217.1	217.1	217.1	1.00	...	...	...	...
Reino Unido ⁰	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	6-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ^{0, 1}	7-16	...	98.3	98.7	97.9	0.99	...	...	...	...
Suiza ⁰	7-15	78.7	98.0	96.9	99.2	1.02	94.0	92.2	95.9	1.04
América Latina y el Caribe										
Anguila ²	5-17	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	6-15	3.7**	...	...	...	...	99.4**	100.3**	98.5**	0.98**
Argentina ^{w, 1}	6-15	761.6	...	...	...	...	110.8	110.7	110.8	1.00
Aruba, ³	...	1.5	...	...	...	...	101.0	101.6	100.3	0.99
Bahamas, ¹	5-16	...	103.0	...	...	...	111.7**	115.4**	106.7**	0.92**
Barbados	5-16	3.7	...	...	...	...	107.4	107.8	107.0	0.99
Belice	5-14	7.1	152.5	155.2	149.7	0.96	119.0	118.5	119.6	1.01
Bermudas ²	5-16	0.8	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	6-13	277.7	139.6	140.3	138.9	0.99	121.6	120.8	122.6	1.01
Brasil ^w	7-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile ^w	6-14	282.2	104.8	106.3	103.3	0.97	96.6	97.2	95.9	0.99
Colombia	5-15	1286.4	125.4	118.0	133.2	1.13	134.6	137.6	131.5	0.96
Costa Rica	6-15	85.6	101.6	...	...	...	100.7	101.7	99.6	0.98
Cuba	6-14	150.8	100.5	100.8	100.2	0.99	98.7	100.4	97.0	0.97
Dominica ²	5-16	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	6-14	394.2	...	...	...	...	136.6	137.2	135.9	0.99
El Salvador ¹	7-15	...	...	...	...	...	128.2**	130.5**	125.7**	0.96**
Granada	5-16	2.0**	...	...	...	...	93.8**	...	...	...
Guatemala	6-15	423.5	...	...	...	...	127.6	129.5	125.5	0.97
Guyana ¹	6-15	...	90.8	91.6	90.0	0.98	123.9	126.9	120.9	0.95
Haití	6-15	...	59.8	61.0	58.6	0.96	...	...	...	...
Honduras	6-13	251.7	...	...	...	...	138.6	138.6	138.6	1.00
Islas Caimanes ²	5-16	0.7**	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ²	4-16	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ²	5-16	0.4	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	6-12	55.6	95.3	96.6	93.8	0.97	100.7	100.6	100.8	1.00
México ^{0, 1}	6-15	2500.9	120.2	...	...	...	113.2	113.0	113.3	1.00
Montserrat ²	5-13	0.1	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	7-12	204.6	...	...	...	...	139.7	143.9	135.4	0.94
Panamá ¹	6-11	69.5	115.7	119.5	111.7	0.93	115.1	115.3	115.0	1.00
Paraguay ^w	6-14	177.1**	119.6	121.8	117.2	0.96	119.8**	121.8**	117.7**	0.97**
Perú ^w	6-16	707.9	...	...	...	...	123.9	123.4	124.3	1.01
República Dominicana	6-14	262.6**	...	...	...	...	144.5**	150.8**	138.0**	0.91**
Saint Kitts y Nevis ²	5-16	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas ²	5-15	5.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	5-16	3.5	121.2	121.5	121.0	1.00	102.9	102.2	103.7	1.01
Suriname	7-12	9.6**	...	...	...	...	117.1**	131.9**	101.7**	0.77**
Trinidad y Tobago	6-12	18.3	87.9	89.7	86.2	0.96	95.4	97.0	93.7	0.97
Uruguay ^w	6-15	58.0**	100.5	100.2	100.9	1.01	103.5**	103.0**	104.1**	1.01**
Venezuela	6-14	571.2**	114.5	116.9	112.0	0.96	103.5**	101.9**	105.2**	1.03**
Asia Central										
Armenia ⁴	7-15	52.6	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	6-17	166.4**	...	...	...	...	99.4**	100.5	98.2**	0.98**
Georgia	6-12	59.6	...	...	...	...	88.2	88.9	87.4	0.98

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN PRIMARIA (%)				ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)						País o territorio
2000			IPS Niñas/ Varones	1990			2000			
Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
96.3	97.4	95.1	0.98	...	...	...	16.0	15.3	16.8	Islandia ⁰
...	...	...	...	9.6	9.5	9.8	14.8	14.3	15.2	Israel ⁰
93.5**	93.8**	93.2**	0.99**	...	...	...	14.9**	14.6**	15.3**	Italia ⁰
86.3	84.0	88.8	1.06	...	...	...	13.1	12.8	13.3	Luxemburgo ⁰
...	...	...	...	11.7	11.4	12.0	13.7**	13.5**	13.7**	Malta ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	...	...	12.4	12.0	12.8	16.9	16.2	17.7	Noruega ⁰
98.6**	99.3**	98.0**	0.99**	11.6	11.4	11.7	16.0**	16.1**	15.9**	Países Bajos ⁰
...	...	...	...	12.2	11.9	12.6	15.2	14.7	15.7	Portugal ^{0, 1}
...	...	...	...	13.1	13.0	13.2	16.3	15.8	16.7	Reino Unido ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	11.1	10.8	11.5	15.9	15.0	16.8	Suecia ^{0, 1}
59.0**	58.9**	59.2**	1.00**	11.0	11.2	10.8	15.1	15.6	14.6	Suiza ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
88.1**	88.7**	87.5**	0.99**	...	...	...	11.1**	11.1**	11.1**	Antillas Neerlandesas
92.2**	92.7**	92.3**	1.00**	...	...	...	14.3*	13.5*	15.0*	Argentina ^{w, 1}
91.4**	92.8**	89.9**	0.97**	...	...	...	13.0	12.7	13.2	Aruba, ³
80.1**	80.9**	79.3**	0.98**	...	...	...	...	...	...	Bahamas, ¹
85.2	85.5	84.9	0.99	...	...	...	13.1**	12.3**	13.9**	Barbados
77.3**	76.8**	77.7**	1.01**	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas ²
67.1	66.2	68.0	1.03	8.7	...	...	13.4**	...	...	Bolivia
...	...	...	...	9.2	9.5	9.0	13.4**	13.1**	13.6**	Brasil ^w
37.1**	36.8**	37.3**	1.01**	...	...	...	13.2**	13.3**	13.1**	Chile ^w
58.7**	60.0**	57.3**	0.96**	...	...	...	11.1**	10.8**	11.3**	Colombia
60.7	60.6	60.8	1.00	...	...	...	10.2	10.1	10.4	Costa Rica
93.7**	94.5**	92.9**	0.98**	10.6	10.2	11.0	12.3	12.2	12.4	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica ²
81.5**	80.5**	82.6**	1.03**	8.1	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	...	...	8.2	8.3	8.1	...	...	...	El Salvador ¹
54.1**	...	...	...	...	...	...	9.7**	...	...	Granada
60.7	62.0	59.2	0.95	...	...	...	...	...	...	Guatemala
90.1	91.6	88.6	0.97	...	...	...	...	...	...	Guyana ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
48.5	48.5	48.6	1.00	7.0	7.0	7.0	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimanes ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas ²
82.2**	79.9**	84.6**	1.06**	...	...	...	11.0	10.7**	11.3**	Jamaica ^w
84.3**	82.6**	85.9**	1.04**	10.4	13.4	7.4	11.5**	11.6**	11.4**	México ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat ²
39.7	40.8	38.6	0.95	7.9	7.4	8.4	...	...	...	Nicaragua
86.5**	85.9**	87.1**	1.01**	7.5	...	...	12.4**	11.9**	12.9**	Panamá ¹
71.2**	70.4**	71.9**	1.02**	6.7	6.9	6.6	11.4**	11.3**	11.4**	Paraguay ^w
89.1**	88.9**	89.3**	1.00**	8.8	...	...	...	...	...	Perú ^w
62.9**	63.1**	62.7**	0.99**	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas ²
72.2	71.3	73.3	1.03	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
75.1**	79.1**	70.8**	0.89**	...	...	...	...	...	...	Suriname
66.3**	65.8**	66.9**	1.02**	11.1	11.0	11.1	11.4	11.2	11.5	Trinidad y Tobago
36.6**	35.3**	38.0**	1.08**	8.0	...	...	13.0**	12.2**	13.7**	Uruguay ^w
63.8**	61.8**	65.9**	1.07**	10.1	...	...	10.6**	10.1**	10.9**	Venezuela
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	8.5	8.1	8.8	Armenia ⁴
87.0**	88.0**	86.0**	0.98**	...	...	...	...	...	...	Azerbaiján
72.6	73.3	71.8	0.98	...	...	...	...	...	...	Georgia

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Nuevos alumnos matriculados (en miles)	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)							
			1990			IPS Niñas/ Varones	2000			IPS Niñas/ Varones
			Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	
Kazajstán	7-17	298.0	...	...	...	...	105.7	105.9	105.5	1.00
Kirguistán	7-16	116.5	...	...	...	...	105.2	107.1	103.3	0.96
Mongolia	8-16	62.1	...	...	...	...	103.0	102.8	103.3	1.01
Uzbekistán	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	7-16	161.7	...	...	...	...	101.6	104.5**	98.7**	0.94**
Turkmenistán	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	7-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	6-10	4078.8	111.4	119.2	103.0	0.86	113.3	115.0	111.5	0.97
Bhután ¹	...	13.2	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^{w, 2}	6-14	...	...	...	...	...	<i>137.3</i>	<i>142.5</i>	<i>119.4</i>	<i>0.84</i>
Maldivas ²	...	7.7	...	...	...	...	94.1	94.8	93.3	0.98
Nepal	...	741.9	...	...	...	...	114.8	120.7	108.6	0.90
Pakistán	...	3891.0**	...	...	...	...	94.9**	108.5**	80.5**	0.74**
República Islámica del Irán	6-10	1372.7	104.0	105.7	102.1	0.97	78.6	78.6	78.5	1.00
Sri Lanka ^w	5-14	...	102.1	103.0	101.2	0.98	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	6-15	...	103.4	104.2	102.7	0.99	...	...	...	...
Brunei Darussalam	...	7.4	...	...	...	...	100.5	100.0	101.0	1.01
Camboya	...	533.2	...	...	...	...	138.1	142.4	133.6	0.94
China ^w	6-14	19503.2**	106.6	...	...	...	95.5**	...	...	...
Estados Federados de Micronesia	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	6-15	203.3**	...	...	...	...	111.4**	113.5**	109.1**	0.96**
Filipinas ^w	6-12	2523.2	...	...	...	...	129.6	133.8	125.3	0.94
Indonesia ^w	7-15	4818.2	109.7	...	...	...	111.3	114.3	108.2	0.95
Islas Cook ³	5-15	0.6**	...	...	...	...	131.1**	...	...	...
Islas Marshall	6-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	86.9	86.1	87.8	1.02	...	...	...	...
Japón ^o	6-15	...	102.3	102.1	102.5	1.00	...	...	...	...
Kiribati	6-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	5-14	5.9	...	...	...	...	92.4	94.0	90.9	0.97
Malasia ^w	...	533.6	94.6	94.6	94.6	1.00	96.3	96.0	96.6	1.01
Myanmar	5-9	1257.4	...	...	...	...	114.9	115.2	114.6	0.99
Nauru	6-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ²	5-16	...	...	...	...	...	104.7	...	...	...
Nueva Zelandia ^{o, 2}	6-16	...	104.2	104.7	103.8	0.99	98.5	98.6	98.4	1.00
Palau	6-14	0.4**	...	...	...	...	114.8**	113.8**	115.8**	1.02**
Papua Nueva Guinea	...	...	89.0	91.0	86.7	0.95	...	...	...	...
Rep. Popular Democrática de Corea	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	6-15	704.8	97.7	97.5	98.0	1.00	102.7	103.3	102.1	0.99
República Democrática Popular Lao	6-14	184.6	...	...	...	...	121.6	129.5	113.4	0.88
Samoa ²	5-14	5.1**	...	...	...	...	115.8**	118.0**	113.4**	0.96**
Singapur	...	...	91.4	92.0	90.8	0.99	...	...	...	...
Tailandia ^{w, 2}	6-12	1012.8**	106.0	109.1	102.9	0.94	93.3**	96.3**	90.3**	0.94**
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga ²	6-14	2.7**	...	...	...	...	110.6**	110.8**	110.3**	1.00**
Tuvalu	6-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	6.6**	...	...	...	...	107.6**	107.3**	107.9**	1.01**
Viet Nam	6-14	1807.7	...	...	...	...	100.3	103.0**	97.7**	0.95**
Estados Árabes										
Argelia	6-16	609.7	101.8	106.5	97.0	0.91	87.4	88.4	86.3	0.98
Arabia Saudita	...	402.0**	75.5	77.2	73.7	0.96	67.6**	68.2**	66.9**	0.98**
Bahrein	...	13.2**	107.9	106.6	109.3	1.03	98.9**	98.5**	99.3**	1.01**
Djibuti	6-13	7.9**	37.7	39.6	35.7	0.90	41.5**	46.1**	36.9**	0.80**
Egipto ^w	6-14	1503.0**	...	...	...	...	97.5**	98.8**	96.2**	0.97**
Emiratos Árabes Unidos	6-11	50.6	97.0	96.3	97.7	1.01	119.4	118.5	120.4	1.02
Iraq ¹	6-11	...	...	...	...	...	116.3	123.2	109.2	0.89

1. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.
 2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
 3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN PRIMARIA (%)				ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)						País o territorio
2000			IPS Niñas/ Varones	1990			2000			
Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
68.4**	69.4**	67.3**	0.97**	...	...	...	11.7**	11.7**	11.7**	Kazajstán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kirguistán
71.0	71.3	70.6	0.99	...	...	...	9.5	8.6	10.5	Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
94.7**	97.7**	91.8**	0.94**	...	...	...	9.9	10.7	9.1	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
85.2	85.8	84.6	0.99	...	...	...	8.4	8.4	8.4	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	2.1**	2.3**	2.0**	Bhután ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	India ^{w, 2}
80.3	80.8	79.7	0.99	...	...	...	11.7	11.7	11.8	Maldivas ²
...	...	...	...	6.3	7.8	4.6	...	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
38.1**	38.5**	37.7**	0.98**	...	...	...	...	...	...	República Islámica del Irán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
...	...	...	...	13.2	13.0	13.4	16.8**	16.6**	17.0**	Australia ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
68.1	69.6	66.6	0.96	5.5	...	...	7.3**	7.8**	6.7**	Camboya
56.1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	China ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
...	...	...	...	8.4	...	...	...	...	...	Fiji
47.1	45.6	48.6	1.06	8.0	7.8	8.3	11.4**	...	...	Filipinas ^w
44.4	45.0	43.9	0.98	9.4	...	...	...	...	...	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	10.2**	10.1**	10.2**	Islas Cook ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	12.6	17.8	7.2	14.3**	...	...	Japón ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
70.7	70.6	70.8	1.00	7.6	8.3	7.0	13.8	14.0	13.6	Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	12.1	11.8	12.4	Malasia ^w
89.9	90.2	89.7	0.99	...	...	...	7.4**	7.3**	7.4**	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	11.6	...	...	Niue ¹
...	...	...	...	14.4	14.4	14.5	16.4**	15.7**	17.2**	Nueva Zelandia ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
...	...	...	...	12.7	13.5	11.9	15.5	16.4	14.5	República de Corea ⁰
59.2	60.2	58.2	0.97	...	...	...	8.3	9.2	7.4	República Democrática Popular Lao
84.3	83.6	85.0	1.02	...	...	...	12.0**	11.8**	12.1**	Samoa ¹
...	...	...	...	7.1	7.4	6.9	...	...	...	Singapur
54.0	56.0	52.0	0.93	...	...	...	10.8	10.7	10.8	Tailandia ^{w, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
51.7	51.9	51.4	0.99	...	...	...	12.8**	12.7**	12.9**	Tonga ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
78.1**	...	...	...	...	...	...	10.4	...	...	Viet Nam
Estados Árabes										
80.7	81.9	79.6	0.97	6.6	...	...	...	...	...	Argelia
44.0**	52.6**	35.0**	0.67**	8.4	9.0	7.7	...	...	...	Arabia Saudita
83.1**	81.9**	84.4**	1.03**	7.5	7.4	7.7	...	...	...	Bahrein
27.0**	30.0**	24.0**	0.80**	...	...	...	3.9**	4.6**	3.2**	Djibuti
86.5**	87.6**	85.4**	0.97**	...	...	...	...	...	...	Egipto ^w
60.7	59.3	62.2	1.05	10.5	9.8	11.5	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	9.1	10.3	7.7	Iraq ¹

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Escolaridad obligatoria (grupo de edad)	Nuevos alumnos matriculados (en miles)	TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN PRIMARIA (%)							
			1990			IPS Niñas/ Varones	2000			IPS Niñas/ Varones
			Total	Varones	Niñas		Total	Varones	Niñas	
Jamahiriyá Árabe Libia	6-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ^{w, 1}	6-16	...	101.9	101.3	102.6	1.01	105.6	105.3	105.8	1.00
Kuwait	6-14	37.4	...	...	...	...	119.2	119.3	119.1	1.00
Líbano	6-12	68.3	...	...	...	...	89.6	90.5	88.6	0.98
Marruecos ¹	6-15	725.8	71.5	81.8	60.8	0.74	105.8	107.6	103.9	0.97
Mauritania	...	73.1	54.4	61.6	47.1	0.76	92.5	94.3	90.6	0.96
Omán	...	50.2	88.5	89.9	86.9	0.97	66.8	66.9	66.7	1.00
Qatar	...	...	55.9	55.4	56.6	1.02	...	...	...	...
República Árabe Siria	6-12	501.2	102.9	105.8	99.8	0.94	121.4	123.0	119.6	0.97
Sudán ¹	6-14	575.2	59.6	67.3	51.5	0.77	53.7	59.0	48.1	0.82
Territorios Autónomos Palestinos	6-15	100.6	...	...	...	...	104.5	104.0	105.1	1.01
Túnez ^w	6-16	193.4	101.2	103.0	99.3	0.96	104.6	103.5	105.7	1.02
Yemen	6-14	551.5**	...	...	...	...	85.4**	96.5**	73.8**	0.76**
Europa Central y Oriental										
Albania ^o	6-14	65.1	103.6	102.0	105.3	1.03	101.7	102.5	100.8	0.98
Belarrús ¹	6-14	...	97.5	...	...	...	99.5	98.6	100.3	1.02
Bosnia y Herzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	7-15	85.5	95.6	94.6	96.6	1.02	101.1	101.8	100.3	0.99
Croacia	7-15	47.0	...	...	...	...	87.5	87.8	87.1	0.99
Eslovaquia	6-16	69.3	...	...	...	...	99.7	99.7	99.6	1.00
Eslovenia ^o	7-15	21.5	...	...	...	...	106.1	106.3	105.9	1.00
Estonia ^o	7-15	15.0	...	...	...	...	97.0	98.8	95.1	0.96
Federación de Rusia ^w	6-15	1 707.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría ^{o, 1}	7-16	116.6	98.6	94.4	102.9	1.09	98.7	99.4	97.9	0.98
la ex República Yugoslava de Macedonia	7-14	30.0	...	...	...	...	97.4	97.1	97.7	1.01
Letonia ^o	7-15	26.8	...	...	...	...	96.4	96.7	96.1	0.99
Lituania ^o	7-16	47.8	...	...	...	...	98.1	98.7	97.4	0.99
Polonia ^o	7-18	483.5	100.1	99.0	101.3	1.02	97.6	97.8**	97.5**	1.00**
República Checa ^o	6-15	116.5**	104.8	...	...	...	101.7**	102.3**	101.1**	0.99**
República de Moldova	6-16	58.9	...	...	...	...	91.6	92.4**	90.8**	0.98**
Rumania ^o	7-16	245.8	84.8	85.0	84.6	1.00	102.1	102.5	101.7	0.99
Serbia y Montenegro	7-15	93.7	71.5	69.1	74.1	1.07	66.5	65.3	67.8	1.04
Turquía ^o	6-14	...	93.0	96.2	89.6	0.93	...	...	...	...
Ucrania	7-15	...	100.8	...	...	...	...	...	...	...
Mundo ²	...	...	99.0	98.9	99.1	1.00	101.0	101.7	100.3	0.99
Países desarrollados	...	...	100.6	94.1	107.5	1.14	...	...	...	...
Países en desarrollo	...	...	97.8	98.0	97.6	1.00	104.6	...	...	...
Países en transición	...	...	...	...	...	...	99.4	99.6	99.3	1.00
África Subsahariana	...	...	81.7	86.7	76.7	0.88	95.8	101.4	90.2	0.89
América del Norte y Europa Occidental	...	...	100.0	96.7	103.5	1.07	99.5	97.7	101.3	1.04
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	113.2	113.0	113.3	1.00
Asia Central	...	...	...	...	...	...	102.3	103.6	101.0	0.97
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	...	...	104.1	111.8	96.0	0.86
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	109.1	109.1	109.1	1.00
Estados Árabes	...	...	88.5	89.9	86.9	0.97	98.2	98.7	97.8	0.99
Europa Central y Oriental	...	...	98.0	...	...	...	98.4	99.1	97.6	0.99

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
2. Todas las cifras representan valores medios.

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN PRIMARIA (%)				ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (Número probable de años de educación formal)						País o territorio
Total	2000		IPS Niñas/ Varones	Total	1990		2000			
	Varones	Niñas			Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	10.4	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
70.6	69.9	71.4	1.02	12.2	12.0	12.4	...	...	...	Jordania ^{w, 1}
83.3	83.3	83.4	1.00	...	...	...	...	...	...	Kuwait
76.1	76.9	75.4	0.98	...	...	...	...	...	...	Libano
66.2	67.8	64.6	0.95	6.5	7.7	5.3	8.2	8.9	7.4	Marruecos ¹
27.8	28.3	27.3	0.97	3.4	3.9	2.8	6.7**	7.2**	6.2**	Mauritania
53.7	53.6	53.9	1.01	8.3	8.9	7.7	9.0	9.1	8.9	Omán
...	...	...	...	12.4	11.6	13.4	...	...	...	Qatar
61.9	62.7	61.0	0.97	10.3	11.3	9.3	...	...	...	República Árabe Siria
28.0	29.5	26.4	0.89	...	...	...	...	...	...	Sudán ¹
79.8	79.6	80.0	1.01	...	...	...	12.2	11.9	12.4	Territorios Autónomos Palestinos
88.9	84.2	93.9	1.12	7.3	7.8	6.8	13.7**	13.7**	13.7**	Túnez ^w
28.4**	32.7**	23.9**	0.73**	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
78.9**	79.1**	78.8**	1.00**	8.4	8.4	8.4	10.9**	10.7**	11.1**	Albania ⁰
81.2	81.8	80.6	0.99	...	...	...	12.2**	11.8**	12.6**	Belarrús ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ⁰
...	...	...	...	10.5	10.1	10.9	12.7**	12.5**	12.9**	Bulgaria ⁰
63.8	64.9	62.7	0.97	8.0	...	...	11.9	11.7	12.1	Croacia
52.6**	49.4**	55.9**	1.13**	...	...	...	13.1**	13.0**	13.2**	Eslovaquia
...	...	...	...	...	...	...	15.1**	14.6**	15.5**	Eslovenia ⁰
...	...	...	...	...	...	...	14.4**	13.9**	15.0	Estonia ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia ^w
62.4**	63.9**	60.8**	0.95**	9.0	8.7	9.3	13.6	13.4	13.8	Hungría ^{0, 1}
...	...	...	...	8.8	8.8	8.8	...	...	...	la ex República Yugoslava de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	14.1**	13.2**	15.0**	Letonia ⁰
...	...	...	...	...	...	...	14.2**	13.7**	14.7**	Lituania ⁰
...	...	...	...	9.8	9.3	10.2	14.7	14.3	15.1	Polonia ⁰
50.0**	46.8**	53.5**	1.14**	...	...	...	14.0**	13.9**	14.1**	República Checa ⁰
...	...	...	...	...	...	...	9.7**	9.5**	10.0**	República de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	11.7	11.6	11.9	Rumania ⁰
...	...	...	...	...	...	...	10.3	10.0	10.6	Serbia y Montenegro
...	...	...	...	7.8	...	...	...	...	...	Turquía ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
63.3	62.4	64.3	1.03	...	...	...	...	...	...	Mundo ²
...	...	...	...	12.4	12.0	12.8	15.3	14.8	15.8	Países desarrollados
59.9	61.1	58.7	0.96	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	12.2	11.8	12.6	Países en transición
30.6	31.1	30.2	0.97	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
...	...	...	...	12.3	12.1	12.5	15.2	14.7	15.7	América del Norte y Europa Occidental
73.7	75.2	72.1	0.96	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
72.6	73.3	71.8	0.98	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
66.2	67.8	64.6	0.95	8.3	9.0	7.7	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	13.1	13.0	13.2	Europa Central y Oriental

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)			
			1990		2000		1990			IPS Niñas/ Varones
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	
África Subsahariana										
Angola	6-9	1 601	990	...	1 178**	46.9**	88.0	...	...	...
Benin ¹	6-11	1 105	490	33.3	1 055	40.6	58.3	78.0	38.7	0.50
Botswana	6-12	299	284	51.4	324	49.7	114.1	110.3	117.9	1.07
Burkina Faso	7-12	2 035	504	38.5	901	41.3	31.9	39.3	24.5	0.62
Burundi	7-12	1 151	633	45.7	751	44.4	71.4	77.7	65.1	0.84
Cabo Verde	6-11	65	70	...	91	49.0	121.4	...	...	...
Camerún ²	6-11	2 494	1 964	46.0	2 689	46.2	99.2	106.7	91.7	0.86
Chad	6-11	1 345	525	31.0	984	38.7	54.3	75.2	33.6	0.45
Comoras	6-11	114	73	41.1	98**	45.9**	75.1	87.0	63.1	0.73
Congo	6-11	517	494	47.4	501	48.2	132.7	141.1	124.6	0.88
Côte d'Ivoire	6-11	2 597	1 415	41.4	2 047	43.2	63.7	74.4	52.8	0.71
Eritrea	7-11 [#]	502	109	48.6	299	45.0	22.5	23.1	21.8	0.94
Etiopía	7-12	10 324	2 466	39.8	6 651	40.6	33.2	40.1	26.4	0.66
Gabón	6-11	185	...	...	266	49.6	...	...	...	...
Gambia	7-12	191	86	40.7	157	47.6	63.5	75.7	51.3	0.68
Ghana	6-11	3 091	1 945	45.2	2 478	47.4	73.0	79.7	66.3	0.83
Guinea	7-12	1 273	347	31.4	854	41.1	33.9	45.9	21.7	0.47
Guinea Ecuatorial	7-11	60	...	...	73	47.6	...	...	...	...
Guinea-Bissau ¹	7-12	186	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6-12 [#]	6 064	5 392	48.7	5 700**	49.5**	94.2	96.6	91.9	0.95
Lesotho ²	6-12	357	352	54.5	411	50.6	116.4	104.7	128.2	1.22
Liberia ¹	6-11	397	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	6-10	2 238	1 571	49.3	2 308	49.0	93.6	94.7	92.5	0.98
Malawi	6-11 [#]	1 968	1 401	45.2	2 695**	48.9	66.9	72.8	61.0	0.84
Malí	7-12	1 842	395	37.0	1 127	41.7	27.7	34.9	20.5	0.59
Mauricio	6-11	124	137	49.6	135	49.2	109.2	109.0	109.5	1.00
Mozambique	6-10	2 530	1 260	43.1	2 316	43.3	69.0	78.7	59.4	0.75
Namibia	6-12	347	314	51.9	389	50.0	128.5	122.9	134.1	1.09
Níger	7-12	1 851	369	36.0	657	39.6	27.6	34.7	20.3	0.58
Nigeria	6-11	19 475	13 607	43.2	...	...	91.6	102.5	80.4	0.78
República Centroafricana	6-11	610	308	39.6	457*	40.8*	64.3	78.8	50.1	0.63
República Democrática del Congo	6-11	9 235	4 562	42.6	...	...	71.0	81.4	60.6	0.74
República Unida de Tanzania	7-13	6 789	3 379	49.5	4 280**	49.9**	66.9	67.5	66.4	0.98
Rwanda	7-12 [#]	1 244	1 100	49.8	1 476	50.0	70.8	71.5	70.0	0.98
Santo Tomé y Príncipe ³	7-12 [#]	22	47.9	...	...	...	...
Senegal	7-12	1 550	708	41.9	1 160	46.5	58.9	67.9	49.9	0.73
Seychelles ³	6-11 [#]	10	49.3	...	...	...	...
Sierra Leona	6-11	701	382	41.4	651	43.3	49.9	59.0	40.9	0.69
Somalia	6-12 [#]	1 711	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-13	6 680	6 952	49.6	7 445	48.6	108.4	109.4	107.5	0.98
Swazilandia	6-12	174	166	50.0	217**	48.6**	112.9	114.0	111.8	0.98
Togo	6-11	761	647	39.6	945	44.3	109.6	132.3	86.7	0.66
Uganda	6-12	4 806	2 402	44.5	6 526	47.4	68.9	76.4	61.3	0.80
Zambia	7-13	2 034	1 461	...	1 590	48.1	94.9	...	...	...
Zimbabwe ^w	6-12	2 591	2 116	49.8	2 461	49.1	107.8	108.3	107.3	0.99
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ⁰	6-9	3 391	3 431	...	3 519	48.5	101.0	...	...	...
Andorra	6-10	3.4	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	6-9	378	370	48.6	392	48.5	100.7	100.7	100.6	1.00
Bélgica ⁰	6-11	735	719	49.2	772	48.6	99.9	99.2	100.6	1.01
Canadá ⁰	6-11	2 460	2 376	48.3	2 456	48.8	103.8	104.6	103.0	0.98
Chipre ⁰	6-11	66	63	47.6	64	48.5	90.1	90.3	89.9	1.00
Dinamarca ^{0, 1}	7-12	388	340	49.1	396	48.7	98.3	98.2	98.3	1.00
España ⁰	6-11 [#]	2 384	2 820	48.5	2 505	48.4	108.6	109.1	108.0	0.99
Estados Unidos ⁰	6-11	25 055	22 429	48.4	25 298	48.7	102.0	102.9	101.1	0.98
Finlandia ⁰	7-12	386	391	48.6	392	48.8	98.8	99.1	98.5	0.99
Francia ⁰	6-10	3 658	4 149	48.4	3 838	48.6	108.4	109.2	107.6	0.99

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. Establecimiento de la gratuidad de la enseñanza primaria en Lesotho (desde 1999) y en Camerún (desde 2000).

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza primaria.

Por lo tanto, los indicadores para 1990 y 2000 pueden no ser comparables.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)		
2000		IPS Niñas/ Varones	Total	1990		IPS Niñas/ Varones	2000		IPS Niñas/ Varones	2000		Total	Varones	Niñas
Varones	Niñas			Varones	Niñas		Varones	Niñas		Varones	Niñas			
73.6**	78.1**	69.1**	0.88**	55.6**	...	...	...	36.9**	38.6**	35.1**	0.91**	1010.9**	491.5**	519.4**
95.5	113.4	77.6	0.68	44.6**	58.5**	30.7**	0.52**	70.3**	83.2**	57.3**	0.69**	...	...	...
108.3	108.3	108.3	1.00	94.1	90.5	97.7	1.08	84.3	82.5	86.0	1.04	47.1	26.4	20.8
44.3	51.7	36.8	0.71	25.7	31.5	19.9	0.63	35.5	41.6	29.4	0.71	1311.6	597.3	714.3
65.2	72.5	57.9	0.80	53.1**	57.3**	48.9**	0.85**	53.7	58.8	48.7	0.83	532.8	237.3	295.5
138.8	140.2	137.4	0.98	100.0**	...	...	...	99.8	99.6	100.0	1.00	0.1	0.1	0.0
107.8	115.4	100.2	0.87	73.4**	78.4**	68.4**	0.87**	...	...	...	...	...	...	...
73.2	89.6	56.7	0.63	36.2**	50.1**	22.4**	0.45**	58.2	69.6	46.7	0.67	562.6	204.6	358.0
86.0**	91.7**	80.1**	0.87**	56.8**	65.6**	47.9**	0.73**	56.2**	60.0**	52.3**	0.87**	49.8**	23.0**	26.7**
96.9	101.0	92.8	0.92	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78.8	89.3	68.3	0.76	44.5	52.1**	37.0**	0.71**	62.2	70.9	53.6	0.76	980.7	379.3	601.3
59.5	65.3	53.6	0.82	16.9**	17.1**	16.8**	0.99**	41.0	44.0	37.9	0.86	296.5	140.8	155.7
64.4	76.4	52.4	0.69	24.4**	27.9**	20.8**	0.75**	46.7	52.8	40.7	0.77	5499.9	2443.9	3056.0
143.8	144.4	143.2	0.99	...	...	...	...	87.6**	88.5**	86.7**	0.98**	22.9**	10.7**	12.2**
82.3	86.3	78.3	0.91	49.9**	58.5**	41.2**	0.70**	68.7**	71.1**	66.3**	0.93**	59.7**	27.5**	32.2**
80.2	83.8	76.5	0.91	...	...	...	...	58.2	59.6	56.9	0.95	1290.7	627.7	663.0
67.0	77.9	55.8	0.72	25.4**	33.5**	17.1**	0.51**	47.0	52.4	41.5	0.79	674.7	307.4	367.2
120.4	126.0	114.7	0.91	...	...	...	...	71.7	75.7	67.7	0.89	17.1	7.4	9.7
82.7	99.1	66.3	0.67	...	...	...	...	53.5	62.6	44.5	0.71	...	...	...
94.0**	94.6**	93.4**	0.99**	...	...	...	...	68.5**	67.8**	69.3**	1.02**	1909.7**	981.6**	928.1**
115.0	112.4	117.7	1.05	75.8	67.3	84.4	1.25	78.4	75.0	81.8	1.09	77.4	45.3	32.1
118.0	136.7	99.3	0.73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
103.1	105.1	101.1	0.96	64.8**	64.6**	64.9**	1.00**	67.7	67.3	68.0	1.01	723.4	365.5	357.9
136.9**	138.6**	135.3**	0.98	49.0	50.8	47.2	0.93	...	...	...	...	...	...	...
61.2	71.2	51.2	0.72	22.3	28.0	16.6	0.59	...	...	...	...	...	...	...
108.6	108.9	108.4	1.00	95.0	94.6	95.3	1.01	94.7	94.8	94.5	1.00	6.7	3.3	3.4
91.5	103.9	79.2	0.76	48.3	55.0**	41.6**	0.75**	54.4	58.7	50.1	0.85	1153.9	521.4	632.5
112.2	111.5	112.9	1.01	86.3**	82.5**	90.1**	1.09**	81.6	78.8	84.5	1.07	63.8	37.1	26.8
35.5	42.2	28.6	0.68	23.9	30.0	17.5	0.58	30.4	36.3	24.4	0.67	1287.1	599.4	687.7
...	...	...	...	59.7**	66.8**	52.4**	0.78**	...	...	...	...	...	...	...
75.0*	88.9*	61.2*	0.69*	52.5	63.4	41.9	0.66	54.7**	64.3**	45.0**	0.70**	276.4**	108.6**	167.8**
...	...	...	...	54.8	61.5	48.1	0.78	...	...	...	...	...	...	...
63.0**	62.9**	63.2**	1.00**	49.4	49.0	49.8	1.02	46.7**	45.8**	47.6**	1.04**	3618.8**	1847.1**	1771.7**
118.6	119.0	118.3	0.99	66.9	67.1	66.7	0.99	...	...	...	...	...	...	...
...
74.8	79.3	70.3	0.89	48.2**	55.2**	41.2**	0.75**	63.1**	66.3**	59.9**	0.90**	571.7**	263.2**	308.4**
...
...	...	...	...	40.6**	47.1**	34.3**	0.73**	...	...	...	...	...	...	...
...
111.4	114.5	108.3	0.95	89.4**	88.4**	90.5**	1.02**	88.9**	89.6**	88.2**	0.98**	741.3**	346.3**	395.0**
124.6**	128.0**	121.2**	0.95**	89.2	87.6	90.8	1.04	92.8**	92.1**	93.6**	1.02**	12.5**	6.9**	5.6**
124.2	137.9	110.3	0.80	74.9	87.3	62.3	0.71	91.2	100.0	82.3	0.82	67.3	0.0	67.3
135.8	142.6	128.9	0.90	52.9**	58.1**	47.7**	0.82**	...	...	...	...	...	...	...
78.2	80.3	76.0	0.95	...	...	...	...	65.5	65.8	65.2	0.99	701.1	351.1	350.0
95.0	96.5	93.4	0.97	...	...	...	...	79.6	79.6	79.6	1.00	528.7	265.0	263.7
...
103.8	103.9	103.7	1.00	84.3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
103.7	104.2	103.2	0.99	87.7**	86.9**	88.5**	1.02**	90.9	90.4	91.5	1.01	34.3	18.6	15.6
105.0	105.4	104.5	0.99	96.2	95.3	97.1	1.02	99.9	100.0	99.9	1.00	0.5	0.0	0.5
99.8	99.7	100.0	1.00	97.7	97.9	97.6	1.00	99.8**	99.7**	99.9**	1.00**	3.9**	3.2**	0.7**
96.6	96.5	96.7	1.00	87.0	87.1	86.9	1.00	94.9	94.7	95.2	1.01	3.3	1.8	1.5
101.9	102.0	101.9	1.00	98.3	98.2	98.3	1.00	99.3	99.3	99.4	1.00	...	...	...
105.1	105.3	104.8	0.99	100.0	100.0	100.0	1.00	99.7	99.4	100.0	1.01	7.0	7.0	0.0
101.0	101.1	100.8	1.00	95.8	95.7	95.8	1.00	94.9	94.3	95.6	1.01	1267.9	728.6	539.3
101.6	101.8	101.4	1.00	98.3**	98.5**	98.1**	1.00**	100.0	99.9	100.0	1.00	0.2	0.2	0.0
104.9	105.5	104.2	0.99	100.0	100.0	100.0	1.00	99.8	99.8	99.8	1.00	7.1	3.2	4.0

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)			
			1990		2000		1990			IPS Niñas/ Varones
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	
Grecia ⁰	6-11	641	813	48.5	636	48.4	98.4	98.7	98.1	0.99
Irlanda ^{0, 1}	6-11	323	417	48.9	...	...	102.5	102.2	102.7	1.00
Islandia ⁰	6-12	31	30	...	32	48.5	101.3	101.7**	101.0**	0.99**
Israel ⁰	6-11 [#]	658	725	49.4	749	48.7	97.9	96.4	99.5	1.03
Italia ⁰	6-10	2 786	3 056	48.6	2 810	48.5	103.7	103.8	103.5	1.00
Luxemburgo ⁰	6-11	33	23	52.2	33	48.7	90.4	86.9	94.2	1.08
Malta ⁰	5-10	32	37	48.6	34	48.4	108.0	110.0	105.8	0.96
Mónaco	6-10	...	...	...	2	48.9	...	...	...	...
Noruega ⁰	6-12 [#]	420	309	48.9	426	48.7	100.4	100.5	100.4	1.00
Países Bajos ⁰	6-11	1 192	1 082	49.6	1 282	48.3	102.4	100.8	104.1	1.03
Portugal ^{0, 1}	6-11	661	1 020	47.5	802	48.4	123.0	125.9	120.0	0.95
Reino Unido ⁰	5-10	4 646	4 532	49.0	4 596	48.8	104.2	102.9	105.5	1.03
San Marino	6-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁰	7-12	715	578	48.8	786	49.3	99.8	99.7	99.9	1.00
Suiza ⁰	7-12	501	404	49.0	538	48.6	90.3	89.7	90.9	1.01
América Latina y el Caribe										
Anguila ²	5-11	...	...	...	1	48.9	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	6-11	22	...	...	24	45.9	...	...	...	...
Argentina ^w	6-11 [#]	4 077	4 965	...	4 898	49.1	106.3	...	...	...
Aruba ³	6-11	9	...	...	9	48.6	...	...	...	...
Bahamas ¹	5-10	37	33	...	...	...	95.7	...	...	...
Barbados	5-10 [#]	22	28	50.0	24	49.1	93.1	93.0	93.2	1.00
Belice	5-10 [#]	35	48	47.9	45	48.5	111.6	112.5	110.7	0.98
Bermudas ²	5-10 [#]	5	49.6	...	...	...	...
Bolivia	6-11 [#]	1 288	1 279	47.2	1 492	48.7	94.7	99.0	90.4	0.91
Brasil ^w	7-10 [#]	13 078	28 944	...	20 212	47.7	106.2	...	...	...
Chile ^w	6-11 [#]	1 751	1 991	48.8	1 799	48.5	99.9	100.6	99.1	0.98
Colombia	6-10	4 645	4 247	52.6	5 221	48.9	102.2	95.3	109.4	1.15
Costa Rica	6-11	516	435	48.5	551	48.1	100.8	101.4	100.1	0.99
Cuba	6-11	988	888	48.1	1 007	47.7	97.7	99.1	96.2	0.97
Dominica ²	5-11	...	...	...	11	48.3	...	...	...	...
Ecuador	6-11	1 700	1 846	...	1 955	49.1	116.5	...	...	...
El Salvador	7-12 [#]	860	1 010	49.6	940	48.1	81.1	80.7	81.5	1.01
Granada	5-11	17	...	...	16	48.4	...	...	...	...
Guatemala	7-12	1 869	1 165	...	1 909	46.8	77.6	82.6**	72.4**	0.88**
Guyana ¹	6-11	90	104	49.0	...	...	93.6	94.2	92.9	0.99
Haití	6-11	1 293	555	48.1	...	...	47.8	49.1	46.4	0.94
Honduras	7-12	1 033	...	...	1 095	49.6	108.7**	106.1**	111.5**	1.05**
Islas Caimanes ²	5-10	...	...	...	4	49.0	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ²	6-11	...	...	...	2	49.2	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ²	5-11	...	...	...	3	52.4	...	...	...	...
Jamaica ^w	6-11	330	340	49.4	328	48.9	101.3	101.7	100.9	0.99
México ⁰	6-11	13 070	14 402	48.5	14 793	48.8	113.8	115.2	112.4	0.98
Montserrat ²	5-11	...	...	...	0.4	44.8	...	...	...	...
Nicaragua	7-12	810	633	51.0	838	49.4	93.5	90.7	96.5	1.06
Panamá	6-11	359	351	47.9	400	48.2	106.2	108.3	104.1	0.96
Paraguay ^w	6-11	854	687	48.3	966**	48.2**	105.4	107.2	103.5	0.97
Perú ^w	6-11	3 416	3 855	...	4 338	49.0	118.5	120.1**	116.8**	0.97**
República Dominicana	6-11 [#]	1 118	...	...	1 386**	48.4**	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis ²	5-11	...	...	...	7	48.0	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas ²	6-11 [#]	18	48.4	...	...	...	...
Santa Lucía	5-11	22	33	48.5	25	47.5	138.7	142.5	134.9	0.95
Suriname	6-11	51	60	48.3	65	48.9	100.3	100.4	100.1	1.00
Trinidad y Tobago	5-11	155	194	49.5	155	48.8	96.7	97.0	96.4	0.99
Uruguay ^w	6-11	330	361	48.5	361	48.5	108.6	109.2	107.9	0.99
Venezuela	6-11 [#]	3 286	3 351**	48.5**	3 347**	48.5**	95.7	94.3	97.2	1.03

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza primaria. Por lo tanto, los indicadores para 1990 y 2000 pueden no ser comparables.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)		
2000		IPS	Niñas/Varones	1990		IPS	Niñas/Varones	2000		IPS	Niñas/Varones	2000		Niñas
Total	Varones			Total	Varones			Total	Varones			Total	Varones	
99.3	99.4	99.2	1.00	94.6	94.8	94.3	0.99	97.2	97.2	97.3	1.00	17.6	9.2	8.4
119.4	119.8	119.0	0.99	90.4	89.7	91.1	1.02	90.2**	90.2**	90.2**	1.00**	...	...	...
102.3	102.4	102.2	1.00	100.0**	100.0	100.0	1.00	99.9	100.0	99.9	1.00	0.0	0.0	0.0
113.9	114.1	113.6	1.00	91.9**	90.5**	93.4**	1.03**	99.9	99.8	100.0	1.00	0.7	0.7	0.0
100.9	101.3	100.5	0.99	100.0**	100.0**	100.0**	1.00**	99.8	100.0	99.5	1.00	6.4	0.0	6.4
100.9	100.9	100.9	1.00	81.6**	78.1**	85.4**	1.09**	96.7	96.2	97.2	1.01	1.1	0.6	0.4
105.8	105.9	105.8	1.00	97.0	97.5	96.6	0.99	97.9	97.5	98.2	1.01	0.7	0.4	0.3
...
101.4	101.3	101.5	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	99.9	99.8	100.0	1.00	0.4	0.4	0.0
107.5	108.6	106.4	0.98	95.3	93.4	97.2	1.04	99.5	100.0	98.9	0.99	6.3	0.0	6.3
121.2	122.1	120.3	0.98	100.0	100.0	100.0	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	...	...	...
98.9	98.9	98.9	1.00	97.0	95.9	98.2	1.02	98.9	98.9	98.9	1.00	50.2	25.9	24.3
...
109.9	108.6	111.3	1.02	99.8	99.7	99.9	1.00	99.7	100.0	99.4	0.99	2.2	0.0	2.2
107.3	107.8	106.8	0.99	83.7	83.1	84.4	1.02	99.0	99.3	98.6	0.99	5.1	1.7	3.4
...
...
107.1	114.2	99.8	0.87	...	...	...	...	91.2	96.2	86.1	0.89	1.9	0.4	1.5
120.1	120.4	119.8	1.00	93.8**	...	...	...	99.7*	100.0*	99.4*	0.99*	12.6*	0.0*	12.6*
111.0	113.0	109.0	0.97	...	...	...	...	97.0	97.5	96.4	0.99	1.5**	0.6**	0.0**
90.6**	92.1**	89.0**	0.97**	89.7**	...	...	...	82.8**	86.0**	79.5**	0.92**	...	...	...
110.1	110.2	109.9	1.00	80.2**	80.8**	79.7**	0.99**	99.7	99.4	100.0	1.01	0.1	0.1	0.0
128.1	129.9	126.4	0.97	94.1**	94.6**	93.5**	0.99**	98.2**	96.4**	100.0**	1.04**	0.6**	0.6**	0.0**
...
115.9	116.7	115.1	0.99	90.7	94.7	86.7	0.92	96.9**	96.8**	97.1**	1.00**	39.6**	21.0**	18.6**
154.5	159.1	149.9	0.94	86.4	89.0**	83.8**	0.94**	96.7	100.0	93.3	0.93	429.9	0.0	429.9
102.7	103.9	101.4	0.98	87.7	88.4**	87.0**	0.98**	88.8	89.4	88.3	0.99	195.6	94.9	100.7
112.4	112.7	112.1	1.00	68.1**	63.4**	72.9**	1.15**	88.5**	88.7**	88.3**	1.00**	534.0**	267.3**	266.6**
106.8	108.3	105.3	0.97	86.3	86.0	86.7	1.01	91.1	91.1	91.1	1.00	45.9	23.6	22.4
101.9	103.9	99.8	0.96	91.8	91.7	91.8	1.00	97.3	97.9	96.6	0.99	27.0	10.8	16.3
...
115.0	115.1	114.9	1.00	97.8**	97.5**	98.0**	1.01**	99.3	98.8	99.8	1.01	11.7	10.3	1.4
109.3	111.6	106.9	0.96	72.8**	72.1**	73.5**	1.02**	...	...	...	...	...	...	...
94.6	...	...	...	...	...	...	...	84.2**	...	...	...	2.7**	...	...
102.2	106.5	97.7	0.92	64.0**	67.0**	60.8**	0.91**	84.3	86.4	82.1	0.95	293.3	129.4	164.0
119.7	121.6	117.7	0.97	88.9	89.0	88.8	1.00	97.9	99.2	96.7	0.97	...	...	...
...	...	...	...	22.1	21.6	22.6	1.05	...	...	...	...	...	...	...
106.0	105.0	107.1	1.02	89.7**	89.0**	90.4**	1.02**	87.6	86.8	88.4	1.02	127.8	69.2	58.7
...
...
...
99.6	100.1	99.1	0.99	95.7	95.5	95.8	1.00	94.9	94.9	95.0	1.00	16.7	8.6	8.1
113.2	113.6	112.7	0.99	100.0	100.0**	98.9**	0.99**	99.4	98.8	100.0	1.01	78.4	78.4	0.0
...
103.5	103.0	104.1	1.01	72.2	70.9	73.5	1.04	80.7	80.3	81.2	1.01	155.9	81.1	74.8
111.6	113.1	110.1	0.97	91.4	91.3	91.5	1.00	99.9	99.8	100.0	1.00	0.4	0.4	0.0
113.1**	115.2**	111.0**	0.96**	92.8	93.5	92.2	0.99	92.1**	91.8**	92.5**	1.01**	67.2**	35.6**	31.6**
127.0	127.5	126.4	0.99	87.5**	87.9**	87.1**	0.99**	99.9	100.0	99.7	1.00	4.6	0.0	4.6
124.0**	125.7**	122.2**	0.97**	...	...	...	...	92.5**	91.7**	93.3**	1.02**	83.6**	47.0**	36.6**
...
...
112.4	115.4	109.2	0.95	95.3**	96.7**	93.9**	0.97**	99.7	99.5	100.0	1.01	0.1	0.1	0.0
126.6	126.8	126.5	1.00	78.4**	77.3**	79.5**	1.03**	98.4**	97.0**	100.0**	1.03**	0.8**	0.8**	0.0**
100.4	101.4	99.4	0.98	91.0	91.2	90.7	1.00	92.4	92.5	92.4	1.00	11.7	5.9	5.8
109.4	110.2	108.5	0.98	91.9**	91.3**	92.4**	1.01**	90.4**	90.0**	90.8**	1.01**	31.7**	16.8**	14.9**
101.9**	102.8**	101.0**	0.98**	88.1	86.9	89.3	1.03	88.0**	87.1**	88.9**	1.02**	394.6**	216.0**	178.6**

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)			
			1990		2000		1990			IPS Niñas/ Varones
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	
Asia Central										
Armenia ¹	7-9	199	...	...	155	48.7	...	...	...	...
Azerbaiyán	6-9 [#]	692	527	48.5	694	48.2	113.5	114.0	113.0	0.99
Georgia	6-9	290	352	49.1	276	48.8	97.3	97.4	97.2	1.00
Kazajstán	7-10	1 205	1 197	...	1 190	48.8	87.3	...	...	...
Kirguistán	6-9 [#]	453	296	49.7	460	48.6	92.8	93.0	92.6	1.00
Mongolia	8-11 [#]	254	166	50.0	250	50.1	97.2	96.1	98.3	1.02
Uzbekistán	6-9	2 499	1 778	49.0	...	...	81.4	82.2	80.7	0.98
Tayikistán	7-10	652	507	48.9	680	47.4	91.0	91.9	90.0	0.98
Turkmenistán	7-10	480	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	7-12	3 372	623	34.0	500	...	29.2	37.2	20.6	0.55
Bangladesh	6-10	17 625	11 940	44.8	17 668	48.9	79.6	85.2	73.6	0.86
Bhután ¹	6-12	400	...	...	85	46.1	...	...	...	...
India ^{w, 2, 3}	6-10	134 346	99 118	41.4	...	...	98.3	111.2	84.5	0.76
Maldivas	6-12 [#]	56	...	...	74	48.6	...	...	...	...
Nepal	6-10	3 065	2 789	36.0	3 623	44.1	117.7	144.9	88.3	0.61
Pakistán	5-9	19 535	...	...	14 562*	41.0*	...	...	...	...
República Islámica del Irán	6-10	9 221	9 370	46.2	7 968	47.6	108.6	114.7	102.2	0.89
Sri Lanka ^w	5-9	1 670	2 112	48.2	...	...	110.0	112.0	107.8	0.96
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	5-11 [#]	1 867	1 583	48.6	1 906	48.6	107.7	108.0	107.4	0.99
Brunei Darussalam	6-11	43	39	46.2	45	47.5	115.4	118.7	111.8	0.94
Camboya	6-11 [#]	2 207	1 330	...	2 431	46.3	87.8	...	...	...
China ^{w, 4}	7-11	110 499	122 414	46.2	125 757	47.3	125.2	129.6	120.3	0.93
Estados Federados de Micronesia	6-11	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	6-11	105	144	...	115**	48**	131.5	...	...	...
Filipinas ^w	5-10	2.7	...	...	3**	46.4**	...	...	...	...
Indonesia ^w	6-11	8	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook ⁵	6-11	75	48	43.8	...	...	85.8	91.9	79.2	0.86
Islas Marshall	7-12	26 081	29 754	48.7	28 690	48.6	114.3	115.7	112.9	0.98
Islas Salomón	6-11	7 335	9 373	48.8	7 395	48.8	99.7	99.6	99.9	1.00
Japón ^o	6-11 [#]	14	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati ²	6-11	44	35	48.6	46	47.3	98.7	100.6	96.6	0.96
Macao, China	6-11	3 065	2 456	48.6	3 018	48.7	93.7	93.8	93.6	1.00
Malasia ^w	5-9	5 373	5 385	48.5	4 782	49.3	108.7	111.3	106.2	0.95
Myanmar	6-11 [#]	2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	5-10	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ²	5-10	360	319	48.3	360	48.6	105.6	106.4	104.7	0.98
Nueva Zelandia ^o	6-10	1.7	...	...	2**	47.7**	...	...	...	...
Palau	7-12	722	415	44.3	...	...	68.6	70.6	66.3	0.94
Papua Nueva Guinea ²	6-11	11 330	10 427	48.8	12 760	48.9	109.8	110.3	109.3	0.99
Rep. Popular Democrática de Corea	6-11	3 988	4 869	48.5	4 030	47.0	104.9	104.6	105.3	1.01
República de Corea ^o	6-10	732	576	43.4	828	45.4	103.4	115.5	90.9	0.79
República Democrática Popular Lao	6-9	1 643	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-10 [#]	27	36	50.0	27**	47.7**	121.8	116.7	127.5	1.09
Singapur	6-11	375	258	47.3	...	...	103.7	105.1	102.3	0.97
Tailandia ^w	6-11	6 517	6 957	48.6	6 179	48.4	98.1	100.4	95.9	0.95
Timor-Leste	6-11	134	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	6-10 [#]
Tonga	5-10	15	...	...	17**	46.4**	...	...	...	...
Tuvalu	6-11 [#]	1.4	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6-11	32	24	50.0	35**	47.6**	96.1	96.9	95.3	0.98
Viet Nam	6-10	9 232	8 862	...	9 751	47.7	106.9	110.8**	102.9**	0.93
Estados Árabes										
Arabia Saudita	6-11	4 214	4 189	44.8	4 721	46.8	100.6	108.8	92.1	0.85
Argelia	6-11	3 420	1 877	45.7	2 308	48.0	76.9	81.9	71.6	0.87

1. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.
 2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
 3. El grupo de edad utilizado para calcular la tasa de escolarización es el de 6-10 años, mientras que antes se utilizaba el de 6-11 años.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)			
2000		IPS Niñas/Varones	IPS Niñas/Varones	1990		IPS Niñas/Varones	IPS Niñas/Varones	2000		IPS Niñas/Varones	IPS Niñas/Varones	2000		IPS Niñas/Varones	IPS Niñas/Varones
Total	Varones			Varones	Niñas			Total	Varones			Niñas	Total			Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
...
100.2	100.6	99.8	0.99	...	...	...	...	93.0**	93.0**	93.0**	1.00**	...	...	...	...
95.5	95.3	95.6	1.00	97.1**	97.2**	97.0**	1.00**	95.2	95.1	95.4	1.00	13.8	7.3	6.5	...
98.8	99.3	98.2	0.99	86.7**	...	...	...	88.7	89.1	88.2	0.99	136.4	66.7	69.8	...
101.4	103.2	99.5	0.96	92.3**	92.5**	92.2**	1.00**	82.5	83.6	81.3	0.97	79.4	37.5	41.9	...
98.8	97.0	100.6	1.04	90.1**	89.4**	90.9**	1.02**	88.8	87.1	90.6	1.04	28.3	16.6	11.7	...
...	...	...	...	78.2**	78.7**	77.7**	0.99**	...	...	...	...	...	...	...	...
104.3	108.2	100.2	0.93	76.7**	77.5**	75.9**	0.98**	96.2	100.0	92.4	0.92	24.5	0.0	24.5	...
...
14.8	...	...	...	26.8**	34.2**	18.9**	0.55**	...	...	...	...	...	...	...	...
100.2	99.7	100.9	1.01	71.1	75.7	66.2	0.87	88.9	88.1	89.7	1.02	1957.0	1074.9	882.1	...
...
101.6	110.8	91.7	0.83	...	...	...	...	85.7*	93.4*	77.4*	0.83*	...	...	...	...
131.1	131.1	131.2	1.00	...	...	...	...	99.0	98.6	99.3	1.01	0.6	0.4	0.2	...
118.2	127.7	108.0	0.85	87.8**	108.1**	65.8**	0.61**	72.4**	77.3**	67.1**	0.87**	846.8**	359.9**	486.9**	...
74.5*	85.2*	63.1*	0.74*	...	...	...	...	60.1*	68.8*	51.0*	0.74*	7785.4*	3146.1*	4639.3*	...
86.4	88.0	84.7	0.96	91.7**	95.8**	87.5**	0.91**	73.6**	74.1**	73.0**	0.98**	2436.3**	1227.6**	1208.8**	...
...	...	...	...	87.3**	89.0**	85.6**	0.96**	...	...	...	...	...	...	...	...
102.1	102.1	102.1	1.00	99.2	99.0	99.3	1.00	95.7	95.3	96.1	1.01	81.1	45.6	35.5	...
104.2	106.2	102.0	0.96	89.8**	92.0**	87.4**	0.95**	...	...	...	...	...	...	...	...
110.1	116.8	103.3	0.88	70.2**	...	...	...	85.4**	89.2**	81.5**	0.91**	322.1**	120.8**	201.3**	...
113.8	113.8	113.8	1.00	97.4	99.4	95.3	0.96	92.7**	92.5**	93.0**	1.01**	8054.6**	4383.1**	3671.5**	...
...
108.9**	109.7**	108.0**	0.98**	100.0**	...	...	...	99.0**	99.0**	99.0**	1.00**	...	...	...	...
96.0**	98.4**	93.4**	0.95**	...	...	...	...	84.6**	86.4**	82.5**	0.96**	0.4**	0.2**	0.0**	...
...
...	...	...	...	83.3**	89.1**	77.0**	0.86**	...	...	...	...	...	...	...	...
110.0	111.2	108.8	0.98	96.8	98.6	94.9	0.96	92.2	92.7	91.5	0.99	2046.3	961.9	1084.4	...
100.8	100.8	100.8	1.00	99.7	99.6	99.9	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	0.3	0.0	0.3	...
127.9**	126.7**	129.1**	1.02**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
103.8	106.4	101.0	0.95	81.2**	81.8**	80.5**	0.98**	84.8	85.3	84.3	0.99	6.7	3.3	3.4	...
98.5	98.3	98.7	1.00	93.7**	93.9**	93.5**	1.00**	98.5	98.3	98.7	1.00	46.7	26.9	19.8	...
89.0	89.3	88.7	0.99	...	...	...	...	83.2	83.5	83.0	0.99	901.2	448.2	453.0	...
...
98.5	98.6	98.4	1.00	...	...	...	...	98.5	98.6	98.4	1.00	...	...	...	...
99.9	100.0	99.9	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	99.3	99.3	99.3	1.00	2.6	1.4	1.3	...
111.0**	112.7**	109.3**	0.97**	...	...	...	...	98.6**	100.0**	97.0**	0.97**	0.0**	0.0**	0.0**	...
83.8**	87.5**	79.7**	0.91**	68.5**	70.4**	66.2**	0.94**	83.8**	87.5**	79.7**	0.91**	...	...	...	...
112.6	112.7	112.5	1.00	96.8**	97.2**	96.3**	0.99**	92.7	92.1	93.4	1.01	822.6	456.5	366.1	...
101.1	100.7	101.5	1.01	100.0	100.0	100.0	1.00	99.5	99.2	99.9	1.01	20.3	17.7	2.6	...
113.1	121.5	104.4	0.86	62.6**	67.4**	57.6**	0.85**	81.4	84.7	78.1	0.92	136.0	57.0	79.0	...
...
102.9**	104.6**	101.1**	0.97**	100.0**	100.0**	100.0**	1.00**	96.9**	98.3**	95.4**	0.97**	0.8**	0.2**	0.6**	...
...	...	...	...	96.4**	96.8**	96.0**	0.99**	...	...	...	...	...	...	...	...
94.8	96.9	92.7	0.96	75.9**	77.1**	74.6**	0.97**	85.4**	86.7**	84.1**	0.97**	950.3**	437.5**	512.7**	...
...
...
112.7**	113.5**	111.8**	0.99**	...	...	...	...	91.5**	92.4**	90.4**	0.98**	1.3**	0.6**	0.7**	...
...
108.5**	109.2**	107.7**	0.99**	70.7**	70.2**	71.3**	1.02**	89.4**	89.6**	89.2**	1.00**	3.4**	1.7**	1.7**	...
105.6	109.0	102.2	0.94	90.5**	94.4**	86.5**	0.94**	95.4	98.4**	92.2**	0.94**	428.2	74.7**	353.5**	...
...
112.0	116.4	107.4	0.92	93.3	99.4	87.0	0.88	98.3	99.7	96.8	0.97	72.9	6.1	66.7	...
67.5	68.7	66.2	0.96	62.1	68.2	55.7	0.82	57.9**	60.2**	55.5**	0.92**	1438.8**	695.2**	743.6**	...

4. El grupo de edad utilizado para calcular la tasa de escolarización es el de 7-11 años, mientras que antes se utilizaba el de 6-11 años.

5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza primaria.

Por lo tanto, los indicadores para 1990 y 2000 pueden no ser comparables.

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN PRIMARIA				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)			
			1990		2000		1990			IPS Niñas/ Varones
			Total (en miles)	% Niñas	Total (en miles)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	
Bahrein	6-11	77	67	47.8	79	48.9	110.1	110.0	110.2	1.00
Djibuti	6-11	106	32	40.6	43	42.8	40.2	46.8	33.5	0.71
Egipto ^w	6-10	7 887	6 964	44.4	7 856**	47.2**	93.9	101.5	85.9	0.85
Emiratos Árabes Unidos	6-11	283	229	48.0	280	48.0	102.3	100.7	104.0	1.03
Iraq ¹	6-11	3 630	3 328	44.5	...	...	116.5	126.0	106.6	0.85
Jamahiriya Árabe Libia	6-11 [#]	663	1 175	47.5	766	49.2	104.8	108.1	101.4	0.94
Jordania ^{w, 1}	6-11 [#]	731	926	48.4	...	...	100.6	100.3	101.0	1.01
Kuwait	6-9	150	125	48.0	141	48.9	60.2	61.7	58.7	0.95
Libano ²	6-11 [#]	459	...	...	454	48.2	...	...	...	...
Marruecos	6-11	4 071	2 484	39.8	3 842	45.6	65.2	77.1	53.0	0.69
Mauritania	6-11	435	167	42.5	361	48.2	49.7	57.1	42.2	0.74
Omán	6-11 [#]	438	263	47.1	317	48.2	86.1	90.3	81.9	0.91
Qatar	6-11	60	49	46.9	62	48.8	100.7	104.1	97.2	0.93
República Árabe Siria	6-11 [#]	2 598	2 452	46.5	2 835	47.2	108.4	114.2	102.3	0.90
Sudán	6-11	4 759	2 043	42.7	2 800	45.0	52.7	59.4	45.7	0.77
Territorios Autónomos Palestinos	6-9	370	...	...	399	49.0	...	...	...	...
Túnez ^w	6-11	1 171	1 406	45.8	1 374	47.6	113.3	119.5	106.6	0.89
Yemen	6-11 [#]	3 339	...	...	2 644**	37.6**	58.3**	82.7**	32.7**	0.45**
Europa Central y Oriental										
Albania ^o	6-9 [#]	256	551	48.3	274	48.6	100.2	100.1	100.4	1.00
Belarrús	6-9	508	615	...	551**	48.5**	94.8	...	...	...
Bosnia y Herzegovina ^o	6-9	197	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	7-10 [#]	363	961	48.1	374	48.1	97.6	98.8	96.3	0.97
Croacia	7-10 [#]	222	432	48.6	196	48.5	84.7	85.0	84.4	0.99
Eslovaquia	7-12 [#]	114	127	48.8	117	47.7	110.8	112.3	109.2	0.97
Eslovenia ^o	7-10 [#]	125	267	48.3	124	48.5	99.3	100.1	98.5	0.98
Estonia ^o	7-9	5 240	7 596	49.2	5 702	48.6	109.2	109.2	109.1	1.00
Federación de Rusia ^{w, 3}	7-10	125	143	49.0	126	48.6	94.7	95.0	94.4	0.99
Hungría ^{o, 1}	7-10	209	202	48.0	212	48.5	91.0	93.2	88.8	0.95
Letonia ^o	7-12 [#]	3 235	5 189	48.6	3 221	48.5	98.4	98.8	97.9	0.99
la ex República Yugoslava de Macedonia	7-10 [#]	480	1 131	48.8	490	48.4	94.6	94.6	94.5	1.00
Lituania ^o	7-10	282	302	49.3	237	48.9	93.1	93.0	93.1	1.00
Polonia ^o	6-10 [#]	605	546	48.9	631	48.4	96.4	96.2	96.5	1.00
República Checa ^o	7-10	1 103	1 253	48.9	1 090	48.3	91.3	91.2	91.4	1.00
República de Moldova	7-10	576	467	48.6	381	48.7	72.0	71.4	72.7	1.02
Rumania ^o	6-9	291	...	...	300	48.7	...	...	...	...
Serbia y Montenegro	7-10	86	112	...	86	48.5	108.4	...	...	...
Turquía ^o	6-11 [#]	7 969	6 862	47.1	8 015**	47.0**	99.1	102.0	96.0	0.94
Ucrania	7-10 [#]	2 557	3 990	49.1	...	...	88.8	88.9	88.7	1.00
Mundo										
Mundo	...	643 455	595 534	45.9	647 500	46.7	99.3	105.0	93.4	0.89
Países desarrollados	...	61 008	61 291	48.6	62 304	48.7	102.8	103.1	102.5	0.99
Países en desarrollo	...	559 401	504 988	45.4	562 242	46.5	99.2	105.9	92.2	0.87
Países en transición	...	23 046	29 255	48.9	22 954	48.6	94.8	95.1	94.5	0.99
África Subsahariana	...	105 216	61 996	45.2	85 778	46.5	74.1	80.9	67.3	0.83
América del Norte y Europa Occidental	...	51 543	50 116	48.6	52 741	48.7	103.2	103.5	102.8	0.99
América Latina y el Caribe	...	57 104	75 000	48.8	70 310	48.5	105.0	106.2	103.8	0.98
Asia Central	...	6 724	5 128	49.1	6 711	48.7	85.2	85.7	84.7	0.99
Asia Meridional y Occidental	...	167 413	134 906	41.5	160 524	44.1	92.2	104.3	79.3	0.76
Asia Oriental y el Pacífico	...	192 050	206 720	47.1	211 222	47.8	117.0	120.2	113.5	0.94
Estados Árabes	...	38 861	30 511	43.4	35 706	46.0	87.4	96.8	77.6	0.80
Europa Central y Oriental	...	24 545	31 155	48.5	24 508	48.0	97.5	98.3	96.7	0.98

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. El grupo de edad para la enseñanza primaria cambió en 2000: de 6-10 años pasó a 6-11 años.

3. El grupo de edad utilizado para calcular la tasa de escolarización es el de 7-9 años, mientras que antes se utilizaba el de 6-9 años.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN PRIMARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (en miles)			
2000		IPS		1990		IPS		2000		IPS		2000			
Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones	Total	Varones	Niñas	
103.2	103.3	103.1	1.00	99.0	99.0	99.0	1.00	95.9**	95.2**	96.6**	1.01**	3.2**	1.9**	1.3**	
40.3	45.9	34.7	0.76	33.3	38.9**	27.8**	0.71**	32.6**	36.8**	28.4**	0.77**	71.3**	33.7**	37.7**	
99.6**	102.9**	96.1**	0.93**	85.9**	92.4**	79.0**	0.86**	92.6**	94.9**	90.3**	0.95**	581.9**	206.8**	375.0**	
99.1	99.2	98.9	1.00	92.4	90.7	94.3	1.04	86.6	86.0	87.3	1.02	37.9	20.6	17.3	
101.6	111.4	97.3	0.82	100.0**	100.0**	95.5**	0.95**	92.9	100.0	85.5	0.86	...	...	...
115.6	114.6	116.6	1.02	96.3**	98.4**	94.1**	0.96**	...	...	...	...	...	...	...
100.8	100.6**	101.0**	1.00**	94.1	93.9	94.4	1.01	93.6	93.2	93.9	1.01	...	...	...
94.1	94.8	93.3	0.98	49.0**	50.6**	47.3**	0.93**	83.1	83.9	82.4	0.98	25.3	12.3	13.1	
98.9	100.6	97.2	0.97	...	...	...	...	86.5**	86.9**	86.1**	0.99**	61.8**	30.6**	31.2**
94.4	100.8	87.7	0.87	56.8	66.6	46.6	0.70	78.0**	81.5**	74.4**	0.91**	895.2**	383.4**	511.8**	
83.0	85.8	80.2	0.93	34.9**	39.9**	29.7**	0.74**	64.0**	66.2**	61.8**	0.93**	156.3**	73.6**	82.7**	
72.3	73.7	70.8	0.96	70.3	72.5	67.9	0.94	64.6	64.8	64.5	0.99	155.0	78.3	76.7	
104.6	104.8	104.5	1.00	89.6	90.5	88.6	0.98	...	...	...	...	...	...	...
109.1	113.0	105.1	0.93	97.8	100.0	92.8	0.93	96.3**	98.9**	93.7**	0.95**	95.2**	14.5**	80.6**	
58.8	63.5	54.0	0.85	...	...	...	...	49.5**	54.0**	44.7**	0.83**	2405.2**	1113.6**	1291.6**
107.9	107.3	108.5	1.01	...	...	...	...	96.8	96.1	97.5	1.02	11.8	7.4	4.4
117.3	119.8	114.7	0.96	93.5	97.2	89.6	0.92	99.2	99.7	98.6	0.99	9.8	2.0	7.7	
79.2**	96.5**	61.0**	0.63**	46.2**	64.0**	27.4**	0.43**	67.1**	84.2**	49.2**	0.58**	1098.4**	270.9**	827.6**	
107.0	107.0	107.1	1.00	95.1**	94.5**	95.7**	1.01**	97.6	97.7	97.4	1.00	6.2	3.0	3.2	
108.6**	109.3**	107.8**	0.99**	85.1**	...	...	...	99.4**	100.0**	98.8**	0.99**	3.0**	0.0**	3.0**
...	
103.2	104.6	101.7	0.97	86.1	86.4	85.9	0.99	94.3	95.3	93.3	0.98	20.6	8.7	11.9	
88.1	88.6	87.6	0.99	78.8	78.9	78.8	1.00	81.6	82.3	80.9	0.98	40.7	20.1	20.7	
103.0	105.1	100.8	0.96	100.0**	100.0**	99.5**	0.99**	97.6	98.4	96.7	0.98	2.7	0.9	1.8	
98.9	98.9	98.8	1.00	94.4	95.1	93.7	0.99	92.3	92.4	92.2	1.00	9.6	4.9	4.7	
108.8	109.2	108.5	0.99	98.6**	98.7**	98.5**	1.00**	...	...	...	...	...	...	...
102.0	102.8	101.3	0.99	91.3	90.8	91.8	1.01	90.2	90.6	89.8	0.99	46.9	23.1	23.8	
100.3	100.9	99.6	0.99	90.4**	90.9**	89.8**	0.99**	92.0	92.2	91.8	1.00	10.0	5.0	5.0	
101.3	101.9	100.7	0.99	...	...	...	...	94.6	95.0	94.2	0.99	11.3	5.4	5.9
99.6	100.1	99.0	0.99	96.7	96.6	96.7	1.00	97.7	97.7	97.8	1.00	73.4	38.8	34.6	
83.8	83.9	83.7	1.00	...	...	...	...	78.4**	78.5**	78.4**	1.00**	60.9**	31.0**	29.9**
104.3	104.8	103.8	0.99	86.7**	86.6**	86.8**	1.00**	90.3	90.3	90.3	1.00	58.5	30.0	28.5	
98.8	99.8	97.7	0.98	81.2**	81.3**	81.0**	1.00**	92.8	93.1	92.5	0.99	79.3	39.0	40.3	
66.2	65.6	66.9	1.02	69.4	68.8	70.2	1.02	50.2	49.6	50.8	1.03	287.1	150.4	136.7	
103.0	103.3	102.6	0.99	...	...	...	...	89.3	88.8	90.0	1.01	31.1	16.8	14.3
100.2	100.5	99.9	0.99	100.0**	...	...	...	93.4	93.7	93.0	0.99	5.7	2.8	2.9
100.6**	104.7**	96.3**	0.92**	89.4	92.0**	86.7**	0.94**	...	...	...	...	...	...	...
...	
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada				Total			
100.6	104.3	96.7	0.93	81.8	86.9	76.6	0.88	83.8	86.3	81.1	0.94	104189.0	45144.0	59045.0	
102.1	102.3	102.0	1.00	96.9	96.7	97.2	1.01	97.0	96.7	97.3	1.01	1829.0	1035.0	794.0	
100.5	104.7	96.1	0.92	79.8	85.8	73.5	0.86	82.1	85.1	78.9	0.93	100169.0	42862.0	57307.0	
99.6	100.1	99.0	0.99	88.3	88.4	88.2	1.00	90.5	89.4	91.3	1.02	2191.0	1247.0	944.0	
81.5	86.7	76.3	0.88	55.0	59.0	51.0	0.86	58.2	60.7	55.6	0.92	44025.0	20797.0	23228.0	
102.3	102.5	102.1	1.00	96.3	96.0	96.6	1.01	96.5	96.1	96.9	1.01	1808.0	1021.0	788.0	
123.1	124.7	121.5	0.97	86.9	87.4	86.3	0.99	96.6	97.1	96.1	0.99	1949.0	850.0	1099.0	
99.8	100.5	99.1	0.99	81.4	81.8	81.0	0.99	90.7	90.6	89.8	0.99	623.0	323.0	300.0	
95.9	103.8	87.4	0.84	72.7	86.6	57.8	0.67	80.6	87.2	73.7	0.85	32411.0	11094.0	21317.0	
110.0	110.6	109.3	0.99	96.0	97.7	94.1	0.96	92.7	92.9	92.5	1.00	14023.0	7114.0	6909.0	
91.9	97.2	86.3	0.89	76.3	83.8	68.5	0.82	80.9	85.0	76.7	0.90	7408.0	2971.0	4437.0	
99.9	101.5	98.1	0.97	89.9	90.5	89.2	0.99	92.1	92.2	91.9	1.00	1943.0	974.0	969.0	

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza primaria. Por lo tanto, los indicadores para 1990 y 2000 pueden no ser comparables.

Cuadro 6
Eficacia interna de la enseñanza primaria

País o territorio	Duración ¹ de la primaria	TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999											
		1er Grado			2º Grado			3er Grado			4º Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana													
Angola	4	25.2**	24.2**	26.2**	26.2**	25.1**	27.4**	25.0**	23.4**	26.8**	20.5**	19.7**	21.5**
Benin	6	14.7	14.7	14.8	21.2	21.0	21.4	25.5	24.9	26.2	24.0	23.1	25.5
Botswana	7	4.3	4.9	3.7	2.5	3.0	2.0	1.9	2.4	1.3	10.7	12.9	8.3
Burkina Faso	6	12.2	12.2	12.2	12.8	13.0	12.6	17.4	17.8	16.9	16.0	15.8	16.3
Burundi	6	24.1	23.7	24.5	23.3	23.3	23.3	22.9	22.7	23.1	22.8	22.4	23.4
Cabo Verde	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún ²	6	31.2**	30.8**	31.6**	24.2**	24.0**	24.4**	32.2**	31.9**	32.6**	24.6**	24.2**	25.1**
Chad ²	6	31.4	31.3	31.6	26.9	26.3	27.7	26.5	25.6	28.0	24.9	23.8	26.9
Comoras	6	33.9**	33.2**	34.8**	27.7**	27.1**	28.3**	26.3**	27.5**	24.7**	21.8**	21.9**	21.7**
Congo	6	32.8**	33.0**	32.6**	21.6**	21.5**	21.6**	38.5**	40.6**	36.2**	33.5**	34.0**	32.9**
Côte d'Ivoire	6	19.6	18.6	20.7	18.8	17.9	20.0	21.4	19.9	23.2	19.0	17.7	20.8
Eritrea	5	22.2	21.7	22.9	11.1	11.2	11.0	11.1	11.1	11.2	11.8	11.4	12.2
Etiopía	6	16.2	16.1	16.4	6.9	6.2	8.0	6.4	5.6	7.8	8.5	7.2	10.9
Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia ²	6	16.1**	16.4**	15.8**	10.6**	10.9**	10.3**	10.3**	10.5**	10.0**	9.0**	8.9**	9.2**
Ghana	6	8.0	8.1	7.8	5.1	5.2	4.9	4.6	4.7	4.5	4.1	4.3	4.0
Guinea	6	20.9	20.5	21.3	19.8	18.6	21.3	23.1	21.5	25.5	20.2	18.5	22.8
Guinea Ecuatorial	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau ²	6	23.9**	23.9**	23.8**	26.9**	26.1**	28.0**	24.4**	24.1**	24.7**	23.9**	23.2**	25.0**
Kenya	7	7.2**	7.7**	6.7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	7	30.0	33.2	26.5	21.9	24.9	18.7	20.0	22.7	17.2	20.4	23.0	17.9
Liberia ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar ²	5	39.1	40.1	38.1	27.4	29.1	25.5	29.5	30.4	28.5	24.1	24.6	23.7
Malawi	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali ²	6	11.1**	11.0**	11.2**	11.7**	11.8**	11.6**	18.2**	17.6**	18.9**	21.3**	20.2**	22.8**
Mauricio	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	5	26.9	26.7	27.2	25.4	25.0	25.9	25.5	24.8	26.5	21.4	20.7	22.5
Namibia	7	15.6	17.7	13.5	12.0	14.3	9.6	11.2	13.4	9.0	12.0	14.0	9.9
Niger	6	1.1	1.1	1.2	6.5	6.3	6.9	9.6	9.2	10.2	10.5	10.2	10.9
Nigeria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania ²	7	3.3**	3.3**	3.3**	2.2**	2.2**	2.2**	1.5**	1.4**	1.5**	12.7**	12.6**	12.8**
Rwanda	6	42.5	42.5	42.6	31.0	30.9	31.0	32.3	31.9	32.6	37.2	35.6	38.8
Santo Tomé y Príncipe	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	6	10.0	10.1	9.8	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.4	12.9	12.8	13.0
Seychelles	6	0.1	...	...	0.1	...	...	0.1	0.2	0.1	0.2	0.1	0.2
Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7	11.6**	12.9**	10.3**	7.6**	8.8**	6.4**	7.1**	8.3**	5.9**	7.4**	8.6**	6.1**
Swazilandia	7	19.5**	22.4**	16.3**	17.7**	20.6**	14.4**	20.0**	23.7**	15.9**	18.3**	21.5**	15.2**
Togo	6	30.7	31.2	30.1	25.4	25.5	25.3	26.5	26.2	26.9	20.5	19.9	21.3
Uganda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambia	7	4.3	4.3	4.2	4.8	4.9	4.8	5.0	5.1	4.9	6.3	6.4	6.2
Zimbabwew	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania ⁰	4	1.7	1.9	1.6	2.3	2.5	2.1	1.6	1.9	1.4	1.2	1.3	1.0
Andorra	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	4	1.8**	2.1**	1.5**	1.7**	1.9**	1.5**	1.4**	1.7**	1.1**	1.2**	1.4**	1.0**
Bélgica ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre ⁰	6	1.6	1.8	1.5	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Dinamarca ^{0, 2}	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia ⁰	6	0.9	1.2	0.7	1.0	1.2	0.7	0.5	0.6	0.3	0.2	0.3	0.1
Francia ^{0, 2}	5	5.6	5.5**	5.6**	6.2	6.2**	6.2**	3.1	3.1**	3.1**	2.5	2.5**	2.5**
Grecia ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlanda ^{0, 2}	6	1.2	1.3	1.2	3.4	3.7	3.0	2.3	2.7	2.0	1.3	1.7	0.9

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define según la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

2. Por lo que respecta al porcentaje de repetidores de todos los cursos, las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000 y las que figuran en caracteres normales a 1998-1999.

TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999									TOTAL DE ALUMNOS REPETIDORES EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (%)			TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)			
5º Grado			6º Grado			7º Grado			2000			1999			1999			IPS Niñas/Varones
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...
29.8	29.1	31.0	28.3	28.6	27.6	...	...	...	19.9	19.9	19.8	84.0	88.7	77.5	57.6	56.9	58.9	1.04
1.6	1.9	1.3	1.2	1.5	1.0	0.3	0.3	0.3	3.4	4.1	2.6	86.6	84.3	89.0	96.4	96.6	96.2	1.00
18.6	17.6	20.1	41.6	40.3	43.6	...	...	...	17.6	17.5	17.7	69.1	67.6	71.3	36.2**	37.2**	34.7**	0.93**
32.2	31.4	33.1	39.7	39.3	40.1	...	...	...	24.5	24.1	25.0	58.4	58.9	57.9	22.1**	23.6**	20.3**	0.86**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.9	13.4**	10.3**	...	...	...	...	...	...	...
28.4**	28.2**	28.8**	26.5**	26.5**	26.6**	...	...	...	24.5	25.2	23.6	80.7**	...	...	26.7**	27.8**	25.4**	0.91**
21.0	19.9	23.2	28.7	28.7	28.4	...	...	...	25.5	25.3	25.9	53.9	57.5	48.3	47.2	48.4	43.8	0.90
20.5**	20.9**	20.0**	27.7**	27.0**	28.6**	...	...	...	26.0**	26.4**	25.5**	77.1**	...	...	...	...	...	...
28.6**	28.9**	28.3**	14.2**	14.5**	13.9**	...	...	...	24.9	25.7	24.0	...	...	...	90.8**	94.7**	86.8**	0.92**
24.1	22.6	26.2	...	...	...	...	...	...	22.3	21.7	23.0	77.7	77.9	77.4	39.6	41.4	36.7	0.89
6.4	6.5	6.3	...	...	...	...	...	...	13.9	13.7	14.1	60.5	60.8	60.1	80.8	81.9	79.4	0.97
8.7	7.0	11.8	5.7	4.7	7.6	...	...	...	7.4	6.6	8.4	63.8	63.9	63.8	96.2	96.1	96.4	1.00
...	...	...	...	...	...	...	...	...	36.9	38.2	35.6	...	...	...	...	...	...	...
8.6**	9.0**	8.2**	6.6**	6.8**	6.2**	...	...	...	10.6**	10.7**	10.5**	69.2**	75.2**	62.8**	88.9	87.9	90.2	1.03
3.6	3.8	3.5	3.8	4.0	3.5	...	...	...	5.2	5.4	5.0	66.3	67.3	65.2	82.1	81.5	82.9	1.02
21.4	19.7	24.6	27.9	26.3	31.2	...	...	...	20.3	19.6	21.2	84.4	90.4	77.0	55.5	56.3	53.8	0.96
...
20.6**	20.5**	20.7**	27.9**	26.8**	29.7**	...	...	...	24.0	23.6	24.5	38.1**	41.2**	33.8**	62.9**	65.5**	58.4**	0.89**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75.1	78.2	72.1	0.92
15.7	17.7	14.0	12.4	13.5	11.6	17.4	17.1	17.7	18.3	20.2	16.4	74.5	68.2	80.5	53.0	53.7	52.5	0.98
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74.6	76.5	72.0	0.94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	30.1	31.2	29.0	51.1	50.7	51.6	46.6	47.1	46.0	0.98
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49.0	55.3	42.6	82.4	84.4	80.2	0.95
26.0**	24.7**	28.0**	...	...	...	...	...	...	18.8**	18.4**	19.4**	79.3**	79.7**	78.7**	51.5	54.3	47.0	0.87
...	...	...	22.6	24.7	20.3	...	...	...	4.2	4.6	3.8	...	...	...	60.4	56.7	64.3	1.13
31.2	29.4	34.1	...	...	...	...	...	...	23.6	23.3	24.0	42.7	47.0	37.2	55.6	55.4	56.1	1.01
19.3	21.8	16.8	11.5	12.5	10.6	10.1	9.8	10.4	13.2	15.0	11.4	92.2	91.5	92.9	83.0	82.6	83.4	1.01
15.3	14.8	16.2	38.8	38.1	39.9	...	...	...	10.2	10.1	10.5	74.0	75.8	71.2	30.6	31.0	29.9	0.96
...
...
0.1**	0.1**	0.1**	0.0**	0.0**	0.0**	0.0**	0.1**	0.0**	3.2**	3.1**	3.2**	81.8**	80.4**	83.2**	17.3	18.0	16.6	0.92
41.7	40.1	43.4	30.4	30.4	30.3	...	...	...	36.1	36.0	36.2	39.1	38.3	39.9	...	...	...	...
...
16.1	15.6	16.8	29.5	28.9	30.4	...	...	...	13.9	14.1	13.7	72.3	75.0	69.3	38.9	40.3	37.0	0.92
0.3	0.4	0.1	...	...	...	...	...	...	0.1	0.1	0.1	99.0	...	...	99.0	100.0	98.0	0.98
...
...
6.7**	7.6**	5.7**	5.3**	5.9**	4.8**	4.5**	5.0**	4.1**	7.9**	8.9**	6.9**	64.5**	66.5**	62.5**	91.9	90.7	93.0	1.03
16.5**	17.8**	15.2**	16.7**	18.0**	15.4**	10.5**	12.1**	9.0**	17.1**	19.6**	14.5**	84.2**	82.9**	85.4**	92.4**	91.8**	92.9**	1.01**
20.8	19.9	22.1	19.7	18.8	21.1	...	...	...	24.0	23.8	24.3	73.8	78.1	68.7	65.8	67.9	62.2	0.92
...
6.3	6.5	6.1	7.0	7.2	6.8	12.3	13.1	11.3	6.2	6.5	5.9	80.6	83.1	78.1	43.8	43.4	44.3	1.02
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.8	2.0	1.6	...	...	...	98.8	98.7	98.9	1.00
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.5**	1.8**	1.3**	...	...	...	95.3**	90.8**	100.0**	1.10**
...
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...	...	...	0.3	0.3	0.3	99.4	99.2	99.6	99.5**	100.0**	99.0**	0.99**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.9	99.9	100.0	1.00
...
0.2	0.3	0.1	0.2	0.3	0.1	...	...	...	0.5	0.7	0.3	99.4	98.8	100.0	99.9	100.0	99.9	1.00
3.4	3.4**	3.4**	...	...	...	...	...	...	4.2	4.2**	4.2**	98.0	98.4**	97.5**	98.7**	99.1**	98.3**	0.99**
...
1.0	1.1	1.0	0.9	1.0	0.9	...	...	...	1.6**	1.7**	1.4**	98.5	97.6	99.4	98.6	97.3	100.0	1.03

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria	TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999											
		1er Grado			2º Grado			3er Grado			4º Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Islandia ⁰	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia ⁰	5	0.4	0.5	0.3	0.4	0.4	0.3	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.2
Luxemburgo ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta ⁰	6	0.8	0.9	0.7	0.8	0.9	0.7	1.3	1.6	1.0	1.2	1.4	1.0
Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Reino Unido ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza ⁰	6	1.1	1.2	1.0	2.5	2.6	2.5	2.4	2.6	2.2	2.0	2.2	1.8
América Latina y el Caribe													
Anguila ²	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina ^{w, 2}	6	9.8	11.2	8.4	6.9	8.1	5.8	6.1	7.2	5.0	5.2	6.3	4.2
Aruba	6	14.1	17.1	10.8	10.3	11.8	8.5	8.7	9.6	7.7	7.2	9.1	5.4
Bahamas ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	6	14.1	15.6	12.4	8.3	9.3	7.2	8.3	9.9	6.7	9.8	11.8	7.7
Bermudas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	6	6.3**	6.3**	6.4**	2.8**	2.9**	2.7**	2.8**	3.0**	2.7**	3.0**	3.2**	2.7**
Brasil ^w	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chile ^w	6	0.9	1.0	0.8	3.8	4.4	3.3	0.8	0.9	0.6	2.5	3.1	2.0
Colombia	5	9.6	10.4	8.6	5.2	5.7	4.6	4.2	4.6	3.8	3.3	3.7	2.9
Costa Rica	6	14.7	15.9	13.3	8.5	9.5	7.4	6.8	7.7	5.8	8.4	9.6	7.2
Cuba	6	1.9	2.9	0.8	2.7	3.7	1.6	0.3	0.4	0.1	1.8	2.6	1.0
Dominica	7	5.0**	5.6**	4.4	0.8	1.1	0.6	0.5	0.7	0.4	0.7	0.9	0.5
Ecuador	6	4.3	4.6	3.9	3.2	3.6	2.7	2.0	2.3	1.8	1.6	1.8	1.4
El Salvador ²	6	18.6**	19.7**	17.3**	7.3**	8.1**	6.4**	4.4**	5.0**	3.8**	3.3**	3.7**	2.8**
Granada ²	7	3.9**	4.6**	3.1**	5.2**	6.6**	3.8**	4.3**	5.3**	3.2**	4.2**	5.6**	2.8**
Guatemala	6	27.5	28.3	26.6	14.4	15.2	13.6	11.0	11.8	10.1	7.7	8.2	7.1
Guyana ²	6	4.0	4.6	3.3	2.6	3.0	2.1	2.6	2.9	2.4	1.7	1.9	1.4
Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimanes	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	6	2.4	3.1	1.8	4.4	3.5	5.5	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	6	6.0	7.4	4.5	2.4	3.0	1.8	2.0	2.6	1.3	10.5	14.2	6.4
México ⁰	6	8.9	10.3	7.6	8.3	9.7	6.8	6.0	7.1	4.8	4.6	5.6	3.6
Montserrat ²	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	8.5	9.2	7.7	4.9	5.6	4.2	4.5	5.3	3.8	4.2	5.0	3.4
Panamá	6	10.7	12.2	9.0	9.4	10.9	7.9	6.4	7.5	5.1	4.0	4.9	3.1
Paraguay ^w	6	13.1**	14.2**	11.8**	10.1**	11.7**	8.5**	7.9**	9.0**	6.8**	5.9**	6.8**	4.8**
Perú ^w	6	5.9	6.0	5.7	18.3	18.7	17.8	15.0	15.3	14.7	10.4	10.6	10.1
República Dominicana ²	6	2.6	3.0	2.1	3.0	3.6	2.3	11.0	13.1	8.6	6.1	7.5	4.7
Saint Kitts y Nevis	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	7	10.4	11.8	8.9	6.2	7.3	5.2	5.9	7.1	4.5	5.2	6.3	4.0
Uruguay ^w	6	17.3	19.9	14.5	12.1	14.2	9.9	7.5	8.8	6.1	6.5	7.6	5.3
Venezuela ²	6	9.5**	11.0**	7.9**	7.6	9.1	6.1	8.8	10.7	6.7	6.8	8.3	5.1
Asia Central													
Armenia	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán ²	4	0.5**	0.5**	0.5**	0.4**	0.4**	0.4**	0.4**	0.4**	0.4**	0.4**	0.4**	0.4**
Georgia	4	0.2	0.4	0.1	0.3	0.4	0.1	0.2	0.4	0.1	0.3	0.5	0.1

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define según la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

2. Por lo que respecta al porcentaje de repetidores de todos los cursos, las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000 y las que figuran en caracteres normales a 1998-1999.

TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999									TOTAL DE ALUMNOS REPETIDORES EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5º GRADO (%)			TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)			
5º Grado			6º Grado			7º Grado			2000			1999			1999			IPS Niñas/ Varones
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...
0.4	0.4	0.3	...	...	...	...	...	...	0.3	0.4	0.2	99.2	100.0	98.5	99.8	100.0	99.7	1.00
...
0.6	0.8	0.4	8.4	9.8	7.1	...	...	...	2.4	2.8	2.0	99.5	99.1	99.8	86.3**	85.2**	87.4**	1.03**
...
...
...
...
...
...	...	...	2.1	2.1	2.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
1.6	1.9	1.3	1.0	1.2	0.8	...	...	...	1.7	1.8	1.5	99.6	100.0	99.2	99.7	99.5	100.0	1.00
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3**	0.4**	0.3**	...	...	...	99.7	99.4	100.0	1.01
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51.1	46.8	55.0	1.18
4.6	5.6	3.6	3.8	4.7	2.9	...	...	...	5.9	7.0	4.8	90.3	90.1	90.5	94.1**	92.7**	95.5**	1.03**
7.1	7.0	7.1	3.0	2.7	3.3	...	...	...	8.3	9.5	7.0	98.1	96.5	100.0	98.3	96.7	100.0	1.03
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85.4**	83.8**	87.0**	1.04**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.2	100.0	98.4	0.98
8.8	10.5	6.9	9.1	10.7	7.3	...	...	...	9.8	11.4	8.1	81.5	81.5	81.5	85.8	83.6	88.3	1.06
...
3.0**	3.3**	2.7**	4.6**	5.2**	4.0**	...	...	...	3.7**	3.9**	3.5**	83.0**	84.5**	81.5**	87.5**	86.8**	88.3**	1.02**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	25.0	25.0**	25.0**	...	...	...	...	...	...	...
2.3	2.9	1.6	1.6	2.0	1.1	...	...	...	2.0	2.4	1.6	99.9	100.0	99.9	97.5	96.8	98.3	1.02
2.4	2.8	2.1	...	...	...	...	...	...	5.4	5.9	4.7	66.6	64.0	69.3	92.5	92.5	92.5	1.00
6.4	7.4	5.4	0.9	0.9	0.9	...	...	...	8.1	9.0	7.0	80.2	76.7	84.2	80.7	81.1	80.3	0.99
0.9	1.4	0.5	0.3	0.5	0.2	...	...	...	1.4	2.0	0.7	95.3	94.5	96.2	94.7	93.1	96.4	1.04
0.7	1.0	0.4	0.8	0.8	0.8	6.1	6.0	6.2	2.2	2.4	2.0	86.2	87.5	84.9	86.7	82.1	91.1	1.11
0.9	1.1	0.8	0.5	0.6	0.5	...	...	...	2.2	2.5	2.0	77.8	76.4	79.4	69.9	71.8	67.9	0.95
2.3**	2.6**	2.1**	2.1**	2.5**	1.7**	...	...	...	7.5**	8.3**	6.8**	70.7**	69.4**	72.2**	...	...	...	...
3.7**	4.5**	2.8**	8.4**	15.3**	5.0**	...	...	...	6.5**	7.8**	5.1**	...	...	...	...	...	...	...
4.9	5.4	4.3	2.0	2.4	1.6	...	...	...	14.5	15.1	13.7	56.0	54.5	57.7	93.9	94.1	93.7	1.00
1.2	1.3	1.1	2.0	1.8	2.2	...	...	...	2.3	2.6	2.1	94.8	100.0	89.6	...	...	...	...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92.6	94.3	90.9	0.96
2.5	2.6	2.3	...	...	...	...	...	...	8.7	9.5	7.8	...	...	...	68.7	60.9	77.6	1.27
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.5**	1.4**	1.6**	...	...	...	79.7	67.0	97.1	1.45
2.0	2.3	1.7	5.9	5.8	6.0	...	...	...	5.0	6.2	3.7	88.9	87.0	90.8	94.4**	96.5**	92.4**	0.96**
3.2	4.0	2.4	0.4	0.6	0.3	...	...	...	5.5	6.5	4.4	88.5	87.5	89.5	90.2	91.5	88.9	0.97
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.9	1.0**	0.7**	...	...	...	...	...	...	...
3.2	3.7	2.7	1.8	2.1	1.5	...	...	...	5.1	5.8	4.4	48.4	44.6	52.6	98.7	100.0	97.5	0.97
2.9	3.7	2.1	1.0	1.1	0.8	...	...	...	6.0	7.0	4.9	91.9	91.5	92.4	53.6**	54.9**	52.2**	0.95**
3.6**	4.2**	3.0**	1.7**	2.2**	1.2**	...	...	...	7.7	8.7	6.5	78.1**	76.2**	80.2**	93.4**	94.4**	92.4**	0.98**
8.3	8.6	7.9	4.0	4.2	3.9	...	...	...	10.7	10.9	10.4	87.4	88.2	86.6	93.1	94.8	91.3	0.96
4.8**	6.1**	3.4**	...	...	...	...	...	...	5.1**	6.2**	3.9**	75.1**	71.4**	79.1**	81.4**	78.7**	83.9**	1.07**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91.5	82.6	100.0	1.21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91.5	99.9	83.7	0.84
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3**	0.3**	0.3**	...	...	...	79.2	62.7	100.0	1.59
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6.7	8.1	5.4	6.8	8.1	5.4	1.3	1.1	1.6	6.3	7.4	5.2	98.2	96.5	100.0	96.0	96.1	95.9	1.00
4.9	5.8	3.9	2.5	3.0	2.0	...	...	...	8.9	10.4	7.3	90.8	93.3	88.4	85.2	84.9	85.5	1.01
4.6	5.7	3.5	...	...	...	...	...	...	6.7**	8.3**	5.0**	90.8	87.6	94.3	92.1**	91.7**	92.5**	1.01**
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5**	0.5**	0.5**	...	...	...	97.5	96.4	98.6	1.02
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	0.4	0.1	...	...	...	97.8	98.0	97.6	1.00

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria	TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999											
		1er Grado			2º Grado			3er Grado			4º Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Kazajstán	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	4	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.2	0.3	0.1
Mongolia	4	1.0	1.0	1.0	0.6	0.7	0.5	0.3	0.4	0.3	0.3	0.3	0.2
Uzbekistán	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tayikistán	4	0.2	0.2**	0.2**	0.5	0.5**	0.5**	0.5	0.5**	0.5**	0.6	0.6**	0.6**
Turkmenistán	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	6.7	7.1	6.3	5.6	5.8	5.3	7.9	7.1	8.7	6.7	7.3	6.1
Bhután	7	15.6	16.5	14.6	14.7	15.3	14.0	14.7	15.4	13.8	12.3	12.9	11.6
India ^{w, 2}	5	3.7**	3.7**	3.8**	2.7**	2.8**	2.7**	5.6**	6.2**	5.0**	4.3**	4.4**	4.1**
Maldivas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	5	45.9**	45.4**	46.5**	15.8	15.5	16.2	12.1	12.2	11.9	12.2	12.1	12.4
Pakistán	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Islámica del Irán	5	7.9	8.8	6.9	5.4	6.7	4.0	3.6	4.6	2.6	4.0	5.2	2.8
Sri Lanka ^w	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Camboya	6	29.5	30.2	28.6	18.0	18.9	16.8	15.1	16.3	13.7	9.3	10.4	8.1
China ^{w, 2}	5	1.9	...	...	1.1	...	...	0.2	...	...	0.1	...	...
Estados Federados de Micronesia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas ^{w, 2}	6	4.3	5.1	3.5	2.3	2.9	1.6	1.5	2.0	1.0	0.9	1.3	0.6
Indonesia ^w	6	12.2**	12.2**	12.2**	7.9**	7.8**	8.1**	6.6**	6.7**	6.6**	5.0**	4.8**	5.3**
Islas Cook ²	6	5.1	...	...	0.5	...	...	0.3	...	...	2.4	...	...
Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	6	2.4	2.5	2.4	3.4	4.2	2.5	5.8	7.1	4.3	8.0	10.5	5.3
Malasia ^w	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5	1.3	1.3	1.2	0.7	0.7	0.7	0.6	0.6	0.6	0.4	0.4	0.4
Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rep. Popular Democrática de Corea	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	5	34.3	35.0	33.5	19.9	21.5	17.9	11.9	13.6	9.8	7.5	9.2	5.5
Samoa ²	6	2.8	3.0	2.5	0.7	1.0	0.5	0.4	0.3	0.6	0.6	0.7	0.4
Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia ^{w, 2}	6	9.2**	8.9**	9.5**	3.8**	3.8**	3.9**	2.1**	2.0**	2.1**	2.1**	2.1**	2.1**
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	11.5**	11.5**	11.4**	10.7**	11.4**	10.0**	9.9**	13.7**	5.6**	8.8**	9.6**	7.9**
Viet Nam	5	5.9	...	...	3.0	...	...	2.1	...	...	2.2	...	...
Estados Árabes													
Arabia Saudita	6	8.2**	10.0**	6.2**	5.6	8.1	2.9	7.1	9.7	4.2	5.1	5.7	4.6
Argelia	6	12.2	14.0	10.2	9.9	11.9	7.8	10.5	13.0	7.6	11.5	14.3	8.2
Bahrein	6	4.6**	3.7**	5.5**	4.0**	4.1**	3.9**	3.7**	4.2**	3.2**	4.3**	5.1**	3.5**
Djibuti ²	6	8.9	9.2	8.4	9.3	9.3	9.2	9.9	9.0	11.1	9.5	8.7	10.7
Egipto ^w	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	6	3.4	3.4	3.5	3.4	3.4	3.5	2.3	2.6	2.1	4.0	5.4	2.3
Iraq ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define según la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

2. Por lo que respecta al porcentaje de repetidores de todos los cursos, las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000 y las que figuran en caracteres normales a 1998-1999.

TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999									TOTAL DE ALUMNOS REPETIDORES EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5° GRADO (%)			TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)			
5° Grado			6° Grado			7° Grado			2000			1999			1999			IPS Niñas/Varones
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Niñas/Varones
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	0.3	0.1	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	0.3	0.2	...	...	...	98.7	100.0	97.3	0.97
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	0.6	0.5	...	...	...	88.5	87.3	89.7	1.03
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5	0.5**	0.5**	...	...	...	96.8	96.6**	97.0**	1.00**
...
...
...
5.4	6.4	4.4	...	...	...	...	...	...	6.5	6.8	6.2	64.9	60.3	70.1	81.9	76.5	87.5	1.14
14.6	15.0	14.0	13.2	13.1	13.3	9.7	9.1	10.4	13.2	13.7	12.5	90.4	88.9	92.2	84.3	84.4	84.1	1.00
3.9**	4.0**	3.7**	...	...	...	...	...	...	4.2	4.2	4.1	46.8**	51.2**	47.7**	...	...	...	...
...
10.1	9.8	10.5	...	...	...	...	...	...	24.0	24.3	23.6	62.2	56.8	70.1	71.6	70.9	72.6	1.02
...
2.5	3.3	1.6	...	...	...	...	...	...	4.8	5.9	3.7	97.5	98.2	96.8	90.0	89.6	90.4	1.01
...
...
0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...	...	...	0.0	0.0	0.0	91.8	91.9	91.8	95.6**	97.4**	93.5**	0.96**
5.8	6.5	5.0	2.9	3.1	2.5	...	...	...	16.5	17.3	15.5	62.8	62.9	62.7	76.4	80.8	70.4	0.87
0.1	...	...	0.2	...	...	...	...	...	0.6	...	...	98.2	...	...	90.3	...	...	...
...
0.8	1.1	0.5	...	...	...	...	...	...	2.0	2.5	1.5	...	...	...	...	...	...	...
3.5**	3.3**	3.7**	0.4**	0.4**	0.5**	...	...	...	6.2	6.2	6.2	95.1**	90.8**	100.0**	80.0**	80.1**	79.9**	1.00**
1.7	...	...	3.2	...	...	...	...	...	2.6**	...	...	51.5	...	...	87.7	94.0	81.6	0.87
...
...
...
10.5	12.7	8.0	8.7	9.8	7.5	...	...	...	6.9	8.3	5.4	99.4	98.9	100.0	84.7	85.1	84.3	0.99
...
0.2	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...	0.7	0.7	0.7	55.2	55.3	55.2	66.0	66.8	65.2	0.98
...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.1**	5.0**	5.2**	...	...	...	...	...	...	...
...
5.4	6.7	3.7	...	...	...	...	...	...	19.8	21.2	18.2	53.2	52.6	53.9	73.7	75.9	70.9	0.93
0.5	0.5	0.5	...	...	...	...	...	...	1.0**	1.1**	0.9**	82.6	89.0	77.3	93.0**	87.2**	100.0**	1.15**
...
1.9**	1.8**	1.9**	...	...	...	...	...	...	3.9**	4.0**	3.7**	94.1**	92.3**	96.0**	84.5**	87.5**	81.2**	0.93**
...
...
...	...	...	37.7**	37.6**	37.8**	...	...	...	8.8**	8.5**	9.2**	...	...	...	74.6**	74.7**	74.6**	1.00**
...
6.5**	6.7**	6.3**	17.2**	17.4**	17.1**	...	...	...	10.7**	11.6**	9.6**	82.9**	84.4**	81.3**	...	...	...	...
0.4	...	...	...	...	...	...	...	...	2.9	2.9	2.8	85.7	...	...	93.0	...	...	...
...
5.0	5.8	4.0	1.6	1.8	1.4	...	...	...	5.5	6.9	3.9	93.7	93.9	93.5	96.2	100.0	92.1	0.92
12.0	15.0	8.5	17.0	20.2	13.3	...	...	...	12.5	15.2	9.5	97.2	96.9	97.5	77.4	73.8	81.6	1.11
4.6**	4.6**	4.7**	4.8**	6.7**	2.8**	...	...	...	4.2	4.6	3.9	98.9**	100.0**	97.8**	99.5**	99.0**	100.0**	1.01**
9.7	9.5	10.1	33.7	35.7	30.9	...	...	...	14.3	14.4	14.2	76.7	...	...	49.5	50.4	48.0	0.95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.2**	6.4**	3.9**	99.0**	98.8**	99.2**	...	...	...	...
3.4	4.3	2.4	2.4	3.2	1.6	...	...	...	3.1	3.6	2.5	98.1	98.1	98.2	98.2	97.5	99.0	1.02
...	...	...	...	...	...	...	...	...	12.3	14.1	10.0	...	...	...	82.3	90.8	71.4	0.79

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración ¹ de la primaria	TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999											
		1er Grado			2º Grado			3er Grado			4º Grado		
		Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ^{w, 2}	6	0.3	0.4	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.1	0.6	0.5	0.6
Kuwait	4	3.3	3.2	3.5	3.1	3.1	3.2	4.0	4.3	3.6	2.5	3.0	2.0
Libano	6	4.8	5.5	4.1	6.1	7.2	4.9	7.2	8.8	5.5	9.3	10.8	7.7
Marruecos	6	16.9	17.5	16.1	14.5	15.9	12.9	14.6	16.5	12.2	11.7	13.7	9.0
Mauritania	6	14.1	14.5	13.8	13.9	13.8	14.0	14.1	14.2	14.0	12.9	12.9	13.0
Omán	6	7.0	7.0	7.0	7.8	7.9	7.7	6.1	7.1	4.9	6.2	7.9	4.3
Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Árabe Siria	6	13.4	14.7	11.9	9.8	11.3	8.2	6.8	7.9	5.5	4.1	4.9	3.2
Sudán ²	6	10.0**	9.8**	10.3**	10.5**	9.1**	12.2**	12.1**	12.2**	11.9**	14.0**	13.3**	14.8**
Territorios Autónomos Palestinos	4	1.1	1.1	1.0	1.1	1.1	1.0	2.2	2.4	1.9	3.4	4.0	2.8
Túnez ^w	6	10.8	11.8	9.7	12.5	14.2	10.7	13.4	15.4	11.2	11.3	13.1	9.2
Yemen	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental													
Albania ⁰	4	5.2	5.6	4.7	4.2	5.0	3.3	3.0	3.4	2.7	3.3	3.8	2.8
Belarrús	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina ⁰	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ⁰	4	1.6	1.7	1.5	3.5	4.0	2.9	2.0	2.4	1.6	2.0	2.4	1.6
Croacia	4	1.0	1.1	0.9	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.2	0.2	0.3	0.2
Eslovaquia	4	4.3	4.6	3.9	1.9	2.1	1.8	1.5	1.6	1.3	1.7	1.9	1.4
Eslovenia ⁰	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonia ⁰	6	1.0	1.2	0.8	1.2	1.6	0.9	1.7	2.2	1.1	2.1	2.9	1.2
Federación de Rusia ^w	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría ⁰	4	4.7	5.4	3.9	2.1	2.4	1.7	1.5	1.9	1.2	1.6	2.0	1.2
la ex República Yugoslava de Macedonia	4	0.1	0.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1
Letonia ⁰	4	4.0	5.3	2.5	1.4	1.8	0.9	1.1	1.5	0.7	1.0	1.4	0.6
Lituania ⁰	4	1.5	1.8	1.1	0.4	0.6	0.3	0.3	0.5	0.2	0.3	0.5	0.2
Polonia ⁰	6	0.7	0.7**	0.7**	0.2	0.2**	0.2**	0.2	0.2**	0.2**	0.6	0.6**	0.6**
República Checa ⁰	5	1.5	1.7	1.3	1.0	1.1	0.9	0.9	1.0	0.8	1.0	1.2	0.8
República de Moldova	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumanía ⁰	4	5.3	6.1	4.5	2.6	3.1	2.1	2.1	2.6	1.6	1.9	2.4	1.4
Serbia y Montenegro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía ⁰	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mundo ³	...	6.7	7.1	6.3	5.3	6.7	3.9	5.6	6.2	5.0	5.0	4.8	5.3
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	...	10.0	10.1	9.8	7.9	7.8	7.9	7.2	8.8	5.5	7.5	9.2	5.5
Países en transición	...	1.0	1.1	0.9	0.6	0.7	0.5	0.5	0.5	0.5	0.6	0.6	0.6
África Subsahariana	...	19.5	22.4	16.3	18.2	19.2	17.2	20.0	23.2	16.6	19.6	18.1	21.8
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	...	8.9	10.3	7.6	6.2	7.3	5.2	5.9	7.1	4.6	4.9	6.0	3.8
Asia Central	...	0.2	0.4	0.1	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3	0.3	0.5	0.1
Asia Meridional y Occidental	...	7.9	8.8	6.9	5.6	5.8	5.3	7.9	7.1	8.7	6.7	7.3	6.1
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	8.2	10.0	6.2	7.8	7.9	7.7	7.1	9.7	4.2	6.2	7.9	4.3
Europa Central y Oriental	...	1.6	1.7	1.4	1.3	1.7	0.9	1.3	1.6	1.0	1.3	1.7	0.9

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define según la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

2. Por lo que respecta al porcentaje de repetidores de todos los cursos, las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000 y las que figuran en caracteres normales a 1998-1999.

3. Todas las cifras representan valores medios.

TASA DE REPETICIÓN POR GRADO EN PRIMARIA (%) - 1999									TOTAL DE ALUMNOS REPETIDORES EN PRIMARIA (%)			TASA DE SUPERVIVENCIA EN 5° GRADO (%)			TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)			
5° Grado			6° Grado			7° Grado			2000			1999			1999			IPS Niñas/Varones
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...
1.3	1.2	1.4	1.4	1.4	1.4	...	...	...	0.6	0.6	0.6	97.7	98.0	97.4	97.1	97.1	97.2	1.00
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.2	3.3	3.1	...	...	...	97.1	96.8	97.5	1.01
7.5	8.7	6.2	...	...	...	...	...	...	7.1	8.3	5.8	96.9	95.2	98.8	93.1	88.4	97.9	1.11
10.1	12.1	7.3	7.0	8.6	4.8	...	...	...	12.7	14.2	10.8	80.0	79.1	81.0	81.7	80.9	82.9	1.03
15.4	15.1	15.7	25.8	24.5	27.3	...	...	...	15.2	15.0	15.5	61.2	67.6	55.0	38.4	40.7	35.9	0.88
4.8	6.4	3.0	3.9	5.7	1.9	...	...	...	6.0	7.0	4.9	95.9	95.2	96.7	96.2	94.5	98.2	1.04
...
3.5	4.0	2.9	4.2	5.1	3.2	...	...	...	7.2	8.2	6.0	92.1	92.2	92.0	70.4	71.6	69.0	0.96
13.1**	12.5**	14.0**	11.4**	12.7**	10.0**	...	...	...	11.3	10.9	11.8	86.8**	85.6**	88.2**	80.8**	86.0**	75.7**	0.88**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.8	2.1	1.6	...	...	...	96.4	95.1	97.7	1.03
15.7	17.7	13.4	18.0	19.0	17.0	...	...	...	14.1	15.8	12.3	93.1	92.4	93.8	75.3	74.0	76.8	1.04
...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.0**	11.1**	5.5**	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.1	4.6	3.4	...	...	...	94.0	93.2	94.9	1.02
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	0.4**	0.4**	...	...	...	98.7**	98.5**	98.9**	1.00**
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.4	2.8	2.0	...	...	...	97.3	97.2	97.4	1.00
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5	0.5	0.4	...	...	...	99.6	99.3	99.9	1.01
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.4	2.6	2.1	...	...	...	98.2	97.6	99.0	1.01
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.8	0.9	0.6	...	...	...	97.5	100.0	94.8	0.95
2.6	3.7	1.3	4.0	6.0	1.8	...	...	...	2.3	3.2	1.3	99.2	99.7	98.5	95.9	94.0	98.0	1.04
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.5	3.0	2.0	...	...	...	99.6	99.2	100.0	1.01
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.0	2.7	1.2	...	...	...	93.8	88.1	100.0	1.14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.7	0.9	0.5	...	...	...	95.1	90.4	100.0	1.11
0.9	0.9**	0.9**	1.0	1.0**	1.0**	...	...	...	0.6	1.0	0.2	99.3	99.4**	99.2**	99.2	...	...	...
1.1	1.4	0.8	...	...	...	...	...	...	1.1	1.3	0.9	99.2**	100.0**	98.4**	99.2	99.0	99.5	1.01
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.2**	1.2**	1.2**	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.2	3.8	2.5	...	...	...	94.2	88.7	100.0	1.13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.2	6.4	3.9	...	...	...	90.3	...	...	...
...
5.4	6.5	4.0	...	...	...	...	...	...	7.4	6.6	8.4	...	...	...	84.3	84.4	84.1	1.00
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.7	0.9	0.5	...	...	...	97.5	98.2	96.7	0.98
...
19.0	19.7	18.4	21.1	21.8	20.7	...	...	...	17.9	18.8	17.1	73.8	78.1	68.7	60.4	...	...	...
...
3.2	4.0	2.4	2.0	2.4	2.4	...	...	...	5.9	7.0	4.8	87.4	88.2	86.6	91.5	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	0.4	0.1	...	...	...	97.5	96.4	98.6	1.02
5.4	6.4	4.4	...	...	...	...	...	...	6.5	6.8	6.2	64.9	60.3	70.1	...	...	...	...
...
7.5	8.7	6.2	5.9	7.6	3.8	...	...	...	7.1	8.2	5.9	94.8	94.6	95.1	87.7	89.6	84.7	0.95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.1	1.2	1.0	...	...	...	97.5	100.0	94.8	0.95

Cuadro 7

Participación en la enseñanza secundaria¹
y en la postsecundaria no superior²

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA (en miles)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)			
			Total de los escolarizados		Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1990			IPS Mujeres/Hombres
			2000		2000		Total	Hombres	Mujeres	
			Total	% Mujeres	Total	% Mujeres				
África Subsahariana										
Angola	10-16	2270	400**	45.3**	79.1**	39.3**	11.8	...	...	...
Benin ³	12-18	1085	...	...	...	...	11.7	16.6	6.8	0.41
Botswana	13-17	197	156**	51.4**	4.2	28.4	42.9	40.8	45.0	1.10
Burkina Faso	13-19	1951	199	39.2	17.4	50.8	6.7	8.8	4.6	0.52
Burundi	13-19	1106	113**	43.8**	8.5**	31.9**	5.4	6.9	4.0	0.58
Cabo Verde	12-17	60	46**	49.9**	...	...	20.6	...	...	...
Camerún	12-18	2496	...	...	...	...	27.6	32.2	22.9	0.71
Chad ³	12-18	1235	...	...	...	...	7.0	11.8	2.3	0.20
Comoras	12-18	120	...	...	0.0	12.2	17.5	21.2	13.8	0.65
Congo	12-18	471	197**	46.1**	20.3**	52.1**	52.2	61.5	43.3	0.70
Côte d'Ivoire	12-18	2857	664**	35.5**	...	...	21.1	28.4	13.7	0.48
Eritrea	12-17	502	142	41.6	1.6	21.9	...	...	...	...
Etiopia	13-18	8307	1495**	39.7**	8.6	23.4	14.0	16.0	12.0	0.75
Gabón	12-18	171	102**	48.3**	7.6**	34.5**	...	...	...	...
Gambia	13-18	150	56	41.2	...	...	...	...	...	...
Ghana	12-17 ^f	2851	1031	44.7	14.1	12.4	35.0	42.9	27.1	0.63
Guinea	13-19	1282	...	...	...	...	9.5	14.2	4.7	0.33
Guinea Ecuatorial ³	12-18	69	...	...	1.3	38.2	...	...	...	...
Guinea-Bissau ³	13-17	129	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	13-17	4083	1251**	47.6**	16.6**	39.6**	23.8	27.4	20.2	0.74
Lesotho	13-17	226	74	54.1	1.3	55.0	26.4	21.2	31.5	1.49
Liberia ³	12-17	457	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	11-17	2569	...	...	...	...	17.6	17.9	17.4	0.97
Malawi	12-17 ^f	1367	488**	42.7**	1.2**	3.5**	7.5	10.3	4.8	0.46
Malí	13-18	1520	...	...	...	...	6.9	9.2	4.6	0.50
Mauricio	12-18	137	105	47.8	10.0	21.3**	52.9	52.7	53.1	1.01
Mozambique	11-17	2962	352	39.2	20.0	27.8	7.5	9.5	5.5	0.57
Namibia	13-17	201	124	52.8	...	...	40.5	35.9	45.1	1.26
Níger	13-19	1686	108**	38.9**	5.9**	42.5**	6.4	8.9	3.8	0.43
Nigeria	12-17	16364	...	...	...	...	24.7	27.9	21.5	0.77
República Centroafricana	12-18	592	...	...	...	...	11.7	17.0	6.7	0.39
República Democrática del Congo	12-17	7183	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania ³	14-19	4831	279**	44.8**	24.3**	31.4**	4.7	5.6	3.9	0.70
Rwanda	13-18	1144	161	49.9	19.9	47.6	8.0	9.2	6.9	0.76
Santo Tomé y Príncipe ⁴	13-18 ^f	...	11**	51.5**	0.2**	40.0**	...	...	...	...
Senegal	13-19	1472	263**	39.6**	...	...	16.2	21.2	11.2	0.53
Seychelles ⁴	12-16	...	8	50.6	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	12-17 ^f	588	156	45.3	21.5	70.7	16.5	21.1	12.1	0.57
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	14-18	4743	4142	52.4	198.3	42.0	66.8	61.9	71.8	1.16
Swazilandia ³	13-17	106	...	...	...	...	45.7	46.5	44.9	0.97
Togo	12-18	738	289**	31.1**	19.0**	27.3**	22.7	33.9	11.5	0.34
Uganda ³	13-18	3253	...	...	...	...	12.5	15.9	9.0	0.56
Zambia	14-18	1203	283**	44.4**	6.9**	38.3**	20.1	...	...	...
Zimbabue ^w	13-18	1898	844	46.8	...	...	48.2	51.5	45.0	0.87
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ⁰	10-18	8431	8388	48.4	1740.5	43.0	98.2	99.5	96.9	0.97
Andorra	11-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	10-17	756	749	47.7	263.1	43.8	101.8	105.4	98.1	0.93
Bélgica ^{0, 3}	12-17	730	...	...	...	...	101.8	101.4	102.2	1.01
Canadá ⁰	12-17	2464	2621	48.6	102.4	35.7	100.8	100.5	101.0	1.00
Chipre ⁰	12-17	69	64	49.1	4.5	16.3	72.1	71.4	72.8	1.02
Dinamarca ^{0, 3}	13-18	333	...	...	...	...	109.2	108.6	109.8	1.01
España ⁰	12-17 ^f	2753	3183	50.0	432.2	49.8	104.1	100.9	107.5	1.07
Estados Unidos ⁰	12-17	24260	23087	49.0	...	...	92.9	92.3	93.5	1.01
Finlandia ⁰	13-18	392	493	51.4	170.5	49.5	116.4	106.3	127.0	1.19

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Esto corresponde al nivel 4 de la CINE. Al igual que la enseñanza secundaria, la postsecundaria no superior comprende programas de enseñanza general y programas de enseñanza técnica y profesional.

3. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (%)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR			
Total	2000 Hombres	2000 Mujeres	IPS Mujeres/ Hombres	1990				2000				Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados			
				Total	Hombres	Mujeres	IPS Mujeres/ Hombres	Total	Hombres	Mujeres	IPS Mujeres/ Hombres	Total	Hombres	Mujeres	2000			
													Total	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	
17.6**	19.3**	16.0**	0.83**
21.8	30.1	13.5	0.45	...	...	...	...	17.4	23.8	11.0	0.46	25.2	26.1	23.6	...	...	...
79.1**	76.8**	81.5**	1.06**	33.7	30.8	36.5	1.18	59.0**	55.0**	63.0**	1.15**	0.7	0.4	0.9	12.60	47.1	...	
10.2	12.4	8.0	0.64	...	...	...	...	8.0**	9.7**	6.3**	0.65**	25.4	24.5	26.8	...	...	...
10.3**	11.6**	9.0**	0.77**	...	...	...	...	...	...	...	...	32.7	27.9	38.7	...	...	...
75.9**	75.0**	76.7**	1.02**	...	...	...	...	...	...	...	...	17.9	18.0	17.9	0.50	...	...
...	
11.5	17.9	5.1	0.28	...	...	...	...	7.7	11.8	3.7	0.31	16.1	16.1	16.1	...	...	...
20.6**	22.6**	18.5**	0.82**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41.9**	45.8**	38.1**	0.83**	...	...	...	...	...	...	...	...	23.8	23.4	24.3	...	...	...
23.2**	29.9**	16.5**	0.55**	...	...	...	...	...	...	...	...	15.8	15.8	15.8	...	...	...
28.3	33.1	23.5	0.71	...	...	...	...	22.1	25.5	18.8	0.74	20.3	18.1	23.4	1.30	23.2	...
18.0**	21.7**	14.3**	0.66**	...	...	...	...	12.7**	15.1**	10.3**	0.68**	12.2	10.0	15.5	6.20	40.0	...
59.6**	61.4**	57.7**	0.94**	...	...	...	...	...	...	...	...	21.7	22.0	21.4	...	...	...
37.4	44.1	30.7	0.70	...	...	...	...	28.6	34.0	23.2	0.68	...	...	...	0.1**	97.8**	...
36.2	39.9	32.5	0.81	...	...	...	...	30.8**	33.1**	28.3**	0.86**	2.8	2.7	2.9	18.50	34.1	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21.1	21.6	19.8	...	...	...
31.0**	43.4**	18.6**	0.43**	...	...	...	...	26.2**	36.7**	15.8**	0.43**	15.1	8.4	31.0	...	...	...
20.4	26.4	14.4	0.54	...	...	...	...	...	...	...	...	18.8	17.8	20.5	...	...	...
30.6**	32.1**	29.2**	0.91**	...	...	...	...	23.1**	23.4**	22.8**	0.97**	...	...	...	...	...	...
32.8	29.8	35.8	1.20	...	...	...	...	20.6	15.6	25.7	1.65	8.5	7.7	9.2	0.50	30.9	...
22.5	26.6	18.4	0.69	...	...	...	...	20.3	23.7	16.9	0.71	1.8	1.9	1.6	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17.8	18.3	17.3	...	...	...
35.7**	40.5**	30.8**	0.76**	...	...	...	...	24.9**	27.0**	22.8**	0.85**	...	...	...	13.60	...	...
...	...	...	...	5.3	6.8	3.8	0.55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77.1	79.4	74.7	0.94	...	...	...	...	64.2	63.1	65.4	1.04	13.0	13.9	12.2	2.70	24.4	...
11.9	14.5	9.3	0.64	...	...	...	...	9.4	11.2	7.6	0.68	21.8	20.6	23.6	...	...	...
61.7	58.0	65.5	1.13	...	...	...	...	37.7	31.8	43.8	1.38	10.7	9.5	11.8	2.10	31.5	...
6.4**	7.7**	5.1**	0.66**	5.6	7.8	3.5	0.45	...	...	...	...	...	...	...	0.10	15.0	...
...	
...	
...	
5.8**	6.4**	5.2**	0.81**	...	...	...	...	4.8**	4.9**	4.6**	0.94**	0.2	0.2	0.1	...	...	...
14.1	14.2	14.0	0.98	7.1	8.1	6.1	0.76	...	...	...	...	10.0	8.8	11.2	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.10	31.2	...
17.8**	21.4**	14.2**	0.66**	...	...	...	...	...	...	...	...	15.4	15.3	15.6	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.0	0.1	0.0	1.80	58.3	...
26.5	29.1	23.8	0.82	...	...	...	...	26.5	29.0	24.0	0.83	7.8	7.0	8.9	40.10	57.3	...
...	
87.3	83.4	91.2	1.09	...	...	...	...	63.0**	60.0**	67.0**	1.12**	17.0	17.7	16.4	...	...	...
59.9**	60.0**	59.8**	1.00**	...	...	...	...	43.7**	40.3**	47.2**	1.17**	12.5	12.5	12.5	...	...	...
39.1**	53.8**	24.4**	0.45**	17.5	25.4	9.6	0.38	...	...	...	...	19.6	19.7	19.5	...	...	...
15.2**	18.5**	11.9**	0.64**	...	...	...	...	12.0**	13.9**	10.1**	0.72**	...	...	...	...	...	...
23.5**	25.9**	21.1**	0.81**	...	...	...	...	19.1**	20.4**	17.7**	0.87**	13.2	12.1	14.7	...	...	...
44.5	47.3	41.6	0.88	...	...	...	...	40.4**	42.0**	38.7**	0.92**	...	...	...	3.40	...	...
...	
99.5	99.9	99.0	0.99	...	...	...	...	88.8**	88.6**	89.1**	1.01**	3.3	3.9	2.7	...	...	...
...	
99.0	101.0	97.0	0.96	...	...	...	...	88.5**	88.9**	88.1**	0.99**	2.2	2.6	1.8	57.50	56.4	...
104.9	105.4	104.5	0.99	86.7	85.3	88.2	1.03	100.0**	100.0**	100.0**	1.00**	...	...	...	47.10	54.0	...
106.4	106.7	106.0	0.99	88.8	88.3	89.4	1.01	97.8**	97.6**	98.0**	1.00**	...	...	...	313.80	43.1	...
93.4	93.0	93.9	1.01	69.0	68.2	69.9	1.03	88.3	87.3	89.3	1.02	1.9	2.9	1.0	...	...	...
128.2	125.3	131.3	1.05	86.8	85.7	88.0	1.03	89.5	88.2	90.8	1.03	...	...	...	1.20	39.4	...
115.6	112.7	118.7	1.05	...	...	...	...	93.7**	92.2**	95.4**	1.03**	...	...	...	75.30	49.8	...
95.2	94.7	95.6	1.01	85.5	84.8	86.3	1.02	88.1	87.2	89.1	1.02	...	...	...	1672.50	57.4	...
126.0	119.7	132.6	1.11	93.0	92.2	93.9	1.02	94.6**	93.9**	95.4**	1.02**	0.4	0.5	0.3	...	...	...

4. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza secundaria. Por lo tanto, los indicadores para 1999 y 2000 pueden no ser comparables.

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA (en miles)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)			
			Total de los escolarizados		Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1990			IPS Mujeres/Hombres
			2000		2000		Total	Hombres	Mujeres	
			Total	% Mujeres	Total	% Mujeres				
Francia ⁰	11-17	5 453	5 876	49.0	1 461.4	44.3	98.5	95.9	101.1	1.05
Grecia ⁰	12-17	755	743	49.1	134.5	43.5	93.8	94.7	92.9	0.98
Irlanda ^{0, 1}	12-16	314	...	...	...	...	100.2	95.9	104.7	1.09
Islandia ⁰	13-19	30	32	50.4	7.1	37.7	99.7	101.4	98.0	0.97
Israel ⁰	12-17	637	594	48.6	115.4	39.2	88.1	84.9	91.5	1.08
Italia ^{0, 1}	11-18	4 663	4 473	48.1	688.1	45.2	83.2	83.4	83.0	1.00
Luxemburgo ⁰	12-18	36	34	50.4	11.2	48.6	74.5	...	...	...
Malta ⁰	11-17	40	36	47.9	4.3	25.1	82.9	85.3	80.2	0.94
Mónaco	11-17	...	3	48.4	0.5	43.6	...	...	...	...
Noruega ⁰	13-18	323	370	49.3	119.7	44.6	103.0	101.4	104.6	1.03
Países Bajos ⁰	12-17	1 127	1 403	48.1	487.8	45.8	119.5	124.1	114.7	0.92
Portugal ⁰	12-17	716	813	50.3	114.4	44.4	67.2	62.3	72.2	1.16
Reino Unido ⁰	11-17	5 355	8 374	52.7	4 051.5	56.3	85.5	83.0	88.1	1.06
San Marino	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ^{0, 1}	13-18	624	928	54.4	293.3	56.8	90.2	88.2	92.3	1.05
Suiza ^{0, 1}	13-19	556	554	47.2	180.2	40.1	99.1	101.7	96.4	0.95
América Latina y el Caribe										
Anguila ²	12-16	...	1	51.3	0.1	57.1	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	12-16	18	15	52.6	5.6	45.4	83.6	78.5	88.7	1.13
Argentina ^w	12-17 [#]	3 965	3 832	50.9	987.5	48.8	71.1	...	...	...
Aruba ⁶	12-16	7	6	51.1	1.1	36.7	...	...	...	...
Bahamas ¹	11-16	34	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	11-15	21	21	49.4	0.1	23.7	...	...	...	...
Belice	11-16	33	24	51.2	0.9	61.1	44.0	40.9	47.1	1.15
Bermudas ²	11-17	...	5	51.1	...	...	...	...	...	...
Bolivia	12-17	1 098	875	48.2	74.0**	58.0**	36.6	39.5	33.6	0.85
Brasil ^w	11-17	24 056	26 097	51.6	1 002.6	64.9	38.3	...	...	...
Chile ^w	12-17 [#]	1 627	1 391	49.7	378.0	47.0	73.5	70.5	76.5	1.08
Colombia	11-16	5 110	3 569	51.5	...	...	49.8	46.8	52.8	1.13
Costa Rica	12-16	425	256	50.8	48.9	50.1	41.5	40.5	42.6	1.05
Cuba	12-17	990	837	50.0	226.8	41.8	88.9	83.0	95.0	1.14
Dominica ²	12-16	...	7	52.2	1.0	32.7	...	...	...	...
Ecuador	12-17	1 630	936	49.7	185.2	54.8	55.3	...	...	...
El Salvador	13-18	793	430	...	...	...	26.4	25.6	27.2	1.06
Granada	12-16	13	8	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	13-17 [#]	1 362	504	46.9	144.8	50.8	...	...	...	...
Guyana ¹	12-16	77	...	...	...	...	78.6	76.2	81.1	1.06
Haití	12-18 [#]	1 468	...	...	...	...	20.6	21.1	20.2	0.96
Honduras	13-18 [#]	898	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimanes ²	11-16	...	2	48.5	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ²	12-16	...	1	53.1	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ²	12-16	...	2**	49.8**	0.1**	35.0**	...	...	...	...
Jamaica ^w	12-16 [#]	273	228	50.5**	0.5	56.4	65.3	63.6	67.1	1.06
México ⁰	12-17	12 424	9 357	50.5	1 413.2	55.9	53.2	53.0	53.5	1.01
Montserrat ²	12-16	...	0	47.5	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	13-17	617	333	53.4	17.9	56.3	40.4	34.0	46.7	1.37
Panamá	12-17	339	234	50.5	100.0	49.1	62.6	60.5	64.7	1.07
Paraguay ^w	12-17	768	459	50.1	34.6	49.2	30.9	30.3	31.6	1.04
Perú ^w	12-16	2 775	2 376**	47.5**	...	...	67.3	...	...	...
República Dominicana	12-17	1 117	664**	54.8**	36.9**	58.3**	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis ²	12-16 [#]	...	5**	54.0**	0.5	62.6	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas ²	12-16 [#]	...	10	54.2	0.1**	37.1**	...	...	...	...
Santa Lucía ¹	12-16	15	13	57.2	0.4	51.5	53.0	43.3	62.8	1.45
Suriname	12-16 [#]	48	42	53.1	19.6	47.6	52.1	48.5	55.8	1.15
Trinidad y Tobago	12-16	139	112	51.3	...	...	80.4	78.5	82.4	1.05
Uruguay ^w	12-17	310	304	52.2	59.4	41.9	81.3	...	...	...
Venezuela	12-16 [#]	2 602	1 544**	53.6**	41.7**	53.4**	34.7	29.2	40.3	1.38

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza secundaria. Por lo tanto, los indicadores para 1999 y 2000 pueden no ser comparables.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (%)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR				
Total	2000	Hombres	Mujeres	IPS Mujeres/Hombres	Total	1990	Hombres	Mujeres	IPS Mujeres/Hombres	Total	2000	Hombres	Mujeres	IPS Mujeres/Hombres	Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados	
															Total	2000	Hombres	Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
107.8	107.4	108.1	1.01	92.4**	91.4**	93.4**	1.02**	8.7	23.70	62.4		
98.4	97.5	99.4	1.02	83.2	82.4	83.9	1.02	87.4	86.0	88.9	1.03		
123.7	119.0	127.4	1.07	79.7	77.8	81.6	1.05	48.10	54.8		
108.7	105.1	112.6	1.07	83.4	81.3	85.7	1.05	0.30	27.5		
93.3	93.5	93.0	0.99	88.4	88.0	88.9	1.01	11.40	49.5		
95.9	97.3	94.5	0.97	90.5**	90.1**	90.9**	1.01**	3.2	4.0	2.5	32.70	58.5		
94.4	91.7	97.3	1.06	78.3	75.5	81.3	1.08	0.90	21.6		
90.0	91.2	88.7	0.97	78.4	78.5	78.3	1.00	80.0**	79.4**	80.6**	1.02**	0.7	0.9	0.5	0.70	13.5			
...		
114.6	113.4	115.9	1.02	87.7	87.0	88.4	1.02	95.0	94.6	95.5	1.01	...	...	...	6.70	24.0
124.5	126.4	122.4	0.97	83.6	82.7	84.6	1.02	89.9**	89.8**	90.0**	1.00**	5.1	5.4	4.7	28.20	42.1			
113.6	110.5	116.9	1.06	...	...	...	...	85.2**	82.0**	88.5**	1.08**	2.0	2.0	2.0	...	...	
156.4	144.3	169.1	1.17	79.1	77.1	81.2	1.05	93.7	92.7	94.7	1.02	...	...	...	...	...
...		
148.8	132.0	166.5	1.26	85.3	84.7	85.8	1.01	96.1	94.4	97.9	1.04	...	...	...	13.00	49.5
99.6	102.7	96.4	0.94	79.8	82.3	77.3	0.94	87.9	90.3	85.5	0.95	2.1	2.2	1.9	22.50	71.3			
...		
...		
83.6	78.5	88.7	1.13	...	...	...	...	65.8	57.2	74.6	1.30	...	...	...	0.2**	76.1**
96.7	93.5	99.9	1.07	...	...	...	...	79.1*	76.6*	81.6*	1.06*	6.7	8.1	5.3	...	...	
97.5	95.3	99.7	1.05	...	...	...	...	72.1	70.3	73.8	1.05	11.1	11.8	10.6	...	...	
128.5**	130.8**	126.1**	0.96**	...	...	...	...	86.0**	85.1**	86.9**	1.02**	...	...	...	...	...
101.6	101.3	102.0	1.01	...	...	...	...	85.0	86.1	83.7	0.97	...	...	...	3.50	47.4
74.0	71.2	77.0	1.08	30.7	28.8	32.8	1.14	63.3	61.1	65.5	1.07	7.1	7.9	6.4	...	...	
...		
79.6	81.3	77.9	0.96	29.4	31.7	27.0	0.85	68.1**	68.9**	67.4**	0.98**	4.2	4.8	3.5	...	...	
108.5	103.3	113.8	1.10	15.4	...	...	...	71.3	68.7	74.0	1.08	18.3	18.3	18.3	...	...	
85.5	84.5	86.5	1.02	54.6	...	...	...	74.5	73.5	75.6	1.03	2.7	3.2	2.2	...	...	
69.8	66.6	73.2	1.10	...	...	...	...	56.5**	53.9**	59.3**	1.10**	4.0	4.7	3.4	6.40	76.5
60.2	57.7	62.8	1.09	35.7	34.5	36.9	1.07	49.2	46.8	51.8	1.11	8.0	9.2	6.9	...	...	
84.5	82.6	86.6	1.05	68.9	64.3	73.6	1.14	82.2	80.3	84.2	1.05	1.5	2.1	0.9	21.30	80.9			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12.2	17.6	7.8	0.70	61.4
57.4	56.9	58.0	1.02	...	...	...	...	48.1	47.2	48.9	1.04	4.3	5.0	3.6	21.70	55.0
54.2		
62.6	...	...	...	...	...	...	...	45.5**	...	...	...	7.7	...	...	1.10	37.9
37.0	38.5	35.4	0.92	...	...	...	...	26.2**	27.0**	25.4**	0.94**	3.6	4.0	3.0	...	...	
116.7	116.8	115.5	0.99	66.6	64.6	68.6	1.06	86.4	84.3	88.6	1.05	9.9	11.3	8.7	...	...	
...		
...		
...	0.03	66.7		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.8	3.4	2.4	0.40	65.8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8.3	9.9	6.7	0.70	63.2
83.3	81.9**	84.8**	1.04**	63.6	61.7	65.4	1.06	74.4	72.8	76.0	1.04	2.2	3.0	1.4	36.00	...			
75.3	73.4	77.3	1.05	44.8	...	...	...	59.7**	57.3**	62.1**	1.08**	2.2	2.9	1.6	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.10	64.5
54.0	49.7	58.4	1.18	...	...	...	...	35.5**	32.6**	38.5**	1.18	5.5	6.5	4.7	...	...	
69.2	67.3	71.1	1.06	50.8	48.2	53.4	1.11	62.2**	59.5**	65.0**	1.09**	4.7	4.9	4.4	...	...	
59.8	58.8	60.8	1.03	25.8	25.4	26.3	1.04	46.7**	45.3**	48.1**	1.06**	1.2	1.7	0.8	...	...	
85.6**	88.7**	82.4**	0.93**	...	...	...	...	65.4**	66.6**	64.2**	0.96**	5.4	6.3	4.3	260.20	66.0
59.5**	52.7**	66.5**	1.26**	...	...	...	...	40.2**	35.4**	45.2**	1.28**	3.0	3.9	2.2	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.30	69.5
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.90	56.5
88.8	76.9	100.4	1.31	...	...	...	...	70.8	61.7	79.7	1.29	0.2	0.2	0.2	1.00	55.0
87.0	80.0	94.3	1.18	...	...	...	...	61.0**	55.1**	67.2**	1.22**	...	...	...	...	...
80.8	78.1	83.6	1.07	...	...	...	...	70.7	68.4	73.0	1.07	3.1	2.6	3.6	8.10	61.9
98.1	91.8	104.5	1.14	...	...	...	...	69.9**	66.3**	73.7**	1.11**	12.9	16.1	10.3	...	...	
59.3**	54.1**	64.8**	1.20**	18.6	14.9	22.4	1.50	50.4**	45.8**	55.1**	1.20**	9.8	11.5	8.4	...	...	

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA (en miles)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				
			Total de los escolarizados		Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		Total	1990	Hombres	Mujeres	IPS Mujeres/Hombres
			2000		2000						
			Total	% Mujeres	Total	% Mujeres					
Asia Central											
Armenia ¹	10-16	531	389	50.6	5.0	35.3	...	...	...	...
Azerbaiyán	10-16	1 198	1 020	48.0	22.9	36.7	89.7	89.7	89.7	1.00	
Georgia ²	10-16	594	...	...	...	...	94.9	96.1	93.5	0.97
Kazajstán	11-17	2 297	2 032	48.6	86.1	37.3	98.0	96.7	99.4	1.03	
Kirguistán	10-16	798	684	49.5	26.5	35.9	100.1	98.8	101.3	1.02	
Mongolia	12-17 [#]	371	260	54.4	12.2	50.9	82.4	77.2	87.7	1.14	
Tayikistán	11-17	1 079	847	44.8	24.5	34.4	102.1	...	...	...
Turkmenistán	11-17	767	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	10-16	4 310	...	...	...	...	99.4	103.8	94.9	0.91
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	13-18	2 860	...	...	...	...	10.3	...	...	...
Bangladesh	11-17	22 585	10 329	49.7	105.2	24.8	20.0	26.0	13.6	0.52	
Bhután ¹	13-16	197	23	44.7	...	...	...	...	...	...
India ^{w, 3,4}	11-17	...	...	...	...	...	44.2	54.8	32.7	0.60
Maldivas ²	13-17 [#]	36	20	51.2	1.2	40.2	...	...	...	...
Nepal	11-15	2 666	1 350**	41.0**	19.5**	20.8**	34.2	46.7	20.7	0.44	
Pakistán	10-16	23 514	5 772*	38.9*	75.0*	22.7*	25.3	33.7	16.2	0.48	
República Islámica del Irán	11-16 [#]	11 644	9 091	47.0	758.1	34.9	58.7	66.9	50.0	0.75	
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	75.4	72.4	78.5	1.09
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia ^o	12-17	1 611	2 589	48.9	1 213.2	47.5	81.7	80.1	83.4	1.04	
Brunei Darussalam	12-18	44	36	49.8	2.3	32.4	68.8	66.4	71.4	1.07	
Camboya	12-17	2 124	397	35.6	7.9	39.2	28.8	40.2	17.4	0.43	
China ^w	12-17	132 994	90 723	40.9	...	...	48.7	55.3	41.7	0.75
Estados Federados de Micronesia	12-17	18	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	12-18	121	97**	51.0**	1.7**	31.0**	58.2	...	...	...
Filipinas ^w	12-15	6 969	5 386	51.3	...	...	71.0	69.7	72.4	1.04
Indonesia ^{w, 2}	13-18	26 015	14 828	48.8	...	...	45.5	49.7	41.1	0.83
Islas Cook ⁶	11-18	3	2**	50.0**	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	12-17	9	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	12-18 [#]	71	...	...	...	...	14.0	16.9	10.7	0.64
Japón ^o	12-17	8 398	8 606	49.0	1 125.4	45.1	97.1	96.3	98.0	1.02	
Kiribati	12-16	10	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	12-17	47	39	50.2	2.5	45.9	65.2	61.9	68.6	1.11	
Malasia ^{w, 2}	12-18	3 136	2 205	51.2	131.5	41.2	56.3	54.5	58.2	1.07	
Myanmar	10-15	6 008	2 318**	48.3**	15.9**	30.8**	22.4	22.7	22.2	0.98	
Nauru	12-17	1	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ²	11-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia ^o	11-17	395	444	50.3	70.1**	52.2**	89.1	88.3	89.8	1.02	
Palau	11-17	2	2**	47.9**	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	13-18	...	...	...	...	...	12.8	14.7	10.6	0.72
Rep. Popular Democrática de Corea	10-15	2 283	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	12-17	4 206	3 959	47.8	753.6	49.0	89.8	91.1	88.5	0.97	
República Democrática Popular Lao	11-16	768	288	41.0	4.0	32.9	24.4	30.0	18.6	0.62	
Samoa	11-17	29	22**	49.5**	...	...	36.1	32.7	39.9	1.22
Singapur	12-16 [#]	260	...	...	...	...	68.1	70.5	65.6	0.93
Tailandia ^{w, 2}	12-17	6 808	5 577	48.3	634.9	48.1	31.0	32.2	29.9	0.93	
Timor-Leste	12-17	132	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	11-16	15	15**	50.0**	0.9**	41.5**	...	...	...	...
Tuvalu	12-17	1	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu ²	12-19 [#]	37	10**	43.5**	1.7**	23.0**	16.8	18.6	14.8	0.79	
Viet Nam	11-17	12 406	8 321	47.1	200.2	53.8	32.2	...	...	...
Estados Árabes											
Arabia Saudita	12-17	2 823	1 914	46.3	35.5	10.9	46.6	51.7	41.5	0.80	
Argelia ²	12-17	4 227	2 991	50.7	84.5	33.6	61.0	67.4	54.3	0.81	

1. No se han calculado las tasas de escolarización debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.
 2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
 3. Corresponde al nivel 4 de la CINE. Al igual que la enseñanza secundaria, la postsecundaria no superior comprende programas de enseñanza general y programas de enseñanza técnica y profesional.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN SECUNDARIA (%)								EFICACIA INTERNA			ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR	
Total	2000		IPS Mujeres/Hombres	Total	1990		IPS Mujeres/Hombres	Total	2000		IPS Mujeres/Hombres	Repetidores en la enseñanza secundaria general (%)			Total de alumnos matriculados	
	Hombres	Mujeres			Total	Hombres			Mujeres	Total		Hombres	Mujeres	2000	Total (en miles)	% Mujeres
...	...	...	...	...	...	...	...	63.6	61.9	65.4	1.06	0.3	0.4	0.1	26.10	72.3
85.2	86.3	84.0	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77.7	77.1	78.3	1.02	...	...	...	...	72.7**	71.9**	73.4**	1.02**	0.3	0.6	0.1	44.30	50.8
88.5	89.8	87.1	0.97	...	...	...	...	82.8	83.8	81.8	0.98	0.3	0.4	0.1	168.20	59.0
85.6	85.5	85.8	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	0.2	0.4	0.1	26.40	65.3
70.0	63.3	77.0	1.22	...	...	...	...	64.0	57.8	70.4	1.22	9.7	9.6	9.9	1.60	51.2
78.5	85.7	71.2	0.83	...	...	...	...	75.6	81.9	69.2	0.84	0.9	0.9	0.9	25.30	44.2
...
...
...
...
45.7	44.6	46.9	1.05	19.0	24.5	13.1	0.53	42.7	41.7	43.7	1.05	5.1	5.2	5.1	18.10	43.1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11.1	10.3	12.1	2.60	35.6
48.7	56.7	40.1	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	4.2	4.4	3.9	...	...
55.3	53.4	57.2	1.07	...	...	...	...	31.4	29.5	33.3	1.13	...	...	...	0.50	51.7
50.6**	57.5**	43.2**	0.75**	...	...	...	...	...	...	...	...	8.8	8.4	9.3	...	...
24.5*	29.1*	19.7*	0.68*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78.1	80.7	75.4	0.93	...	...	...	...	...	...	...	...	7.8	10.9	4.5	413.60	60.8
...
160.8	160.2	161.3	1.01	78.6	76.9	80.4	1.05	89.7**	88.5**	91.0**	1.03**	...	...	...	162.90	49.7
82.3	80.3	84.6	1.05	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18.7	23.7	13.5	0.57	...	...	...	...	16.7**	20.9**	12.3**	0.59**	2.5	3.0	1.8	6.50	33.4
68.2	77.2	58.4	0.76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	691.80	35.5
...
80.0**	76.7**	83.4**	1.09**	...	...	...	...	75.8**	72.6**	79.2**	1.09**	...	...	...	...	...
77.3	73.8	80.9	1.10	...	...	...	...	52.6	48.3	57.1	1.18	2.0	2.9	1.1	286.30	40.2
57.0	57.6	56.4	0.98	39.1	41.5	36.6	0.88	47.5**	48.6**	46.4**	0.96**	0.3	0.5	0.2	...	...
60.2**	58.0**	62.5**	1.08**	...	...	...	...	58.8**	56.9**	61.0**	1.07**	4.3	...	...	0.04**	69.2**
...
...
102.5	102.0	103.0	1.01	96.8	...	...	...	99.6	...	...	...	...	...	...	13.60	63.4
...
84.3	81.7	87.0	1.07	...	...	...	...	69.4	65.7	73.3	1.12	11.4	12.9	9.9	...	...
70.3	66.9	74.0	1.11	...	...	...	...	70.2	66.6	73.9	1.11	0.1	0.1	0.1	91.90	47.0
38.6**	39.6**	37.5**	0.95**	...	...	...	...	36.5**	37.5**	35.5**	0.95**	3.2	3.1	3.3	...	...
...
98.2	93.2	102.8	1.10	...	...	...	...	93.4	90.9	95.7	1.05	...	...	...	...	...
112.4	109.0	115.9	1.06	85.1	84.2	85.9	1.02	91.6**	90.7**	92.5**	1.02**	...	...	...	18.60	47.3
84.3**	83.0**	85.8**	1.03**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21.1**	23.7**	18.2**	0.77**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
94.1	94.1	94.1	1.00	85.8	86.8	84.7	0.98	90.9	90.8	90.9	1.00	...	...	...	...	...
37.6	43.6	31.3	0.72	...	...	...	...	30.2	33.4	26.9	0.81	2.3	3.2	1.1	9.30	40.6
75.5**	72.6**	78.7**	1.08**	...	...	...	...	67.9**	65.4**	70.7**	1.08**	2.8	3.1	2.4	0.6**	36.9**
...
81.9	84.0	79.9	0.95	...	...	...	...	55.4	54.3	56.5	1.04	...	...	...	20.00	63.8
...
...
99.6**	96.6**	102.9**	1.07**	...	...	...	...	70.5**	68.2**	72.8**	1.07**	10.2	14.2	6.3	0.3**	70.3**
...
28.3**	30.7**	25.7**	0.84**	...	...	...	...	22.6	23.7	21.5	0.91	...	...	...	0.7**	53.0**
67.1	70.1	64.0	0.91	...	...	...	...	62.5	...	...	...	1.7	2.2	1.1	...	...
...
67.8	71.2	64.3	0.90	33.1	36.5	29.6	0.81	51.1	52.3	49.9	0.95	7.1	9.1	4.7	37.60	40.8
70.8	68.2	73.4	1.08	53.9	59.7	47.7	0.80	61.8**	60.4**	63.3**	1.05**	27.6	31.4	23.9	...	...

4. El grupo de edad utilizado para calcular la tasa de escolarización es el de 11-17 años, mientras que antes se utilizaba el de 12-16 años.

Modificación del grupo en edad de escolarización entre 1990 y 2000 con las consiguientes repercusiones en la duración de la enseñanza secundaria. Por lo tanto, los indicadores para 1999 y 2000 pueden no ser comparables.

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles)	NÚMERO DE ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN SECUNDARIA (en miles)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN SECUNDARIA (%)			
			Total de los escolarizados		Escolarizados en la enseñanza técnica y profesional		1990			IPS Mujeres/Hombres
			2000		2000		Total	Hombres	Mujeres	
			Total	% Mujeres	Total	% Mujeres				
Bahrein	12-17	66	67	50.2	11.4	40.3	99.8	98.1	101.4	1.03
Djibuti	12-18	100	19	38.1	1.3	37.3	13.7	16.7	10.7	0.64
Egipto ^w	11-16	9 715	8 324**	47.3**	2 420.7**	44.9**	76.3	83.9	68.2	0.81
Emiratos Árabes Unidos	12-17	293	220	49.6	1.7	...	64.4	57.9	72.3	1.25
Iraq ¹	12-17	3 289	...	...	...	...	49.2	59.8	38.1	0.64
Jamahiriya Árabe Libia	12-17 [#]	801	...	...	245.2	50.7	86.0	...	...	...
Jordania ^{w, 1}	12-17 [#]	672	...	...	...	...	63.3	62.1	64.8	1.04
Kuwait	10-17	436	244**	50.0**	4.2**	39.0**	42.9	43.3	42.5	0.98
Líbano	12-17 [#]	426	322	51.7	40.0	40.5	...	...	...	...
Marruecos ¹	12-17	3 943	...	...	...	...	35.5	40.9	29.9	0.73
Mauritania	12-17	366	77	46.7	1.9	35.6	13.9	18.9	8.8	0.47
Omán	12-17	373	254	48.9	...	...	45.7	51.2	40.2	0.78
Qatar	12-17	53	47	50.1	0.8	...	82.1	78.8	85.6	1.09
República Árabe Siria	12-17	2 597	1 125	46.4	114.6	48.1	51.9	59.8	43.7	0.73
Sudán ¹	12-16 [#]	3 460	...	...	...	...	21.7	24.2	19.1	0.79
Territorios Autónomos Palestinos	10-17 [#]	618	510	50.6	3.6	25.1	...	...	...	...
Túnez ^w	12-18	1 460	1 143	50.2	78.9	49.3	44.9	50.0	39.5	0.79
Yemen	12-17	2 365	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania ^o	10-17 [#]	481	377	48.7	16.3**	30.4**	78.3	84.0	72.2	0.86
Belarrús	10-16	1 161	981**	50.0**	5.7	40.0	93.0	...	...	...
Bosnia y Herzegovina ^o	10-17	498	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	11-17	738	695	48.2	186.1	38.3	75.2	73.7	76.8	1.04
Croacia	11-18	500	416	49.7	155.4	47.1	76.2	72.7	79.9	1.10
Eslovaquia ¹	10-18 [#]	760	664	49.3	205.6	47.9	...	...	...	...
Eslovenia ^o	11-18	211	225	49.3	90.4	46.9	91.1	...	...	...
Estonia ^{o, 2}	13-17 [#]	130	119	49.5	17.7	33.9	102.0	97.6	106.6	1.09
Federación de Rusia ^w	10-16	16 631	13 858	50.8	...	...	93.3	90.6	96.1	1.06
Hungría ^{o, 1}	11-18	989	...	...	...	...	78.6	78.2	78.9	1.01
la ex Rep. Yugoslava de Macedonia ^{o, 1}	11-18	264	222	47.9	59.1**	42.8**	55.8	56.0	55.5	0.99
Letonia ^o	11-18	302	274	49.3	40.0	40.2**	93.2	93.1	93.3	1.00
Lituania ^o	11-18	455	433	48.8	43.6	35.6	92.2	...	...	...
Polonia ^o	13-18	3 921	3 974	48.3	1 725.6	40.5	81.5	79.6	83.5	1.05
República Checa ^o	11-18	1 061	1 004	49.6	388.5	47.4	91.2	92.5	89.7	0.97
República de Moldova	11-17 [#]	580	413**	49.8**	22.4	35.4	80.0	76.7	83.4	1.09
Rumania ^o	11-18	2 731	2 249	49.3	592.5	43.5	92.0	92.5	91.5	0.99
Serbia y Montenegro	11-18	1 280	761	49.3	267.1	46.7	63.4	62.4	64.5	1.03
Turquía ^{o, 1}	12-17	7 421	...	...	...	...	47.3	57.5	36.6	0.64
Ucrania	11-17 [#]	5 317	...	...	...	...	92.8	...	...	...

		Total	Total	% M ³	Total	% M ³	Promedio			
Mundo	...	736 457	...	...	...	...	56.0	55.3	56.8	1.03
Países desarrollados	...	71 115	...	...	...	...	97.7	97.9	97.4	1.00
Países en desarrollo	...	615 758	...	...	...	...	38.3	...	...	...
Países en transición	...	49 584	...	...	...	...	91.2	92.5	89.7	0.97
África Subsahariana	...	85 868	...	...	...	...	17.5	21.2	13.8	0.65
América del Norte y Europa Occidental	...	60 819	...	...	...	...	98.5	95.9	101.1	1.05
América Latina y el Caribe	...	65 052	...	...	...	...	53.1	48.1	58.1	1.21
Asia Central	...	11 945	...	...	...	...	98.0	96.7	99.4	1.03
Asia Meridional y Occidental	...	214 340	...	...	...	...	34.2	46.7	20.7	0.44
Asia Oriental y el Pacífico	...	214 919	...	...	...	...	48.7	55.3	41.7	0.75
Estados Árabes	...	38 082	...	...	...	...	49.2	59.8	38.1	0.64
Europa Central y Oriental	...	45 431	...	...	...	...	86.3	...	...	...

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. Para los datos comunicados con respecto al año 2000, hay que tener en cuenta que en Estonia se reclasificaron algunos programas dentro de las categorías definidas en la CINE.

3. Mujeres.

Cuadro 8
Participación en la enseñanza superior

País o territorio	MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR										
	Total de los estudiantes matriculados (en miles)			Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)							
	2000			1990			IPS (M/H)	2000			IPS (M/H)
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres	
África Subsahariana											
Angola ¹	<i>8.0</i>	<i>5.0</i>	<i>3.0</i>	0.8	...	...	...	<i>0.7</i>	<i>0.8</i>	<i>0.5</i>	<i>0.63</i>
Benin ¹	<i>19.0</i>	<i>15.0</i>	<i>4.0</i>	2.8	5.0	0.7	0.14	<i>3.6</i>	<i>5.8</i>	<i>1.4</i>	<i>0.24</i>
Botswana	7.6	4.0	3.6	3.3	3.6	3.0	0.83	4.6	4.9	4.4	0.89
Burkina Faso	...	...	...	0.7	1.1	0.3	0.28	...	...	...	...
Burundi	6.3	4.6	1.7	0.7	1.1	0.4	0.36	1.2	1.8	0.7	0.36
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	68.5	...	...	3.4	...	...	...	4.9	...	...	...
Chad ¹	<i>6.0</i>	<i>5.0</i>	<i>1.0</i>	...	...	...	...	<i>0.9</i>	<i>1.5</i>	<i>0.3</i>	<i>0.17</i>
Comoras ¹	...	...	...	...	...	...	...	<i>1.1</i>	<i>1.3**</i>	<i>0.9**</i>	<i>0.73**</i>
Congo	13.4	11.8	1.6	5.5	9.3	1.9	0.21	5.0	9.0	1.2	0.13
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	5.5	4.8	0.7	...	...	...	...	1.7	2.9	0.4	0.15
Etiopía	87.4	68.7	18.7	0.8	1.3	0.3	0.22	1.6	2.5	0.7	0.27
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	64.1	45.8	18.3	1.0	1.6	0.5	0.29	3.3	4.7	1.9	0.4
Guinea	...	...	...	1.0	1.9	0.1	0.07	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial ¹	...	...	...	1.9	3.3	0.5	0.14	2.7	3.8	1.6	0.43
Guinea-Bissau ¹	...	...	...	...	...	...	...	<i>0.4</i>	<i>0.8</i>	<i>0.1</i>	<i>0.18</i>
Kenya	98.6	55.6	43.0	1.6	2.4	0.9	0.38	2.9	3.3	2.5	0.77
Lesotho ¹	4.4	1.6	2.8	1.3	1.1	1.6	1.37	2.6	1.9	3.3	1.76
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	31.4	17.1	14.3	3.3	3.6	3.0	0.82	2.2	2.3	2.0	0.84
Malawi	...	...	...	0.6	0.9	0.3	0.34	...	...	...	...
Malí	...	...	...	0.6	1.1	0.2	0.16	...	...	...	...
Mauricio	12.5	5.4	7.1	3.4	4.3	2.6	0.60	11.4	9.7	13.1	1.36
Mozambique	9.8**	5.5**	4.3**	...	...	...	...	0.6**	0.6**	0.5**	0.79**
Namibia ¹	9.0	4.0	5.0	...	...	...	...	5.9	5.3	6.6	1.24
Niger	13.4	10.1	3.3	0.7	13.4	10.1	...	1.5	2.2	0.7	0.34
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana ¹	6.0	5.0	1.0	1.6	2.9	0.4	0.14	1.9	3.3	0.6	0.19
República Democrática del Congo	...	...	...	2.5	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	...	0.3	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	12.8	8.5	4.3	...	...	...	...	1.7	2.2	1.1	0.5
Santo Tomé y Príncipe ²	0.2	0.1	0.1	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	...	...	...	3.3	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	8.9	6.4	2.5	1.3	...	...	...	2.2	3.1	1.2	0.4
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	644.8	288.1	356.6	11.8	13.2	10.4	0.79	15.2	13.7	16.8	1.23
Swazilandia	4.8**	2.5**	2.2**	4.5	5.2	3.8	0.73	5.2**	5.5**	4.8**	0.87**
Togo ¹	<i>16.0</i>	<i>13.0</i>	<i>3.0</i>	3.0	5.2	0.8	0.16	3.7	6.2	1.3	0.2
Uganda	63.2	41.7	21.5	1.2	1.7	0.7	0.39	3.0	3.9	2.0	0.52
Zambia	24.6**	16.8**	7.8**	2.2	...	...	...	2.5**	3.4**	1.6**	0.47**
Zimbabwew	48.9**	30.6**	18.3**	5.4	...	...	...	3.9**	4.9**	3.0**	0.60**
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania ⁰	2083.9	1069.9	1014.1	32.1	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	264.7	127.1	137.6	32.6	34.7	30.4	0.88	57.7	53.9	61.7	1.14
Bélgica ⁰	359.3	169.5	189.8	38.4	39.0	37.9	0.97	58.0	53.8	62.4	1.16
Canadá ^{0, 1}	...	...	...	93.1	83.7	102.9	1.23	59.2	50.8	68.0	1.34
Chipre ⁰	11.9	5.0	6.9	12.6	12.0	13.3	1.10	22.2	18.9	25.5	1.35
Dinamarca ^{0, 1}	187.0	80.9	106.1	36.1	33.8	38.6	1.14	58.9**	50.3**	67.8**	1.35**
España ⁰	1833.5	871.5	962.0	37.0	35.5	38.6	1.09	59.4	55.2	63.7	1.15
Estados Unidos ⁰	13595.6	5999.1	7596.4	73.4	65.4	81.7	1.25	72.6	62.9	82.8	1.32
Finlandia ⁰	279.6	129.0	150.6	47.6	44.6	50.6	1.13	...	...	...	...
Francia ⁰	2031.7	893.3	1137.8	39.7	36.7	42.8	1.17	53.6	48.2	59.2	1.23

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. No se han calculado las tasas de matrícula debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

3. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.

4. Los datos están comprendidos en el nivel 5B de la CINE.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS			País o territorio
Total de los estudiantes			Estudiantes (%)			(en miles)			
2000			2000			2000			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	
África Subsahariana									
100.0	.	.	39.0	.	.	...	...	...	Angola ¹
82.1	17.7	0.2	18.9	24.4	22.6	...	...	...	Benin ¹
89.5	10.4	0.1	48.5	34.1	50.0	...	...	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
66.2	33.6	0.2	28.7	24.4	7.7	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
88.6	7.1	4.3	13.7	28.2	20.2	...	...	...	Chad ¹
64.3	35.7	.	33.8**	56.5**	.	...	...	...	Comoras ¹
80.0	19.4	0.6	12.6	9.2	17.3	...	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
100.0	./. ³	./. ³	13.4	./. ³	./. ³	...	...	...	Eritrea
100.0	./. ³	./. ³	21.4	./. ³	./. ³	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
57.7	37.2	5.2	30.2	26.6	23.4	...	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
88.1	11.9	.	33.3	8.4	.	...	...	...	Guinea Ecuatorial ¹
./. ⁴	100.0	./. ⁴	./. ⁴	15.6	./. ⁴	...	...	...	Guinea-Bissau ¹
47.0	49.6	3.4	49.3	39.0	31.9	...	...	...	Kenya
78.8**	21.2**	-	60.2**	67.8**	-	0.10	0.10	0.10	Lesotho ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
79.2	19.3	1.4	45.8	43.8	49.3	1.10	...	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
38.4	59.3	2.3	47.9	63.7	33.8	...	...	...	Mauricio
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
33.6	66.4	-	55.4	55.0	-	...	...	...	Namibia ¹
84.3	14.9	0.7	23.9	30.0	25.0	...	...	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
77.8	10.0	12.3	14.1	10.3	34.9	...	...	...	República Centroafricana ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	0.09	0.06	0.03	Rwanda
100.0	...	...	35.9	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
43.9	56.1	...	16.0	38.8	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
84.2	14.9	0.9	53.5	66.8	37.9	...	...	...	Sudáfrica
81.5**	18.5**	-	48.1**	41.7**	-	...	...	...	Swazilandia
98.3	1.7	./. ³	17.2	2.3	./. ³	...	...	...	Togo ¹
57.2	42.7	0.1	37.1	30.3	...	...	...	...	Uganda
58.4**	40.8**	0.8**	37.7**	23.3**	14.4**	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental									
...	...	...	46.1	63.1	...	199.10	103.90	95.20	Alemania ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
81.0	9.5	9.5	51.0	67.4	43.2	31.70	15.50	16.10	Austria ⁰
47.0	51.4	1.6	49.2	56.7	36.0	38.20	19.40	18.70	Bélgica ⁰
72.0	25.8	2.2	57.6	52.3	44.6	...	...	...	Canadá ^{0, 1}
23.4	76.0	0.6	77.0	52.2	54.2	2.50	1.50	1.00	Chipre ⁰
53.7	43.9	2.5	51.5	64.4	41.6	12.50	5.70	6.90	Dinamarca ^{0, 1}
85.7	10.9	3.4	53.4	49.0	39.6	39.90	18.00	22.00	España ⁰
76.1	21.7	2.2	56.4	55.4	42.6	475.20	276.10	199.10	Estados Unidos ⁰
...	...	...	...	...	...	6.30	3.60	2.70	Finlandia ⁰
70.7	24.6	4.6	54.9	53.4	46.7	147.40	...	...	Francia ⁰

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR										
	Total de los estudiantes matriculados (en miles)			Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)							
	2000			1990			IPS (M/H)	2000			IPS (M/H)
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres	
Grecia ⁰	478.2	210.4	267.8	36.1	36.5	35.6	0.98	62.7	59.7	65.8	1.1
Irlanda ⁰	166.6	75.4	91.2	30.7	32.3	29.1	0.90	47.5	42.0	53.3	1.27
Islandia ⁰	10.2	4.5	5.7	24.8	20.8	28.9	1.39	48.7	35.7	62.0	1.74
Israel ⁰	271.0	117.3	153.7	35.8	35.5	36.0	1.01	52.7	44.3	61.6	1.39
Italia ⁰	1 812.3	797.4	1 015.0	32.1	33.1	31.0	0.94	49.9	43.1	56.9	1.32
Luxemburgo ⁰	2.5	1.2	1.3	...	...	...	...	9.3	8.5	10.1	1.19
Malta ⁰	7.4	3.4	4.1	13.0	14.1	11.7	0.83	25.1	21.9	28.4	1.3
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega ⁰	190.1	77.5	112.6	42.2	38.7	45.9	1.19	70.0	55.8	84.8	1.52
Países Bajos ⁰	504.0	249.5	254.5	38.7	42.2	35.0	0.83	55.0	53.3	56.8	1.07
Portugal ⁰	387.7	166.7	221.0	23.7	20.7	26.7	1.29	50.2	42.5	58.1	1.37
Reino Unido ⁰	2 067.3	939.7	1 127.6	29.3	30.3	28.3	0.93	59.5	52.7	66.8	1.27
San Marino ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia ⁰	358.0	146.6	211.5	31.7	28.6	35.0	1.22	70.0	56.0	84.8	1.52
Suiza ⁰	163.4	93.6	69.7	24.8	31.3	17.8	0.57	42.1	47.2	36.8	0.78
América Latina y el Caribe											
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	2.4	1.0	1.4	...	...	...	...	14.8	12.5	17.2	1.38
Argentina ^{w, 1}	<i>1 601.0</i>	<i>614.0</i>	<i>987.0</i>	...	...	...	...	<i>48.0</i>	<i>36.4</i>	<i>59.7</i>	<i>1.64</i>
Aruba ²	1.6	0.6	1.0	...	...	...	...	29.5	23.6	35.2	1.49
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	8.0**	...	...	27.6	24.4	30.9	1.27	38.2**	...	...	...
Belice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudas ³	1.9	0.9	1.1	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	278.8	...	...	22.3	...	...	...	35.7	...	...	...
Brasil ^w	2 781.3	1 223.8	1 557.5	11.3	11.0	11.7	1.06	16.5	14.4	18.6	1.29
Chile ^w	452.2	239.7	212.5	...	...	...	...	37.5	39.1	35.9	0.92
Colombia	934.0	452.0	482.0	13.4	12.9	13.8	1.07	23.3	22.4	24.3	1.09
Costa Rica	61.6	28.7	32.9	26.6	...	...	...	16.0	14.5	17.6	1.21
Cuba	178.0	85.4	92.6	20.9	17.4	24.6	1.41	24.7	23.1	26.4	1.14
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	20.5	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	118.5	53.3	65.2	16.8	19.8	14.1	0.71	17.5	15.6	19.4	1.24
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	90.6	39.8	50.8	9.2	10.3	8.0	0.77	14.7	12.8	16.8	1.31
Islas Caimanes ³	0.4	0.1	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ³	0.0	0.0	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica ^w	42.5	14.9**	27.6**	7.0	8.1	5.9	0.73	16.4	11.4**	21.5**	1.89**
México ⁰	2 047.9	1 043.4	1 004.5	15.2	17.5	13.0	0.74	20.7	21.1	20.3	0.96
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	8.5	8.2	8.7	1.06	...	...	...	...
Panamá ¹	...	...	...	21.9	...	...	...	34.9**	26.2**	43.8**	1.67**
Paraguay ^w	83.0**	35.7**	47.3**	8.5	9.0	7.9	0.88	16.5**	14.0**	19.1**	1.36**
Perú ^w	...	...	...	31.2	...	...	...	...	...	...	...
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	5.1	4.2	5.8	1.38	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	8.6	3.4	5.2	6.8	7.6	6.0	0.79	6.5	5.1	7.8	1.53
Uruguay ^w	97.5	35.1	62.4	30.7	...	...	...	36.1	25.6	47.0	1.83
Venezuela	681.2**	279.3**	401.9	29.2	...	...	...	29.1**	23.7**	34.6**	1.46**

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

3. No se han calculado las tasas de matrícula debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS			País o territorio
Total de los estudiantes			Estudiantes (%)			(en miles)			
2000			2000			2000			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	
65.3	32.4	2.3	52.1	49.7	43.0	...	...	...	Grecia ⁰
60.5	37.6	1.8	56.7	51.9	45.2	8.20	3.90	4.30	Irlanda ⁰
91.3	8.2	0.5	64.4	45.4	38.0	...	...	...	Islandia ⁰
75.7	21.7	2.6	57.8	53.3	52.1	...	...	...	Israel ⁰
96.4	2.4	1.2	56.0	56.8	51.2	29.20	13.30	16.00	Italia ⁰
58.4	41.6	...	46.1	63.1	...	...	...	...	Luxemburgo ⁰
83.3	16.2	0.4	53.8	61.4	12.5	...	...	...	Malta ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
90.5	7.0	2.5	61.1	42.1	39.2	8.80	4.70	4.10	Noruega ⁰
97.0	1.4	1.5	50.6	54.6	43.0	16.60	8.40	8.20	Países Bajos ⁰
93.9	3.0	3.1	57.0	57.0	57.0	...	...	...	Portugal ⁰
65.2	31.2	3.6	53.5	58.2	41.9	225.70	117.70	108.00	Reino Unido ⁰
13.9	86.1	...	58.8	57.7	...	...	...	...	San Marino ¹
90.5	3.8	5.8	60.4	48.9	44.3	26.30	...	...	Suecia ⁰
71.2	20.6	8.2	43.7	41.8	36.1	27.80	15.50	12.20	Suiza ⁰
América Latina y el Caribe									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
35.6	64.4	.	59.4	56.9	.	...	...	...	Antillas Neerlandesas
73.7	25.9	0.4	58.5	70.8	60.0	...	...	...	Argentina ^{w, 1}
26.1	73.9	...	77.9	54.5	...	...	...	...	Aruba ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
49.4**	45.0**	5.6**	...	...	...	0.60	...	...	Barbados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
...	100.0	...	...	55.0	...	...	...	...	Bermudas ³
91.3	7.1	1.6	...	...	...	...	...	...	Bolivia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brasil ^w
80.5	17.8	1.7	47.5	46.4	39.6	3.50	...	...	Chile ^w
77.5	16.5	6.0	52.9	46.5	48.7	...	...	...	Colombia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
72.1	...	27.9	60.5	...	30.5	8.60	...	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
75.4	15.4	9.2	53.5	63.0	55.3	0.60	0.20	0.30	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
93.2	5.1	1.7	56.2	58.7	41.0	...	...	...	Honduras
79.5	20.5	.	71.6	86.3	.	0.10	...	...	Islas Caimanes ³
.	100.0	.	.	75.0	.	...	...	...	Islas Turcos y Caicos ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
33.6	60.7	5.7	64.9**	65.0**	65.7**	...	...	...	Jamaica ^w
96.9	2.6	0.4	49.3	41.6	38.5	1.90	...	...	México ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Panamá ¹
66.0**	33.8**	0.2**	50.1	70.3	...	...	...	...	Paraguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Perú ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
83.5	15.1	1.4	58.8	67.5	47.6	1.20	0.70	0.50	Trinidad y Tobago
73.5	23.9	2.6	60.3	75.2	64.0**	2.10	...	...	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR										
	Total de los estudiantes matriculados (en miles)			Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)							
	2000			1990			IPS (M/H)	2000			IPS (M/H)
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres	
Asia Central											
Armenia ¹	68.7	31.2	37.5	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	163.3	83.4	80.0	24.0	28.5	19.3	0.68	22.5	22.6	22.4	0.99
Georgia	140.6	71.8	68.8	37.0	34.3	39.9	1.17	34.5	34.8	34.3	0.99
Kazajstán	445.7**	205.0**	240.7**	40.9	...	...	...	30.9**	28.2**	33.6**	1.19**
Kirguistán	190.5	93.7	96.8	14.9	...	...	...	41.1	40.2	42.0	1.04
Mongolia	85.0	31.3	53.7	14.3	10.0	18.8	1.88	32.7	23.9	41.6	1.74
Tayikistán	78.5	59.8	18.7	22.8	28.4	17.3	0.61	14.0	21.2	6.8	0.32
Turkmenistán	...	...	...	22.1	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	31.4	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	...	...	...	2.0	2.7	1.3	0.48	1.0	...	...	...
Bangladesh	878.5	581.3	297.3	4.0	6.5	1.3	0.20	6.6	8.5	4.6	0.55
Bhután ¹	1.8	1.2	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...
India ^{w, 2}	<i>9404.0</i>	<i>5852.0</i>	<i>3552.0</i>	6.2	7.9	4.3	0.54	<i>10.5</i>	<i>12.5</i>	<i>8.3</i>	<i>0.66</i>
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	103.3	82.6**	20.7**	5.3	7.9	2.6	0.32	4.6	7.1**	1.9**	0.27**
Pakistán	...	...	...	3.5	4.4	2.6	0.59	...	...	...	...
República Islámica del Irán	733.5	387.2	346.3	10.1	13.4	6.5	0.48	9.9	10.3	9.5	0.93
Sri Lanka ^w	...	...	...	4.7	5.6	3.8	0.68	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia ^o	845.0	386.5	458.5	35.9	33.2	38.6	1.16	63.3	56.5	70.3	1.24
Brunei Darussalam	4.0	1.4	2.6	...	...	...	...	15.1	10.2	20.4	1.99
Camboya	25.4	18.5	7.0	0.7	...	...	...	2.8	4.1	1.6	0.38
China ^{w, 2}	...	...	...	2.9	3.8	2.0	0.52	9.5	12.4**	6.5**	0.52**
Estados Federados de Micronesia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	8.3	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas ^w	2432.0	...	...	27.8	23.0	32.7	1.42	31.2	...	...	...
Indonesia ^w	3018.0	1725.0	1293.0	9.4	...	...	...	14.6	16.4	12.7	0.77
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ^o	3972.5	2190.5	1782.0	30.7	37.0	24.1	0.65	47.7	51.4	43.9	0.85
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	13.9	7.6	6.3	24.1	36.3	16.3	0.45	52.1	56.4	47.6	0.84
Malasia ^w	549.2	269.1	280.1	7.4	7.9	7.0	0.89	28.2	27.1	29.3	1.08
Myanmar	553.5	202**	351**	4.4	...	...	...	11.5	8.4**	14.7**	1.75**
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda ^o	172.0	70.9	101.1	40.4	38.5	42.2	1.10	69.2	55.3	84.0	1.52
Palau	...	...	...	...	...	...	...	30.9	22.1	40.1	1.81
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rep. Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea ^o	3003.5	1933.5	1070.0	39.1	52.0	25.4	0.49	77.6	97.0	57.0	0.59
República Democrática Popular Lao	16.6	10.5	6.1	...	...	...	...	3.3	4.2	2.5	0.59
Samoa	1.9**	1.0**	0.9**	...	...	...	...	10.9**	10.7**	11.2**	1.05**
Singapur	...	...	...	18.0	21.4	14.6	0.68	...	...	...	...
Tailandia ^w	...	...	...	...	35.3	33.5	37.1	1.11	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga ²	...	...	...	...	...	...	...	3.8	3.3	4.3	1.28
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	749.9	434.6	315.3	2.0	...	...	...	9.7	11.2	8.2	0.74
Estados Árabes											
Argelia	...	...	...	11.7	...	...	...	...	...	...	...
Arabia Saudita ²	...	...	...	13.0	14.3	11.7	0.82	22.4	19.6	25.3	1.29

1. No se han calculado las tasas de matrícula debido a incongruencias entre los datos de escolarización y las estimaciones de población de las Naciones Unidas.

2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS			País o territorio
Total de los estudiantes			Estudiantes (%)			(en miles)			
2000			2000			2000			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	
Asia Central									
98.0	.	2.0	55.0	.	36.6	...	...	...	Armenia ¹
73.3	26.1	0.6	41.7	69.8	34.2	...	...	...	Azerbaiyán
98.8	.	1.2	48.9	.	50.9	0.40	...	...	Georgia
98.9**	.	1.1**	54.3	.	51.3**	...	...	...	Kazajstán
99.1	.	0.9	50.7	.	62.0	...	...	...	Kirguistán
93.9	5.0	1.1	63.0	68.5	59.4	0.20	0.10	0.10	Mongolia
98.9	.	1.1	23.7	.	38.9	2.60	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
99.8	.	0.2	33.9	.	23.9	...	...	...	Bangladesh
23.5**	76.5**	.	31.9**	35.1**	.	...	...	...	Bhután ¹
98.6	0.8	0.6	37.8	34.3	35.9	...	...	...	India ^{w, 2}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
99.3	.	0.7	20.0**	.	20.1**	...	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
79.3	19.2	1.5	50.6	35.0	24.5	1.00	0.80	0.20	República Islámica del Irán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico									
74.1	22.6	3.3	55.8	50.2	47.1	105.80	56.00	49.80	Australia ^o
54.2	45.8	...	64.9	64.6	...	0.10	0.00	0.00	Brunei Darussalam
100.0	.	.	27.3	.	.	0.00	0.00	0.00	Camboya
54.2	45.1	0.7	33.0**	33.0**	24.0	...	...	...	China ^{w, 2}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
90.0	9.6	0.5	...	...	...	2.30	...	...	Filipinas ^w
75.4	22.8	1.8	41.6	47.5	34.4	0.40	...	...	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
72.9	25.5	1.6	37.9	65.9	26.1	63.60	34.80	28.90	Japón ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
81.4	18.2	0.4	38.6	71.7	28.8	7.60	5.30	2.30	Macao, China
51.0	48.1	1.0	55.6	46.3	41.9	18.90	...	...	Malasia ^w
99.3	0.5	0.2	63.6**	32.9	63.5**	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
73.0	25.1	1.9	58.1	61.7	46.6	8.20	4.00	4.20	Nueva Zelandia ^o
100.0	...	...	63.5	...	...	0.10	0.10	0.00	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
58.2	40.8	1.1	35.7	35.8	24.6	3.40	1.90	1.40	República de Corea ^o
40.6	59.4	.	35.2	37.7	.	0.10	0.10	0.00	República Democrática Popular Lao
8.1**	91.9**	.	43.7**	47.8**	.	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
78.0	21.9	0.2	53.2	50.6	51.2	2.50	...	...	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
30.2	41.8	28.0	30.9	93.4	23.5	...	...	...	Tonga ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
71.0**	26.6**	2.4**	51.0**	19.0**	31.8**	0.70	0.50	0.10	Viet Nam
Estados Árabes									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
86.0	11.9	2.1	58.2	42.4	37.5	...	...	...	Arabia Saudita ²

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	MATRICULACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR										
	Total de los estudiantes matriculados (en miles)			Tasa bruta de matrícula (TBM) (%)							
	2000			1990			IPS (M/H)	2000			IPS (M/H)
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres		Total	Hombres	Mujeres	
Bahrein	...	...	...	16.7	13.8	19.9	1.44	...	...	...	...
Djibuti	0.5	0.3	0.2	...	...	...	...	0.9	1.0	0.7	0.7
Egipto ^W	...	...	...	16.0	20.2	11.5	0.57	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	8.1	...	...	...	...	...	...	...
Iraq ¹	<i>288.0</i>	<i>190.0</i>	<i>98.0</i>	...	...	...	...	<i>13.6</i>	<i>17.5</i>	<i>9.5</i>	<i>0.54</i>
Jamahiriya Árabe Libia	287.1**	148.5**	138.6**	15.3	...	...	...	48.8**	49.7**	47.9**	0.96**
Jordania ^{W, 1}	<i>142.0</i>	<i>69.0</i>	<i>73.0</i>	24.0	22.7	25.5	1.12	<i>28.6</i>	<i>26.8</i>	<i>30.6</i>	<i>1.14</i>
Kuwait	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libano	134.0	64.5	69.6	...	...	...	...	42.3	40.5	44.2	1.09
Marruecos	310.3	174.6	135.6	10.9	13.6	8.1	0.59	10.3	11.4	9.2	0.8
Mauritania	9.0	7.5	1.5	3.0	5.1	0.8	0.17	3.7	6.1	1.2	0.2
Omán	19.3	8.1	11.2	4.2	4.5	3.9	0.87	8.5	7.1	9.9	1.4
Qatar	7.8	2.1	5.7	27.5	14.9	43.8	2.94	24.6	12.7	37.6	2.97
República Árabe Siria	...	...	...	18.8	22.3	14.9	0.67	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	2.9	3.1	2.7	0.88	...	...	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	80.5	42.3	38.2	...	...	...	...	28.5	29.1	27.9	0.96
Túnez ^W	207.0	107.0**	100.0**	8.7	10.5	6.9	0.65	21.7	22.0**	21.4**	0.97**
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania ⁰	40.9	15.8	25.1	7.0	6.5	7.4	1.13	15.1	11.3	19.1	1.69
Belarrús	438.0	192.7	245.3	48.6	46.3	50.9	1.10	56.0	48.8	63.2	1.29
Bosnia y Herzegovina ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ⁰	247.0	107.9	139.1	31.7	30.2	33.3	1.10	40.8	34.8	47.1	1.35
Croacia	104.2	49.5	54.6	23.8	...	...	...	32.6	30.4	34.8	1.14
Eslovaquia	143.9	70.1	73.8	...	...	...	...	30.3	29.0	31.7	1.09
Eslovenia ⁰	91.5	40.2	51.3	24.6	21.5	27.7	1.29	60.5	51.7	69.8	1.35
Estonia ⁰	57.8	23.1	34.7	26.1	25.2	27.1	1.07	57.5	45.2	70.2	1.55
Federación de Rusia ^W	7 224.0	3 178.6	4 045.4	53.3	47.0	59.9	1.27	64.1	56.1	72.3	1.29
Hungría ⁰	330.5	149.5	181.1	14.4	14.0	14.8	1.06	40.0	35.4	44.9	1.27
la ex República Yugoslava de Macedonia	40.2	17.8	22.5	16.8	16.0	17.6	1.11	24.4	21.2	27.9	1.32
Letonia ⁰	102.8	39.3	63.5	24.9	21.9	28.1	1.29	63.1	47.7	78.9	1.65
Lituania ⁰	135.9	54.6	81.3	33.6	29.5	37.8	1.28	52.5	41.8	63.3	1.51
Polonia ⁰	1 775.0	745.1	1 029.9	22.1	19.0	25.4	1.34	55.5	45.7	65.7	1.44
República Checa ⁰	260.0	129.7	130.3	16.7	18.4	14.9	0.81	29.8	29.2	30.5	1.05
República de Moldova	102.8	45.5	57.3	35.9	...	...	...	27.9	24.5	31.4	1.29
Rumania ⁰	533.2	247.8	285.3	9.6	9.9	9.2	0.93	27.3	24.9	29.9	1.2
Serbia y Montenegro	208.7	96.6	112.1	...	...	...	...	26.2	23.4	29.1	1.24
Turquía ⁰	1 607.4	948.4	659.0	13.7	18.0	9.4	0.52	23.6	27.1	19.9	0.73
Ucrania	...	...	...	48.1	47.5	48.7	1.03	...	...	...	...
Mundo³	...	...	...	14.3	10.0	18.8	1.88	22.9	22.5	23.4	1.04
Países desarrollados	...	...	...	35.8	35.5	36.0	1.01	56.4	53.6	59.3	1.11
Países en desarrollo	...	...	...	5.4	...	...	...	10.4	12.0	8.7	0.73
Países en transición	...	...	...	24.0	28.5	19.3	0.68	32.6	27.2	38.2	1.41
África Subsahariana	...	...	...	1.6	2.4	0.9	0.38	2.5	3.3	1.3	0.48
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	34.2	35.1	33.2	0.95	55.0	53.3	56.8	1.07
América Latina y el Caribe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	...	...	...	23.4	...	...	...	31.8	26.1	34.0	1.3
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	4.7	5.6	3.8	0.68	6.6	8.5	4.6	0.55
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	21.6	16.4	20.4	1.24
Estados Árabes	...	...	...	12.4	...	...	...	22.1	20.8	23.4	1.13
Europa Central y Oriental	...	...	...	24.6	21.5	27.7	1.29	36.3	32.9	39.8	1.21

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

2. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.

3. Todas las cifras representan valores medios.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (%)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS			País o territorio
Total de los estudiantes			Estudiantes (%)			(en miles)			
2000			2000			2000			
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total	Hombres	Mujeres	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
47.4	52.6	.	27.7	54.4	.	...	...	...	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq ¹
65.5**	31.9**	2.6**	48.7	48.0	42.0**	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
78.8	20.9	0.3	47.1	68.0	24.6	...	...	...	Jordania ^{W, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
88.3	10.8	0.9	53.7	38.9	32.0	14.80	7.10	7.70	Libano
84.2	11.1	4.7	44.2	45.4	31.6	4.50	3.70	0.80	Marruecos
94.5	5.5	.	16.6	20.0	.	...	...	...	Mauritania
98.5	...	1.5	58.5	...	22.2	...	...	...	Omán
100.0	.	.	73.2	.	.	1.60	0.60	1.00	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
93.8	6.2	.	46.8	57.1	.	0.40	0.20	0.10	Territorios Autónomos Palestinos
80.7	12.4	6.9	49.3**	40.1**	49.3**	2.50	...	...	Túnez ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
97.0	3.0	./ ²	60.8	79.9	./ ²	0.60	0.50	0.10	Albania ⁰
64.5	34.3	1.2	56.3	56.2	47.8	1.80	1.20	0.60	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ⁰
92.0	6.6	1.4	56.1	61.2	49.6	8.10	4.80	3.30	Bulgaria ⁰
70.8	29.2	./ ²	54.3	48.1	./ ²	2.70	...	...	Croacia
90.4	4.2	5.4	50.8	77.9	38.3	1.70	1.00	0.70	Eslovaquia
51.2	48.8	./ ²	59.3	52.8	./ ²	...	...	...	Eslovenia ⁰
85.4	12.1	2.5	57.9	76.4	56.1	0.60	...	...	Estonia ⁰
65.6	32.7	1.7	56.7	54.8	43.8	64.10	...	...	Federación de Rusia ^W
95.9	2.0	2.0	55.0	57.3	40.7	11.20	6.30	4.90	Hungría ⁰
93.9	6.1	./ ²	56.7	42.6	./ ²	0.20	0.10	0.10	la ex República Yugoslava de Macedonia
88.2	10.6	1.2	63.2	51.1	55.5	7.90	...	...	Letonia ⁰
68.8	29.7	1.5	58.2	63.9	55.4	0.60	0.40	0.20	Lituania ⁰
97.6	1.0	1.4	58.0	81.2	44.2	6.70	3.20	3.40	Polonia ⁰
82.5	10.7	6.8	48.8	69.2	35.5	7.80	4.30	3.50	República Checa ⁰
79.1	19.4	1.5	55.4	57.2	51.7	2.60	1.90	0.70	República de Moldova
90.8	9.2	./ ²	52.5	63.2	./ ²	11.70	6.70	4.90	Rumania ⁰
75.3	24.4	0.3	55.4	48.6	35.7	0.80	0.50	0.30	Serbia y Montenegro
74.8	23.8	1.4	40.0	43.7	35.6	16.70	12.20	4.50	Turquía ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mundo³									
79.4	19.9	0.7	52.3	56.5	...	...	...	...	Mundo ³
73.0	25.1	1.9	57.3	54.7	50.8	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	47.9	63.7	33.8	...	...	...	Países en desarrollo
90.4	4.2	5.4	55.4	57.2	51.7	...	...	...	Países en transición
80.0	19.4	0.6	34.8	...	...	...	...	...	África Subsahariana
73.9	23.8	2.4	54.9	53.4	46.7	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
98.8	.	1.2	50.7	.	62.0	...	...	...	Asia Central
99.3	.	0.7	33.9	.	23.9	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
72.9	25.3	1.8	43.7	47.8	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
86.0	11.9	2.1	48.7	48.0	42.0	...	...	...	Estados Árabes
86.8	11.3	1.9	56.2	58.7	48.7	...	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 9

Distribución de los estudiantes de la enseñanza superior por sector de estudios (%) y proporción de mujeres

País o territorio	Programas generales		Educación		Letras y Artes		Ciencias sociales, empresariales y jurídicas		Ciencias	
	2000		2000		2000		2000		2000	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
África Subsahariana										
Angola ¹	34.6	42.7	...	...	37.0	37.3	9.7	37.6
Benin
Botswana	24.4	55.3	22.6	57.7	29.4	47.4	15.6	26.4
Burkina Faso
Burundi
Cabo Verde
Camerún
Chad
Comoras
Congo	7.9	15.7	6.6	12.8	67.7	9.1	12.0	13.7
Côte d'Ivoire
Eritrea	35.2	15.5	18.5	8.8	7.0	16.4	12.8	22.8	8.8	9.0
Etiopía	6.7	24.0	31.7	18.4	2.5	22.8	31.6	30.9	3.6	16.5
Gabón
Gambia
Ghana	8.0	30.7	24.2	37.6	31.9	28.4	13.0	29.3
Guinea
Guinea Ecuatorial
Guinea-Bissau
Kenya
Lesotho	35.3	72.8	7.5	58.1	24.5	52.8	8.1	35.2
Liberia
Madagascar	0.6	43.2	3.3	42.5	10.9	57.1	55.2	48.0	9.9	32.2
Malawi
Mali
Mauricio ¹	26.6	49.8	18.2	65.6	13.4	48.3	13.4	48.6
Mozambique
Namibia
Niger
Nigeria
República Centroafricana ¹	9.1	6.6	32.7	15.4	18.9	14.5	13.3	13.2
República Democrática del Congo
República Unida de Tanzania
Rwanda
Santo Tomé y Príncipe	49.2	25.8	21.0	60.5	29.8	35.2	...	...
Senegal
Seychelles
Sierra Leona	43.3	32.7	18.1	31.0	11.0	21.4	6.8	27.4
Somalia
Sudáfrica
Swazilandia ¹	28.2	51.2	16.3	59.5	32.9	46.3	5.1	40.4
Togo
Uganda
Zambia
Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania ⁰	7.6	69.3	16.4	63.8	27.2	45.2	13.6	32.6
Andorra
Austria ⁰
Bélgica ⁰	12.0	70.2	11.0	59.7	33.4	52.5	9.8	30.8
Canadá ^{0, 1}	7.0	74.6	10.5	62.1	26.4	58.4	9.7	38.2
Chipre ⁰	13.5	90.6	9.3	79.8	41.8	57.1	13.1	36.0
Dinamarca ⁰	11.0	68.5	17.5	64.9	23.3	47.2	9.9	33.2
España ⁰	8.1	76.0	10.7	61.2	35.5	57.4	12.9	37.2
Estados Unidos ⁰
Finlandia ⁰	5.5	80.3	14.7	71.2	22.9	62.5	10.9	41.8
Francia ⁰
Grecia ⁰
Irlanda ⁰	4.0	82.2	14.2	66.4	20.0	60.2	16.0	45.1
Islandia ^{0, 1}	16.1	84.8	16.0	65.7	33.9	56.1	11.8	40.6
Israel ⁰	17.3	84.7	12.7	67.4	34.7	61.6	11.7	36.9

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

Ingeniería, industria y construcción		Agricultura		Salud y bienestar social		Servicios		Sector desconocido o no especificado		País o territorio
2000		2000		2000		2000		2000		
Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	
África Subsahariana										
8.6	20.5	...	...	7.4	57.5	...	...	2.70	27.3	Angola ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
4.7	22.2	0.7	15.1	2.4	63.5	0.3	46.2	...	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	3.1	18.6	2.7	23.8	...	...	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
8.2	4.9	5.8	11.0	3.6	11.5	...	...	...	...	Eritrea
13.1	8.7	5.0	13.1	5.7	21.2	0.0	18.4	0.05	17.5	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
14.0	10.7	3.5	15.9	3.1	29.6	2.4	47.7	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
...	...	2.1	52.6	...	...	...	...	22.40	73.1	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
7.4	21.6	1.8	36.8	10.5	50.8	0.2	48.1	0.30	77.9	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
22.2	18.4	5.6	48.4	...	...	0.7	10.3	...	...	Mauricio ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Namibia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
1.7	2.8	0.5	11.8	23.8	19.0	...	...	...	...	República Centroafricana ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Democrática del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
0.9	25.0	15.3	19.6	4.0	28.5	0.7	34.5	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudáfrica
6.9	5.8	4.6	29.5	5.2	99.2	0.4	27.8	0.50	18.2	Swazilandia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe ^w
América del Norte y Europa Occidental										
15.5	18.8	1.5	46.2	15.8	71.7	2.3	53.8	0.10	51.0	Alemania ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria ⁹
11.4	18.5	2.2	45.9	18.4	71.7	1.6	52.6	0.20	66.0	Bélgica ⁹
10.1	20.3	1.6	49.6	9.0	77.1	4.2	56.7	21.40	60.0	Canadá ^{9, 1}
4.6	7.8	0.1	...	4.8	73.4	12.8	46.2	...	...	Chipre ⁹
10.5	26.2	1.7	51.7	23.9	81.0	2.1	26.0	...	...	Dinamarca ⁹
16.5	25.5	3.2	44.6	8.9	73.4	3.9	59.3	0.20	48.4	España ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos ⁹
25.9	18.2	2.4	48.1	13.6	83.6	4.0	69.6	0.01	57.9	Finlandia ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grecia ⁹
11.6	18.7	1.2	37.9	8.3	76.3	2.6	63.6	22.10	55.1	Irlanda ⁹
5.8	22.7	0.7	21.9	14.3	79.1	1.6	78.4	...	...	Islandia ^{9, 1}
19.6	26.9	0.5	52.8	2.6	67.2	...	...	0.90	58.3	Israel ⁹

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio	Programas generales		Educación		Letras y Artes		Ciencias sociales, empresariales y jurídicas		Ciencias	
	2000		2000		2000		2000		2000	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Italia ⁰	6.0	84.0	16.3	74.5	38.9	56.7	7.5	49.6
Luxemburgo ⁰	20.6	...	...	...	56.1	...	9.7	...
Malta ⁰	22.0	70.9	11.5	54.9	35.4	49.9	4.8	31.6
Mónaco
Noruega ⁰	16.2	77.6	10.5	61.8	27.4	55.9	12.0	33.7
Países Bajos ⁰	13.6	73.9	7.5	57.9	40.3	46.3	5.7	23.4
Portugal ^{0, 1}	14.4	79.9	8.0	67.3	35.6	59.7	9.4	40.8
Reino Unido ⁰	8.0	70.7	17.5	59.7	24.1	52.4	17.4	40.0
San Marino
Suecia ⁰	13.2	77.3	12.9	65.5	25.6	61.2	10.9	45.4
Suiza ⁰	10.2	68.8	13.1	57.2	36.7	42.1	11.5	24.7
América Latina y el Caribe										
Anguila
Antigua y Barbuda
Antillas Neerlandesas ¹	5.6	96.5	2.3	69.0	35.8	71.1	...	...
Argentina ^w
Aruba	12.9	84.3	...	...	43.3	71.3	...	...
Bahamas
Barbados ¹	70.1	...	53.5
Belice
Bermudas	...	55.0	...	...	...	66.5	...	72.4	...	3.7
Bolivia
Brasil ^w
Chile ^w
Colombia
Costa Rica
Cuba
Dominica
Ecuador
El Salvador
Granada
Guatemala
Guyana
Haití
Honduras
Islas Caimanes
Islas Turcos y Caicos
Islas Vírgenes Británicas
Jamaica ^w
México ⁰	13.0	65.8	3.6	56.7	40.0	55.4	11.8	41.8
Montserrat
Nicaragua
Panamá
Paraguay ^w
Perú ^w
República Dominicana
Saint Kitts y Nevis
San Vicente y las Granadinas
Santa Lucía
Suriname
Trinidad y Tobago	17.6	69.5	11.6	79.7	24.9	69.4	9.0	60.2
Uruguay ^w
Venezuela
Asia Central										
Armenia	16.0	79.9	6.8	66.9	9.9	44.9	0.9	49.4
Azerbaiyán
Georgia	7.4	68.0	19.7	77.5	32.4	36.9	5.3	66.4
Kazajistán
Kirguistán	20.4	80.4	7.2	66.6	40.5	44.2	6.4	65.0
Mongolia	13.7	76.8	12.2	68.7	36.1	66.7	6.0	53.9
Tayikistán	10.4	...	32.6	...	26.6	...	13.6	...

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

Ingeniería, industria y construcción		Agricultura		Salud y bienestar social		Servicios		Sector desconocido o no especificado		País o territorio
2000		2000		2000		2000		2000		
Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	
16.5	26.5	2.0	42.5	11.1	62.9	1.4	48.5	0.10	62.8	Italia ^o
7.1	...	...	...	6.5	...	...	...	...	...	Luxemburgo ^o
6.2	23.3	0.6	36.6	19.1	62.1	0.4	44.8	...	...	Malta ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
6.5	24.0	1.1	49.0	16.9	81.2	3.1	39.7	6.20	59.4	Noruega ^o
10.6	11.9	1.7	45.4	16.2	75.1	2.3	49.4	0.60	26.1	Países Bajos ^o
17.9	29.5	3.1	54.9	7.6	73.8	4.1	49.3	...	...	Portugal ^o , 1
10.5	16.6	1.2	54.0	20.1	78.2	1.1	62.8	...	...	Reino Unido ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
19.1	29.3	0.9	54.2	15.6	80.6	1.7	60.2	0.20	73.3	Suecia ^o
14.3	12.7	1.5	41.2	9.3	61.5	3.0	52.3	0.40	39.7	Suiza ^o
América Latina y el Caribe										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
33.7	13.0	...	...	22.5	82.8	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argentina ^w
26.8	12.1	...	...	16.9	92.1	...	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	83.7	...	78.5	...	...	Barbados ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brasil ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chile ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Colombia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaica ^w
17.5	22.3	2.1	27.7	7.9	60.7	1.5	55.2	2.50	49.4	México ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Perú ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
16.2	27.1	4.4	50.3	12.2	56.2	0.9	67.1	3.10	54.9	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asia Central										
6.9	26.6	2.9	38.8	8.1	50.3	1.8	35.1	46.60	53.0	Armenia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiján
19.7	26.4	3.5	24.9	9.1	73.3	2.7	13.3	0.00	...	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
11.2	28.8	1.7	15.9	3.3	62.0	7.2	11.8	2.10	52.8	Kirguistán
17.2	47.5	3.4	58.5	6.0	84.4	5.3	32.0	...	...	Mongolia
7.6	...	3.5	...	4.9	...	0.9	...	...	...	Tayikistán

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio	Programas generales		Educación		Letras y Artes		Ciencias sociales, empresariales y jurídicas		Ciencias	
	2000		2000		2000		2000		2000	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Turkmenistán
Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán
Bangladesh
Bhután
India ^w
Maldivas
Nepal
Pakistán
República Islámica del Irán	0.3	72.7	2.3	56.9	14.5	66.2	27.2	51.3	14.7	52.6
Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia ^o	8.2	75.9	14.9	66.4	32.9	54.3	12.3	37.3
Brunei Darussalam	56.8	68.3	10.0	53.6	9.2	61.4	5.4	57.9
Camboya	1.3	32.4	11.5	32.8	58.0	30.6	12.3	16.1
China ^w
Estados Federados de Micronesia
Fiji
Filipinas ^w
Indonesia ^w
Islas Cook
Islas Marshall
Islas Salomón
Japón ^o	6.8	70.3	17.1	68.2	30.0	31.5	2.9	24.4
Kiribati
Macao, China
Malasia ^w
Myanmar	0.7	91.6	32.2	62.6	22.9	60.9	36.6	63.6
Nauru
Niue
Nueva Zelandia ^o	12.1	79.8	19.9	63.0	29.3	55.4	12.2	43.8
Palau
Papua Nueva Guinea
Rep. Popular Democrática de Corea
República de Corea ^o	5.4	67.5	17.5	56.5	20.8	35.3	9.2	34.4
República Democrática Popular Lao	19.8	44.3	17.2	43.6	10.4	30.8	1.4	28.1
Samoa
Singapur
Tailandia ^w
Timor-Leste
Tokelau
Tonga
Tuvalu
Vanuatu
Viet Nam	6.2	53.7**	22.4	53.3**	3.7	65.1**	39.9	47.5**	...	...
Estados Árabes										
Arabia Saudita ¹	8.2	26.3	49.7	81.7	15.0	42.3	7.6	32.4	6.6	40.5
Argelia
Bahrein
Djibuti	6.9	52.9	50.4	51.2	25.4	23.0
Egipto ^w
Emiratos Árabes Unidos
Iraq ¹	22.9	50.7	20.3	24.7	...	...	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia ¹	11.7	...	18.6	...	18.3	...	10.2	...
Jordania ^w
Kuwait
Libano	2.3	93.5	19.6	68.2	41.2	54.0	15.2	40.1
Marruecos	5.0	49.4	25.3	50.5	44.8	43.3	15.3	32.2
Mauritania

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

Ingeniería, industria y construcción		Agricultura		Salud y bienestar social		Servicios		Sector desconocido o no especificado		País o territorio
2000		2000		2000		2000		2000		
Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhután
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	India ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
19.3	16.3	6.3	43.3	13.4	60.4	2.1	24.8	...	...	República Islámica del Irán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^W
Asia Oriental y el Pacífico										
11.6	18.4	2.0	43.4	13.3	75.0	3.8	57.0	1.00	52.4	Australia ⁰
3.8	35.3	...	...	11.4	71.4	...	...	3.30	68.9	Brunei Darussalam
2.8	5.5	2.9	10.3	3.7	28.2	1.5	38.2	6.00	23.0	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	China ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Federados de Micronesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Filipinas ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonesia ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
17.7	11.3	2.2	39.8	10.6	65.8	6.9	80.5	6.00	49.2	Japón ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malasia ^W
5.4	...	0.8	...	1.4	...	0.0	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
6.7	29.5	1.4	42.2	10.0	79.9	4.2	55.5	4.00	50.8	Nueva Zelanda ⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rep. Popular Democrática de Corea
34.8	16.8	2.0	27.6	6.3	61.3	4.0	34.0	...	...	República de Corea ⁰
10.0	11.5	8.8	17.2	3.1	51.6	4.2	23.2	25.20	46.0	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tailandia ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
18.4	13.7**	6.0	25.7**	3.4	39.4**	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes										
8.1	0.6	1.1	28.4	3.4	39.6	...	...	0.40	...	Arabia Saudita ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
2.6	...	...	...	...	...	...	...	14.70	43.8	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	6.0	34.5	...	...	28.10	32.1	Iraq ¹
20.6	...	2.6	...	17.0	...	...	...	1.00	...	Jamahiriyá Árabe Libia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jordania ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
11.3	20.0	0.4	44.3	6.6	63.2	2.5	35.2	1.00	60.4	Libano
5.3	34.4	0.7	22.3	3.4	61.3	0.2	55.0	...	...	Marruecos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mauritania

Cuadro 9 (continuación)

País o territorio	Programas generales		Educación		Letras y Artes		Ciencias sociales, empresariales y jurídicas		Ciencias	
	2000		2000		2000		2000		2000	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Omán
Qatar	3.8	40.5	25.3	91.1	13.9	92.5	37.5	65.0	11.9	66.2
República Árabe Siria
Sudán
Territorios Autónomos Palestinos	10.3	69.7	14.3	67.5	28.2	34.6	11.0	46.9
Túnez ^w
Yemen
Europa Central y Oriental										
Albania ^o	35.9	77.5	8.6	70.4	34.8	49.2	2.0	63.5
Belarrús
Bosnia y Herzegovina ^o
Bulgaria ^o	10.6	76.9	9.3	66.9	39.6	60.9	4.8	55.1
Croacia	5.0	91.9	10.9	73.3	32.5	65.4	5.9	42.3
Eslovaquia	17.6	73.8	5.5	52.8	26.5	57.5	7.7	31.9
Eslovenia ^o	10.3	80.3	6.9	73.2	43.0	62.7	5.0	30.8
Estonia ^o	10.1	87.6	11.4	74.6	39.3	60.6	8.7	38.9
Federación de Rusia ^w
Hungría ^o	14.8	72.3	8.9	63.6	36.6	60.4	4.8	31.7
la ex República Yugoslava de Macedonia	10.4	78.1	12.9	70.5	24.2	61.5	10.3	57.5
Letonia ^o	18.0	83.3	6.7	77.1	49.9	62.1	6.4	38.8
Lituania ^o	15.6	79.2	8.1	74.4	32.8	66.2	4.9	42.0
Polonia ^o	11.9	73.6	8.9	69.5	43.5	62.1	5.0	49.5
República Checa ^o	12.2	71.7	8.3	59.6	24.3	56.0	14.0	24.0
República de Moldova
Rumania ^o	1.6	50.9	10.9	66.6	43.2	60.2	5.0	59.8
Serbia y Montenegro
Turquía ^o	18.1	47.5	8.7	50.9	26.6	43.3	10.4	40.1
Ucrania
Mundo¹
Países desarrollados	12.0	70.2	13.1	57.2	32.9	54.3	10.9	41.8
Países en desarrollo
Países en transición	12.2	71.7	8.9	69.5	34.8	49.2	5.9	42.3
África Subsahariana
América del Norte y Europa Occidental	12.0	70.2	12.7	67.4	33.9	56.1	10.9	41.8
América Latina y el Caribe
Asia Central	13.7	...	12.2	...	32.4	...	6.0	...
Asia Meridional y Occidental
Asia Oriental y el Pacífico
Europa Central y Oriental	12.2	71.7	8.9	69.5	36.6	60.4	5.9	42.3
Estados Árabes

1. Todas las cifras representan valores medios.

Ingeniería, industria y construcción		Agricultura		Salud y bienestar social		Servicios		Sector desconocido o no especificado		País o territorio
2000		2000		2000		2000		2000		
Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Omán
3.7	...	...	...	3.5	98.9	...	...	0.30	7.4	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
5.2	25.4	0.3	19.4	10.1	47.1	0.2	29.5	20.40	46.5	Territorios Autónomos Palestinos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Túnez ^W
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
6.6	24.0	2.7	33.4	8.1	72.4	1.2	56.4	...	...	Albania ^Q
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ^Q
21.4	36.9	2.1	43.0	6.1	63.9	6.0	40.9	0.10	52.6	Bulgaria ^Q
19.1	24.9	4.2	42.6	7.4	70.6	15.0	29.0	...	...	Croacia
20.6	27.1	4.1	36.5	10.7	73.6	7.2	37.4	...	...	Eslovaquia
17.5	24.7	3.1	51.9	6.7	79.2	7.5	40.6	...	...	Eslovenia ^Q
12.7	28.1	2.3	45.2	9.8	85.7	5.8	45.0	...	...	Estonia ^Q
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia ^W
15.5	20.1	3.6	46.1	7.9	74.3	7.9	52.6	...	...	Hungría ^Q
19.2	28.5	6.9	39.8	8.4	69.9	7.7	47.7	...	...	la ex República Yugoslava de Macedonia
9.9	24.9	1.7	44.7	4.4	83.6	3.0	41.2	...	...	Letonia ^Q
21.6	30.6	4.3	63.3	7.8	79.9	4.8	43.6	...	...	Lituania ^Q
13.2	21.7	2.2	55.1	2.3	69.1	4.8	44.5	8.30	70.6	Polonia ^Q
16.0	25.8	3.9	47.3	12.5	73.1	4.4	35.5	4.40	62.7	República Checa ^Q
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Moldova
20.4	26.6	3.8	41.7	6.3	64.7	3.0	51.6	5.70	65.4	Rumania ^Q
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro
19.4	21.7	5.0	35.5	8.4	54.8	3.5	34.3	...	...	Turquía ^Q
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mundo¹										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mundo ¹
11.4	18.5	1.5	41.2	11.1	62.9	2.6	63.6	0.60	26.1	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
17.2	47.5	3.5	24.9	7.8	79.9	4.8	43.6	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
11.4	18.5	1.5	46.2	13.6	83.6	2.3	53.8	...	...	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
11.2	...	3.4	...	6.0	...	2.7	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
19.1	24.9	3.8	41.7	7.9	74.3	5.8	45.0	...	...	Europa Central y Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes

Cuadro 10
Personal docente

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA								ENSEÑANZA PRIMARIA				
	Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
África Subsahariana													
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31.1	...	33.5**	40.8**
Benin ²	0.6	54.8	0.8	71.7	...	...	...	23	30	13.6	24.7	19.7	19.9
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.0	79.8	12.1	80.6
Burkina Faso ³	0.2	85.0	0.5	66.4	...	...	...	28	29	8.9	27.0	19.0	22.9
Burundi	...	...	0.2*	92.6*	...	...	...	...	33*	9.5	46.2	15.0*	54.0*
Camerún	3.6	99.9	5.3	97.2	...	...	...	26	24	38.4	30.0	42.9	35.5
Cabo Verde	...	...	0.8	97.0**	...	...	...	...	25	...	...	3.2	64.5
República Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.0	24.9	6.2**	18.3**
Chad ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8.0	5.9	13.8	10.1
Comoras ²	...	...	...	...	...	...	...	...	26	2.0	...	2.7**	16.5**
Congo ²	0.6	100.0	0.7	99.6	77.8	...	77.8	9	14	7.6	32.4	9.9	41.1
Côte d'Ivoire	...	...	2.1	80.3	90.8	90.4	90.8	...	20	39.0	18.8	44.4	20.5
República Democrática del Congo	...	...	1.6	87.7	...	...	...	...	25	114.0	24.0	...	...
Guinea Ecuatorial ²	...	...	0.6	81.5	...	...	...	...	28	...	...	1.8	25.7
Eritrea	...	...	0.3	97.5	64.7	50.0	65.1	...	38	2.9	45.3	6.7	40.6
Etiopía	2.1	93.5	3.2	92.3	62.1	53.8	62.8	35	34	68.4	23.9	121.1	30.3
Gabón	...	...	0.5	98.1	...	...	...	...	30	...	...	5.4	47.8
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.8	30.8	4.2	28.8
Ghana	...	...	26.5	91.2	23.9	18.3	24.5	...	24	66.9	35.8	75.1	34.8
Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8.7	22.5	19.2	25.0
Guinea-Bissau ²	...	...	0.2	73.2	22.7	26.9	21.1	...	21	...	...	...	...
Kenya	22.0	99.1	42.6	55.0*	...	...	...	39	26	172.1	37.5	191.1**	42.0**
Lesotho	...	...	1.6	99.1	...	...	...	...	19	6.4	79.9	8.6	80.2
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	36	...	...	...	...
Madagascar	...	...	2.9**	98.0**	...	...	...	...	18**	38.9	...	46.5**	53.5**
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22.9	31.3	47.8	37.9
Mali	...	...	0.6	89.0	...	...	...	...	25	8.2	22.6	17.8	23.0
Mauricio	1.2	100.0	2.4	100.0	100.0	...	100.0	18	16	6.5	44.1	5.2	55.1
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23.1	...	36.2	25.9
Namibia ²	...	...	1.3**	87.6**	77.1	11.7	86.4	...	27**	...	...	12.3	66.8
Niger	0.3	100.0	0.6	98.3	100.0	100.0	100.0	37	21	8.8	32.6	15.7	33.1
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	331.9	42.9	...	...
Rwanda	...	...	0.5	85.8	...	...	...	...	35	19.2	46.3	28.7	51.1
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	61.8
Senegal	0.7	75.2	1.4	82.2	100.0	100.0	100.0	26	22	13.4	...	22.8	22.1
Seychelles	0.2	100.0	0.2	100.0	80.1	...	80.1	20	15	...	...	0.7	86.1
Sierra Leona ²	...	...	0.9	83.3	76.3	94.7	72.6	...	19	10.9	...	14.9	38.4
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	222.5	75.2
Swazilandia ²	0.6	...	...	...	...	...	...	19	...	5.1	79.2	6.5**	75.4**
Togo	0.4	100.0	0.6	93.0	61.3	82.2	59.7	29	16	11.1	18.8	27.5	12.5
Uganda ²	...	...	2.8	69.8	85.6	76.9	89.4	...	25	84.1	29.8	110.4	32.6**
República Unida de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96.9	41.3	106.0**	45.3**
Zambia ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33.2	...	35.3	50.4
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59.2	39.2	66.4	48.3
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania ⁰	...	...	124.0	95.0	...	...	...	...	19	...	...	238.3	82.0
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ^{0, 2}	9.3	99.6	...	...	...	...	...	21	16**	34.2	81.7	...	...
Bélgica ⁰	...	...	27.1	92.4	...	...	...	...	15	...	...	63.6	78.1
Canadá ⁰	15.5	69.8	28.6	68.1	...	...	...	31	18	154.7	68.7	141.0	68.1
Chipre ⁰	1.0	99.2	0.9	98.0	...	...	...	23	21	3.1	60.0	3.7	75.2
Dinamarca ^{0, 2}	...	...	45.4	...	...	...	...	...	6	...	...	39.9	64.0
España ⁰	40.1	95.3	75.0	93.0	...	...	...	25	16	128.0	72.7	175.1	70.8
Estados Unidos de América ⁰	...	...	337.5	94.7	...	...	...	...	22	...	...	1 638.0	86.5
Finlandia ⁰	...	...	10.9	96.5	...	...	...	...	13	...	...	25.2	72.3
Francia ⁰	...	...	132.4	79.8	...	...	...	...	18	...	...	204.7	79.8
Grecia ⁰	8.4	99.8	10.1**	...	...	...	...	16	15**	43.6	52.2	50.0**	...
Irlanda ^{0, 2}	4.5	76.7	0.1	94.0	...	...	...	28	19	15.6	76.6	21.9	80.7

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

3. Cambio en la política de educación: aplicación desde 1999 de un programa destinado a mejorar la calidad de la educación y la contratación de docentes.

ENSEÑANZA PRIMARIA						ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹						ENSEÑANZA SUPERIOR					
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
2000			1990	2000	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
...	...	...	32	35**	...	...	19.8**	29.4**	...	...	...	...	20**	1.0	...	0.8**	20.4**
65.0	63.6	70.0	36	54	...	...	7.0**	...	37.4	36.8	41.5	25	23	0.9	...	...	...
89.2	83.3	90.6	32	27	3.7	39.9	9.4	45.8	87.4	88.2	86.6	17	17**	...	...	...	...
80.4	80.1	81.4	57	47	...	...	6.4**	19.8**	...	...	...	27	31**	0.4	...	...	...
...	...	...	67	50*	2.0	21.2	5.5**	21.7**	...	...	...	22	21**	0.4	8.3	0.5	9.5
...	...	...	51	63	19.8	...	...	...	...	...	...	25	...	1.1	...	2.9	14.3**
...	...	...	...	28	...	...	1.0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	77	74**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	66	71	...	...	...	...	...	...	...	39	32	...	...	...	...
...	...	...	37	36**	...	...	...	...	...	...	...	25	...	...	...	...	...
64.6	60.0	72.5	65	51	6.9	...	7.7**	9.5**	...	...	...	27	26**	1.1	8.5	0.7	5.1
99.1	99.1	98.7	37	46	...	...	23.2**	...	...	...	...	18	29**	...	...	...	...
...	...	...	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	42	...	...	0.1	...	...	...	...	...	25**	0.1	12.1	...	...
70.5	80.1	56.5	...	45	...	...	2.7	10.5	62.0	61.2	68.3	...	52	...	...	0.3	12.2
70.4	64.3	84.7	36	55	23.3	9.8	15.0	...	...	...	...	37	...	1.7	7.5	3.2	7.6
95.3	95.8	94.6	...	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73.1	68.9	83.4	31	37	0.8	...	2.2	17.4	89.0	87.9	94.5	27	25	...	...	...	...
68.6	59.4	85.9	29	33	...	...	55.5	22.7	73.8	69.9	87.3	19	19	1.5	...	3.5	12.4
...	...	...	40	44	6.0	12.1	5.3	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...
35.1	33.3	42.4	...	44	...	...	...	...	...	...	...	...	21**	...	...	...	...
...	...	...	31	30**	...	...	48.0**	35.3**	...	...	...	20	26**	...	...	...	...
74.2	61.6	77.3	55	48	...	...	3.3**	51.0**	...	...	...	20	23**	...	...	0.4	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.7**	16.1**
...	...	...	40	50**	...	...	...	...	...	...	...	21	...	0.9	26.7	1.4	30.1
51.2	52.2	49.4	61	...	...	...	12.8**	19.8**	26.9**	26.1**	30.4**	28	38**	...	...	...	...
...	...	...	47	63	5.7	14.0	6.0	...	...	...	...	15	...	...	...	...	...
100.0	100.0	100.0	21	26	...	...	5.4**	48.2**	...	...	...	21	19**	0.4	19.6	...	...
...	...	...	55	64	4.7	...	10.4	...	...	...	...	34	...	...	...	...	...
36.0	34.7	36.7	...	32	...	...	5.2**	46.3**	64.4	60.7	68.7	...	24**	...	...	...	...
84.1	85.7	80.9	42	42	2.8	17.7	4.6**	16.8**	...	...	...	28	24**	...	...	0.8	15.1**
...	...	...	41	...	141.4	32.6	...	...	...	...	...	21	...	...	...	...	...
...	...	...	57	51	2.8	20.2	...	...	...	...	...	14	...	...	...	1.3	15.0
...	...	...	...	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.03	33.3
100.0	100.0	100.0	53	51	...	...	11.2**	12.2**	...	...	...	22	23**	...	...	...	...
81.1	77.9	81.7	...	15	0.3	...	0.5**	52.5**	...	...	...	13	14**	...	...	...	...
60.7	62.7	57.6	35	...	6.0	17.6	5.8	27.4	...	...	...	17	27	0.6	...	1.2	14.6
...
63.3	66.0	62.5	...	33	...	...	140.9**	50.0**	...	...	...	...	29**	16.7	34.5	...	...
97.1	89.1	91.8	33	33**	...	...	...	...	...	...	...	19	...	0.4	37.6	0.4**	35.3**
80.0	82.2	64.5	58	34	4.5	11.8	9.3**	10.2**	...	...	...	28	31**	0.4	9.6	...	...
...	...	...	29	...	...	...	31.0	...	...	...	...	17	19**	1.6	...	4.1	19.2
...	...	...	35	40**	7.9	24.3	...	...	...	...	...	21	...	...	...	2.2	14.3
100.0	100.0	100.0	44	45	...	...	5.2	...	...	...	...	...	29**	...	...	...	...
...	...	...	36	37	24.5	28.9	34.2	47.9	...	...	...	27	25	2.3	...	...	...
...	...	...	...	15	...	...	588.3	53.7	...	...	...	...	14	...	...	272.9	31.4
...
...	...	...	11	13**	76.3	54.3	...	...	...	...	...	10	10**	...	...	...	...
...	...	...	...	12	106.4	52.5	108.8	...	...	...	...	7	...	28.1	32.5	23.0	38.0
...	...	...	15	17	164.1	53.5	147.9	68.2	...	...	...	14	18	61.7	26.1	133.5	41.2
...	...	...	21	17	3.7	45.8	5.0	57.0	...	...	...	12	13	0.7	41.1	1.1	...
...	...	...	...	10	...	...	43.9	48.1	...	...	...	...	10	...	...	...	...
...	...	...	22	14	285.6	50.9	407.0**	52.0**	...	...	...	17	8**	65.7	29.4	119.3	38.0
...	...	...	...	15	...	...	1522.6	55.6	...	...	...	...	15	833.8	35.2	1029.8**	41.4**
...	...	...	...	16	...	...	38.4	63.1	...	...	...	...	13	...	...	17.1**	45.1**
...	...	...	...	19	441.5	57.3	506.3	59.9	...	...	...	13	12	...	...	127.2	45.7
...	...	...	19	13**	60.3	53.2	79.0**	...	...	...	...	14	9**	...	...	23.9**	...
...	...	...	27	22**	20.8	...	37.3**	57.9**	...	...	...	16	...	5.6	...	11.3	42.5

Cuadro 10 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA								ENSEÑANZA PRIMARIA				
	Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Islandia ^{0, 2}	...	...	...	...	...	...	...	5	...	...	...	...
Israel ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40.6	82.2	61.3	83.1
Italia ⁰	108.3	99.1	123.4	98.1	...	...	...	14	13	265.6	90.6	262.7	94.8
Luxemburgo ⁰	...	...	0.8	97.2	...	...	...	17	18	1.8	50.8	2.8	66.5
Malta ⁰	0.7	100.0	0.9	99.1	...	...	...	16	11	1.8	79.3	1.8	85.8
Mónaco	0.05	63.8	0.0	100.0	...	...	...	19	24	...	...	0.1	86.5
Noruega ^{0, 2}	35.9	95.2	...	...	...	...	...	4	5	...	...	...	...
Países Bajos ^{0, 2}	21.0	100.0	...	...	...	...	...	17	...	63.0	53.0	131.0	77.6
Portugal ⁰	9.7	97.9	12.9	99.1	...	...	...	19	18	72.1	81.5	61.9	82.1
Reino Unido ⁰	30.9	95.5	49.0	97.1	...	...	...	26	24	229.1	78.0	252.7	81.6
San Marino ²	0.1	100.0	...	...	...	...	...	7	8	0.2	89.4	...	...
Suecia ⁰	...	...	35.5	97.2	...	...	...	...	9	92.8	68.9	68.9	79.9
Suiza ⁰	...	...	9.6	99.4	...	...	...	...	16	...	...	39.5	72.5
América Latina y el Caribe													
Anguila ²	...	...	0.03	97.0	54.5	100.0	53.1	...	14**	...	...	0.1	89.9
Antigua y Barbuda ²	...	...	...	...	45.1	...	45.1	...	6	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	0.3	100.0	100.0	...	100.0	...	21	...	...	1.3	81.8
Argentina ^w	...	...	59.6	96.0*	83.2**	...	...	...	21	...	...	244.4	89.1*
Aruba	...	...	0.1	99.1	100.0	100.0	100.0	...	26	...	...	0.5	78.7
Bahamas ²	...	...	...	...	...	...	...	...	9**	...	...	...	...
Barbados	...	...	0.2**	96.6**	81.7**	75.0**	81.9**	...	23**	...	...	1.5	76.9**
Belice	0.2	99.4	0.2	98.1	68.1	25.0	68.9	18	18	1.7	70.0	2.0	64.7
Bermuda	...	...	0.1	100.0	100.0	...	100.0	...	7	...	...	0.5	89.2
Bolivia	2.9	95.6	5.1	93.2	79.4	65.9	80.4	42	42	51.8	57.3	61.5**	61.2**
Brasil ^w	155.4	...	320.8	98.1	87.0**	...	...	21	19	1260.5	...	815.1	92.6
Chile ^w	...	...	18.6	99.1	90.5**	...	...	24	24	...	...	57.3	77.6
Colombia	...	...	53.4	94.1	...	...	...	24	20	141.9	...	197.4	77.3
Costa Rica ²	2.0	...	4.0	96.4	92.1	...	...	23	19	13.7	...	22.1	80.4
Cuba	7.0	100.0	25.8	100.0	100.0	...	100.0	24	18	71.0	78.9	93.8	83.3
Dominica	0.1	100.0	0.1	100.0	100.0	...	100.0	22	18	0.4	80.6	0.6	80.6
Ecuador	6.3	...	13.8	87.1	83.6	74.3	84.9	18	15	61.0	...	84.8	67.9
El Salvador	...	...	7.6	...	...	...	...	...	27	...	...	36.7	...
Granada	...	...	0.1	100.0	27.9	...	27.9	...	...	...	...	0.8	76.2
Guatemala	...	...	15.5	...	...	...	...	...	23	...	...	58.6	...
Guyana ²	1.1	98.9	...	...	37.6	13.6	37.8	23	17	3.5	76.1	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24.1	44.7	...	...
Honduras	...	...	6.2	...	...	...	...	...	19**	25.5	73.4	32.1	...
Islas Caimán ²	...	...	0.0	100.0	...	...	100.0	...	14	...	...	0.2	85.0
Islas Turcos y Caicos	...	...	0.1	94.6	...	...	...	...	14	...	...	0.1	87.8
Islas Vírgenes Británicas	...	...	0.1**	100.0**	...	...	...	...	10**	0.1	...	0.2	89.2
Jamaica ^{w, 2}	4.2	...	5.7	99.0**	67.0**	...	...	32	24	8.8	...	9.8	86.7**
México ^{0, 2}	105.0	98.5	...	...	...	...	...	26	22	471.6	...	542.7	63.3
Montserrat	...	...	0.01	100.0	100.0	...	100.0	...	12	...	...	0.02	90.0
Nicaragua	1.9	98.7	6.4	97.3	29.4	11.4	29.9	33	26	19.0	86.9	23.5	82.4
Panamá	1.4	...	3.0	97.6	55.0	21.4	55.8	22	19	15.2	...	16.2	75.0
Paraguay ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27.8	...	...	...
Perú ^w	20.5	...	...	...	...	...	...	25	...	132.6	...	149.5	62.1
República Dominicana ²	...	...	9.6**	94.0**	59.8	57.6	59.9	...	22**	20.9	...	34.2**	75.2**
Saint Kitts y Nevis	...	...	0.3	100.0	...	...	...	...	8	...	...	0.4	88.2
San Vicente y las Granadinas	0.2	100.0	0.2**	98.8**	...	...	...	14	16**	1.1	66.7	0.8**	65.7**
Santa Lucía	0.3	...	0.4	99.4**	...	...	...	16	12	1.1	82.6	1.1	84.1
Suriname	0.7	100.0	0.7	99.1**	100.0	100.0**	100.0**	25	22	2.7	84.1	3.3	82.3
Trinidad y Tobago	0.1	100.0	1.8	100.0	20.4	...	20.4	14	13	7.5	70.3	7.9	74.5
Uruguay ^w	1.5	...	3.7	...	...	...	...	30	28	15.8	...	17.4	...
Venezuela	26.1	98.7	...	...	...	...	...	24	...	177.0	74.5	...	...
Asia Central													
Armenia	12.0	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	18.5	100.0	11.1	100.0	...	...	...	7	10	...	...	40.5	83.6
Georgia ²	22.5	100.0	7.0	100.0**	99.1	...	99.1	7	10	20.5	92.3	17.7	92.2

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
 2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

ENSEÑANZA PRIMARIA					ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹								ENSEÑANZA SUPERIOR				
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
2000			1990	2000	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
...	...	...	...	17**	...	...	...	...	...	...	...	...	12**	...	...	1.7**	42.9**
...	...	...	15	12	46.5	63.0	72.4	72.3	...	...	...	8	8	...	...	...	...
...	...	...	12	11	589.7	62.3	441.2	64.8	...	...	...	9	10	55.8	...	80.8	39.3
...	...	...	13	12	...	...	3.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	21	19	2.7	35.6	3.6	51.1	...	...	...	12	10	0.3	10.7	0.6	...
...	...	...	...	22	...	...	0.3	58.0	...	...	...	7	11	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	9.5	39.0	15.5	36.2
...	...	...	17	10	89.4	29.0	97.2	...	...	...	...	16	15**	...	...	44.4	31.6
...	...	...	14	13	64.5	65.9	83.7	68.6	...	...	...	10	10	14.4	...	...	...
...	...	...	20	18	...	...	471.4	59.1	...	...	...	11	18	86.2	20.9	96.5	33.9
...	...	...	6	5	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	...	...	...
...	...	...	10	11	...	...	66.9	56.0	...	...	...	...	14	...	...	30.9	39.1
...	...	...	...	14	...	...	48.1**	39.7**	...	...	...	...	12**	...	...	27.3	26.6
77.2	75.0	77.5	...	19	...	...	0.1**	64.6**	50.7**	70.8**	40.0**	...	18**	...	...	...	...
46.9	58.8	43.7	...	19	...	...	...	...	52.5	65.5**	47.1**	15	13	...	...	...	...
99.9	96.7	100.0	...	18	...	...	1.1**	52.1**	...	...	...	...	13**	...	...	0.3	46.4
67.0**	...	...	...	20	...	...	311.3	69.0*	65.0**	...	...	...	12	...	...	112.7	54.4
100.0	100.0	100.0	...	19	...	...	0.4**	50.5**	100.0**	100.0**	100.0**	...	15**	...	...	0.2	44.5
...	...	...	...	14**	...	...	...	...	...	...	...	...	26**	...	...	...	...
81.6**	74.4**	83.8**	18	16	...	...	1.2**	48.9**	71.5**	61.4**	82.0**	...	17**	...	...	0.6**	...
40.9	38.1	42.4	26	23	0.6	41.3	1.1	64.7	40.9	38.0	42.5	14	23	...	...	...	...
100.0	100.0	100.0	...	9	...	...	0.6	66.5	100.0	100.0	100.0	10	7	...	...	0.1	53.3
74.2**	70.0**	76.9**	25	24**	12.4	49.0	39.2**	52.0**	77.1**	74.1**	80.0**	18	22**	...	...	12.8	...
91.9**	...	...	23	25	243.2	...	1179.7	79.0	79.3**	...	...	14	22	131.6	40.6	183.2	40.8
92.5**	...	...	29	31	...	...	51.2	63.3	87.7**	...	...	...	27	...	...	...	...
...	...	...	30	26	...	...	185.6**	49.8**	...	...	...	20	19**	52.4	26.6	85.7	31.8
92.7	...	...	32	25	6.9	...	13.6**	53.1**	...	...	...	19	19**	...	...	...	...
100.0	100.0	100.0	13	11	100.1	51.1	73.6	61.1	94.1	93.9	94.2	10	11	24.7	44.5	22.7	48.0
68.3	59.8	70.3	29	21	...	...	0.4**	67.4**	31.6**	27.9**	33.3**	13	20**	0.03	32.4	...	...
86.9	86.8	87.0	30	23	...	...	79.2**	46.9**	73.4**	73.4**	73.4**	13	12**	12.9	...	15.3	...
...	...	...	...	26	...	...	7.3	...	...	...	...	...	...	4.2	26.0	7.3	32.2
70.1	64.8	71.7	...	21	...	...	0.4**	61.5**	30.1**	30.2**	30.0**	27	19**	...	...	...	...
...	...	...	...	33	...	...	35.9	...	...	...	...	...	14	...	...	...	...
51.4	51.5	51.4	30	26	1.6	54.6	...	...	61.9**	50.0**	69.5**	44	20**	...	...	...	...
...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	...	...	...	...
...	...	...	...	34	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.4	...	5.5	35.6
100.0	100.0	100.0	...	15	...	...	0.2**	56.3**	100.0	100.0	100.0	10	10**	...	...	0.02	31.8
100.0	100.0	100.0	...	18	...	...	0.1**	61.7**	...	...	...	...	9**	...	...	0.01**	36.4**
...	...	...	19	17	...	...	0.2**	65.3**	...	...	...	12	11**	...	...	...	...
79.5**	...	...	34	34	8.4	...	6.8**	...	86.0**	...	...	22	19**	...	...	1.7	55.5
...	...	...	31	27	402.5	...	452.1	45.3	...	...	...	17	21	134.4	...	208.7	...
95.0	100.0	94.4	...	21	...	...	0.0**	65.2**	...	...	...	13	13**	...	...	...	...
72.9	53.7	77.0	33	36	...	...	10.4*	56.5*	44.6*	38.8*	49.1*	33	32**	...	...	...	...
74.9	81.1	72.8	23	25	9.8	54.2	14.4	55.8	81.9	78.9	84.3	20	16	3.3	...	...	...
...	...	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78.2**	...	...	29	29	86.2	...	114.4**	43.7**	76.1**	...	...	20	21**	41.8	...	...	...
...	...	...	...	40**	...	...	23.8**	57.5**	...	...	...	...	28**	...	...	...	...
55.8	...	...	22	18	...	...	0.4**	58.2**	34.8**	...	...	15	14**	...	...	...	...
...	...	...	20	24**	0.4	52.4	0.4**	60.5**	...	...	...	25	24**	...	...	...	...
...	...	...	29	22	...	...	0.7**	59.1**	...	...	...	19	18**	...	...	...	...
100.0	100.0	100.0	22	20	2.5	62.0	2.7	58.1**	100.0	100.0**	100.0**	14	15	...	...	...	...
78.1	79.7	77.6	26	20	...	...	5.5**	51.1**	55.4**	57.2**	53.6**	20	21**	...	...	0.5	31.9
...	...	...	22	21	...	...	20.8	...	...	...	...	...	15	...	...	11.2	...
...	...	...	23	...	30.8	51.4	...	...	...	...	...	9	...	46.1	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	7.9	...	...	...	...	...	...	...	...	11.3	46.9
...	...	...	...	17	...	...	122.9**	63.0**	...	...	...	...	8**	13.8	...	18.6	47.1
94.7	94.9	94.7	17	16	82.9	60.2	...	...	82.8	50.8	92.7	7	7	15.6	...	14.5	49.8

Cuadro 10 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA								ENSEÑANZA PRIMARIA				
	Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	%	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Kazajistán	92.6	...	20.5	...	...	...	...	11	7**	56.3	96.3	63.6	97.1
Kirguistán	...	...	3.6	100.0	44.7	...	44.7	...	13	22.1	80.5	18.8	95.1
Mongolia	3.7	...	3.1	99.4	98.4	...	...	26	26	5.9	89.7	7.8	92.5
Tayikistán	10.8	...	4.8	56.1**	...	...	...	10	11	23.8	48.6	31.2	60.1
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	89.8	...	...	...	...	...	...	15	...	73.8	78.7	...	...
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.1	58.7	11.7	...
Bangladesh	...	...	69.5	33.7**	...	...	...	...	39	189.5	19.4	309.3	33.7
Bhután	...	...	0.02	50.0	...	...	...	...	22	...	...	2.1	34.5
India ^{w, 2}	...	...	...	...	...	...	...	...	35	1636.9	28.7	...	...
Irán, República Islámica del ²	8.5	99.8	7.4**	97.0**	...	...	...	27	39**	298.8	52.9	321.0**	54.0**
Maldivas	...	...	0.4	93.9	47.2	24.0	48.7	...	31	...	...	3.2	60.4
Nepal ²	...	...	11.8	35.9	...	...	...	...	22	71.2	...	97.9	25.3
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	271.1	26.5	329.8*	37.1*
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72.5	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.8	69.3
Camboya	3.0	82.1	3.3	98.1	...	...	...	17	24	40.8	30.7	45.9	39.2
China ^{w, 2}	749.6	96.3	...	...	...	...	...	26	26	5581.8	43.2	6430.8	52.8
Fiji	0.4	...	...	...	...	...	...	20	...	4.3	...	4.0**	57.0**
Filipinas ^w	9.6	...	19.7	96.9	...	...	...	41	30	317.0	...	362.4	87.3
Indonesia ^w	92.4	...	102.5	98.1	71.3**	...	...	17	16	1281.4	50.5	1289.7	52.2
Islas Cook ²	...	...	0.0**	100.0**	45.2	...	45.2	...	14**	...	...	0.1**	86.1**
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.5	...	...	...
Japón ⁰	109.8	88.8	98.6	...	...	...	...	18	30	452.8	58.4	362.6	...
Kiribati ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5	57.4	...	...
Macao, China	...	...	0.5	100.0	96.0	...	96.0	...	30	...	...	1.6	88.7
Malasia ^{w, 2}	10.8	...	20.1	100.0	...	...	...	31	27	120.5	56.8	159.4**	64.6**
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	1.9**	...	...	...	...	...	...	111.5	61.8	148.2	74.0
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	0.01	100.0	...	...	...	...	11	...	...	...	...
Nueva Zelandia ⁰	...	...	7.5	98.7	...	...	...	...	...	17.7	78.6	23.0	80.6
Palau ²	...	...	0.1**	98.4**	...	...	...	...	10**	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea ²	...	...	...	...	...	...	...	...	34**	13.1	32.3	...	...
República de Corea ⁰	18.5	93.5	23.7	99.7	...	...	...	22	23	136.8	50.1	125.5	70.3
República Democrática Popular Lao	1.5	100.0	2.3	99.7	82.4	50.0	82.5	20	16	21.0	37.8	27.7	43.7
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0.1**	97.9**	...	...	...	...	22**	...	...	1.1**	72.2**
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.0	...	...	...
Tailandia ²	64.6	...	...	...	...	...	...	23	25	314.7	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga ²	...	...	0.1**	100.0**	62.8	...	62.8	...	18**	0.7	68.9	0.8**	67.2**
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	72.2	...	...
Vanuatu ²	...	...	0.5**	81.6**	74.3**	...	...	...	17**	...	...	1.6**	44.0**
Viet Nam	65.4	...	99.6	100.0	55.7	...	55.7	23	22	252.4	...	347.8	78.3
Estados Árabes													
Arabia Saudita	4.8	100.0	9.4	100.0	...	...	...	14	10	119.9	47.5	195.2	52.3
Argelia	...	...	1.7	88.2	...	...	...	...	28	151.3	39.1	169.6	46.6
Bahrein	0.3	100.0	0.7	99.9	...	...	...	26	21	3.1	48.2	4.6**	74.1**
Djibuti	...	...	0.0	100.0	...	...	...	...	24	0.7	37.1	1.2**	28.0**
Egipto ^w	8.0	95.4	17.3**	99.0**	85.7**	...	...	25	22**	279.3	51.6	352.9**	52.9**
Emiratos Árabes Unidos	2.3	98.9	3.7	99.9	...	...	...	21	18	12.5	64.3	17.6	73.8
Iraq ²	4.9	100.0	...	...	...	...	...	18	15	134.1	70.1	...	...

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
 2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

ENSEÑANZA PRIMARIA					ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹								ENSEÑANZA SUPERIOR				
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
2000			1990	2000	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
...	...	...	21	19	...	...	171.0**	84.2**	...	...	...	13	12**	...	...	29.6	58.5
48.4	48.9	48.4	16	24	...	...	50.1	68.5	...	...	...	14	14	...	...	10.0	36.9
92.9	92.8	92.9	28	32	16.5	61.9	12.3	85.8	88.7	87.6	89.2	18	21	2.7	42.5	6.6	49.0
...	...	...	21	22	...	...	54.6**	42.5**	...	...	...	...	16**	...	...	5.7	32.7
...
...	...	...	24	...	302.4	...	...	...	...	...	...	11	...	23.1	...	...	...
...	...	...	41	43	7.4	44.4	...	...	...	...	...	25	...	1.3	24.1	...	...
65.0	64.2	66.4	63	57	130.9	9.6	269.2	13.5	...	...	...	27	38	22.4	12.7	47.1	19.0
94.8	94.8	94.8	...	41	...	...	0.7	34.2	95.0	95.1	94.7	...	33	...	...	0.2**	26.8**
...	...	...	47	40*	...	...	...	...	...	...	...	29	34	...	...	...	...
96.5**	96.5**	96.5**	31	25**	216.3	40.6	194.0**	...	...	...	...	24	23**	23.4	...	46.7	18.4
66.5	67.7	65.6	...	23	...	...	1.3	29.3	...	...	...	...	15	...	...	...	...
44.5	...	...	39	37	22.8	...	45.7**	9.9**	...	...	...	31	30**	...	...	...	...
...	...	...	43	44*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	29	...	108.9	...	...	...	...	...	...	19	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	103.3	50.1	...	...	...	...	...	12	...	27.8	33.1	...	...
...	...	...	...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5	33.7
...	...	...	33	53	...	...	20.3	28.6	...	...	...	15	20	...	...	2.1	17.8
96.8**	...	...	22	20	3631.5	31.1	4792.8	42.6	...	...	...	14	19	...	...	679.9	45.4
97.3**	97.0**	97.5**	34	29**	...	...	5.7**	49.0**	81.6**	80.4**	82.8**	...	17**	...	...	...	...
...	...	...	33	35	121.9	...	148.0	76.4	...	...	...	33	36	...	...	94.0	...
93.5**	...	...	23	22	...	...	1040.1	40.1	53.0**	...	...	13	14	...	...	217.4	40.8
95.1	95.0	95.2	...	18**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	21	20	658.6	30.0	622.2	...	...	...	...	17	14	...	...	477.2	...
...	...	...	29	24**	0.2	32.0	...	...	...	...	...	12	...	...	...	...	...
87.2	70.3	89.4	...	28	...	...	1.6	56.6	59.3	49.4	67.0	...	24	0.5	34.5	0.9	36.1
95.9**	...	...	20	19**	75.3	51.4	120.0**	62.0**	52.7**	...	...	19	18**	10.2	...	20.5	38.1
...
85.4	85.4	85.4	48	32	100.0	71.0	75.3**	77.3**	...	...	...	13	31**	...	...	10.5	70.1**
...
...	...	...	18	16	...	...	34.5	57.2	...	...	...	15	13	11.3	33.6	11.3	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17**	...	...	0.0	45.5
...	...	...	32	36**	...	...	...	...	...	...	...	22	22**	...	...	...	...
...	...	...	36	32	180.7	34.2	188.3	44.0	...	...	...	25	21	73.0	22.3	144.2	...
76.2	68.9	85.6	27	30	...	...	12.7	40.5	95.8	95.0	97.1	11	23	...	...	1.4	24.3
...
...	...	...	24	24**	...	...	1.1**	55.6**	...	...	...	...	20**	...	...	0.2**	40.6**
...	...	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	...	...	...	...
...	...	...	22	21	133.9	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	...	...
...
...
97.4	98.1	97.0	24	21**	0.8	49.4	1.0**	...	72.6	...	...	18	...	...	...	0.1**	21.1**
...	...	...	21	...	0.03	32.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65.2	66.7	63.3	27	22**	...	...	0.4**	46.8**	78.0	79.3	76.4	16	26**	...	...	...	...
84.9	80.4	86.2	35	28	...	...	309.2	65.0	91.4	92.1	91.1	18	27	...	...	33.0	37.7
...	...	...	16	12	71.1	40.9	156.2	49.8	...	...	...	13	12	13.3	25.1	...	...
...	...	...	28	28	127.0	39.0	157.7	47.8	...	...	...	17	19	...	...	...	...
...	...	...	19	17**	2.7	50.0	4.8**	55.5**	...	...	...	14	14**	0.6	29.3	...	...
...	...	...	43	36**	...	...	0.8**	18.3**	...	...	...	20	24**	...	...	0.04	15.0
99.9**	...	...	24	22**	286.8	...	490.6**	40.4**	83.0**	...	...	18	17**	...	...	...	...
...	...	...	18	16	8.6	54.8	17.0	54.4	...	...	...	13	13	0.8	13.7	...	...
...	...	...	25	21	...	...	...	...	...	...	...	22	20	...	...	...	...

Cuadro 10 (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREPRIMARIA								ENSEÑANZA PRIMARIA				
	Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
	Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	%	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	2.4	100.0	...	...	...	...	7	85.5	...	...	...
Jordania ^{w, 2}	1.9	99.9	...	...	...	...	...	23	22	36.9	61.7	...	...
Kuwait	2.3	100.0	4.2	100.0	...	...	...	16	14	7.0	61.4	9.5	84.9
Libano	...	...	8.3	99.5	...	...	...	...	19	...	...	26.7	86.3
Marruecos ²	39.8	20.3	41.5	46.0	...	...	...	20	18	91.7	37.2	136.6	40.8
Mauritania	...	...	0.3	98.5	...	...	...	...	...	3.7	17.8	8.6	23.7
Omán	0.2	100.0	0.4	100.0	...	...	...	20	19	9.6	47.0	13.4	58.0
Qatar	0.3	99.3	0.5	98.5	...	...	...	18	17	4.3	72.4	5.0	64.1
República Árabe Siria	3.1	98.2	4.9	98.8	...	...	...	27	25	97.8	64.1	117.5	67.6
Sudán ²	8.1	46.8	13.0	84.3	45.0	45.0	45.0	35	27	60.0	51.0	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	...	...	3.5	98.4	...	...	...	...	20	...	...	12.9**	53.9**
Túnez ^{w, 2}	...	...	4.5	95.8	100.0**	...	...	26	20	50.6	44.8	60.5	49.8
Yemen	0.7	...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental													
Albania ⁰	5.7	100.0	3.9	100.0	...	...	...	23	21	28.8	55.0	12.6	73.5
Belarrús ²	62.3	...	52.5	99.0**	...	...	...	7	5	...	...	32.2	99.2
Bosnia y Herzegovina ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ⁰	28.8	100.0	17.5	99.8	...	...	...	11	11	62.5	77.3	21.2	91.5
Croacia ²	5.6	...	6.4	99.7	80.6	94.1	80.6	13	13	23.3	75.3	10.7	89.4
Eslovaquia	18.6	...	15.6	100.0	...	...	...	12	10	...	...	15.4	93.2
Eslovenia ⁰	5.9	99.0	3.1	92.7	...	...	...	11	18	...	...	6.9	95.0
Estonia ⁰	10.9	...	6.6	99.7	...	...	...	7	8	...	...	8.3	86.0
Federación de Rusia ^w	770.0	...	608.7	98.7**	...	...	...	9	6	340.0	98.8	330.2	98.7
Hungría ⁰	33.6	99.7	32.0	99.9	...	...	...	12	11	90.5	83.5	46.5	86.2
la ex República Yugoslava de Macedonia ⁰	...	...	3.0	99.1	...	...	...	...	12	13.0	...	5.7	68.3
Letonia ⁰	8.2	...	1.2	98.0	...	...	...	9	43	9.5	...	8.4	96.8
Lituania ⁰	22.0	99.9	11.6	99.5	...	...	...	7	8	11.3	93.6	13.3	98.1
Polonia ⁰	89.9	...	73.7	96.6	...	...	...	14	12	317.5	...	289.1	83.5
República Checa ²	32.1	100.0	...	...	...	...	...	11	18	23.6	...	35.6	84.4
República de Moldova	28.1	100.0	8.5	95.2**	...	...	...	9	9	13.0	97.4	11.6	95.2
Rumania ^{0, 2}	37.0	100.0	34.0	99.9	...	...	...	20	18	57.1	84.0	...	...
Serbia y Montenegro	...	...	11.9	...	95.1	...	...	...	14	...	...	19.2	82.2
Turquía ⁰	7.1	99.6	...	...	...	...	...	17	...	225.9	43.3	...	...
Ucrania	212.6	...	...	...	...	...	...	9	...	119.6	98.0	...	...
		% M		% M							% M		% M
Mundo ³	...	...	...	98.1	...	...	...	...	19	...	57.1	...	72.3
Países desarrollados	...	97.9	...	97.2	...	...	...	19	16	...	76.6	...	79.9
Países en desarrollo	...	...	...	98.1	...	...	...	...	22	...	46.2	...	61.5
Países en transición	...	...	...	99.6	...	...	...	11	11	...	83.8	...	91.9
África Subsahariana	...	...	...	91.2	...	...	...	...	25	...	31.9	...	39.5
América del Norte y Europa Occidental	...	98.5	...	97.1	...	...	...	19	16	...	76.6	...	79.9
América Latina y el Caribe	...	...	...	99.0	82.4	...	...	24	19	...	...	...	80.6
Asia Central	...	...	...	100.0	...	...	...	10	11	...	85.1	...	92.3
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	50.0	...	...	...	...	33	...	28.7	...	35.8
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	...	69.3
Estados Árabes	...	99.6	...	99.0	...	...	...	21	19	...	49.6	...	53.9
Europa Central y Oriental	...	...	...	99.5	...	...	...	11	12	...	83.8	...	90.5

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
 2. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
 3. Todas las cifras representan valores medios.

ENSEÑANZA PRIMARIA					ENSEÑANZA SECUNDARIA ¹								ENSEÑANZA SUPERIOR				
Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes				Docentes formados (%)			Proporción alumnos/docente		Total de los docentes			
2000			1990	2000	1990		2000		2000			1990	2000	1990		2000	
Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (en miles)	% Mujeres	Total (en miles)	% Mujeres
...	14	...	...	...	63.0	...	...	...	...	15	...	...	...	11.6	13.2
...	25	...	6.9	46.9	...	...	...	...	...	15	...	...	...	...	...
...	18	15	...	...	23.3**	55.4**	...	...	...	10	10**	...	...	...	...
...	17	...	...	44.0**	52.1**	...	...	...	...	7**	...	...	9.5	30.1
...	27	28	79.7	29.2	...	...	...	...	...	15	17**	...	...	17.7	22.2
...	45	42	...	...	2.7	10.0	...	...	...	17	28	0.3	...	0.3	...
...	28	24	6.9	37.4	14.4	49.4	...	...	...	15	18	0.9	...	...	...
...	11	13	3.5	56.2	6.9**	65.4**	...	...	...	8	7**	...	...	0.6	33.6
...	25	24	54.1	41.4	62.8**	51.2**	...	...	...	17	18**	...	...	...	...
...	34	27**	33.6	35.2	22.3	...	...	...	...	22	23**	...	...	...	...
...	31**	...	...	16.7**	49.8**	...	...	...	...	30**	...	...	3.7	13.3
94.1**	28	23	33.1	31.8	61.9**	39.9**	60.7**	...	...	17	18**	4.6	21.6	11.4	35.2
...
...	19	22	9.7	...	22.3	54.1	...	...	...	19	17	1.8	28.4	3.0	...
100.0	100.0	100.0	...	17**	...	...	105.3**	78.3**	92.9**	90.9**	93.5**	...	9**	40.4	...	40.5	...
...
...	15	18	27.3	61.1	57.2	76.6	...	...	...	14	12	23.7	39.5	21.5	...
100.0*	100.0*	100.0*	19	18	13.9	...	37.0	65.7	100.0*	100.0*	100.0*	13	11	6.6	...	7.7	35.0
...	19	...	...	53.9	71.4	...	...	...	...	12	...	...	12.3	38.5
...	13	...	...	17.4	68.5	...	...	...	...	13	2.6	24.0	2.8	...
...	14	...	...	11.8	81.9	...	...	...	...	10	...	...	6.5	...
...	22	17	...	...	874.0**	76.0**	...	...	...	13	16**	...	...	542.1**	...
...	12	11	...	...	103.6	71.3	...	...	...	14	...	17.3	32.3	22.9	36.7
...	21	22	4.2	...	13.6	50.7	...	...	...	17	16	2.1	...	2.7	...
...	15	15	28.8	...	24.4	80.8	...	...	...	9	11	4.4	...	5.4	...
...	18	16	...	...	37.7	78.6	...	...	...	12	11	11.4	...	12.9	...
...	16	11	103.8	...	301.0	65.8	...	...	...	18	13	...	...	87.9	...
...	23	18	98.0	...	...	...	...	...	...	13	14	11.8	...	21.0	39.9
...	23	20	36.3	69.2	30.5	73.7	...	...	...	13	14**	...	...	7.3	51.7
...	22	20**	157.5	61.1	...	...	...	...	...	18	13**	13.9	28.0	28.0	39.0
100.0	100.0	100.0	...	20	...	...	56.4	61.2	100.0	100.0	100.0	...	14	...	...	11.6	38.2
...	30	...	159.4	38.7	179.1**	...	...	...	...	24	...	34.5	31.7	...	...
...	22	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...	...	...	...

					% M		% M							% M		% M	
...	...	...	27	23	...	...	...	54.4	...	...	...	17	17	...	...	...	...
...	...	...	17	14	...	...	...	57.5	...	...	...	12	12	...	...	...	39.1
...	...	...	31	28	...	...	...	49.8	...	...	...	19	20	...	...	...	...
...	...	...	21	18	...	...	...	71.3	...	...	...	14	13	...	...	...	...
74.2	77.9	81.4	40	44	...	...	...	...	...	...	...	21	25	...	...	...	...
...	...	...	15	14	...	...	...	57.9	...	...	...	12	12	...	...	...	39.1
79.5	...	...	26	22	...	...	...	58.2	73.4	73.4	73.4	17	18	...	...	...	...
...	...	...	21	20	...	...	...	68.5	...	...	...	13	13	...	...	...	47.1
66.5	67.7	65.6	41	41	...	...	...	...	...	...	...	26	31	...	...	...	...
...	...	...	26	24	...	...	...	...	...	...	...	16	20	...	...	...	...
...	...	...	25	23	...	40.9	...	49.8	...	...	...	15	18	...	...	...	...
...	...	...	20	18	...	...	...	71.4	...	...	...	14	13	...	...	...	...

Cuadro 11

Escolarización en la enseñanza privada y gasto en educación

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN					
	Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	4.9	3.4	10.7	...	89.9	93.7
Benin ¹	8.0	31.4	3.4	8.0	...	16.3	...	3.2**	...	...	...	93.8**
Botswana ¹	...	...	5.2	4.9	68.9	4.2**	6.4	8.1**	17.0	...	71.3	...
Burkina Faso ¹	29.4	34.0**	8.6	11.4	41.1	34.4	2.7	...	...	...	...	...
Burundi ¹	...	52.1	0.8	1.3	...	...	3.4	3.5	16.7	...	97.0	94.2**
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún ¹	36.3	60.4	25.2	26.4	42.8	...	3.4	3.4	19.6	12.5	90.7	85.8
Chad ¹	...	...	6.0	27.8	...	14.9	...	2.0**	...	...	...	...
Comoras ¹	...	100.0	...	10.7	...	52.7**	...	...	...	...	...	...
Congo ¹	...	74.8	...	18.0	...	...	6.0	5.5**	14.4	12.6**	97.4	...
Côte d'Ivoire ¹	66.5	45.7	10.4	11.3	...	...	...	4.9	...	21.5	...	94.0
Eritrea	...	94.5	31.4	9.3	...	6.0	...	...	...	...	...	...
Etiopía ¹	100.0	100.0	12.5	5.5	...	1.7	3.4	4.8	9.4	13.8	82.4	63.8
Gabón ¹	...	68.3	...	28.2	...	...	...	4.6**	...	...	...	87.3**
Gambia ¹	...	...	...	2.0	...	21.0	4.1	2.7**	14.6	14.2**	77.1	86.8**
Ghana ¹	...	33.0	7.3	17.1	...	10.5	3.3	4.2**	24.3	...	86.7	...
Guinea	...	...	2.4	19.1	4.1	...	...	2.0**	...	25.6**	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	1.9	...	...	...	93.7
Guinea-Bissau ¹	...	62.2	...	19.4	...	12.8	...	2.3	...	4.8	...	...
Kenya ¹	...	...	...	...	...	...	7.1	6.4	17.0	22.5	90.4	...
Lesotho ¹	...	100.0	100.0	...	...	...	3.7	7.9	12.2	18.5	82.1	84.6
Liberia ¹	...	18.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	93.6	17.8	21.6	...	...	2.2	3.2**	...	...	90.8	...
Malawi ¹	...	...	7.2	...	...	...	3.4	4.7**	11.1	...	75.3	...
Mali ¹	...	...	3.3	7.1	...	...	...	3.0**	...	...	...	89.6**
Mauricio ¹	...	82.6	...	23.9	79.4	67.7	3.6	3.7	11.8	13.3	93.0	91.0
Mozambique ¹	...	...	...	1.6	...	6.8**	3.3	2.5**	12.0	12.3**	63.7	...
Namibia ¹	...	100.0	...	4.1	...	4.4	7.5	...	...	...	...	...
Niger	22.5	36.2	2.8	4.4	7.3	14.8**	3.2	2.8**	18.6	...	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	1.0	...	...	...	85.0	...
República Centroafricana	...	...	...	...	4.1	...	2.2	...	...	...	96.9	...
República Democrática del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Unida de Tanzania ¹	...	...	0.2	0.2	49.8	...	3.4	...	11.4	...	87.9	...
Rwanda	...	...	0.7	...	24.1	...	...	2.8**	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	57.7	73.4	9.2	11.2	...	...	4.1	3.2**	26.9	...	99.4	...
Seychelles ¹	...	4.6	...	4.3	...	3.0	8.1	7.9**	14.8	...	100.0	...
Sierra Leona	...	58.7	...	...	...	1.9	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica ¹	...	10.8	0.8	1.7	...	...	6.2	5.8	...	18.1	89.0	94.3
Swazilandia ¹	...	...	...	...	...	...	5.5	...	19.5	...	81.9	100.0
Togo	50.6	61.6	24.9	39.7	17.0	...	5.6	4.9	26.4	23.2	93.0	91.2
Uganda ¹	...	100.0	...	...	...	...	1.5	2.3**	11.5	...	91.8	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	2.6	...	8.7	...	87.0	...
Zimbabwe ^{w, 1}	...	...	87.8	88.1	...	71.7	8.0	11.1**	...	...	99.2	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania ⁰	...	59.0	...	2.4	...	6.9	...	4.6	...	9.9	...	92.7**
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria ⁰	25.9	25.6	4.0	4.2	9.4	11.5	5.4	5.9	7.6	15.1	92.4	95.5**
Bélgica ^{0, 1}	56.8	54.1	56.0	54.4	65.8	...	5.0	5.8	...	11.6	98.8	...
Canadá ⁰	4.2	7.8	3.7	6.5	5.8	6.4	6.8	5.5	14.2	...	92.6	97.7**
Chipre ^{0, 1}	67.9	46.6	4.8	4.3	13.1	10.6	3.4	5.7	11.3	...	94.9	86.2
Dinamarca ^{0, 1}	9.1	2.7	...	10.8	41.4	11.5	...	8.3	...	15.3	...	93.8**
España ^{0, 1}	38.9	33.7	34.9	33.4	30.5	29.1	4.4	4.6	9.4	11.3	88.7	91.7**
Estados Unidos de América ^{0, 1}	37.6	34.2	10.4	11.6	9.6	9.7	5.2	4.9	12.3	15.5	90.5	...
Finlandia ^{0, 1}	...	7.3	0.9	1.2	5.9	8.2	5.7	6.3	11.9	12.5	93.0	93.7**
Francia ^{0, 1}	12.3	12.6	14.8	14.6	22.0	25.1	5.4	5.8	...	11.5	93.1	91.2**
Grecia ^{0, 1}	4.9	3.6	7.1	6.3	5.4	5.8	2.5	3.7	...	7.0	94.1	82.2**

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

GASTO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares corrientes		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		Salarios de los docentes de primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		País o territorio
								1990	2000	1990	2000	
1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	
África Subsahariana												
...	...	4.2	...	...	...	96.3	...	...	...	...	...	...
...	33	...	1.6	...	9.5	...	...	...	...	...	...	...
...	162	...	0.9	...	4.4	...	...	...	...	...	...	...
...
27	14**	1.6	1.4**	13.4	12.6	46.8	38.9**	88.6	...	58	...	...
...
...	...	...	...	...	...	70.5	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	42.4	...	...	...	...	...	...
...
...	109	...	1.8	...	14.6	...	43.4	...	83.2	...	61.0	...
...
52	...	1.5	...	31.5	...	53.9	...	98.2	...	79	...	...
...
45	57	1.3	2.1	14.1	16.9	41.6	...	82.1	...	43	...	...
25	...	0.8	...	6.5	...	29.2	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...	...	3.2	...	13.6	...	50.3	...	...	...	...	...	...
...	99	...	3.1	...	17.2	...	46.5	...	83.5	...	86.1	...
...
...	...	...	...	...	...	49.1	...	...	...	...	...	...
...	...	1.1	...	6.6	...	44.7	...	...	...	...	...	...
...	33**	...	1.3**	...	14.5	...	48.9**	...	...	...	...	...
236	372	1.2	1.2	9.5	10.5	37.5	34.1	73.1	...	54	...	...
19	...	1.0	...	11.8	...	49.8	...	...	...	...	...	...
...
...
...
53	...	1.1	...	10.7	...	52.7	...	97.4	...	68	...	...
...
...
...
...	...	1.7	...	17.9	...	43.0	...	...	...	...	...	...
563	...	2.3	...	11.0	...	28.2	...	...	...	...	...	...
...
...
642	423	4.1	2.6	20.3	14.1	75.6	47.9	82.7	...	73	...	...
...	...	1.4	...	6.7	...	31.1	...	...	...	...	...	...
39	27**	1.6	2.1**	8.6	10.1	30.4	47.0**	98.3	84.3**	55	70.7	...
...
...
172	...	4.3	...	20.0	...	54.1	...	94.5	...	76	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
...	3 396**	...	0.6**	10.0	15.0	...	15.2**	...	...	...	...	...
...
3 777	5 212**	0.9	1.1**	18.3	22.6	17.7	19.6**	70.9	67.1**	51	58.0**	...
3 112	...	1.1	...	15.9	...	23.3	...	89.9	...	81	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	57	54.2**	...
1 000	2 287	1.1	1.6	12.0	17.1	34.2	33.9	87.0	...	82	...	...
...	6 485**	...	1.6**	...	21.5	...	20.6**	...	47.1**	...	36.9**	...
1 567	2 727**	0.9	1.2	12.6	18.4	23.3	27.2**	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	38.9	...	...	...	...	...	...
5 469	4 044**	1.6	1.2**	20.8	16.5	30.5	21.1**	56.4	...	52	...	...
2 545	3 623**	0.9	1.1**	12.1	16.5	17.6	20.2**	...	...	...	...	...
670	1 713**	0.7	0.9**	8.2	14.2	28.2	31.0**	95.7	...	85	78.6**	...

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN					
	Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Irlanda ^{0, 1}	1.8	41.9	1.5	...	0.4	...	5.6	5.1	10.2	10.7	95.0	89.1**
Islandia ⁰	...	6.3	...	1.4	...	4.2	5.6	6.1**	...	...	73.9	87.3**
Israel ⁰	...	6.5	...	...	...	...	6.5	7.6	11.3	...	92.2	93.9**
Italia ^{0, 1}	29.4	27.3	7.1	7.0	6.4	5.4	3.2	4.7	...	9.5	98.9	94.2**
Luxemburgo ^{0, 1}	...	5.3	0.7	6.7	...	17.8	2.6	4.0**	10.4	8.5**	...	...
Malta ^{0, 1}	37.6	38.2	29.2	36.5	23.3	27.3	4.0	4.9**	8.3	...	94.4	...
Mónaco	33.0	25.5	33.8	29.9	25.0	24.7	...	...	...	...	...	93.5
Noruega ^{0, 1}	36.0	40.0	1.2	1.6	5.2	7.2	7.3	6.9	14.6	16.2	86.3	91.3**
Países Bajos ^{0, 1}	68.6	69.0	68.7	68.4	82.9	83.6	6.0	4.8	14.8	10.4	95.1	96.2**
Portugal ^{0, 1}	64.1	51.2	6.7	10.0	8.2	13.6	4.2	5.9	...	12.8**	91.7	92.6**
Reino Unido ^{0, 1}	6.0	6.0	4.8	4.8	...	52.4	4.9	4.4	...	11.4	94.9	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98.5	...
Suecia ^{0, 1}	...	12.1	0.9	3.9	1.2	2.9	7.7	7.9	13.8	13.6	91.8	...
Suiza ^{0, 1}	5.3	7.5	2.4	3.4	5.8	7.6	4.9	5.2	18.7	15.2	88.8	90.2**
América Latina y el Caribe												
Anguila ¹	...	100.0	...	6.4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda ¹	...	100.0	...	38.2	...	20.1	...	3.5	...	...	...	100.0
Antillas Neerlandesas ¹	...	74.5	...	74.8	...	77.4	3.4	...	...	13.6	...	90.9
Argentina ^{w, 1}	...	28.2	...	19.9	...	25.1	1.1	4.7	10.9	13.6	96.0	97.7**
Aruba ¹	...	81.8	...	82.4	...	90.6	5.0	...	18.0	16.0	81.2	89.4
Bahamas	...	...	...	...	...	...	4.3	...	17.8	...	89.2	...
Barbados ¹	...	16.5	...	9.8	...	6.3	7.9	7.3	22.2	18.5	81.0	85.6
Belice ¹	...	100.0	...	87.1	...	74.1	4.8	6.8	18.5	20.9	94.4	...
Bermuda	...	...	...	33.8	...	39.0	3.3	...	14.5	...	92.5	...
Bolivia ¹	9.8	9.8**	10.4	9.3**	25.9	17.3**	2.5	5.7	...	23.1	...	85.5
Brasil ^w	33.6	27.8	14.2	8.3	34.7	11.3	...	4.0	...	10.4	...	95.1**
Chile ^w	47.7	45.7	38.8	45.5	49.0	49.7	2.7	4.3	10.4	17.5	97.0	88.8**
Colombia	...	40.8	15.2	18.7	...	30.1	2.5	5.2*	15.4	17.4*	90.8	...
Costa Rica	10.9	15.9	4.7	6.9	7.9	13.2	4.6	4.8	20.8	...	96.9	99.6
Cuba	...	...	...	...	...	...	8.9	8.7	12.3	15.1	93.1	92.6
Dominica ¹	100.0	100.0	4.0	26.3	...	37.5	...	5.6**	...	...	...	...
Ecuador	...	41.0	...	22.7	...	24.6	3.1	1.7	17.2	8.0	92.4	94.8
El Salvador ¹	...	...	...	...	...	...	2.0	2.4**	16.6	13.4**	...	96.8**
Granada ¹	...	...	8.7	...	...	...	5.4	4.5**	13.2	...	100.0	...
Guatemala ¹	...	19.6	...	12.8	...	56.2	1.4	1.7	11.8	11.4	90.0	88.5
Guyana ¹	...	...	...	...	...	...	4.8	4.5**	4.4	8.6**	82.7	...
Haití	86.0	...	67.0	...	...	...	1.5	1.1**	20.0	10.9**	99.9	...
Honduras	...	...	5.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	93.4	...	39.1	...	25.6	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos ¹	...	59.4	...	20.3	...	8.2	...	...	...	16.8	...	64.1
Islas Vírgenes Británicas ¹	100.0	100.0	15.3	16.5	...	2.8	4.8	...	12.2	...	89.2	...
Jamaica ^{w, 1}	84.1	88.2	...	4.9	5.8	...	5.4	6.6	12.8	11.1	86.7	94.1**
México ^{0, 1}	8.5	10.0	6.2	7.7	16.6	16.3	3.7	4.5	12.8	22.6	62.4	97.7**
Montserrat ¹	...	14.0	...	37.0	...	...	...	...	...	7.9**	...	47.3
Nicaragua ¹	24.0	17.5	12.6	16.4	...	...	3.4	...	9.7	13.8	...	...
Panamá	26.7	22.0	7.8	9.9	15.7	15.7	4.9	6.2	20.9	...	97.3	97.4
Paraguay ^{w, 1}	54.7	28.7	15.0	14.8**	21.9	27.6	1.1	5.0**	9.1	11.2**	97.4	91.9**
Perú ^{w, 1}	18.1	15.1	12.6	13.0	14.6	16.9	2.3	3.5	...	21.1	...	87.9
República Dominicana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	68.4**	...	15.3**	...	2.8**	2.8	3.3**	...	16.0**	100.0	...
San Vicente y las Granadinas	100.0	...	3.2	...	...	...	...	9.9	13.8	13.4**	75.3	70.7
Santa Lucía ¹	100.0	100.0	1.8	2.8**	12.0	3.7**	...	6.1	...	16.9	...	78.5
Suriname	...	...	...	...	...	...	8.3	...	...	...	99.6	...
Trinidad y Tobago ¹	...	77.4*	...	5.4	...	8.2	4.0	4.3**	11.6	16.7**	92.2	80.7**
Uruguay ^w	29.8	19.7	16.2	14.0	14.0	11.8	3.1	2.8	15.9	11.8	91.8	94.8**
Venezuela ¹	15.3	15.7**	13.7	9.0**	25.9	27.5**	3.1	...	12.0	...	...	...
Asia Central												
Armenia	...	0.5	...	0.6	...	0.5	7.3	2.9	20.5	...	...	80.7
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	7.0	4.1	23.5	17.3	...	99.1

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

GASTO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares corrientes		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		Salarios de los docentes de primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		País o territorio
								1990	2000	1990	2000	
1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	
1 502	3 063**	1.5	1.5**	13.0	14.2	29.0	31.8**	89.0	80.9**	75	68.0**	Irlanda ^{0, 1}
4 995	5 001**	2.5	1.9**	21.1	16.9	59.5	36.0**	48.6	...	54	...	Islandia ⁰
1 314	3 463**	1.9	2.4**	11.9	19.7	31.0	34.1**	...	...	...	...	Israel ⁰
2 933	3 863**	0.8	1.0**	15.5	20.8	26.6	23.1**	90.3	67.4**	82	60.3**	Italia ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo ^{0, 1}
639	...	0.9	...	9.1	...	25.1	...	69.8	...	42	...	Malta ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	...	16.2	...	...	...	...	Mónaco
8 988	8 427**	2.5	2.3**	34.0	24.7	39.5	34.9**	...	...	...	...	Noruega ^{0, 1}
2 400	3 659**	0.9	1.2**	12.7	14.6	16.2	25.5**	74.4	...	64	...	Países Bajos ^{0, 1}
1 102	2 280**	1.6	1.6**	15.9	20.3	42.3	37.0**	93.8	...	86	...	Portugal ^{0, 1}
2 587	...	1.2	...	15.5	...	26.1	...	59.7	...	51	...	Reino Unido ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	32.2	...	...	...	...	...	San Marino
12 955	...	3.4	...	49.7	...	47.6	...	...	...	...	...	Suecia ^{0, 1}
11 879	6 890**	2.0	1.5**	34.1	19.5	46.3	31.0**	73.2	...	61	...	Suiza ^{0, 1}
América Latina y el Caribe												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56.7	Antigua y Barbuda ¹
...	...	...	...	...	...	36.7	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas ¹
...	916**	...	1.6**	...	12.2	3.4	35.5**	89.9	49.2**	70	51.1**	Argentina ^{w, 1}
...	2 190	...	...	...	...	...	30.0	...	...	...	...	Aruba ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	2 090	...	2.0	...	22.1	37.5	32.0	...	...	...	...	Barbados ¹
...	487	2.7	3.4	11.3	16.7	60.3	...	...	...	...	...	Belice ¹
...	...	1.1	...	...	...	35.7	...	78.6	...	70	...	Bermuda
...	113**	...	2.1**	...	11.7	...	43.0**	...	...	...	...	Bolivia ¹
...	354**	...	1.3**	...	10.6	...	33.3**	...	...	...	...	Brasil ^w
...	636**	1.4	1.7**	8.9	14.2	52.2	43.5**	...	...	...	...	Chile ^w
...	...	...	...	...	...	39.3	...	...	...	...	...	Colombia
...	588	...	2.2	...	16.1	...	46.5	...	...	...	...	Costa Rica
...	...	1.5	2.9*	18.1	32.0	18.2	35.5*	...	...	...	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica ¹
...	...	...	...	...	...	34.4	...	...	...	...	...	Ecuador
...	38**	...	0.3**	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Granada ¹
...	...	0.4	...	2.8	...	29.5	...	...	...	...	...	Guatemala ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana ¹
41	...	0.8	...	9.6	...	53.0	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	29.7	...	81.1	...	54.2	Islas Turcos y Caicos ¹
...	...	...	...	...	...	35.5	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas ¹
191	422**	1.6	1.9**	11.8	14.7	34.7	30.2**	83.3	74.5**	58	68.8**	Jamaica ^{w, 1}
...	567**	0.6	1.8**	...	11.8	26.7	40.4**	...	...	...	...	México ^{0, 1}
...	...	...	...	...	...	23.8	...	...	...	...	63.0	Montserrat ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua ¹
254	534**	1.8	2.3**	12.1	16.1	37.0	37.1**	97.1	...	60	...	Panamá
...	...	0.5	...	3.0	...	43.9	...	...	...	...	...	Paraguay ^{w, 1}
...	141	...	1.2	...	7.1	...	40.4	...	...	...	...	Perú ^{w, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	...	...	64.1	...	...	...	...	74.2	San Vicente y las Granadinas
...	611**	2.6	2.4	10.5	14.2	47.9	38.7	...	92.1	...	60.0	Santa Lucía ¹
1 403	...	5.0	...	...	...	60.5	...	37.1	...	33	...	Suriname
374	570	1.6	1.5	9.7	11.7	42.4	39.8	...	77.5	70	78.7	Trinidad y Tobago ¹
...	473**	1.1	0.9**	9.5	8.0	37.5	32.6**	...	80.5**	...	72.4**	Uruguay ^w
...	...	0.5	...	2.5	...	20.2	...	...	...	...	...	Venezuela ¹
Asia Central												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Armenia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiján

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN					
	Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Georgia ¹	...	0.1	...	2.2	...	2.2	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	...	12.1**	...	0.5	...	0.7	3.2	...	17.6	...	...	...
Kyrgyzstan	...	0.9	...	0.5	...	0.4	8.3	...	22.5	...	88.5	...
Mongolia	...	3.0	...	2.2	...	1.4**	12.9	...	17.6	...	...	...
Tajikistan	...	...	...	...	...	...	9.7	...	24.7	...	91.8	...
Turkmenistan	...	...	...	...	...	...	4.3	...	21.0	...	...	...
Uzbekistan	...	...	...	...	...	...	9.5	...	20.4	...	79.8	...
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	1.9	...	...	...	93.2	...
Bangladesh	...	...	15.2	38.7	...	95.7	1.5	2.5	10.3	15.7	79.1	61.7
Bhután	...	100.0	...	1.7	...	0.3	...	5.1	...	12.9	...	67.6
India ^{w, 1}	...	3.0	...	16.5	...	42.4	3.6	4.1	12.2	12.7	98.7	98.0**
Irán, República Islámica del	...	10.3	0.1	3.6	0.3	5.5	4.1	4.4	22.4	20.4	82.5	90.8
Maldivas	...	34.0	...	2.3	...	...	6.6	...	10.0	...	...	...
Nepal	...	83.9	...	...	...	...	2.0	3.6	8.5	14.1	...	74.6
Pakistán ¹	...	34.8*	...	34.8*	...	...	2.7	1.8**	7.4	7.8**	80.9	...
Sri Lanka ^w	...	...	1.5	...	2.5	...	2.7	...	8.1	...	81.5	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia ^o	26.2	62.6**	24.9	27.2	31.9	23.9	5.3	4.9**	14.8	...	92.4	96.4**
Brunei Darussalam	...	61.1	...	35.1	...	10.4	2.5	...	...	9.1**	90.4	98.3
Camboya	...	29.7	...	0.9	...	0.1	...	1.9	...	10.1	...	89.7
China ^w	...	...	...	...	...	...	2.3	...	12.8	...	93.2	...
Fiji	100.0	...	...	...	...	...	4.7	5.9**	...	21.3**	99.1	...
Filipinas ^w	58.2	47.9	6.7	7.3	36.4	22.7	2.9	3.4	10.1	...	92.4	90.9**
Indonesia ^w	99.6	98.9	17.6	15.9	49.2	42.7	1.0	1.6	...	9.6	69.0	87.9**
Islas Cook ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98.4
Islas Marshall ¹	...	...	...	...	...	...	...	13.8**	...	...	...	...
Islas Salomón ¹	...	...	11.7	...	...	...	...	3.6**	...	15.4**	...	...
Japón ^o	78.1	65.2	0.7	0.9	16.5	18.6	...	3.5	...	10.5	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	18.3	...	100.0	...
Macao, China	...	91.6	...	94.1	...	93.3	...	3.6	10.7	13.9	...	...
Malasia ^{w, 1}	59.9	48.1	0.3	2.9	6.2	5.8	5.5	6.8	18.3	25.2	77.3	66.0**
Micronesia (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar ¹	...	...	...	...	...	...	...	0.6	...	18.1*	...	66.5
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0**	...	95.3**
Niue ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.7**
Nueva Zelanda ^o	0.4	...	2.5	2.0	4.9	10.2	6.5	6.6	...	...	95.5	99.8**
Palau ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20.0**	...	...
Papua Nueva Guinea	100.0	...	2.4	...	...	...	...	2.4**	...	17.5**	...	...
República de Corea ^o	69.3	77.6	1.4	1.5	45.2	39.6	3.4	3.8	22.4	17.4	89.2	80.3**
República Democrática Popular Lao	...	19.6	...	2.1	...	0.8	...	2.4	...	8.8	...	52.7
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa ¹	...	...	11.7	...	...	...	4.2	3.9	10.7	13.3**	94.0	99.9
Singapore	...	...	24.0	...	24.3	...	3.0	3.5	18.2	23.6**	87.3	72.9
Tailandia ^w	...	19.2	9.6	13.2	16.2	6.6	3.6	5.5	20.0	31.0	83.6	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga ¹	...	100.0	7.4	7.1	77.7	72.8	...	5.3**	...	17.8**	...	...
Tuvalu ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	16.2	16.8**	100.0	...
Vanuatu ¹	...	...	22.4	...	...	...	4.4	7.7**	19.2	17.4	100.0	83.7
Viet Nam	...	51.5	...	0.3	...	...	2.1	...	7.5	...	90.3	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	78.7	48.5	4.1	6.6	2.8	6.3	6.0	...	17.8	...	94.4	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	5.5	...	21.1	...	84.6	...
Bahrein	100.0	99.2	13.2	19.7	8.8	14.2	5.0	3.1	14.6	11.4	94.3	97.1
Djibuti	100.0	100.0	8.9	11.1	15.7	14.6	3.4	...	10.5	...	100.0	...
Egipto ^{w, 1}	86.6	48.5**	5.8	8.1**	...	5.2**	4.0	...	...	...	86.4	...
Emiratos Árabes Unidos ¹	63.8	69.5	32.2	46.5	20.6	33.7	1.7	...	14.6	...	95.4	92.3**

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.

GASTO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares corrientes		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		Salarios de los docentes de primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		País o territorio
1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kyrgyzstan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mongolia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tajikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistan
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	87.6	...	...	...	...	...	Afganistán
...	12	...	0.5	...	3.7	45.6	30.9	...	...	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	56.9**	...	...	...	...	Bhután
...	47**	...	1.2**	...	10.5	38.9	29.9**	...	52.0**	...	...	India ^{w,1}
...	455**	...	1.1**	...	9.7	33.2	27.5**	...	...	...	...	Irán, República Islámica del
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
...	23	...	1.5	...	9.6	48.2	56.6	...	...	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
Asia Oriental y el Pacífico												
...	3 100**	...	1.6**	...	15.6	...	33.3**	...	...	...	...	Australia ^o
...	...	0.5	...	...	...	24.1	...	73.5	...	34	...	Brunei Darussalam
...	14	...	1.1	...	5.7	...	61.7	...	...	...	...	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	China ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	114**	...	1.8**	...	10.9	...	60.4**	...	87.5**	...	83.4**	Filipinas ^w
...	27**	...	0.6**	...	4.1	...	39.9**	...	81.9**	...	99.0**	Indonesia ^w
...	...	...	...	...	...	...	57.1	...	...	...	...	Islas Cook ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, China
...	378**	...	1.4**	...	10.2	34.3	30.9**	...	73.3**	...	53.4**	Malasia ^{w,1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Federados de)
...	395	...	...	...	...	...	57.6	...	...	...	...	Myanmar ¹
...	...	...	...	...	...	...	45.6**	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	32.7**	...	...	...	...	Niue ¹
2 142	2 619**	1.7	2.0**	17.7	21.5	26.9	31.2**	71.7	...	40	...	Nueva Zelanda ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
706	1 527**	1.4	1.3**	12.0	15.5	44.3	43.5**	75.9	...	61	...	República de Corea ^o
...	14**	...	0.7**	...	4.4	...	55.5**	...	...	...	...	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
...	...	...	...	...	...	52.6	...	...	...	72	...	Samoa ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapore
204	...	1.7	...	13.4	...	56.0	...	75.3	...	62	...	Tailandia ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga ¹
...	...	...	...	...	...	35.9	...	90.2	...	58	...	Tuvalu ¹
...	157	...	2.5	...	14.0	59.8	38.9	...	...	...	...	Vanuatu ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes												
...	...	...	...	...	...	78.8	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	30.4	...	...	...	...	...	Bahrein
269	...	2.0	...	...	...	58.0	...	...	...	...	...	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto ^{w,1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos ¹

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	ALUMNOS DEL SECTOR PRIVADO EN % DEL TOTAL DE LOS ALUMNOS ESCOLARIZADOS						GASTO EN EDUCACIÓN					
	Enseñanza primaria		Enseñanza secundaria		Enseñanza superior		Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Iraq ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81.7
Jamahiriyá Árabe Libia ¹	...	5.3	...	2.2	...	...	...	...	...	...	...	68.4
Jordania ^{w, 1}	98.5	99.6	22.9	30.0	6.1	16.5	8.9	5.0	17.1	20.6	70.7	86.8
Kuwait ¹	9.3	28.3	25.0	30.6	...	27.3**	3.5	...	3.4	...	...	...
Líbano ¹	...	74.3	...	63.6	...	51.1	...	2.9	...	11.1	...	96.3
Marruecos ¹	100.0	100.0	3.6	4.6	2.7	5.0	5.5	5.6**	26.1	...	90.8	88.7**
Mauritania ¹	...	...	0.7	2.8	2.5	...	...	3.6**	...	...	...	...
Omán ¹	100.0	100.0	1.7	4.5	0.7	0.9	3.5	...	11.1	...	92.0	89.3**
Qatar	100.0	100.0	23.4	39.3	12.3	28.8	3.4	...	...	...	97.3	...
República Árabe Siria	61.2	66.1	3.5	4.3	5.6	4.8	4.3	4.4	17.3	11.1	...	84.1
Sudán	...	90.4	1.0	4.2	21.0	17.2	0.6	...	2.8	...	...	...
Territorios Autónomos Palestinos	100.0	99.9	...	8.9	...	4.8	...	...	...	...	...	...
Túnez ^w	...	84.6	0.5	0.8	12.0	7.6	6.2	7.2**	13.5	17.4**	87.8	85.5**
Yemen	...	32.4**	...	1.3**	...	...	...	10.6	...	32.8	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania ^o	...	2.2	...	2.2	...	...	5.8	...	...	...	...	...
Belarrús ¹	...	...	...	0.1**	...	0.1	4.9	6.0	...	...	84.0	...
Bosnia yHerzegovina ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^o	...	0.2	...	0.3	...	0.7	5.6	...	...	...	92.6	...
Croacia ¹	...	6.3	...	0.2	...	0.9	7.2	4.3**	...	...	...	...
Eslovaquia ¹	...	0.5	...	3.9	...	5.6	5.1	4.2	...	13.8	...	95.2**
Eslovenia ^o	...	1.0	...	0.1	...	2.1	...	...	...	...	...	...
Estonia ^{o, 1}	...	1.1	...	1.8	...	1.4	...	7.6	...	...	...	...
Federación de Rusian ^w	...	...	...	0.4	...	0.3	3.5	3.1	...	10.6	...	...
Hungría ^o	0.1	3.6	...	5.1	...	...	6.1	5.2	7.8	14.1	90.4	90.7**
la ex Rep. Yugoslava de Macedonia ^{o, 1}	...	...	...	...	...	...	...	4.2**	...	...	...	...
Letonia ^o	...	1.4	...	0.9	...	1.0	3.8	5.9	10.8	...	91.1	...
Lituania ^o	...	0.3	...	0.3	...	0.2	4.6	...	13.8	...	93.9	...
Polonia ^o	0.0	4.4	0.1	0.9	0.4	5.0	...	5.3	...	12.2	...	92.9**
República Checa ^o	...	1.5	...	0.9	...	6.3	...	4.5	...	9.7	...	91.7**
República de Moldova	...	...	...	...	...	...	5.6	3.8	17.2	15.0	78.9	94.9
Rumania ^{o, 1}	...	0.7	...	0.1	...	0.5	2.8	3.6**	7.3	...	98.4	...
Serbia y Montenegro ¹	...	...	...	...	...	0.0	...	5.7**	...	...	...	...
Turquia ^{o, 1}	5.6	6.3	0.6	1.8**	2.8	...	2.1	3.4	...	...	89.1	81.0**
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	19.7	...	80.2	...
Mundo²	...	39.1	...	7.3	...	10.6	4.1	4.5	14.2	...	91.8	...
Países desarrollados	29.4	26.5	4.8	6.6	9.5	11.0	5.3	5.3	11.9	11.5	93.0	93.1
Países en desarrollo	...	60.7	...	10.7	...	15.7	3.5	4.1	14.1	...	90.8	...
Países en transición	...	1.3	...	0.6	...	0.8	5.6	4.2	...	...	...	...
África Subsahariana	...	61.9	...	10.9	...	...	3.5	3.4	...	...	89.9	...
América del Norte y Europa Occidental	31.2	25.5	5.7	6.6	9.4	10.6	5.2	5.5	11.6	11.5	93.0	92.7
América Latina y el Caribe	...	40.9	...	15.3	...	20.1	3.4	4.5	13.5	13.8	92.4	91.4
Asia Central	...	0.9	...	0.6	...	0.7	7.8	...	20.7	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	...	34.4	...	10.0	...	...	2.7	3.8	10.0	13.5	82.0	74.6
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	3.7	...	17.1	...	...
Estados Árabes	99.3	84.6	4.9	7.3	7.5	14.2	4.1	...	14.6	...	92.0	87.7
Europa Central y Oriental	...	...	...	0.9	...	0.9	5.0	4.4	...	...	...	...

1. Las cifras en cursiva corresponden a 1999-2000.
2. Todas las cifras representan valores medios.

GASTO EN EDUCACIÓN

Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares corrientes		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en la enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación		Salarios de los docentes de primaria en % del gasto público ordinario en la enseñanza primaria		Salarios de los docentes en % del gasto público ordinario en educación		País o territorio
1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	1990	2000	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq ¹
...	...	...	...	...	...	...	12.1**	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia ¹
...	210	...	1.9	...	12.6	...	43.4	...	...	...	...	Jordania ^{w, 1}
...	...	1.5	...	...	...	43.1	...	...	...	...	...	Kuwait ¹
...	388**	...	0.9**	...	7.6	...	49.6**	...	...	...	...	Libano ¹
...	203**	...	2.4**	...	18.6	34.8	48.0**	...	...	...	...	Marruecos ¹
...	...	1.3	...	16.1	4.7	33.3	...	...	...	...	...	Mauritania ¹
628	663	1.7	...	11.9	...	54.1	37.4**	...	...	...	...	Omán ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
...	...	...	...	...	...	38.5	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territorios Autónomos Palestinos
...	317**	...	2.3**	...	16.2	39.8	38.3**	...	...	...	...	Túnez ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania ^o
...	...	1.6	...	...	...	38.1	...	...	...	...	...	Belarrús ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ^o
...	...	2.6	...	24.0	...	50.5	...	...	...	...	...	Bulgaria ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Croacia ¹
...	404**	...	0.6**	...	11.5	...	15.9**	...	...	...	...	Eslovaquia ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovenia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estonia ^{o, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusian ^w
646	850**	2.3	0.9**	21.2	19.2	41.8	20.0**	...	...	...	...	Hungría ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex Rep. Yugoslava de Macedonia ^{o, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lituania ^o
...	1114**	1.8	2.3**	...	27.4	32.9	46.7**	...	...	...	...	Polonia ^o
...	594**	...	0.7**	...	12.2	...	18.2**	...	46.4**	...	41.8**	República Checa ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Moldova
...	...	1.2	...	23.1	...	45.0	...	...	...	...	...	Rumania ^{o, 1}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia y Montenegro ¹
246	366**	1.1	1.5**	9.1	12.2	58.1	48.4**	96.3	...	86	...	Turquía ^{o, 1}
...	...	...	...	...	...	38.9	...	...	...	...	...	Ucrania
Mundo ²												
2545	3543	1.2	1.5	15.5	17.7	29.0	31.0	73.8	...	61	...	Países desarrollados
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
2566	3641	1.2	1.3	15.5	17.7	29.8	27.2	74.4	67.2	63	59.2	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

Glosario

Alumno. Niño o joven matriculado en un programa educativo. Por regla general, en este informe se designa con el nombre de “alumnos” a los escolares de primaria, mientras que para los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza más avanzados se suele emplear el término estudiantes. Ámbitos de estudios en la enseñanza terciaria o superior.

Programas generales: programas básicos, alfabetización y aprendizaje del cálculo, y desarrollo personal.

Educación: formación de docentes y ciencias de la educación.

Humanidades y artes: humanidades, religión y teología, bellas artes y artes aplicadas.

Ciencias sociales, comercio y derecho: Ciencias sociales y ciencias de la conducta, periodismo e información, comercio y administración, y derecho.

Ciencia: Ciencias de la vida y ciencias físicas, matemáticas, estadística e informática.

Ingeniería, industria y construcción: Ingeniería y técnicas conexas, industrias de fabricación y transformación, arquitectura y construcción.

Agricultura: agricultura, silvicultura, pesca y ciencias veterinarias.

Salud y protección social: Medicina y servicios sanitarios, y servicios sociales.

Servicios: Servicios a particulares, servicios de transportes, protección del medio ambiente y servicios de seguridad.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).

Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y deliberado de actividades de aprendizaje en una institución de educación formal (preprimaria) o en el marco de un programa no formal de desarrollo de la infancia. Normalmente, los programas de atención y educación de la primera infancia están concebidos para niños 3 años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, corresponden a un equivalente de dos horas diarias y cien días por año como mínimo.

Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). Sistema de clasificación concebido como un instrumento apto para reunir, compilar y presentar indicadores y estadísticas sobre educación comparables tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997.

Docente formado. Docente que ha recibido –antes o durante el ejercicio de su profesión– la formación estructurada mínima necesaria para enseñar en el nivel pertinente en un país determinado.

Docentes o personal docente. Número de personas empleadas a tiempo completo o parcial en una estructura destinada a orientar y dirigir la experiencia de aprendizaje de alumnos y estudiantes, independientemente de sus calificaciones y del mecanismo de transmisión de los conocimientos (presencial y/o a distancia). Esta definición excluye al personal educativo que no tiene funciones pedagógicas (por ejemplo, los directores o administradores de centros de enseñanza que no ejercen la docencia), así como a las personas que trabajan de forma esporádica o voluntaria en instituciones educativas (por ejemplo, los padres de alumnos).

Edad (oficial) de ingreso. Edad a la que los alumnos o los estudiantes ingresarían en un determinado programa o nivel de enseñanza, dando por supuesto que han iniciado su escolaridad a la edad de ingreso oficial en el nivel de estudios más bajo, han estudiado a tiempo completo a lo largo de toda su escolarización y han progresado en el sistema sin repetir ni adelantar un grado. Cabe señalar que la edad teórica de ingreso en un programa o nivel determinado puede ser muy distinta de la edad de ingreso efectiva o más corriente.

Enseñanza obligatoria. Número de años o periodo de edad definidos por la ley, durante los cuales los niños y los adolescentes tienen la obligación de asistir a programas educativos.

Enseñanza postsecundaria no superior (nivel 4 de la CINE). Programas que, desde un punto de vista internacional, se sitúan entre el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza postsecundaria, aunque a nivel del país pueda considerarse que se trata de programas que pertenecen claramente a uno u otro de esos dos niveles de educación. El nivel de estos programas no suele ser más elevado que el de los correspondientes al nivel 3 (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), pero sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han terminado un programa de ese nivel. Los estudiantes por regla general son de más edad que los del nivel 3 de la CINE. La duración normal de los programas del nivel 4 de la CINE suele oscilar entre 6 meses y 2 años.

Enseñanza preprimaria (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente concebidos para preparar a niños muy pequeños –de tres años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, esto es para servir de transición entre el hogar y la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denomina-

ciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia, educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados esos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE.

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). A veces se denomina enseñanza elemental. Programas concebidos normalmente sobre la base de una unidad o un proyecto destinado a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y música. En algunos casos, estos programas también dan cabida a la educación religiosa. Estas materias sirven para desarrollar en los alumnos la capacidad de obtener y utilizar la información que necesitan acerca de su comunidad, su país, etc.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE). Comprende dos ciclos. **El primer ciclo corresponde al nivel 2 de la CINE.** Los programas de este ciclo se han concebido por regla general para continuar los programas básicos de primaria, pero este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas y exige docentes más especializados en cada una de ellas. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. **El segundo ciclo corresponde al nivel 3 de la CINE.** Los programas de este ciclo constituyen la fase final de la enseñanza secundaria en la mayoría de los países y se suelen estructurar por disciplinas con más rigor que en el primer ciclo. Además, los docentes deben poseer en general un título más elevado, o más especializado, que en el nivel 2.

Enseñanza técnica y profesional. Programas principalmente destinados a preparar a los estudiantes directamente para un oficio o profesión técnica de carácter específico (o para una categoría de profesiones o actividades técnicas). El estudiante que termina con éxito uno de estos programas consigue una calificación adecuada para entrar en el mercado de trabajo, que es reconocida por las autoridades competentes del país donde la ha obtenido (Ministerio de Educación, asociaciones de empleadores, etc.).

Enseñanza terciaria o superior. Comprende dos ciclos. **El primer ciclo corresponde al nivel 5 de la CINE** y sus programas tienen un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. Este primer ciclo consta a su vez de dos niveles: el nivel 5A, que comprende programas basados en gran medida en la teoría y destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados o ejercer una profesión que exige la posesión de competencias elevadas; y el nivel 5B,

cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. **El segundo ciclo corresponde al nivel 6 de la CINE** y comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

Escolarización. Número de alumnos o estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de su edad. A este respecto, véanse también los términos tasa bruta de escolarización y tasa neta de escolarización.

Escolarización en el sector privado. Número de alumnos matriculados en centros docentes de primaria y secundaria que no dependen de las autoridades públicas, sino que están controlados y administrados por entidades privadas con fines lucrativos o no, tales como organizaciones o asociaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de interés especial, fundaciones o empresas comerciales.

Esperanza de vida al nacer. Número teórico de años que viviría un recién nacido, si se mantuviesen constantes las tasas de mortalidad por edad existentes en el año de su nacimiento. Es la suma de las tasas de mortalidad por edad.

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño va a pasar en la escuela y la universidad, 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.

Estudiantes extranjeros. Estudiantes matriculados en un programa de educación, en un país en el que no tienen establecida su residencia permanente.

Gasto público en educación. Total de recursos financieros públicos dedicados a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. El gasto público en educación comprende el gasto ordinario y el gasto de capital. **El gasto (público) de capital** comprende los desembolsos dedicados a construcciones, renovaciones y reparaciones importantes de edificios, así como los destinados a la adquisición de bienes de equipo importantes y vehículos. **El gasto (público) ordinario** comprende los desembolsos en bienes y servicios consumidos en un año determinado, que han de volver a efectuarse al año siguiente, a saber: sueldos e incentivos del personal, servicios contratados o comprados, recursos diversos como libros y material pedagógico, servicios sociales y otros desembolsos ordinarios en mobiliario, equipamientos, reparaciones de menor cuantía, combustible, telecomunicaciones, viajes, seguros y alquileres.

Gasto público en educación, en porcentaje del gasto público total. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles –centrales, regionales y locales– de la administración pública, expresado en porcentaje del gasto público total en todos los sectores (salud, educación, servicios sociales, etc.).

Gasto público en educación, en porcentaje del PNB. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles –centrales, regionales y locales– de la administración pública, expresado en porcentaje del PNB.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del total del gasto público ordinario en educación. Este indicador señala la porción que corresponde al gasto público ordinario en enseñanza primaria dentro del conjunto del gasto público ordinario dedicado a la educación.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria por alumno (costo unitario). Este indicador mide el promedio del gasto público por alumno de primaria.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria por alumno, en porcentaje del PNB por habitante. Indicador que mide el promedio del gasto público por alumno de primaria con respecto al PNB por habitante de un país. En otras palabras, este indicador refleja la porción que corresponde al costo unitario de la enseñanza primaria dentro del PNB por habitante.

Grado. Etapa de la instrucción que por regla general abarca un año escolar.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir los progresos globales hacia la consecución de la EPT. Por ahora, sólo se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, la alfabetización de adultos, la paridad entre los sexos y la calidad de la educación. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados de esos cuatro indicadores.

Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Índice compuesto que mide el nivel relativo de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, así como en la alfabetización de adultos. El IEG es el promedio aritmético de los índices de paridad entre los sexos registrados en la enseñanza primaria y secundaria, así como en la 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. Un IPS con valor igual a 1 indica que existe paridad entre los sexos. Un IPS con un valor que oscila entre 0 y 1 significa que se da una disparidad a favor de los varones. Un IPS con valor superior a 1 señala la existencia de una disparidad a favor de las muchachas.

Niños sin escolarizar. Niños en edad oficial de ir a la escuela que no están matriculados en ésta.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado.

Número de niños huérfanos a causa del SIDA. Estimación del número de niños de 0 a 14 años que han perdido a su padre o su madre, o a ambos, a causa del sida.

Paridad de Poder Adquisitivo (PPA). Tipo de cambio de una moneda en dólares estadounidenses que permite suprimir las diferencias en materia de nivel de precios entre los países. Así, cuando los gastos del PNB de diferentes países se convierten en una moneda única por medio de la PPA, quedan expresados en una misma serie de precios internacionales a fin de que las comparaciones entre los países sólo reflejen diferencias en el volumen de los productos y servicios comprados. En otras palabras, esto significa que una determinada suma de dinero convertida en dólares estadounidenses al tipo de cambio PPA (dólares PPA) permite comprar la misma cantidad de bienes y servicios en todos los países.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que sus miembros estén o no escolarizados.

Porcentaje de nuevos ingresados en primer grado de primaria participantes en programas de AEPI. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que han participado en cualquier programa organizado de AEPI de 200 horas como mínimo, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de primaria.

Porcentaje de 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.

Producto Interior Bruto (PIB). Suma de los valores añadidos brutos de los bienes y servicios producidos en un país determinado por las personas que residen en él, comprendidos los servicios de distribución y transporte, más los impuestos que gravan los productos y servicios, menos las subvenciones no incluidas en el valor de los productos.

Producto Nacional Bruto (PNB). Suma de los valores añadidos brutos de los bienes y servicios producidos en un país determinado por las personas que residen en él, comprendidos los servicios de distribución y transporte, más los impuestos que gravan los productos y servicios, menos las subvenciones no incluidas en el valor de los productos, más los ingresos netos procedentes del extranjero. Según que el saldo de esos ingresos sea positivo o negativo, el PNB será superior o inferior al PIB.

Producto nacional bruto por habitante. El producto nacional bruto de un país expresado en dólares corrientes estadounidenses y dividido por el número total de sus habitantes.

Proporción Alumnos/Docente. Promedio de alumnos por docente en un nivel de enseñanza y un año escolar determinados. Cuando se dispone de datos, este promedio se calcula sobre la base del número de alumnos y profesores expresado en equivalente tiempo completo. Sueldos de los docentes en porcentaje del gasto público ordinario en educación. Porción que corresponde a los sueldos y otras remuneraciones de los docentes en el total del gasto público ordinario en educación.

Tasa Bruta de Escolarización (TBE). Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de enseñanza, independientemente de su edad, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial correspondiente a ese nivel de enseñanza.

Tasa Bruta de Ingreso (TBI) en primaria. Número de alumnos matriculados por primera vez en el primer grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en primaria.

Tasa de incidencia del VIH en un grupo de edad determinado. Estimación del número de personas de un determinado grupo de edad que viven con el VIH/SIDA al final de un año determinado, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente.

Tasa de mortalidad infantil. Número de niños fallecidos de menos de un año de edad por mil nacidos vivos en un año determinado.

Tasa de repetición por grado. Proporción de alumnos matriculados en un grado y un año escolar determinados que siguen cursando ese mismo grado al año escolar siguiente.

Tasa de supervivencia. Porcentaje de una cohorte de alumnos que ingresan juntos en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que llegan a un determinado grado, repitiendo 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.

Tasa (estimada) de alfabetización/analfabetismo de adultos. Porcentaje de la población adulta de 15 años o más que sabe/no sabe leer y escribir. Se considera alfabetizada/analfabeta a toda persona que sabe/no sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Tasa (estimada) de alfabetización/analfabetismo de adultos jóvenes. Número de personas de 15 a 24 años que sabe/no sabe leer y escribir, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente. Se considera alfabetizada/analfabeta a toda persona que sabe/no sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

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, 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) en primaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial para comenzarla, expresado en porcentaje de la población que tiene esa edad.

Tasa total de fertilidad o promedio de hijos por mujer. Promedio teórico de hijos que tendría una mujer durante su periodo de fertilidad, considerando constantes las tasas de fertilidad específicas de los distintos grupos de edad. Se calcula sumando esas tasas específicas para el conjunto de las mujeres en edad de procrear (15-49 años).

Total del servicio de la deuda. Suma de los reembolsos de capital e intereses pagados en divisas extranjeras, bienes o servicios por concepto la deuda a largo plazo, de los intereses pagados por concepto de la deuda a corto plazo y de los reembolsos (retrocompras y cargas) al Fondo Monetario Internacional (FMI).

Referencias

- Absar, S. S. 2001. *Why women work in garment factories in Bangladesh. Voices of their own*. Documento preparado para la Conferencia sobre transformaciones sociales en la región de Asia y el Pacífico, 4-6 de diciembre de 2000. Universidades de Wollongong y Newcastle, Australia, Centre for Asia Pacific Social Transformation Studies.
- Abu-Ghaida, D.; Klasen, S. 2002. *The costs of missing the Millennium Development Goal on gender equity*. Washington, D. C., Banco Mundial (documento mimeografiado).
- ACDI 1999. *CIDA's policy on gender equality*. Hull, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA). [http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaind.nsf/9c9c207b0db5a8c68525651c005db5a5/6f0d1a14114696288525672900660de5/\\$FILE/ATTOEVTK/GENDER-E.pdf](http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaind.nsf/9c9c207b0db5a8c68525651c005db5a5/6f0d1a14114696288525672900660de5/$FILE/ATTOEVTK/GENDER-E.pdf)
- . 2000. *Social development priorities: a framework for action*. Hull, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional.
- . 2002. *Action plan on basic education*. Hull, Quebec, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional.
- . 2003. *Educating girls: a handbook*. Hull, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional.
- ACNUR. 2002. We can't afford to ignore secondary education for refugees, say experts. *UNHCR news story*, septiembre de 2002. www.unhcr.org
- ActionAid. 2003. *Fast track or back track? The education fast track initiative: make or break for the Monterrey consensus*. Londres, ActionAid.
- Adams, D. 2002. *Education and national development: priorities, policies and planning*. Hong Kong, Asian Development Bank/Comparative Education Research Centre, Universidad de Hong Kong (Education in Developing Asia Series, vol. 1.).
- AFD. 2003. Survey of bilateral agencies conducted for the *EFA Report 2003/4*.
- Africanews*. 2003. Teachers' low morale results in poor examination results. *Africanews* (Nairobi), febrero de 2003.
- AED/SARAI Project. 2002. *Nouveau rôle des ONG dans l'éducation de base en Guinée*. Washington, D. C., USAID (inédito).
- Afrikeco. 2002. *Le Niger échange ses dettes contre des terres*. <http://afrikeco.com/articles/afrikeco-612-2.php>
- Agnihotri, S. 2000. *Sex ratio patterns in the Indian population: a fresh exploration*. Nueva Delhi, Sage Publications.
- Ahmed, A. U. y del Ninno, C. 2002. *The food for education program in Bangladesh: an evaluation of its impact on educational attainment and food security*. Washington, D. C., International Food Policy Research Institute (FCND documento de discusión n° 138). <http://www.ifpri.org/divs/fcnd/dp/papers/fcndp138.pdf>
- Alessie, R.; Baker, P.; Blundell, R.; Heady, C.; y Meghir, C. 1992. The working behaviour of young people in rural Côte d'Ivoire. *The World Bank Economic Review*, n° 6, págs. 139-155.
- American Association of University Women. 1992. *How schools shortchange girls: a study of major findings on girls and education*. Washington, D. C., AAUW.
- Anderson-Levitt, K.; Bloch, M.; y Soumaré, A. 1994. Inside classrooms in Guinea: girls' experiences. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Andvig, J. 1999. *Corruption in the former USSR countries and international oil business in Azerbaijan*. Oslo, Instituto Noruego de Asuntos Internacionales (NUPI) (Informe n° 253).
- Arabia Saudita. 2001. *Development of education. A national report about education in the kingdom of Saudi Arabia*, 2001. Riyad, Ministerio de Educación.
- Arends-Kuening, M.; Amin, S. 2000. *The effects of schooling incentive program on household resource allocation in Bangladesh*. New York, Population Council (Policy Research Division working paper n° 133).

- Arnot, M.; David, M.; y Weiner, G. 1999. *Closing the gender gap: postwar education and social change*. Cambridge, Polity Press.
- Arnot, M.; Gray, J.; James, M.; y Rudduck, J. 1998. *A review of recent research on gender and educational performance*. Londres, The Stationery Office (documentos de investigación de la OFSTED).
- Arnot, M.; Keating, A.; y Marshall, H. 2003. Gender, education and citizenship (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Arnot, M.; y Phipps, A. 2003. Gender and education in the UK (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- ASDI. 2001. *Education for all: a human right and a basic need. Policy for SIDA's development cooperation in the education sector*. Estocolmo, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Atshan, L. 1997. Disability and gender at a cross-roads: a Palestinian perspective. En: L. Abu-Habib (compilador). *Gender and disability, women's experiences in the Middle East*. Oxford, Oxfam Publishing, págs. 53-59.
- AUCC. Forthcoming. Joint evaluation of external support to basic education in developing countries: phase two. Vol. 6: Final report. Local solutions to global challenges – towards effective partnerships in basic education. Submission to the Evaluation Management Group, Association of Universities and Colleges of Canada (documento mimeografiado).
- Ávalos, B. 2003. Gender parity and equality in Chile: a case study (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Avotri, R.; Owusu-Darko, L.; Eghan, H.; y Ocansey, S. 2000. *Gender and primary schooling in Ghana*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 37).
- Avritzer, L. 2000. Sociedade civil, espaço público et poder local: uma análise do Orçamento participativo em Belo Horizonte e Porto Alegre (documento mimeografiado).
- Bachmann, S. 1998. Children at work. Commentary. *San Jose Mercury News*, 16 de julio.
- Bah-lalya, I. 2003. Implementing EFA: lessons emerging from the development of a civil society capacity building program in sub-Saharan Africa (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Bailey, B. 2003. Gender-sensitive educational policy and practice: the case of Jamaica (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*, encargado por conducto de la Oficina Internacional de Educación).
- Balagopalan, S.; y Subrahmanian, R. 2003. Dalit and Adivasi children in schools: some preliminary research themes and findings. *IDS Bulletin*, vol. 34, n° 1.
- Bamberg, I. 2001. Éducation et démocratisation en Afrique du Sud: le nouveau système éducatif unique et décentralisé face à la reproduction des inégalités. *Autrepart: des écoles pour le Sud*, n° 17 (Paris, Institut de recherche pour le développement).
- Banco Mundial. *Evaluaciones individuales de países*. <http://www1.worldbank.org/hdnetwork/efa>
- . 1992. *Poverty reduction handbook and operational directives*. Washington D. C., Banco Mundial.
- . 1998. *World Development Indicators 1998*. Washington D. C., Banco Mundial.
- . 1999. *Bangladesh education sector review*. Vol. III. Anexos. Washington D. C., Banco Mundial.
- . 2000. *Informe sobre el Desarrollo Mundial*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2001a. *Engendering development through gender equality in rights, resources, and voice*. Washington, D. C./Oxford, Banco Mundial/Oxford University Press (Informe sobre investigaciones en materia de políticas).

- 2001b. *Gender in the PRSPs: a stocktaking*. Washington D. C., World Bank Poverty Reduction and Economic Management Network, Gender and Development Group.
 - 2001c. Gender. En: *Poverty reduction strategy sourcebook*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2002a. *Achieving education for all by 2015: simulation results for 47 low-income countries*. Washington, D. C., Banco Mundial, Human Development Network, Africa Region Department.
 - 2002b. *Education and HIV/AIDS, a window of hope*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2002c. *News release n° 2002/346/LAC. Brazil*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2002d. *Poverty in Bangladesh: building on progress*. South Asia Region, World Bank Dhaka Office, Poverty Reduction and Economic Management Sector Unit. [http://lnweb18.worldbank.org/lo + web + sites/bangladesh + web.nsf/Bangladesh? OpenNavigator](http://lnweb18.worldbank.org/lo+web+sites/bangladesh+web.nsf/Bangladesh?OpenNavigator)
 - 2002e. User fees in primary education. Draft for review. Washington, D. C., Banco Mundial (documento mimeografiado).
 - 2002f. *Informe Anual del Banco Mundial 2002*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2002g. *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2003: Desarrollo sostenible en un mundo dinámico*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2003a. *Jordan: education reform for knowledge*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2003b. *Measuring development outcomes in low income countries*. Conferencia sobre la mejora de las estadísticas para medir los resultados del desarrollo, 4-5 de julio de 2003. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2003c. Base de datos sobre los Objetivos de Desarrollo para el Milenio. <http://www.developmentgoals.org/Data.htm>
 - 2003d. *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2003: Hacer que los servicios funcionen para los pobres*. Washington, D. C., Banco Mundial.
 - 2003e. www.girlseducation
- Bangladesh Institute of Development Studies. 1997. *An evaluation of the food for education program: enhancing accessibility to and retention in primary education for the rural poor in Bangladesh*. Dhaka, Bangladesh Institute of Development Studies (documento mimeografiado).
- Barber, M. 2003. Deliverable goals and strategic challenges – A view from England on reconceptualising public education. En: *Schooling for tomorrow. networks of innovation – Towards new models for managing schools and systems*. París, OCDE.
- Barnett, W. S. 1996. Lives in the balance: age-27 benefit-cost analysis of the High/scope Perry Preschool Program. Ypsilanti (Michigán), High/Scope Press.
- Barry, B. 2003. Partenariat et renforcement de la participation des ONG/OSC à la mise en œuvre de l'EPT en Guinée. Document présenté lors du lancement du NGO/CSO Capacity Building Program à Conakry, Guinea.
- Barth, E. 2003. *Peace as disappointment. The reintegration of female soldiers in post-conflict societies: a comparative study from Africa*. Oslo, Instituto Internacional de Investigaciones sobre la Paz (PRIO).
- Basu, K. 1999. Child labor: cause, consequence, and cure, with remarks on international labor standards. *Journal of Economic Literature* (Stanford, Stanford University), vol. 37, n° 3, págs. 1083-1119.
- 2001. *Gender and say: an intrahousehold model of household behavior*. Ithaca, Cornell University Press (documento de trabajo del Center for Analytical Economics [CAE]).

- Baudino, C. 2003. Étude de cas: la France (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Bauer, J. 2001. Demographic change, development, and the economic status of women in East Asia. En: A. Mason (compilador). *Population change and economic development in East Asia. Challenges met, opportunities seized*. Stanford, Stanford University Press, págs. 359-384.
- Becker, G. S. 1965. A theory of the allocation of time. *Economic Journal*, vol. 75, n° 299, págs. 493-517.
- Behrman, J. D.; Deolalikar, A. B.; Soon, Lee-Ying. 2002. *Promoting effective schooling through education decentralization in Bangladesh, Indonesia, and the Philippines*. Manille, ADB (ERD Working Paper Series n° 23).
- Behrman, J. R.; Foster, A.; y Rosenzweig, M. R. 1997. *Women's schooling, home teaching and economic growth*. *Journal of Political Economy*, vol. 107, n° 4, págs. 632-714.
- Bennell, P. 2003. The impact of the AIDS epidemic on schooling in sub-Saharan Africa (documento preliminar para la reunión bienal de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, Mauricio, diciembre de 2003).
- Bentall, C.; Peart, E.; Carr-Hill, R.; y Cox, A. 2001. *Funding agency contributions to education for all*. Paris, UNESCO (Education for All 2000 Assessment, Thematic Studies).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123485e.pdf>
- Bertrand, D. 2003. Achieving the universal primary education goal of the Millennium Declaration: new challenges for development cooperation. Ginebra, United Nations Joint Inspection Unit (proyecto de informe).
- Bhalotra, S. 2000. *Is child labour necessary?* Econometric Society World Congress 2000 (Working Papers in Economics n° 0500).
- . 2001. *Investigating separability of parent and child labour supply*. Documento presentado en la conferencia de la AEA/ASSA, Washington D. C., enero de 2003. Bristol, Universidad de Bristol, Department of economics (documento mimeografiado).
- Bhalotra, S.; y Attfield, C. 1998. Intrahousehold resource allocation in rural Pakistan: a semiparametric analysis. *Journal of Applied Econometrics*, vol. 13, n° 5, págs. 463-480.
- Bhalotra, S.; y Heady, C. 2000. Child labour: theory and evidence. Londres, Suntory and Toyota International Centre for Economics and Related Disciplines/London School of Economics (Development Economics Discussion Paper Series, n° 24).
- . 2001. Child activities in South Asia and Sub-Saharan Africa. En: P. Lawrence y C. Thirtle (compiladores). *Africa and Asia in comparative development*. Londres, Palgrave/Macmillan.
- Bhalotra, S.; y Tzannatos, Z. 2002. *Child labour: what have we learnt?* Washington, D. C., Banco Mundial (documento de discusión del sector de protección social).
- Bhat, P. N. M. 2002. Returning a favour: reciprocity between female education and fertility in India. *World Development*, vol. 30, n° 10, págs. 1791-1803.
- Bhatkal, S. 1997. Andhra Pradesh: the great betrayal. *The voice of people awakening*, 1° de abril.
- Bhutan. 2002. *Ninth five-year plan (2002-2007)*. Thimphu, Planning Commission, Gobierno del reino de Bhután.
- Birdsall, N.; y Orivel, F. 1996. Demand for primary schooling in rural Mali: should user fees be increased? *Education Economics*, vol. 4, n° 3, págs. 279-296.
- Bledsoe, C. H. 2003. *Contingent lives. Fertility, time, and aging in West Africa*. Chicago/Londres, University of Chicago Press.
- Bloom, D.; y Williamson, J. 1998. Demographic transition and economic miracles in emerging Asia. *World Bank Economic Review*, vol. 12, n° 3, págs. 419-455.

BMZ, 2001. *Konzept für Förderung der gleichberechtigten. Beteiligung von Frauen und Mädchen am Entwicklungsprozess, Gleicherechtigungskonzept*. Bonn, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Bohman, M. J.; y Rehg, W. 1997. *Deliberative democracy*. Cambridge, MIT Press.

Boozer, M.; y Suri, T. 2001. *Child labour and schooling decisions in Ghana*. New Haven, Yale University, Department of Economics (documento mimeografiado).

Boyle, S. y otros. 2002. *Reaching the poor. The «costs» of sending children to school. A six country comparative study*. Londres, UK Department for International Development.

BRAC. 2002. *Annual report*. Dhaka, Bangladesh Rural Advancement Committee.
<http://www.brac.net/BRACAnnualReport2002.pdf>

Bramley, J.; van Kraayenoord, C.; y Elkins, J. 1990. *Understanding young women with disabilities*. Queensland, Fred and Eleanor Schonell Special Education Research Centre, University of Queensland.

Brasil. 1998. Constitución de 1988. Texto constitucional del 5 de octubre de 1988 con las modificaciones introducidas por las enmiendas constitucionales n° 1/92 a 18/98 y por las enmiendas constitucionales de revisión n° 1/94 a 6/94. Brasilia, República Federal de Brasil.

Brasil/OIT/CINTERFOR. 2003. *National initiatives concerning rural education and training – Brazil*. Gobierno de Brasil, Ministerio de Relaciones Exteriores/Organización Internacional del Trabajo/Inter-American Research and Documentation Centre on Vocational Training (CINTERFOR).
<http://www.logos-net.net/ilo/150base/en/topicn/t29bra.htm>

Bray, M. 1996. *Counting the full cost: parental and community financing of education in East Asia*. Washington, D. C., Banco Mundial (Direcciones del desarrollo).

Bray, M.; y Mukundan, M. V. 2003. Management and governance for EFA: is decentralization really the answer? (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*)

Bredenburg K.; Sohep, M.; y Somany, O. 2003. *Gender and education in Cambodia: historical review of trends and the way forward*. Phnom Penh, Camboya (documento mimeografiado).

Brown, D.; Deardoff, A.; y Stern, R. M. 2003. *The effect of multinational production on wages and working conditions in developing countries*. Research Seminar in International Economics, 30 de agosto de 2002. Ann Arbor, University of Michigan, School of Public Policy (Documento de discusión n° 483).

Bruns, B. 2003. *The EFA fast track initiative: experience to date and next steps*. Presentación de Barbara Bruns, Secretaría de la EPT- Secretaría de la IMOA, Grupo de Trabajo sobre la EPT, UNESCO, París, 22-23 de julio.

Bruns, B.; Mingat, A.; y Rakotomalala, R. 2003. *Achieving universal primary education by 2015. A chance for every child*. Washington, D. C., Banco Mundial.

Bunwaree, S. 1999. Gender inequality: the Mauritian experience. En: C. Heward y S. Bunwaree (compiladores). *Gender, education, and development: beyond access to empowerment*. Londres/Nueva York, Zed Books.

Caccio-Bava, S. (sin fecha). *Bolsa-Escola (school bursary program): a public policy on minimum income and education*. Pólis (Research, Formation and Social Policies Consultancy Institute) (IDRC Canada Policy Brief, 9 août 2003). <http://www.idrc.ca/lacro/foro/seminario/cacciapb.html>

Cagatay, N.; y Ozler, S. 1995. Feminization of the labour force: the effects of long-term development and structural adjustment. *World Development* vol. 23, n° 11, págs. 1883-1894.

Cain, M. 1984. On women's status, family structure and fertility in developing countries. Washington, D. C., Banco Mundial (documento preliminar para el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1984*).

- Camerún. 2001. *Rapport national sur le développement de l'éducation par le Ministère de l'éducation nationale*. Yaundé, Comisión Nacional de la república del camerún para la UNESCO.
- Campaña Mundial por la Educación. 2003a. *A fair chance: attaining gender equality in basic education by 2005*. Bruselas, Campaña Mundial por la Educación. <http://www.campaignforeducation.org/html/home/welcome/frameset.shtml>
- . 2003b. *Education for all fast track. The no-progress report*. Bruselas, Campaña Mundial por la Educación (Documento informativo, 11 septiembre de 2003).
- CAMPE/Education Watch. 1999. *Hope not complacency: state of primary education in Bangladesh 1999*. Dhaka, The University Press Limited.
- Canagarajah, S.; y Coulombe, H. 1997. *Employment, labor markets, and poverty in Ghana: a study of changes during economic decline and recovery*. Washington, D. C., Banco Mundial (Working Papers – Labor and Employment, Labor Market Policies and Institutions – n° 1845).
- Cardoso, R. 2001. Building partnerships for social development: Brazil's Comunidade Solidária. *Harvard Review of Latin America*, primavera de 2002. <http://www.fas.harvard.edu/~drclas/publications/revista/Volunteering/comunidae.html>
- Carnoy, M.; y Castells, M. 1996. *Sustainable flexibility: prospective study on work, family and society in the information age*. Berkeley, University of California (Working Paper n° 11).
- Carr-Hill, R.; Kweka, A. N.; Rusimbi, M.; Chengelele, R. 1991. *The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme*. Paris, UNESCO-IIPE (IIEP Research Report).
- Carron, G.; Mwiria, K.; y Righa, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenya literacy programme*. Paris, UNESCO-IIPE (IIEP Research Report).
- Carvalho, I. 2000. Household income as a determinant of child labour and school enrolment in Brazil: evidence from a social security reform. Capítulo de una tesis de doctorado, Boston, Massachusetts Institute of Technology (documento mimeografiado).
- Casassus, J.; Cusato, S.; Froemel, J. E.; y Palafox, J. C. 2002. *First international comparative study of language, mathematics and associated factors for students in the third and fourth grade of primary school*. Second report. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Case, A.; Paxson, C.; y Ableidinger, J. 2002. *The education of African orphans*. Princeton, Center for Health and Wellbeing Research Program in Development Studies, Princeton University.
- Castells, M. 1997. *The information age: economy, society and culture*. Vol. II: The power of identity. Malden/Oxford, Blackwell Publishers
- CCONG. 2003. Summary of recommendations from the CCNGO/EFA. Foro anual, Porto Alegre, Brasil, 19-23 de enero de 2003.
- CDAA. 1999. *Gender equality in education*. Documento sobre el seguimiento de la igualdad entre los sexos en la educación de la Comunidad de Desarrollo del África Austral. <http://www.sardc.net>
- CDE. 1989. Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York, Naciones Unidas.
- CEDAF. 1979. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 1996. *Initial and second periodic reports under the convention on the elimination of discrimination against women*. Belize Country Report. Nueva York, UN Division for the Advancement of Women (CEDAW/C/BLZ/1-2).
- . 1997. *Concluding observations of the committee on the elimination of discrimination against women*. Nueva York, UN Division for the Advancement of Women (A/52/38 Rev. 1).

- . 1999. *Third periodic report under the Convention on the elimination of discrimination against women*. Chile Country Report. Nueva York, UN Division for the Advancement of Women (CEDAW/C/CHI/3).
- . 2000. *Initial report under the Convention on the elimination of discrimination against women*. Burundi Country Report. Nueva York, UN Division for the Advancement of Women (CEDAW/C/BDI/1).
- CEPALC 2002. *Panorama Social de Latinoamérica 2001-2002*. Santiago, CEPALC.
- Céu Roldao, M. do. 2003. Strategies to promote good practice and innovation in schools – The Portuguese case. En: *Networks of innovation. towards new models for managing schools and systems*. París, OCDE.
- Chabbott, C. 2003. *Constructing education for development. International organizations and education for all*. Nueva York/Londres, Routledge Falmer.
- Chapman, D.; y Adams, D. 2002. *The quality of education: dimensions and strategies. Education in developing Asia*. vol. 5. Hong Kong, Asian Development Bank Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Charlier, J. E.; y Pierrard, J. F. 2001. Systèmes décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne. *Autrepart: des écoles pour le Sud*, n° 17 (París, Institut de recherche pour le développement).
- Charmes, J. 1998. Informal sector, poverty and gender: a review of empirical evidence. Washington, Banco Mundial (documento de referencia para el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2001*).
- Chisholm, L.; y McKinney, C. 2003. Reforms, innovations and approaches used to work with teachers to use them as change agents and facilitators of gender equality in different countries: strengths and limitations (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Choquet, M.; y Ledoux, S. 1994. *Adolescents: enquête nationale*. París, Éditions INSERM.
- Chowdhury, A.; Mushtaque R. y otros. 2002. Enrolment at primary level: gender difference disappears in Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 2, págs. 191-203.
- Chowdhury, M.; Choudhury, R.; Nath, S. 1999. *Hope not complacency: state of primary education in Bangladesh*. Dhaka, Vedams Publishers.
- CICR. 2001. *Les femmes face à la guerre. Une étude du CICR sur les effets des conflits armés sur la vie des femmes*. Ginebra, Comité Internacional de la Cruz Roja (ref. 0798).
- Cigno, A.; y Rosati, F. 2002. Child labour, education and nutrition in rural India. *Pacific Economic Review*, vol. 7, n° 1, págs. 65-83.
- Clarke, G. 1998. Non-governmental organisations (NGOs) and politics in the developing world. *Political Studies*, vol. 46, n° 1, págs. 36-52.
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2000. *Girls with guns: an agenda on child soldiers for "Beijing plus five"*. <http://www.child-soldiers.org/cs/childsoldiers.nsf/37a36da699a44b3e80256b240045b77b/30bf3605f103061b80256b210046f85b?> Documento accesible
- Cochrane, S. 1979. *Fertility and education: what do we really know?* Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Cockburn, J. 2001a. *Child labour versus education: poverty constraints or income opportunities?* Quebec, Centre de recherche en économie et finance appliquées, Université Laval (Cahier de recherche n° 01-17).
- . 2001b. *Income contributions of child work in rural Ethiopia*. Quebec, Centre de recherche en économie et finance appliquées, Université Laval (Cahier de recherche n° 01-17).
- . 2002. *Income contributions of child work in rural Ethiopia*. Oxford, Centre for the Study of African Economies and Nuffield College (Working Paper n° 171, WPS/2002-12).
- Cohen, J. 1997. Procedure and substance in deliberative democracy. En: M. J. Bohman y W. Rehg (compiladores), *Deliberative democracy*. Cambridge, MIT Press.

- Cohen, J.; y Rogers, J. 1995. *Associations and democracy*. Londres/Nueva York, Verso Press.
- Colardyn, D. (compilador). 2002. *Lifelong learning: which ways forward?* Utrecht, Lemma Publishers. 282 págs.
- Colclough, C.; Al-Samarrai, S.; Rose, O.; y Temborn, M. 2003. *Achieving schooling for all in Africa: cost, commitment and gender*. Aldershot, Ashgate.
- Comité de Desarrollo del Banco Mundial. 2003a. *Accelerating progress towards education for all*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- . 2003b. *Comunicado del Comité de Desarrollo del Banco Mundial*, 22 de septiembre de 2003. Dubai, Emiratos Árabes Unidos. FMI/Banco Mundial.
- . 2003c. *Global monitoring of policies and actions for achieving the MDGs and related outcomes, implementation report*. Washington, D. C., Banco Mundial/FMI (DC2003-0013).
- Comisión Nacional de Bangladesh para la UNESCO. 2002. *National Education Policy (NEP) 2000*. Citado en Japan Bank for International Cooperation Sector Study, Bangladesh Education Sector Overview – EFA NPA II, marzo de 2002, pág. 32.
- Condy, A. 1998. *Improving the quality of teaching and learning through community participation: achievements, limitations and risks. Early lessons from the School Improvement Fund in Ghana*. Londres, UK Department for International Development (DFID Social Development Division Working Paper n° 2)
- Connell, R. W. 1996. Teaching the boys: new research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, vol. 98, n° 2, págs. 206-235.
- Consejo Europeo. 2003. *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (benchmarks)*, 5 y 6 de mayo de 2003. Bruselas, Consejo Europeo.
- Consejo Nórdico. 2003. *The Dakar objectives and the nordic approach*. Copenhague, Consejo Nórdico.
- Coombe, C. 2001. *HIV/AIDS and trauma among learners: sexual violence and deprivation in South Africa*. Harare, Oficina Multipaís de la UNESCO, Programa de la UNESCO sobre VIH/SIDA y educación.
- Coombe, C.; y Kelly, J. 2001. *Education as a vehicle for combating HIV/AIDS*. Harare, Oficina multipaís de la UNESCO, Programa de la UNESCO sobre VIH/SIDA y educación.
- Corrales, J. 1999. *The politics of education reform: bolstering the supply and demand: overcoming institutional blocks*. Washington, D. C., Banco Mundial (Education Reform and Management Publication Series, vol. II. n° 1).
- Crook, R.; y Sturla Sverrisson, A. 1999. To what extent can decentralised forms of government enhance the development of pro-poor policies and improve poverty alleviation outcomes. Londres/Washington, D. C., UK Department for International Development/Banco Mundial (documento preliminar para el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/01*).
- Cussó, R. 2003. *L'impact des politiques éducatives de scolarisation des filles: Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal*. Paris, UNESCO/IIPE.
- Degazon-Johnson, R. 2002. What happened to the children? En: Bernard Van Leer Foundation, *Following footsteps: ECD tracer studies* (Early Childhood Matters n° 100).
- Dehejia, R.; y Gatti, R. 2002. *Child labor: the role of income variability and access to credit across countries*. Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper Series n° 9018).
- Denes, C. A. 2003. Bolsa-escola: redefining poverty and development in Brazil. *International Education Journal*, vol. 4, n° 2, págs. 137-147.
- Deng, L. B. 2003. Education in southern Sudan: war, status and challenges of achieving education for all goals (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).

- Departamento de Educación de los Estados Unidos. 2002a. *Elementary and Secondary Education Act, amended on 8 January 2002*. Washington, D. C., U. S. Departamento de Educación de los Estados Unidos
- . 2002b. *No Child Left Behind Act*, 8 de enero de 2002. Washington, D. C., U.S. Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Dessy, S.; y Vencatachellum, D. 2003. Explaining cross-country differences in policy response to child labour. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, vol. 36, n° 1, págs. 1-20.
- De Temmerman, E. 2001. *Above girls. Children abducted in Northern Uganda*. Kampala, Fountain Publications.
- DeTray, D. 1983. Children's work activities in Malaysia. *Population and Development Review*, vol. 9, n° 3, págs. 437-455.
- Deutsch, R. 1998. *Does child care pay? Labour force participation and earnings effects of access to child care in the favelas of Rio de Janeiro* (inédito).
- De Vreyer, P. 1994. La demande d'éducation: déterminants économiques. *Afrique contemporaine*, n° 172, págs. 92-107.
- DFID. 2000. *Poverty elimination and the empowerment of women*. Londres, Department for International Development.
- . 2001a. *Children out of school*. Londres, Department for International Development.
- . 2001b. *The challenge of universal primary education*. Londres, Department for International Development.
- . 2003. *DFID's support for EFA since Dakar*. <http://62.189.42.51/DFIDstage/Pubs/files/educfe.pdf>
- . *DFID's guidance notes for its education advisers on How can education advisers help to achieve the public service agreement (PSA) gender equality targets*. Newbigging and Derbyshire, 2003.
- Diagne, M. 1999. *Synthesis of project evaluation reviews. Basic education and livelihood opportunities for illiterate and semiliterate young adults – BELOISYA – especially young women in countries with low rates of enrolment in primary schools*. Washington, D. C., Banco Mundial (Desarrollo humano de la región África).
- Dighe, A. 1995. Deconstructing literacy primers. *Economic and Political Weekly* (India), 1° de julio, págs. 1559-1561.
- Dinamarca. 2003. *Education for all*. Copenhague, Ministerio de Educación. <http://eng.uvm.dk/>
- Dollar, D.; y Gatti, R. 1999. *Gender inequality, income and growth: are good times good for women?* Washington, D. C., Banco Mundial (Research report on gender and development, Working Paper n° 1).
- Donnelly, J. 2003. HIV rate may be declining in Africa? *The Boston Globe*, 11 de mayo.
- Doumato, E. A. 1995. The ambiguity of shari'a and the politics of «rights» in Saudi Arabia. En: M. Afkhami (compilador). *Faith and freedom: women's human rights in the Muslim world*. Londres, I. B. Taurus.
- Drèze, J. 1995. Famine prevention in India. En: J. Drèze y A. Sen (compiladores). *The political economy of hunger*.
- Drèze, J.; y Kingdon, G. G. 1999. *School participation in rural India. Suntory and Toyota International Centre for Economics and Related Disciplines*. Londres, London School of Economics (Development Economics Discussion Paper Series n° 18).
- . 2001. School participation in rural India. *Review of Development Economics*, vol. 5, n° 1, págs. 1-24.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J.; Jean Yeung, W.; y Smith, J. R. 1998. How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, vol. 63, págs. 40-23.

- DWNRO. (sin fecha). *A research report on the education status of children with disabilities in Uganda. A case of Iganda district. Kampala, Disabled Women Network and Resources Organization* (documento mimeografiado).
- Dyson, T. 2002. *On the future of human fertility in India*. Grupo de expertos de las Naciones Unidas sobre el tema « Fertilidad : fin de la transición », 11-14 de marzo de 2002. Nueva York, Naciones Unidas, División de la Población.
- Dyson, T.; y Moore, M. 1983. On kinship structures, female autonomy and demographic behaviour in India. *Population and Development Review*, vol. 9, n° 1, págs. 35-60. ECLAC. 2002. Social panorama of Latin America, 2001-2002. Santiago, ECLAC.
- Edmonds, E. 2003. *Household composition and the response of child labor supply to product market integration: evidence from Viet Nam*. Hanovre, Department of Economics, Dartmouth College/National Bureau of Economic Research. <http://www.dartmouth.edu/~eedmonds/sibs.pdf>
- Educación hoy. 2003. Boletín del Sector de Educación de la UNESCO, n° 6. <http://www1.worldbank.org/hdnetwork/efa>
- Egipto. 2003. *Draft I: the national plan for education for all (2002/2003-2015/2016)*. El Cairo, Ministerio de Educación.
- El-Bushra, J.; El-Karib, A.; y Hadjipateras, A. 2002. *Gender-sensitive programme design and planning in conflict-affected situations*. Londres, (ACORD) (informe de investigación).
- Elson, D. 2002. Gender justice, human rights and neo-liberal economic policies. En: M. Molyneux y S. Razavi (compiladores). *Gender justice, development and rights*. Oxford, Oxford University Press.
- Elson, D.; y Evers, B. 1998. *Sector programme support: the health sector. A gender aware analysis*. Report for the DAC/WID Task Force on Gender Guidelines for Programme Aid and Other Forms of Economic Policy Related Assistance.
- Eming Young, M. 2002. *Early childhood development: a stepping stone to success in school and lifelong learning*. Washington, D. C., Human Development Network Education Group.
- Equipo especial sobre la pobreza en Viet Nam. 2002. *Providing quality education for all*. Documento preparado para el Equipo especial sobre la pobreza en Viet Nam.
- Etiopía. 2002. *Education Sector development programme II (ESDP-II) 2002/2003-2004/2005*. Program action plan (PAP). Revised draft. Addis Abeba, Ministerio de Educación.
- Etiopía, Gobierno de transición. 1994a. *Education and training policy*, Addis Abeba, Gobierno de transición.
- . 1994b. *National policy on Ethiopian women*, Addis-Abeba, Gobierno de transición.
- . 1994c. *Population policy*, Addis Abeba, Gobierno de transición.
- Evans, J. 1997. Diagnosis and solutions: efforts to address transitions and linkages in diverse countries. En: *Coordinators' Notebook*. La Haya, Fundación Bernard van Leer, vol. 21, págs. 22-30.
- Evans, P.; y Deluca, M. 2003. Disabilities and gender in primary education. París, OCDE/CERI (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Family Health International. 1998. *Women's voices, women's lives: the impact of family planning, a synthesis of findings from the women's studies project*. Durham, Family Health International.
- FAWE. 1994. *School dropout and adolescent pregnancy*. A report on the ministerial consultation held in Mauritius, septiembre de 1994. Nairobi, Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía.
- . 2003. *Mainstreaming gender into education for all (EFA) national action plans (NAPS)*. Nairobi, Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía.

- Federación de Rusia. 2003. *Education for all: Russia's national framework for action*. Moscú, Gobierno de la Federación de Rusia.
- Figueroa, M. 2000. Making sense of male experience: the case of academic underachievement in the English-speaking Caribbean. *IDS Bulletin*, vol. 31, n° 2, págs. 68-74.
- Filipinas. 2003. *EFA 2000 assessment and 2003 EFA visioning exercise*. Proyecto de plan de EPT de Filipinas. Manila, Gobierno de la República de Filipinas (documento mimeografiado).
- Filmer, D. 2001. *Educational attainment and enrolment profiles: a resource «book»*. Based on an analysis of demographic and health survey data. Washington, D. C., Banco Mundial, Development Research Group. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edbook.htm> (continually updated)
- Finkelhor D.; y Dziuba-Letherman J. 1994. Children as victims of violence: a national survey. *Pediatrics*, vol. 94, n° 4, págs. 173-183.
- Finlandia. 2002. *Education for all – Finnish national action plan*. Helsinki, Ministerio de Educación.
- Fiske, E. B. 1996. *Decentralization of education: politics and consensus*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Fleischman, J. 2003. Educating girls, combating HIV/AIDS (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Folbre, N. 1994. Who takes care of the kids? Gender and the structures of constraint. Londres/Nueva York, Routledge.
- Foro Económico Mundial. 2002. Global governance initiative: project description. Foro Económico Mundial. <http://www.weforum.org/>
- Fransman, J. 2003. Gender in education: Pakistan case study (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Fransman, J.; Renwick, I.; y Adib Wahba Wahby, Y. 2003. Can gender parity lead to gender equity? Bangladesh country profile (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Froschl, M.; Rousso, H.; y Rubin, E. 2001. Nothing to do after school: more of an issue for girls. En: H. Rousso y M. Wehmeyer (compiladores). *Double jeopardy: addressing gender equity in special education*. Albany, Suny Press.
- Fundación Bernard van Leer. 2000. *Parents and ECD programs*. La Haya, Fundación Bernard van Leer (Early Childhood Matters, n° 95).
- . 2002. Following footsteps: *ECD tracer studies*. La Haya, Fundación Bernard van Leer (Early Childhood Matters n° 100).
- Galasso, E. 1999. *Intra-household allocation and child labor in Indonesia*. Chestnut Hill, Boston College (documento mimeografiado).
- Gall, P.; Eckroad, J.; y Stanfield, J. D. 1986. *Evaluation of the PL480 title II program in the Dominican Republic*. Proyecto de informe final. Washington, D. C., USAID.
- Garenne M.; y Joseph. V. 2002. The timing of the fertility transition in sub-Saharan Africa. *World Development*, vol. 30, n° 10, págs. 1835-1843.
- Geocities. 2001. *Le SNEN met fin à la parodie de négociations*. <http://www.geocities.com/alterniger/html/249snen.htm>
- Gertler, P.; y Glewwe, P. 1990. The willingness to pay for education for daughters in contrast to sons: evidence from rural Peru. *Journal of Public Economics*, vol. 42, n° 3, págs. 251-275.

- Ghanem, H.; y Nizamuddin, S. 1995. *The World bank Bangladesh: labour market policies for higher employment*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Gisselbrech, O. 1996. *Statistiques scolaires du Mali, perspective historique 1963-1994*. Bamako, Centre de l'ORSTOM, 310 págs.
- Global Health Fund. <http://www.globalfundatm.org/overview.html>
- Global IDP Project. 2003. *Global overview of internal displacement by the end of 2002*. Compilación de resúmenes mundiales y regionales actualizada y publicada por el Global IDP Project (febrero de 2003). www.idpproject.org.
- Global March Against Child Labour. www.globalmarch.org
- Global Movement for Children. <http://www.gmfc.org/en/indexhtml>
- Gobierno de los Estados Unidos. 2002. *Millennium challenge account. A presidential initiative*, MCA brochure. Washington, D. C., Gobierno de los Estados Unidos.
- Goetz, A. M. 1998. Mainstreaming gender equity to national development planning. En: C. Miller y S. Razavi (compiladores). *Missionaries and mandarins: feminist engagement with development institutions*. Londres, Intermediate Technology Development Group.
- Goetz, A. M. 2003. Women's education and political participation (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Gordon, T.; Holland, J.; y Lahelma, E. 2000. *Making spaces: citizenship and difference in schools*. Londres, MacMillan.
- Gorga, A. 2003. Gender awareness in the school curriculum of Benin (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Goujon, A.; y McNay, K. 2003. Projecting the educational composition of the population of India: selected state-level perspectives. En: *Applied population and policy*. Auckland, Open Mind Journals.
- Govinda, R. 2003. Dynamics of decentralized management in primary education: policy and practice in Rajasthan and Madhya Pradesh. En: R. Govinda and R. Diwan (compiladores). *Community participation and empowerment in primary education*. Nueva Delhi/Londres, Thousand Oaks/Sage Publications, págs. 203-235.
- Green, A. 1999. Education and globalisation in Europe and Asia: convergent and divergent trends. *Journal of Educational Policy*, vol. 14, n° 1, págs. 55-72.
- Gregson, S.; Zaba, B.; y Hunter, S. C. 2002. The impact of HIV 1 on fertility in sub-Saharan Africa: causes and consequences. Grupo de expertos de las Naciones Unidas sobre el tema "Fertilidad: el final de la transición", 11-14 de marzo de 2002. Nueva York, Naciones Unidas, División de la Población.
- Groce, N. 1997. Women with disabilities in the developing world. *Journal of Disability Policy Studies*, vol. 8, n° 1-2, págs. 178-192.
- . 1999. *An overview of young people living with disabilities: their needs and their rights*. Nueva York, UNICEF.
- Grootaert, C. 1999. Child labor in Côte d'Ivoire. En: C. Grootaert y H. A. Patrinos (compiladores). *The policy analysis of child labor*. Nueva York, St Martins Press, págs. 23-62.
- Grupo Consultivo sobre la AEPI. 1993. *Site visit: India – Integrated Child Development Services (ICDS)*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- GTZ. 1999. *Support to basic education in developing countries*. Eschborn, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

- 2001a. *Programme of action 2015: poverty reduction – a global task*. Eschborn, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- 2001b. *The art of learning: life skills for the children of the world*. Eschborn, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Guimaraes de Castro, M. E. 2002a. *Brazilian national education plan, accelerating action towards education for all*. Brasilia, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- 2002b. *Evaluation: an educational reform strategy in Brazil*. Brasilia, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
- Guinea. 2003. *Rapport national sur les objectifs de Déclaration du millénaire*. Conakry, Gobierno de la República de Guinea.
- Gupta, M. C.; y Kom Hom. 1984. *Evaluation of PL480 title II school feeding program in India*. Washington, D. C./Nueva Delhi, USAID.
- Gustafsson-Wright, E.; y Pyne, H. H. 2002. *Gender dimensions of child labour and street children in Brazil*. Washington, D. C., Banco Mundial (Policy Research Working Paper n° 2897).
- Guzmán, L.; y Letendre Morales, A. 2003. Gender and education in Costa Rica (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Habermans, J. 1997. Direito e democracia: entre faticidade e validade. *Tempo Brasileiro* (Rio de Janeiro), vol. I y II.
- Haití. 1997. *National plan of education and training, PNEF (1997-2007)*. Port-au-Prince, Gobierno de la República de Haití.
- Halasz, G. 2003. Public management reform and the regulation of education systems. En: *Networks of innovation. towards new models for managing schools and systems*. París, OCDE.
- Hallak, J.; y Poisson, M. 2001. *Ethics and corruption in education*. Actas de la reunión de expertos celebrada en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, 28-29 de noviembre de 2001. París, UNESCO-IIEP.
- Hammarberg, T. 1999. *Report of the special representative of the Secretary General for human rights in Cambodia (E/CN.4/1999/101)*.
- Hanemann, U. 2003a. Data cases Latin America and the Caribbean related to the Dakar goal 4. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la educación (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- 2003b. Significant developments and trends in literacy and basic education for youth and adults. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la educación.
- Hargreaves, A; Liebermann, A.; Fullan, M.; y Hopkins, D (compiladores). 1998. *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- Hastings, E. 1995. Assumption, expectation and discrimination: gender issues for girls with disabilities. Gender equity, a framework for Australian schools. Hobart, Tasmania Department of Education, Equity Standards Branch.
<http://www.education.tas.gov.au/equitystandards/gender/framework/assumption.htm>
- Hayward, C (compilador). 2003. *Gender differences at puberty*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Heady, C. 2003. What is the effect of child labour on learning achievement? Evidence from Ghana. *World Development*, vol. 31, n° 2, págs. 385-398.
- Heater, D. 1990. *Citizenship: a civic ideal in western history, politics and education*. Londres, Longman.

- Heckman, J. J. 1999. *Policies to foster human capital*. Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper Series n° 7288).
- Herz, B.; Subbarao, K.; Habib, M.; y Raney, L. 1991. *Letting girls learn: promising approaches in primary and secondary education*. Washington, D. C., Banco Mundial (Discussion Papers n° 133).
- Heward, C. 1999. Introduction: the new discourses of gender, education and development. En: C. Heward y S. Bunwaree (compiladores). *Gender, education and development: beyond access to empowerment*. Londres, Zed Books.
- Hinzen, H. 1987. *Oral literature and adult education. giving and taking: involved in Sierra Leonan adult education*. Freetown, Universidad de Sierra Leona.
- Hirsch, D. 2003. The management of learning, schools and systems. En: *Networks of innovation. towards new models for managing schools and systems*. París, OCDE.
- Hirst, P. 1994. *Associative democracy. New forms of economics and social governance*. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Hirst, P. 1994. *Associative democracy. New forms of economics and social governance*. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Hoddinott, J.; Alderman, H.; y Haddad, L. 1997. Testing competing models and intrahousehold allocation. En: L. Haddad y otros (compiladores). *Intrahousehold resource allocation in developing countries: methods, models and policy*. Baltimore, John Hopkins University Press, págs. 129-141.
- Honduras. 2002. *Plan de Educación para Todos de Honduras 2003-2015, EFA-FTI*. Tegucigalpa, Gobierno de la República de Honduras.
- Hopkins, D.; y Levin, B. 2000. Government policy and school development. *School Leadership and Management*, vol. 20, n° 1, págs. 15-30.
- Human Rights in China. 2002. *Shutting out the poorest, discrimination against the most disadvantaged migrant children in city schools*. Nueva York, Human Rights in China.
- Human Rights Watch. 2001a. *Scared at school: sexual violence against girls in South African schools*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2001b. *World report 2001*. Nueva York, Human Rights Watch.
- . 2003. *Suffering in silence: the links between human rights abuses and HIV transmission to girls in Zambia*. Nueva York, Human Rights Watch.
- Hutmacher, W., Cochrane, D.; y Bottani, N (compiladores). 2001. *In pursuit of equity in education. using international indicators to compare equity policies*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Hyde, K. 2003. *Expanding educational opportunities at primary level: are community schools the answer?* (documento mimeografiado)
- ID21. *Communicating development research*. El Cabo, University of the Western Cape.
<http://www.id21.org/Education/EgveDreyer.html>
- IFPRI. 2001. *Food for education: feeding minds reduces poverty*. Washington, D. C., International Food Policy Research Institute (Issue Brief n° 4). www.ifpri.org/pubs/pubs.htm#briefs
- Ilahi, N. 1999. *The intra-household allocation of time and tasks: what have we learned from the empirical literature?* Washington, D. C., Banco Mundial.
- India. 2002. Eighty-sixth amendment act to the Indian Constitution, article 21A. New Delhi, Gobierno de la India.
- . 2003a. *Education for all: national plan of action*. Nueva Delhi, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos, Departamento de Educación Primaria y Alfabetización.

—. 2003b. *Status paper on female education in India*. Nueva Delhi, Ministerio de Fomento de Recursos Humanos (documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4).

INMUJERES. 2002. Proyecto mujeres y niñas con discapacidad. Boletín Federal. México, Instituto nacional de las mujeres.

<http://www.inmujeres.gob.mx/boletines/boletinfederal112002/informedeactividades.php>

Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://www.uis.unesco.org>

—. 2000. *Workshop questionnaires on the duration of schooling*. París/Montreal, UNESCO-IEU.

Instituto de Estadística de la UNESCO. 2003. *Completions*. Montréal, UNESCO-IEU (documento mimeografiado).

Instituto de Estadística de la UNESCO/OCDE. 2001. *Des enseignants pour les écoles de demain: analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Montreal/París, IEU/OCDE.

—. 2003a. *Le financement de l'éducation, investissements et rendements. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Édition 2002. Montreal/París, IEU/OCDE.

—. 2003b. *Compétences pour le monde de demain. Résultats supplémentaires à l'enquête PISA 2000*. Montreal/París, ISU/OCDE.

Islandia. 2002. *Education for all committee report*. Reykjavik, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.

Istance, I.; y Kobayashi, M. 2003. Introduction. En: *Networks of innovation. towards new models for managing schools and systems*. París, OCDE.

Jafarey, S.; y Lahiri, S. 2002. Will trade sanctions reduce child labor? The role of credit markets. *Journal of Development Economics*, vol. 68, págs. 137-56.

Jain, S. 2003. Gender equality in education: community-based initiatives in India (documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4).

Jamison, D.; y Lau, L. 1982. *Farmer education and farmer efficiency*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Jandhyala, K. 2003. Empowering education: the Mahila Samakhya experience (documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4).

Jeffery, P.; Jeffery, R.; y Jeffery, C. 2003. *The mother's lap and the civilising mission: madrasah education and rural Muslim girls in western Uttar Pradesh*. Édimburgo, Universidad de Édimburgo (documento mimeografiado).

Jeffery, R. 1992. *Politics, women and well being: how Kerala became a «model»?* Londres, Macmillan Press.

Jeffery, R.; y Basu, A. M. 1996. Schooling as contraception? En: R. Jeffery y A. M. Basu (compiladores). *Girls' schooling, women's autonomy and fertility change in South Asia*. Nueva Delhi, Sage Publications, 339 págs.

Jeffery, R.; y Jeffery, P. 1998. Silver bullet or passing fancy? Girls' schooling and population policy. En: C. Jackson y R. Pearson (compiladores). *Feminist visions of development: gender analysis and policy*. Londres/Nueva York, Routledge.

Jewkes, R.; Levin, J.; Penn-Kekana, L. 2002. Risk factors for domestic violence: findings from a South African cross-study. *Social Science and Medicine*, vol. 55, n° 9, págs. 1603-1617.

JICA. 2002. Approaches for systematic planning and development projects – Basic education. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
<http://www.jica.go.jp/english/publication/studyreport/topical/spd/pdf/foreword.pdf>

—. 2003. Survey of bilateral agencies conducted for the EFA global monitoring report 2003/4.

- Jimenez, E. 1987. *Pricing policy in the social sector: cost recovery for education and health in developing countries*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Johansson, Y. 2000. Chair's conclusions of the OECD conference on schooling for tomorrow, 1-3 de noviembre de 2000, Rotterdam.
- Jolly, R. 2002. Global goals – The UN experience (documento preliminar para el *Informe sobre Desarrollo Humano* del PNUD).
- Juneja, N. 2003. *Constitutional amendment to make education a fundamental right: issues for a follow up legislation*. Nueva Delhi, National Institute for Educational Planning and Administration.
- Kabeer, N. 1994. *Reversed realities: gender hierarchies in development thought*. Londres, Verso Press.
- . 1996. *Gender, demographic transition and the economics of family size. Population policy for a human-centred development*. Ginebra, UNRISD (Occasional Paper n° 7).
- . 1997. Women, wages and intra-household power relations in urban Bangladesh. *Development and Change*, vol. 28.
- . 2000. *The power to choose: Bangladeshi women and labour market decisions in Londres and Dhaka*. Londres, Verso Press.
- . 2001. *Deprivation, discrimination and delivery: competing explanations for child labour and educational failure in South Asia*. Brighton, Institute of Development Studies (documento de trabajo n° 135).
- . 2003a. Gender inequality in educational outcomes: a household perspective (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- . 2003b. *Mainstreaming gender equality and poverty eradication in the Millennium development goals*. Ottawa, Secretaría del Commonwealth/CRDI/ACDI.
- Kaboré, I.; y Pilon, M. 2003. Disparités intra-urbaines en matière de scolarisation: le cas de Ouagadougou (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Kadyoma, F.; Mwalwenje, D.; y Nyirenda, D. 1999. *A report on formative assessment study of gender issues in primary education in Malawi*. Domasi, Malawi Institute of Education.
- Kadzamira, E.; y Chibwana, M. 2000. *Gender and primary schooling in Malawi*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 40).
- Kadzamira, E.; y Ndalama, M. 1997. *Primary community schools project. Baseline study for southern region: consolidated final report*. Lilongwe, Department for International Development Primary Community Schools Project.
- Kagitcibasi, C.; Bekman, S.; y Goksel, A. 1995. A multipurpose model of nonformal education: the Mother-Child Education Programme. En: *Coordinators' Notebook*, n° 17. La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Kakuru Muhwezi, D. 2003. *Gender sensitive education policy and practice: Uganda case study*. Documento elaborado para la Oficina Internacional de Educación. Kampala, Makerere University.
- Kamalich, R.; y Polachek, S. 1982. Discrimination: fact or fiction? An examination using an alternative approach. *Southern Economic Journal*, n° 49, págs. 450-461.
- Kamil Hamoud Abdel Wedoud. 2003. Étude sur la situation de l'éducation en Mauritanie. (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Kandiyoti, D. 1995. Reflections on the politics of gender in Muslim societies: from Nairobi to Beijing. En: M. Afkhami (compilador). *Faith and freedom: women's human rights in the Muslim world*. Syracuse, Syracuse University Press, págs. 19-32.

- Kanno, K. 2003. *Review and assessment of gender responsiveness in national EFA plans*. Documento preparado para el Grupo de Trabajo Internacional sobre Educación, Helsinki, Finlandia, junio de 2003. París, División de Educación Básica de la UNESCO.
- Kasente, D. 2003. Gender and education in Uganda (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Kasonde-Ng'andu, S.; Namiloli Chilala, W.; y Imutowana-Katukula, N. 2000. *Gender and primary schooling in Zambia*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 39).
- Kateb, K. 2003. Généralisation de la scolarisation et démographie en Algérie: bilan et perspectives. París, Institut national d'études démographiques (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Kelly, M. 2003. *Some reactions to "The impact of the AIDS epidemic on schooling in sub-Saharan Africa"* (Bennell, 2003) (documento preliminar para la reunión bienal de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, Mauricio, diciembre de 2003).
- Kenway, J.; Willis, S.; Blackmore, J.; y Rennie, L. 1998. *Answering back: girls, boys and feminism in school*. Londres/Nueva York, Routledge.
- Kim, J. I., y Lau, J. L. 1994. The sources of economic growth of the East Asian newly industrialized countries. *Journal of the Japanese and International Economies*, vol. 8, n° 3, págs. 235-271.
- King, E. M.; y Hill, M. A (compiladores). 1993. *Women's education in developing countries: barriers, benefits and policies*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Kingdon, G. G. 2002. The gender gap in educational attainment in India: how much can be explained? *Journal of Development Studies*, vol. 39, n° 2, págs. 25-53.
- Kirk, J. 2003. Women in contexts of crisis: gender and conflict (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Klasen, S. 2002. *Does gender inequality reduce growth and development? Evidence from cross-country regressions*. Washington, D. C., Banco Mundial (Policy Research Working Paper n° 7).
- Korintus, M.; y Arato, K (compiladores). 2002. *Better parenting initiatives*. Budapest, Instituto Nacional para la Familia y la Planificación Social.
- Kullar, M.; y Menon, S. 1997. Innovative approaches to early childhood education in India. *Boletín de la Fundación Bernard van Leer* (La Haya), n° 86. La'li, M. 1999. Khatami Az Cheh Miguyad? [¿De qué habla Khatami?] Teherán, Ekhlás Publications.
- Lange, M. F. 2003a. Inégalités de genre et éducation au Mali (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- . 2003b. Inégalités de genre et éducation au Togo (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Lauglo, J. 2001. *Inclure les adultes: pour un appui à l'éducation de base des adultes en Afrique subsaharienne*. Washington, D. C., Banco Mundial (Colección: Développement humain de la région Afrique).
- Lavy, V. 1992. *Investment in human capital: schooling supply constraints in rural Ghana*. Washington, D. C., Banco Mundial (Investigación sobre la medición de los niveles de vida, Documento de trabajo n° 93).
- . 1996. School supply constraints and children's educational outcomes in rural Ghana. *Journal of Development Economics*, vol. 51, n° 2, págs. 291-314.
- Laxmaiah, A. y otros. 1999. Impact of mid-day meal programme on educational and nutritional status of school children in Karnataka. *Indian Pediatrics*, n° 36, págs. 1221-1228.

- Leach, F. 2003. Gender and violence in schools (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Leach, F.; Dunne, M.; y Humphreys, S. 2003. Gender and violence in schools (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Lee, W. 2002. *Equity and access to education: themes, tensions, and policies*. Hong Kong, Centro de estudios Comparados del Asian Development Bank, Universidad de Hong Kong.
- Levine, R y otros. 2003. *Achieving universal primary education by 2015*. Documento preliminar del Grupo de tareas sobre educación e igualdad entre los géneros. Proyecto del Milenio. Washington D. C., Centre for Global Development.
- Levinger, B. 1986. *School feeding programs in developing countries: an analysis of actual and potential impact*. Washington D. C., USAID.
- Levison, D.; y Moe, K. 1998. Household work as a deterrent to schooling: an analysis of adolescent girls in Peru. *Journal of Developing Areas*, vol. 32, n° 3, págs. 339-356.
- Lewis, S. 2003. Notes for a press briefing at the United Nations, 8 de enero de 2003. Enviado especial del Secretario General para el VIH/SIDA en Africa. Nueva York, Naciones Unidas.
- Lievesley, D. 2003. *Improving the quality of data for monitoring EFA and MDGs*. Documento comunicado al Grupo Internacional de Trabajo sobre la Educación (IWGE) en junio de 2003, en Finlandia. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Linn, E.; y Rousso, H. 2001. Stopping sexual harassment in schools. En: H. Rousso y M. Wehmeyer (compiladores). *Double jeopardy: addressing gender issues in special education*. Albany, Suny Press.
- Little, A.; Miller, E., 2000. *The International Consultative Forum on education for all 1990-2000: an evaluation*. Informe presentado al Comité de Dirección de la EPT. París, UNESCO.
- Lloyd, C. B.; y Gage-Brandon, A. J. 1994. Does sibsize matter? The implications of family size for children's education in Ghana. En: C. B. Lloyd (compilador). *Fertility, family size, and structure: consequences for families and children*. Actas de un seminario organizado por The Population Council, Nueva York, 9-10 de junio de 1992. Nueva York, The Population Council.
- Lloyd, C.; Mete, C.; y Sathar, Z. 2002. *The effect of gender differences in primary school access, type, and quality on the decision to enrol in rural Pakistan*. Islamabad, The Population Council (documento de trabajo de la División de políticas n° 164).
- Lodi, L. H. 2003. *Brazil and the education for all policy*. Documento presentado en la cuarta reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 22-23 de julio de 2003, París.
- Loudon, I. 1992. *Death in childbirth: an international study of maternal care and maternal mortality 1800-1950*. Oxford, Clarendon Press.
- Lovell, C.; y Fatema, K., 1989. *The BRAC non-formal primary education programme in Bangladesh*. Nueva York, UNICEF.
- Maarifa Ni Ufunguo. 2001. *Cost sharing: a case study of education in Kilimanjaro*. Arusha, Maarifa Ni Ufunguo.
- . 2003. *A follow up to the 2000 study. cost-sharing: a case study of education in Kilimanjaro*. Arusha, Maarifa Ni Ufunguo.
- Mace, J. 2002. Scribes and authors in adult literacy. En: *The give and take of writing: scribes, literacy and every day life*. Leicester, NIACE.
- Machel, G. 1996. *Impact des conflits armés sur les enfants*. <http://www.unicef.org/graca/women.htm>

- . 2002. *Conflict fuels HIV/AIDS crisis*. <http://www.lpsnews.net/hiv aids/section12.shtml>
- Mackenzie, U. 2003. Junior secondary schools in Kiribati (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Magno, C.; Silova, I.; Wright, S.; y Demeny, E. 2002. *Open minds: opportunities for gender equity in education in Central/South Eastern Europe and the former Soviet Union*. Budapest, Open Society Institute (documento mimeografiado).
- Mahal, A.; Srivastava, V.; y Sanan, D. 2000. *Decentralisation and public sector delivery of health and education services: the Indian experience*. Bonn, Zentrum für Entwicklungsforschung (Documento de discusión sobre políticas de desarrollo).
- Maher, K.; y Ling H. J. 2003. Achieving EFA in China (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Mahlase, S. 1997. *The careers of women teachers under apartheid*. Harare, SAPES Books.
- Mahmood, N. 1997. *Trends, issues and policies in education: a case study of Pakistan*. Islamabad, Institute of Development Economics (inédito).
- Mahmud, S. 2003. Female secondary school stipend programme in Bangladesh: a critical assessment (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Malawi, 2002. *Primary curriculum and assessment review (PCAR) report*. Domasi, Malawi Institute of Education, Science and Technology.
- Malawi Institute of Education (MIE). 1996. Report of the National Secondary School Curriculum Review Symposium, Capital Hotel, Lilongwe. Lilongwe, Ministerio de Educación/Malawi Institute of Education.
- Maluwa-Banda, D. 2003. Gender sensitive educational policy and practice: the case of Malawi (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*, encargado por conducto de la Oficina Internacional de Educación).
- Manna, S. 2003. *Perspective: the complex role of teaching about HIV/AIDS in South African schools*. Johannesburgo, South African Democratic Teachers' Union (documento mimeografiado).
- Martinic, S. 2003. Educational progress and problems in Guatemala, Honduras and Mexico (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Marton, K.; y Germain, A. 2003. Saving women from AIDS. *International Herald Tribune*, 9 de julio.
- Mason, A. D.; y Khandker, S. R. 1996. *Measuring the opportunity costs of children's time in a developing country: implications for education sector analysis and interventions*. Washington, D. C., Banco Mundial (Human Capital Development Working Papers n° 72).
- Masse, L. N.; y Barnett, S. 2002. *A benefit cost analysis of the abecedarian early childhood intervention*. Nueva Brunswick, National Institute for Early Education Research.
- Mauritania. 2002. *National report on the education for all fast-track initiative (EFA-FTI)*. Nuakchott, Ministerio de Educación Nacional/Ministerio de Asuntos Económicos y Desarrollo.
- Mazurana, D.; y McKay, S. 2000. *Women in peacebuilding processes. The civilization of anarchy? Non-governmental organizations in international "high politics"*. Francfort, Peace Research Institute (Peace Research Institute Frankfurt Academic Series).
- Mazurana, D.; y McKay, S. 2003. *Girls in fighting forces in northern Uganda, Sierra Leone and Mozambique: policy and program recommendations*. Ottawa, ACDI, Fonds de recherche sur la protection des enfants.

- McConnan, y I.; Uppard, S. 2001. *Children, not soldiers. Guidelines for working with child soldiers and children associated with fighting forces*. Londres, Save the Children - Reino Unido.
- McDonald, P. 2000. Gender equity in theories of fertility transition. *Population and Development Review*, vol. 26, n° 3, págs. 427-439.
- McGinn, N. 2001. *International and national trends in local governance of education*. París, UNESCO (Education Studies and Documents n° 70).
- McGinn, N.; y Welsh, T. 1999. *Decentralization of education: why, when, what and how*. París, UNESCO/IIEP (Fundamentals of Educational Planning n° 64).
- McKay, S.; y Mazurana, D. 2000. *Giving women voice: women, media, and peacebuilding*. Ginebra, Federación Internacional de Mujeres Universitarias Fédération internationale des femmes diplômées des universités.
- . 2002. *Girls in militaries, paramilitaries, and armed opposition groups*. Ottawa, Gobierno del Canadá. www.waraffectedchildren.gc.ca/girls-en.asp
- McNay, K. 2003. Women's changing roles in the context of the demographic transition (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Mehotra, S. 2001. *Access to basic services and democratic decentralisation: an elaboration of Sen's capability approach*. Cambridge University Conference on "Justice and poverty: examining Sen's capability approach".
- Mehran, G. 2003. Gender and education in Iran (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Meir, U. 2001. Improving school feeding in India. En: M. D. Asthana y P. Medrano (compiladores). *Towards hunger-free India – Agenda and imperatives*. Nueva Delhi, Programa Mundial de Alimentos World Food Programme.
- Menon, V. 1988. *Popular princes: kingship and social change in Travancore and Cochin, 1870-1930*. Oxford, University of Oxford (tesis de doctorado inédita).
- Menon-Sen, K. 2003. *Millennium development goals reports: a quick look through a gender lens*. Nueva York, BDP-PNUD.
- Mhloyi, M.; Mapfumo, O. 1998. *Impact of family planning on women's participation in the development process*. Resumen de un informe preparado para el Women's Studies Project, Family Health International. Harare, Universidad de Zimbabwe. <http://www.fhi.org/en/wsp/wsfinal/pfds/zim1s.pdf>
- Michaelowa, K. 2002. *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique sub-saharienne: quelques résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN*. <http://www.u-bourgogne.fr/GUFNU/afrique/docs/docmichae.pdf>
- . 2003. *Quelques mesures efficaces pour améliorer la qualité de l'éducation: analyse approfondie des données du PASEC*. Hamburgo, Instituto de Economía Internacional.
- Miller, B. 1981. *The endangered sex: neglect of female children in rural North India*. Ithaca, Cornell University Press.
- . 1985. *Prenatal and postnatal sex-selection in India: the patriarchal context, ethical questions, and public policy*. Oakland, World Institute on Disability (documento de trabajo n° 107).
- Miller, E. 2000. *Education for all in the Caribbean in the 1900s: retrospect and prospect*. París, UNESCO.
- Miller-Grandvaux, Y.; y Yoder, K. 2002. *A literature review of community schools in Africa. Support for analysis and research in Africa (SARA) project*. Washington, D. C., USAID.
- Milwertz, C. N. 1997. *Accepting population control. Urban Chinese women and the one-child family policy*. Curzon Press.

- Ministerio de Educación Nacional de Francia. 2002. *L'état de l'école, 2001-2002*. París, Dirección de la Evaluación y la Prospectiva (DEP).
- Mitchell, C. 2003. Where are the youth? Creating youth action spaces for countering gender inequality in education (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Molloy, B. 2002. Community mothers. En: *Following footsteps: ECD tracer studies*. La Haya, Fundación Bernard van Leer (Early Childhood Matters n° 100).
- Molyneux, M.; y Razavi, S. 2002. Introduction. En: M. Molyneux y S. Razavi (compiladores). *Gender justice, development and rights*. Oxford, Oxford University Press.
- Monga, N. 2000. *Knowing her rights: case study from India*. Mumbai, ASPBAE (Colección: Beyond Literacy Case Studies, Asia and the South Pacific).
- Mosse, D. 2001. People's knowledge, participation and patronage: operations and representations in rural development. En: B. Cooke y U. Kothari (compiladores). *Participation: the new tyranny?* Londres, Zed Press.
- Moulton, J. y otros. 2001. *Paradigm lost? the implementation of basic education reforms in sub-saharan Africa*. SD Publication Series. Office of Sustainable Development Bureau for Africa. Washington, D. C., USAID (Documento técnico n° 109).
- Mozambique. 2003. *Education for all fast-track initiative (EFA-FTI)*. Maputo, Ministerio de Educación.
- Mullis, I. V. S.; Martin, M. O.; Gonzales, E. J.; y Kennedy, A. M. 2003. PIRLS 2001 international report: IEA's study of literacy achievement in primary schools. Chestnut Hill, Boston College.
- Mullis, I.; Martin, M.; Fierros, E.; Goldberg, A.; y Sternler, S. 2000. *IEA's third international mathematics and science study (TIMSS). Gender differences in achievement*. Boston, TIMSS International Study Center, Boston College.
- Murphy, L. 2003. Does increasing access mean decreasing quality? An assessment of Uganda's progress towards reaching the EFA goals (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Murphy, L.; Mundy, K. 2002. A review of international non governmental EFA campaigns 1998-2002 (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Murthi, M. 2002. Fertility change in Asia and Africa. *World Development*, vol. 30, n° 10, págs. 1769-1778.
- Myers, R. 1995. *The twelve who survive: strengthening programs of early childhood development in the third world*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Myers, R. 1993. *Toward a fair start for children: programming for early childhood care and development in the developing world*. París, UNESCO.
- . 1997. Removing roadblocks to success. Transitions and linkages between home, preschool, and primary school. En: *Coordinators' Notebook*, vol. 21, págs. 1-21 (La Haya, Fundación Bernard van Leer).
- . 2001. *Early childhood care and development*. París, UNESCO (Estudio temático preparado para el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar).
- Nach Mback, C. 2001. La décentralisation en Afrique: enjeux et perspectives. *Afrique contemporaine, l'État en Afrique: entre le global et le local*, n° 1999 (París, La Documentation française).
- Naciones Unidas. 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2000. *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas*. Resolución 55/2 aprobada por la Asamblea General, 8 de septiembre de 2000. Nueva York, Naciones Unidas.
- . 2001a. Resolución A/56/326 aprobada por la Asamblea General, 6 de septiembre de 2001.

- . 2001b. *World population prospects: the 2000 revision. Vol. 2. The sex and age distribution of the world population*. Nueva York, Naciones Unidas.
 - . 2002a. *Aplicación de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas*. Informe del Secretario General, Asamblea General de las Naciones Unidas, 57º periodo de sesiones (A/57/150).
 - . 2002b. *Resultado de la Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo*. Informe del Secretario General, Asamblea General de las Naciones Unidas, 57º periodo de sesiones (A/57/344).
 - . 2002d. *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: Educación para Todos. Plan Internacional de Acción*. Resolución 56/116 aprobada por la Asamblea General. Informe del Secretario General, Asamblea General de las Naciones Unidas, 57º periodo de sesiones (A/57/150).
 - . 2002c. *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/57/254 aprobada por la Asamblea General. Nueva York, Naciones Unidas.
 - . 2003a. *Aplicación de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas*. Informe del Secretario General. Nueva York, Naciones Unidas.
 - . 2003b. *Proyecto del Milenio*. <http://www.unmillenniumproject.org/html/about.shtm>
- Naciones Unidas, DAES. 1999. *1999 World survey on the role of women in development: globalization, gender and work*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas, División de Población. 2002. *World population prospects: the 2002 revision population database*. <http://esa.un.org/unpp/sources.html>
- Naciones Unidas, División de Estadística. 2002. *United Nations millennium development goals data and trends 2002. Report of the Inter-Agency Expert Group on MDG Indicators*. Nueva York, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.
- Nagata, K. 2003. Gender and disability in the Arab region: the challenges in the new millennium. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, vol. 14, n° 1, págs. 10-17.
- Narayan, D. 1997. *Voice of the poor – Poverty and social capital in Tanzania*. Washington, D. C., Banco Mundial. Citado en: República Unida de Tanzania, 2001a.
- Narodowski, M.; y Nores, M. 2002. *Searching for “neoliberal” education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile*. Buenos Aires, Fundación Gobierno y Sociedad (Serie Documentos de Trabajo. Documento 72).
- National Council of Education Research and Training. 1993. *Impact of ECE on retention in primary grades*. Nueva Delhi, NCERT.
- Nawani, D. 2002. Role and contribution of non-governmental organizations in basic education. En: R. Govinda (compilador). *India education report: a profile of basic education*. Nueva Delhi, National Institute of Educational Planning and Administration/UNESCO/Oxford University Press.
- Newbigging, A.; y Derbyshire, H. 2003. *How can education advisers help to achieve the public service agreement (PSA) gender equality targets. Guidance notes for education advisers*. Londres, U. K. Department for International Development.
- Niehaus, I. 2000. Towards a dubious liberation: masculinity, sexuality and power in South African lowveld schools, 1953-1999. *Journal of Southern African Studies*, n° 26, pág. 3.
- Nielsen, H. 1998. *Child labour and school attendance. Two joint decisions*. Århus, Centre for Labour Market and Social Research (documento de trabajo n° 1998-15).
- Níger. 2002a. *Annuaire statistique 2001-2002*. Niamey, Gobierno de la República de Níger, Dirección de Estudios y programación.

- 2002b. *Programme décennal de développement de l'éducation, PDDE (2002-2012)*. Niamey, Gobierno de la República de Níger.
- 2003. *Modèle d'évaluation de la proposition relative à l'accélération de l'aide en faveur de l'éducation pour tous*. Niamey, Gobierno de la República de Níger.
- Noruega. 2002. *Education for all – National action plan for Norway*. Oslo, Ministerio de Educación e Investigación.
- Nzimande, B. 2002. *African experiences and comparative analysis*. Discurso pronunciado ante la Conferencia internacional sobre descentralización y democracia en la educación, junio de 2002. Johannesburgo, National Department of Education.
- O'Neill, J. 1985. The trend in the male-female wage gap in the United States. *Journal of Labor Economics*, vol. 3, n° 1, part 2, págs. 91-116.
- Obura, A. 2001. *Knowing the pen... Girls' education in the southern part of Sudan*. Nairobi, UNICEF/OLS.
- OCDE. 1996. *Making lifelong learning a reality for all*. Communiqué of the meeting of the Education Committee at ministerial level, 17 January 1996. París, OCDE.
- 1999. *Thematic review of the transition from initial education to working life, Sweden*, OCDE.
- 2000. *From initial education to working life: making transitions work*. París, OCDE.
- 2001a. *Education at a glance*, OCDE.
- 2001b. *Investing in Competences for All*. Communiqué of the Meeting of OECD Education Ministers, 3-4 April 2001, OCDE.
- 2002a. *Definition and selection of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations*, OCDE (Strategy Paper).
- 2002b. *Regards sur l'éducation*, OCDE.
- 2003b. *Rome declaration on harmonization*, OCDE.
- OCDE-CAD. 2003a. *Statistiques internationales sur le développement (SID)*, OCDE (CR-Rom).
- 2003b. *Rome declaration on harmonization*, OCDE-CAD.
- OCDE/Statistique Canada. 2000. *La littératie à l'ère de l'information: rapport final sur l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. /Ottawa, OCDE/Statistique Canada. <http://www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm>
- OCDE/UNESCO. 2000. *Investing in Education: analysis of the 1999 world education indicators*, OCDE/UNESCO.
- 2002. *Des enseignants pour l'école de demain. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde 2001*, OCDE/UNESCO.
- 2003. *Le financement de l'éducation – Investissements et rendements. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*, OCDE/UNESCO.
- Odunfa Kuadio, A. 2003. Le défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*).
- Oficina de Estadística de la UNESCO. 1985. *Female participation in higher education. Enrolment trends, 1975-1982*. París, UNESCO.
- OIT. 1996a. *Economically active population, 1950-2010*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- 1996b. *Economically active population*. vol. 1. Asia. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- 1996c. *Summary results of child labour survey in Pakistan*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.

- . 1998. *The 1998/99 child labour report Kenya*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- . 2002a. *Un avenir sans travail des enfants. Rapport global en vertu du suivi de la déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail 2002* (Conferencia Internacional del Trabajo, 90º periodo de sesiones, 2002 Conférence internationale du travail, 90º session, 2002) Informe I, (B). Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- . 2002b. *Les indicateurs clés du marché du travail 2001-2002*. Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- Omán. 2001. *National report on the development of education in the sultanate of Oman*. Mascate, Ministerio de Educación.
- OMS. 1999. Comunicado de prensa OMS/68, 12 de marzo de 1999, Día Internacional de los Discapacitados.
- ONUSIDA. 2002. *Informe sobre la epidemia mundial del VIH/SIDA 2002*. Ginebra, ONUSIDA.
- ONUSIDA/OMS. 2002. *Le point sur l'épidémie de sida 2002*. Ginebra, ONUSIDA/OMS.
- OUA. 1990. *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant* (OUA Doc. CAB/LEG/24.9/49).
- Oxenham, J.; y Aoki, A. 2001. *Including the 900 million +*. Washington, D. C., Banco Mundial (documento preparado para el Sector de Educación del Banco Mundial).
- Oxenham, J.; Diallo, A.; Katahoire, A.; Petkova-Mwangi, A.; y Sall, O. 2002. *Améliorer les activités productives par la formation et l'alphabétisation*. Washington, D. C., Banco Mundial (Región África. Departamento de desarrollo humano).
- Oxenham, J. 2003. *Review of World Bank operations in support of adult basic education with literacy in Indonesia, Ghana, Bangladesh, Senegal, and Côte d'Ivoire 1977-2002*. Washington, D. C., World Bank Human Development Education Network.
- Oxfam - Reino Unido. 1999. *Education in conflict*. www.oxfam.org.uk/policy/gender/99nov/1199conf.htm.
- Países Bajos. 2000. *Education: a basic human right. Development cooperation and basic education: policy, practice and implementation*. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- . 2001. *Framework for inspection of secondary schools*. Zwolle, Inspectorate of Education.
- . 2002. *Decentralisation and local governance: from the perspective of poverty reduction*. La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores, Departamento de Derechos Humanos, Ayuda Humanitaria y Edificación de la Paz, División de Gobernanza y Edificación de la Paz (DMV/VG).
- . 2003a. Dutch Government to spend 2,5 billion euros on education. Comunicado de prensa, 21 de septiembre (La Haya, Ministerio de Relaciones Exteriores).
- . 2003b. Schools and governance in the Netherlands – recent change and forward-looking policy thinking. En: *Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems*. La Haya/París, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia /OCDE.
- Pakistán. 2002. *Second draft: national plan of action on education for all (2001-2015)*. Islamabad, Ministerio de Educación.
- Palriwala, R. 2003. Expanding dimensions of dowry in contemporary India: an overview. En: *The expanding dimensions of dowry in contemporary India*. Nueva Dehli, India Democratic Women's Association.
- Pareja Lara, C. 2003. The gender transversal in Bolivia's education policy and practice (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*, encargado por conducto de la Oficina Internacional de Educación).
- Pathmark Associates. 2001. *Evaluative study on socio-economic impact of the female secondary education stipend project in Bangladesh, final report*. Vol. I. Dhaka, Pathmark Associates.

- PBO, República Islámica del Irán; Naciones Unidas. 1999. *Human development report of the Islamic Republic of Iran, 1999*. Teherán, Plan and Budget Organization/Naciones Unidas.
- Pearson, R. 1999. Gender and economic rights. En: *Visible hands*. Genève, UNRISD (documento mimeografiado).
- Peasgood, T.; Bendera, S.; Abrahams, N.; y Kisanga, M. 1997. *Gender and primary schooling in Tanzania*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 33).
- Pérez Obregón, M. 2003. A step forward but still a long way to go (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Persley, G. J.; y Doyle, J. J. 2001. Biotechnology for developing-country agriculture: problems and opportunities. En: P. Pinstrip-Andersen y R. Pandya-Lorch (compiladores). *The unfinished agenda: perspectives on overcoming hunger, poverty and environmental degradation*. Washington D. C., International Food Policy Research Institute.
- Pilon, M. 2003. Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest: un état des connaissances (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- PNUD. 2002a. *Human development indicators*. Nueva York, PNUD. <http://www.undp.org/hdr2001/français/>
- . 2002b. Informe sobre Desarrollo Humano 2002. Nueva York, PNUD.
- . 2003a. Informes de país. <http://www.undp.org/mdg/countryreports.html>
- . 2003b. Informe sobre Desarrollo Humano 2003. Nueva York, PNUD.
- PNUD/UNESCO. 1976. *The experimental world literacy programme*. París, UNESCO.
- Pong, S. 1999. Gender inequality in education attainment in peninsular Malaysia. En: C. Heward y S. Bunwaree (compiladores). *Gender, education and development*, Londres, Zed Books, págs. 155-170.
- Poudyal, R. 2000. Alternative masculinities in South Asia: an exploration through films for schools. *IDS Bulletin*, vol. 31, n° 2, págs. 75-78.
- Prather, C. 1996. *Exploring incentives: promising strategies for improving girls' participation in school*. Washington D. C., USAID/ABEL Project.
- Presser, H. B. 2001. A gender perspective for understanding low fertility in post-transitional societies. En: R. A. Bulatao y J. B. Casterline, (compiladores). *Global fertility transition*. Suplemento de la "Population and Development Review", n° 27 (Nueva York, The Population Council).
- Programa Mundial de Alimentos. 1999. *Enabling development*. Roma, Programa Mundial de Alimentos.
- . 2000. *Girls on the frontline: take-home rations for girls' education*. Roma, Programa Mundial de Alimentos.
- Proyecto Ploughshares. 2002. *Armed conflicts report 2002*. Ontario, Canadá. www.ploughshares.ca/content/ACR/ACR00/ACR02-Introduction.html
- Proteau, L. 2002. *Passions scolaires en Côte d'Ivoire: école, état et société*. París, Karthala.
- Proyecto del Milenio. www.unmillenniumproject.org/html/about.shtm
- Prud'homme, R. 2003. Fiscal decentralisation in Africa: a framework for considering reform. *Public Administration and Development*, n° 23. Publicado en línea por Wiley Interscience: <http://www.interscience.wiley.com>
- Pryor, J.; y Ampiah, J. 2003. *Understandings of education in an African village: the impact of information and communication technologies*. Report on DFID Research Project. Londres, UK Department for International Development.

- Psacharopoulos, G. 1997. Child labor versus educational attainment: some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, n° 10, págs. 377-386.
- Psacharopoulos, G.; y Patrinos, H. 2002. *Returns to investment in education: a further update*. Washington D. C., Banco Mundial (Policy Research Working Paper n° 2881).
- Ouddus, M.; y Rashid, S. 2000. *Entrepreneurs and economic development: the remarkable story of garment exports from Bangladesh*. Dhaka, The University Press Ltd.
- Quisumbing, A. 1996. Male-female differences in agricultural productivity: methodological issues and empirical evidence. *World Development*, vol. 24, n° 10, págs. 1579-1595.
- Rafi, M.; y Chowdhury, A. M. R. 2000. Human rights and religious backlash: the experience of a Bangladeshi NGO. *Development in Practice*, vol. 10, n° 1, págs. 19-30.
- Raina, V. 2002. Decentralisation of education. En: R. Govinda (compilador). *India education report: a profile of basic education*. Nueva Delhi, National Institute of Educational Planning and Administration/UNESCO/Oxford University Press.
- Ramachandran, V. 2003. Gender equality in education (India) – Progress in the last decade (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Ramey, C. T.; Campbell, F. A.; Burchinal, M.; Skinner, M. L.; Gardner, D. M.; y Ramey, S. L. 2000. Persistent effects of early intervention on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, vol. 4, págs. 2-14.
- Ranis, G.; Stewart, F.; y Ramirez, A., 2000. Economic growth and human development. *World Development*, vol. 28, n° 2, págs. 197-219.
- Ranjan, P. 1999. An economic analysis of child labor. *Applied Economics Letters*, vol. 64, págs. 99-105. Coventry, Warwick University
- Ravallion, M.; y Wodon, Q. 1998. *Evaluating a targeted social program when placement is decentralized*. Washington D. C., Banco Mundial (Policy Research Working Paper n° 1945).
- . 1999. *Does child labor displace schooling? Evidence on behavioral responses to an enrollment subsidy*. Washington D. C., Banco Mundial (documento de trabajo sobre educación).
- Ray, R. 2000. Child labor, child schooling, and their interaction with adult labor: empirical evidence for Peru and Pakistan. *World Bank Economic Review*, vol. 14, n° 2, págs. 347-367.
- Raya, R.; y Mabunga, R (compiladores). 2002. *Tracking CSO participation in the EFA Country Process: Philippines*. Equipo de investigación sobre EPT – Manila, Education Network/ Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (documento mimeografiado).
- Razavi, S. 2003. Women's changing roles in the context of economic reform and globalization (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Razon, M. P. T. 2003. *Civil society and spaces for participation in EFA processes. Lessons from Asia and the South Pacific*. Mumbai, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur.
- Reino Unido, Comisión Nacional para la UNESCO. 2003. *Education for all: United Kingdom perspectives*. Londres, Comisión Nacional para la UNESCO.
- Reino Unido, Departamento de Comercio e Industria. 2000. *Excellence and opportunity: a science and innovation policy for the 21st century*. Libro Blanco. Londres, Departamento de Comercio e Industria del Reino Unido.
- Reino Unido, Departamento de Educación y Competencias (DFES). 2000. *Boys' achievement in secondary schools. Yes he can – Schools where boys write well*. Londres, Departamento de Educación y Competencias.

- República de Moldova. 1994. Constitution of the Republic of Moldova. Chisinau, Gobierno de la República de Moldova.
- . 2003. *Education for all: strategy framework*. Chisinau, Gobierno de la República de Moldova.
- República Unida de Tanzania. 2001a. *Education sector country report (Tanzania). Final report*. Dar es Salaam, Ministerio de Educación y Cultura.
- . 2001b. *Education sector development programme. primary education development plan (2002-2006)*, Dar es Salaam, Basic Education Development Committee (BEDC).
- . 2003. *The second progress report 2001/02 on FTI*. Dar es Salaam, Ministerio de Educación y Cultura.
- Riddell, A. 2003. The introduction of free primary education in sub-Saharan Africa (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Robinson-Pant, A. 2003. Overview of learning programs for literacy and more general life/vocational skills for women (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Rogers, A.; Maddox, C.; Millican, J.; Newell Jones, K.; Papen, U.; y Robinson-Pant, A. 1999. *Re-defining post-literacy in a changing world*. Londres, UK Department for International Development (Colección: Education Research n° 29).
- Romeo, L. 2003. The role of external assistance in supporting decentralisation reform. *Public Administration and Development*, n° 23, págs. 89-96. Publicado en línea por Wiley Interscience: <http://www.interscience.wiley.com>
- Rose, P. 1995. Female education and adjustment programs: a cross country statistical analysis. *World Development*, vol. 23, n° 11, págs. 1931-1949.
- . 2003a. Can gender equality in education be attained? Evidence from Ethiopia (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- . 2003b. Communities, gender and education: evidence from sub-Saharan Africa (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- . 2003c. *Tracking progress of the fast track initiative: a review of the FTI an indicative framework for education reform*. Documento preliminar preparado para ActionAid por cuenta de la Campaña Mundial por la Educación.
- Rose, P.; y Al-Samarrai, S. 2001. Household constraints on schooling by gender: empirical evidence from Ethiopia. *Comparative Education Review*, vol. 45, n° 1.
- Rose, P.; Yoseph, G.; Berihun, A.; y Nuresu, T. 1997. *Gender and primary schooling in Ethiopia*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 31).
- Rousso, H. 2001. *Strong proud sisters. Girls and young women with disabilities*. Washington, D. C., Center for Women's Policy Studies.
- . 2003. Education for all: a gender and disability perspective. CSW, disabilities unlimited for the World Bank (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Roy, M.; y Khan, M. L. 2003. Education for all in India: going up the down staircase? Mumbai, Oficina de Educación de Adultos para Asia y el Pacífico Sur (documento encargado para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Rychen, D. S; y Salganik, L. H (compiladores). 2001. *Defining and selecting key competences*. Goettingen, Hofgreve & Huber Publishers.
- SACMEQ. 2002. *Cross-national comparisons*. República Unida de Tanzania, MINEDAF.
- Saito, M. 1998. *Gender versus socio-economic status and school location differences in grade 6 reading literacy in five African countries*. Paris, UNESCO/IIEP.

- Salami, N.; y Kpamegan, G. 2002. Benin. En: *A transnational view of basic education: issues of access, quality and community participation in West and Central Africa*. Washington, D. C., USAID.
- Sangaré, S.; Tounkara, A.; Tangara, D.; y Assétou Kéita, N. 2000. *Genre et fréquentation scolaire au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 41).
- Sathar, Z. A.; y Lloyd, C. B. 1994. Who gets primary schooling in Pakistan: inequalities among and within families. *The Pakistan Development Review*, vol. 32, n° 2, págs. 103-134
- Sathar, Z.; y Casterline, J. 1998. *The onset of fertility transition in Pakistan*. New York, Population Council (Policy Research Division Working Paper n° 112).
- Savané, L. 1994. Le confiage des enfants à Pikine. En: Y. Charbit y S. Ndiaye (compiladores). *La population du Sénégal*. París, Dirección de Previsión y Estadística de Francia, Centro de estudios e investigaciones sobre las poblaciones africanas y asiáticas, págs. 127-142.
- Save the Children. 2003. Rights of passage: harmful cultural practices and children's rights. Londres, Alliance internationale "Save the Children" (documento de trabajo n° 25).
- Save the Children – Reino Unido. 2000. *War brought us here: protecting children displaced within their own countries by conflict: summary*. Londres, Save the Children – Reino Unido.
- Sayed, Y. 2003. *Decentralisation and promotion of educational equity: incompatible bedfellows?* Brighton, Institute of Development Studies (IDS21 Education).
- Schattan, V.; Araujo, I.; y Cifuentes, M. 2002. Deliberative fora and democratisation of social policies in Brazil. *IDS Bulletin*, vol. 33, n° 2.
- Schultz, T. P. 1995. Investment in the schooling and health of women and men. En: T. P. Schultz (compilador). *Investment in women's human capital*. Chicago, Union of Chicago Press, págs. 15-50.
- . 1997. The demand for children in low income countries. En: M. R. Rosenzweig, O. Stark (compiladores). *Handbook of population and family economics*. Amsterdam, North-Holland Press.
- . 2002. Why governments should invest more to educate girls. *World Development*, vol. 30, n° 2, págs. 207-225.
- Secretaría del Commonwealth. 2003. *Gender, poverty and the millennium development goals*. Londres, Secretaría del Commonwealth.
- Seel, A. 2003. Progress on education for all (EFA) in Lao PDR (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Seguino, S. 1997. Gender wage, inequality and export-led growth in South Korea. *Journal of Development Studies*, n° 34, págs. 102-132.
- Sen, A. 1990. Gender and cooperative conflicts. En: I. Tinker (compilador). *Persistent inequalities*. Oxford, Oxford University Press, págs. 195-223.
- Sewell, T.; Chavennes, B.; y Morgan, S. 2003. *Models for transformation of Jamaican schools: a study of masculinities, education and civil society*. Leeds, University of Leeds (documento mimeografiado).
- Shaheed, F. 1995. Networking for change: the role of women's groups in initiating dialogue on women's issues. En: M. Afkhami (compilador). *Faith and freedom: women's human rights in the Muslim world*. Londres, I. B. Taurus.
- Shondhane, S. 2001. *In search of a dream. Findings of formative research on the girls' education initiative in Bangladesh*. Documento social sobre Asia para el PNUD y el UNICEF.

- Sibbons, M. 1999. From WID to GAD: experiences of education in Nepal. En: C. Heward y S. Bunwaree (compiladores). *Gender, education and development: beyond access to empowerment*. Londres, Zed Books.
- Sibbons, M.; Swamfield, D.; Poulsen, H.; Giggard, A.; Norton, A.; y Seel, A. 2000. *Mainstreaming gender through sector wide approaches in education*. Informe de síntesis realizado para el DFID, la ODI y consultores de educación de Cambridge. <http://www.odi.org.uk/pppg/publications/papersreports/dfid/countries/idia03.pdf>
- Silva, S. 2003. Non-parametric analysis (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. En: J. Crisp, C. Talbot y D. Cipollone, (compiladores). *Learning for a future: refugee education in developing countries*. Ginebra, ACNUR, págs. 1-83.
- SIPRI (Stockholm International Peace Research Institute). 2003. *Armaments, disarmament and international security*. Oxford, Oxford University Press. (Anuario 2003.)
- Skelton, C. 1998. Feminism and research into masculinities and schooling. *Gender and education*, vol. 10, n° 2, págs. 217-227.
- Skoufias, E. 1993. Labor market opportunities and intrafamily time allocation in rural households in South Asia. *Journal of Development Economics*, vol. 40, n° 2, págs. 277-310.
- Sloane, P. 1985. Discrimination in the labour market. En: D. Carline, C. Pissarides, W. Siebert y P. J. Sloane (compiladores). *Surveys in economics: labour economics*. Londres, Longman.
- Smith, L.; y Haddad, L. 1999. *Explaining child malnutrition in developing countries: a cross-country analysis*. Washington, D. C., International Food Policy Research Institute, Food Consumption and Nutrition Division (Documento de debate n° 60).
- Sobsey, D. 1994. *Violence and abuse in the lives of people with disabilities. The end of silent acceptance?* Baltimore, Paul H. Brookes.
- Sow, A. 1994. *Enquête sur la scolarisation des filles en milieu rural: rapport de synthèse*. Conakry, Ministerio de Enseñanza Preuniversitaria y Formación Profesional de Guinea.
- Standing, G. 1989. Global feminization through flexible labor. *World Development*, vol. 17, n° 7, págs. 1077-1095.
- Stein, N. 1995. Sexual harassment in school: the public performance of gendered violence. *Harvard Educational Review*, vol. 65, n° 2, págs. 145-161.
- Strickland, R.; y Duvvury, N. 2003. *Gender equity and peacebuilding. From rhetoric to reality: finding the way*. Washington, D. C., International Center for Research on Women.
- Stromquist, N. 1997. *Literacy for citizenship: gender and grassroots dynamics in Brazil*. Albany, Suny Press.
- . 1999. The impact of structural adjustment programmes in Africa and Latin America. En: C. Heward y S. Bunwaree (compiladores). *Gender, education and development: beyond access to empowerment*. Londres, Zed Books.
- Subrahmanian, R. 2003. Equality in education: definitions and measurements (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Sudáfrica. 1996. Constitution of the Republic of South Africa 1996. Act 108 of 1996, adopted on 8 May and amended on 11 October by the Constitutional Assembly. Pretoria, Gobierno de Sudáfrica.
- Suecia. 2002. *Education for all – national action plan for Sweden*. Estocolmo, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Suzuki, I. En preparación. *Parental participation in school governance in Uganda: who is responsible for educating children?* Brighton, University of Sussex.

- Swainson, N.; Benders, S.; Gordon, R.; y Kadzmir, E. 1998. *Promoting girls' education in Africa. The design and implementation of policy interventions*. Londres, UK Government Department for International Development (Education Research Serial n° 25).
- Swartz, L. 2002. *Fertility transition in South Africa and its implications on the four major population groups*. Presentado en la conferencia Fertility and the Current South African Issues of Poverty, HIV/AIDS and Youth. Pretoria, Human Sciences Research Council, Department of Social Development, 24 de octubre de 2002.
- Takala, T. 2003. *Analysis of the education for all fast-track initiative*. Helsinki, Gobierno de la República de Finlandia, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Tchad. 2002. *Plan d'action nationale de l'éducation pour tous (PAN/EPT) à l'an 2015 – Partie I: diagnostic et stratégies*. N'Djamena, Ministerio de Educación.
- Teixeira, A.; Almeida Silva, C.; y Dagnino, E. 2002. *Civil society in Brazil. The Brazilian report on civil society*. Brighton, Institute of Development Studies. <http://www.ids.ac.uk/ids/civsoc/docs/brazilwhole.doc>
- Tembon, M.; y Al-Samarrai, S. 1999. *Who gets primary schooling and why? Evidence of gender inequalities within families in Guinea*. Brighton, Institute of Development Studies (documento de trabajo n° 85).
- Tembon, M.; Diallo, I.; Barry, D.; y Barry, A. 1997. *Gender and primary schooling in Guinea*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 32).
- The Economist. 1990. *The Economist book of vital world statistics*. Londres, Hutchinson Business.
- Tietjen, K. 1999. *Community schools in Mali: a comparative cost study*. Washington, D. C., USAID.
- . 2000. *Multisectoral support of basic and girls' education*. Washington, D. C., USAID (Informe técnico del proyecto SAGE n° 2).
- Tilak, J. B. G. 1997. Lessons from cost-recovery in education. En: C. Colclough (compiladores). *Marketizing education and health in developing countries: miracle or mirage?* Oxford, Clarendon Press, págs. 63-89.
- Todaro, M.; y Fapohunda, E. 1988. Family structure and demand for children in southern Nigeria. *Population and Development Review*, n° 14, págs. 571-594.
- Tomasevski, K. 2001. Human rights in education as a prerequisite for human rights education. *Right to Education Primers*, n° 4, 47 págs. (Lund, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Agency)
- . 2003. School fees as a hindrance to universalising primary education (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Torres, R. M. 2003. Lifelong learning. *A new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South*. Stockholm, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Townsend, J.; y Momsen, J. (compiladores). 1987. *Geography of gender in the third world*. Albany, State University of New York Press.
- Tumushabe, J.; Barasa, C.; Muhanguzi, F.; y Otim-Nape, J. 2000. *Gender and primary schooling in Uganda*. Brighton, Institute of Development Studies (Informe de investigación n° 42).
- Uganda. 2003. *Mid-term review of the education strategic investment plan (ESIP) in Uganda*. Kampala, Mid-Term Review EFA Report Team.
- UNDESA. 1999. *1999 World survey on the role of women in development: globalization, gender and work*. Nueva York, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.
- UNESCO. <http://www2.unesco.org/>
- . 1960. *Conference of ministers of education in Asia: final report*. Karachi/París, UNESCO.

- 1961. *Conference of African states on the development of education in Africa. Final report.* Addis-Abeba/París, UNESCO.
- 1962. *Conference on education and economic and social development.* Santiago, Chile. París, UNESCO.
- 1985. *Female participation in higher education: enrolment trends, 1975-1982.* París.
- 1995a. *Analphabetismo chez les adultes: méthodes utilisées dans les estimations et les projections de 1994.* (Notas estadísticas nº 18) [disponible en el sitio web del IEU: unescostat.unesco.org].
- 1995b. *Enseignement technique et professionnel du second degré: la participation féminine dans les différents domaines d'études, 1980 et 1992.* París, (Notas estadísticas nº 17).
- 1996. *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. París, UNESCO.
- 1997. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE.* París, UNESCO.
- 1998a. *Programa y Presupuesto aprobado para 1998-1999 (29 C/5).* París, UNESCO.
- 1998b. *Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000: directives techniques.* París, UNESCO.
- 1999. *Annuaire statistique de l'UNESCO 1999.* París/Lanham, Ediciones UNESCO/Bernan Press.
- 2000a. *Approved programme and budget for 2000-2001 (30 C/5).* París, UNESCO.
- 2000b. *Un partenariat pour l'éducation des filles.* Discurso del Secretario General de las Naciones Unidas en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), abril de 2000. Informe final.
- 2000c. *Country guidelines on the preparation of national EFA plans of action.* París, UNESCO.
- 2000d. *Education for all: initiatives, issues and strategies.* Informe de la reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 22-24 de noviembre de 2000. París, UNESCO.
- 2000e. *Éducation pour tous, situation et tendances. L'évaluation des acquis scolaires.* París, UNESCO.
- 2000f. *Marco de Acción de Dakar – La educación para todos: cumplir nuestros compromisos.* Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. París, UNESCO.
- 2000g. *The EFA 2000 assessment. Country report: Azerbaijan.*
<http://www2.unesco.org/wef/countryreports/azerbaijan/contents.html>
- 2001a. *Education for all: initiatives, issues and strategies.* Informe de la reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 22-24 de noviembre de 2000. París, UNESCO.
- 2001b. *Informe final de la reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 10-12 de septiembre.* París, UNESCO.
- 2002a. *Une stratégie internationale pour rendre opérationnel le cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous.* París, UNESCO.
- 2002b. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2002. ¿Va el mundo por el buen camino?,* París, UNESCO.
- 2002c. *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000. Rapport de pays: Niger.* París, UNESCO.
- 2002d. *Informe del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos 2001.* Primera reunión, París, 29-30 de octubre de 2001. París, UNESCO.
- 2002e. *Informe de la 3ª reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos.* 22-23 de Julio de 2002. París, UNESCO.

- . 2002f. *The challenge of reaching gender parity in basic education. A statistical review, 1990-1998*. París, UNESCO.
- . 2003a. *A note on Working Group on EFA (WGEFA)*. Nota preparada para la 4ª reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 22-23 de julio de 2003. París, UNESCO.
- . 2003b. *EFA flagships: multi-partner support mechanisms to implement Dakar framework for action*. Documento preliminar para la 4ª reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 22-23 de julio de 2003. París, UNESCO.
- . 2003c. *Framework for a draft international implementation scheme. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (January 2005-December 2014)*. París, UNESCO.
- . 2003d. *La mise en œuvre de la politique intégrée de la petite enfance au Sénégal*. París, UNESCO (Série sur la politique de la petite enfance et de la famille, n° 2).
- . 2003e. *Informe de la 4ª reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos*. 22-23 de Julio de 2003. París, UNESCO.
- . 2003f. *Informe del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos 2002*. Segunda reunión, Abuja (Nigeria), 19-20 de noviembre de 2002. París, UNESCO.
- . 2003g. *The right to education for persons with disabilities: towards inclusion*. www.unesco.org/education/inclusive
- UNESCO/OIE. 1999. *World data on education*. Ginebra, UNESCO/Oficina Internacional de Educación.
- . 2003. Educación y religión. *Perspectivas*, vol. 33, n° 2 (Ginebra, UNESCO. Oficina Internacional de Educación).
- UNESCO/BREDA. 2002. MINEDAF VIII. *Statistical document: universal primary education, goal for all*. Dakar, UNESCO/BREDA.
- . 2003. MINEDAF VIII. *Universal primary education, goal for all*. Dakar, UNESCO/BREDA (documento estadístico).
- UNESCO/CCONG. 2001. *Collective consultation of NGOs for Education for all: what is the collective consultation of NGOs on education for all?* UNESCO/CCONG. <http://www.unesco.org/education/efa/partnership/infosheetccngo.pdf>
- UNESCO-IIPE. 2003. *HIV/AIDS impact on education clearinghouse*. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. www.iiep.tomoye.com
- UNESCO/OIT. 2002. *Statistical profile of the teaching profession*. París/Ginebra, UNESCO/OIT.
- UNESCO/UNICEF. 2000. *With Africa for Africa towards education for all*. Pretoria, Human Sciences Research Council.
- . 2003. *Monitoring learning achievement (MLA II) project database*. París, UNESCO/UNICEF.
- UNICEF. sitio Internet. <http://www.unicef.org/>
- . 1994. *Too old for toys, too young for motherhood*. Nueva York, UNICEF.
- . 1996. *Estado Mundial de la Infancia 1996*. <http://www.unicef.org/sowc96pk/sexviol.htm>
- . 1999. *Les enfants domestiques*. Florencia, Centro de Investigación Innocenti de l'UNICEF (Innocenti Digest n° 5).
- . 2000. *Multiple indicator cluster survey (MICS 2)*. <http://www.childinfo.org/MICS2/Gj99306k.htm>
- . 2001a. *Le mariage précoce*. Florencia, Centro de Investigación Innocenti de l'UNICEF (Innocenti Digest, n° 7).
- . 2001b. *Survey of primary schools in Somalia 2000/2001*. Nairobi, UNICEF Somalia Support Center.

- 2002a. *Social monitor 2002. MONEE project. CEE/CIS/Baltics*. Florencia, Centro de Investigación Innocenti de l'UNICEF.
- 2002b. *Estado Mundial de la Infancia 2003*. Nueva York, UNICEF.
- 2003a. *The African Girls' education initiative*. <http://www.unicef.org/>
- 2003b. *Estado Mundial de la Infancia 2004*. Nueva York, UNICEF.
- UNICEF Somalia. 2001. *Survey of primary schools in Somalia 2000/2001*. Nairobi.
- UNIFEM. 2000. *Progress of the world's women 2000*. Nueva York, UNIFEM.
- 2002. *Progress of the world's women 2002: gender equality and the Millennium Development Goals*. Nueva York, UNIFEM.
- University Degree Women Association. 2002. *Girls' education in Tajik Republic: experience, problems and solution*. Ville, University Degree Women Association (documento mimeografiado).
- USAID. 1994. *The demand for primary schooling in rural Ethiopia. A research study*. Addis-Abeba, USAID (documento mimeografiado).
- 2002. *Overview of the status of gender equity. Bangladesh Education Sector Review Report 2*. Washington, D. C., USAID (Basic Education and Policy Support [BEPS] n° 2).
- 2003a. *Education, universities and training*. Washington, D. C., USAID. www.usaid.gov/ourwork/educationanduniversities
- 2003b. *Global education database*. <http://quesdb.cdie.org/ged/index.html>
- 2003c. *Millennium challenge account*. MCA update n°3, 23 de julio. Washington, D. C., USAID.
- Van der Gaag, J.; y Tan, J. P. 1998. *The benefits of early child development programs: an economic analysis*. Washington, D. C., Banco Mundial.
- Vandermeersch, C. 2000. *Les enfants confiés au Sénégal*. París, Institut d'études politiques (documento mimeografiado).
- Velasco, E. 2003. Mapping progress on ensuring gender equity in education for all: is Cambodia on track? (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Viet Nam. 2003. *Education development strategy 2001-2010*. Hanoi, República Socialista de Viet Nam.
- Visayan Forum. 1997. *Child domestic workers in the Philippines*. Manille, Visayan Forum (documento mimeografiado).
- Wamahiu, S. P. 1996. *Gender sensitisation and training programme: Botswana, Lesotho, Malawi, Swaziland, Tanzania and Zanzibar, phase I: 1994-1996*. Commonwealth Secretariat Working Group on the Teaching Profession, Teacher Management and Support Programme.
- Warwick, D.; y Reimers, F. 1995. *Hope or despair? Learning in Pakistan's primary schools*. Westport, Preager.
- Watchlist. 2002. *Burundi report*. Nueva York, Women's Commission for Refugee Women and Children. <http://www.watchlist.org/reports/burundi.report.php>
- 2003. *The impact of armed conflict on children in the Democratic Republic of Congo (DRC)*. Nueva York, Watchlist on Children and Armed Conflict, Women's Commission for Refugee Women and Children. <http://www.watchlist.org/reports/drcongo.report.php>

- WCEFA, 1990. World declaration on education for all and Framework for action to meet basic learning needs. Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank) for the World Conference on Education for All. Nueva York, UNICEF.
- WEDO (Women's Environment and Development Organization). 1998. *Mapping progress* (Informe de evaluación de la WEDO sobre la aplicación de la Plataforma de Beijing). Nueva York, Women's Environment and Development Organization. <http://www.wedo.org/monitor/findings.doc>
- Weir, S. 2000. *Concealed preferences: parental attitudes to education and enrolment choice in rural Ethiopia*. Oxford, Centre for the Study of African Economies (documents de travail n° 2000-1).
- White, H. 2002. *Using the Millennium Development Goals as a basis for agency level performance measurement*. Documento para el DFID.
- Whitehead, A. 1981. "I'm hungry, Mum": the politics of domestic budgeting. En: K. Young, C. Wolkowitz y R. McCullagh (compiladores). *Marriage and the market: women's subordination in international perspective*. Londres, CSE Books, págs. 88-111.
- . 2003. *Failing women, sustaining poverty: gender in poverty reduction strategy papers*. Londres: UK Gender and Development Network.
- Whitehead, A.; y Kabeer, N. 2000. *Living with uncertainty: gender, livelihoods and pro-poor growth*. Brighton, Institute of Development Studies (document de discussion n° 134).
- Wilson, D. 2003. Human rights: promoting gender equality in and through education (documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4*).
- Winter, C.; y Burnett, N. 2002. *Advancing gender equity in education: a critical MDG. Clarifying the role and effectiveness of PRSPs*. A PowerPoint presentation for DFID.
- Wodon, Q. 1999. Cost-benefit analysis of food for education in Bangladesh. Washington D. C., Banco Mundial (Policy Research Working Paper).
- Wolf, J. y otros. 1997. *Planning for community participation in education*. Washington, D. C., USAID Office of Sustainable Development.
- Wolpe, A. y otros. 1997. *Gender equity in education*. Report of the Gender Equity Task Team. Pretoria, Department of Education.
- Wood, K.; y Jewkes, R. 1997. Violence, rape and sexual coercion: everyday love in a South African township. *Gender and Development*, vol. 5, págs. 41-46.
- Work, R. 2002. Overview of decentralisation worldwide: a stepping stone to improved governance and human development. Documento presentado en la 2ª Conferencia Internacional "Decentralisation: federalism: the future of decentralising states", 25-27 de Julio de 2002. Manila, PNUD.
- Wright, C. 2003. *Understanding UNGEI as an EFA flagship, issues of leadership and co-ordination in girls' education*. Documento preliminar para la 4ª reunión del Grupo de Trabajo sobre la Educación para Todos, 22-23 de julio de 2003, París.
- Yelfign, W. 2003. *Ethiopia report*. Documento preliminar para "A fair chance: attaining gender equality in basic education by 2005". Bruselass, Campaña Mundial por la Educación.

Acrónimos y abreviaturas

ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ACORD	Agencia para la Cooperación e Investigación sobre el Desarrollo
AED	Academy for Educational Development
AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia
AIF (Banco Mundial)	Asociación Internacional de Fomento
ANCEFA	Red Africana de Campaña sobre Educación para Todos
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
APE	Alimentos para la educación
ASDI	Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo
BAD (CERC)	Banco Asiático de Desarrollo (Centro de Estudios Comparados sobre la Educación)
BDP (PNUD)	Dirección de Políticas de Desarrollo – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –
BEGIN	Iniciativa de enseñanza básica para el crecimiento
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BMZ	Ministerio para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Alemania)
BRAC	Comité para el Progreso Rural de Bangladesh
BREDA(UNESCO)	Oficina de la UNESCO en Dakar y Oficina Regional de Educación para África
CAD (OCDE)	Comité de Asistencia para el Desarrollo
CAMPE	Campaña para la Educación Popular (Bangladesh)
CCNGO	Consulta Colectiva de las Organizaciones no Gubernamentales
CDPI	Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia
CEPAL	Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe
CERI (OCDE)	Centro para la Investigación e Innovación Educativas
CICR	Comité Internacional de la Cruz Roja
CIDA	Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CINTERFOR (OIT)	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CIPD	Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo
CONFEMEN	Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CRS (OCDE-CAD)	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores
CSW	Comisión de la Condición de la Mujer
CUC	Comité de Unidad Campesina (Guatemala)
DDRR	Programas de desarme, desmovilización, readaptación y reinserción
DELP	Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
DfES	Departamento de Educación y Capacitación (Reino Unido)
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (UK)
E-9	Iniciativa del Grupo de Nueve Países Muy Poblados (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán)
EC	Comisión Europea
EHS	Encuestas de demografía y salud
EPR	Educación para poblaciones rurales
EPT	Educación para Todos
EPU	Educación primaria universal
ESIP	Plan de inversiones estratégicas en educación
ESSP	Programa de apoyo al sector de educación
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FAWE	Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía
FGRM	Fundo Garantia de Renda Minima [Fondo de Garantía de Ingresos Mínimos] (Brasil)
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
FMI	Fondo Monetario Internacional

FRESH	Iniciativa “Concentrar los recursos para una salud escolar eficiente”
FUNDEF	[Fondo Nacional para el Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y la Valorización del Magisterio] Brasil
G7	Grupo de siete países (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido) y representantes de la Unión Europea que se reúnen para discutir sobre políticas económicas y de relaciones exteriores.
G8	Grupo de ocho países (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón, Reino Unido) y representantes de la Unión Europea que se reúnen para discutir sobre políticas económicas y de relaciones exteriores
GITE	Grupo Internacional de Trabajo sobre la Educación
GMC	Movimiento Global a favor de la Infancia
GTZ	Organismo Alemán de Cooperación Técnica
HIES	Encuesta sobre los ingresos y gastos de los hogares
IALS	Estudio Internacional sobre la Alfabetización de Adultos
IATT	Equipos de tareas interinstitucionales
ICCPR	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
ICDS	Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño
ICESCR	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
IDE	Índice de Desarrollo de la Educación para Todos
IDH	Índice de desarrollo humano (PNUD)
IDP	Personas desplazadas dentro del país
IDRC	Centro de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (Canadá)
IEA	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
IEG	Índice de la EPT relativo al Género
IEU	Instituto de Estadística de la UNESCO
IFA	Iniciativa de Financiación Acelerada
IFPRI	Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais [Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones sobre la Educación] (Brasil)
IPH	Índice de la Pobreza Humana
IPS	Índice de paridad entre los sexos
IWGDD	Grupo de Trabajo Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo
JICA	Organismo Japonés de Cooperación Internacional
JOCAS	Jornadas Comunitarias de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (Chile)
LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
LSMS	Estudios sobre la Medición de los Niveles de Vida
MICS	Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples
MINEDAF	Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros Africanos (organizada por la UNESCO)
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos [Movimiento para la alfabetización de adultos] (Brasil)
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo [Movimiento para la alfabetización de jóvenes y adultos de la ciudad de Sao Paulo]
NEPAD	Nueva Alianza para el Desarrollo de África
NFE-MIS	Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación no Formal
NFHS	Encuestas nacionales sobre la salud de las familias
NORAD	Organismo Noruego de Cooperación para el Desarrollo
NU	Naciones Unidas
AOD	Ayuda oficial al Desarrollo
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos

ODM	Objetivos de Desarrollo para el Milenio
OIE (UNESCO)	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización no gubernamental
ONUDD	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
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
OSC	Organización de la Sociedad Civil
OUA	Organización de la Unidad Africana
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la CONFEMEN
PGRM	Programa de Garantía de Renda Mínima [Programa de Garantía de Ingresos Mínimos] (Brasil)
PIB	Producto interior bruto
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPA	Paridad de poder adquisitivo
PPME	Países pobres muy endeudados
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PTEI (IPEC)	Programa de erradicação do trabalho infantil [Programa para la erradicación de trabajo infantil] (Brasil)
SACMEQ	Consortio de África Meridional para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SADC	Comunidad para el Desarrollo del África Meridional
SARA	Apoyo para el Análisis y la Investigación en África
SERNAM	Servicio Nacional de la Mujer (Chile)
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Chile)
SIMPOC	Programa de Información Estadística y Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil
SIPRI	Instituto Internacional de Investigaciones sobre la Paz de Estocolmo
TA	Tasa de alfabetización
TBE	Tasa bruta de escolarización
TBI	Tasa bruta de ingreso
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Tercera Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia
TNE	Tasa neta de matrícula
TNI	Tasa neta de ingreso en primaria
UNDESA	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICEF-TACRO	Oficina Regional UNICEF para América Latina y Caribe
UNIFEM	Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer
UNRISD	Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VIH/SIDA	Virus de la Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
WEI	Indicadores Mundiales de Educación

Educación para Todos HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS

Todos los países se han comprometido a suprimir, de aquí a 2005, la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Ese compromiso se contrajo en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar en 2000, año en que una gran mayoría de los 104 millones de niños del mundo sin escolarizar eran niñas y casi dos tercios de los analfabetos adultos eran mujeres.

Garantizar el derecho a la educación no es una mera cuestión de cifras. Alcanzar la paridad en la escolarización es una tarea que forma parte de un programa de más vasto alcance: lograr la igualdad entre los sexos para que niños y niñas, hombres y mujeres, tengan las mismas oportunidades de aprender y consigan los mismos resultados en su aprendizaje, tanto el plano profesional y personal como en el político. Lograr el objetivo de la igualdad entre los sexos fijado para 2015 engloba no sólo el derecho a la educación, sino también los derechos dentro del sistema educativo y los que se ejercen gracias a la educación.

En esta nueva edición del *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se muestra qué progresos han realizado los países en sus esfuerzos por alcanzar esos objetivos, se destacan las actividades innovadoras y las prácticas más idóneas, se proponen prioridades para las estrategias nacionales y se examina cómo la comunidad internacional está cumpliendo los compromisos contraídos en favor de la Educación para Todos.

Foto de la portada

Khayelitsha (Sudáfrica, 2003): Una muchacha haciendo los deberes en la puerta de su casa
© VU/Darryl Evans

