

Panorama Regional: América Latina y el Caribe



Correo electrónico: efareport@unesco.org

Teléfono: +33 1 45 68 21 28

Fax: +33 1 45 68 56 41

www.efareport.unesco.org

© UNESCO 2003



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

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

ED/2007/EFA/MRT/PI/LAC/1

Panorama Regional: América Latina y el Caribe

América Latina y el Caribe¹ se sitúa a la cabeza de las regiones del mundo en desarrollo en lo que respecta a la atención y educación de la primera infancia, ya que la cobertura de sus servicios para los niños más pequeños es más extensa. En todo el mundo hay 30 países donde la enseñanza preescolar es oficialmente obligatoria, y un tercio de ellos son naciones latinoamericanas. No obstante, se dan grandes diferencias entre los países de la región y, además, sigue siendo limitado el acceso de los niños pobres y marginados a los programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), pese a que son los que más beneficios pueden obtener de ellos. Otras cuestiones clave son la calidad de los docentes de la enseñanza preescolar y la escasa prioridad que se otorga a ésta en el gasto público.

Pese al elevado nivel global que alcanzan el acceso a la escuela primaria y la escolarización en ella, la terminación de los estudios primarios sigue representando un desafío importante a la hora de conseguir el objetivo de la Enseñanza Primaria Universal (EPU) en la región. Por otra parte, cabe señalar que uno de cada 10 adultos sigue siendo analfabeto. Casi todos los países han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, pero en las poblaciones indígenas se siguen dando grandes disparidades entre los varones y las niñas. La calidad de los docentes constituye un motivo de preocupación, habida cuenta de la elevada proporción de los que no poseen calificaciones, incluso en los países donde las exigencias mínimas a este respecto no son de por sí muy elevadas.



AEPI: una base sólida bien establecida en muchos países

La AEPI, al igual que la EPT en general, es ante todo un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, que tiene por objetivo fundamental garantizar el derecho de la infancia a su supervivencia, desarrollo y protección. Los programas de AEPI de buena calidad –centrados en proporcionar a los niños más pequeños las vacunas básicas, el agua potable, la alimentación adecuada y la estimulación temprana que necesitan– pueden contribuir considerablemente a incrementar el bienestar del niño en los años de su desarrollo y complementar los cuidados que recibe en el hogar familiar. No obstante, hay todavía muchos niños en América Latina y el Caribe que siguen excluidos del beneficio de esos programas, pese a la creciente demanda de los mismos ocasionada por el aumento de las corrientes migratorias, la urbanización y la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo.² Por término medio, 35 de cada 1.000 niños nacidos en la región en estos últimos años no llegarán a los cinco años de edad, y en Haití la tasa de mortalidad infantil supera la proporción de 100 por 1.000.³ En Bolivia, Guatemala, Honduras y Perú, el 25% de los niños, o más, adolece de raquitismo leve o grave, lo cual sitúa a esos cuatro países muy por encima del promedio regional a este respecto (16%).

Los beneficios de la AEPI

La adopción de medidas concebidas para reducir la mortalidad y morbilidad infantiles constituye un primer paso hacia el establecimiento de programas globales de atención y educación de la infancia. La educación se debe considerar

1. La región de América Latina y el Caribe se ha definido de conformidad con la clasificación por regiones adoptada para la EPT. Para ver qué países y territorios integran la región, véanse los cuadros del presente documento.

2. En 2003, los índices de participación de la mujer en la población activa alcanzaban, por término medio, un 52% en el Caribe y un 47% en América Latina. En casi todos los países de América Latina y el Caribe (94%), la licencia de trabajo por maternidad tiene un carácter reglamentario y su duración es de 12 semanas en la mayoría de los casos. Es interesante señalar que, en algunos países con índices bajos de participación de la mujer en la vida laboral –por ejemplo Chile, Costa Rica y Cuba–, se ofrecen licencias de trabajo por maternidad más prolongadas.

3. Algunos países como Bolivia, Brasil, Guatemala, Nicaragua y Perú han logrado progresos muy considerables desde 1990, logrando reducir a la mitad o más la mortalidad de los niños menores de 5 años.

como parte integrante de los programas preparados para tratar los problemas de salud y nutrición de los niños pequeños. Una AEPI de buena calidad no sólo mejora el bienestar físico del niño, sus capacidades cognitivas y lingüísticas y su desarrollo social y afectivo, sino que además contribuye a la consecución de los restantes objetivos de la EPT, al sentar las bases de la educación ulterior. En un estudio realizado en Guatemala, se ha llegado a la conclusión de que los servicios de nutrición combinados tienen un impacto mayor y más duradero cuando los niños han recibido, al mismo tiempo, una estimulación cognitiva suficiente. En Bolivia, los datos relativos al Proyecto Integral de Desarrollo Infantil, un programa de desarrollo y nutrición de la primera infancia, muestran que la relación beneficio/costo se sitúa entre 2,4/1 y 3,1/1. En el caso de los niños en situación de mayor riesgo, esa relación es aún más elevada.

Programas para niños menores de tres años

Un 61% de los países de la región sobre los que se dispone de datos cuentan con programas de AEPI en los que se da acogida a los niños desde su nacimiento, o desde que tienen un año de edad. En esos programas se ofrecen servicios organizados de cuidados y guardería por regla general, y en algunos casos servicios de salud y actividades educativas. Las múltiples variantes de programas integrados existentes en la región comprenden desde los que prestan asistencia a los padres (Colombia y Jamaica) hasta los módulos de tipo comunitario o centrados en las familias (PROMESA, en Colombia) y las actividades de prestación de cuidados en grupo ("Educa a tu hijo", en Cuba).

En Dominica, Granada, Jamaica, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía, el programa Roving Caregivers ["Puericultoras ambulantes"] se considera un instrumento eficaz para proporcionar a los padres que viven en zonas apartadas información básica sobre cuestiones de salud y cuidados al niño.

Programas para niños mayores de tres años

Es cada vez mayor el número de países de la región que están imponiendo oficialmente la obligatoriedad de la enseñanza preescolar para los niños que aún no tienen edad de ingresar en la escuela primaria. Como se dijo anteriormente, en todo el mundo hay 30 países que poseen una legislación a este respecto, y un tercio de ellos son naciones latinoamericanas.⁴ El número de niños escolarizados en la enseñanza preprimaria ha aumentado sustancialmente en los últimos treinta años, pasando de 1.800.000 a mediados del decenio de 1970 a 16 millones en 1999 y 19 millones en 2004. Así, el promedio de la tasa bruta de escolarización (TBE) aumentó también espectacularmente, pasando de un 13% en 1975 a un 56% en 1999 y un 62% en 2004, lo cual vienen a representar un aumento dos veces superior al del conjunto de los países en desarrollo.

4. Los países donde la enseñanza preescolar es obligatoria son: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En las tres cuartas parte de los 29 países de la región sobre los que se dispone de datos, se produjo un aumento del nivel de escolarización en la enseñanza preprimaria entre 1999 y 2004 (Cuadro 1). En el Caribe, la TBE en preprimaria aumentó en más de 10 puntos porcentuales en las Bahamas, las Islas Vírgenes Británicas, Jamaica y Trinidad y Tobago, y en América Latina se registró un aumento del mismo orden en Cuba, Ecuador, México, Panamá y Venezuela. En cambio, experimentó una disminución considerable –superior a 13 puntos porcentuales– en Chile, Costa Rica, Dominica, Guatemala, Guyana y Santa Lucía.⁵

Disparidades en la región

En lo que respecta a la cobertura de la enseñanza preescolar, se dan disparidades considerables a nivel regional. En la mitad aproximadamente de los 39 países de la región sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 –la mayoría de los cuales son del Caribe– las TBE superaron el 75%, pero en algunos como las Bahamas, Belice, Guatemala y Paraguay sólo alcanzaron el 30% o menos. En la enseñanza preescolar, la escolarización o la asistencia varían en función de la edad de los alumnos. En algunos países, las tasas de escolarización en este nivel de enseñanza aumentan en proporción bastante considerable con la edad del niño (Brasil, El Salvador, Guatemala y Honduras), mientras que en otros apenas se registran variaciones (Islas Turcos y Caicos y Jamaica).

Escolarización en el sector privado

La oferta de servicios de enseñanza preescolar por parte del sector privado es una característica esencial de los países del Caribe. En la mayoría de éstos, el 80% del total de los niños escolarizados frecuentan instituciones privadas. En cambio, la enseñanza preescolar pública predomina en la mayoría de los países de América Latina, excepto en Chile, Ecuador y la República Dominicana.

Repercusiones de la pobreza

Aunque los trabajos de investigación han mostrado que los niños de medios sociales más desfavorecidos son los que más se benefician de los programas de AEPI en lo que respecta a los cuidados, la atención sanitaria y la educación que reciben, los datos empíricos indican que son también los que más probabilidades tienen de ser excluidos de dichos programas. Las tasas de asistencia en los programas de enseñanza preescolar son considerablemente elevadas en el caso de los niños que viven en zonas urbanas (excepto en Jamaica) y de los que pertenecen a familias de mejor posición económica.⁶

5. En Chile y Guatemala, la disminución se explica en parte por los cambios introducidos en el grupo de edad: de 4-5 años a 3-5 años y de 5-6 años a 3-6 años, respectivamente.

6. En Trinidad y Tobago, la disparidad por el grado de riqueza de las familias es relativamente pequeña, si se tiene en cuenta que las tasas globales de participación de los niños de 3 y 4 años de edad en los programas para la primera infancia superan el 70%, mientras que en Bolivia las tasas de participación de los niños de familias más pobres son de hecho más altas que las correspondientes a los de familias más acomodadas. Los datos empíricos indican que las políticas adoptadas en esos países han conseguido poner la atención y educación de la primera infancia al alcance de los niños más desfavorecidos.

Disparidades entre los sexos

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, existe paridad entre las niñas y los varones escolarizados en preprimaria. No obstante, el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) se sigue situando en torno a 0,90 en un número reducido de países (Anguila, Islas Caimán e Islas Turcos y Caicos), mientras que en Aruba, Dominica, Granada, Montserrat, Saint Kitts y Nevis y Santa Lucía, las disparidades entre los sexos se dan en detrimento de los varones.

Calidad de la AEPI: una cuestión todavía pendiente

Aunque la cobertura de los programas de AEPI se ha extendido considerablemente en la región, su calidad sigue constituyendo un motivo de preocupación.

Duración de los programas

No se dispone de muy amplia información sobre la duración (en horas diarias por semana) de los programas de AEPI destinados a los niños menores de tres años. En algunos de ellos se prestan servicios a tiempo completo, mientras que en otros los horarios de acogida de los niños son variables. En Uruguay, por ejemplo, en los programas para los menores de tres años, la duración diaria de los servicios es de cuatro horas diarias, o menos. El promedio regional de duración de los programas de AEPI para los niños de tres años o más es de 20 horas por semana, pero en algunos programas sólo se prestan servicios por espacio de 10 horas o menos.

Proporción alumnos/docente

La Proporción Alumnos/Docente (PAD) a nivel regional, que es de 18/1, sigue siendo levemente inferior al promedio observado en las demás regiones en desarrollo. No obstante, en algunos países como Bolivia, México, Paraguay y Uruguay, todavía se registran PAD superiores a 25/1, lo cual dificulta la prestación individualizada de la atención y los cuidados que necesitan los niños más pequeños.

Calificaciones y formación de los docentes de la enseñanza preescolar

Otra de las limitaciones de la AEPI es la que se debe a la escasa calidad del personal docente. Los maestros de enseñanza preescolar reciben poca formación antes de ejercer sus funciones, y casi siempre tienen menos capacitación que sus homólogos de la escuela primaria. En el 70% de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, más del 20% de los docentes no poseen formación alguna, lo cual representa un porcentaje levemente superior al registrado en la enseñanza primaria. En cambio, en Aruba, las Antillas Neerlandesas, Bermudas, Cuba y Montserrat, todos los maestros de la enseñanza preescolar han recibido formación pedagógica de uno u otro tipo.

Los requisitos oficiales para ejercer la profesión docente en este ámbito no se suelen respetar con frecuencia. En Ecuador, por ejemplo, se exige ser graduado del ciclo

superior de secundaria, pero sólo un 84% de los maestros de preescolar cumplen con ese criterio. En El Salvador, un 25% aproximadamente de los maestros de preprimaria no poseen la calificación académica exigida (título de enseñanza superior).

Signos esperanzadores

Aun cuando la cobertura de los programas de AEPI en América Latina y el Caribe sea más extensa, por término medio, que en el resto de las regiones del mundo en desarrollo, algunos países siguen reforzando sus programas para conseguir que sean más integradores. Entre los signos esperanzadores que se dan en este ámbito, cabe destacar los siguientes:

- En algunos países, la AEPI se ha convertido en una prioridad nacional. Para ampliar el acceso a la AEPI, en Argentina, Colombia, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay se promulgaron en el decenio de 1990 leyes que prevén la oferta de enseñanza preescolar gratuita y obligatoria. En 2002, México proclamó derecho constitucional la enseñanza preescolar obligatoria de tres años de duración, y su universalización está prevista para 2008.
- En Chile, el respaldo político de alto nivel de que se ha beneficiado la AEPI se ha plasmado en un incremento de su financiación: el gasto total por alumno en la enseñanza preescolar es el más elevado de América Latina, aunque una gran parte del mismo sea de origen privado. La Presidenta de Chile, Michelle Bachelet, elegida a principios de 2006, ha creado un Consejo Técnico Consultivo para orientar las políticas relativas a la AEPI y ha contraído una serie de compromisos para fortalecerla.⁷
- En Colombia, se ofrecen atención y asistencia comunitarias a los niños más pequeños.⁸
- En Chile se ofrece enseñanza preescolar de carácter integrador a los niños discapacitados.⁹

7. Entre los objetivos que se ha fijado Chile, figuran: iniciar un programa de bonos canjeables por servicios de atención a la primera infancia y enseñanza preescolar, destinado a los niños de 0 a 3 años de los dos quintiles de familias más pobres; aumentar hasta un 60% el número de niños que acuden a los jardines infantiles; y ampliar la cobertura de los centros que ofrecen cuidados a la infancia para fomentar la incorporación de la mujer a la población activa.

8. El programa Hogares Comunitarios de Colombia es uno de los más vastos programas de la región dedicados al bienestar de la infancia, que presta servicios de atención y educación a más de un millón de niños de zonas urbanas y rurales. Las familias que cumplen los requisitos exigidos constituyen agrupaciones de padres que eligen a una "madre comunitaria". Ésta acoge en su hogar un máximo de 15 niños y les proporciona tres comidas diarias, que representan el 70% del aporte en calorías diario recomendado. Las evaluaciones efectuadas han puesto de relieve que el programa estaba alcanzando a los niños más pobres y que los destinatarios del mismo parecían haber sido bien escogidos.

9. En 1990, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile, que proporciona servicios de AEPI a más de 120.500 niños, empezó a integrar en sus actividades programas de cuidados y enseñanza preescolar destinados a los niños más pobres. La JUNJI presta hoy servicios en sus centros ordinarios a niños de edades comprendidas entre 3 meses y 5 años con necesidades especiales, comprendidos los que presentan discapacidades físicas, mentales, visuales y auditivas. La adaptación de los programas de AEPI a los niños con necesidades especiales ha supuesto llevar a cabo una labor de sensibilización y formación de los maestros mediante cursos subvencionados por el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación. El Fondo Nacional para la Educación Especial financia el material adecuado, por ejemplo sillas de ruedas, prótesis y aparatos auditivos.

Mejorar la calidad

A los gobiernos les incumbe la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de un mínimo de normas aceptables en la atención y la enseñanza destinadas a todos los niños pequeños. La reglamentación relativa a la calidad debe aplicarse a todos los proveedores de programas de AEPI, tanto los del sector público como los del privado. La mayoría de los gobiernos reglamentan esos programas recurriendo a indicadores estructurales que se pueden medir fácilmente, por ejemplo el tamaño de la clase, la proporción niños/personal, la disponibilidad de material y la formación del personal. Igualmente importantes –o incluso más– son los siguientes factores: la calidad de la relación entre el niño y el personal encargado de cuidarlo, la participación de la familia y la receptividad a la diversidad cultural y lingüística, así como a la situación de los niños con necesidades especiales.

Reglamentar y evaluar la calidad de los programas

En Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México se han elaborado normas nacionales de calidad para los programas de AEPI, y esta tendencia se observa también en las Bahamas, Dominica, Granada, Jamaica, Montserrat, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía, países en los que se ha empezado a utilizar la Escala de evaluación del entorno de niños pequeños, un instrumento de normalización elaborado en los Estados Unidos de América.¹⁰ Entre los instrumentos internacionales y nacionales elaborados en los últimos años para evaluar la calidad de los procesos que se dan en los programas de AEPI, figuran: el programa y las normas referentes a los docentes de la International Step by Step Association (ISSA), que se aplican en Haití; el Instrumento internacional de autoevaluación de la Asociación para la Educación de la Infancia, aplicado en Chile, Ecuador y México; y la ya mencionada Escala de evaluación del entorno de niños pequeños, aplicada en los Estados insulares del Caribe de habla inglesa.

Mejorar la calidad con políticas de personal adecuadas

Dos factores fundamentales para mejorar la calidad de los programas de AEPI son la contratación de un mayor número de personal formado y el mantenimiento del mismo en sus puestos de trabajo. Para atraer más candidatos a la docencia en la enseñanza preescolar, Granada, Jamaica y San Vicente y las Granadinas están preparando itinerarios flexibles de acceso a la enseñanza superior y la formación de docentes. En Jamaica, se forma conjuntamente a los maestros de preprimaria y primaria, mientras que en Guyana estos dos tipos de docentes cooperan juntos en las escuelas, las visitas a las familias y los programas extraescolares.

10. Se han creado numerosos mecanismos nacionales gracias a la asistencia de organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales y fundaciones (por ejemplo, el Banco Mundial en Ecuador y el Fondo Cristiano para la Infancia en otros países de América Latina). Con frecuencia su objeto ha sido proporcionar una base para evaluar los programas de AEPI realizados con financiación externa.

Cuestionar los estereotipos sexistas

La formación impartida a los maestros debe ayudarles a poner en tela de juicio los estereotipos sexistas que puedan darse tanto en su propia práctica pedagógica como en los programas de enseñanza. Esto reviste una importancia especial, ya que la primera infancia es el periodo de la vida en el que se arraigan en la persona las nociones de lo que es masculino y lo que es femenino. Alentar a más hombres a que trabajen en los programas de AEPI puede contribuir también a cuestionar el supuesto de que la mujer es la única persona que se ocupa de los niños, así como a incitar a cada padre a ocuparse más de la crianza de sus hijos. En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la totalidad de los maestros de la enseñanza preescolar son mujeres.

Propiciar la transición gradual a la escuela primaria

Si la AEPI tiene por objeto desarrollar las aptitudes físicas y cognitivas del niño, así como su sociabilidad, a fin de preparar su ingreso en la escuela primaria, ésta a su vez debe estar preparada para acogerlo y facilitar su transición a este ciclo de enseñanza. Entre las posibles medidas que se pueden adoptar a tal efecto, figuran las siguientes:

- Lograr una integración más estrecha de la AEPI con la escuela primaria, forjando vínculos más sólidos entre los componentes de la AEPI relativos a la salud, los cuidados y la educación. En Argentina, Costa Rica, la República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Perú, Uruguay y Venezuela, por ejemplo, se ha rebajado la edad de ingreso en la enseñanza obligatoria para integrar a los niños de preprimaria.
- Velar por la continuidad del programa de enseñanza como se ha hecho en Guyana y Jamaica, que han elaborado y están utilizando un plan de estudios integrado para la enseñanza preescolar y la primaria.
- Hacer participar a los padres en las actividades de las escuelas.
- Velar por la continuidad profesional entre los dos niveles de enseñanza, adoptando medidas como establecer una formación común de los docentes, hacer hincapié en los métodos de aprendizaje activo y equiparar la situación profesional de los maestros de preprimaria y primaria.
- Mejorar las condiciones de transición de los niños más pequeños a la escuela primaria, y en particular de los más desfavorecidos, tal como se hace en Guatemala.¹¹

11. Los Centros de Aprendizaje Comunitario en Educación Preescolar (CENACEP) de Guatemala organizan un curso acelerado de 35 días de preparación a la escuela primaria para niños de distintos orígenes étnicos que no han recibido enseñanza preescolar. Patrocinado por el Ministerio de Educación y el UNICEF, este curso se efectúa con la colaboración de voluntarios de las comunidades y se ofrece a grupos de 35 a 40 niños menores de seis años de edad, tres meses antes de que dé comienzo el año escolar. Se ha comprobado que los niños beneficiarios de este curso están mejor preparados para la escuela primaria, tanto en el plano académico como en el de la socialización, y que las tasas de repetición de curso y deserción escolar han disminuido allí donde constituían un serio problema anteriormente.

Prestar mejores servicios gracias a una visión común

En general, la AEPI abarca múltiples sectores, programas y proveedores, lo cual hace que la coordinación sea difícil con frecuencia. La participación de esos múltiples protagonistas puede agrupar a organismos con especializaciones diferentes, pero también puede suscitar conflictos entre los distintos ministerios encargados de los asuntos relativos a la infancia. Independientemente de quién sea el que asume la dirección, es necesaria una coordinación entre las instituciones y sectores interesados. Los mecanismos de coordinación ofrecen un foro que puede facilitar la adopción de una visión común que englobe los recursos, las normas, las reglamentaciones, la formación y la dotación en personal. Chile y Jamaica son dos países que están estableciendo esa coordinación.¹²

Escolarización en primaria y otros niveles de enseñanza: bastante elevada en toda la región

Enseñanza primaria

Globalmente, los progresos hacia la EPU fueron modestos en el periodo 1999-2004, ya que la Tasa Neta de Escolarización en Primaria (TNE) sólo aumentó en dos puntos porcentuales, pasando del 93% al 95%. No obstante, la TNE regional sigue siendo más alta que la observada por término medio en las demás regiones del mundo en desarrollo (85%), y varios países de la región ya han logrado la EPU o están a punto de lograrla.

La escolarización en la enseñanza primaria varía considerablemente entre la subregión del Caribe (TNE del 83% en 2004) y la subregión de América Latina (95%), así como dentro de cada una de ellas. La TNE sigue situándose por debajo del 90% en algunos países como Colombia, la República Dominicana y Nicaragua, aunque en este último país y en Guatemala se han registrado aumentos considerables de unos 10 puntos porcentuales, o más.

12. En Chile, se creó en 1990 una Comisión Nacional para la primera infancia encargada de mejorar la coordinación entre las tres instituciones que prestan servicios a los niños menores de seis años: el Ministerio de Educación – junto con los municipios –, la JUNJI e INTEGRA, una fundación privada sin fines de lucro. Desde 2001, las políticas de atención al niño se han centrado en la ampliación de la cobertura de los servicios, la mejora de la calidad y el reforzamiento del sistema de gestión. En este país, se ha adoptado un marco básico de atención y educación para los niños de 0 a 6 años. En Jamaica, la adopción de una perspectiva a largo plazo para establecer de forma global e integrada programas de atención y educación de la infancia optimiza los recursos limitados disponibles, al reducir las duplicaciones inútiles y la fragmentación. Desde 1998, el Ministerio de Educación, Juventud y Cultura se encargó de la Unidad de Guarderías Infantiles, que anteriormente dependía del Ministerio de Sanidad, y siguió asumiendo la dirección de su propia Unidad de Atención y Educación de la Primera Infancia. Para llevar a cabo la integración se formó un grupo interinstitucional constituido por representantes de los sectores de la salud, la educación, el desarrollo comunitario y la planificación, así como por miembros de organizaciones gubernamentales, agrupaciones de servicios y especialistas de la Universidad de West Indies. En 2002, se estableció oficialmente la Comisión de Atención y Educación de la Primera Infancia, a fin de hubiera un solo organismo coordinador de todas las políticas, normas y reglamentaciones relativas a las guarderías infantiles y al fomento los cuidados y la enseñanza preescolar de los niños más pequeños.

El progreso continuo de la escolarización se ha traducido por una disminución del número de niños en edad de cursar primaria sin escolarizar en la enseñanza primaria o secundaria, que han pasado de 3,7 millones en 1999 a 2,7 millones en 2004 en el conjunto de la región de América Latina y el Caribe. Un 90% de esos niños sin escolarizar viven en la subregión de América Latina y el 55% de ellos son niñas.

El desafío planteado por la EPU sigue siendo muy considerable no sólo en los países donde las TNE se mantienen a un bajo nivel, sino también en aquellos en los que el número de niños sin escolarizar es relativamente alto. En Brasil y Colombia había en 2004 más de medio millón de niños sin escolarizar.

¿Qué niños no van a la escuela?

Para que los gobiernos elaboren y pongan en práctica políticas eficaces encaminadas a reducir el número de niños que no van a la escuela, es preciso que sepan mejor quiénes son éstos. Un examen de las experiencias en materia de educación y las principales características contextuales de los niños sin escolarizar puede proporcionar orientaciones valiosas para la concepción de programas diferenciados, que sean susceptibles de corregir los diversos aspectos de las desventajas.

Es posible que más del 70% de los 2,7 millones de niños que estaban sin escolarizar en América Latina y el Caribe el año 2004 fuesen niños que ingresan tardíamente en la escuela. La proporción de ingresados tardíos en el número de niños sin escolarizar suscita un problema de orden más general en la región: el de la escolarización después de la edad oficial de ingreso. Este problema es especialmente importante en el Caribe, donde se registró en 2004, por término medio, una tasa bruta de ingreso en el primer grado de primaria que osciló en torno al 160%.

El 10% de los niños de la región que no van a la escuela son desertores escolares, mientras que un quinto de estos niños sin escolarizar no fueron nunca matriculados en primaria y es muy posible que no frecuenten nunca un aula si no se ofrecen incentivos suplementarios.

Los datos de las encuestas sobre los hogares muestran que, además del sexo, otros factores como el lugar de domicilio, los recursos económicos de las familias y el nivel de educación de la madre pueden influir considerablemente en las probabilidades de que los niños se queden sin ir a la escuela:

- Las proporciones considerables de las poblaciones agrarias hacen que las desigualdades en materia de acceso a la escuela se plasmen en el hecho de que una mayoría de los niños sin escolarizar sean de familias rurales. En el conjunto de la región, estos niños representan el 60% de los que no van a la escuela, siendo Haití y Nicaragua los dos países donde se observan mayores diferencias en materia de escolarización entre las zonas rurales y las urbanas.

- Las probabilidades de que los niños pertenecientes al grupo formado por los hogares más pobres se queden sin escolarizar son tres veces mayores que las de los niños del grupo formado por las familias más acomodadas. La disparidad en este ámbito cobra proporciones notables en Nicaragua, Perú y Venezuela.
- Por término medio, los niños cuyas madres carecen de instrucción tienen dos veces más probabilidades de quedarse sin escolarizar que los nacidos de madres que han recibido educación. En América Latina y el Caribe, esas probabilidades son casi dos veces y media mayores.

Tasas de supervivencia y terminación de estudios en primaria

Pese al alto nivel global de acceso a la enseñanza primaria y de escolarización en ésta, la terminación de los estudios primarios sigue representando un importante problema para alcanzar la EPU en la región, ya que en la mayoría de los países las tasas de supervivencia en el último grado de primaria son inferiores al 83%. En algunos países como la República Dominicana, Guyana y Nicaragua, menos del 60% de los niños que ingresan en la escuela primaria llegan al último grado.

13. Además de **Brasil, Colombia y Nicaragua, México** también figura entre los países que recurren a incentivos financieros de este tipo destinados a grupos específicos. La concesión de esos incentivos puede estar supeditada a un determinado nivel de participación y asistencia a la escuela, así como al aprovechamiento escolar. Esos incentivos pueden revestir la forma de bonos que se canjean por servicios específicos de educación o salud. Sus repercusiones en las tasas de escolarización y retención escolar de los países donde el número de niños escolarizados es relativamente bajo –por ejemplo, Nicaragua– son más importantes que en las naciones como México, donde se registran tasas de escolarización altas.

14. El programa “Bolsa Familia” de **Brasil** (anteriormente denominado “Bolsa Escola”) complementa los ingresos de las familias pobres que cumplen con una serie de criterios, por ejemplo la asistencia de sus hijos a la escuela. Más de 5.000.000 de niños que trabajan han podido ir a la escuela gracias a este programa.

15. El proyecto Educatodos de **Honduras** está destinado a los alumnos y adultos jóvenes que no han terminado los nueve años de la enseñanza básica. Este programa se lleva cabo en manufacturas, pequeñas empresas, locales de organizaciones no gubernamentales, edificios públicos, centros de capacitación profesional y escuelas, lo cual facilita la asistencia a los cursos. Los docentes son mediadores voluntarios pertenecientes a distintos medios socioeconómicos y con perfiles académicos diferentes, que reciben una remuneración del gobierno y subsidios para sufragar gastos de transporte y comida. Desde 1995, gracias al programa de primaria de Educatodos se ha impartido enseñanza a más 500.000 alumnos. Entre 1996 y 2003, el promedio de la tasa de terminación de estudios de los participantes fue del 61%.

16. **Uruguay** es un país precursor en América Latina por lo que respecta a la integración en el sistema escolar ordinario de los niños que padecen discapacidades físicas. En 1985, se elaboró una política de educación especial que condujo a la adopción de iniciativas innovadoras y progresistas como la supresión de las clases reservadas exclusivamente a los niños discapacitados. Estas clases se insertaron en las del sistema ordinario, ofreciéndose en ellas un apoyo individual a los alumnos discapacitados con necesidades especiales de aprendizaje. Ese apoyo lo prestan docentes ambulantes formados para impartir educación especial. Gracias a esta iniciativa, se ha logrado integrar con éxito a 3.900 niños discapacitados en las escuelas ordinarias, donde reciben una asistencia personalizada. El Fondo de Inclusión Escolar de Uruguay promueve las prácticas integradoras en las escuelas del sistema ordinario, con miras a contribuir a la incorporación de los niños discapacitados.

17. Por regla general, la educación secundaria comprende tanto los programas clásicos de enseñanza académica como los de enseñanza técnica y profesional (ETP). En 2004, un 10% de los alumnos de secundaria de América Latina y el Caribe estaban matriculados en centros de ETP. La situación es variable, según los países de la región. Por ejemplo, en las Antillas Neerlandesas, Honduras, Panamá y Suriname, los alumnos de la ETP representaban el 40% del total de los matriculados en la enseñanza secundaria.

18. Once países del Caribe –Anguila, Aruba, Barbados, Dominica, Granada, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat y Saint Kitts y Nevis– y dos de América Latina: Brasil y Uruguay.

19. En términos relativos, los aumentos fueron mayores en Guatemala y Granada, donde superaron el 40%.

No todos los niños que alcanzan el último grado de primaria lo terminan forzosamente. En Guatemala, por ejemplo, el 75% de los alumnos de primaria llegan al último grado, pero menos del 50% lo terminan, lo cual supone una diferencia de más de 25 puntos porcentuales.

Para lograr la EPU en la región, los gobiernos tienen que tratar de solucionar los problemas que sigue ocasionando la exclusión de algunos niños del sistema escolar. Entre las medidas que se pueden adoptar, figuran: ofrecer incentivos financieros para ampliar el acceso a la escuela de los marginados (Brasil, Colombia y Nicaragua);¹³ suprimir o reducir la demanda de trabajo infantil con subsidios en metálico (Brasil);¹⁴ concebir programas de educación para ofrecer una segunda oportunidad a los que no terminaron sus estudios (Honduras);¹⁵ y facilitar el acceso de los discapacitados a la enseñanza primaria (Uruguay).¹⁶

Enseñanza secundaria

La escolarización en la enseñanza secundaria sigue aumentando: en 2004 había 57 millones de alumnos matriculados en este nivel de enseñanza –lo cual supone un aumento del 8% desde 1999–¹⁷ y la TBE alcanzaba un 86% en la región, mientras que en 1999 ascendía a un 80%. Las TBE aumentaron en la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos, y en 13 de ellos¹⁸ el aumento fue de 10 puntos porcentuales, o incluso superior.¹⁹ En cambio, en algunos países se registraron disminuciones sustanciales, por ejemplo en las Bahamas, donde la TBE disminuyó en un 30%.

Diez países del Caribe y cuatro de América Latina (Brasil, Cuba, Perú y Uruguay) cuentan con TBE elevadas en secundaria (superiores al 90%). En Guatemala, un país donde la TBE se situaba por debajo del 50% en 2004, el incremento registrado desde 1999 fue muy considerable, ya que esa tasa pasó del 33% en ese año al 49% en 2004.

Diferencias entre el primer y el segundo ciclo de secundaria

Las TBE globales en secundaria pueden ocultar disparidades considerables entre el primer ciclo de este nivel de enseñanza y el segundo. El índice de escolarización en el primer ciclo (100%) es mucho más elevado que en el segundo (69%). Esta diferencia entre ambos niveles es la más alta de las observadas en 2004 en todas las regiones del mundo. En efecto, en el 80% de los países de la región el primer ciclo de la enseñanza secundaria es obligatorio y, por eso, el índice de escolarización es elevado y se registran TBE superiores al 90%.

Enseñanza superior: en auge, pero el acceso sigue siendo limitado

En 2004, el número de estudiantes de la región matriculados en la enseñanza superior se cifraba en unos 15 millones, esto es, unos 4 millones más que en 1999. A pesar del aumento continuo, sólo una pequeña porción del grupo de población en edad de cursar este nivel de enseñanza puede acceder a él. En efecto, la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en la enseñanza superior de la región ascendió a un 28% en 2004. La enseñanza superior está más desarrollada en América Latina (TBM = 29%) que en el Caribe (TBM = 6%), especialmente en algunos países como Argentina, Bolivia, Chile y Panamá, donde las TBM son superiores al 40%.

Las TBM en la enseñanza superior aumentaron entre 1999 y 2004 en la totalidad de los 16 países sobre los que se dispone de datos. Los aumentos fueron particularmente importantes (más de 10 puntos porcentuales) en Argentina, Cuba y Paraguay. En términos relativos, el incremento más elevado fue el que se registró en Trinidad y Tobago, donde se duplicó el número de estudiantes matriculados, aunque su porcentaje con respecto al grupo de edad correspondiente siga siendo bajo todavía.

Alfabetización: el desafío sigue en pie

Unos 39 millones de adultos de la región, de los cuales un 55% son mujeres, siguen siendo incapaces de leer o escribir un texto, comprendiéndolo. Entre 1990 y 2004, la tasa media de alfabetización de la región pasó del 85% al 90%, pese a que en la subregión del Caribe se ha mantenido a un nivel especialmente bajo (70%). Los progresos hacia el logro del objetivo de la alfabetización exigen cambios en las políticas de los países que cuentan con número absoluto de analfabetos elevado y de los que poseen tasas de alfabetización relativamente bajas. Brasil forma parte del grupo de los 10 países del mundo con más de 10 millones de analfabetos, y éstos representan aproximadamente un 11% de su población adulta.

En Guatemala y Nicaragua, las tasas de alfabetización se sitúan por debajo del 70%, lo cual puede suponer un obstáculo para que estos dos países alcancen en 2015 el objetivo de la EPT relativo a la alfabetización, a no ser que sus gobiernos intensifiquen considerablemente los programas de alfabetización de adultos.

Disparidades entre los sexos

El 90% de los 30 países de América Latina y el Caribe sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004 habían logrado, o estaban a punto de lograr ese año, la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria. En un número reducido de países se siguen dando algunas disparidades

entre los sexos, por ejemplo en Guatemala donde sólo estaban escolarizadas en primaria 86 muchachas por cada 100 varones.

Las disparidades entre los sexos son más pronunciadas en los niveles de enseñanza superiores. Sólo el 43% de los países sobre los que se dispone de datos han logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria, y Perú es el único que la ha conseguido en la enseñanza superior. Las disparidades en esos dos niveles de enseñanza suelen darse a menudo en favor de las muchachas. A este respecto, la situación en América Latina y el Caribe se asemeja mucho a la de los países desarrollados, ya que los IPS son superiores a 1 por regla general. Las mayores disparidades en detrimento de las muchachas se dan en Guatemala, donde el IPS de la enseñanza secundaria se cifra en 0,90 y el de la superior en 0,72.

La paridad entre los sexos en la alfabetización de adultos se ha logrado en la mayoría de los países, y el promedio del IPS en la región se cifra en 0,98. No obstante, en Bolivia, Guatemala y Perú, por cada 100 hombres que saben leer y escribir sólo hay 90 mujeres que poseen esas competencias. En Jamaica, se observa una importante disparidad entre los sexos en detrimento de los varones: el valor del IPS es 1,16.

Globalmente, las disparidades entre los sexos en los sistemas educativos y la alfabetización son mayores en los países con tasas bajas de escolarización y alfabetización. Entre los múltiples factores que obstaculizan el acceso a la educación y la participación en ésta, cabe mencionar: la pobreza y el problema conexo de los costos directos e indirectos de la enseñanza, la distancia del hogar a la escuela, la exclusión social, el entorno escolar, la lengua y la pertenencia étnica. Este último factor constituye un obstáculo particular para la educación en América Latina y el Caribe, donde la disparidad que se da en favor de las muchachas puede ocultar el bajo nivel de participación en el sistema educativo y el analfabetismo de las que pertenecen a poblaciones indígenas. En Bolivia, por ejemplo, se señala una presencia en las escuelas de las niñas superior a la de los varones, pero más de la mitad de las muchachas de las comunidades indígenas abandonan la escuela antes de cumplir los 14 años de edad.

Una vez que han tenido acceso a la escuela, las muchachas tienden a obtener mejores resultados que los varones y sus probabilidades de permanecer más tiempo en la escuela son mayores. En los países de la región sobre los que se dispone de datos, el porcentaje medio de niñas que en 2004 repetían curso en primaria era inferior al 5% por doquier, mientras que entre los varones se cifraba en un 7%. En muchos países, la terminación de los estudios representa sobre todo un problema para los varones. En Chile, por ejemplo, las probabilidades de que los muchachos de familias pobres abandonen tempranamente la escuela y se pongan a trabajar son cuatro veces mayores que en el caso de las muchachas pertenecientes a esa categoría de familias.

Las políticas de educación deben prestar más atención a la calidad

El desarrollo de la escolarización en la región se produce a veces en detrimento de la calidad de la enseñanza. No sólo hay muchos niños que no acaban sus estudios después de haber tenido acceso a la escuela, sino que además las evaluaciones nacionales e internacionales de los resultados del aprendizaje²⁰ siguen poniendo de manifiesto las escasas competencias que adquieren en lectura, escritura y aritmética, sobre todo en el caso de los alumnos procedentes de las familias más pobres o excluidas en el plano cultural.

Repetición de grado

La elevada incidencia de las repeticiones de grado en algunos países indica que los alumnos no llegan a dominar las materias del plan de estudios.

- La repetición de grado en la enseñanza primaria es mucho menos frecuente que en la mayoría de las demás regiones del mundo en desarrollo. En 2004, en la mayoría de los países de la región el porcentaje de alumnos que repetía un grado era algo inferior al 6%. No obstante, en Belice, Brasil, Guatemala, las Antillas Neerlandesas y Nicaragua, ese porcentaje superaba el 10%, y en Anguila y Brasil el 20%.
- Las tasas de repetición en primaria varían en función del grado cursado. En Brasil y Guatemala, esas tasas alcanzan el 30% o lo sobrepasan en el primer grado. Estos porcentajes elevados suscitan la cuestión de la manera en que se efectúa la transición y la preparación a la escuela primaria. En el caso de los dos países mencionados, se puede establecer una relación entre las altas tasas de repetición en los primeros grados de primaria y el bajo nivel de escolarización en la enseñanza preescolar, sobre todo en lo que respecta a Guatemala.

En algunos países hay penuria de docentes

La PAD en la enseñanza primaria es inferior a 21/1 en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004. No obstante, en Guatemala, Honduras, Nicaragua y la República Dominicana se registran PAD superiores a 30/1. Además, cabe señalar que los índices nacionales a este respecto pueden ocultar disparidades considerables dentro de cada país. En cambio, en las Bermudas y Cuba se observan PAD que oscilan en torno a 10/1, o incluso inferiores.

20. Desde el decenio de 1990, se ha ido multiplicando el número de gobiernos que han adoptado medidas para evaluar el aprovechamiento escolar de los alumnos y estimar los progresos en los resultados del aprendizaje a lo largo del tiempo. Entre esos gobiernos, figuran los de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, la República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje pueden proporcionar a los gobiernos una información útil sobre la eficiencia y calidad de sus sistemas educativos. Esas evaluaciones estiman por regla general el aprendizaje de los alumnos, comparándolo con las normas definidas a nivel nacional para una serie de materias escolares seleccionadas. Aunque la calidad de esas evaluaciones pueda ser muy variable, no cabe duda de que representan un nuevo paso importante en los esfuerzos que están realizando los países para controlar la calidad de la educación.

Entre 1999 y 2004, las PAD disminuyeron en más de los dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos. En Anguila, Argentina, Guatemala, las Islas Vírgenes Británicas y las Islas Turcos y Caicos la disminución se cifró en un 20%, o más. La PAD aumentó en nueve países y, entre ellos, el mayor incremento observado correspondió a las Bahamas (40%).

Algunos países no cuentan con maestros formados y calificados en número suficiente

En la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos relativos a 2004, el porcentaje de maestros de primaria que habían recibido algún tipo de formación pedagógica ascendía al 80%, y en Aruba, Ecuador y Perú se situaba por debajo del 60%. En cambio, en Anguila, las Antillas Neerlandesas, Guatemala y las Islas Turcos y Caicos todos los docentes habían recibido una formación conforme a las normas nacionales establecidas.

La formación de docentes representa también un problema en la enseñanza secundaria, ya que en más de la mitad de los 25 países sobre los que se dispone de datos el porcentaje de profesores formados era algo inferior al 70%. Seis de los 11 países del mundo donde más del 50% de los docentes de secundaria carecen de formación pertenecen a la subregión del Caribe (Belice, Dominica, Granada, Saint Kitts y Nevis y San Vicente y las Granadinas) y uno a la subregión de América Latina (Nicaragua).

En el periodo 1999-2004, el porcentaje de docentes formados aumentó considerablemente en algunos países. El caso más notable fue el de las Bahamas, donde el fuerte incremento (más del 60%) de la proporción de docentes formados fue acompañado de una disminución de su número absoluto y del consiguiente deterioro de la PAD, ya mencionado precedentemente. En cambio, en algunos países como Anguila, Barbados y Montserrat, se produjo una disminución del porcentaje de docentes formados que, en algunos casos, superó el 10%.

También se observan diferencias entre los países con respecto a las calificaciones de los docentes. En un 70% aproximadamente de los países sobre los que se dispone de datos, para ejercer la docencia en la enseñanza primaria se exige como mínimo un título académico de enseñanza postsecundaria, universitario o de otro tipo. En una serie de países como Antigua y Barbuda, Nicaragua, Panamá, Saint Kitts y Nevis y San Vicente y las Granadinas sólo se exige el certificado del ciclo superior de secundaria. Sea cual sea el criterio mínimo establecido en materia académica, no todos los docentes cumplen con él. Por ejemplo, en Antigua y Barbuda sólo algo menos la mitad de los maestros de primaria han terminado sus estudios del ciclo superior de secundaria. En Ecuador y Perú, pese a que se exige un título de enseñanza superior, sólo cumplen con este requisito un poco menos del 80% de los docentes.

Medidas para atraer más docentes calificados

Para incrementar el número de maestros y vincular la formación al mundo real de la docencia, algunos países han establecido programas de formación de breve duración y han hecho hincapié en la práctica pedagógica durante el trabajo. En Cuba, por ejemplo, toda la formación anterior a la docencia está basada en la presencia en la escuela. Para surtir efecto, esas medidas exigen contar con recursos importantes para el apoyo a los maestros en formación, así como disponer de escuelas y docentes suficientes que sirvan, respectivamente, de centros de formación y de instructores.

Además, es necesario replantearse la cuestión de los incentivos para los maestros, a fin de adaptarlos mejor con vistas a poder contratar un mayor número y conseguir una mejor dedicación profesional por su parte. Varios países de América Latina han adoptado estrategias en materia de incentivos para incrementar el número de maestros disponibles y mejorar su rendimiento profesional. En Brasil, gracias a la reforma relativa a la igualación financiera, se proporcionan fondos a los Estados y los municipios para que contraten y formen maestros, o aumenten sus sueldos. Chile y México han establecido sistemas de incentivos basados en los resultados. En El Salvador y Honduras, la adopción de políticas de descentralización y gestión basada en la escuela no sólo ha incrementado la participación de los docentes en la elaboración de decisiones, sino que además ha mejorado su situación profesional.

Gasto nacional y ayuda externa: se necesitan más recursos

Inversión nacional en educación

La adopción de políticas nacionales eficaces puede mejorar el acceso a la educación y la calidad de ésta, sobre todo si se encausa una porción mayor del gasto público hacia la enseñanza primaria. Las inversiones en la educación están aumentando en la región.

- En la mayoría de los 24 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, el gasto público en educación, expresado en porcentaje del PNB, es inferior al 5% de éste. Ese porcentaje varía de una subregión a otra. Diez de los países de América Latina sobre los que se dispone de datos gastaron en 2004 menos del 5% de su PNB en la educación, y tres de ellos menos del 3%.²¹ En cambio, en la subregión del Caribe la mayoría de los países dedicaron a la educación más del 5% del PNB.
- Desde 1999, la tendencia global del gasto en educación ha sido diversa. En más de la mitad de los 21 países sobre los que se poseen datos comparables para el periodo 1999-2004, se ha reducido la proporción del PNB

destinada al gasto público en educación. En cambio, en Barbados, México y San Vicente y las Granadinas esa proporción aumentó en un 30%, o más.

- La prioridad otorgada a la educación en el presupuesto del Estado es variable. En la inmensa mayoría de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, el sector de la educación recibe entre un 10% y un 20% del gasto presupuestario. Constituyen una excepción a este respecto la República Dominicana, Jamaica, Panamá y Uruguay, que dedican a la educación menos del 10% del gasto estatal. En un 80% de los 14 países sobre los que se dispone de datos pertinentes, el porcentaje del gasto presupuestario total del Estado en la educación aumentó entre 1999 y 2004. En Cuba y Nicaragua, los aumentos alcanzaron un 30% o más. En Colombia y Perú se registraron disminuciones sustanciales, que se cifraron en más del 15%.
- La mayoría de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes asignaron en 2004 a la enseñanza primaria menos del 50% de su gasto total en educación. Es muy probable que se intensifique, en particular, la rivalidad por la obtención de recursos financieros entre la enseñanza primaria y la secundaria, a medida que la extensión de la EPU vaya creando una mayor demanda de enseñanza secundaria. Esta tendencia ya es perceptible en algunos países que han logrado o están a punto de lograr la EPU, por ejemplo Santa Lucía y Chile.

El gasto público nacional en la AEPI es todavía menor. Por regla general, los países otorgan una prioridad relativamente escasa a la enseñanza preescolar en sus presupuestos públicos. En la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2004, el gasto público dedicado a ese nivel de enseñanza sólo representó un 0,2% del PNB. Por término medio, el gasto en la enseñanza preescolar equivale a un 14% del efectuado en la primaria, pero las variaciones de un país a otro son muy considerables: desde un porcentaje del 1% en Bolivia hasta un 37% en Guyana. Una solución alternativa para financiar directamente los programas de AEPI estriba en que los gobiernos proporcionen recursos para que los padres puedan comprar servicios de AEPI a una serie de proveedores de éstos. En Colombia, por ejemplo, el gobierno recurre a incentivos fiscales para incitar a los empleadores a que contribuyan a la oferta de servicios de AEPI.

Ayuda externa a la educación

Aun cuando los países se esfuerzan por invertir más en la educación en general, se necesita ayuda externa para lograr la EPT, sobre todo en el caso de los países menos adelantados que presentan indicadores de educación más bajos.²² Sin embargo, el porcentaje de la ayuda destinada

21. El Salvador, la República Dominicana y Uruguay.

22. Aunque es indudable que se debe prestar ayuda a los países que la necesitan, constituye un motivo de preocupación el hecho de que puedan llegar a depender excesivamente de la ayuda externa a la educación. En efecto, esa dependencia puede hacer que sean más vulnerables al carácter inestable e imprevisible de la ayuda.

a la educación en 23 países de América Latina y el Caribe representó, por término medio, menos del 9% del total de la ayuda bilateral recibida en el bienio 2003-2004.²³ El porcentaje de la ayuda a la educación destinado a la educación básica es muy bajo en el conjunto de la región: menos del 2% (a efectos de comparación, cabe señalar que en Asia Meridional y Occidental ese porcentaje ascendió a un 50%). Esto suscita importantes problemas para los donantes no sólo por lo que respecta a la orientación de la ayuda a los países, sino también en lo referente a los niveles de enseñanza que más la necesitan.

Compromisos de ayuda: en aumento, pero todavía muy insuficientes

Globalmente, el total de los compromisos de ayuda a la educación básica –incluyendo las estimaciones de la ayuda presupuestaria y de la relativa a la educación de “nivel no especificado”– para el conjunto de los países en desarrollo pasó de 2.600 millones de dólares en 2000 a 4.400 millones en 2004. No obstante, esta tendencia positiva oculta el hecho de que la ayuda a la educación básica representó menos del 3% de la ayuda total y de que, además, el porcentaje destinado a la enseñanza preescolar fue minúsculo, ya que la mayoría de los donantes le asignaron menos del 0,5% de su ayuda a la educación. Diversos compromisos contraídos recientemente por los donantes podrían aumentar, de aquí a 2010, el importe anual de la ayuda a la educación hasta la cifra de 5.400 millones de dólares, una suma que dista mucho de alcanzar los 11.000 millones de dólares anuales de ayuda externa necesarios para lograr la EPT.

Teniendo en cuenta que es probable que escaseen los recursos, es especialmente necesario velar por que la ayuda se utilice de la manera más eficaz posible. En 2005, más de 100 donantes y países en desarrollo firmaron conjuntamente una Declaración sobre la Eficacia de la Ayuda. Por otra parte, cabe señalar que la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), que comprende hoy más de 30 donantes y se considera cada vez más el principal vector de la ayuda a la educación, se ajusta a los objetivos de esa declaración en la que se preconiza una coordinación más estrecha y una armonización de los criterios de la ayuda. ■

23. España es el país donante que más ayuda proporciona a las naciones de la región.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE)

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) es una medición compuesta de la situación en que se halla un país con respecto al logro de los objetivos de la EPT. Se utilizó por primera vez en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/4* y se actualiza cada año. En teoría, debería comprender mediciones de los seis objetivos de la EPT, pero por el momento se centra solamente en los cuatro que se pueden cuantificar más fácilmente, esto es, la EPU, la alfabetización de los adultos, la paridad e igualdad entre los sexos y la calidad de la educación. Cada uno de esos objetivos se evalúa mediante un indicador de aproximación.* El IDE correspondiente a 2004 se ha podido calcular para 24 de los 41 países que integran la región de América Latina y el Caribe. Los resultados del cálculo son los siguientes:

- Seis países (las Antillas Neerlandesas, Barbados y Trinidad y Tobago, en la subregión del Caribe, y Chile, Costa Rica y Cuba, en América Latina) han alcanzado, o están a punto de alcanzar, los cuatro objetivos de la EPT más susceptibles de cuantificación. Los valores de sus IDE son iguales o superiores a 0,95.
- Dieciocho países se sitúan en una posición intermedia, con valores del IDE que oscilan entre 0,80 y 0,94. En nueve de ellos, la TNE en primaria alcanza como mínimo un 95%, pero la mayoría de los países clasificados en esta categoría figuran en ella porque sus tasas de supervivencia escolar en el quinto grado de primaria (indicadores de aproximación de la calidad de la enseñanza) son relativamente bajas.
- En la mayoría de los 24 países de la región para los que se ha calculado el IDE, se ha observado una mejora de los valores de éste en el periodo 2003-2004, registrándose aumentos de más del 5% en Guatemala y Trinidad y Tobago. En cambio, se han observado disminuciones del IDE en algunos países. Las más importantes han sido las registradas en las Bahamas y la República Dominicana, que se han cifrado en torno a un 5%, o más. En estos dos casos, las tendencias registradas en la TNE y/o la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria han tenido una influencia decisiva.

* La enseñanza primaria universal (Objetivo 2 de la EPT) se mide por aproximación mediante la Tasa Bruta de Escolarización (TBE), que comprende los niños en edad de cursar primaria escolarizados en este nivel de enseñanza o en la enseñanza secundaria. La alfabetización de los adultos (Objetivo 4) se mide por aproximación mediante la tasa de alfabetización de las personas de 15 años de edad y más. La paridad e igualdad entre los sexos (Objetivo 5) se mide por aproximación mediante el Índice de la EPT relativo al Género (IEG), que es el promedio de los Índices de Paridad entre los Sexos (IPS) registrados en las TBE de la enseñanza primaria y secundaria y en la tasa de alfabetización de adultos. La calidad de la educación (Objetivo 6) se mide por aproximación mediante la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. El IDE otorga la misma importancia a cada una de las cuatro mediciones de aproximación de los cuatro objetivos. Teniendo en cuenta que cada medición se expresa en porcentaje, el IDE de un país puede variar entre 0% y 100%, o entre 0 y 1 si se expresa en forma de proporción. En este último caso, 1 representa la plena realización de la EPT tal como la sintetiza el IDE.

Abreviaturas

AEPI: Atención y Educación de la Primera Infancia.

Programas que, además de proporcionar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y deliberado de actividades de aprendizaje en un centro de educación formal (enseñanza preescolar o nivel 0 de la CINE), o en el marco de un programa de desarrollo no formal destinado a la infancia. Normalmente, los programas de AEPI están concebidos para niños de tres años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, duran un mínimo de cien días al año a razón de dos horas diarias por lo menos.

TBE: Tasa Bruta de Escolarización. Número total de alumnos de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. En la enseñanza superior, la población es la que corresponde al grupo de edad de los cinco años que siguen a la edad de terminación de la enseñanza secundaria. La TBE puede ser superior al 100% debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

PNB: Producto Nacional bruto. Producto interior bruto, más los pagos netos procedentes del extranjero. Según que el saldo de esos pagos sea positivo o negativo, el PNB será superior o inferior al Producto Interior Bruto (PIB). Este último es la suma de los valores añadidos brutos de los bienes y servicios -comprendidos los de distribución y transporte- que producen las personas residentes en un país determinado, a la que se añaden los impuestos sobre los productos y servicios y se restan las subvenciones no incluidas en el valor de los productos.

IPS: Índice de Paridad entre los Sexos. Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado y, en algunos casos, la relación entre el valor correspondiente al sexo masculino y el valor correspondiente al sexo femenino. Si el valor del IPS es igual a 1, existe paridad entre los sexos, y si es superior o inferior a 1 se da una disparidad en favor de uno u otro sexo.

TNE: Tasa Neta de Escolarización. Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

PAD: Proporción Alumnos/Docente. Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del recuento de alumnos y profesores.

Cuadro 1: América Latina y el Caribe – Una selección de indicadores de la atención y educación de la primera infancia (AEPI)

Países o territorios	Supervivencia y bienestar del niño		Trabajo de la mujer y licencia por maternidad		Programas para menores de tres años	
	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Raquitismo moderado y grave (%)	Tasa de participación de las mujeres de 15 años o más en el mercado de trabajo (%) ²	Duración obligatoria de la licencia por maternidad (semanas)	Programas oficiales destinados a menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años)
	2000-2005	1996-2004 ¹	2003	2000-2005 ¹	2005	c. 2005
Caribe						
Anguila	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	7	...	13	...	...
Antillas Neerlandesas	15	...	50	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...
Bahamas	16	...	64	13	...	...
Barbados	12	7	65	12	Sí	0-2
Belice	41	...	42	12	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...
Dominica	...	6	...	12	...	...
Granada	...	...	...	12	Sí	0-2
Guyana	68	11	43	13	No	.
Haití	110	23	55	...	Sí	0-3
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	Sí	2
Islas Vírgenes Británicas	...	...	54	24	Sí	0-3
Jamaica	21	5	57	8	No	.
Montserrat	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	13	...	...
San Vicente y las Granadinas	31	...	52	...	...	...
Santa Lucía	20	11	52	12	Sí	0-2
Suriname	31	10	35	...	...	...
Trinidad y Tobago	19	5	49	13	Sí	0-5
América Latina						
Argentina ⁵	17	12	52	12	Sí	0-5
Bolivia	72	27	63	12	Sí	0-4
Brasil	35	11	57	17	Sí	0-3
Chile ⁶	10	2	37	18	Sí	0-2
Colombia ⁵	33	14	60	12	Sí	0-5
Costa Rica ^{5, 6}	12	6	42	16	Sí	0-3
Cuba	8	5	43	18	Sí	1-6
Ecuador	30	26	54	12	Sí	0-4
El Salvador ⁶	35	19	47	12	Sí	0-3
Guatemala ⁷	52	49	33	14	Sí	0-6
Honduras	48	29	44	12	Sí	0-3
México ⁶	25	18	39	12	Sí	0-3
Nicaragua	40	20	36	12	Sí	0-3
Panamá ⁶	27	14	47	14	Sí	2-4
Paraguay	45	14	64	9	Sí	0-4
Perú ⁶	52	25	58	12	Sí	0-5
República Dominicana ⁵	51	9	44	12	...	...
Uruguay ⁶	15	8	55	12	Sí	0-3
Venezuela ⁶	29	13	53	18	Sí	0-2
	Promedio ponderado		Media			
América Latina y el Caribe	35	16	52	12	...	...
Caribe	...	...	52	13	...	...
América Latina	33	...	47	12	...	...
Países en desarrollo	95	31	52	12	...	...
Mundo	86	31	52	13	...	...

Los datos en bastardilla corresponden a 2002 y los datos en negrita a 2003.

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

2. Proporción de mujeres empleadas y desempleadas con respecto a la población en edad de trabajar, incluidas las que tienen un empleo pero no lo desempeñan temporalmente (por ejemplo, por disfrutar de una licencia de trabajo por maternidad), las que están empleadas en el hogar para producir bienes y servicios destinados a ser consumidos en el propio hogar y las que forman parte del personal doméstico remunerado para prestar servicios domésticos y personales. Los datos no incluyen las mujeres dedicadas exclusivamente a la realización de tareas domésticas en su propio hogar.

3. Las tasas de asistencia, indicadas entre paréntesis, proceden de las encuestas de hogares DHS, LSMS y MICS2 y fueron acopiadas hacia el año 2000.

Programas para niños mayores de 3 años									
Enseñanza preescolar									
Edad oficial de ingreso en preescolar (años)	Tasa Bruta de Escolarización (TBE)			Tasa de escolarización específica por edad (TEEE) ^{3, 4}			Escolarización en el sector privado (en % de la escolarización total)	% de maestros formados	Proporción alumnos/docente ⁵
	Total (%)	Total (%)	IPS (M/H)	3 años (%)	4 años (%)	5 años (%)			
2004	1999	2004	2004	2004	2004	2004	2004	2004	2004
3	...	116	0,90	...	...	...	100	66	13
3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	120	113	0,97	...	...	...	75	100	19
4	97	100	1,07	...	79	100	79	100	20
3	12	31	0,99	...	...	...	79	60	11
3	82	89	1,01	...	...	...	17	89	16
3	28	28	1,01	...	...	...	100	68	17
4	...	52	...	...	...	...	...	100	7
3	80	65	1,18	...	...	...	100	78	13
3	...	81	1,09	...	...	...	58	32	15
4	122	108	0,99	(19)	(54)	(83)	1	46	15
3	...	...	...	...	(46)	(63)	...	...	...
3	...	44	0,87	26	63	...	92	95	13
4	...	106	0,90	65	63	67	63	63	12
3	62	93	1,01	...	...	...	100	20	14
3	78	92	1,03	71	100	97	90	...	22
3	...	93	1,15	...	...	...	...	100	14
3	...	101	1,15	...	...	...	61	46	7
3	...	86	0,97	...	...	...	100	59	11
3	84	71	1,11	...	...	...	100	55	12
4	...	90	1,01	...	...	...	46	...	24
3	60	86	1,00	(59)	(81)	(17)	100	25	13
3 (5)	57	62	1,01	...	...	...	28	...	24
4	45	48	1,01	...	19	61	23	79	41
4	58	68	1,00	16	35	56	29	...	19
3	77	52	0,99	...	...	...	47	...	21
3 (5)	36	38	1,01	14	29	59	37	...	21
4 (4 or 5)	84	64	1,01	...	26	72	11	91	16
3	105	116	0,98	...	...	...	...	100	18
5	64	77	1,01	...	(18)	(59)	47	72	17
4 (4)	42	51	1,04	2	25	51	18	...	...
3	46	28	1,01	6	12	30	19	...	25
3	...	33	1,04	4	25	52	23	64	20
4 (5)	73	84	1,01	21	64	84	11	...	28
3	28	35	1,03	25	43	61	16	22	22
4 (4)	39	55	1,02	...	(22)	(62)	17	49	18
3	27	31	1,01	...	...	...	28	...	26
3 (3)	55	60	1,01	44	64	72	20	...	24
3 (5)	34	32	1,01	10	18	56	43	77	21
3 (5)	59	61	1,01	...	...	...	17	...	28
3 (4)	45	55	1,01	26	56	66	17	...	...
Promedio ponderado							Media		
...	56	62	1,01	...	...	...	44	67	18
...	71	101	1,03	...	...	...	85	64	13
...	55	61	1,01	...	...	...	21	...	21
...	28	32	0,97	...	...	...	54	...	21
...	33	37	0,97	...	...	...	39	...	18

4. En algunos países, las tendencias de la TEEE guardan relación con el inicio de la escolarización en la primaria (la edad oficial de ingreso en este nivel de enseñanza figura en el Cuadro 2).

5. Establecida sobre la base de recuentos de alumnos y maestros.

6. La enseñanza preescolar es obligatoria a partir de la edad que figura entre paréntesis.

7. Cambio en el grupo en edad de cursar la enseñanza preescolar entre 1999 y 2004.

Fuentes: Carr-Hill (2006); Education Policy and Data Center (2006); *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, Anexo Estadístico; Instituto de Estadística de la UNESCO; Kameron (2005); Nonoyama y otros (2006); OIT (2006); y UNESCO-OIE (2006).

Cuadro 2: América Latina y el Caribe – Una selección de indicadores educación

Países o territorios	Población total (en miles)	Enseñanza obligatoria (grupo de edad)	Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)	Tasa de alfabetización de adultos 2000-2004 ¹		Enseñanza primaria				
				Total (%)	IPS (M/H)	Grupo de edad	TNE Total (%)		TBE IPS (M/H)	
							2004	1999	2004	1999	2004
Caribe										
Anguila	12	5-17	...	...	...	5-11	...	88	...	1,03
Antigua y Barbuda	81	5-16	...	...	...	5-11	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	181	6-15	0,951	97	1,00	6-11	...	...	0,94	0,98
Aruba	98	6-16	...	97	1,00	6-11	98	97	0,98	0,95
Bahamas	319	5-16	0,879	...	...	5-10	89	84	0,98	1,00
Barbados	269	4-16	0,984	...	...	5-10	97	97	0,98	0,99
Belice	264	5-14	...	...	...	5-10	94	95	0,97	0,98
Bermudas	64	5-16	...	...	...	5-10	...	...	...	...
Dominica	79	5-16	...	...	...	5-11	94	88	0,95	0,99
Granada	102	5-16	...	...	...	5-11	...	84	...	0,96
Guyana ³	750	6-15	...	...	...	6-11	...	...	0,98	0,99
Haití	8 407	6-11	...	...	...	6-11	...	...	...	...
Islas Caimán	44	5-16	...	...	...	5-10	...	87	...	0,95
Islas Turcos y Caicos	25	4-16	...	...	...	6-11	...	81	...	1,03
Islas Vírgenes Británicas	22	5-16	...	...	...	5-11	96	95	0,97	0,96
Jamaica	2 639	6-11	0,890	80	1,16	6-11	88	91	1,00	1,00
Montserrat	4	5-14	...	...	...	5-11	...	94	...	0,97
Saint Kitts y Nevis	42	5-16	...	...	...	5-11	...	94	...	1,07
San Vicente y las Granadinas	118	5-15	...	...	...	5-11	...	94	...	0,95
Santa Lucía	159	5-16	0,942	...	...	5-11	91	98	0,98	0,96
Suriname	446	6-11	...	90	0,95	6-11	...	92	...	1,02
Trinidad y Tobago	1 301	5-12	0,981	99	0,99	5-11	93	92	0,99	0,97
América Latina										
Argentina	38 372	5-15	0,946	97	1,00	6-11	99	99	1,00	0,99
Bolivia	9 009	6-13	0,911	87	0,87	6-11	95	95	0,98	0,99
Brasil	183 913	7-14	0,905	89	1,00	7-10	91	93	0,94	0,94
Chile	16 124	6-14	0,969	96	1,00	6-11	...	...	0,97	0,95
Colombia	44 915	5-15	0,879	93	1,00	6-10	88	83	1,00	0,99
Costa Rica	4 253	6-15	0,956	95	1,00	6-11	...	...	0,98	0,99
Cuba	11 245	6-14	0,981	100	1,00	6-11	98	96	0,96	0,95
Ecuador	13 040	5-14	0,914	91	0,97	6-11	97	98	1,00	1,00
El Salvador	6 762	4-15	0,861	81	0,94	7-12	...	92	0,96	0,97
Guatemala	12 295	7-15	0,825	69	0,84	7-12	82	93	0,87	0,92
Honduras ³	7 048	6-13	...	80	1,01	6-11	...	91	...	1,00
México	105 699	6-15	0,949	91	0,97	6-11	98	98	0,97	0,98
Nicaragua ³	5 376	6-16	0,811	77	1,00	7-12	78	88	1,01	0,98
Panamá	3 175	6-11	0,928	92	0,99	6-11	96	98	0,97	0,97
Paraguay	6 017	6-14	0,909	...	...	6-11	...	...	0,96	0,97
Perú	27 562	6-16	0,916	88	0,88	6-11	98	97	0,99	0,99
República Dominicana	8 768	5-13	0,816	87	1,00	6-11	84	86	0,98	0,95
Uruguay	3 439	6-15	0,946	98	1,01	6-11	...	...	0,99	0,98
Venezuela	26 282	6-15	0,932	93	0,99	6-11	86	92	0,98	0,98
	Suma			Promedio ponderado		Promedio ponderado				
América Latina y el Caribe	548 723	...	...	90	0,98	...	93	95	0,97	0,97
Caribe	15 428	...	...	70	1,00	...	77	83	0,97	0,98
América Latina	533 295	...	...	90	0,98	...	94	95	0,97	0,97
Países en desarrollo	5 094 073	...	...	77	0,84	...	81	85	0,91	0,94
Mundo	6 374 924	...	...	82	0,89	...	83	86	0,92	0,94

Los datos en bastardilla corresponden a 2001. Los datos en bastardilla y negrita a 2002. Los datos en negrita a 2003.

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

2. Establecida sobre la base de recuentos de alumnos y maestros.

3. Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA): países con planes sectoriales aprobados.

Fuentes: Base de datos en línea del CRS, Cuadro 2: Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007, Anexo Estadístico; e Instituto de Estadística de la UNESCO.

Enseñanza primaria				Tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza secundaria						Enseñanza superior		Financiación de la educación	
Tasa de supervivencia en el último grado Total (%)	% de mujeres docentes	% de docentes formados	Proporción alumnos/docente ²	Primer ciclo de secundaria 2004		Segundo ciclo de secundaria 2004		Total de secundaria 2004		TBM 2004		Gasto público total en educación en % del PIB	Ayuda a la educación per cápita (dólares constantes de 2003)
				Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)		Promedio anual 2003-04
...	90	67	14	89	1,00	119	1,06	100	1,02	.	.	...	3,4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	4,0	35,1
83	86	100	20	116	0,94	71	1,25	87	1,09	24	1,49	...	...
97	81	100	18	114	0,97	87	1,08	98	1,02	29	1,51	...	...
...	97	95	20	83	1,13	78	1,07	80	1,10	.	.	...	...
98	76	75	16	113	1,00	106	1,03	110	1,01	...	...	7,6	0,3
...	72	51	23	96	1,00	63	1,21	85	1,04	3	2,43	5,3	2
95	88	100	9	101	...	74	...	86	...	62	...	...	...
84	83	64	19	125	0,86	80	1,37	107	0,99	.	.	...	4
...	76	68	18	107	1,00	91	1,29	101	1,09	.	.	6,0	24
59	86	57	27	118	...	49	...	90	...	9	1,91	5,8	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	81	100	13	110	1,09	84	1,13	97	1,10	...	...	...	...
45	90	91	11	87	0,90	97	1,15	91	0,99	0,4	.	...	2
...	94	82	14	114	1,03	66	1,14	96	1,06	.	.	...	...
85	89	...	28	96	1,00	76	1,05	88	1,02	19	2,29	5,3	2
...	100	86	21	119	1,03	106	1,22	114	1,10	.	.	...	239
...	85	55	17	125	0,88	88	1,19	110	0,97	.	.	5,0	44
79	73	72	17	95	0,98	52	0,95	78	0,97	.	.	11,7	73
...	86	78	23	78	0,97	66	1,06	74	1,00	14	3,46	5,4	6
...	85	...	19	82	1,22	57	1,75	73	1,34	12	1,62	...	3
96	73	81	18	84	1,05	83	1,09	84	1,07	12	1,26	4,6	0,6
81	86	...	17	100	1,03	73	1,13	86	1,07	64	1,51	3,6	0,4
83	61	...	24	...	...	79	0,94	89	0,97	41	...	6,7	10
84	90	...	22	115	1,05	85	1,22	102	1,11	22	1,32	4,3	0,2
98	78	...	27	100	0,98	84	1,03	89	1,01	43	0,95	4,1	0,7
77	77	...	28	82	1,09	59	1,19	75	1,11	27	1,09	5,1	0,6
89	79	97	22	84	1,02	44	1,16	68	1,05	19	1,16	5,1	1
97	77	100	10	103	0,97	83	1,06	93	1,01	33	1,34	...	0,8
73	70	71	23	69	0,97	52	1,05	61	1,00	...	...	...	2
70	...	...	...	77	0,99	43	1,07	60	1,01	19	1,22	2,9	1
75	...	...	31	53	0,85	41	1,02	49	0,90	10	0,72	...	1
...	75	87	33	60	1,14	75	1,39	65	1,24	16	1,46	...	9
90	66	...	28	104	1,08	53	1,06	80	1,07	23	0,98	5,9	0,2
55	79	75	35	73	1,09	49	1,29	64	1,15	18	1,11	3,2	12
81	76	74	24	85	1,03	55	1,15	70	1,07	46	1,59	4,2	2
77	72	...	28	75	1,00	51	1,04	63	1,01	24	1,37	4,3	1
78	63	...	22	103	1,03	74	0,97	92	1,01	33	1,03	3,1	1
54	82	79	33	81	1,11	62	1,31	68	1,23	33	1,64	1,2	1
86	...	...	21	113	1,07	102	1,25	108	1,15	39	2,04	2,3	0,9
89	...	...	...	85	1,09	53	1,28	72	1,14	39	1,08	...	0,3
Media				Promedio ponderado						Media		Promedio ponderado	
83	81	79	21	100	1,05	69	1,14	86	1,08	28	1,17	4,8	1
84	86	79	18	75	1,04	42	1,04	58	1,04	6	1,70	...	4
81	77	...	24	100	1,05	70	1,14	87	1,08	29	1,16	4,1	0,9
80	64	...	27	74	0,93	44	0,92	59	0,92	16	0,87	4,7	1
87	74	...	21	78	0,94	51	0,94	65	0,94	24	1,03	4,8	...