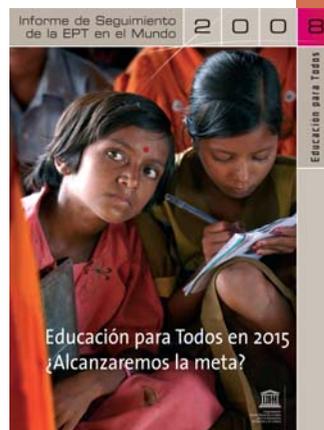


Panorama Regional América Latina y el Caribe



Desde 2000, año en que se adoptó el Marco de Acción de Dakar, el crecimiento económico en la región de América Latina y el Caribe¹ fue lento y la reducción de la pobreza progresó muy paulatinamente, en un contexto de aceleración de la mundialización. De hecho, la desigualdad económica en el conjunto de la región sigue siendo más acusada que en otras regiones del planeta: en 2004 el consumo del quintil (20%) más pobre de la población sólo representaba el 2,7% del consumo nacional.

Un número reducido de países de la región han alcanzado, o están a punto de alcanzar, los cuatro objetivos más cuantificables de la Educación para Todos (EPT). La mayoría de los países se hallan en una posición intermedia con respecto a la consecución de esos objetivos. La región en su conjunto está a punto de conseguir la enseñanza primaria universal (EPU), pero necesita mejorar la calidad de ésta y acabar con las grandes disparidades que se dan en detrimento de algunas áreas geográficas y de determinados grupos socioeconómicos y étnicos. La mayoría de los países no han conseguido alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, fijado para 2005. Esto se ha debido a que siguen subsistiendo disparidades en detrimento de las niñas en el acceso al primer grado de primaria, y en detrimento de los varones en la escolarización en secundaria. Pese a las mejoras en la enseñanza preescolar y el elevado grado de cobertura de ésta, los niños más desfavorecidos no suelen beneficiarse en general de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Por otra parte, la alfabetización de los adultos sigue representando en algunos países un motivo de grave preocupación con respecto a la consecución de la EPT.

En el presente panorama regional se efectúa un examen de los progresos realizados desde 2000 y se resumen sus conclusiones, respondiendo a las preguntas formuladas en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008: ¿Cuáles son los principales progresos y desafíos a mitad del camino que nos separa de 2015, año fijado como límite para la consecución de la EPT? ¿Qué países están avanzando más rápidamente? ¿Cuáles son los que están tropezando con dificultades? ¿Cuáles son las iniciativas en materia de políticas que están promoviendo el acceso a la educación y mejorando su calidad, en particular en beneficio de las poblaciones y zonas más desfavorecidas? ¿Ha proporcionado una ayuda suficiente la comunidad internacional? El Informe de 2008 muestra que la región de América Latina y el Caribe ha logrado avanzar hacia la consecución de algunos objetivos de la EPT, pero sigue afrontando serios problemas en lo que respecta a la calidad de la educación y la equidad.

Progresos y desafíos de la Educación para Todos

Atención y educación de la primera infancia (AEPI)

- La tasa de mortalidad de los menores de cinco años registró una notable mejora en el periodo 1995-2005, ya que disminuyó en más de un 25% y se cifra ahora en 30 por cada 1.000 nacimientos. Aunque la mayoría de los niños de la región están vacunados contra las enfermedades que se pueden prevenir, la subalimentación y la malnutrición son fenómenos que perduran en varios países, y un 15% de los niños de la región siguen aquejados de raquitismo.
- Los programas oficiales de AEPI destinados a los menores de tres años son más abundantes que en otras regiones del mundo: un 61% de los países estudiados cuentan con programas de ese tipo. Sin embargo, los niños más pobres y desfavorecidos no suelen tener acceso a los mismos, aunque son los que más beneficios pueden obtener de ellos en el plano de la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo.
- Entre 1999 y 2005, el número de niños matriculados en los centros de enseñanza preescolar de la región aumentó en 2.700.000, alcanzando la cifra de 19 millones. En 2005, el porcentaje de niños matriculados en preescolar –medido por la Tasa Bruta de Escolarización (TBE)– se cifró en un 62% en América Latina, o sea un porcentaje más elevado que en otras regiones del mundo. En el Caribe, ese porcentaje ascendió a un 83%, lo cual sitúa a esta subregión por encima del promedio del 78% observado en los países desarrollados. La TBE en preescolar pasó del 56% al 62% en este periodo, y el aumento de 12 puntos porcentuales registrado en la subregión del Caribe fue uno de los más altos a nivel mundial. Las TBE aumentaron en más de las tres cuartas partes de los 30 países sobre los que se dispone de datos, pero disminuyeron en varios Estados insulares del Caribe, Chile, Costa Rica y Guatemala. En estos tres últimos países, la disminución obedeció a cambios en el grupo de población en edad de cursar la enseñanza preescolar.

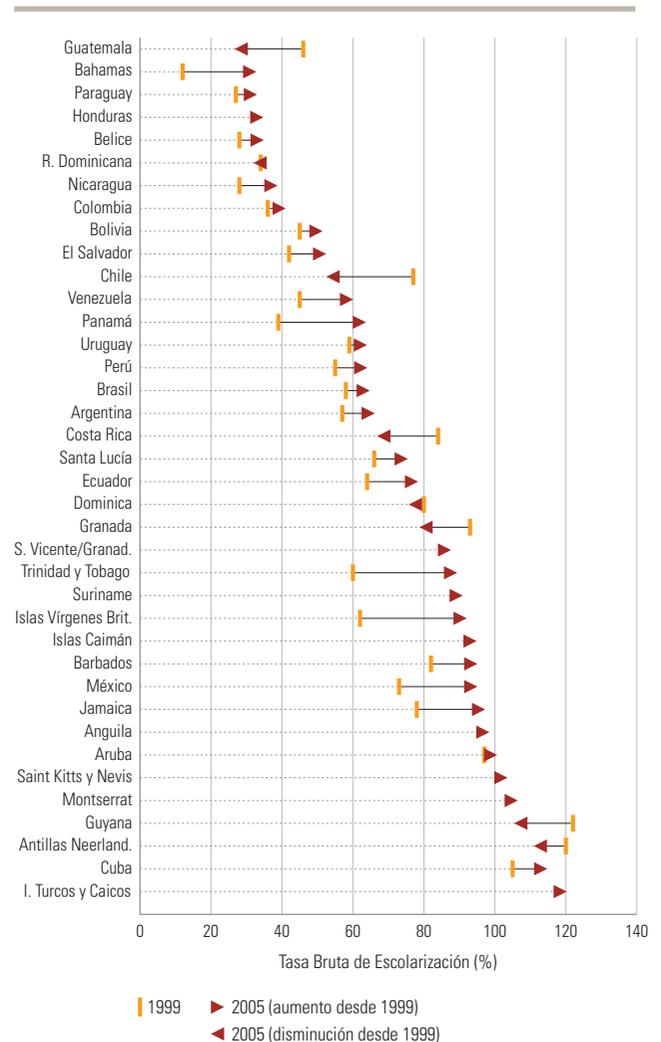
1. La región de América Latina y el Caribe se ha definido de conformidad con la clasificación por regiones adoptada para la EPT. Para ver qué países y territorios integran la región, véase el Cuadro 3 del presente documento [pág. 12].

- A pesar de que el nivel de la escolarización en preescolar es elevado, todavía se observan TBE inferiores al 35% en las Bahamas, Belice, Honduras, Guatemala, Paraguay y la República Dominicana.
- En 2005, en la mayoría de los países de la región había paridad entre las niñas y los varones en la escolarización en preescolar. La paridad entre los sexos se pudo observar en 26 de los 38 países con datos correspondientes a ese año. Sin embargo, en algunos Estados insulares del Caribe se dan disparidades entre los sexos muy acusadas: en Anguila y las Islas Turcos y Caicos en detrimento de las niñas (IPS inferior a 0,90) y en Montserrat y Saint Kitts y Nevis en detrimento de los varones (IPS superior a 1,10).
- El factor determinante esencial de la calidad de los programas de AEPI es la interacción entre el niño y su maestro, o la persona encargada de cuidarlo. En 2005, la proporción alumnos/docente (PAD) en la región era de 21/1 en promedio, o sea levemente inferior a la registrada en 1999. No obstante, en Bolivia, El Salvador y México se observan PAD con valores superiores a ese promedio: en torno a 30/1 o más. Entre 1999 y 2005, las PAD disminuyeron aproximadamente en un 70% de los 29 países sobre los que se dispone de datos pertinentes. Las disminuciones mayores de las PAD se registraron en Anguila y Granada, donde la oferta de maestros se mantuvo sustancialmente al mismo nivel, mientras que el número de niños matriculados en preescolar se redujo.
- En 2005, la proporción de maestros calificados oscilaba entre algo menos del 25% en las Islas Vírgenes Británicas y Trinidad y Tobago y el 100% en otros tres Estados insulares caribeños (Aruba, Islas Caimán y Montserrat), Cuba y El Salvador. La proporción de alumnos por maestro calificado puede ser mucho más elevada que la PAD, por ejemplo en 2005 esa proporción era de 77/1 en Nicaragua.

Enseñanza primaria universal

- El número de nuevos alumnos de primaria aumentó muy levemente (0,3%) entre 1999 y 2005. En 2005, el número de alumnos recién ingresados en primaria ascendió a algo más de 13 millones. Ese modesto aumento se debió principalmente a América Latina, porque en la subregión del Caribe el número de nuevos alumnos de primaria disminuyó en un 3%.
- En 2005 estaban matriculados en las escuelas primarias 69 millones de niños, una cifra algo menor (1,6%) que la registrada en 1999. Esta disminución se debe a que el volumen de la población en edad escolar se ha reducido. No obstante, la región no se halla lejos de lograr el objetivo de la EPU: en 2005 las tasas netas de escolarización (TNE) se situaron por encima del 90% en más del 60% de los 36 países sobre los se dispone de datos pertinentes. La TNE media aumentó del 93% al 95% en el mismo periodo.
- Se siguen dando variaciones importantes dentro de la región: los porcentajes de las TNE en primaria oscilan entre el 75% registrado en las Islas Turcos y Caicos y el 98%, o más, registrado en Argentina, Aruba, Cuba, México, Panamá y Santa Lucía. Las TNE aumentaron en la mayoría de los países, sobre todo en Guatemala y Nicaragua (diez puntos porcentuales o más). No obstante, se observó una disminución de esas tasas en algunos países, por ejemplo en Dominica (diez puntos porcentuales menos).

Gráfico 1: Evolución de las tasas brutas de escolarización (TBE) en la enseñanza preescolar (1999-2005)



- Los progresos hacia la EPU no son uniformes. En efecto, dentro de cada uno de los países de la región se siguen dando disparidades geográficas. Estas disparidades tienden a ser menores en los países que se hallan más cerca de la universalización de la escuela primaria (por ejemplo, Argentina, Brasil, México y Perú), y mayores en los países que más distan todavía de alcanzarla (por ejemplo, Colombia). También se dan otras disparidades obvias, por ejemplo un menor número de escolarizados e índices más bajos de asistencia a la escuela entre los niños que viven en zonas rurales (Bolivia y Haití) o barriadas urbanas miserables (Brasil y Guatemala), y también entre los que pertenecen a familias pobres (regiones rurales del Perú) y poblaciones indígenas (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay).
- El número de niños en edad de cursar primaria que no iban a la escuela en 2005 se cifró en 2.400.000, lo cual supone una disminución considerable con respecto a los 3.600.000 niños sin escolarizar que había en 1999. Esa disminución se debe principalmente a los progresos registrados en América Latina. En 2005, casi el 20% de los niños sin escolarizar de la región se concentraban en Brasil. Es posible que un 60% de los niños contabilizados en la categoría "sin escolarizar" acaben por ingresar tardíamente en primaria. Esto apunta a la existencia

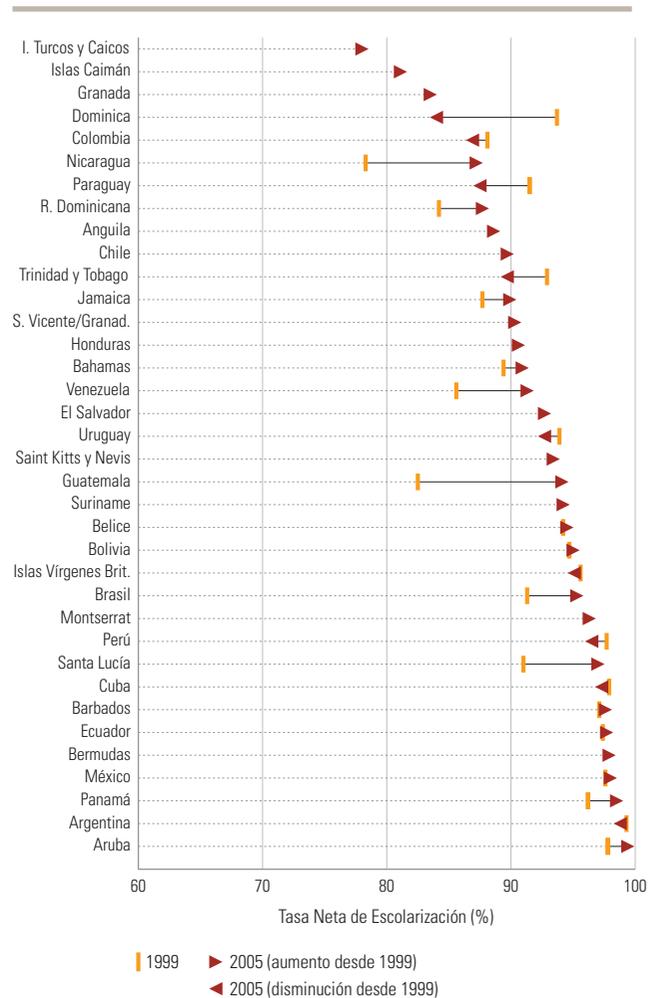
de un problema bastante generalizado: el ingreso de los niños en la escuela primaria a una edad tardía. En el Caribe este problema es especialmente agudo, ya que la tasa bruta de ingreso (TBI) superó el 160% en 2005. No obstante, cabe señalar que casi un tercio de los niños de esa categoría nunca llegarán a escolarizarse si no se crean incentivos suplementarios.

- En casi toda la región siguen constituyendo un motivo de preocupación considerable las tasas de repetición de curso y las de terminación de los estudios primarios. En 2005, el porcentaje medio de repetidores en primaria se cifró en 5,2% para el conjunto de la región, y en un 6,7% para América Latina. En Brasil y Suriname, los niños que repiten uno o más grados de primaria representan el 20% o más del total del alumnado de este nivel de enseñanza. El porcentaje de repetidores del primer grado es particularmente elevado en la región, por ejemplo en Brasil asciende a un 27% y en Guatemala a un 24%. Entre 1999 y 2005, el porcentaje de repetidores disminuyó en la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes. En cambio, en algunos países ese porcentaje aumentó. El aumento fue notable en Montserrat, Nicaragua y la República Dominicana, donde se multiplicó por más de dos el porcentaje representado por los repetidores en el total del alumnado.
- Aunque las TBI en primaria son elevadas, la tasa de supervivencia en el último grado de este nivel de enseñanza fue inferior al 85% en más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos correspondientes al año 2004. La tasa de supervivencia en el último grado de primaria fue especialmente baja en las Islas Turcos y Caicos (45%), mientras que en Aruba, Barbados, Chile y Cuba prácticamente todos los alumnos de primaria llegan al último grado. No obstante, en el periodo 1999-2004 esa tasa mejoró en la mayoría de los países, experimentando un aumento especialmente importante en Colombia, la República Dominicana y Guatemala. Estos dos últimos países también mejoraron sus tasas de escolarización. No todos los alumnos que llegan al último grado consiguen terminar sus estudios primarios. En efecto, algunas tasas de terminación de estudios por cohorte son más bajas que las tasas de supervivencia, con diferencias bastante importantes en algunos casos. A este respecto, las disparidades más acusadas (superiores a 20 puntos porcentuales) se han observado en Granada y El Salvador.

Enseñanza secundaria y superior

- En 2005, había 59.000.000 de alumnos matriculados en los centros de enseñanza secundaria de la región, lo cual supone un aumento de 5.500.000 –esto es, de casi un 10%– desde 1999. Las tasas de escolarización en secundaria han aumentado considerablemente, tanto desde principios del decenio de 1990 como después de la celebración del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, en 2000. En efecto, la TBE en secundaria se cifraba en un 80%, por término medio, en 1999, mientras que en 2005 alcanzó un 88%. Más de dos tercios de los jóvenes en edad de cursar este nivel de enseñanza estaban matriculados en centros docentes de secundaria. La TNE en secundaria pasó del 59% en 1999 al 68% en 2005. Las TBE en secundaria aumentaron en 23 de los 28 países sobre los que se dispone de datos pertinentes. En Belice, Costa Rica, Guatemala y Venezuela los aumentos fueron superiores al 30%.

Gráfico 2: Evolución de las tasas netas de escolarización (TNE) en la enseñanza primaria (1999-2005)



- El primer ciclo de la enseñanza secundaria es obligatorio en el 90% de los países de la región y los niveles de escolarización son elevados: el valor de la TBE regional se estableció en 100% en 2005. No obstante, se dan variaciones importantes. En los países del Caribe el promedio de las TBE en el primer ciclo de la enseñanza secundaria se cifra en 75%, un porcentaje considerablemente inferior al 101% registrado en América Latina. Son especialmente acusadas las diferencias entre las tasas de escolarización del primer y del segundo ciclo de secundaria. En 2005, las TBE de este último ciclo solamente alcanzaron los siguientes porcentajes: 73% en el conjunto de la región, 74% en la subregión de América Latina y 43% en la subregión del Caribe.
- En 2005 estaban matriculados en la enseñanza superior unos 15 millones de estudiantes, esto es unos cinco millones más que en 1999. La gran mayoría de las nuevas plazas para estudiantes en la enseñanza superior se crearon en países grandes como Brasil, donde el número de alumnos matriculados en 2005 superaba en unos dos millones al registrado en 1999. Las tasas brutas de matrícula (TBM) en la enseñanza superior aumentaron entre 1999 y 2005 en el conjunto de los 16 países sobre los que se dispone de datos pertinentes. La mayoría de ellos registraron aumentos de esas tasas superiores al 10%, mientras que en Trinidad y Tobago y en Cuba los índices de participación en la enseñanza superior se

multiplicaron por más de dos. Aunque la educación superior se desarrolla continuamente en la región desde 1999, sólo tiene acceso a ella una porción relativamente pequeña del grupo de población en edad de cursar ese nivel de enseñanza. En 2005, la TBM en la enseñanza superior se cifró en 29% para toda la región de América Latina y el Caribe, y en 10 países no alcanzó ni siquiera el 20%.² En cambio, en Argentina, Cuba y las Islas Vírgenes Británicas se registraron TBM superiores al 60%.

Necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos

- No se presta suficiente atención a este objetivo de la EPT, en particular porque es difícil de definir y supervisar. En general, los gobiernos satisfacen principalmente las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos desarrollando los sistemas formales de enseñanza secundaria y superior. No obstante, al margen de esos sistemas formales existe una gran variedad de actividades de aprendizaje estructuradas para los jóvenes y los adultos que, con frecuencia, están destinadas específicamente a los desertores del sistema escolar y los grupos desfavorecidos. Los programas de educación no formal son muy diversos y sus objetivos, grupos destinatarios, contenidos, pedagogía, dimensiones y proveedores pueden ser también muy variados. En Brasil, por ejemplo, hay por lo menos nueve ministerios y organismos nacionales diferentes que se encargan de esos programas, además de toda una serie de organizaciones no gubernamentales y comunidades locales que llevan a cabo proyectos de pequeña envergadura sobre los que no se dispone de información suficiente. Los programas de equivalencia y de "segunda oportunidad" son ejemplos de una estrategia frecuentemente aplicada para ofrecer posibilidades de aprendizaje a los jóvenes. En algunos países como Brasil y México se combinan programas de equivalencia de distintos niveles, que permiten convalidar los estudios primarios y secundarios, e incluso estudios superiores en algunos casos. Los programas centrados en el desarrollo rural se suelen llevar a cabo en cooperación con los ministerios de agricultura, tal como ocurre en Brasil.
- Los datos de encuestas muestran que los jóvenes y los adultos disponen de un acceso limitado a la educación no formal, pese a que ésta es el principal medio de aprendizaje para los más desfavorecidos de entre ellos. Un estudio reciente, basado en encuestas sobre hogares y censos de población relativos a 17 países de América Latina, muestra que menos del 10% de los adultos jóvenes (personas de 20 a 39 años de edad) que no han terminado el ciclo superior de secundaria asisten a programas educativos de uno u otro tipo. Los índices de asistencia observados fueron relativamente elevados en Brasil, Costa Rica y la República Dominicana, y algo más bajos en Chile, Colombia y Perú.

Alfabetización de los adultos

- Poder aprender a leer y escribir es un derecho humano fundamental. La alfabetización es un factor de impulso no sólo para lograr la educación para todos, sino también, en un plano más general, para reducir la pobreza y ampliar la participación de todos en la vida de la sociedad. El número considerable de adultos analfabetos sigue siendo un problema grave en la región. Se estima que el número de adultos sin competencias

básicas en lectura, escritura y cálculo ha venido oscilando en torno a 38.000.000 en el reciente periodo 1995–2004. En cifras absolutas, el número de adultos analfabetos en América Latina y el Caribe aumentó en 1.600.000 entre el periodo 1985–1994 y el periodo 1995–2004, aunque la tasa media de alfabetización aumentó en ese intervalo, pasando del 88% al 90%. En el Caribe, la tasa de alfabetización de los adultos se cifró en 71%, esto es un porcentaje muy inferior al promedio regional. A pesar de esta tendencia globalmente positiva, en algunos países como Guatemala y Nicaragua se siguen observando tasas bajas de alfabetización de la población adulta, es decir inferiores al 80%. Es obvio que la mejora de las tendencias regionales en lo que respecta a la alfabetización de adultos dependerá de la futura reducción del analfabetismo no sólo en estos países, sino también –y sobre todo– en Brasil, que concentra de por sí solo un 40% del total de los adultos a los que se ha seguido negando el derecho a aprender a leer y escribir en el periodo 1995–2004.

- En el periodo 1995–2004, las tasas medias de alfabetización del grupo de población con edades comprendidas entre 15 y 24 años fueron más elevadas (96%) que las tasas de alfabetización de la totalidad de la población adulta (90%). Esto pone de manifiesto que las generaciones más jóvenes ven cada vez más facilitado su acceso al sistema escolar formal y su participación en éste. Entre el decenio de 1985–1994 y el de 1995–2004, la alfabetización de los jóvenes aumentó a una cadencia del 2,5%, esto es algo más pausadamente que la alfabetización del conjunto de los adultos, que creció a un ritmo del 2,6%. Entre tanto, las tasas de alfabetización de los jóvenes en la región del Caribe experimentaron una disminución real, aunque de escasas proporciones. Si se exceptúan los casos de Ecuador y Paraguay, los aumentos de las tasas de alfabetización de los jóvenes fueron acompañados en todos los países por reducciones del número de analfabetos.
- La alfabetización de las mujeres reviste una importancia fundamental para tratar otras cuestiones de más vasto alcance relacionadas con la desigualdad entre los sexos. Aunque en el decenio de 1995–2004 las mujeres siguieron representando el 55% de la población adulta analfabeta –un porcentaje que refleja principalmente el hecho de que son una proporción más importante de la población adulta, debido a su mayor esperanza de vida–, la paridad entre los sexos se logró en la mayoría de los países de la región y el promedio del IPS en la alfabetización de los adultos se cifró en 0,98. No obstante, en el ámbito de la alfabetización de los adultos se siguen dando disparidades considerables entre los sexos en varios países. En Bolivia, Guatemala y Perú, esas disparidades se dan en detrimento de las mujeres, mientras que en Jamaica los desfavorecidos son los hombres.
- Además del sexo, la pobreza, el lugar de residencia y determinadas características específicas son factores que guardan una relación importante con el analfabetismo. Al igual que en las demás regiones del mundo, en América Latina y el Caribe las tasas de analfabetismo más elevadas se observan en los países donde la pobreza es mayor. La correlación entre pobreza y analfabetismo se observa también a nivel de las familias. En efecto, en los hogares más pobres los índices de alfabetización son sustancialmente inferiores a los registrados en los hogares más acomodados.
- Los entornos alfabetizados propician la adquisición de competencias en lectura, escritura y cálculo, y también su consolidación. Los entornos alfabetizados eficaces suelen caracterizarse por la presencia de material escrito (periódicos,

2. Anguila, Belice, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Santa Lucía y Trinidad y Tobago.

libros, carteles, etc.), medios de difusión (radio y televisión) y tecnologías de la información y la comunicación (teléfonos de línea fija o móviles, ordenadores, acceso a Internet, etc.) que propician no sólo la adquisición y la mejora de la retención de competencias en lectura y escritura, sino también la creación de una cultura de la lectura y el acceso a la información.

Calidad de la educación

Resultados del aprendizaje

- Un 60% aproximadamente de los países de la región llevaron a cabo evaluaciones nacionales entre 2000 y 2006, lo cual representa un aumento de cuatro puntos porcentuales con respecto al periodo 1995–1999. Desde el año 2000, varios países –entre los que figuran Argentina, Belice, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay– participaron también en una evaluación internacional como mínimo. Las evaluaciones nacionales se efectúan más en los grados 4 a 6 que en los grados 1 a 3 ó 7 a 9, se basan principalmente en el plan de estudios y se centran en las disciplinas escolares, a diferencia de las evaluaciones internacionales que tratan de medir los conocimientos y las competencias y capacidades interdisciplinarias.
- La necesidad de mejorar la calidad de la educación, y más concretamente la de corregir la distribución desigual de la educación de calidad dentro de cada país, sigue representando un desafío importante en todos los Estados de la región. Las evaluaciones internacionales y regionales ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje de los alumnos son insuficientes en muchos países de la región. La evaluación del PIRLS efectuada en 2001 permitió determinar que, en Argentina y Colombia, las competencias en lectura de más del 40% de los alumnos del Grado 4 de primaria se situaban en el nivel de puntuación inferior o por debajo de éste. En la evaluación del PISA efectuada en 2003, se pudo comprobar que entre un 34% y un 63% de los alumnos de 15 años de edad que obtenían en lectura una puntuación igual o inferior al nivel más bajo de la escala establecida (nivel 1) estaban escolarizados en países de ingresos bajos o medios, entre los que figuraban Brasil y México. Los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo, a nivel regional, por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) muestran la existencia de disparidades importantes en favor de los alumnos de las zonas urbanas, que se deben a los ingresos más elevados de las familias residentes en esas zonas y a la mejor oferta de servicios educativos existente en ellas.
- Las evaluaciones nacionales muestran que el aprovechamiento escolar de los alumnos de muchos países de la región en lengua y matemáticas se caracteriza por ser relativamente insuficiente y desigual. Por ejemplo, durante el año escolar 2004-2005 el Ministerio de Educación de Haití evaluó los conocimientos de los alumnos en matemáticas, francés y creole en los Grados 1, 3 y 5. En el informe final del ministerio se calificó de “flojo” el aprovechamiento escolar global de los alumnos del quinto grado, ya que sólo un 44% de éstos alcanzaban el nivel esperado. Sin embargo, en otros países de la región –por ejemplo, en Belice, Colombia, El Salvador y México– el rendimiento medio de los alumnos sigue una línea ascendente por regla general, con algunas fluctuaciones en determinadas disciplinas. En Brasil, Chile y Perú, los niveles medios del aprovechamiento escolar se mantienen relativamente estables. En Honduras, la tendencia suele variar en función del grado, y en Costa Rica la tendencia es levemente negativa. En la mayoría de los 11 países sobre los que se

dispone de datos pertinentes, los niveles en lengua y matemáticas alcanzados por los niños de las zonas rurales son más bajos que los logrados por los escolares de las zonas urbanas. Así ocurre en Belice, El Salvador, Guatemala, Honduras y Perú, y en menor medida en México y Paraguay. Son excepciones a esta regla Argentina y Colombia, dos países en los que las disparidades entre los alumnos de las zonas urbanas y las rurales son relativamente reducidas.

Tiempo lectivo

- Un estudio del tiempo lectivo en primaria en 18 países de la región arroja un *número oficial* de 790 horas de instrucción anuales exigidas, por término medio, en el primer y segundo grado de primaria, y de unas 795 horas para el tercer grado. En el sexto grado el promedio es de 800 horas. Globalmente, se espera que los alumnos reciban por término medio 795 horas de instrucción a lo largo de los seis primeros años de escolarización, lo cual representa un tiempo lectivo levemente superior al promedio de 767 horas estimado para 125 países del mundo entero. No obstante, el *número real* de horas de instrucción que reciben los alumnos suele ser inferior al número de horas exigidas oficialmente. Una pérdida considerable de tiempo de instrucción y una utilización ineficaz del tiempo de enseñanza en las aulas son indicadores de que la calidad de la educación es escasa y tienen repercusiones perjudiciales en los resultados del aprendizaje.
- En muchos países, la disponibilidad de libros de texto y otros materiales de lectura es muy limitada. Algunos estudios realizados en el decenio de 1990 han mostrado que en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela sólo un tercio de los alumnos de primaria disponían de libros de texto.

Docentes

- El número total de maestros de primaria de la región aumentó en un 11% entre 1999 y 2005, hasta alcanzar una cifra de casi 3 millones. En 2005 el promedio de la PAD a nivel regional se cifraba en 23/1. Esto significa que desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar esa proporción ha descendido levemente, ya que en 1999 se cifraba en 26/1. Cabe señalar que ese descenso se ha producido en un contexto de disminución del número de niños escolarizados.
- Aunque no se den penurias manifiestas de docentes en la región, en algunos países hay escasez de *docentes calificados*. En 2005, el porcentaje medio de maestros de primaria calificados se cifraba en 82%. En Belice, Dominica, Guyana y Saint Kitts y Nevis se han observado porcentajes inferiores al 60%, mientras que en Aruba, Bermudas, Cuba y El Salvador todos los maestros de primaria reciben la formación necesaria para calificarse. De los 14 países sobre los que se dispone de datos a este respecto para 1999 y 2005, se ha podido comprobar que en ocho de ellos el porcentaje de maestros formados aumentó. Sin embargo, en Guyana y Nicaragua se observó que el número de alumnos por docente formado era muy alto (proporción 40/1).

Paridad e igualdad entre los sexos

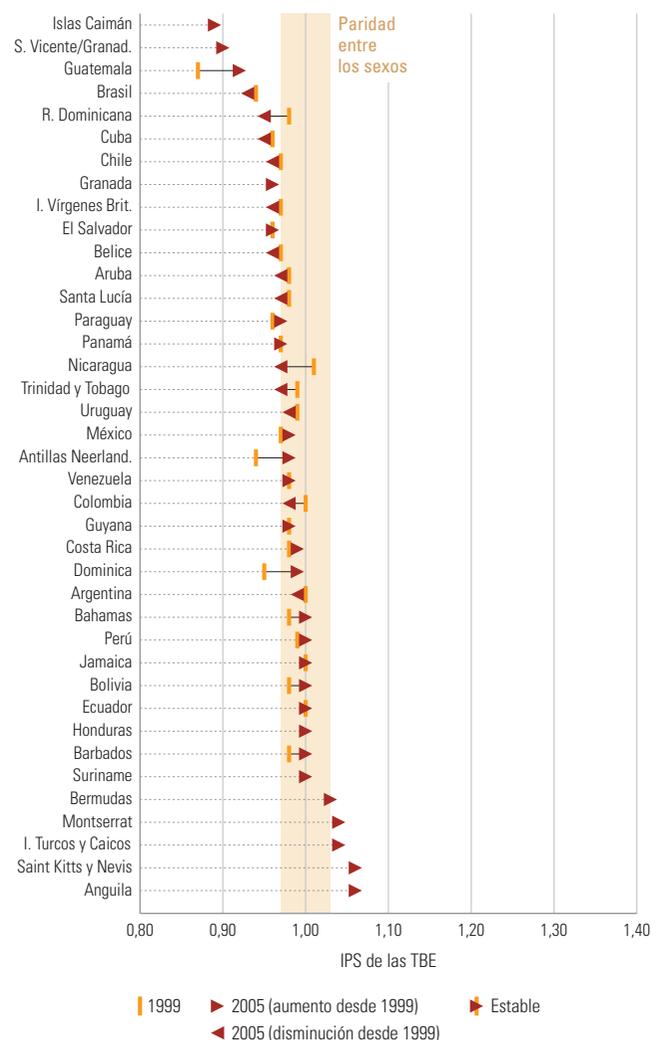
- La mayoría de los países de la región no consiguieron alcanzar el objetivo de suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, que se había fijado para 2005. Ese año, solamente 12 países –o sea, algo menos de

un tercio de los 39 sobre los que se dispone de datos- habían logrado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Además, todos ellos –salvo Paraguay- ya habían alcanzado de hecho esa meta en 1999. En los países donde siguen predominando las disparidades entre los sexos, éstas suelen ser mayores en los niveles de enseñanza más elevados. El 90% de los países de la región han logrado, o están a punto de lograr, la paridad en la enseñanza primaria. En cambio, sólo un 46% de ellos la han alcanzado en la enseñanza secundaria y un 12% en la superior.

- Las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria emanan, ante todo y sobre todo, de las disparidades que se dan en la escolarización en el primer grado. En 2005, el IPS de la TBI se cifró en 0,93 para el conjunto de la región, situándose un poco por debajo del promedio mundial que ascendía a 0,94. En 1999, el promedio regional fue algo superior: 0,95. Aunque persisten algunas disparidades entre los sexos en América Latina, se ha logrado la paridad entre ellos en el acceso a la escuela primaria, sobre todo en el Caribe, donde el IPS se cifró en 1,02 en 2005.
- En 2005 el IPS de la TBE en primaria se cifraba en 0,96 para el conjunto de la región y era algo superior en el Caribe (0,98). La paridad entre los sexos a este nivel se había alcanzado en ese año en más de la mitad de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes. Globalmente, en el conjunto de América Latina y el Caribe, las disparidades entre los sexos son menos importantes que las que guardan relación con la posición socioeconómica, el lugar de domicilio y la etnia.
- Una vez que han podido acceder a la escuela, las muchachas tienden a obtener mejores resultados que los varones. En efecto, repiten curso con menor frecuencia y sus probabilidades de llegar al último grado de primaria son mayores que las de los muchachos.
- En la enseñanza secundaria y superior las disparidades entre los sexos son más importantes y están más extendidas que en la enseñanza primaria. Un problema que va en aumento en la región es la disminución del número de varones escolarizados en secundaria. En 2005, el Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) de la TBE en secundaria se cifró en 1,08 para el conjunto de la región, lo cual pone de manifiesto un bajo índice de escolarización de los varones en este nivel de enseñanza. Se han observado disparidades en favor de las muchachas en 18 países de la región, mientras que las disparidades en favor de los varones son menos frecuentes ya que sólo se han registrado en tres países. De hecho, se ha podido comprobar en 11 países que por cada cien muchachas escolarizadas sólo van a la escuela noventa varones.³
- De los 25 países de la región sobre los que se dispone de datos pertinentes, solamente México y Perú habían conseguido en 2005 la paridad entre los sexos en la enseñanza superior. Las disparidades entre los sexos en favor de las mujeres son más acusadas en este nivel de enseñanza. En el conjunto de la región el IPS de la TBM se cifra en 1,17 por término medio y en el Caribe alcanza 1,70. No obstante, se observan todavía disparidades entre los sexos en detrimento de las mujeres en Chile (0,96). En Guatemala las disparidades son mucho más importantes ya que el IPS sólo alcanza 0,72.

■ Globalmente, la igualdad entre los sexos es un objetivo difícil de alcanzar. Las violencias sexuales, los contextos escolares poco seguros y las instalaciones higiénicas inadecuadas de las escuelas son factores que ejercen una influencia desproporcionadamente negativa en la autoestima de las niñas, su escolarización y su mantenimiento en sistema escolar. Se ha comprobado la existencia de casos de coerción sexual mediante la promesa de mejores puntuaciones en algunos países, por ejemplo en la República Dominicana, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá. En Perú, la falta de retretes y servicios higiénicos influye negativamente en la asistencia a la escuela de las niñas en las zonas rurales. Los libros de texto, los planes de estudios y las actitudes de los docentes siguen contribuyendo a consolidar los estereotipos sobre la función de los hombres y las mujeres en la sociedad. En algunos países –por ejemplo, en Perú- los maestros prestan más atención a los varones que a las niñas, los animan más y les formulan críticas y observaciones constructivas con mayor frecuencia. En América Latina no se ha progresado mucho en la integración de la cuestión de la igualdad entre los sexos en los planes de estudios de los cursos de formación de docentes, ni tampoco en la introducción de una evaluación del grado de sensibilidad a dicha igualdad poseído por los participantes en esos cursos. No obstante, hay algunos

Gráfico 3: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización (TBE) en primaria (1999-2005)



3. Esos países son: Colombia, Honduras, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat, Nicaragua, la República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Uruguay y Venezuela.

ejemplos positivos en este ámbito: en Perú, entre 1996 y 2002, se impartió al 11% del profesorado de primaria y secundaria una formación relativa a la sexualidad, que tenía en cuenta la igualdad entre ambos sexos.

- Aunque el aprovechamiento escolar de los varones y las muchachas esté evolucionando hacia una convergencia, siguen subsistiendo en la región diferencias entre los sexos en los resultados del aprendizaje, que varían en función de los países, los grados de enseñanza y las disciplinas estudiadas. Los resultados de las evaluaciones del estudio PIRLS y la encuesta TIMSS ponen de manifiesto que Belice y Chile son los países de la región donde se tropieza con más problemas para mejorar la igualdad entre los sexos en el aprovechamiento escolar en lengua y ciencias. Las evaluaciones nacionales muestran que en Honduras los varones obtienen puntuaciones mucho más elevadas que las muchachas en matemáticas y resultados un poco mejores en lengua. En Guatemala, El Salvador y Haití también se dan diferencias en favor de los varones en matemáticas, pero son menores que en Honduras. En cambio, se ha observado que las muchachas obtienen mejores resultados en lengua que los varones en Brasil, El Salvador, Haití, México, Perú, Uruguay y Nicaragua, y en este último país también consiguen mejores puntuaciones en matemáticas.

- Hoy en día, las mujeres constituyen la mayoría de los estudiantes matriculados en la enseñanza superior, pero tienden a concentrarse en las disciplinas tradicionalmente consideradas "femeninas". En la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes, las jóvenes representan menos de un tercio del alumnado de las carreras científicas universitarias y más de dos tercios de los estudiantes matriculados en humanidades, ciencias sociales y carreras relacionadas con la salud.

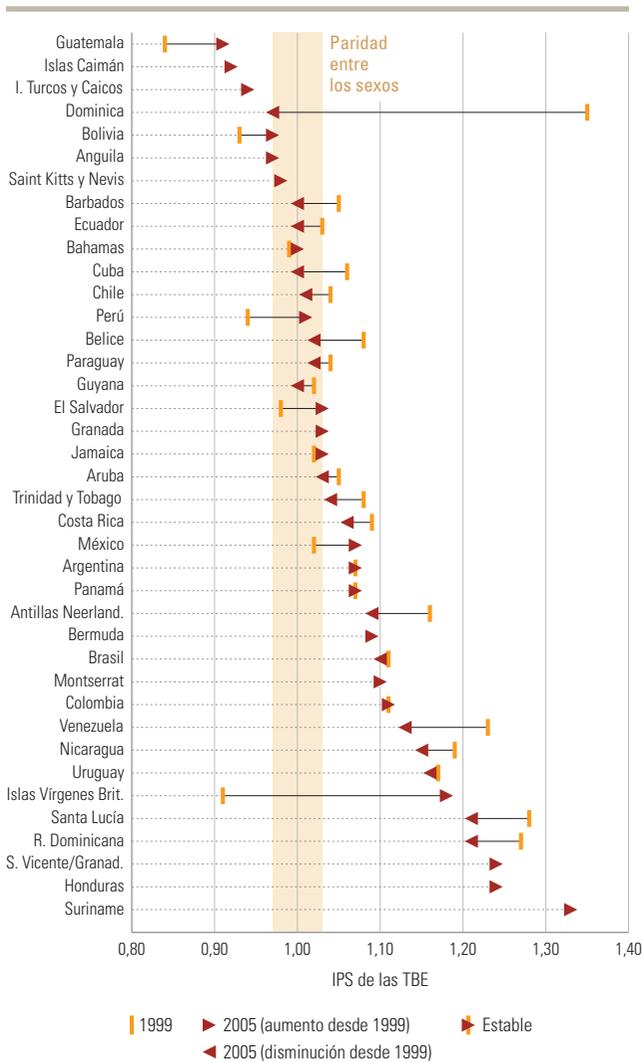
El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), un indicador sintético de los progresos realizados

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) es un medidor compuesto que permite apreciar la situación de un país con respecto a la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Se utilizó por primera vez en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/2004* y se viene actualizando cada año desde ese entonces. En teoría, el IDE debería comprender mediciones de los seis objetivos de la EPT. Sin embargo, por el momento sólo se centra en los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la educación para todos: la enseñanza primaria universal; la alfabetización de los adultos; la paridad e igualdad entre los sexos; y la educación de calidad. Cada uno de estos cuatro objetivos se mide por un indicador de aproximación específico.⁴

Se ha podido calcular el IDE con los datos correspondientes a 2005 para 26 de los 41 países que integran la región de América Latina y el Caribe. Los resultados son los siguientes:

- Ocho países han logrado o van a lograr pronto, por término medio, los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT (los valores de sus IDE respectivos son iguales o superiores a 0,95).
- Los 18 países restantes se hallan en una posición intermedia (los valores de sus IDE respectivos van de 0,80 a 0,94). Evidentemente, no todos los países obtienen resultados positivos de igual importancia en cada uno de los cuatro objetivos comprendidos en el IDE. Aunque las TNE totales en primaria suelen ser altas en estos países, el valor del IDE se ve mermado en algunos de ellos (por ejemplo en Ecuador, El Salvador y Honduras) a causa de la insuficiente calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de enseñanza, o a causa de ese mismo factor de la escasa calidad unido al bajo nivel de la tasa de alfabetización de los adultos (casos de Guatemala y Nicaragua).
- El IDE ha aumentado en 11 de los 12 países sobre los que se dispone de datos pertinentes relativos a 1999 y 2005. La excepción fue Panamá. El aumento del IDE se cifró en 2,8%, teniendo en cuenta tanto los cambios positivos como los negativos. El progreso más sustancial se registró en Guatemala, donde el IDE aumentó en más de un 10% en el periodo 1999-2005.

Gráfico 4: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización (TBE) en secundaria (1999-2005)



4. La enseñanza primaria universal (Objetivo 2) se mide por aproximación con la TNE total de la enseñanza primaria (número de niños en edad de cursar primaria matriculados en la enseñanza primaria o la secundaria); la alfabetización de adultos (Objetivo 4) se mide con la tasa de alfabetización de las personas adultas de 15 o más años de edad; la paridad e igualdad entre los sexos (Objetivo 5) se mide con el Índice de la EPT relativo al Género (IEG), que es el promedio aritmético de los índices de paridad entre los sexos (IPS) de las TBE en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de los adultos; y la calidad de la educación (Objetivo 6) se mide con la tasa de supervivencia en el quinto grado de enseñanza. El IDE otorga el mismo valor a cada una de las cuatro medidas de aproximación. Teniendo en cuenta que todas estas medidas se expresan en porcentajes, el IDE de un país puede oscilar teóricamente entre 0% y 100%, o entre 0 y 1 si se expresa en forma de coeficiente. En este caso, el valor 1 representa la plena consecución de los objetivos de la EPT, tal como están sintetizados en el IDE.

Cuadro 1: Distancia a la que se hallan los países de los cuatro objetivos cuantificables de la EPT que integran el IDE

<p>Han alcanzado la EPT (IDE entre 0,98 y 1,00)</p> <p>(3 países): Aruba, Barbados y Cuba</p>	<p>Se acercan a la EPT (IDE entre 0,95 y 0,97)</p> <p>(5 países): Argentina, Bahamas, Chile, México y Trinidad y Tobago</p>
<p>Se hallan en una posición intermedia (IDE entre 0,80 y 0,94)</p> <p>(18 países): Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Uruguay y Venezuela</p>	<p>Se hallan muy lejos de la EPT (IDE inferior a 0,80)</p> <p>Ningún país</p>

Dinámicas de los países

En el Recuadro 1 se mencionan tres ámbitos de las políticas de educación y se muestra cómo los países están tratando de desarrollar y consolidar sistemas de educación encaminados a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.

Financiación de la Educación para Todos

Compromiso financiero de los países con la EPT

- En 2005, la mitad de los países de la región dedicaron más del 5% del PNB a la educación. El promedio regional es el segundo en importancia del mundo, aunque las variaciones son muy considerables de un país a otro. Los países que más gastaron en educación fueron Bolivia y seis pequeños Estados insulares del Caribe (6% del PNB o más) y los que menos gastaron fueron El Salvador, Guatemala, Perú, la República Dominicana y Uruguay (3% del PNB, o menos). En 2005 el porcentaje medio del PNB dedicado al gasto público en educación fue relativamente elevado, pero desde 1999 ese porcentaje experimentó una disminución en más de la mitad de los países. Además, el crecimiento del gasto público real en educación entre 1999 y 2005 fue relativamente lento en la mayoría de los países (el promedio de 2,4% anual fue el más bajo de todo el mundo).
- *El porcentaje del gasto público total dedicado a la educación* –que es un exponente del grado de compromiso contraído por los gobiernos con la educación– varía considerablemente de un país a otro. En 2005, el porcentaje medio en América Latina se cifró en un 13% y en el Caribe en un 15%. Figuran en cabeza los gobiernos de México y Costa Rica, que asignaron a la educación un 26% y un 19%, respectivamente, del gasto público. En los últimos puestos figuran países como la República Dominicana, Jamaica, Guatemala, Panamá y Uruguay, que asignaron a la educación un 10% o menos del gasto público total.
- *El gasto público ordinario por alumno de primaria*, expresado en porcentaje del PNB per cápita, es muy variable en los pocos países sobre los que se dispone de datos. Oscila entre un 45% en Guatemala y un 24% en Barbados. Cabe señalar, no obstante, que desde 1999 el gasto real por alumno de primaria aumentó en la mayoría de los países de la región.

Recuadro 1: Políticas de educación en tres ámbitos

Crear contextos institucionales propicios a la EPT

- Desde el año 2000, en muchos países en desarrollo se ha emprendido la tarea de preparar *planes nacionales globales de educación*, centrados en los problemas nacionales específicos. En Brasil, Guatemala, México, Nicaragua y la República Dominicana, la planificación de la EPT se ha integrado ya en los planes de educación de más vasto alcance. La *sociedad civil* ha desempeñado un papel muy importante en la sensibilización a los objetivos de la EPT desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. En Brasil, la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación ha contribuido con numerosas aportaciones a la planificación y presupuestación de la educación. En Perú, la participación de la sociedad civil ha sido un factor clave para lograr un acuerdo sobre el aumento del gasto en educación. No obstante, las posibilidades de la sociedad civil para colaborar sistemáticamente con los gobiernos en el establecimiento de programas nacionales de educación siguen siendo limitadas.
- En el plano institucional, se observan también otras dos tendencias: la *supervisión reforzada de los proveedores no estatales de servicios de educación* y la *descentralización de responsabilidades financieras, políticas y administrativas en materia de educación*. En algunos países se han creado dispositivos para mejorar la reglamentación del sector privado e impulsar así el progreso hacia la educación para todos. Un ejemplo de esto lo constituye el programa escolar llevado a cabo en Bogotá (Colombia) por concesionarios. Este programa imparte enseñanza primaria y básica a los niños desfavorecidos y se ajusta a las normas establecidas por los poderes públicos en materia de rendimiento académico. La descentralización es portadora de muchas esperanzas en lo que respecta al incremento de la capacidad de respuesta de las escuelas a las necesidades educativas locales. En Guatemala, el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) ha impulsado la participación de las comunidades, ha incrementado la eficiencia del sistema escolar y ha desempeñado un papel importante en el aumento de la TNE en primaria. La descentralización suele plantear el problema de la delimitación de las nuevas funciones y responsabilidades. Además, en algunos países como Argentina y México entraña el riesgo de agravar las desigualdades intranacionales.

Ampliar el acceso a la educación y hacerla más equitativa

- Varios países de América Latina han incorporado por lo menos una parte del programa relativo a la *atención y educación de la primera infancia* y, en algunos casos, han adoptado un enfoque más integral de ésta. En Brasil, un plan nacional ha establecido una serie de objetivos para dispensar cuidados y educación al 50% de los niños de menos de cuatro años, así como al 80% del grupo con edades comprendidas entre 4 y 5 años. La financiación de la educación de la primera infancia está prevista en un fondo federal que distribuye recursos económicos entre los Estados federados para desarrollar la educación básica. La mayoría de los gobiernos que han elaborado programas destinados a la primera infancia se han centrado en la enseñanza preescolar. Algunos países –por ejemplo, Argentina, México y Uruguay– apuntan a la escolarización universal en este nivel de enseñanza. Otros, en cambio, centran sus esfuerzos en las zonas menos desarrolladas o los grupos más desfavorecidos. Así ocurre en Guatemala y Nicaragua, que han conseguido resultados positivos incrementando el acceso a la educación de esas zonas y grupos.
- Para *remediar las disparidades*, algunos gobiernos han llevado a cabo una redistribución de fondos, encauzándolos hacia las regiones más pobres o las áreas prioritarias que se están quedando rezagadas. El gobierno de Brasil ha reformado la financiación del sistema de educación básica en 1996, creando el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y la Valorización del Magisterio (FUNDEF), cuya finalidad es redistribuir los recursos, transfiriéndolos de las regiones más ricas a las más pobres, y crear incentivos crematísticos y de otro tipo para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes. Los datos disponibles indican que el fondo ha contribuido a extender la

enseñanza primaria, disminuir las disparidades regionales, reducir el fracaso escolar y mejorar los resultados del aprendizaje.

- Aunque la mayoría de los países de la región cuentan con *disposiciones constitucionales que garantizan la enseñanza gratuita y obligatoria*, en Colombia, Ecuador, El Salvador, Granada, Haití, la República Dominicana, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas se sigue exigiendo oficialmente el pago de derechos de escolaridad. En algunas ocasiones, los poderes públicos han decretado la supresión de los derechos de escolaridad para determinados grupos, escuelas o regiones. Un ejemplo de esto es el Programa Gratuidad, aplicado en Bogotá (Colombia) por las autoridades municipales, que ha permitido reducir los derechos de matrícula y otros gastos de escolaridad en beneficio de los niños pertenecientes a grupos socioeconómicos de bajos ingresos. Para llevar la instrucción a los niños más vulnerables y marginados, a veces es necesario aplicar *enfoques más centrados en destinatarios específicos*. En América Latina, los programas de transferencias en efectivo para la educación y los programas de protección social con un componente de educación han contribuido al aumento de la escolarización en primaria, la mejora de la asistencia a la escuela y la reducción de la repetición de curso y de las tasas de deserción. Este tipo de programas son comunes en países como Brasil (Programa Bolsa Escola, anteriormente denominado Bolsa Familia), Colombia (Programa “Familias en Acción”), Ecuador (Programa del Bono de Desarrollo Humano), Honduras (Programa de subsidios familiares), Jamaica (Programa de progreso mediante la atención a la salud y la educación) y México (Programa “Progresa-Oportunidades”). El programa brasileño es el más importante de los programas de transferencias en efectivo condicionadas de todos los países en desarrollo. Con sus subsidios especiales de educación beneficia a más de 16 millones de niños y su volumen financiero representa un 0,4% del PNB. En 2005, el programa mexicano redundó en beneficio de 5 millones de familias, que recibieron transferencias en efectivo condicionadas a la asistencia de sus hijos a la escuela y a la realización de controles médicos y sanitarios. Se ha podido determinar que la transparencia y la credibilidad son dos factores fundamentales del éxito de los programas de transferencias en efectivo.
- Los calendarios y horarios escolares flexibles, los cursos de equivalencia no formales y los programas educativos de transición o recuperación del retraso son algunas de las soluciones que muchos países de la región –por ejemplo, Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua y Perú– están adoptando, o han adoptado ya, para satisfacer *las necesidades de aprendizaje de los niños que trabajan*. Los programas educativos de transición –por ejemplo, el denominado “Jornada Ampliada” en Brasil– facilitan el retorno a la escuela de los niños que trabajan, recurriendo a una amplia gama de medidas: abono de subsidios a las familias; control del cumplimiento de las disposiciones legales sobre el trabajo infantil por parte de los empleadores; organización de programas no formales de equivalencia; y realización de actividades no previstas específicamente en el plan de estudios.
- En México y Guatemala se ha podido comprobar que la enseñanza bilingüe no sólo trae consigo una mejora de los resultados del aprendizaje de los niños pertenecientes a las comunidades indígenas, sino también una *reducción de la discriminación étnica en las escuelas*. En Guatemala, la enseñanza bilingüe ha tenido por resultado una reducción de las tasas de repetición de curso, permitiendo así un ahorro de gastos estimado en unos 5 millones de dólares anuales. No obstante, los programas de educación formal bilingües exigen la elaboración de material de aprendizaje en lenguas vernáculas y una formación especial del profesorado.
- Cada vez se admite más que, en vez de segregar a los niños discapacitados escolarizándolos en escuelas especiales, es preferible aplicar una *política de integración* en las escuelas ordinarias, prestándoles modalidades de ayuda específicas. En Brasil –un país donde un 14,5% de la población sufre de algún tipo de discapacidad– la Ley de Educación de 2002 hace hincapié en la necesidad de que las escuelas promuevan la escolarización de los niños con necesidades específicas de aprendizaje y los acepten en

sus aulas. Asimismo, obliga a los poderes públicos a proporcionar apoyo pedagógico y docentes especializados a las aulas hospitalarias y los centros residenciales.

- Algunos gobiernos han empezado a elaborar recientemente marcos nacionales para *satisfacer las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos*. Desde 2003, Brasil ha dado una máxima prioridad a la lucha contra el analfabetismo en su política de educación y ha empezado a ampliar los programas educativos destinados a los jóvenes y los adultos. Esta iniciativa comprende, entre otros, dos programas nacionales financiados con fondos gubernamentales: Brasil Alfabetizado y Haciendo Escuela. Entre 2000 y 2005, el número de personas participantes en esos programas pasó de 3.400.000 a 4.600.000, mientras que entre 2000 y 2004 el número de adultos analfabetos disminuyó en 1.700.000.

Mejorar el aprendizaje

- Todos los países de la región necesitan, en uno u otro grado, mejorar la calidad de la educación. No existe una estrategia única para lograr esa mejora, pero entre los elementos clave es preciso mencionar los siguientes: los entornos escolares salubres seguros, el tiempo lectivo suficiente, los libros de texto en cantidad adecuada, los maestros competentes y motivados, y los métodos didácticos eficaces. Los niños a los que se proporcionan comidas en la escuela asisten a clase con más regularidad y tienen menos probabilidades de desertar la escuela. Los *programas de comidas escolares* pueden ser más rentables que otros programas, ya que reducen el absentismo y las deserciones escolares como ha demostrado un programa de este tipo aplicado en Chile.
- Para poner los libros de texto al alcance del mayor número de alumnos posible, México ha creado la Enciclopedia, una enciclopedia digital que agrupa los contenidos de los libros de texto gratuitos de quinto y sexto grado. Gracias a más de 148.000 aulas provistas con tecnologías de la información y esparcidas por todo el país, un total de 3.900.000 alumnos se beneficiarán de esta enciclopedia. Si se quiere que la calidad sea un elemento central de la EPT, es preciso aplicar estrategias eficaces para *evaluar los conocimientos y las competencias* y mostrar los resultados del aprendizaje mensurables. Un estudio de los sistemas de evaluación en nueve países y cinco áreas subnacionales de América Latina indica que los sistemas eficaces poseen tres características: el alineamiento del método y del contenido de la evaluación con los objetivos y el contenido del plan de estudios; la amplia difusión de los resultados de la evaluación entre los padres, los docentes y otras partes interesadas; y la asistencia a los maestros, antes de su servicio y durante éste, para que utilicen las distintas formas de evaluación con vistas a diagnosticar las dificultades de los educandos y efectuar los cambios pertinentes en sus clases. Para que sean eficaces, las evaluaciones tienen que ajustarse al plan de estudios, y también es necesario que los docentes reciban una formación para saber utilizarlas y que los padres estén al corriente de los progresos o dificultades de sus hijos.
- Las TIC son útiles, por ejemplo, para la formación a distancia de los docentes, aunque las tecnologías más antiguas pueden seguir desempeñando también un papel importante. El Programa de Actualización de Maestros en Educación (AME), creado por iniciativa de la Fundación Cisneros, funciona en diez países y tiene por objeto mejorar la calidad de la formación de los docentes recurriendo a las TIC. El índice de satisfacción de los docentes participantes en este programa es elevado, sobre todo en lo referente a los conocimientos adquiridos y las competencias conseguidas para su aplicación en las aulas. Las evaluaciones del Programa AME indican que sus logros se deben en gran medida al hecho de que combina las TIC con material didáctico innovador. La utilización de las tecnologías más antiguas puede impulsar considerablemente la participación en la enseñanza secundaria. El Programa Telesecundaria de México y la Instrucción por Radio Interactiva (IRI) de Nicaragua han conseguido ampliar el acceso a la educación y reducir las tasas de deserción escolar en las zonas rurales y comarcas apartadas.

- Por su parte, *las familias* contribuyen a la educación sufragando los derechos de escolaridad y otros costos directos. En Chile y Jamaica el porcentaje de contribución de las familias al gasto en educación es superior al 40%, y los elementos de información disponibles indican que ese porcentaje está aumentando en esos dos países y en Argentina, aunque las contribuciones varían de un país a otro y en función del nivel de enseñanza. Un porcentaje muy elevado de familias siguen pagando derechos de matrícula y examen: más del 80% en Guatemala y Panamá, y un 70% aproximadamente en Nicaragua. Además de pagar los derechos exigidos por el sistema escolar, las familias sufragan con frecuencia costos directos importantes para la educación de sus hijos: gastos de manutención, compra de uniformes y material escolar, y contribuciones a las asociaciones de padres. Algunas encuestas sobre hogares y escuelas realizadas en Panamá, Guatemala y Nicaragua muestran que todos esos pagos pueden llegar a representar un porcentaje muy considerable del total de los gastos de las familias, sobre todo en el caso de las más pobres.
- Desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, la iniciativa adoptada con mayor frecuencia en la región para incrementar la escolarización de los niños desfavorecidos ha consistido en establecer *programas de transferencias en efectivo condicionadas*, que están destinados a familias que se hallan en situaciones especiales y tienen a sus hijos escolarizados (véase el Recuadro 1).

Contribución de la ayuda externa a la EPT

- A lo largo de los años 2004 y 2005, la región de América Latina y el Caribe recibió, en promedio, 700 millones de dólares de ayuda externa para la educación y 300 millones para la educación básica. Desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, los porcentajes de la *ayuda total a la educación* y de la *ayuda a la educación básica* han experimentado una leve disminución y se sitúan en torno al 8% en ambos casos. Son los porcentajes más bajos registrados en el conjunto de las regiones del mundo. Algunos países, como Bolivia y Nicaragua, recibieron volúmenes de ayuda a la educación básica por alumno relativamente elevados, pese a que el porcentaje de niños sin escolarizar es relativamente bajo en esos dos Estados. En cambio, Colombia y la República Dominicana recibieron volúmenes de ayuda a la educación básica por alumno relativamente bajos, pese a que sus porcentajes de niños sin escolarizar son mayores.
- Los préstamos otorgados en condiciones ordinarias han representado una fuente adicional de ayuda a la educación especialmente importante. Entre 1999 y 2005, más de la mitad de los 800 millones de dólares prestados al sector de la educación por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) fueron a parar a los países de América Latina y el Caribe.
- Desde 1999, cinco países de América Latina y el Caribe –Bolivia, Guyana, Haití, Honduras y Nicaragua– han sido admitidos a beneficiarse de la Iniciativa para la reducción de la deuda de los países pobres muy endeudados (PPME). Hay datos que demuestran que los gobiernos de los países participantes en esa iniciativa han invertido en programas de reducción de la pobreza no sólo los fondos liberados por la reducción de la deuda, sino también otros recursos suplementarios. No obstante, cabe señalar que esto no se ha producido en todas partes. En Bolivia y Nicaragua, por ejemplo, se registró una disminución del porcentaje del gasto total dedicado a los programas de reducción de la pobreza.

Perspectivas de lograr la EPT de aquí a 2015

Para los tres objetivos que cuentan con metas cuantitativas establecidas explícitamente –esto es, los objetivos 2 (EPU), 4 (reducir a la mitad el nivel de analfabetismo de los adultos) y 5 (suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria)– se han hecho proyecciones de los indicadores de educación pertinentes para 2015 y 2025,⁵ extrapolando las tendencias observadas en cada país entre principios del decenio de 1990 y 2005.⁶ En el Cuadro 2, presentado en la página 11, se resumen los resultados de esas proyecciones.

En lo referente a los objetivos de la EPT para los que no se han establecido explícitamente metas cuantitativas, cabe decir lo siguiente:

- *La AEPI* está recibiendo atención, pero todavía queda mucho por hacer en este ámbito. Aun cuando no se hayan efectuado proyecciones, es obvio que los índices de participación de los niños menores de tres años seguirán siendo relativamente insuficientes en 2015 en algunos países, si persisten las tendencias actuales. Esos índices también serán insuficientes en lo que respecta a los niños más pobres y desfavorecidos, que son los que pueden sacar más provecho de los programas de AEPI.
- *Las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos.* La mayoría de los países de la región tienen que abordar seriamente los desafíos planteados por la consecución del Objetivo 3: satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de los jóvenes y los adultos con programas organizados de educación, de formación y de creación de competencias básicas, así como de competencias para la vida diaria y para procurarse medios de subsistencia. Teniendo en cuenta la presión lógica que se da para ampliar el ciclo de la educación básica y la enseñanza secundaria, hay un riesgo evidente de que en los próximos años se acentúen las disparidades entre la educación formal y la no formal.
- *La calidad.* A pesar del creciente interés que suscita la cuestión de la calidad de la educación, el cúmulo de datos empíricos de que se dispone pone de manifiesto que en varios países de la región son predominantes: el escaso rendimiento escolar de los alumnos, las disparidades en el aprendizaje, las altas tasas de repetición de curso, los bajos índices de supervivencia en el último grado de primaria y las bajas tasas de terminación de los estudios primarios. Aunque las disparidades en los resultados del aprendizaje se están reduciendo entre las muchachas y los varones en muchos contextos, siguen siendo considerables en lo que respecta a otros grupos de alumnos procedentes de familias pobres, de zonas rurales, de barriadas urbanas miserables y de poblaciones indígenas o minoritarias marginadas. Aunque la región no tiene que afrontar, por regla general, problemas graves de penuria de docentes, necesita contratar a nuevos maestros de primaria para reemplazar los puestos dejados vacantes por jubilaciones, cambios de profesión, enfermedades y fallecimientos. En 2015 será necesario contar con 1.600.000 docentes suplementarios, lo cual supone un aumento del 56% con respecto al número de los empleados en 2004. Por otra parte, hay que señalar que no sólo es importante incrementar el número de docentes, sino también proporcionarles una formación profesional adecuada para lograr el acceso universal a una enseñanza primaria de calidad. Esto exigirá contar con recursos importantes.

5. Las proyecciones correspondientes al Objetivo 4 se han calculado solamente para 2015.

6. Los años varían para cada indicador, en función de la disponibilidad de los datos.

Cuadro 2: Perspectivas de lograr los objetivos relativos a la EPU, la alfabetización de los adultos y la paridad entre los sexos

Objetivo de la EPU		
Han logrado ya el objetivo (<i>TNE total ≥ 97%</i>)	13 países	<i>América Latina (6):</i> Argentina, Cuba, Ecuador, México, Panamá y Perú. <i>Caribe (7):</i> Aruba, Barbados, Belice, Bermudas, Islas Vírgenes Británicas, Montserrat y Santa Lucía.
Perspectivas de lograr la EPU		
(Proyecciones relativas a 16 países que no han alcanzado todavía el objetivo. Se han calculado mediante la extrapolación de las tendencias observadas entre 1991 y 2005)		
Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>se acercan al objetivo, progresando regularmente</i>)	7 países	<i>América Latina (7):</i> Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela. <i>Caribe (0)</i>
Tienen posibilidades moderadas de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>se van acercando al objetivo con rapidez, pero todavía tienen un largo camino por recorrer</i>)	Ningún país	
Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>se están apartando del objetivo, o están avanzando con demasiada lentitud</i>)	9 países	<i>América Latina (1):</i> República Dominicana. <i>Caribe (8):</i> Anguila, Bahamas, Dominica, Granada, Islas Caimán, Jamaica, San Vicente y las Granadinas y Trinidad y Tobago.
Corren un riesgo muy serio de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>son los que están más rezagados; se están apartando del objetivo o están avanzando con demasiada lentitud</i>)	Ningún país	
No se han incluido en el análisis de perspectivas (datos insuficientes o inexistentes)	12 países	<i>América Latina (5):</i> Chile, Costa Rica, Honduras, Paraguay y Uruguay. <i>Caribe (7):</i> Antigua y Barbuda, Antillas Holandesas, Guyana, Haití, Islas Turcos y Caicos, Saint Kitts y Nevis y Suriname.
Objetivo de la alfabetización de los adultos		
Alfabetización universal lograda (<i>Tasa de alfabetización de adultos ≥ 97%</i>)	4 países	<i>América Latina (2):</i> Argentina y Cuba. <i>Caribe (2):</i> Aruba y Trinidad y Tobago.
Perspectivas de lograr la alfabetización de los adultos		
(Proyecciones relativas a las tasas de alfabetización de adultos de 16 países que no han alcanzado todavía el objetivo. Se han calculado mediante la extrapolación de las tendencias observadas entre 1995 y 2004)		
Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>se acercan al objetivo, progresando regularmente</i>)	8 países	<i>América Latina (7):</i> Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Perú, Uruguay y Venezuela. <i>Caribe (1):</i> Antillas Holandesas.
Tienen posibilidades moderadas de alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>se van acercando al objetivo con rapidez, pero todavía tienen un largo camino por recorrer</i>)	Ningún país	
Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>se van acercando al objetivo, pero avanzan con demasiada lentitud</i>)	9 países	<i>América Latina (8):</i> Brasil, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana. <i>Caribe (1):</i> Suriname.
Corren un riesgo muy serio de no alcanzar el objetivo de aquí a 2015 (<i>son los que están más rezagados; se están acercando al objetivo, pero avanzan con demasiada lentitud</i>)	2 países	<i>América Latina (2):</i> Guatemala y Nicaragua. <i>Caribe (0)</i>
No se han incluido en el análisis de perspectivas (datos insuficientes o inexistentes)	18 países	<i>América Latina (0)</i> <i>Caribe (18):</i> Anguila, Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía.
Objetivo relativo a la igualdad entre los sexos (paridad en la enseñanza primaria y secundaria)		
Han logrado ya el objetivo antes de 2005, o lo han logrado probablemente en ese año (<i>IPS entre 0,97 y 1,03</i>)	12 países	<i>América Latina (5):</i> Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay y Perú. <i>Caribe (7):</i> Anguila, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Guyana y Jamaica.
Perspectivas de lograr la paridad entre los sexos		
(Proyecciones relativas al IPS en las TBE de primaria y secundaria de 23 países. Se han calculado mediante la extrapolación de las tendencias observadas entre 1991 y 2005)		
Tienen posibilidades de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en 2015	2 países	<i>América Latina (1):</i> El Salvador. <i>Caribe (1):</i> Santa Lucía.
Tienen posibilidades de alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos en 2025	4 países	<i>América Latina (4):</i> Costa Rica , ¹ Guatemala, Nicaragua* y Venezuela.* <i>Caribe (0)</i>
Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo de la paridad entre los sexos, ni en 2015 ni en 2025	17 países	<i>América Latina (8):</i> Argentina ,* ¹ Brasil , ¹ Colombia ,* ¹ Cuba , ² México ,* ¹ Panamá * ¹ y Uruguay . ¹ <i>Caribe (9):</i> Antillas Holandesas,* Aruba, Bermudas, ¹ Islas Caimán, Islas Vírgenes Británicas , ¹ República Dominicana , ¹ Saint Kitts y Nevis , ¹ San Vicente y las Granadinas , ¹ Suriname * ¹ y Trinidad y Tobago .* ¹
No se han incluido en el análisis de perspectivas (datos insuficientes o inexistentes)	6 países	<i>América Latina (1):</i> Honduras <i>Caribe (5):</i> Antigua y Barbuda, Granada, Haití, Islas Turcos y Caicos y Montserrat.

Notas:

* Paridad entre los sexos lograda en la enseñanza primaria, pero no en la secundaria.

1. En los países señalados con color azul se han observado disparidades entre los sexos en detrimento de los varones, en la enseñanza primaria o en la secundaria.

2. Cuba ha conseguido la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria, pero corre el riesgo de no conseguirlo mismo en la enseñanza primaria. Esto puede parecer incoherente. De hecho, los datos disponibles sobre este país muestran que, si bien la paridad se alcanzó en la enseñanza primaria en 1996, el IPS de la TBE disminuyó en 2005, pasando de 0,97 a 0,95. Esta tendencia exige ser investigada más a fondo.

Cuadro 3: Una selección de indicadores de educación de América Latina y el Caribe

País o territorio	Población total (en miles)	Enseñanza obligatoria (grupo de edad)	Índice de Desarrollo de la EPT (IDE)	Tasa de alfabetización de los adultos (15 años y más)				Atención y educación de la primera infancia				Enseñanza primaria								País o territorio		
				1985-1994 ¹		1995-2004 ¹		Supervivencia y bienestar del niño		Enseñanza preescolar		TNE total (%)		IPS de la TBE (niñas/varones)		Niños sin escolarizar ²	Tasa de supervivencia en el último grado (%) Total		% de docentes calificados Total		Proporción alumnos/docente ³	
				Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Tasa de mortalidad de los niños de menos de 5 años (%)	Raquitismo moderado y grave (%)	TBE		1999	2005	1999	2005		1999	2004			2005	1999
				2005	2005	2005-2010	1996-2005 ¹	1999	2005	1999	2005					2005 (000)						
Caribe																						Caribe
Anguila	12	5-17	...	...	...	...	...	...	...	97	...	89	...	1,06	0,1	...	93	68	22	15	Anguila	
Antigua y Barbuda	81	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda	
Antillas Neerlandesas	183	6-15	...	95	1,00	96	1,00	13	...	120	113	...	...	0,94	0,98	...	84	...	20	20	Antillas Neerlandesas	
Aruba	99	6-16	0,980	...	...	97	1,00	...	...	97	99	98	99	0,98	0,97	0,04	97	98	100	19	18	Aruba
Bahamas	323	5-16	0,964	...	...	...	...	14	...	12	31	89	91	0,98	1,00	3	...	...	89	14	16	Bahamas
Barbados	270	4-16	0,988	...	...	...	...	11	...	82	93	97	98	0,98	1,00	0,5	94	98	73	18	15	Barbados
Belice	270	5-14	...	70	1,00	...	...	39	...	28	33	94	94	0,97	0,96	1,0	77	...	51	24	24	Belice
Bermudas	64	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	...	1,03	0,1	...	89	100	...	8	Bermudas
Dominica	79	5-16	...	...	...	...	...	...	...	80	78	94	84	0,95	0,99	1,2	...	89	60	20	18	Dominica
Granada	103	5-16	0,912	...	...	...	...	...	...	93	81	...	84	...	0,96	2	...	83	67	...	18	Granada
Guyana ⁴	751	6-15	...	...	...	...	...	59	11	122	107	...	...	0,98	0,98	...	93	...	57	27	28	Guyana ⁴
Haití	8.528	6-11	...	...	...	...	...	100	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
Islas Caimán	45	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	93	...	81	...	0,89	0,6	...	78	99	15	13	Islas Caimán
Islas Turcos y Caicos	26	4-16	...	...	...	...	...	...	...	...	118	...	78	...	1,04	0,5	...	45	82	18	15	Islas Turcos y Caicos
Islas Vírgenes Británicas	22	5-16	...	...	...	...	...	...	...	62	90	96	95	0,97	0,96	0,06	...	...	87	18	15	Islas Vírgenes Británicas
Jamaica	2.651	6-11	0,885	...	...	80	1,16	20	3	78	95	88	90	1,00	1,00	32	...	86	...	...	28	Jamaica
Montserrat	4	5-14	...	...	...	...	...	...	...	...	105	...	96	...	1,04	0,01	...	...	80	21	20	Montserrat
Saint Kitts y Nevis	43	5-16	...	...	...	...	...	...	...	...	102	...	93	...	1,06	0,3	...	...	58	...	18	Saint Kitts y Nevis
San Vicente/Granadinas	119	5-15	0,926	...	...	...	...	26	...	...	86	...	90	...	0,90	1,2	...	79	74	...	18	San Vicente/Granadinas
Santa Lucía	161	5-16	0,942	...	...	...	...	18	...	66	74	91	97	0,98	0,97	0,5	...	96	80	22	22	Santa Lucía
Suriname	449	6-11	...	...	90	0,95	...	27	10	...	89	...	94	...	1,00	2,4	...	...	...	...	19	Suriname
Trinidad y Tobago	1.305	5-12	0,954	97	0,98	98	0,99	18	4	60	87	93	90	0,99	0,97	7	...	84	81	21	17	Trinidad y Tobago
América Latina																						América Latina
Argentina	38.747	5-15	0,979	96	1,00	97	1,00	16	4	57	64	99	99	1,00	0,99	22	89	96	...	22	17	Argentina
Bolivia	9.182	6-13	0,913	80	0,82	87	0,87	61	27	45	50	95	95	0,98	1,00	47	80	82	...	25	24	Bolivia
Brasil	186.405	7-14	0,901	...	...	89	1,00	30	11	58	63	91	95	0,94	0,93	482	...	80	...	26	21	Brasil
Chile	16.295	6-14	0,969	94	0,99	96	1,00	9	1	77	54	...	90	0,97	0,96	97	100	98	...	32	26	Chile
Colombia	45.600	5-15	0,899	81	1,00	93	1,00	28	12	36	39	88	87	1,00	0,98	479	67	81	...	24	28	Colombia
Costa Rica	4.327	6-15	...	...	95	1,00	...	11	6	84	69	...	...	0,98	0,99	...	88	84	97	27	21	Costa Rica
Cuba	11.269	6-14	0,983	...	...	100	1,00	6	5	105	113	98	97	0,96	0,95	19	93	97	100	12	10	Cuba
Ecuador	13.228	5-14	0,917	88	0,95	91	0,97	26	26	64	77	97	98	1,00	1,00	11	75	73	71	27	23	Ecuador
El Salvador	6.881	4-15	0,854	74	0,92	81	0,96	29	19	42	51	...	93	0,96	0,96	48	62	66	100	...	30	El Salvador
Guatemala	12.599	7-15	0,812	64	0,80	69	0,84	42	49	46	28	82	94	0,87	0,92	90	52	63	...	38	31	Guatemala
Honduras ⁴	7.205	6-13	0,848	...	...	80	1,01	43	29	...	33	...	91	...	1,00	70	...	62	87	...	33	Honduras ⁴
México	107.029	6-15	0,953	88	0,94	92	0,97	20	18	73	93	98	98	0,97	0,98	30	87	92	...	27	28	México
Nicaragua ⁴	5.487	6-16	0,804	...	...	77	1,00	35	20	28	37	78	87	1,01	0,97	53	46	51	77	34	34	Nicaragua ⁴
Panamá	3.232	6-11	0,934	89	0,99	92	0,99	24	18	39	62	96	98	0,97	0,97	4	90	82	90	26	24	Panamá
Paraguay	6.158	6-14	0,902	90	0,96	93	0,98	41	14	27	31	92	88	0,96	0,97	106	73	76	...	...	28	Paraguay
Perú	27.968	6-16	0,931	87	0,88	88	0,88	45	24	55	62	98	96	0,99	1,00	30	83	85	...	...	23	Perú
República Dominicana	8.895	5-13	0,892	...	...	87	1,00	43	9	34	34	84	88	0,98	0,95	120	71	83	88	...	24	República Dominicana
Uruguay	3.463	6-15	0,948	95	1,01	97	1,01	14	8	59	62	94	93	0,99	0,98	13	...	90	...	20	21	Uruguay
Venezuela	26.749	6-15	0,931	90	0,98	93	0,99	26	13	45	58	86	91	0,98	0,98	236	88	89	84	...	19	Venezuela
	Suma			Media ponderada				Media ponderada		Media ponderada		Media ponderada		Suma	Mediana			Media ponderada				
América Latina y el Caribe	556.309	...	...	88	0,98	90	0,98	30	15	56	62	92	94	0,97	0,96	2.433	84	84	82	26	23	América Latina y el Caribe
América Latina	540.720	...	...	88	0,98	90	0,98	29	...	55	61	93	95	0,97	0,96	1.983	81	82	...	26	23	América Latina
Caribe	15.589	...	...	71	1,00	71	1,00	...	...	71	83	77	77	0,97	0,98	449	...	88	80	24	22	Caribe
Países en desarrollo	5.165.463	...	...	68	0,77	77	0,84	86	31	28	34	81	86	0,91	0,94	68.825	...	79	...	27	28	Países en desarrollo

Fuentes: Versión íntegra del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008, Cuadros Estadísticos; Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); y base de datos en línea del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores - CRS (OCDE-CAD, 2007c).

Los datos subrayados corresponden al año 2002; los datos en itálicas al año 2003; y los datos en negrita y negrita a la vez, al año 2004.

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

2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la TNE total en la enseñanza primaria, que mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias, o en centros docentes de secundaria.

3. Basado en recuentos del número de alumnos y docentes.

4. País cuyos planes sectoriales han sido aprobados con vistas a beneficiarse de la Iniciativa de Financiación Acelerada.

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	Enseñanza secundaria								Enseñanza superior		Financiación de la educación				País o territorio
	TBE en el primer ciclo		TBE en el ciclo superior		TBE en el conjunto de secundaria				TBE		Gasto público total en educación en % del PNB		Ayuda total a la educación básica (en millones de dólares constantes de 2005)		
	2005		2005		1999		2005		2005		1999	2005	2004-2005 promedio anual		
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)					
Caribe															
Anguila	81	0,95	98	1,01	...	...	87	0,97	3	3,11	...	...	0	Anguila
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	3,5	...	0	Antigua y Barbuda
Antillas Neerlandesas	116	0,94	71	1,25	97	1,16	87	1,09	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
Aruba	116	0,92	85	1,16	101	1,05	97	1,03	34	1,49	...	...	0	Aruba
Bahamas	96	0,96	85	1,06	115	0,99	90	1,00	.	.	...	...	...	Bahamas
Barbados	112	0,97	114	1,04	104	1,05	113	1,00	...	...	5,3	7,2	0	Barbados
Belice	97	0,98	56	1,18	64	1,08	84	1,02	3	2,43	5,7	5,9	0	Belice	
Bermudas	96	1,06	83	1,12	...	...	89	1,09	...	...	...	...	...	Bermudas
Dominica	125	0,87	81	1,22	90	1,35	107	0,97	.	.	5,5	...	0	Dominica	
Granada	102	0,96	97	1,17	...	...	100	1,03	.	.	...	6,0	6	Granada
Guyana ⁴	126	1,01	66	1,05	81	1,02	102	1,0	10	2,13	9,3	9,1	4	Guyana ⁴	
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	Haití
Islas Caimán	114	0,88	88	0,98	...	...	102	0,92	...	...	...	...	...	Islas Caimán
Islas Turcos y Caicos	86	0,95	85	0,92	...	...	86	0,94	.	.	...	...	0	Islas Turcos y Caicos
Islas Vírgenes Británicas	113	1,21	91	1,13	99	0,91	104	1,18	75	2,28	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
Jamaica	94	1,00	77	1,11	88	1,02	87	1,03	19	2,29	...	5,6	6	Jamaica	
Montserrat	123	0,97	106	1,38	...	...	116	1,10	.	.	...	...	0	Montserrat
Saint Kitts y Nevis	99	0,87	86	1,20	...	...	94	0,98	.	.	5,6	10,8	0	Saint Kitts y Nevis
San Vicente/Granadinas	90	1,16	54	1,46	...	...	75	1,24	.	.	7,2	8,7	0	San Vicente/Granadinas
Santa Lucía	81	1,18	73	1,26	72	1,28	78	1,21	14	2,80	8,0	6,2	0	Santa Lucía	
Suriname	94	1,21	73	1,71	...	...	87	1,33	...	...	...	...	4	Suriname
Trinidad y Tobago	82	1,02	79	1,06	82	1,08	81	1,04	12	1,27	3,9	...	0	Trinidad y Tobago	
América Latina															
Argentina	102	1,03	70	1,13	94	1,07	86	1,07	65	1,41	4,6	4,0	8	Argentina	
Bolivia	106	1,01	79	0,9	78	0,93	88	0,97	41	...	5,8	6,6	72	Bolivia	
Brasil	114	1,04	94	1,19	99	1,11	106	1,10	24	1,32	4,4	4,5	6	Brasil	
Chile	99	0,98	86	1,03	79	1,04	91	1,01	48	0,96	4,0	3,8	1	Chile	
Colombia	85	1,08	63	1,19	71	1,11	78	1,11	29	1,09	4,5	5,0	4	Colombia	
Costa Rica	95	1,03	57	1,16	57	1,09	79	1,06	25	1,26	5,5	5,1	2	Costa Rica	
Cuba	101	0,96	87	1,06	80	1,06	94	1,00	61	1,72	7,7	...	2	Cuba	
Ecuador	69	0,97	52	1,05	57	1,03	61	1,00	...	...	2,0	...	4	Ecuador
El Salvador	78	1,00	46	1,09	51	0,98	63	1,03	19	1,23	2,4	2,8	5	El Salvador	
Guatemala	56	0,86	44	1,01	33	0,84	51	0,91	10	0,72	...	1,3	19	Guatemala	
Honduras ⁴	60	1,14	75	1,39	...	...	65	1,24	16	1,46	...	...	44	Honduras ⁴
México	104	1,07	55	1,06	69	1,02	80	1,07	24	0,99	4,5	5,5	2	México	
Nicaragua ⁴	75	1,08	53	1,31	52	1,19	66	1,15	18	1,11	4,0	3,2	51	Nicaragua ⁴	
Panamá	85	1,03	55	1,15	67	1,07	70	1,07	44	1,63	5,1	4,1	1	Panamá	
Paraguay	75	1,00	52	1,04	57	1,04	64	1,02	24	1,34	4,8	4,3	4	Paraguay	
Perú	104	1,04	72	0,96	83	0,94	92	1,01	33	1,03	3,5	2,6	12	Perú	
República Dominicana	83	1,14	65	1,27	55	1,27	71	1,21	33	1,64	...	1,9	7	República Dominicana	
Uruguay	110	1,08	100	1,25	92	1,17	105	1,16	41	2,03	2,8	2,3	1	Uruguay	
Venezuela	86	1,08	57	1,25	56	1,23	74	1,13	41	...	...	...	0	Venezuela
Media ponderada															
América Latina y el Caribe	100	1,05	73	1,13	80	1,07	88	1,08	29	1,17	4,7	5,0	302	América Latina y el Caribe	
América Latina	101	1,05	74	1,13	81	1,07	89	1,08	30	1,17	4,5	4,0	...	América Latina	
Caribe	75	1,01	43	1,04	54	1,03	58	1,02	6	1,70	...	...	...	Caribe
Países en desarrollo	75	0,93	46	0,92	53	0,88	60	0,93	17	0,91	4,4	4,7	3 940	Países en desarrollo	
Mundo	79	0,94	53	0,94	60	0,91	66	0,94	24	1,05	4,5	4,9	4 373	Mundo	

Fuentes: Versión íntegra del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008, Cuadros Estadísticos; Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); y base de datos en línea del Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores – CRS (OCDE-CAD, 2007c).

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.

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.

M/H: Mujeres/Hombres.

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.

PIRLS: Progress in Reading Literacy Study [Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura].

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 comercial 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.

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.

TBI: Tasa Bruta de Ingreso. Número total de los alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en el primer grado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en ese grado.

TBM: Tasa Bruta de Matrícula. Número total de alumnos de cualquier edad matriculados en la enseñanza superior, expresado en porcentaje de la población que corresponde al grupo de edad de los cinco años que siguen a la edad de terminación de la enseñanza secundaria.

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study [Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia].

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.

Los datos subrayados corresponden al año 2002; los datos en itálicas al año 2003; y los datos en itálicas y negrita a la vez, al año 2004.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado.
2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la TNE total en la enseñanza primaria, que mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias, o en centros docentes de secundaria.
3. Basado en recuentos del número de alumnos y docentes.
4. País cuyos planes sectoriales han sido aprobados con vistas a beneficiarse de la Iniciativa de Financiación Acelerada.

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

Sitio web: www.efareport.unesco.org