

Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza

Educación para Todos



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

Superar la desigualdad:
por qué es importante la gobernanza

Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza

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

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

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

Publicado en 2009
por la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy – 75732 París 07 SP – Francia

Diseño gráfico: Sylvaine Baeyens
Confección: Sylvaine Baeyens
Impreso por la UNESCO
ISBN 978-92-3-304089-2

© UNESCO 2009

Prefacio

Cuando la mayoría de los países del mundo se comprometieron, en los albores de este nuevo siglo, a lograr la Educación para Todos (EPT) en el año 2015, lo hicieron con el convencimiento de que los objetivos de la EPT seguirían vigentes por mucho tiempo.

La adopción de esos objetivos ha hecho evolucionar la situación notablemente. En muchos de los países más pobres del mundo se han registrado grandes avances hacia la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos. Sin embargo, todavía queda un largo camino por andar, ya que en numerosas naciones se progresa a un ritmo demasiado lento y de forma muy desigual. Hoy en día, se corre claramente el peligro de no alcanzar algunos de los objetivos más importantes. Es esencial conjurar ese peligro, porque el acceso a la educación, además de ser un derecho fundamental del ser humano, es fundamental para mejorar la salud materna e infantil, los ingresos de las personas, la conservación del medio ambiente y el crecimiento económico, y también para progresar hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En esta séptima edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se formula una advertencia a los gobiernos del mundo entero, los donantes de ayuda y la comunidad internacional en su conjunto. Si persisten las actuales tendencias, el objetivo de la enseñanza primaria universal no se alcanzará de aquí a 2015. Hay todavía demasiados niños que reciben una educación de escasa calidad y terminan sus estudios primarios sin haber adquirido las competencias básicas necesarias en lectura, escritura y cálculo. Por último, las hondas disparidades persistentes en lo que respecta a los medios económicos, el sexo, el lugar de residencia, la pertenencia étnica y otros factores de desventajas, siguen constituyendo un importante obstáculo para el progreso de la educación. Si los gobiernos del mundo toman en serio su compromiso con la Educación para Todos, deben tomar aún más en serio la lucha contra la desigualdad.

Este Informe proporciona argumentos convincentes que nos muestran que la equidad debe ser un elemento medular del programa de la EPT, si queremos superar las desigualdades crecientes. Las reformas en lo referente a la financiación y la gobernanza de la educación tienen que desempeñar un papel importante. Los países en desarrollo no invierten suficientemente en la educación básica y los donantes de ayuda no cumplen sus compromisos. El estancamiento de la ayuda a la educación constituye un serio motivo de preocupación con respecto a las perspectivas de desarrollo de los sistemas educativos en un número considerable de países de ingresos bajos. Es obvio que todo esto debe cambiar para que podamos conseguir la EPT. No obstante, si un aumento de la financiación no va acompañado de una preocupación por la equidad, los grupos más vulnerables y desfavorecidos no sacarán beneficio alguno. Es imprescindible que en las políticas de educación se adopten planteamientos favorables a los más pobres, si se quiere que el logro de sus objetivos beneficie a los niños del mundo sin escolarizar y los 776 millones de adultos analfabetos del planeta.

En el Informe se presentan algunas reformas de las políticas y los sistemas de gobernanza de los poderes públicos que pueden romper el círculo vicioso de la desigualdad, ampliar el acceso a la educación, aumentar su calidad y mejorar tanto la participación como la rendición de cuentas. En la Reunión de Alto Nivel sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que tuvo lugar en septiembre de 2008, los dirigentes mundiales y un gran número de partes interesadas destacaron el papel fundamental desempeñado por la educación en el logro de las metas de la lucha contra la pobreza, y se comprometieron además a destinarle recursos complementarios. Es fundamental que los gobiernos y los donantes no se desdigan de ese compromiso, si queremos que la educación sea una realidad para todos los niños del mundo.

Al examinar los progresos anuales hacia la consecución de los objetivos de la EPT, el Informe ofrece una panorámica global del estado de la educación en el mundo de nuestros días. Además, proporciona a los encargados de elaborar políticas una serie de análisis de cuestiones complejas, de enseñanzas emanadas de la experiencia y de recomendaciones, con miras a que se ofrezcan las mismas oportunidades de educación a todos los niños, jóvenes y adultos. Nos hallamos a más de la mitad del camino que nos separa de 2015. El diagnóstico establecido es claro, y también han quedado patentes las estrategias más eficaces para afrontar los desafíos que se plantean a la educación con mayor apremio. Con la publicación de este Informe anual de referencia, la UNESCO, en su calidad de organismo de las Naciones Unidas encargado de coordinar los esfuerzos hacia el logro de la EPT, pretende proporcionar elementos de juicio documentados para la adopción de políticas, así como influir en éstas, con vistas a mantener firme el rumbo hacia el año límite de 2015.



Koïchiro Matsuura

Agradecimientos

El presente informe es el fruto de un trabajo conjunto de investigación y redacción de todo el equipo dedicado al Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Esta labor ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas y organizaciones del mundo entero.

El equipo desea expresar su especial agradecimiento a los miembros del Consejo Internacional de Redacción del Informe y a su presidenta, Marcela Gajardo. El ex director del equipo, el Sr. Nicholas Burnett, quien actualmente ocupa el cargo de Subdirector General de Educación de la UNESCO, nos apoyó y guió permanentemente.

El Informe depende en gran medida del trabajo realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Por ello deseamos dar las gracias a su director, Hendrik van der Pol, así como a Claude Apkabie, Saïd Belkachla, Georges Boade, Michael Bruneforth, Brian Buffet, Weixin Lu, Adriano Miele, Albert Motivans, Juan Cruz Persua, José Pessoa, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Saïd Ould Voffal y a Yanhong Zhang. El equipo del IEU ha hecho aportaciones muy significativas en varios campos, sobre todo en la preparación del Capítulo 2 y de los cuadros estadísticos. También agradecemos a Amy Otchet la ayuda en la divulgación de las conclusiones del informe.

El análisis consignado en el Informe se basa en una serie de documentos de referencia encargados a eminentes investigadores. Por ello deseamos transmitir nuestro agradecimiento a todos los autores que presentaron documentos de referencia para el presente Informe: Rashid Ahmed, Samer AL-Samarrai, Nadir Altinok, Massimo Amadio, Vaidyanatha Ayyar, Masooda Bano, Elisabet Jané Camacho, Sergio Cardenas, Ketevan Chachakhiani, Luis A. Crouch, Anton De Grauwe, Nader Fergany, Hanspeter Geisseler, Alec Ian Gershberg, Katharine Giffard-Lindsay, Gabriele Göttelmann-Duret, Pablo González, Christine Harris-Van Keuren, Ken Harttgen, Janine Huisman, Ulla Kahla, Jackie Kirk, Stephan Klasen, Karine Kruijff, Xin Ma, Athena Maikish, Ben Mead, Mark Misselhorn, Mario Mouzinho, Karen Mundy, Juan-Enrique Opazo Marmentini, Supote Prasertsri, Claude Sauvageot, Yusuf Sayed, Ai Shoraku, Iveta Silova, Jeroen Smits, Devi Sridhar, Gita Steiner-Khamsi, Eszter Szucs, Tuomas Takala, Barbara Tournier y Paul Vachon.

Una de las autoras antes mencionadas, Jacqueline Kirk, falleció en circunstancias trágicas en agosto de 2008 durante una misión en Afganistán. Jackie era una apasionada defensora de la educación en situaciones de conflicto y después de éstos, así como una gran investigadora. Durante años hizo valiosas aportaciones al informe, en varios ámbitos. Echaremos mucho de menos su valentía, su sentido del compromiso y sus profundos conocimientos.

Muchos colegas de la UNESCO han brindado su apoyo al equipo del Informe. Estamos en deuda con numerosas personas que trabajan en las distintas divisiones y unidades del Sector de Educación de la UNESCO, del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Las oficinas regionales de la UNESCO brindaron un valioso asesoramiento acerca de las actividades realizadas en los distintos países y ayudaron a llevar a cabo los estudios solicitados.

Agradecemos al Centro de Políticas y Datos sobre Educación de la Academia para el Desarrollo Educativo, y en particular a Karima Barrow, Ania Chaluda, Joseph Goodfriend, George Ingram, Hye Jin Kim, Sarah Oliver, Ben Sylla y Annababette Wills, su valiosa contribución y los datos aportados para el Capítulo 2.

Expresamos nuestro reconocimiento a Desmond Bermingham y Luc-Charles Gacougnolle de la Secretaría de la Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA), así como a Julia Benn, Valérie Gaveau, Cecile Sangare y Simon Scott del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por su ayuda constante y el útil asesoramiento prestado en lo referente a los datos sobre la ayuda y cooperación internacionales.

Merecen especial mención y agradecimiento Paul Bennell, Vittoria Cavicchioni, Louis Crouch, Rob Jenkins, Thomas Kellaghan, Marlene Lockheed, Albert Motivans, Steve Packer y Abby Riddell por sus valiosas observaciones acerca de las versiones preliminares de los distintos capítulos.

Asimismo, quisiéramos dar las gracias a François Leclercq por sus contribuciones a la sección sobre financiación del Capítulo 3.

La elaboración del Informe se ha beneficiado también de la competencia de Rebecca Brite y Wenda McNevin en materia de edición, sin olvidar el apoyo de Anaïs Loizillon en el desarrollo del material gráfico y del mapa de gobernanza que figura en el Anexo. Por otro lado, deseamos expresar nuestra gratitud por el trabajo de Jan Worall, que se encargó de preparar el tan exhaustivo índice del Informe. También agradecemos a nuestros colegas Fouzia Belhami, Lofti Ben Khelifa y Judith Roca del Servicio de Gestión de los Conocimientos toda la ayuda prestada.

Deseamos expresar, asimismo, nuestra gratitud a Nino Muñoz Gómez, Sue Williams y sus compañeros de la Oficina de Información Pública de la UNESCO, por su apoyo constante para que el Informe recibiera la atención de los medios de comunicación mundiales y por sus consejos en todo lo referente a su publicación impresa, en medios audiovisuales y en línea.

Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

Director
Kevin Watkins

Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Aaron Benavot, Philip Marc Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Fadila Caillaud, Alison Clayson, Cynthia Guttman, Anna Haas, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Leila Loupis, Isabelle Merkoviç, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Ulrika Pepler Barry, Paula Razquin, Pauline Rose y Suhad Varin.

Traducción al español: The Language Group

Revisión: Clara Luthi

Corrección de pruebas: Francisco Vicente-Sandoval

Para más información, diríjense a:

Director

Equipo del Informe de Seguimiento
de la EPT en el Mundo

UNESCO

7, place de Fontenoy

75732 París 07 SP – Francia

Correo electrónico: efareport@unesco.org

Teléfono: +33 1 45 68 10 36

Fax: +33 1 45 68 56 41

Sitio web: www.efareport.unesco.org

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

2008. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?

2007. Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia

2006. Educación para todos – La alfabetización, un factor vital

2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad

2003/4. Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos

2002. Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?

Toda errata u omisión comprobadas en el presente Informe, después de su impresión, serán debidamente rectificadas en su versión en línea (sitio web: www.efareport.unesco.org).

Índice

	Prefacio	i
	Agradecimientos	ii
	Lista de gráficos, cuadros, recuadros y mapa	vi
	Aspectos más salientes del Informe sobre la EPT 2009	1
	Reseña	6
Capítulo 1	La educación para todos, un derecho humano y un catalizador del desarrollo	25
	Introducción	26
	Oportunidades de educación: una gran polarización	29
	Aprovechar los beneficios generales de la educación	32
	Conclusiones	41
Capítulo 2	Los objetivos de Dakar: efectuar el seguimiento de los progresos y de la desigualdad	43
	Introducción	44
	Atención y educación de la primera infancia: queda un largo camino por recorrer	46
	Progresos hacia la EPU: los países en la encrucijada	61
	Enseñanza secundaria y superior: algunos progresos	91
	Atención a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida	98
	Alfabetización de los adultos: un objetivo todavía descuidado	100
	Evaluación de las disparidades y desigualdades entre los sexos en la educación	104
	Necesidad de asegurar tanto la equidad como la calidad del aprendizaje	116
	Educación para Todos: medición de un resultado compuesto	132

Capítulo 3	Mejorar la calidad y aumentar la equidad: por qué es importante la gobernanza	137
	Introducción	138
	Financiar la educación para alcanzar la equidad	142
	Elección, competición e importancia de los padres y docentes: la reforma de la gobernanza escolar y la EPT	162
	Reforzar la gobernanza relativa a los docentes y su seguimiento	182
	Un enfoque integral de la educación y la reducción de la pobreza: el eslabón perdido	197
Capítulo 4	Incrementar la ayuda y mejorar la gobernanza	217
	Introducción	218
	Ayuda a la educación	219
	Gobernanza y eficacia de la ayuda	235
Capítulo 5	Conclusiones y recomendaciones sobre políticas	253
	Lo que pueden hacer los gobiernos	254
	El papel de los donantes	259
	El papel de los actores no gubernamentales	260
	Anexo	263
	El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos	264
	Esquemas internacionales y regionales de la toma de decisiones en el ámbito de la educación	272
	Cuadros estadísticos	276
	Cuadros relativos a la ayuda	408
	Glosario	427
	Referencias	434
	Siglas y abreviaturas	463
	Índice	466

Lista de gráficos, cuadros, recuadros y mapa

Gráficos

1.1: Tasa de asistencia por edad específica y nivel de educación en los países de la OCDE y del África subsahariana (2000-2006)	29
1.2: Nivel de estudios alcanzado por la población de 10 a 19 años de edad en América Latina y el Caribe, Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana (2000-2006)	30
1.3: Tasa de mortalidad de los menores de 5 años por nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente	36
1.4: Vacunación infantil y nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente (% de niños de 1 año que habían recibido vacunas específicas en el momento de la encuesta)	37
1.5: Atención prenatal por nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente	38
1.6: Raquitismo grave en niños menores de 3 años, por nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente	39
<hr/>	
2.1: Tasas de disminución de la mortalidad de los menores de 5 años en 1990-2006 y tasas requeridas en el período 2007-2015 para alcanzar los ODM	48
2.2: Tasas de mortalidad de los menores de 5 años por lugar de domicilio y grupo de ingresos en un grupo de países (año más reciente)	49
2.3: Proporción de las tasas de mortalidad de los menores de 5 años del quintil más rico comparadas con las del quintil de los hogares más pobres en un grupo de países (año más reciente)	49
2.4: Peso insuficiente al nacer y raquitismo moderado y grave en todo el mundo	51
2.5: Evolución de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, entre 1999 y 2006, en los países cuyas TBE fueron inferiores al 90% en 2006	56
2.6: Porcentaje de niños de 4 y 5 años de edad que asisten al jardín de infancia en Egipto, por lugar de domicilio y quintil de ingresos (2005-2006)	58
2.7: Disparidades en la asistencia a la enseñanza preescolar de niños de 3 y 4 años en un grupo de países (año más reciente)	59
2.8: Población en edad escolar en 2006 y 2015 como porcentaje de la población en edad escolar en el año 1995, por región	62
2.9: Evolución de las tasas netas de escolarización en primaria, en los países cuyas TBE fueron inferiores al 97% en 1999 ó 2006	66
2.10: Número de niños sin escolarizar en un grupo de países (1999 y 2006)	67
2.11: Distribución de los niños sin escolarizar en función de su eventual experiencia escolar, por región (2006)	70
2.12: Porcentaje de niños sin escolarizar con pocas probabilidades de ir a la escuela, por sexo (2006)	70
2.13: Progresión en la enseñanza primaria sin repetición de curso ni deserción escolar en un grupo de países (2006)	74
2.14: Porcentaje de alumnos con respecto al grupo de niños en edad oficial de cursar primaria (año más reciente)	75
2.15: Tasas de supervivencia en el Grado 9 de primaria correspondientes a tres grupos etarios: edad oficial para cursar el grado, un año más que la edad oficial y dos años o más por encima de la edad oficial (año más reciente)	75
2.16: Alumnos por debajo de la edad oficial en porcentaje de los matriculados en el Grado 1 de primaria, tasa total de repetición y tasa de repetición de los alumnos del Grado 1 escolarizados antes de la edad oficial (año más reciente)	76
2.17: Tasas netas de escolarización en primaria y tasas de supervivencia en el último grado de primaria (2005 y 2006)	77
2.18: Evolución de las tasas netas de escolarización y las tasas de supervivencia en primaria en un grupo de países	78
2.19: Disparidades en las oportunidades: población que llega a la educación superior en los países de la OCDE y posibilidades de terminar la enseñanza primaria en los países en desarrollo	79
2.20: Tasa neta de asistencia en primaria y nivel de instrucción en primaria correspondientes al quintil más rico y al más pobre en un grupo de países (año más reciente)	81
2.21: Tasas netas de asistencia en primaria por quintil de ingresos en un grupo de países (año más reciente)	82

2.22: Supervivencia escolar en primaria de los alumnos de 10 a 19 años en Camboya y Senegal, por quintil de ingresos (2005)	84
2.23: Tasas netas de asistencia a la escuela primaria por lugar de domicilio, quintil de ingresos y sexo, en un grupo de países (año más reciente)	86
2.24: Desventaja de los niños económicamente activos en la asistencia escolar	87
2.25: Proporción de niños discapacitados y no discapacitados de 6 a 11 años que asisten a la escuela	90
2.26: Niveles de instrucción en secundaria alcanzados por los adultos y jóvenes, por región (alrededor del año 2000)	93
2.27: Tasas de supervivencia en cada grado de la enseñanza primaria y secundaria, por sexo, países seleccionados (año más reciente)	94
2.28: Tasas netas de asistencia en secundaria, por quintil de ingresos, en un grupo de países (año más reciente)	95
2.29: Tasas de supervivencia en cada grado de la enseñanza primaria y secundaria, por quintil de ingresos, en un grupo de países (año más reciente)	96
2.30: Países con mayor número de adultos analfabetos (15 años y más) entre 2000 y 2006	101
2.31: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en primaria entre 1999 y 2006	106
2.32: Evolución de las disparidades entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria entre 1999 y 2006, por región	107
2.33: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria entre 1999 y 2006, por región	108
2.34: Índice de paridad entre los sexos en la escolarización en la enseñanza secundaria, Bangladesh	109
2.35: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria entre 1999 y 2006	110
2.36: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior, por región (entre 1999 y 2006)	111
2.37: Índice de paridad entre los sexos en las tasas netas de asistencia en un grupo de países, por nivel de enseñanza y quintil de ingresos (año más reciente)	112
2.38: Porcentaje de maestras y profesoras por nivel educativo y región (2006)	115
2.39: Porcentaje de alumnos con rendimiento insuficiente (nivel 1 o inferior) en ciencias (PISA, 2006)	119
2.40: Disparidades en el aprovechamiento escolar medio en primaria entre países desarrollados, países en desarrollo y países en transición (1995-2006)	120
2.41: Comparación de la PAD con la proporción alumnos/docente formado en la enseñanza primaria (2006)	128
2.42: Disparidades entre las PAD de los sectores público y privado de la enseñanza primaria (2006)	130
2.43: El IDE en 2006 y su evolución desde 1999	134
2.44: Índice de desigualdad de la EPT por quintil de ingresos en un grupo de países (año más reciente)	135
<hr/>	
3.1: Evolución del gasto público total en educación en % del PNB entre 1999 y 2006 (puntos porcentuales)	144
3.2: Distribución del gasto público ordinario en educación en el África Subsahariana, por nivel (2006)	146
3.3: Desigualdad entre países en el gasto público por alumno de primaria (2006)	146
3.4: Distribución del gasto público mundial en educación, por región (2004)	148
3.5: Distribución del gasto público mundial en educación, por país (2004)	148
3.6: Evolución de la tasa neta de escolarización en primaria en Ghana, antes y después del establecimiento del sistema de subvenciones por alumno	155
3.7: Tasa bruta de escolarización en primaria en Pakistán, por zona de domicilio y sexo (2004-2005)	181
3.8: Objetivos asociados con la equidad en la educación en 18 DELP	201

4.1: Total de desembolsos netos en concepto de AOD (1999-2007)	221
4.2: Ayuda expresada en porcentaje del INB, desembolsos netos (2005-2010)	221
4.3: Total de los compromisos de ayuda para la educación y la educación básica (1999-2006)	223
4.4: Componentes de la ayuda para la educación y la educación básica (2006)	223
4.5: Porcentaje de los compromisos de ayuda totales destinados a los distintos sectores sociales (1999-2006)	224
4.6: Desembolsos totales en concepto de ayuda para la educación y la educación básica (2002-2006)	224
4.7: Ayuda para la educación y la educación básica (compromisos) por grupos de ingresos	225
4.8: Ayuda total para la educación básica (compromisos) y niños sin escolarizar en edad de cursar primaria (1999-2000 y 2005-2006)	227
4.9: Ayuda para la educación básica (compromisos) y progresos hacia la EPU	228
4.10: Ayuda total para la educación y la educación básica (compromisos) por donante (2006)	229
4.11: Evolución de la ayuda para la educación y la educación básica (compromisos) entre 2005 y 2006, por donante	230
4.12: Préstamos en condiciones no favorables (compromisos) destinados a la educación (1999-2006)	232
4.13: Prioridad otorgada en los compromisos de ayuda por los principales donantes a los países de ingresos bajos y la educación básica (promedio anual de 2005-2006)	233
4.14: Distribución de la ayuda (compromisos) de Francia y Alemania para la educación, por nivel de enseñanza (promedio anual de 2005-2006)	233
4.15: Categorías de ayuda (compromisos) para la educación básica (1999-2006)	238
4.16: Participación de los donantes en programas sectoriales de educación, en cinco países	239

Cuadros

1.1: Promedio de años de estudios cursados por el 20% más pobre y más rico de la población de 17 a 22 años de edad, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente	30
2.1: Número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar y tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999 y 2006)	56
2.2: Número de alumnos recién ingresados en el Grado 1 de primaria y tasas brutas de ingreso, por región (1999 y 2006)	61
2.3: Número de alumnos escolarizados en primaria, por región (1991, 1999 y 2006)	62
2.4: Número estimado de niños sin escolarizar, por región (1999 y 2006)	67
2.5: Proyecciones de las poblaciones sin escolarizar en 2015 correspondientes a países con más de 500.000 niños sin escolarizar en 2006	72
2.6: Distribución de los niños que no asisten a la escuela primaria en los diferentes quintiles de ingresos	83
2.7: Tasas de transición hacia la enseñanza secundaria y de participación en ella, en el mundo y por región (1999 y 2006)	92
2.8: Porcentaje de enseñanza y formación técnica y profesional en la enseñanza secundaria (1999 y 2006)	92
2.9: Tasas brutas de escolarización en el primer y segundo ciclo de secundaria (1999 y 2006)	93
2.10: Evolución de las tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior entre 1999 y 2006	97
2.11: Número estimado de adultos analfabetos (15 años y más) en 1985-1994 y 2000-2006, con proyecciones para 2015, por región	101
2.12: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos (15 años y más) en 1985-1994 y 2000-2006, con proyecciones para el año 2015, por región	102
2.13: Distribución de los países en función de la distancia que los separa del objetivo de la paridad entre sexos en la enseñanza primaria, secundaria y superior (2006)	105
2.14: Disparidades entre los sexos en las tasas de supervivencia escolar en el último grado de primaria (1999 y 2005)	108

2.15: Porcentaje de alumnos de los Grados 3, 4 y 5 de primaria en la India que obtuvieron puntuaciones suficientes en pruebas de competencias básicas	117
2.16: Aprovechamiento escolar de los alumnos de Grado 4 en Egipto, por nivel cognitivo y disciplina (2006)	118
2.17: Porcentaje de alumnos del Grado 10 que asisten a escuelas bien equipadas, por situación socioprofesional de los padres	125
2.18: Personal docente y proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria y secundaria, por región (1999 y 2006) ...	127
2.19: Distribución de los países en función de sus valores del IDE y su región de pertenencia (2006)	133
<hr/>	
3.1: Gasto público total en educación expresado en % del PNB, por región y grupo de ingresos (2006)	143
3.2: Gasto público total en educación expresado en % del gasto gubernamental total por región y grupo de ingreso, 2006	145
3.3: Pobreza y gasto público en educación en Indonesia (2004)	153
3.4: Etnia y gasto público en educación en la ex República Yugoslava de Macedonia (2005)	153
3.5: Distribución de libros de texto gratuitos por el gobierno en tres países de Centroamérica, por quintil de ingresos (2000-2004)	153
3.6: Desigualdad en el gasto en educación por alumno en China después de la descentralización	158
3.7: Región de las naciones, nacionalidades y pueblos del sur de Etiopía: gasto en educación de las <i>woredas</i> , antes y después de la descentralización	160
3.8: Funciones transferidas a las escuelas en tres programas de América Latina	164
3.9: Responsabilidades del sector público y privado en la prestación y financiación de servicios educativos	170
3.10: Estrategias para remediar las desigualdades en la educación en dieciocho DELP	214
<hr/>	
4.1: Porcentaje de los compromisos de ayuda destinados a la educación y la educación básica (2000-2006)	224
4.2: Componentes de gobernanza incluidos en los proyectos y programas de educación más recientes respaldados por el Banco Mundial	249

Recuadros

2.1: La malnutrición pone en peligro los progresos de la India en la escolarización primaria	52
2.2: Pruebas de los países: las intervenciones en materia de salud y nutrición pueden mejorar el desarrollo cognitivo	53
2.3: Beneficios de la enseñanza preescolar en términos de equidad y eficiencia	55
2.4: En Egipto se han realizado progresos nacionales, pero los pobres quedan rezagados	58
2.5: La falta de equidad en la prestación de servicios para la primera infancia en los Estados Unidos	60
2.6: Etiopía en vías de conseguir rápidamente la EPU	64
2.7: Nepal también acelera sus avances hacia la consecución de la EPU	65
2.8: Nigeria no va por buen camino: el precio de una gobernanza endeble	68
2.9: República Unida de Tanzania: progresos sorprendentes	69
2.10: Reconstrucción de la capacidad estadística de la República Democrática del Congo	69
2.11: Consecución de la EPU: lecciones de los países que obtienen buenos resultados	84
2.12: El buen ejemplo de Uganda en la integración de los alumnos discapacitados	90
2.13: El triunfo de Bangladesh: el logro de la paridad entre los sexos en 2005	109
2.14: ¿Cómo medir la calidad en la educación?	116
2.15: Nuevos datos empíricos internacionales sobre los resultados del aprendizaje: lo que revelan sobre la calidad	120
2.16: Tiempo de aprendizaje desigual, resultados desiguales	124
2.17: ¿Cuántos docentes se necesitan para alcanzar la EPT?	127

LISTA DE GRÁFICOS, CUADROS, RECUADROS Y MAPA

3.1: Supervisión del gasto público en Bangladesh	151
3.2: Supervisión del gasto público: campañas de información y lucha contra la corrupción en Uganda	152
3.3: Apoyo a la supresión de los derechos de escolaridad: los subsidios escolares en Ghana	155
3.4: Descentralización fiscal en Nigeria: aumento de las disparidades regionales	159
3.5: Descentralización económica con equidad en Etiopía	160
3.6: La planificación para una mayor autonomía de las escuelas en México	167
3.7: Participación comunitaria en el Estado de Uttar Pradesh (India)	169
3.8: La experiencia de Chile en materia de elección y competición: una publicidad mediocre para su modelo de reforma de la gobernanza	173
3.9: Las lecciones en Suecia en materia de competición: un modelo difícil de exportar	174
3.10: Motivos de las familias pobres para optar por escuelas privadas poco onerosas en un distrito de la India	177
3.11: Escuelas estatales para los ricos, escuelas privadas para los pobres en las barriadas miserables de Kenya	179
3.12: Una alianza cuestionable entre el sector público y el privado en Pakistán	181
3.13: Evaluación del costo de los bajos sueldos de los docentes en Togo	184
3.14: "Marginado y frustrado": la opinión de un docente interino de Camerún	185
3.15: Concentración de docentes interinos en la India: una manera de llegar a los excluidos	185
3.16: Contratación de maestros pertenecientes a minorías étnicas en la República Democrática Popular Lao y Camboya	187
3.17: La distribución de docentes en un Estado frágil: la experiencia de Afganistán	188
3.18: Problemas relacionados con el sistema de bonificaciones a los docentes en Mongolia	190
3.19: Incentivos para reducir el absentismo en la India, un experimento aleatorio	190
3.20: En Estados Unidos subsiste la polémica sobre la Ley "Que ningún niño quede rezagado"	193
3.21: Las evaluaciones influyen en el apoyo a los docentes en las escuelas de Uruguay	195
3.22: La reforma de la supervisión escolar en Uganda	196
3.23: Reforzar la equidad con enfoques sectoriales amplios: la experiencia de Sri Lanka	198
3.24: Fortalecimiento de capacidades para una reforma en pro de los pobres en la República Unida de Tanzania	199
3.25: La descentralización en Nepal: un camino difícil	202
3.26: Planificación intersectorial relativa al VIH/SIDA y la educación en Camboya	204
3.27: Inclusión de los problemas de la población pastoral en el programa del DELP en Kenya	206
3.28: La ciudad de Nueva York aprovecha las enseñanzas del programa mexicano Oportunidades	208
3.29: La protección social en la estrategia de reducción de la pobreza de Pakistán: las consecuencias de la fragmentación	209
<hr/>	
4.1: La ayuda contribuye a la supresión de los derechos de escolaridad en Kenya	220
4.2: Evaluación del total de la ayuda para el sector educativo	223
4.3: Francia y Alemania concentran su ayuda en la educación postsecundaria	233
4.4: Eficacia de la ayuda: lejos de alcanzar las metas establecidas para 2010	237
4.5: Ayuda para la educación en la India: una postura firme en las negociaciones	240
4.6: Los Estados frágiles y el nuevo programa en materia de ayuda	244
<hr/>	
Mapa	
3.1: Tasa neta de asistencia y gasto en educación por niño en edad de cursar primaria en Nigeria (año más reciente)	159

Aspectos más salientes del Informe sobre la EPT 2009

Mensajes más importantes

- Se han logrado avances notables hacia la consecución de algunos de los objetivos de la EPT, desde que la comunidad internacional se comprometió a alcanzarlos en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado el año 2000 en Dakar. Algunos de los países más pobres del mundo han demostrado la importancia que tienen en los progresos tanto la voluntad política como la adopción de políticas concretas. Sin embargo, si la situación no cambia, el mundo no conseguirá los objetivos establecidos en Dakar. Se debe hacer todavía mucho más por la escolarización de los niños en la escuela primaria y en otros niveles de enseñanza. También se tiene que prestar más atención a la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje.
- Los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT se ven mermados por el fracaso de los gobiernos en sus tentativas de acabar con las persistentes desigualdades basadas en los ingresos, el sexo, el lugar de domicilio, la pertenencia étnica, la discapacidad y otros factores de desventajas. A no ser que los gobiernos actúen para reducir las disparidades mediante reformas eficaces de sus políticas, las promesas de lograr la EPT no se cumplirán.
- Una gobernanza adecuada puede contribuir a reforzar la rendición de cuentas, incrementar la participación y acabar con las desigualdades en el ámbito de la educación. Sin embargo, los planteamientos actuales con respecto a la reforma de la gobernanza pecan de no otorgar suficiente importancia a la equidad.

Progresos hacia los seis objetivos de la EPT

Objetivo 1 – Atención y educación de la primera infancia

- La malnutrición infantil representa una verdadera epidemia mundial que afecta a uno de cada tres niños menores de cinco años y merma sus capacidades de aprendizaje. El ritmo lento de los avances realizados para solucionar los problemas de malnutrición y las deficiencias de salud de los niños –sobre todo en el África Subsahariana y el Asia Meridional– retrasa los progresos hacia la universalización de la enseñanza primaria.
- Los indicadores relativos al progreso del bienestar de los niños en edad preescolar constituyen un motivo de preocupación. Si las actuales tendencias persisten, no se alcanzarán las metas fijadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio con respecto a la mortalidad y la nutrición infantiles.
- Las importantes disparidades existentes a nivel mundial en el suministro de servicios a los niños pequeños siguen trazando una divisoria entre los más pobres y los más ricos. En 2006, las tasas brutas de escolarización

en la enseñanza preescolar ascendían, por término medio, a un 79% en los países desarrollados y un 36% en los países en desarrollo. En el África Subsahariana sólo se cifraban en un promedio del 14%.

- Paralelamente a las disparidades existentes a nivel mundial se dan amplias desigualdades dentro de cada país, sobre todo entre los niños de las familias más acomodadas y los pertenecientes a las más pobres. En algunos países, los niños del quintil de familias más acomodadas tienen cinco veces más probabilidades de beneficiarse de programas preescolares que los hijos del quintil de familias más pobres.

Objetivo 2 – Enseñanza primaria universal

- El promedio de las tasas netas de escolarización en los países en desarrollo ha aumentado continuamente desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. En el África Subsahariana la tasa neta media de escolarización pasó del 54% al 70% entre 1999 y 2006, lo cual representa un incremento anual seis veces mayor que el observado en el decenio anterior a Dakar. En el Asia Meridional y Occidental el aumento fue también impresionante, ya que la tasa media pasó del 75% al 86%.

- En 2006, había 75 millones de niños sin escolarizar, de los cuales un 55% eran niñas. Casi la mitad de esos niños sin escuela vivían en el África Subsahariana. Si persisten las actuales tendencias, millones de niños seguirán privados de escuela en 2015, año fijado para lograr la universalización de la enseñanza primaria. Las proyecciones realizadas para 134 países que contaban en 2006 con los dos tercios de niños sin escolarizar del mundo, inducen a pensar que tan sólo en esas naciones seguirá habiendo 29 millones de niños sin escuela en 2015.
- Los niños de familias pobres, comarcas rurales y barriadas urbanas miserables, así como los que pertenecen a otros grupos desfavorecidos, son los que tienen más dificultades de acceso a una educación de buena calidad. Mientras que, en la mayoría de los países, los hijos del quintil de familias más acomodadas frecuentan prácticamente todos la escuela primaria, los niños del quintil más pobre distan mucho todavía de hallarse en una situación semejante.
- Las políticas de los poderes públicos pueden influir en las tendencias que se dan en el ámbito de la enseñanza primaria. Etiopía y la República Unida de Tanzania, por ejemplo, están realizando progresos notables en el aumento de la escolarización y en la empresa de llevar la educación a los pobres, gracias a la aplicación de políticas consistentes en suprimir los derechos de escolaridad, construir escuelas en las zonas con servicios de educación insuficientes y aumentar la contratación de maestros. En Nigeria y Pakistán, la deficiente administración de la educación está retardando los progresos y manteniendo a millones de niños sin escolarizar.
- En 2006 estaban matriculados en los centros de enseñanza secundaria del mundo entero unos 513 millones de alumnos, o sea el 58% de la población en edad de cursar ese nivel de enseñanza. El aumento registrado con respecto al año 1999 se cifró en casi 76 millones de alumnos suplementarios. A pesar de los progresos realizados, el acceso a este ciclo del sistema educativo sigue siendo limitado para la mayoría de los jóvenes del mundo. En el África Subsahariana, el 75% de la población en edad de cursar estudios secundarios no está matriculada en este nivel de enseñanza.

Objetivo 3 – Atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida

- Los gobiernos no están dando prioridad en sus políticas de educación a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos. Atender esas necesidades a lo largo de toda la vida exige una sólida voluntad política y la inversión de más fondos públicos. También requiere una mejor definición de conceptos y la producción de datos de calidad para poder efectuar un seguimiento eficaz.

Objetivo 4 – Alfabetización de los adultos

- Se estima que unos 776 millones de personas adultas –esto es, el 16% de la población adulta mundial– carecen de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo. Los dos tercios de esas personas son mujeres. La alfabetización ha progresado poco en la mayoría de los países en los últimos años. Si persisten las tendencias actuales, en 2015 el número de adultos carentes de esas competencias ascenderá a más de 700 millones.
- Entre el decenio de 1985-1994 y el periodo 2000-2006, la tasa mundial de alfabetización de los adultos aumentó del 76% al 84%. Sin embargo, hay 45 países con tasas de alfabetización de adultos que se sitúan por debajo de la media de los países en desarrollo, cifrada en un 79%. La mayoría de ellos pertenecen a las regiones del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental. Casi todos los países de este grupo distan mucho de poder alcanzar la meta relativa a la alfabetización de los adultos de aquí a 2015. En 19 países de este grupo las tasas de alfabetización son inferiores al 55%.
- Dentro de los países se dan disparidades importantes que a menudo guardan relación con la pobreza y otros tipos de desventajas. En siete países del África Subsahariana donde las tasas globales de alfabetización de los adultos son bajas, la disparidad en materia de alfabetización entre las familias más pobres y las más acomodadas supera los cuarenta puntos porcentuales.

Objetivo 5 – Paridad e igualdad entre los sexos

- En 2006, 59 de los 176 países sobre los que se dispone de datos habían conseguido la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Eso representa 20 países más que en 1999. En la enseñanza primaria, la proporción de países que han logrado la paridad se cifra en dos tercios. Sin embargo, más de la mitad de los países pertenecientes a las regiones del África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes siguen sin alcanzar ese objetivo. Solamente un 37% de los países del mundo han logrado la paridad entre los varones y las muchachas en la enseñanza secundaria.
- En todo el mundo se confirma la tendencia hacia un número de matriculaciones de mujeres mayor que el de los hombres en la enseñanza superior, en particular en las regiones más desarrolladas, el Caribe y el Pacífico.
- La pobreza y otras desventajas socioeconómicas contribuyen a un aumento sustancial de las disparidades entre los sexos. En Malí, por ejemplo, las probabilidades de que las niñas de familias pobres

frecuenten la escuela primaria son cuatro veces menores que las de las hijas de familias más acomodadas. En la enseñanza secundaria las probabilidades son ocho veces menores.

- Una vez que las niñas ingresan en la escuela, sus progresos se suelen ver obstaculizados por las actitudes de los docentes y los prejuicios sexistas de los libros de texto, que contribuyen a consolidar los estereotipos negativos con respecto a las funciones de los hombres y las mujeres. La interacción de estos factores puramente escolares con factores socio-económicos de más amplio alcance hace que el sexo de los alumnos influya en sus resultados escolares.

Objetivo 6 – Calidad de la educación

- Las evaluaciones internacionales del aprendizaje ponen de manifiesto la existencia de grandes disparidades en los resultados del aprendizaje, entre los alumnos de países ricos y los de países pobres. También se dan desigualdades, dentro de cada país, entre las diferentes regiones, comunidades, centros docentes y clases. Esas disparidades tienen importantes repercusiones no sólo en la educación, sino también en la oferta de más igualdad de oportunidades en la sociedad.
- En los países en desarrollo los bajos resultados en el aprendizaje alcanzan proporciones más elevadas. Según una evaluación recientemente efectuada por el Consorcio de África Meridional para la Supervisión de la calidad de la Educación (SACMEQ II), en el África Subsahariana menos del 25% de los alumnos del sexto grado logran adquirir el nivel deseable de capacidad de lectura en cuatro países y solamente un 10% alcanzan ese nivel en otros seis países.
- El medio socioeconómico de los alumnos, la organización del sistema educativo y el entorno escolar son factores que explican las disparidades en el aprendizaje dentro de cada país. Muchos recursos esenciales que se dan por descontados en los países desarrollados siguen escaseando en las naciones en desarrollo, comprendidos elementos infraestructurales básicos como la electricidad y los pupitres, o los libros de texto.
- Son más de 27 millones los maestros que enseñan en las escuelas primarias del mundo entero, y el 80% de ellos se concentran en los países en desarrollo. El número total del personal de la enseñanza primaria aumentó en un 5% entre 1999 y 2006. Tan sólo en el África Subsahariana sería necesario crear, de aquí a 2015, 1.600.000 nuevos puestos de maestros de primaria y contratar el personal docente correspondiente para cubrirlos, si se quiere lograr la EPU. Esa cifra se elevaría a 3.800.000 si se tienen en cuenta las jubilaciones, las dimisiones y las pérdidas en personal, por ejemplo las ocasionadas por el VIH y el sida.
- Se dan grandes disparidades a nivel nacional y regional en la proporción alumnos/docente. La escasez de maestros es especialmente acusada en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana. Pero las mayores disparidades se dan dentro de cada país, debido a la desigual distribución de los docentes entre las diferentes regiones.

Financiación de la educación

Financiación en el plano nacional

- En la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos, el gasto nacional en educación ha aumentado desde el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. En algunos países, ese aumento ha ido acompañado de progresos sustanciales hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Sin embargo, entre 1999 y 2006 la proporción de la renta nacional dedicada a la educación disminuyó en 40 de los 105 países sobre los que se dispone de datos.
- El gasto en educación de los países de ingresos bajos sigue siendo considerablemente inferior al de otros países de bajos ingresos. En el África Subsahariana, once de los veintiún países sobre los que se dispone de datos dedican a la educación menos del 4% de su Producto Nacional Bruto (PNB). En el Asia Meridional, varios países muy poblados siguen gastando un poco más, o un poco menos, del 3% de su PNB en la educación. Esto parece mostrar un grado poco elevado de compromiso político con la educación.
- Las desigualdades de medios económicos a nivel mundial se plasman en desigualdades en el gasto en educación. En 2004, el gasto en educación de la región de América del Norte y Europa Occidental representó el 55% del efectuado en todo el mundo, pero esta región sólo concentra el 10% de la población mundial con edades comprendidas entre 5 y 25 años. En cambio, en el África Subsahariana, donde vive el 15% de la población mundial de ese grupo de edad, el gasto en educación representó el 2% del gasto mundial. En el Asia Meridional y Occidental la proporción del gasto alcanzó apenas el 7%, cuando esta región concentra más del 25% de la población del planeta.

Ayuda internacional

- La progresión de los compromisos financieros con la educación básica se está estancando. En 2006, los compromisos que se contrajeron con los países en desarrollo se cifraron en 5.100 millones de dólares, esto es, una suma algo inferior a la alcanzada en 2004. La mitad de esos compromisos emanaron de un grupo reducido de donantes.
- El total de la ayuda asignada a los países de ingresos bajos para la educación básica ascendió a 3.800 millones de dólares en 2006. Esta cifra debería

triplicarse, si se quiere alcanzar la suma de 11.000 millones de dólares anuales que se estima necesaria para financiar una serie limitada de objetivos en los países de ingresos bajos.

- La Iniciativa de Financiación Acelerada (IFA) no está logrando galvanizar un apoyo adicional de los donantes bilaterales a la EPT. Los compromisos actuales de aportaciones al Fondo Catalítico de la IFA distan de alcanzar los que serían necesarios para satisfacer las necesidades previstas. De aquí a 2010, es posible que los países con planes aprobados por la IFA tengan que afrontar un déficit de financiación de 2.200 millones de dólares.
- Un nuevo programa ambicioso de gobernanza de la ayuda espera mejorar la eficiencia de ésta. Hasta ahora los progresos son contrastados. En efecto, algunos donantes están dispuestos a estimular la adhesión de los países beneficiarios, utilizar los sistemas nacionales y cooperar con los demás donantes, pero otros se muestran más reacios a proceder así.

Principales recomendaciones en materia de políticas

Cumplir los objetivos de la EPT

Atención y educación de la primera infancia

- **Reforzar los vínculos entre la planificación de la educación y la prestación de servicios médicos y sanitarios a la infancia**, recurriendo a programas de transferencias de dinero en efectivo, intervenciones específicamente centradas en la atención médica y sanitaria de las poblaciones desfavorecidas, y una asignación más equitativa del gasto público destinado a los sectores de la salud.
- **Dar prioridad a la atención y educación de la primera infancia** en la planificación de servicios para todos los niños, ofreciendo los incentivos necesarios para integrar a los más vulnerables y desfavorecidos.
- **Comprometerse más en la lucha contra la pobreza** tratando de resolver el problema de la malnutrición infantil y mejorando los sistemas de salud pública, mediante la ejecución de programas de bienestar social específicamente destinados a las familias pobres.

Enseñanza primaria universal

- **Fijar objetivos ambiciosos a largo plazo**, sobre la base de una planificación realista y una asignación presupuestaria suficiente a plazo medio y largo, para que progresen el acceso a la enseñanza primaria, la participación en este nivel de educación y la terminación de los estudios primarios.

- **Apoyar la equidad** en beneficio de las niñas, los grupos desfavorecidos y las regiones mal atendidas, estableciendo objetivos claros en lo que respecta a la reducción de las disparidades y acompañándolos con estrategias prácticas encaminadas a lograr resultados más equitativos.
- **Incrementar la calidad de la educación y ampliar a la vez el acceso a ésta**, centrándose en una progresión sin brusquedades y la mejora de los resultados del aprendizaje, aumentando el suministro de libros de texto y su calidad, mejorando la formación de los docentes y prestándoles más apoyo, y velando por que el número de alumnos por clase sea propicio para el aprendizaje.

Calidad de la educación

- **Reforzar los compromisos de las políticas con la mejora de la calidad de la educación** y crear entornos de aprendizaje eficaces para todos los alumnos, que comprendan, entre otras cosas, infraestructuras adecuadas, docentes con buena formación profesional, planes de estudios pertinentes y resultados del aprendizaje claramente determinados. Un elemento medular de este compromiso debe consistir en centrar la atención en los docentes y el aprendizaje.
- Velar por que todos los niños que frecuentan la escuela primaria por espacio de cuatro o cinco años como mínimo lleguen a **adquirir las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo** que necesitan para desarrollar sus posibilidades.
- Crear las capacidades necesarias para **medir, supervisar y evaluar la calidad de la educación** en los ámbitos que influyen en las condiciones del aprendizaje (infraestructuras, libros de texto y número de alumnos por clase), los procedimientos (lengua de enseñanza y tiempo lectivo) y los resultados.
- Revisar las políticas y reglamentaciones existentes para garantizar que los niños se beneficien de **un tiempo lectivo suficiente** y que las escuelas reduzcan al mínimo la diferencia entre el tiempo de instrucción previsto y el utilizado efectivamente.
- Participar en **evaluaciones del aprendizaje** comparativas a nivel regional e internacional y aplicar las lecciones sacadas en las políticas nacionales. Preparar también evaluaciones nacionales que tengan mejor en cuenta las necesidades y objetivos particulares de cada país.

Superar la desigualdad – Enseñanzas de las reformas nacionales de la gobernanza

- **Comprometerse a reducir las disparidades** que se derivan de los medios económicos, el lugar de domicilio, la pertenencia étnica, el sexo y otros factores de desventajas. Los gobiernos deben definir con precisión los objetivos que apuntan a la reducción de las disparidades y efectuar un seguimiento de los progresos realizados hacia su consecución.
- **Mantener el liderazgo político** para alcanzar los objetivos de la educación y afrontar la desigualdad, estableciendo objetivos claros en las políticas, mejorando la coordinación dentro de los organismos gubernamentales y contrayendo un compromiso activo con las organizaciones de la sociedad civil, las entidades del sector privado y los grupos marginados.
- **Reforzar las políticas encaminadas a reducir la pobreza** y las hondas desigualdades sociales que obstaculizan los progresos hacia la educación para todos. Los gobiernos deben integrar la planificación de la educación en las estrategias más generales de reducción de la pobreza.
- **Elevar las normas de calidad en la educación** y esforzarse por conseguir que se reduzcan las disparidades en los resultados del aprendizaje entre las regiones, las comunidades y las escuelas.
- **Incrementar el gasto nacional en educación**, sobre todo en aquellos países en desarrollo que habitualmente no invierten bastante en la educación.
- **Hacer de la equidad un elemento central de las estrategias de financiación** con vistas a llevar la educación a los niños más desfavorecidos, procediendo para ello a estimaciones más exactas de los costos acarreados por la reducción de las disparidades y creando incentivos para alcanzar a los más marginados.
- **Velar por que los procesos de descentralización tengan un componente de equidad**, adoptando modalidades de financiación que establezcan un nexo adecuado entre los recursos, por un lado, y los niveles de pobreza y de penuria de educación, por otro lado.
- **Admitir que existen límites en la competición y la elección entre escuelas**, así como en las asociaciones entre el sector público y el privado. Si los sistemas de enseñanza pública funcionan deficientemente, se debe dar prioridad al restablecimiento de su buen funcionamiento.

- **Incrementar la contratación de docentes y mejorar su distribución y motivación**, a fin de garantizar la presencia de maestros con cualificaciones profesionales adecuadas en todas las regiones y escuelas, sobre todo en las comunidades apartadas y desprovistas de servicios educativos suficientes.

Donantes de ayuda – Cumplir los compromisos

- **Incrementar la ayuda a la educación básica**, especialmente la destinada a los países de bajos ingresos, proporcionando unos 7.000 millones de dólares para cubrir los déficits actuales de financiación en los ámbitos prioritarios de la EPT.
- **Ampliar el grupo de países donantes** que se han comprometido a suministrar ayuda a la educación básica, a fin de garantizar la perdurabilidad del apoyo financiero a los esfuerzos por lograr los objetivos de la EPT.
- **Comprometerse a que la ayuda a la educación sea equitativa**, suministrando más fondos a la educación básica en los países de ingresos bajos. Algunos donantes –como Francia y Alemania, por ejemplo – deberían revisar con premura la asignación actual de su ayuda.
- **Apoyar la Iniciativa de Financiación Acelerada** y enjugar el déficit de financiación previsto, que se estima en 2.200 millones de dólares anuales de aquí a 2010 en los países que cuentan con planes aprobados.
- **Mejorar la eficacia de la ayuda** y reducir los costos de transacción, tal como se ha enunciado en la Declaración de París, alineando más la ayuda con las prioridades nacionales, coordinándola mejor, utilizando más los sistemas nacionales de gestión financiera e incrementando la previsibilidad de los flujos de ayuda. ■

Reseña

Han pasado ocho años desde que los representantes de más de 160 gobiernos se reunieran en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, para adoptar un ambicioso Marco de Acción, destinado a extender las oportunidades de acceso a la educación a niños, jóvenes y adultos. El Marco de Acción asume fundamentalmente el compromiso de alcanzar seis objetivos de la Educación para Todos (EPT), que van desde la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) y la Educación Primaria Universal (EPU), hasta la igualdad entre los sexos, la alfabetización de los adultos, la expansión de programas de desarrollo de competencias para jóvenes y adultos, y el mejoramiento de la calidad de la educación. El marco se sustenta en el compromiso de promover las oportunidades de un acceso equitativo e inclusivo a la educación para todos los ciudadanos del mundo.

Esta edición del Informe de *Seguimiento de la EPT en el Mundo* llega en un momento crucial. A medida que se aproxima el horizonte de 2015, fecha límite fijada para el cumplimiento de algunos de los objetivos clave, comienzan a aparecer signos preocupantes que permiten pensar que muchos de los objetivos no se podrán cumplir. Si bien se han obtenido grandes logros en muchos de los países¹ más pobres del mundo, queda aún un largo camino por recorrer. Las acciones de los gobiernos y los donantes de ayuda al desarrollo deben estar guiadas por un renovado sentido de la urgencia y un compromiso común por cumplir la palabra empeñada en el año 2000. Estas promesas no pueden esperar y se está acabando el tiempo.

El informe, titulado *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*, identifica profundas y persistentes disparidades basadas en los ingresos, el sexo, el lugar de residencia, la pertenencia étnica y otros factores de desventaja como los principales obstáculos para el progreso en la educación. La inequidad en la educación está asociada a las grandes disparidades que se observan en la distribución del poder, la riqueza y las oportunidades, y se perpetúa mediante políticas que toleran o exacerban activamente una distribución injusta de las oportunidades en la vida, y que impulsan así la transmisión de la pobreza de generación en generación.

La magnitud de las desigualdades educativas que se observan en muchos países es inaceptable. Las circunstancias en las que los niños nacen, el sexo al que pertenecen, la riqueza de sus padres, la lengua que hablan o el color de su piel no deberían condicionar sus oportunidades en materia de educación. Las grandes

disparidades educativas no sólo conllevan inequidad, sino que acarrearán ineficiencia, ya que frenan el crecimiento económico y el progreso en otras esferas. El trabajo de gobiernos y donantes de ayuda al desarrollo, de par con la sociedad civil y los movimientos locales, puede ser de gran ayuda para equiparar las oportunidades de acceder a la educación e impulsar cambios. El punto de partida consiste en colocar la equidad directamente en el centro del programa de la EPT.

Las extremas desigualdades observadas en la educación están vinculadas con mayores disparidades en la sociedad. Superar estas desigualdades exige un liderazgo efectivo y comprometido por parte de los gobiernos, y un sector público que cuente con los recursos humanos y financieros necesarios para poner fin a las desventajas. Pero ante todo, se requiere una buena gobernanza. En su sentido más amplio, la gobernanza hace referencia a los procesos, las políticas y el entramado institucional que conectan entre sí a los diferentes actores de la educación. Define las responsabilidades de los gobiernos nacionales y de los organismos subnacionales en ámbitos como las finanzas, la gestión y la reglamentación. Las reglas de la gobernanza estipulan las responsabilidades de cada uno en la toma de decisiones, desde el Ministerio de Economía o de Educación hasta el aula y la comunidad. Las buenas prácticas de la gobernanza pueden contribuir a promover el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos y con capacidad de reacción, que puedan responder a las necesidades reales de las personas en situación de marginalidad. Las malas prácticas de gobernanza tienen, en cambio, el efecto contrario.

La educación ha figurado entre las prioridades de un amplio programa de reformas de la gobernanza. Hasta el momento, los resultados no han sido alentadores, especialmente en términos de equidad. Los enfoques adoptados en materia de descentralización financiera, elección y competición en la gestión escolar, así como la integración de la planificación educativa dentro de las estrategias más amplias de reducción de la pobreza no han logrado dar un impulso suficiente a la EPT. Entre las causas de dichos resultados figura la inclusión de la equidad, de manera tardía, en las reformas de la gobernanza.

La responsabilidad de los gobiernos aplicar en el Marco de Acción de Dakar se extiende a las alianzas internacionales de ayuda. Las contribuciones de los donantes de países ricos que han suscrito el Marco de Acción han sido inferiores a lo previsto. El flujo de la ayuda está cayendo muy por debajo de los niveles requeridos, al punto de poner en duda el compromiso asumido por los donantes según el cual ningún país en desarrollo incumpliría sus planes en materia de EPT por falta de financiación.

1. En todo el informe, se entiende que el término "países" incluye "países y territorios".

Los donantes tampoco respetan sus compromisos de incremento de las ayudas para 2010. Además de cumplir con la palabra empeñada, deberían abordar los problemas de gobernanza que están socavando la calidad y la eficiencia de la ayuda al desarrollo.

Capítulo 1

La educación para todos, un derecho humano y un catalizador del desarrollo



El programa de la EPT se arraiga en un compromiso con los derechos humanos y la justicia social. Reconoce que la extensión y la equiparación de las oportunidades de acceso a la educación son objetivos de desarrollo en sí mismos. Pero el Marco de Acción de Dakar también define un programa de políticas públicas que vincula a la educación con objetivos de desarrollo más amplios. El progreso hacia una educación equitativa puede servir de poderoso catalizador para el avance en otras esferas, incluyendo la salud pública, la reducción de la pobreza, la igualdad entre los sexos, la participación y la democratización.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), también adoptados en 2000, son las metas cuantitativas que el mundo se ha fijado alcanzar, dentro de plazos específicos, para afrontar el problema de la privación extrema en sus múltiples dimensiones. Estas metas van desde la reducción a la mitad de la pobreza extrema hasta la disminución de la tasa de mortalidad materna e infantil y la reducción de la malnutrición. Si bien la educación forma parte del marco de los ODM, los objetivos vinculados con ésta son mucho menos ambiciosos y mucho más restrictivos que los que componen el programa de la EPT. El proyecto de los ODM atraviesa un momento decisivo. En efecto, a pesar de que se han registrado progresos en varias esferas, éstos no han sido constantes ni lo suficientemente rápidos como para alcanzar los objetivos. En septiembre de 2008, los gobiernos del mundo entero se reunieron en la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York para reafirmar su compromiso con los ODM.

Sin embargo, la mera reafirmación de los objetivos no es suficiente garantía de su consecución.

La realización de progresos considerables en la educación puede desempeñar un papel importante para que el mundo tome el camino que lleva a la consecución de las metas más amplias de los ODM. Recientes investigaciones han confirmado datos empíricos anteriores como catalizador del desarrollo humano. Se trata además de un intercambio mutuo, ya que el progreso en la educación puede favorecer el progreso en la salud, la nutrición y la reducción de la pobreza, y viceversa. Esto tiene repercusiones importantes en esferas en que los resultados vinculados con la consecución de los ODM se encuentran muy por debajo de los niveles previstos:

- **Reducir a la mitad la pobreza extrema.** Un crecimiento económico equitativo y de base amplia es la clave para reducir la pobreza en términos de ingresos. Existen pruebas concluyentes que asocian a la educación con aumentos en el crecimiento y la productividad. La importancia creciente del conocimiento como impulsor del crecimiento económico refuerza este vínculo, ya que cuando las oportunidades de acceso a la educación se extienden a todos e incluyen la participación de grupos marginados, crecen las perspectivas de un crecimiento económico compartido.
- **Mortalidad infantil y nutrición.** En muchos países, el hecho de que la madre haya cursado estudios secundarios o superiores reduce a menos de la mitad el riesgo de mortalidad infantil, respecto de otras madres sin educación. Haciendo abstracción de otros factores, en Bangladesh la educación primaria completa de una madre reduce en un 20% el riesgo de que su hijo padezca raquitismo. Estos resultados reflejan el efecto emancipador de la educación cuando se trata de ampliar el acceso a la información y la atención sanitaria. Las razones para respaldar la igualdad entre los sexos en la educación son importantes de por sí, aunque también es cierto que ningún país puede permitirse los prohibitivos costos humanos, sociales y económicos que supone la desigualdad entre los sexos.

Los beneficios potenciales del programa de la EPT van mucho más allá de los ODM. Los datos empíricos recientemente obtenidos en el África Subsahariana muestran que la educación no sólo desempeña un importante papel en la creación de una corriente de apoyo a la democracia pluripartidista, sino que también permite cuestionar la autocracia. La última evaluación de aprendizaje llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE-PISA) pone de manifiesto que la educación también proporciona a los niños las competencias de aprendizaje necesarias para comprender problemas ambientales complejos –entre los que se incluye el

cambio climático– y exigir a los líderes políticos que rindan cuentas de las acciones llevadas a cabo para su resolución.

Capítulo 2

Los objetivos de Dakar: seguimiento de los progresos y de la desigualdad

El seguimiento de los progresos realizados en pos de la consecución de los objetivos de la EPT cumple varios propósitos. Por un lado, proporciona una medición internacional, regional y nacional del grado de cumplimiento de los compromisos asumidos en el Marco de Dakar y puede contribuir a detectar señales tempranas de alerta que permitan advertir a los gobiernos y la comunidad internacional acerca de potenciales fracasos. Por otro lado, se trata de un elemento esencial para que los gobiernos rindan cuentas de sus acciones y sus resultados.

Basándose en la evaluación intermedia sistemática del progreso hacia la EPT del Informe anterior, la edición de 2009 del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* utiliza datos del año escolar finalizado en 2006. Pone de relieve el extraordinario progreso realizado en numerosos ámbitos, en particular por muchos de los países más pobres, lo que demuestra que los objetivos de la EPT son asequibles. En efecto, con un compromiso político fuerte, políticas públicas adecuadas y un compromiso financiero apropiado, todos los países tienen potencial suficiente para avanzar rápidamente hacia la consecución de los seis objetivos. Desgraciadamente, el mundo no va por buen camino para alcanzar algunas de las metas clave, incluida EPU, en 2015. Cambiar este estado de cosas exige acciones urgentes. Se requiere tiempo para construir aulas, formar docentes y poner en práctica políticas orientadas a eliminar los obstáculos a los que se enfrentan las personas desfavorecidas; y se está acabando el tiempo.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

La AEPI es el pilar sobre el que descansa la EPT. La nutrición y el estado de salud de los niños, especialmente durante los dos primeros años de vida, tienen una profunda influencia sobre su desarrollo cognitivo y su ulterior aprovechamiento escolar. La malnutrición durante la primera infancia afecta el desarrollo cerebral y disminuye las perspectivas de éxito en la escuela y más allá de ella. La enseñanza preescolar y la atención sanitaria pueden contrarrestar los efectos de una primera infancia desfavorecida. Existen fuertes antecedentes que demuestran que los programas de AEPI de calidad contribuyen a disminuir los índices de deserción escolar en la escuela primaria, a mejorar el aprovechamiento escolar y a reducir las desigualdades.

La malnutrición infantil y una salud precaria constituyen dos de los mayores obstáculos para alcanzar la EPT. Los progresos en ambas esferas han quedado muy rezagados respecto de los avances logrados en la escolarización, de manera que millones de niños que asisten hoy a la escuela presentan secuelas del daño permanente que el



hambre y la enfermedad han dejado en sus cerebros, su desarrollo cognitivo y su potencial de aprendizaje. Esto contradice los compromisos asumidos en el Marco de Acción de Dakar, puesto que llenar las aulas de niños desnutridos y enfermos dista mucho de ser el propósito de la EPT. Los hechos que reflejan las privaciones de la primera infancia hablan por sí solos de la necesidad de reforzar la atención en este ámbito.

- **Mortalidad infantil.** Aproximadamente 10 millones de niños mueren anualmente en los países en desarrollo antes de cumplir los cinco años de edad. Las perspectivas de supervivencia están mejorando, pero con demasiada lentitud. Las estimaciones para 2015 basadas en las tendencias actuales muestran que la brecha entre la meta fijada por los ODM de reducir en dos tercios la mortalidad infantil y los resultados actuales equivale a 4,3 millones de muertes. Por otra parte, las ya significativas desigualdades entre las tasas de mortalidad infantil de ricos y pobres están aumentando en muchos países.
- **Raquitismo y peso insuficiente al nacer.** Aproximadamente uno de cada tres niños menores de 5 años (193 millones en total) padece raquitismo moderado a grave. La gran mayoría de estos niños vive en Asia Meridional, donde alrededor de la mitad de la población infantil se ve afectada por este mal, y en el África Subsahariana. El bajo peso al nacer constituye un factor de riesgo para el raquitismo y la salud precaria, y un indicador de mala salud materna. Alrededor del 16% de los niños nacidos en 2006 en los países en desarrollo tenían un peso insuficiente. Este porcentaje alcanza el 29% en el sur de Asia.
- **Carencias de vitaminas y minerales.** Millones de niños se ven afectados por la falta de micronutrientes. La anemia por deficiencia de hierro, que afecta a aproximadamente la mitad de los niños de preescolar en los países en desarrollo, perjudica el desarrollo cognitivo y aumenta la vulnerabilidad a enfermedades infecciosas.

La aceleración del crecimiento económico no basta por sí sola para suplir estas carencias. Así lo ilustra el caso

de la India, que a pesar de haber formado parte de las economías mundiales con más rápido crecimiento de las dos últimas décadas, ha mostrado muy lentas mejorías en materia de salud y nutrición infantil. El aumento del precio de los alimentos podría socavar los esfuerzos internacionales destinados a contrarrestar la malnutrición en muchos países, con graves consecuencias para el cumplimiento de los objetivos de la EPT.

Las cifras de la enseñanza preescolar son desalentadoras. La tasa de escolarización aumenta, pero la gran mayoría de los niños del mundo continúa sin tener acceso a establecimientos preescolares de calidad. En 2006, la tasa bruta de escolarización (TBE) alcanzaba una media del 79% en los países desarrollados y del 36% en los países en desarrollo. En 17 de los 35 países del África Subsahariana de los que se dispone de información, la tasa bruta de escolarización está por debajo del 10%. Las tasas de cobertura más bajas corresponden a los niños que más ganarían con el acceso a la escolarización, es decir, los más pobres y desfavorecidos.

La falta de políticas públicas firmes en materia de AEPI frena el progreso hacia objetivos más amplios de la EPT y agrava las disparidades educativas. No obstante, los datos empíricos correspondientes a varios países demuestran lo que puede lograrse. Países como Bangladesh, Etiopía, Nepal y la República Unida de Tanzania han realizado rápidos progresos en la reducción de la mortalidad infantil y en la mejora de la salud de los niños. En Filipinas, un programa de AEPI integrado ha tenido como resultado fuertes progresos en materia de desarrollo cognitivo. En México, un programa de transferencias condicionales de dinero en efectivo, vinculado con la salud y la educación de la primera infancia, obtuvo avances significativos en materia de progresión y aprovechamiento escolar en la enseñanza primaria.

No sólo los países en desarrollo afrontan problemas en el área de la AEPI. Si bien la mayor parte de los países desarrollados tienen altos niveles de cobertura educativa para la primera infancia, éste no es el caso de los Estados Unidos, que presenta niveles de cobertura bajos y muy desiguales. Los datos indican que las desigualdades educativas durante la primera infancia son una importante fuente de disparidades en la enseñanza primaria y secundaria.

Objetivo 2: Educación primaria universal

La EPU no consiste únicamente en hacer que los niños acudan a la escuela a una edad adecuada, sino también que permanezcan en ella hasta finalizar un ciclo completo de educación básica de calidad. En este sentido, los resultados son variables.

Por un lado, se han logrado progresos admirables. Entre 1999 y 2006, la tasa neta de escolarización (TNE) del grupo de países desarrollados aumentó a un ritmo dos veces más rápido que en el decenio de 1990. En el África

Subsahariana, a pesar del rápido crecimiento de la población, la TNE aumentó a un ritmo seis veces más rápido que el registrado en el decenio de 1990, pasando del 54% al 70%. En Asia Meridional y Occidental, la progresión llevó a la TNE del 75% al 86%. En estas estadísticas regionales se destacan algunos avances notables:

- En Etiopía, la TNE se multiplicó por dos hasta alcanzar el 71%.
- Las TNE de Benin y la República Unida de Tanzania pasaron de cerca del 50% a más del 80%.
- A pesar de la situación de guerra civil reinante, Nepal logró incrementar su TNE, que pasó del 65% al 79% (en 2004).
- Dentro de la región de los Estados Árabes, Djibuti, Mauritania, Marruecos y Yemen registraron importantes avances.

Los progresos realizados a partir de la reunión de Dakar también se reflejan en la disminución de la cantidad de niños sin escolarizar. En efecto, en 2006 se registraron 28 millones menos de niños sin escolarizar que en el año 2000, cuando los gobiernos se dieron cita en el Foro de Dakar. En el África Subsahariana, se contabilizaron 10 millones menos de niños sin escolarizar dentro del grupo de población en edad oficial de cursar estudios primarios, mientras que la población de ese grupo etario aumentó en 17 millones. En Asia Meridional y Occidental la cantidad de niños sin escolarizar se redujo en más de la mitad, pasando de 37 a 18 millones.

Estos resultados son el fruto de liderazgos políticos fuertes y políticas públicas eficaces. También han desempeñado un papel importante el aumento de la inversión pública, la puesta en marcha de ambiciosos programas de construcción de escuelas, la supresión de los derechos de escolaridad, las medidas encaminadas a fortalecer la calidad de la enseñanza y, principalmente, el énfasis puesto en los grupos más desfavorecidos. Asimismo, contribuyeron al logro de estos resultados el incremento de la contratación de docentes y su formación.

Sin embargo, la distancia recorrida hacia los objetivos de la EPT desde 1999 no debe hacernos olvidar el largo camino que aún nos queda por delante. El criterio que debe tenerse en cuenta no son los logros



alcanzados en el decenio de 1990, sino la meta de la EPU establecida para 2015, ya que de persistir la tendencia actual, dicha meta no se podrá alcanzar:

- En 2006, alrededor de 75 millones de niños en edad de cursar primaria seguían sin estar escolarizados, lo que equivale al 12% de la población de los países en desarrollo perteneciente a ese grupo de edad. En el África Subsahariana, cerca de un tercio de ese grupo etario no está escolarizado. En los albores del siglo XXI, en el marco de una economía mundial cada vez más próspera y basada en el conocimiento, existen aún millones de niños que ni siquiera han puesto un pie en el primer escalón de la EPT.
- Las niñas son mayoritarias dentro del grupo de niños sin escolarizar a nivel mundial (55%). Además, las niñas sin escolarizar tienen mayores probabilidades que los varones de no acudir nunca a la escuela.

El presente Informe muestra una proyección parcial de la población que en 2015 aún no estará escolarizada. Se trata de una proyección parcial ya que, por falta de disponibilidad de datos, sólo cubre los países que albergan a los dos tercios de los niños sin escolarizar del grupo etario considerado. Entre los países no incluidos están Sudán y la República Democrática del Congo, ambos con un gran porcentaje de población afectada. Aun así, un cálculo sobre la trayectoria actual sugiere que para 2015 habrá todavía 29 millones de niños sin escolarizar. La lentitud de los progresos hacia la EPU registrados en Nigeria y Pakistán colocan a estos dos Estados a la cabeza de los países con mayor porcentaje de niños no escolarizados, con una estimación de 10 millones de niños sin escolarizar para 2015.

Las cifras y proyecciones relativas al número de niños sin escolarizar no muestran sino un aspecto del reto que debe superarse para hacer posible que la EPU se pueda alcanzar en 2015. En muchos países, los alumnos de la escuela primaria quedan atrapados en ciclos de repetición y deserción temprana. En Malawi, sólo seis de cada diez niños entran en la escuela primaria con la edad requerida oficialmente, y la mitad de ellos deserta o repite el primer grado. De los 31 países del África Subsahariana de los que se tiene información, 11 registran tasas de repetición de 1º y 2º grado superiores al 20%. Este problema también es frecuente en América Latina. El Informe de este año hace hincapié en las ineficiencias y desigualdades asociadas a la repetición de grado.

La combinación de datos relativos a las tasas de escolarización y de terminación de estudios pone de relieve la magnitud de la desigualdad educativa a nivel mundial. Los niños británicos y franceses tienen mayores probabilidades de ingresar en la enseñanza superior que los nigerianos o senegaleses de completar el ciclo primario. Esta desigualdad en la distribución internacional de oportunidades educativas tiene importantes repercusiones sobre los modelos de globalización

del futuro. Las desigualdades educativas de hoy se convertirán mañana en desigualdades en la distribución de la riqueza y las oportunidades para el desarrollo humano.

La desigualdad como obstáculo para el progreso

Las desigualdades dentro de los países también son significativas. En lo referente a la asistencia a la escuela primaria, los niños de hogares ricos y pobres se desenvuelven en mundos diferentes, aunque los promedios nacionales tienden a oscurecer un poco este punto. De hecho, si el 20% más rico de la población de países como Bangladesh, Bolivia, Ghana, la India y Nigeria constituyeran un país, habrían casi alcanzado la universalización de la enseñanza primaria. En cambio, a los pobres les queda aún un largo camino por recorrer.

Basta un simple cálculo aritmético de la EPU para comprender la necesidad de hacer hincapié en la equidad. En países con índices de asistencia escolar superiores al 80%, los niños provenientes de hogares pobres son mayoría dentro del grupo de los no escolarizados. Representan más del 40% de la población sin escolarizar en países que van desde Camerún hasta Kenya, y de Indonesia a Nicaragua. Incluso en países donde las encuestas de hogares registran índices de asistencia escolar más bajos, como Ghana, la India, Mozambique, Nigeria y Zambia, entre el 30% y el 40% de la población no escolarizada proviene del quintil más pobre de la población.

Las disparidades basadas en la distribución de los ingresos se combinan con desigualdades más amplias. Así, en muchos países en desarrollo, los niños de zonas rurales tienen menores posibilidades de asistir a la escuela y mayores probabilidades de desertar. En Senegal, los niños de zonas urbanas tienen dos veces más probabilidades de asistir a la escuela que los de zonas rurales. Los habitantes de las barriadas urbanas miserables se enfrentan a un conjunto específico de desafíos, en los que el acceso a las prestaciones educativas se ve restringido por los altos niveles de pobreza, la salud precaria y la falta de provisión de servicios. También cabe mencionar las desigualdades socioculturales asociadas a la pertenencia étnica y

a la lengua.

Las desventajas en cada una de estas esferas las producen y componen la pobreza y las desigualdades en la distribución de los ingresos, pero también son importantes en sí mismas.



Entre las barreras que obstaculizan la consecución de la EPU y que deberán eliminarse de aquí a 2015 para poder cumplir con los objetivos fijados, el trabajo infantil es una de las más graves. En efecto, cerca de 218 millones de niños trabajan en los países en desarrollo, y las cifras tienden a disminuir lentamente en el África Subsahariana y en algunas partes de Asia. La salud deficiente y la malnutrición perjudican no sólo la asistencia escolar sino también la capacidad de aprendizaje de millones de niños. Además, la discapacidad en los niños guarda una estrecha relación con las desigualdades participativas y refleja una falta generalizada de políticas orientadas a favorecer una educación inclusiva.

Educación postprimaria

El aumento de la escolarización en la enseñanza secundaria forma parte de los compromisos de Dakar. Los progresos en este ámbito son fundamentales, puesto que un acceso más amplio a la enseñanza secundaria resulta imperativo para absorber el número creciente de egresados de la escuela primaria, crear incentivos para finalizar el ciclo primario y formar a los docentes. Por otro lado, la enseñanza secundaria y postsecundaria desempeñan un papel clave en el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en una economía mundial cada vez más basada en el conocimiento.

Existen acusadas disparidades en las tasas de escolarización del ciclo secundario. Si bien, por un lado, los países desarrollados y en transición se están acercando a la educación secundaria universal, por otro lado, en regiones como el África Subsahariana, la tasa neta de escolarización para la enseñanza secundaria alcanza apenas el 25%, lo que supone que cerca de 78 millones de niños pertenecientes a ese grupo etario no están matriculados en la escuela secundaria. En numerosos países, la transición de la primaria a la secundaria está marcada por altos niveles de deserción. Tal como ocurre en el nivel primario, la progresión a través del sistema de enseñanza secundaria está caracterizada por desigualdades crecientes. En América Latina, el 88% de los niños pertenecientes al decil más rico de la población cursan la enseñanza secundaria sin interrupción, repetición ni deserción, mientras que para el decil más pobre este porcentaje se reduce a la mitad.

Las disparidades mundiales son particularmente evidentes en la enseñanza superior. De manera general, la TBE de la educación terciaria se ubica cerca del 25%, mientras que la TBE regional va del 70% en América del Norte y Europa Occidental al 32% en América Latina y el 5% en el África Subsahariana. Pero más allá de las disparidades cuantitativas, existen amplias desigualdades de índole cualitativa, alimentadas por diferencias en la capacidad de financiación. Por cada estudiante universitario, Francia gasta un equivalente en dólares 16 veces mayor a la suma gastada por Perú.

En 2005, por cada estudiante las mejores universidades estadounidenses gastaron 25 veces más que la Universidad Dar-es-Salaam en la República Unida de Tanzania.

En la enseñanza superior es donde resultan evidentes los efectos acumulativos de las disparidades en primaria y secundaria. En Brasil, la asistencia a la universidad de la población negra es del 6%, menos de un tercio del porcentaje de la población blanca que alcanza ese nivel de estudios.

Objetivos 3 y 4: Aprendizaje a lo largo de la vida y alfabetización

La EPU establecería las bases del aprendizaje a lo largo de la vida y la alfabetización de futuras generaciones, pero existe aún un inmenso atraso en términos de necesidades insatisfechas. En efecto, millones de adolescentes nunca han asistido a la escuela primaria y millones más dejan la escuela sin haber adquirido las competencias necesarias. Las limitaciones de acceso a las oportunidades educativas en el pasado tienen hoy como corolario 776 millones de adultos (de los cuales dos tercios son mujeres) que carecen de competencias elementales en lectura, escritura y cálculo.

Muchos gobiernos han prestado una atención insuficiente a las necesidades educativas de los jóvenes y los adultos. La financiación pública sigue siendo inadecuada y las prestaciones educativas sumamente desiguales. Esta falta de demostración de sentimiento de urgencia se puede deber a la ambigüedad en la redacción de algunos de los objetivos del Marco de Acción de Dakar. La sexta Conferencia Internacional de la Educación de Adultos, prevista para 2009, proporciona una importante oportunidad para cambiar esta situación.

El analfabetismo continúa sin recibir una atención adecuada por parte de los dirigentes políticos. A pesar de que a nivel mundial, entre el decenio de 1985-1994 y el período 2000-2006, el número de analfabetos se redujo en 95 millones, en términos absolutos se ha registrado un aumento de estas cifras en el África Subsahariana y en los Estados Árabes. Si persiste esta tendencia, habrá aún 700 millones de adultos analfabetos en 2015.

Entre los muchos factores que contribuyen a la existencia de bajos niveles de alfabetización encontramos las disparidades entre los sexos, la pobreza, el lugar de residencia y la pertenencia étnica. El problema de la alfabetización no se limita a los países en desarrollo, ya que afecta a numerosos países de la OCDE. En los Países Bajos, por ejemplo, hay 1 millón de hablantes nativos de neerlandés catalogados como analfabetos funcionales. En la Francia metropolitana, cerca del 10% de los adultos de 18 a 65 años (esto es, más de tres millones de personas) tienen problemas de lectura, escritura y cálculo, pese a haber asistido a escuelas francesas.

Objetivo 5: Disparidades entre los sexos y desigualdades en la educación

El Marco de Acción de Dakar establece un ambicioso programa sobre la igualdad entre los sexos, dividido en dos partes. La primera apunta a la paridad entre los sexos en la escolarización, y la segunda a un progreso más amplio hacia la igualdad de oportunidades y resultados educativos entre niñas y varones.

A pesar de que el mundo ha progresado de manera continua hacia la paridad entre los sexos, las diferencias siguen siendo importantes. De los 176 países sobre los que se dispone de información correspondiente al año 2006, 59 alcanzaron la paridad entre los sexos, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria. Sin embargo, más de la mitad de los países del África Subsahariana, de Asia Meridional y Occidental y de los Estados Árabes deben aún lograr esta paridad en la educación primaria.

Los progresos hacia la paridad entre los sexos registran amplias variaciones regionales. Los avances logrados en el África Subsahariana han sido lentos y desiguales. El índice regional de paridad entre los sexos (IPS), que mide la proporción de niñas y varones en la TBE de la enseñanza primaria, aumentó de 0,85 en 1999 a 0,89 en 2006, aunque varios países (incluyendo Ghana y la República Unida de Tanzania) han alcanzado la paridad. El IPS para Asia Meridional y Occidental pasó de 0,84 a 0,95. No obstante, en Pakistán, por cada 100 varones, sólo 80 niñas ingresan a la escuela primaria.

La expansión de la matrícula en la enseñanza secundaria ha redundado en una disminución de las disparidades entre los sexos en la mayoría de las regiones. Sin embargo, estas disparidades siguen siendo más importantes en la enseñanza secundaria que en la primaria. En muchos países del África Subsahariana y de Asia Meridional y Occidental, las tasas de participación de las niñas siguen siendo bajas y las disparidades, altas. Una excepción importante es la de Bangladesh, que ha alcanzado la paridad entre los sexos. Las políticas públicas, y principalmente la creación de incentivos financieros a través de programas de subvenciones, han desempeñado un papel fundamental en el logro de tales resultados. La menor participación de los varones es notoria en algunos países, especialmente en América Latina.

Las disparidades entre los sexos no están distribuidas del mismo modo en las distintas sociedades. En muchos países, el hecho de nacer en el seno de un hogar pobre, rural o indígena, o de pertenecer a una minoría lingüística puede amplificar dichas desventajas. En Malí, el IPS correspondiente al 20% más pobre de la población era de 0,60 en 2001, mientras que en el 20% más rico era mayor el porcentaje de niñas que cursaban primaria. El IPS de la enseñanza secundaria es de 0,50 para los hogares más pobres y de 0,96 para los más ricos. Estos datos demuestran hasta qué punto la pobreza magnifica a menudo los efectos de las disparidades entre los sexos.

La igualdad entre los sexos es más difícil de medir que la paridad. No obstante, el análisis del aprovechamiento escolar permite obtener una primera medición. Cuatro grandes observaciones surgen de las evaluaciones internacionales. En primer lugar, el rendimiento de las niñas supera al de los varones en lectura y escritura. En segundo lugar, los resultados de los varones superan a los de las niñas en matemáticas, aunque esta diferencia se está acortando. En tercer lugar, los varones están ligeramente adelantados en ciencias. En cuarto lugar, en la educación terciaria, la representación femenina sigue siendo baja en las carreras vinculadas con las ciencias y la ingeniería, y "excesiva" en áreas como la educación y la salud.

Objetivo 6: Calidad de la educación y aprovechamiento escolar

El objetivo principal de la educación es proporcionar a los niños los conocimientos, las competencias y las oportunidades que necesitan para desarrollar su potencial y participar en la vida social y política. Muchos sistemas educativos están lejos de alcanzar este objetivo.

Los progresos realizados en materia de indicadores cuantitativos han ocultado los problemas vinculados con la calidad del aprovechamiento escolar. En muchos países en desarrollo, los niveles absolutos del aprendizaje medio son excepcionalmente bajos. Las evaluaciones internacionales de aprendizaje ponen de relieve las grandes disparidades observadas entre países ricos y pobres. Dentro de los países existen también importantes diferencias en las puntuaciones de las evaluaciones, vinculadas con el nivel socioeconómico, el rendimiento escolar y otras variables.

Hacer que los niños asistan a la escuela y completen el ciclo de la educación básica sigue siendo la principal prioridad. Pero los resultados observados en muchos países indican que, una vez en la escuela, muchos niños sólo adquieren las competencias más rudimentarias, tal como lo demuestran los siguientes ejemplos:

- Una evaluación reciente llevada a cabo en la provincia de Punjab, en Pakistán, mostró que más de dos tercios de los alumnos de tercer grado eran incapaces de escribir una frase en urdu, y una proporción similar no podía resolver un problema sencillo de sustracción.
- Una evaluación a gran escala llevada a cabo en la India mostró que el 45% de los niños de tercer grado era incapaz de leer un texto preparado para estudiantes de primer grado.
- Los resultados de la segunda evaluación realizada en África por el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación II (SACMEQ II) indican que menos del 25% de los niños de 6º grado en Botswana, Kenya y Sudáfrica y menos del 10% en Malawi, Mozambique, Uganda y Zambia alcanzan el nivel "deseable" de alfabetización.

- Una evaluación reciente llevada a cabo en Perú muestra que sólo el 30% de los niños de primer grado y el 50% de los niños de segundo grado son capaces de leer un pasaje sencillo extraído de un libro de texto de primer grado.

Estos ejemplos, que podrían multiplicarse, ponen de relieve la magnitud de los problemas de aprovechamiento escolar a los que se enfrentan numerosos países.

Las evaluaciones internacionales confirman este estado de cosas y destacan el bajo nivel de aprendizaje medio de muchos países en desarrollo respecto de los países desarrollados. Para tomar un ejemplo de la evaluación del PISA de 2001, la puntuación media de los estudiantes de Brasil, Indonesia y Perú se sitúa dentro del 20% más bajo de las puntuaciones de Francia o los Estados Unidos. La evaluación del PISA de 2006 sobre las adquisiciones en ciencias demostró que un 60% de los alumnos de Brasil e Indonesia obtenían resultados que los situaban en el nivel más bajo de la escala de puntuaciones, o incluso por debajo del mínimo, mientras que sólo el 10% de los alumnos de Canadá y Finlandia obtenían el mismo rendimiento. Otras evaluaciones internacionales confirman la magnitud de las desigualdades a nivel mundial.

Las disparidades reales en materia de aprendizaje son mucho más profundas de lo que reflejan las evaluaciones internacionales, ya que éstas sólo miden los resultados de los niños escolarizados, sin incluir a aquellos que se encuentran, en ese momento o de forma permanente, fuera del circuito escolar. Dado que existen fuertes probabilidades de que los niños no escolarizados obtengan una puntuación inferior a la de los niños escolarizados, las medias nacionales reales pueden estar muy por debajo de las indicadas por las evaluaciones.

Las desigualdades observadas en los resultados dentro de cada país a menudo reflejan la magnitud de las disparidades a nivel mundial. En países como Marruecos y Sudáfrica, el 5% de los alumnos mejor calificados por el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) obtuvo puntuaciones comparables a las de los mejores estudiantes de países con alto aprovechamiento escolar. En cambio, las califi-



caciones del 5% de los alumnos peor puntuados apenas alcanzaron un quinto de aquellas obtenidas por los mejores alumnos. Estudios realizados en los estados de Rajastán y Orisa, en la India, destacan también las amplias disparidades que existen en materia de aprendizaje.

Numerosos son los factores que influyen en el nivel de aprovechamiento escolar. Por una parte, las características de los estudiantes desempeñan un papel significativo. Por otra parte, el estatus socioeconómico, el tamaño de la familia y su composición, la condición de inmigrante y la lengua materna constituyen también importantes variables. Asimismo, pueden considerarse otras variables vinculadas con el sistema, como el acceso temprano a la prestación escolar, la selección y la composición social de las escuelas.

Los factores basados en la escuela tienen un fuerte impacto en el aprendizaje. Así, por ejemplo, una insuficiente duración de las clases es fuente de bajos rendimientos. Un estudio llevado a cabo en Bangladesh indica que el 10% de las escuelas gubernamentales imparten menos de 500 horas de instrucción, mientras que la cifra es de 860 horas en el otro extremo del espectro. En muchos casos, los alumnos y docentes carecen de los materiales didácticos básicos. El estudio SACMEQ II señala que en muchos países (entre los que se incluyen Malawi, Mozambique, Uganda y Zambia) aproximadamente la mitad de los alumnos de 6º grado no tiene un sólo libro. Un entorno de aprendizaje deficiente puede contribuir a exacerbar las disparidades sociales.

El estado de las infraestructuras escolares de un país puede guardar estrecha relación con las perspectivas de éxito educativo. Edificios en ruinas, clases abarrotadas y mal equipadas, y materiales de enseñanza insuficientes perjudican las perspectivas de aprendizaje. Y el deterioro es generalizado. Una de las encuestas recientes más completas sobre el estado de las escuelas primarias, supervisada por el Instituto de Estadística de la UNESCO, muestra que más de un tercio de los estudiantes en la India, Perú y Filipinas, asiste a escuelas que carecen de un número suficiente de servicios higiénicos. Más de la mitad de los directores de escuela de algunos de los países que participaron en la encuesta consideran que sus escuelas deben ser íntegramente reconstruidas. Como ocurre también en otras esferas, los pobres se llevan la peor parte. Los resultados correspondientes a América Latina muestran que los niños pertenecientes a los hogares más pobres son mayoría en las escuelas peor equipadas.

Los docentes son la cara más visible de la prestación educativa. La calidad de la educación depende fundamentalmente de que haya un número suficiente de docentes correctamente formados y motivados. Asimismo, la distribución del personal docente también guarda estrecha relación con la equidad y los resultados de aprendizaje obtenidos.

La aguda escasez de docentes continúa siendo un problema en numerosos países. Para alcanzar el objetivo de la EPU en 2015, se estima que deberán contratarse alrededor de 18 millones de docentes adicionales. El África Subsahariana deberá incorporar anualmente unos 145.000 docentes (un 77% más respecto del aumento observado entre 1999 y 2006), mientras que en Asia Meridional y Occidental esta cifra se sitúa alrededor de los 3,6 millones.

La proporción alumnos/docente (PAD) esconde a veces amplias disparidades, que varían en función de los países y reflejan a menudo diferencias entre hogares ricos y pobres, medios urbanos y rurales, áreas indígenas y no indígenas. Las desigualdades en cuanto al acceso a docentes formados no hacen sino reforzar estas diferencias. En la India, la gran mayoría de los docentes sin formación se concentran en las zonas rurales, mientras que en Ghana se ubican en el norte, la parte más pobre del país.

La PAD resulta un indicador engañoso respecto de lo que realmente sucede dentro de las escuelas. En muchos países, el ausentismo docente guarda estrecha relación con el aprendizaje. Así, un estudio reciente llevado a cabo en seis países en desarrollo mostró que los índices de ausentismo alcanzaban un promedio del 19%, y llegaban al 25% en la India. El ausentismo es mayor en áreas pobres y rurales, y afecta en forma desproporcionada a niños provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Docentes desanimados, desmotivados y mal remunerados, precariedad de las condiciones de trabajo y debilidad de los sistemas de apoyo son problemas sistémicos en un gran número de países.

Capítulo 3

Mejorar la calidad y aumentar la equidad: por qué es importante la gobernanza

En materia de educación, la gobernanza no es un concepto abstracto, sino que afecta la vida de los padres, la vivencia escolar de los niños, y la eficiencia y equidad de la educación impartida. Si bien se puede debatir acerca del significado preciso de lo que se entiende por una "buena gobernanza", las consecuencias de una mala gobernanza son fácilmente observables: escuelas con problemas crónicos de falta de financiación, prestadores de servicios y organismos gubernamentales incapaces de responder a las necesidades locales y de rendir cuentas a los padres, amplias disparidades en el acceso a la escolarización, la participación y la terminación de estudios, y bajos niveles de aprovechamiento escolar.

La reforma de la gobernanza constituye un elemento fundamental en el programa de la EPT. Dentro del vasto conjunto de experiencias observadas en diferentes países, algunos temas se tornan recurrentes. Muchos gobiernos han evolucionado hacia una descentralización de las



prestaciones educativas, lo que ha supuesto que la toma de decisiones pase del nivel central al nivel local. Sin embargo, dentro de la amplia categoría de la descentralización, existen múltiples variantes. El informe analiza el proceso de toma de decisiones en un amplio grupo de países (véase el Anexo sobre la toma de decisiones en el ámbito de la educación) y pone de manifiesto la variedad de opciones posibles.

Muchas de las principales corrientes en materia de reforma de la gobernanza atañen a los países desarrollados y en desarrollo. El sistema de gestión basado en la escuela, que apunta a otorgar a las escuelas y comunidades una mayor autonomía en la toma de decisiones, es una ilustración. Otro ejemplo es el crecimiento de los modelos de prestación educativa que ponen el acento en las virtudes de la elección de escuela y la competición entre escuelas, ya sea dentro del sector estatal o bien a través de una participación más activa del sector privado. En muchos países en desarrollo, surgen escuelas privadas poco onerosas, que se constituyen en otra fuente de elección y competición, muchas veces fuera de la regulación gubernamental. En cuanto a la gestión de los docentes, los problemas vinculados con la gobernanza se centran en preocupaciones salariales y políticas de asignación de docentes a diferentes áreas.

Existen otros problemas en materia de gobernanza que han recibido menor atención. Un ejemplo sorprendente es la integración de la planificación escolar dentro del ámbito más amplio de las estrategias de reducción de la pobreza. Se trata de un punto clave para el Marco de Acción de Dakar, puesto que muchas de las barreras más arraigadas para la EPT tienen su origen fuera de la escuela, en estructuras subyacentes de pobreza y situaciones sociales desfavorecidas. Una gobernanza efectiva en materia de educación puede marcar la diferencia, pero en última instancia, el progreso continuo en pos de la consecución de las metas de la EPT depende de la integración eficaz de la planificación escolar dentro

del marco más amplio de las estrategias de reducción de la pobreza, por motivos obvios: la pobreza, la mala nutrición y la salud deficiente constituyen enormes obstáculos para la educación.

La reforma de la gobernanza ha tenido resultados altamente variables. Si bien deben reconocerse los progresos alcanzados en algunos países, los resultados globales han sido decepcionantes. Una de las razones es que las reformas en materia de gobernanza han sido a menudo concebidas sin tener demasiado en cuenta su impacto en las regiones y poblaciones más desfavorecidas. La elección y la competición tienen sus ventajas, pero también sus limitaciones, sobre todo para los pobres. Los problemas a los que se ha enfrentado la preparación de las reformas en el terreno de la gobernanza se han visto a veces agravados por una tendencia a adoptar recetas preestablecidas, muchas de ellas procedentes de países desarrollados.

El Informe explora cuatro temas centrales de la reforma de la gobernanza nacional, que guardan relación con la educación básica:

- la financiación;
- la capacidad de hacerse escuchar, la participación y la elección;
- la gobernanza relativa a los docentes y la supervisión del aprendizaje; y
- la integración de la EPT en las estrategias de reducción de la pobreza.

Financiación de la educación básica

Establecer objetivos ambiciosos para la educación no cuesta nada, pero cumplirlos supone contar con políticas y recursos financieros que permitan optimizar la eficiencia y la equidad en la gestión de dichos recursos. A pesar de que muchos de estos temas puedan parecer técnicos, la gobernanza financiera se encuentra estrechamente relacionada con las perspectivas de alcanzar la EPT.

La capacidad de financiación de la educación varía ampliamente según los países. El aumento del gasto público no garantiza de por sí solo un mejoramiento del acceso a la educación, una mayor equidad o mejores resultados de aprendizaje, pero la subfinanciación crónica y persistente es sin duda el camino hacia una prestación educativa limitada y de mala calidad.

Desde 1999, la mayor parte de los países ha aumentado el porcentaje del producto nacional destinado a la educación. En algunos casos, como Etiopía, Kenya, Mozambique y Senegal, dicho porcentaje ha aumentado significativamente. En otros, como la India y Pakistán, se ha estancado en un relativamente bajo 3% del Producto

Nacional Bruto. Con toda la cautela que merecen las comparaciones interregionales, los esquemas de gasto en Asia Meridional y Occidental parecen indicar un compromiso acotado en materia de gasto público destinado a la educación.

Las desigualdades mundiales en la distribución de la riqueza se reflejan en las desigualdades que se observan en los niveles de gasto público destinado a la educación. En 2006, el gasto por estudiante en la enseñanza primaria (expresado en dólares constantes) iba de menos de USD 300 en gran parte del África Subsahariana, hasta más de USD 5.000² en la mayoría de los países desarrollados. La región del África Subsahariana alberga el 15% de la población de 5 a 25 años de edad, pero dicha población recibe sólo el 2% del gasto mundial destinado a la educación. La región de Asia Meridional y Occidental concentra más de un cuarto de la población y el 7% del gasto.

Como ocurre en cualquier esfera de la financiación pública, la eficiencia es un factor determinante a la hora de obtener resultados. La eficiencia técnica proporciona un indicador bruto del costo asociado a la transformación de la financiación en resultados cuantitativos y cualitativos. En muchos países, la corrupción es una fuente importante de ineficiencia e inequidad: ineficiencia, porque a mayor gasto público corresponden menores resultados; e inequidad, porque invariablemente el costo de la corrupción recae con más fuerza sobre los pobres.

El gasto público en educación puede corregir las desigualdades, pero muchas veces no hace sino fortalecerlas. Las regiones más ricas y los grupos más aventajados atraen muchas veces mayor financiación que las regiones pobres y los grupos más desfavorecidos. A menudo, el gasto público no favorece a los más pobres. En este sentido, los gobiernos han desarrollado diferentes estrategias destinadas a reforzar la equidad, como es el caso de las subvenciones a las escuelas y modalidades de financiación vinculadas a las necesidades, con resultados variables.

La descentralización financiera tiene importantes consecuencias sobre la equidad. Las reformas en este ámbito no son intrínsecamente equitativas o inequitativas, sino que los resultados dependen de la manera en que se aborden problemáticas tales como el aumento de los ingresos o la transferencia de recursos. Un peligro evidente es que, en ausencia de transferencias redistributivas de las áreas más ricas a las áreas más pobres, la descentralización termine por ahondar las diferencias que existen en la financiación de la educación, con consecuencias nocivas sobre la equidad. Otro riesgo es que los gobiernos subnacionales busquen movilizar los ingresos aplicando un recargo a los servicios locales, entre los que se incluye la educación.

2. En esta edición 2009 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, todas las cifras en dólares van precedidas de la abreviatura internacional USD (United States Dollars).

Los datos empíricos provenientes de un gran número de países alertan sobre los riesgos asociados a la descentralización financiera. En China, Indonesia y Filipinas, la descentralización parece haber exacerbado las desigualdades. En Nigeria, la descentralización financiera ha consolidado grandes disparidades en la financiación de la educación, muchas veces en detrimento de los Estados que afrontan los problemas más graves. No obstante, algunos países como Sudáfrica, Uganda y Vietnam han desarrollado modelos destinados a favorecer la equidad, con reglas sobre la descentralización financiera orientadas al cumplimiento de objetivos nacionales para la educación y otras esferas.

Capacidad para hacerse escuchar, participación y elección en la gobernanza relativa a las escuelas

Las escuelas son actores de primera línea en la campaña orientada a proporcionar a todos los niños una educación de alta calidad. También son el centro de los debates sobre la gobernanza educativa, que se desarrollan alrededor de ciertos términos en boga como elección, competición, participación y capacidad para hacerse escuchar. Detrás de estos términos, encontramos interrogantes cruciales acerca del papel que desempeñan los gobiernos, los padres, las comunidades y los prestadores privados en la gestión y la financiación de las escuelas.

Muchos países con sistemas educativos de bajo rendimiento padecen problemas institucionales. El Marco de Acción de Dakar no fija un modelo para resolver estos problemas, sino que hace un llamamiento a todos los gobiernos para que desarrollen "sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas". Ahora bien, la traducción de estos objetivos ampliamente compartidos en estrategias prácticas orientadas a resolver las debilidades institucionales, extender el acceso a la educación, mejorar su calidad y reforzar la equidad, dista mucho de ser sencillo.

El Informe se centra en tres principales corrientes de reforma de la gobernanza en materia educativa. La primera, denominada gestión basada en la escuela, aspira a arraigar la educación en el tejido social de las comunidades. La transferencia de autoridad a los prestadores que tienen el contacto directo con los niños es presentada como un medio para aumentar la influencia de los padres en las decisiones que afectan la educación de sus hijos y garantizar que las escuelas reflejen las prioridades y los valores locales.

La segunda corriente de reforma hace hincapié en la elección y la competición entre escuelas. Se suele considerar que el hecho de que los padres tengan más opciones a la hora de elegir entre las escuelas contribuye a mejorar la calidad de la educación, ya que la competición entre escuelas es vista como un medio para crear poderosos incentivos orientados a mejorar

el rendimiento. En algunos países, la asociación entre el sector público y el sector privado es considerada como un vector de aumento de las opciones a la hora de efectuar la elección. Los gobiernos utilizan sistemas de bonos de educación u otros instrumentos para facilitar las transferencias de los prestadores de servicios públicos a los privados, o bien confían a prestadores privados la gestión de la dirección de las escuelas públicas.

La tercera esfera temática se sitúa fuera del sistema público de educación. En muchos países, se han multiplicado rápidamente las escuelas privadas poco onerosas, que son consideradas por algunos observadores como un medio para mejorar la calidad educativa y ampliar el acceso a la educación de los hogares más pobres.

Los partidarios de los tres enfoques reivindican los beneficios asociados a la reforma de la gobernanza, que van desde aumentos en la eficiencia hasta incrementos en la participación, la rendición de cuentas y la equidad. Existe una hipótesis subyacente, ampliamente compartida, según la cual la delegación de autoridad, la competición entre escuelas y la multiplicación de escuelas privadas poco onerosas fortalecerá la capacidad de los pobres para hacerse escuchar y aumentará sus posibilidades de elegir. La pregunta es: ¿hay datos empíricos que respalden estas afirmaciones y estas hipótesis?

No hay respuestas sencillas a esta pregunta. En algunos casos, las reformas orientadas a aplicar la gestión basada en la escuela han contribuido a mejorar el aprovechamiento escolar y a fortalecer la equidad. Las escuelas EDUCO, en El Salvador, son un ejemplo de ello. No obstante, de manera más general, hay pocos datos empíricos que respalden tanto los beneficios sistemáticos en materia de resultados de aprendizaje como los cambios en las prácticas docentes. Los efectos sobre la capacidad de los pobres para hacerse escuchar también son ambiguos. Es cierto que cuanto más localizada se encuentre la toma de decisiones, mayor será la probabilidad de que los padres y la comunidad se involucren; pero esto no supone que se resolverán así situaciones de desventaja más graves. Un peligro evidente es que las estructuras de poder locales, asociadas a la pobreza y a la desigualdad social, limiten la influencia real de los pobres y marginados.

La elección y la competición están en el centro de los debates (a menudo apasionados) que tienen lugar tanto en países en desarrollo como en países desarrollados, y respecto de los que subyacen fuertes puntos de vista acerca del papel y las responsabilidades del gobierno. La idea según la cual el hecho de que los padres cuenten con una mayor cantidad de opciones a la hora de elegir escuela conduce a una mejora de los resultados del aprendizaje y una mayor equidad, puede tener intuitivamente cierto atractivo. Pero, una vez más, los datos empíricos no son concluyentes. La información obtenida

a partir de la evaluación del PISA no permite concluir que la competición entre escuelas tenga importantes efectos en los resultados de aprendizaje. En los Estados Unidos, ni la utilización (todavía limitada) de los sistemas de bonos de educación, ni el desarrollo más extendido de las escuelas concertadas han elevado de modo inequívoco los estándares académicos del aprovechamiento escolar o puesto fin a las disparidades.

El caso de Chile también resulta instructivo. Durante más de dos décadas, Chile introdujo reformas en la gobernanza educativa, orientadas a aumentar la diversidad de opciones disponibles para la elección de escuela, reformas que de hecho son más importantes y profundas que en la mayor parte de los países. Sin embargo, las escuelas privadas subsidiadas por el Estado no registran ventaja alguna respecto de las escuelas municipales, una vez que se han hecho los ajustes en materia de estatus socioeconómico. Las mejoras generales en la calidad de la educación han sido limitadas, como también lo han sido los progresos hacia una mayor equidad. Estos resultados llevan a preguntarse hasta qué punto el ejemplo de Chile merece ser citado como modelo de reforma de la gobernanza, como es a menudo el caso.

Otros países, como Suecia, tienen mayor justificación para reivindicar reformas logradas de la gobernanza. En este país, desde mediados de los años 1990, los padres pueden elegir prestadores de servicios educativos no estatales y conservar la financiación del Estado. Existe un amplio consenso en Suecia respecto de estas reformas. Sin embargo, queda aún por probar que el modelo sueco pueda exportarse. En efecto, en el caso de Suecia, el aumento de la competición entre escuelas se introdujo en un contexto en el que el sistema de educación pública goza de altos estándares académicos, niveles de desigualdad relativamente bajos y una capacidad institucional de reglamentación altamente desarrollada. Estas no son las condiciones que prevalecen en la mayoría de los países, desarrollados o en desarrollo.

En lo que respecta a los enfoques actuales en materia de gestión basada en la escuela, se plantean aún serios interrogantes. Ciertamente, la participación de los padres es importante y, en condiciones apropiadas, la elección y la competición pueden contribuir a elevar la calidad educativa e igualar las oportunidades. Pero la prioridad ineludible, especialmente en los países más pobres, es garantizar que todos los ciudadanos puedan contar con un sistema de educación pública adecuadamente financiado.

El rápido surgimiento de escuelas privadas poco onerosas plantea un conjunto de inquietudes de otra naturaleza. En muchos países, esas escuelas no son auspiciadas por el Estado. No cabe duda de que las escuelas privadas poco onerosas satisfacen una demanda real. De hecho, la tasa de matrícula en este tipo de escuelas ha aumentado en países tan diferentes como Ghana, la India, Kenya, Nigeria y Pakistán. Aun así,

cabe preguntarse, ¿hasta qué punto han contribuido a elevar los estándares académicos y aumentar la equidad?

El carácter poco concluyente de los datos empíricos obtenidos a nivel internacional deja poco lugar para el optimismo. En muchos países, los padres escogen escuelas privadas, no como una elección positiva, sino como una reacción negativa ante un sistema público percibido (generalmente con razón) como deficiente. A menudo, en zonas urbanas miserables, como es el caso de Nairobi, simplemente no existen las escuelas públicas. En la India, los datos empíricos obtenidos no indican que los padres pobres estén más activamente involucrados en la toma de decisiones en las escuelas privadas poco onerosas, o que en ellas haya mayores probabilidades de que el ausentismo docente sea menor. Si bien el hecho de que los padres cumplan con el pago de los derechos de escolaridad puede ser considerado como una prueba de su buena predisposición para pagar, estos costos constituyen una carga considerable para los presupuestos familiares. Los esfuerzos por integrar las escuelas privadas poco onerosas dentro de asociaciones entre el sector público y el sector privado, a través de programas de tipo bono de educación, no parecen acelerar (como afirman algunos) el avance hacia una mayor equidad.

El rápido crecimiento de escuelas privadas poco onerosas es en gran medida un síntoma que traduce las carencias del Estado. Los problemas crónicos de subfinanciación, combinados a menudo con bajos niveles de rendición de cuentas, poca capacidad de reacción y mala calidad de la prestación, han conducido a millones de hogares pobres a dar la espalda al servicio público y a apretarse el cinturón. No se puede decir que ésta sea una receta de equidad ni de progreso acelerado hacia la EPT.

La educación básica es un derecho humano fundamental, no una mercadería negociable. De ahí que se trate de una prestación a la que todos deben poder acceder, independientemente de que puedan o no pagarla. Además, el sector público debe regir la prestación, asegurar su financiación, proporcionar la gestión y fijar un marco político claro.

El liderazgo del sector público no implica que otros actores, como las organizaciones no gubernamentales y el sector privado, no desempeñen papel alguno o no tengan responsabilidades. En un marco de condiciones apropiadas, la elección y la competición correctamente reguladas pueden servir para elevar los estándares, especialmente en la educación secundaria. No obstante, esto supone graves peligros para la equidad. En efecto, cuando las carencias del Estado permiten el sigiloso desarrollo de la mercantilización de la educación a través del sector privado poco oneroso, se plantea el riesgo de un aumento de la inequidad y de un deterioro de los servicios y la calidad. El verdadero reto que afrontan los gobiernos con sistemas de educación básica ineficaces consiste en resolver los problemas que aquejan al sistema.

Gobernanza relativa a los docentes: mejorar la motivación y el seguimiento

La eficacia de cualquier escuela depende profundamente de la calidad de la enseñanza, así como de las competencias, la motivación y el grado de compromiso de sus docentes. Garantizar a los niños (incluso a los más desfavorecidos) el acceso a una enseñanza impartida por docentes suficientemente formados y motivados es un elemento vital para lograr una educación de calidad y equitativa. La eficacia y la equidad de los sistemas escolares también están vinculadas con el seguimiento de la calidad a nivel nacional. Los sistemas de seguimiento eficaces pueden aportar información útil para la formulación de políticas en materia educativa y contribuir así a aumentar la calidad y reforzar la equidad. Los sistemas de seguimiento ineficaces tienen el efecto contrario.

La gobernanza relativa a los docentes plantea interrogantes que van más allá de los tecnicismos administrativos. Una evaluación reciente sobre el estado de ánimo de los docentes en el África Subsahariana indica que los sistemas escolares que agrupan a decenas de millones de niños afrontan una "crisis de motivación de los docentes", relacionada con problemas que van desde las condiciones de trabajo hasta la formación y el apoyo que reciben. La distribución de los docentes dentro del país tiene profundas repercusiones en la equidad y el acceso, dado que en muchos países los esquemas de distribución no hacen sino reforzar las disparidades existentes.

Los salarios de los docentes están en el centro de las polémicas que alimentan los debates sobre políticas públicas. Algunos comentaristas consideran que en muchos países los niveles salariales son demasiado altos y no permiten realizar otros gastos relacionados con otros aspectos de la educación. Más allá del factor costo, la contratación centralizada de docentes con estatuto de funcionarios públicos es vista como una fuente de escasa rendición de cuentas y bajo rendimiento. El problema con estas perspectivas es que pasan por alto problemas más amplios, entre los que figuran los bajos niveles salariales en términos absolutos de muchos docentes. En Malawi, la media del salario docente no alcanza para cubrir las necesidades básicas. Tanto allí como en muchos otros países, los docentes deben a menudo completar sus ingresos con una segunda actividad, con consecuencias perjudiciales para la calidad de su trabajo como docentes.

La contratación de docentes con el objeto de reducir la PAD y resolver el problema de la escasez de profesionales coloca a los gobiernos frente a elecciones difíciles. Algunos han intentado disminuir los costos contratando a docentes interinos y evitando así la aplicación de las disposiciones salariales que rigen para los funcionarios. En efecto, el recurso a docentes interinos permite ampliar el acceso a la educación básica

a más bajo costo, y beneficiar así a áreas que de otro modo no habrían contado con suficientes docentes, como ocurre en algunas partes de la India.

En la otra cara de la moneda encontramos las potenciales amenazas a la calidad y equidad en la educación. El afán por reducir los costos a través de la contratación de docentes interinos puede debilitar la calidad de la educación, puesto que puede bajar el nivel de calificación de los nuevos empleados o desanimar al cuerpo docente. En Togo, la utilización generalizada de docentes interinos está asociada a un menor aprovechamiento escolar. Del mismo modo, la distribución de docentes interinos en zonas pobres o marginadas también puede debilitar la equidad. Las respuestas no son fáciles, pero es importante que los gobiernos tomen conciencia del daño potencial que esta renuncia a objetivos educativos más amplios, a cambio de contrataciones a menor costo, puede tener sobre la equidad y la calidad.

La distribución de los docentes dentro de los países es a menudo poco equitativa, lo que puede exacerbar las disparidades. La disparidad entre las zonas rurales y urbanas es particularmente significativa. En Uganda, dos tercios de los docentes urbanos están calificados, mientras que el porcentaje es del 40% en las áreas rurales. Este sesgo urbano en la distribución de los docentes refleja una aversión de los docentes hacia áreas lejanas, de difícil acceso, rurales y poco pobladas, a menudo por razones tanto profesionales como personales.

Las políticas públicas pueden reducir las desigualdades en materia de distribución. En Brasil, la redistribución de recursos financieros realizada por el gobierno central ha sido utilizada para promover la contratación y formación de docentes en los Estados más pobres. En Camboya y en la República Democrática Popular Lao, existen incentivos institucionales para alentar la contratación de docentes pertenecientes a áreas o grupos marginados. Una de las lecciones de esta experiencia es que pueden llegar a necesitarse incentivos muy fuertes.



Un síntoma del desánimo de los docentes es el ausentismo, que en muchos países en desarrollo llega a ser endémico (véase el Capítulo 2). La motivación no siempre es la culpable, ya que en algunas regiones de África, el ausentismo está fuertemente relacionado con problemas de salud vinculados al VIH. Algunos gobiernos consideran la remuneración en función de los resultados como una estrategia para solventar los problemas de motivación y elevar la calidad de la enseñanza. Pero los datos empíricos de los que se dispone no son concluyentes sobre los resultados positivos de vincular la remuneración docente al aprovechamiento escolar del alumnado, y señalan que este sistema puede generar incentivos perversos que conduzcan a los docentes a concentrar sus esfuerzos en los mejores alumnos.

La importancia del seguimiento para elevar la calidad y resolver los problemas relacionados con la equidad suele pasarse por alto. La información es una de las claves para mejorar los resultados de aprendizaje, y el flujo de información está creciendo. Entre 2000 y 2006, alrededor de la mitad de los países del mundo habían llevado a cabo al menos una evaluación del aprendizaje a nivel nacional. Las evaluaciones regionales también se han difundido: 37 países del África Subsahariana y 16 países latinoamericanos participan ahora en las principales evaluaciones regionales.

A pesar de que aún existen lagunas en la cobertura, muchos gobiernos tienen hoy acceso a más información proveniente de evaluaciones nacionales e internacionales que sus antecesores en el decenio de 1990. Muchas de esas evaluaciones son “de gran impacto”, ya que tienen consecuencias directas sobre la progresión de los estudiantes, y muchas veces sobre los docentes y las escuelas. Otras de esas evaluaciones son pruebas de “escaso impacto” destinadas a obtener información, pero sin consecuencias directas para los estudiantes, los docentes o las escuelas. El valor de las evaluaciones “de escaso impacto” como medio para promover la rendición de cuentas a nivel de las escuelas y los docentes es ampliamente cuestionado. En los Estados Unidos, la Ley *No Child Left Behind* (“Que ningún niño se quede atrás”) ofrece un ejemplo elocuente de las evaluaciones de gran impacto. Ahora bien, sus efectos sobre los resultados de aprendizaje son discutibles.

La manera en que se utiliza la información es tan importante como su flujo mismo. En numerosos países en desarrollo, las autoridades educativas recurren cada vez más a las evaluaciones para obtener elementos de información que contribuyan a la elaboración de políticas. En Kenya, los resultados de la evaluación del SACMEQ sirvieron de base para la fijación de puntos de referencia acerca de los elementos básicos con que deben contar las aulas. En Senegal, los datos obtenidos a partir de la evaluación del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los Países de la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla

Francesa (PASEC) mostraron que la repetición de grado imponía altos costos a los sistemas escolares y no aportaba beneficios tangibles en términos de resultados de aprendizaje. Este descubrimiento tuvo como consecuencia que se prohibiera la repetición de ciertos grados de primaria. Vietnam ha utilizado las evaluaciones de aprendizaje para identificar disparidades en el aprovechamiento escolar y establecer un marco de reglamentaciones destinadas a promover la prestación de servicios educativos en zonas o grupos desfavorecidos. Uruguay ha aplicado programas de evaluación nacional cuidadosamente concebidos para reforzar la gestión pedagógica. De esta manera, en un período de seis años, logró mejorar los resultados de aprendizaje para algunos grados en un 30%.

No obstante, estos ejemplos positivos son la excepción más que la regla. En muchos casos, las conclusiones de las evaluaciones no tienen influencia sobre la asignación de recursos o los programas de apoyo a los docentes. Incluso cuando se utilizan buenos sistemas de evaluación, sus efectos son a menudo limitados, debido en muchos casos a una capacidad institucional insuficiente. Es el caso de Bolivia, que posee un excelente sistema de evaluación y una gran pericia en la materia, pero con limitado impacto en la formulación de políticas o en lo que ocurre en el aula.

Planificación integrada para avanzar hacia la EPT

El progreso en la educación está supeditado a factores sociales más amplios, que determinan ciertas desigualdades basadas en los ingresos, el sexo, la pertenencia étnica y el lugar de residencia. El Marco de Acción de Dakar hace un llamamiento para que las políticas EPT sean promovidas “en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo”. Si bien la planificación educativa se ha reforzado, la falta de vínculos entre las estrategias para la educación y las estrategias generales para la reducción de la pobreza, sumada a altos niveles de fragmentación y a una coordinación ineficaz, continúa obstaculizando el progreso.

La planificación educativa dentro del marco de los enfoques que engloban todo un sector (enfoques sectoriales o SWAP, por sus siglas en inglés) ha desempeñado un papel decisivo en el establecimiento de prioridades, la ampliación del programa de la EPT y la fijación de horizontes de planificación a largo plazo por parte de los gobiernos. No obstante, muchos enfoques sectoriales presentan carencias persistentes en materia de educación: el presupuesto financiero es a menudo insuficiente, los objetivos educativos no se reflejan en los presupuestos nacionales y existe una tendencia a adoptar recetas preestablecidas.

Aún más grave es la tendencia generalizada a desvincular la planificación educativa de las estrategias generales destinadas a eliminar la pobreza y la desigualdad. Los Documentos de Estrategias de Lucha contra la Pobreza (DELPE) constituyen un medio para resolver este problema. En 54 países (más de la mitad de ellos pertenecientes al África Subsahariana) existen DELPE operativos. Si bien se trata de documentos “de carácter nacional”, también establecen los términos que rigen las alianzas constituidas con los donantes de ayuda al desarrollo. Los DELPE han contribuido a colocar a la pobreza en el centro del programa para el desarrollo, pero no han facilitado aún su integración efectiva dentro de la planificación educativa, al menos por cuatro razones:

- **Escasa vinculación con el programa de la EPT.** Los DELPE tienen como referencia los ODM, por lo que hacen mucho hincapié en objetivos cuantitativos relacionados con la educación primaria, excluyendo a menudo metas más amplias de la EPT. Cuando éstas se toman en cuenta, generalmente no están vinculadas a un programa más amplio de lucha contra la pobreza. Por ejemplo, tras un análisis del 18% de los DELPE más recientes, el Informe muestra que la AEPI es principalmente considerada un mecanismo para aumentar la tasa de escolarización en primaria, más que como una estrategia para mejorar la salud y la nutrición en la primera infancia.
- **Problemas en la determinación de objetivos y limitada consideración de la equidad.** Los objetivos raramente incluyen la disminución de las disparidades en materia de equidad, con la excepción parcial de los objetivos de paridad entre los sexos. Invariablemente se centran en el acceso a la educación más que en el aprovechamiento escolar.
- **Escasa vinculación entre la educación y las reformas generales en materia de gobernanza.** Los DELPE incorporan a menudo compromisos nacionales referidos a reformas de largo alcance en materia de gobernanza. No obstante, rara vez se analizan detenidamente las repercusiones de dichas reformas en la equidad educativa, incluso cuando éstas tienen consecuencias potencialmente significativas. La descentralización constituye un ejemplo claro. De manera general, pocos DELPE establecen estrategias prácticas para garantizar que las reformas de la gobernanza estrechen el vínculo entre la planificación educativa y los esfuerzos de lucha contra la pobreza.
- **Escasa integración de políticas intersectoriales.** Tal como se señala en el Capítulo 2, existen profundas y persistentes desigualdades en la educación, vinculadas con la pobreza, el género, la nutrición, la salud, la discapacidad y otros factores de marginación. Luchar contra estas desigualdades requiere la adopción de políticas cuyo alcance se extienda más allá del sector educativo. Los datos

que figuran en los DELPE indican que las estrategias educativas están a menudo desconectadas de dichas políticas.

Si bien los DELPE rara vez han proporcionado un marco integrado, han dado lugar a experiencias positivas que es necesario destacar. Los programas de protección social están favoreciendo considerablemente la educación al abordar problemas como la salud, la nutrición y el trabajo infantil. Los programas de transferencias condicionales de dinero en efectivo han sido particularmente logrados en América Latina, a tal punto que la ciudad de Nueva York ha adoptado uno de ellos como prueba piloto. Existen fuertes motivos que justifican el aumento de la inversión pública y las ayudas para programas intersectoriales de este tipo en otros contextos.

La planificación no sólo consiste en documentos técnicos, sino que implica también procesos políticos a través de los cuales se fijan las prioridades. Los procesos de consulta constituyen un elemento central de los DELPE, ya que proporcionan a las organizaciones de la sociedad civil la oportunidad de participar en los debates sobre las políticas. También contribuyen a asegurar que la educación figure en los debates sobre las estrategias nacionales de lucha contra la pobreza. El reto consiste en extender la participación para garantizar que las voces de los pobres y los más vulnerables sean escuchadas. Esto a su vez contribuirá a centrar aún más la atención sobre la AEPI, la alfabetización de los adultos y el desarrollo de capacidades. Además permitirá a los dirigentes contar con más información acerca de los factores externos al sector educativo que retrasan el progreso hacia una educación equitativa. El compromiso político continuo resulta crucial para que las prioridades fijadas en los procesos de consulta se conviertan en una realidad.

Capítulo 4 Incrementar la ayuda y mejorar la gobernanza

El Marco de Acción de Dakar se funda en una alianza internacional, en el marco de la cual los países en desarrollo se comprometen a reforzar la planificación educativa a nivel nacional, luchar contra las desigualdades y mejorar la rendición de cuentas. Al mismo tiempo, los países ricos asumen el importante compromiso de velar por que ningún plan nacional fiable fracase por falta de financiación. El aumento del volumen y la eficacia de las ayudas es esencial para alcanzar las metas y los objetivos establecidos en Dakar. ¿Los donantes están cumpliendo sus promesas?

En materia de financiación, la respuesta es no. Una estimación extremadamente prudente indica que la ayuda financiera requerida para el cumplimiento de un limitado grupo de objetivos relacionados con la



educación básica en los países de ingresos bajos es de aproximadamente USD 11.000 millones anuales. En 2006, las ayudas recibidas en estos países para la educación básica eran de tan sólo un tercio de las necesidades estimadas, lo que equivale a un déficit de financiación de alrededor de USD 7.000 millones.

Estos grandes déficits a nivel de las ayudas están retrasando el progreso. El debate sobre los logros y la eficacia de la asistencia para el desarrollo continúa: los pesimistas aseguran que la ayuda tiene, en el mejor de los casos, un impacto modesto, y un efecto negativo en numerosos casos. Las pruebas que nos proporciona la educación no respaldan esa opinión. En la República Unida de Tanzania, las ayudas han permitido apoyar una estrategia educativa nacional que ha logrado reducir en 3 millones el número de niños no escolarizados desde 1999. En Camboya, Kenya, Mozambique y Zambia, las ayudas han contribuido a financiar la supresión de los derechos de escolaridad y a extender así las oportunidades educativas a niños que de otra manera habrían quedado excluidos. En Bangladesh y Nepal, las ayudas se han utilizado para apoyar estrategias nacionales de incentivos destinados a niñas y grupos desfavorecidos. La asistencia para el desarrollo no es una panacea ni un correctivo de las malas políticas, pero tiene efectos positivos.

Los niveles de ayuda en materia de educación están vinculados a los flujos globales de asistencia al desarrollo. En 2005, en el marco de la Cumbre de Gleneagles del Grupo de los Ocho (G8), y de la reunión del Consejo Europeo, los donantes asumieron una importante cantidad de compromisos destinados a incrementar el flujo de ayudas. Ese fue el telón de fondo para la "Cumbre del Milenio + 5" de las Naciones Unidas. El cumplimiento de estos compromisos conduciría a un aumento de las ayudas al desarrollo del orden de los USD 50.000 millones para 2010 (a precios de 2004), la mitad de las cuales estarían destinadas al África Subsahariana.

Sin embargo, las perspectivas de cumplimiento no son alentadoras. Los donantes, considerados como grupo, no van por buen camino para cumplir con la palabra empeñada. Tomando en cuenta el incremento de la ayuda y los programas previstos para 2010, existe un déficit de USD 30.000 millones respecto de los compromisos asumidos en 2005 (nuevamente, a precios de 2004 también). El déficit en la ayuda para el África Subsahariana es del orden de unos USD 14.000 millones, y está perjudicando el progreso hacia el cumplimiento de los ODM y la EPT. La mayor parte de los países donantes tomados individualmente están lejos de poder cumplir con los compromisos asumidos en Gleneagles, y dos países del G8 (los Estados Unidos y Japón) siguen destinando un porcentaje muy bajo de su Producto Nacional Bruto en la asistencia al desarrollo.

Los compromisos en materia de educación han seguido la misma tendencia general. La media anual correspondiente a los compromisos de ayuda para 2005-2006 se encontraba por debajo de los registrados en 2003-2004, con el subsiguiente riesgo grave de que esta situación se refleje en un crecimiento más lento de los desembolsos, o incluso en su estancamiento.

Los donantes tienen antecedentes variables en materia de ayuda para la educación básica. En 2006, la mitad de todas las ayudas para la educación básica venían de tan sólo tres fuentes: los Países Bajos, el Reino Unido y la Asociación Internacional de Fomento del Banco Mundial. Estas fuentes representaban el 85% del aumento general registrado en los compromisos de ayuda para la educación básica en 2006. Sin embargo, el esfuerzo combinado de unos pocos donantes comprometidos no pudo contrarrestar la caída general de los compromisos de ayuda respecto de 2004.

El perfil de los compromisos de ayuda es muy variado. Algunos países, como Canadá, los Países Bajos y el Reino Unido, asignan más de tres cuartos de su ayuda a la educación en países de ingresos bajos y al menos la mitad a la educación básica. En cambio, Francia y Alemania (dos importantes donantes en materia de educación) asignan un porcentaje menor a la educación básica en los países más pobres. Sólo el 12% de la ayuda francesa y el 7% de la ayuda alemana se destinan a la educación básica en países de ingresos bajos. Ambos países asignan mayor prioridad a los subsidios destinados a que estudiantes extranjeros (procedentes en su mayoría de países en desarrollo con ingresos medios) estudien en sus universidades, que a la asistencia a la educación básica en países de ingresos bajos. En Francia, dos tercios de la ayuda para la educación se destinan a cubrir los costos asociados a los estudiantes que asisten a instituciones de enseñanza superior francesas.

El déficit cada vez mayor en la financiación de la ayuda para la educación plantea importantes interrogantes acerca del futuro de la Iniciativa Vía Rápida (IVR).

Establecida en 2002, la IVR fue concebida como un mecanismo multilateral destinado a promover la ayuda de los donantes para la EPT y, a través del Fondo Catalítico establecido en 2003, como un elemento de financiación. Desafortunadamente, la IVR no ha sido capaz de desarrollar una base de donantes suficientemente exhaustiva y se enfrenta a un futuro incierto. A mediados de 2008, los 35 países con planes de IVR aprobados afrontaban un déficit de financiación de USD 640 millones. Si incluimos en el cálculo a los ocho países con planes proyectados, la cifra se eleva a cerca de USD 1.000 millones. Para fines de 2009, el déficit de financiación para países con planes de IVR aprobados podría llegar a los USD 2.200 millones. Suponiendo que el Fondo Catalítico cubra alrededor del 40% al 50% del déficit, todavía quedarían por movilizar alrededor de USD 1.000 millones.

Las tendencias actuales en materia ayuda a la financiación no son un buen augurio para la consecución de los objetivos y metas del Marco de Acción de Dakar. No obstante, existen algunos signos positivos. En 2007, el G8 reafirmó su compromiso para que ninguna estrategia nacional fracasara por falta de financiamiento y prometió subsanar los déficits vinculados con planes de IVR aprobados. En junio de 2008, el Consejo Europeo también reafirmó su apoyo a la EPT. Sin embargo, las reafirmaciones de viejos compromisos no llevan a los niños a la escuela ni imparten una educación de calidad. Si los donantes se toman en serio sus promesas en el terreno de la educación, no pueden permitir que esta brecha siga aumentando en los próximos años.

El aumento de la ayuda es sólo una parte de la ecuación. En última instancia, se aceptará la necesidad de mayores compromisos en la medida en que se perciba que la ayuda contribuye a mejorar los resultados. Mucho de ello depende de la gobernanza en los países en desarrollo. Pero la gobernanza y la gestión de la ayuda también son importantes. En 2005, los donantes y los gobernantes de los países en desarrollo se comprometieron a reforzar la eficacia de la asistencia al desarrollo. Esta promesa, plasmada en la Declaración de París, prevé la armonización de las prácticas de los donantes y su adaptación a las estrategias de desarrollo de carácter nacional. Este enfoque señala un cambio de orientación, en la medida en que pasa de las ayudas basadas en proyectos a ayudas basadas en programas, un cambio que ya es ciertamente evidente en la educación. También se fijaron metas para 2010, con el fin de poder medir los progresos.

Es aún muy pronto para evaluar cabalmente en qué medida estos nuevos principios que rigen el otorgamiento de las ayudas están siendo plasmados en la práctica. En términos de compromisos de financiación, las ayudas basadas en proyectos se vieron fuertemente desplazadas por las ayudas basadas en programas. Las mejores estimaciones indican que poco más de la mitad de esta ayuda es canalizada mediante

programas de educación sectoriales, mientras que en 1999-2000 se hablaba de aproximadamente un tercio.

De acuerdo con evaluaciones preliminares, algunas de las metas establecidas en la Declaración de París serán difíciles de alcanzar. El seguimiento de los resultados obtenidos en 54 países, que representan la mitad de toda la ayuda, no arroja conclusiones del todo alentadoras. La utilización de los sistemas nacionales sigue siendo limitada, con tan sólo el 45% de la ayuda canalizada a través de sistemas nacionales de gestión de las finanzas públicas (el objetivo para 2010 es del 80%). En algunos casos, los donantes no utilizan los sistemas nacionales, ni siquiera cuando éstos han sido fortalecidos. A menudo la coordinación de los donantes es aún rudimentaria. En 2007, los 54 países recibieron más de 14.000 misiones de los donantes, de las cuales sólo el 20% había sido coordinado de manera conjunta.

El progreso hacia una mayor coordinación se ha hecho evidente en la educación, más que en muchas otras esferas. Así y todo, el índice de progreso ha sido errático y desigual, por lo que quedan aún muchos esfuerzos por realizar. En Camboya, sólo el 39% de las misiones de educación de 2007 fueron conducidas de forma conjunta, lo que supuso un aumento de los costos de transacción del gobierno anfitrión.

A pesar de que todos los donantes han subrayado su compromiso de adaptar la ayuda a las prioridades del país receptor y utilizar los sistemas nacionales, los resultados han sido variables. El progreso ha distado mucho de ser fácil, con frustraciones e inquietudes de ambos lados. Los donantes señalan a menudo problemas vinculados con la corrupción y la falta de capacidades. Por su parte, muchos de los beneficiarios de las ayudas se quejan de lo que consideran exigencias poco realistas por parte de los donantes y requerimientos onerosos a nivel de la elaboración de informes.

Las modalidades emergentes en materia de ayuda pueden resolver estos problemas. En el mejor de los casos, se destacan enfoques innovadores de la financiación, que incluyen mejoras en los sistemas de gestión nacionales, una mayor coherencia sectorial, así como un aumento de la supervisión y la coordinación de las actividades de los donantes. Ya se han obtenido importantes logros en algunos países, entre los cuales figuran Burkina Faso, Camboya, la India y Mozambique. Para que la puesta en práctica del programa de París sea un éxito, se requerirá un espíritu de compromiso y flexibilidad por ambas partes, y los donantes deberán abstenerse de usar la ayuda financiera como un medio de presión para conseguir cambios.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones sobre políticas



Cumplir con las promesas formuladas en el Marco de Acción de Dakar exigirá un fuerte liderazgo político, un gran sentido de la urgencia y la aplicación de estrategias prácticas. El capítulo final del presente Informe establece algunas de las prioridades clave. Intentando evitar las recetas preestablecidas, se identifican los principios que rigen las buenas prácticas, entre los cuales figuran:

- **Tomar la equidad en serio.** Muchos gobiernos no han asignado suficiente importancia a las políticas destinadas a luchar contra las desigualdades en la educación. El establecimiento de “objetivos de equidad” acompañados de plazos específicos y orientados a reducir las disparidades basadas en la riqueza, el género, la lengua y otros factores de desventaja, así como el minucioso seguimiento de los progresos alcanzados, contribuirán a concentrar la atención política. Al mismo tiempo, la planificación educativa debe conceder una mayor prioridad al gasto público en favor de los pobres y al desarrollo de incentivos destinados a los más pobres y desfavorecidos.
- Fortalecer los **vínculos entre la planificación educativa y las estrategias de reducción de la pobreza.** Las políticas educativas pueden desempeñar un papel importante en la consecución de la igualdad de oportunidades y la reducción de las desventajas. No obstante, los progresos en la educación dependen en gran medida de los progresos alcanzados en otros ámbitos como la lucha contra la pobreza, la nutrición y la salud pública. Aunque la planificación sectorial educativa se ha reforzado, todavía se debe integrar en las estrategias generales de lucha contra la pobreza.
- Reforzar el compromiso en favor de una **educación de calidad** para todos. Los resultados obtenidos en la extensión del acceso a la educación aventajan los progresos logrados en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Los dirigentes deben renovar y reforzar el compromiso asumido en Dakar respecto de la calidad de la educación y poner en marcha las infraestructuras y programas de ayuda y seguimiento de la actividad docente necesarios para obtener dichos resultados.
- Respetar el compromiso de una **financiación equitativa.** Muchos gobiernos han fracasado a la hora de desarrollar modelos de gasto público en favor de los pobres, y las reformas de descentralización a menudo han exacerbado las desigualdades en la educación. De cara al futuro, es importante que los gobiernos sean capaces de desarrollar enfoques que eviten ese tipo de resultados. Los gobiernos centrales deben conservar la capacidad redistributiva que va desde las regiones más ricas hasta las más pobres, y los organismos subnacionales deben asegurarse de que los planes de gastos reflejen el compromiso nacional respecto de la EPT.
- Reconocer los **límites de la elección y la competición.** El desarrollo de “cuasi-mercados” en la educación y la rápida aparición de prestadores de servicios educativos privados a bajo costo no están resolviendo los problemas subyacentes de acceso, equidad o calidad de la educación. Son muchos los actores que tienen una función que desempeñar en la prestación del servicio educativo, pero nada puede reemplazar un sistema educativo público adecuadamente financiado y eficazmente administrado, sobre todo en la educación primaria.
- Cumplir con los **compromisos en materia de ayuda.** La comunidad de donantes debe reconocer la gran gama de beneficios que conlleva un progreso acelerado hacia la EPT y colmar el déficit existente en materia de ayuda financiera. Las estimaciones más prudentes señalan que esto implicaría aumentar las ayudas para la educación básica en alrededor USD 7.000 millones anuales y cumplir con los compromisos asumidos en 2005. Colmar el déficit de ayuda financiera de USD 2.200 millones proyectada para 2010 en países con planes aprobados mediante la IVR constituye otra de las prioridades. Fortalecer el compromiso de algunos donantes clave respecto de la equidad en la asignación de las ayudas contribuiría a poner fin a los déficits financieros. ■

Sembrar las semillas del éxito futuro, enseñando a los niños a alimentarse saludablemente (Zimbabue).

© Giacomo Pirozzi/PANOS





Capítulo 1

La educación para todos, un derecho humano y un catalizador del desarrollo

Las ambiciosas metas para el desarrollo humano establecidas por la comunidad internacional y plasmadas en los ODM contemplan la reducción a la mitad de la pobreza extrema, la disminución de la mortalidad infantil en dos tercios, la universalización de la enseñanza primaria y el aumento de la igualdad entre los sexos. La fecha límite para la consecución de estos resultados es el año 2015. Ahora bien, si persisten las tendencias actuales, la mayor parte de los objetivos no podrán cumplirse. Sin embargo, un progreso acelerado hacia la Educación para todos, centrado en la equidad, podría cambiar dicha premisa. Para ello, los gobiernos deben actuar con mayor celeridad y mostrar un compromiso político. El presente capítulo analiza lo que está en juego.

Introducción	26
Oportunidades de educación: una gran polarización	29
Aprovechar los beneficios generales de la educación	32
Conclusiones	41

Introducción

Han transcurrido casi dos décadas desde que los gobiernos reunidos en Jomtien, Tailandia, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmaran el derecho humano a la educación y establecieran metas audaces. Sin embargo, los resultados resultaron no estar a la altura de las ambiciones. En 2000, los 164 gobiernos reunidos en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, adoptaron otro conjunto de ambiciosos objetivos en materia de educación y se comprometieron, a través del Marco de Acción de Dakar, a extender las oportunidades de aprendizaje a todos los niños, jóvenes y adultos, y alcanzar en 2015, un conjunto de metas establecidas en seis ámbitos diferentes. A tan sólo seis años de la fecha fijada, ¿esta vez será diferente?

En este comienzo de siglo, acelerar el progreso hacia la educación para todos constituye uno de los retos más decisivos que se plantean para el desarrollo. El derecho a la educación es un derecho humano básico y, como tal, debe ser protegido y extendido como un fin en sí mismo. Pero la educación es también un medio para conseguir fines más amplios, ya que las perspectivas de reducción de la pobreza, de disminución de las desigualdades extremas y de mejora de la salud pública se encuentran profundamente influenciadas por lo que ocurre en la educación. El progreso hacia la igualdad de oportunidades en la educación es una de las condiciones fundamentales para alcanzar la justicia social y reducir las disparidades sociales en cualquier país. Es también una condición para poder reforzar el crecimiento económico y la eficiencia: ningún país puede permitirse ineficiencias como las que surgen cuando se niega el acceso a la educación a ciertas personas por ser pobres, por pertenecer al sexo femenino o a un grupo social en particular. Y si esto resulta cierto a nivel nacional, también se aplica al plano internacional. Las perspectivas de alcanzar modelos más equitativos de globalización dependen estrechamente del desarrollo de la educación. En una economía mundial cada vez más interconectada y basada en el conocimiento, la distribución de oportunidades educativas repercutirá inevitablemente en los futuros modelos internacionales de distribución de la riqueza.

Algunos beneficios de la educación son menos tangibles y más difíciles de cuantificar que otros. Las escuelas no son meras instituciones en las que se difunde información, sino lugares donde los niños pueden desarrollar competencias sociales, adquirir confianza en sí mismos, aprender acerca de sus países, sus culturas y el mundo en el que viven, procurarse las herramientas que necesitarán

para ampliar sus horizontes y plantearse preguntas. Las personas a las que se les niega la oportunidad de aprender a leer y escribir y adquirir competencias educativas generales están menos equipadas para participar en la sociedad y ejercer una influencia sobre decisiones que afectan a sus propias vidas. Por ello, un sistema educativo con una base amplia constituye uno de los pilares de la democracia y la responsabilidad gubernamental, así como una contribución vital al debate público fundamentado alrededor de temas –como la sostenibilidad ambiental y el cambio climático– que tendrán un importante peso en el bienestar de las generaciones futuras.

El Marco de Acción de Dakar no es el único compromiso del programa de desarrollo internacional. En ocasión de la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, celebrada también en el año 2000, los dirigentes del mundo entero adoptaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), ocho metas de vasto alcance que abarcan desde la reducción de la extrema pobreza y la mortalidad infantil hasta el aumento del acceso al agua y al saneamiento, la reducción de la propagación de enfermedades infecciosas y el fortalecimiento de la igualdad entre los sexos. Los objetivos están vinculados con el cumplimiento de metas específicas para el año 2015. En el ámbito de la educación, los ODM proponen una versión muy recortada de las metas adoptadas en Dakar, puesto que principalmente incluyen el compromiso de alcanzar en 2015 la universalización de la enseñanza primaria completa y la paridad entre los sexos en todos los niveles del ciclo educativo.

En cierto modo, el marco que proponen los ODM resulta demasiado acotado, ya que a pesar de la vital importancia que tienen los dos objetivos mencionados, la EPT no se limita a cinco o seis años de enseñanza primaria y una mayor paridad entre los sexos. La calidad de la educación y del aprovechamiento escolar, el acceso al ciclo secundario y postsecundario, la alfabetización y la igualdad entre los sexos, en un sentido más amplio, son igualmente importantes. Sin embargo, existe una complementariedad entre las metas contempladas en el Marco de Acción de Dakar y los ODM, en la medida en que el progreso en la educación está condicionado por los avances realizados en otras esferas, como la reducción de la extrema pobreza, la equidad entre los sexos y los adelantos en materia de salud infantil. Estos vínculos son evidentes pero suelen pasarse por alto. Indudablemente, los niños cuyas vidas han sido destrozadas por el hambre, la pobreza y la enfermedad no están equipados para desarrollar su potencial educativo. Por este motivo, si no hay avances en el amplio frente de los ODM, la aspiración de una educación para todos no podrá

convertirse en una realidad. Del mismo modo, el progreso hacia muchas de las metas de los ODM depende fundamentalmente de los progresos realizados en la educación. Así, las propuestas de reducir la pobreza a la mitad o de disminuir en dos tercios la mortalidad infantil para 2015 pierden credibilidad en una situación de progreso lento y desigual hacia los objetivos políticos establecidos en Dakar. La interdependencia que existe entre las metas adoptadas por la comunidad internacional hace que el fracaso en un área aumente las probabilidades de fracaso en todas las demás.

El año 2008 marca el comienzo de la segunda mitad del período previsto para el cumplimiento de ambos compromisos, y con ella adquiere nueva relevancia la interdependencia entre los ODM y el Marco de Acción de Dakar. En efecto, tan sólo siete años nos separan del horizonte previsto para 2015 y el mundo está lejos de cumplir con muchos de esos objetivos. Si persisten las tendencias actuales, en 2015 no se podrá alcanzar la EPU, lo que supondrá quebrantar los compromisos contraídos en Dakar. Sobre la base de una proyección parcial que abarca a los países en los que se concentran sólo dos tercios de los 75 millones de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria, el presente Informe estima que para 2015 quedarán aún 29 millones de niños sin escolarizar. Estas cifras no sólo acarrearán consecuencias para los niños y los países inmediatamente afectados, sino también para la totalidad del proyecto de los ODM. Para decirlo sin rodeos, no se alcanzarán las metas de reducción de la mortalidad infantil y materna, de las enfermedades infecciosas y de la pobreza, a menos que los gobiernos actúen de manera decisiva sobre la educación. En cambio, un progreso acelerado en pos del cumplimiento de los ODM mejoraría las perspectivas en el ámbito de la educación, ya que contribuiría a reducir la pobreza y los problemas de nutrición y salud que millones de niños traen consigo a la escuela.

En septiembre de 2008, reconociendo que sin un cambio fundamental no será posible alcanzar las metas de desarrollo previstas, los gobiernos del mundo entero se dieron cita en la Cumbre de Naciones Unidas de Nueva York para reafirmar el compromiso contraído respecto de los ODM. Pero los mensajes alentadores no bastan para invertir la tendencia y recuperar el impulso que debe estimular la labor de las alianzas internacionales en aras del desarrollo. Lo que se precisa es sentido de la urgencia, liderazgo político y estrategias prácticas.

Fortalecer el compromiso asumido para con las metas educativas establecidas en el Marco de Acción de Dakar es una de las prioridades más apremiantes. Los numerosos logros obtenidos

Indudablemente, los niños cuyas vidas han sido destrozadas por el hambre, la pobreza y la enfermedad no están equipados para desarrollar su potencial educativo.

Pocos gobiernos tratan la crisis educativa como una prioridad urgente, al contrario de la actitud que adoptan frente a la crisis financiera.

desde 2000 colocan a la educación en una posición que le permitiría reivindicar un lugar dentro del podio de los éxitos de los ODM. En efecto, los progresos realizados en la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos han sido mucho más rápidos que los avances obtenidos en otros ámbitos, como la nutrición o la mortalidad infantil y materna. Uno de los obstáculos que frenan el avance de la EPT, como veremos en el Capítulo 2, es precisamente la dificultad que afrontan muchos países para avanzar más rápidamente hacia los ODM fijados en dichos ámbitos. Pero el éxito relativo de la educación no debe hacernos perder de vista las enormes consecuencias que acarrearía un fracaso en el cumplimiento del objetivo de la universalización de la enseñanza primaria en 2015. En cambio, al evitar este fracaso nos dotaríamos de un poderoso catalizador para acelerar el progreso hacia los ODM.

El telón de fondo de la Cumbre sobre los ODM en septiembre de 2008 fue una crisis sin precedentes de los mercados financieros internacionales, cuyo desenlace sigue siendo incierto. Conscientes de que la caída de los sistemas financieros conlleva un riesgo de rápido contagio a todos los sectores de la sociedad y de la economía real, los gobiernos están tomando medidas urgentes de gran envergadura y largo alcance para estabilizar los sistemas bancarios. Salvando las distancias, una analogía con la crisis del sistema educativo puede resultar instructiva. Cuando los sistemas educativos no logran llegar a amplios segmentos de la población, cuando se niegan oportunidades a los niños en virtud de su sexo, de los ingresos de sus padres, de su pertenencia étnica o del lugar donde les ha tocado vivir, o cuando las escuelas obtienen de manera crónica resultados de aprendizaje

insuficientes, existen también efectos de contagio. Dichos efectos no se reflejan en estruendosas bancarrotas bancarias, fluctuaciones de las acciones o crisis de los créditos hipotecarios. No obstante, tienen verdaderas consecuencias humanas, sociales y económicas. Las carencias del sistema educativo no sólo debilitan la economía real, frenando la productividad y el crecimiento. También socavan los esfuerzos por reducir la mortalidad infantil, con la consiguiente pérdida de vidas y el aumento de los riesgos para la salud que ello conlleva, y promueven la polarización social y el debilitamiento de la democracia. Y sin embargo, a pesar de los importantes intereses en juego y los altos costos de la inacción, pocos gobiernos tratan la crisis educativa como una prioridad urgente, al contrario de la actitud que adoptan frente a la crisis financiera. Así pues, nos hallamos frente a una cuestión que necesita del liderazgo nacional e internacional para encontrar un lugar firme en el centro de la agenda política.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se publicó por primera vez en 2002 con el fin de realizar un seguimiento de los progresos realizados hacia el cumplimiento de los objetivos de la EPT consagrados en el Marco de Acción de Dakar. Desde sus inicios, ha cubierto todos y cada uno de estos objetivos. Este año, el Informe se propone llegar un poco más lejos y examinar un conjunto de problemáticas vinculadas con la gobernanza, las finanzas y la gestión del sistema educativo. Hace hincapié en la importancia crucial de la equidad en las oportunidades educativas, ya que ésta debería constituir un objetivo primordial de las políticas públicas y porque las profundas desigualdades educativas amenazan con socavar los progresos hacia los objetivos de la EPT y los OMD. □

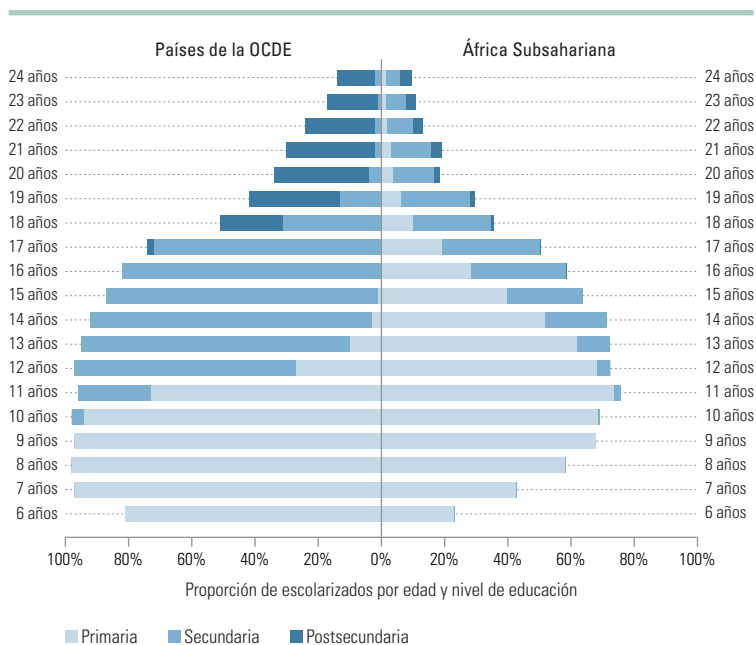
Oportunidades de educación: una gran polarización

La distribución de las oportunidades educativas desempeña un papel clave en la determinación de las perspectivas del desarrollo humano. Dentro de cada país, el gobierno y la población reconocen cada vez más que la desigualdad de oportunidades en materia de educación está vinculada con desigualdades en los ingresos, en la salud y, de manera más general, en las oportunidades de éxito en la vida. Esto no sólo se da dentro de cada país, sino también entre países. Las grandes disparidades educativas mundiales ahondan las profundas brechas que existen entre naciones ricas y pobres en términos de ingresos, salud y otros aspectos del desarrollo humano.

No obstante, la verdadera magnitud de las enormes disparidades que existen en materia de oportunidades educativas no llega a apreciarse en toda su dimensión. La educación es un derecho humano universal, pero el goce de este derecho está fuertemente condicionado por el azar de las circunstancias que acompañan el nacimiento de una persona y las situaciones que ésta hereda. Las oportunidades educativas están profundamente marcadas por el lugar de nacimiento y otros factores que están fuera del control de los niños, como los ingresos de sus padres, el sexo o la pertenencia étnica.

Desde una perspectiva global, haber nacido en un país en desarrollo es un fuerte indicador de oportunidades reducidas. El nivel de instrucción alcanzado, evaluado en términos del promedio de años o grados completados en el ciclo educativo, es una medida (ciertamente limitada) de la inequidad global. Mientras que en casi todos los países miembros de la OCDE la educación básica universal llega hasta el 9º grado, la mayor parte de los países situados en regiones en desarrollo están lejos de ese logro. Las pirámides de asistencia escolar por edad específica, que ilustran gráficamente la distribución por edad y por grados, ponen de manifiesto el contraste que existe entre las oportunidades de educarse que tendrá en su vida una persona nacida en un país de la OCDE y una persona del África Subsahariana (Gráfico 1.1). A los 7 años de edad, la mayoría de los niños de los países de la OCDE están escolarizados, mientras que en el África Subsahariana es sólo el 40%. A los 16 años, más del 80% de la población de los países de la OCDE asiste a la escuela secundaria, mientras que un cuarto de la población del África Subsahariana se encuentra aún en la escuela primaria. Cuatro años más tarde, a los 20 años, alrededor del 30% de la población de los países de la OCDE está cursando estudios de postsecundaria,

Gráfico 1.1: Tasa de asistencia por edad específica y nivel de educación en los países de la OCDE y del África subsahariana (2000-2006)¹



1. Promedios ponderados. La información corresponde al año más reciente disponible del período indicado. Fuentes: cálculos basados en la OCDE (2008b); Banco Mundial (2008b).

mientras que en el África Subsahariana este porcentaje apenas llega al 2%.

A pesar de su crudeza, estas cifras no cuentan sino una parte de la historia. Una manera de abordar la desigualdad de oportunidades es considerar las posibilidades que tiene un niño nacido en un país de alcanzar un nivel dado de educación, con respecto a otro niño nacido en otro país. El Capítulo 2 recoge información internacional con el fin de comparar las oportunidades educativas entre países. Los resultados son impactantes. Muestran cómo los niños nacidos en países como Malí y Mozambique tienen menos oportunidades de completar un *ciclo de primaria* que los niños de Francia o del Reino Unido de llegar hasta la *educación terciaria*. Este abismo no se limita al África Subsahariana, pues aproximadamente 1 de cada 5 alumnos que ingresan en la enseñanza primaria en América Latina y Asia Meridional y Occidental no llega a finalizar el último grado de primaria.

Las desigualdades globales en la educación reflejan las desigualdades de ingresos. Esta asociación no es azarosa, sino que pone de manifiesto, a pesar de la complejidad que caracteriza la relación entre educación y creación de riqueza, la importancia del conocimiento como estímulo del crecimiento económico y la productividad (ver más abajo). Así, en una economía internacional cada vez más basada en

Uno de cada cinco alumnos que ingresan en la enseñanza primaria en América Latina y Asia Meridional y Occidental no llega a finalizar el último grado de primaria.

En América Latina, el 20% más pobre está cerca del promedio registrado en el África Subsahariana.

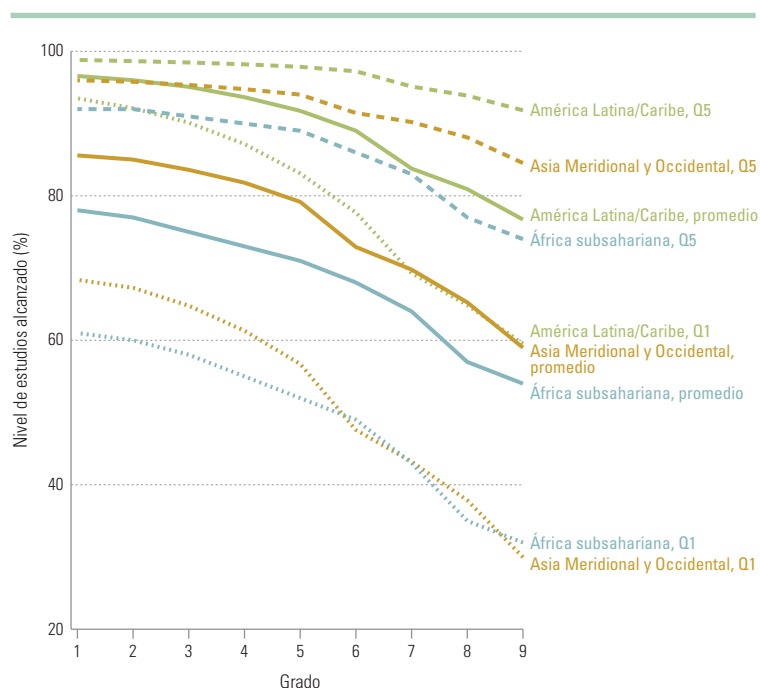
el conocimiento, las disparidades en la educación adquieren aún más relevancia. Es cada vez más evidente que las desigualdades educativas actuales pueden verse como un indicador predictivo de las futuras desigualdades en la distribución mundial de la riqueza y en las oportunidades en materia de salud y trabajo. El hecho de que, en la mitad de los países del África Subsahariana, la tasa de supervivencia hasta el último grado de la escuela primaria alcance un máximo del 67% no deja de repercutir sobre las perspectivas de inserción en la economía mundial de esta región marginada.

Las desigualdades dentro de los países muestran un panorama aún más crudo de las disparidades en términos de oportunidades educativas. Los datos nacionales correspondientes al promedio de oportunidades de acceder a la educación terminan por ocultar la distribución de estas oportunidades dentro de los diferentes grupos sociales. La superposición de la distribución de oportunidades en el interior de un país sobre la distribución de oportunidades entre países no hace sino aumentar la escala de la desigualdad.

Para ilustrar esta afirmación, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009* ha creado un gráfico regional compuesto que recoge los

datos de las encuestas nacionales de hogares e ilustra la distribución del nivel de estudios alcanzado en función de los grupos de ingresos. Las curvas del Gráfico 1.2 indican el nivel de estudios alcanzado por los extremos opuestos, a saber el 20% más rico y el 20% más pobre de la población. Una vez más, los resultados son impactantes. El gráfico muestra que tan sólo cerca de la mitad del quintil más pobre del África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental progresa hasta 5º grado, mientras que el porcentaje es del 80% para el quintil más rico. Haber nacido dentro del 20% más pobre de la población del África Subsahariana o de Asia Meridional y Occidental reduce a menos de la mitad las posibilidades de llegar hasta el 9º grado de la enseñanza primaria. En América Latina, mientras el 20% más rico alcanza niveles cercanos al 9º grado (como los países de la OCDE), el 20% más pobre está cerca del promedio registrado en el África Subsahariana. Estas disparidades basadas en los ingresos se ven reflejadas en las diferencias respecto al promedio de años cursados al que llega la población comprendida entre los 17 y los 22 años de edad. En Mozambique, una persona perteneciente al 20% más pobre de la población tiene un promedio de 1,9 años de educación, mientras que alguien perteneciente al 20% más rico cursa 5 años. En Perú, la disparidad entre ricos y pobres es de 4,6 años de escolaridad, mientras que en la India alcanza los 6,7 años (Cuadro 1.1).

Gráfico 1.2: Nivel de estudios alcanzado por la población de 10 a 19 años de edad en América Latina y el Caribe, Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana (2000-2006)¹



Nota: Q1 corresponde al quintil más pobre, Q5 al más rico.

1. Promedios ponderados. La información corresponde al año más reciente disponible del período indicado.

Fuente: Banco Mundial (2008b).

Cuadro 1.1: Promedio de años de estudios cursados por el 20% más pobre y más rico de la población de 17 a 22 años de edad, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente

	20% más pobre	20% más rico
	(años)	
Bangladesh, 2004	3,7	8,1
Burkina Faso, 2003	0,8	5,6
Etiopía, 2005	1,6	7,4
Ghana, 2003	3,2	9,2
Guatemala, 1999	1,9	8,3
India, 2005	4,4	11,1
Mali, 2001	0,4	4,8
Mozambique, 2003	1,9	5,0
Nicaragua, 2001	2,5	9,2
Nigeria, 2003	3,9	9,9
Perú, 2000	6,5	11,1
Filipinas, 2003	6,3	11,0
R.U. Tanzania, 2004	3,9	8,1
Zambia, 2001	4,0	9,0

Fuente: Encuestas nacionales de demografía y salud, según cálculos de Harttgen et al. (2008).

Las disparidades basadas en los ingresos, como las que se ilustran más arriba, no son el único tipo de disparidad en la educación. Las situaciones desventajosas heredadas, relacionadas con el sexo, la pertenencia étnica y el lugar de residencia –entre otros factores– también resultan importantes, ya que combinadas con las diferencias basadas en los ingresos, restringen las oportunidades y contribuyen a transmitir la desventaja educativa y la pobreza de generación en generación. Uno de los principales mensajes del presente Informe hace hincapié en la necesidad de que los gobiernos nacionales y los organismos internacionales de desarrollo se concentren más en la equidad para alcanzar los objetivos clave establecidos en el Marco de Acción de Dakar.

La distribución desigual de la educación tiene repercusiones más amplias. En efecto, las brechas entre las oportunidades educativas basadas en los ingresos refuerzan las desigualdades en la distribución de los ingresos y las divisiones sociales que éstas generan. Esto también significa que los beneficios asociados a la educación en áreas como la salud pública, el empleo y la participación en la sociedad están repartidos de forma desigual. Los costos humanos de estas desigualdades son acumulativos y se perpetúan a través de las generaciones. Por ejemplo, el hecho de que en el mundo de hoy las mujeres constituyan la mayoría del grupo de los analfabetos refleja disparidades de género históricas en el acceso a la educación. Cuando esas mujeres a las que se les ha negado la educación se convierten en madres, transmiten a sus hijos ese legado de oportunidades acotadas. Sus niños tendrán menos probabilidades de sobrevivir, más probabilidades de enfermarse y menos posibilidades de ir a la escuela que los hijos de las madres que hayan recibido educación.

La calidad importa

Algunas desigualdades son más fáciles de medir que otras. Los indicadores destinados a medir la cantidad de niños escolarizados o el nivel de estudios alcanzado permiten establecer comparaciones relativamente sencillas entre países. En cambio, los indicadores de aprovechamiento escolar y su comparación plantean más problemas. A pesar de que las evaluaciones internacionales y regionales de aprendizaje cubren cada vez más países, la información sigue siendo escasa e insuficientemente disponible en formatos que permitan facilitar las comparaciones globales. Dicho de otro modo, la cantidad es más fácil de medir que la calidad, pero a la hora del análisis final, la calidad es lo que cuenta. En última instancia, lo que interesa es saber en qué medida la escolarización promueve el desarrollo cognitivo, facilita la adquisición de competencias y enriquece la vida de los niños.

Las desigualdades cualitativas disminuyen probablemente a un ritmo mucho menor que las disparidades cuantitativas. A pesar de registrar aún niveles importantes, las mediciones básicas de la desigualdad disminuyen en la educación primaria y secundaria. La convergencia está a la orden del día. Los países en desarrollo están reduciendo su desfase en la escolarización, la asistencia y la terminación de los estudios, aunque en forma desigual y muchas veces partiendo de un nivel muy bajo. Uno de los motivos de esta merma es evidente: los países ricos no pueden exceder la cobertura universal de la enseñanza primaria y secundaria que ya han alcanzado, por lo que cualquier avance logrado en los países en desarrollo provoca una disminución de la disparidad. No obstante, además de medir qué nivel de instrucción se alcanza, también se debe tener en cuenta la calidad de la educación. En términos de aprovechamiento escolar y resultados obtenidos, está claro que un año en una escuela promedio en Zambia dista mucho de un año en una escuela promedio en –digamos– Japón o Finlandia. Existen contundentes datos empíricos internacionales (tratados más adelante, en el Capítulo 2) que indican que completar seis o incluso nueve años de escolaridad en países en desarrollo no garantiza la adquisición de competencias cognitivas básicas ni de conocimientos funcionales en materia de lectura, escritura y aritmética (Filmer *et al.*, 2006; Pritchett, 2004a).

Las evaluaciones internacionales permiten hacerse una idea de la magnitud de las desigualdades que existen en el aprovechamiento escolar. Para tomar un ejemplo, los resultados de la evaluación de competencias de lectura y escritura del PISA de la OCDE mostraron que la media alcanzada en países en desarrollo como Brasil y Perú se sitúa dentro del 20% más bajo de la escala de puntuaciones obtenida por muchos de los países de la OCDE. Un estudio reciente sobre el aprovechamiento escolar en la enseñanza básica puso de manifiesto elevados porcentajes de analfabetismo funcional en las áreas de matemáticas y ciencias entre los estudiantes de secundaria de varios países en desarrollo. En Brasil, Ghana, Marruecos, Perú y Sudáfrica, menos del 60% de los niños escolarizados alcanza el umbral de competencias básicas (Hanushek y Wößmann, 2007). Y el rendimiento sería aún más bajo si el análisis tomase en cuenta a los niños sin escolarizar. Estudios recientes llevados a cabo en Zambia y Ghana señalan que menos del 60% de las mujeres jóvenes que completaron seis años de enseñanza primaria son capaces de leer una oración simple en su propio idioma. Del mismo modo, las evaluaciones realizadas en países como la India y Pakistán muestran que más de dos tercios de los alumnos de grado 3 son incapaces de escribir una

Los costos humanos de estas desigualdades económicas, sociales y educativas son acumulativos y se perpetúan a través de las generaciones.

oración simple en urdu. El análisis de datos acerca del aspecto cualitativo del aprovechamiento escolar no hace sino magnificar las desigualdades observadas en términos cuantitativos.

Lo que los niños obtengan de la escuela es lo que condicionará las oportunidades que tengan en la vida.

La calidad de la educación no sólo es importante para comprender los mecanismos de distribución de oportunidades que operan dentro de las sociedades, sino también para medir la escala de desigualdad mundial que existe en el ámbito de la educación. De ahí que, contrariamente a lo que ocurre a veces con los ODM, la EPT no pueda interpretarse como una simple cuestión de escolarización de todos los niños. Que los niños asistan a clase es ciertamente importante, pero lo que condicionará sus oportunidades en la vida será lo que obtengan de la escuela. □

Aprovechar los beneficios generales de la educación

Existen muy buenas razones para que los gobiernos comprometidos con la consecución de los ODM renueven su compromiso con el Marco de Acción de Dakar. Ante todo, la educación es un derecho humano y un importante objetivo en sí mismo. Se trata de un elemento crucial para el desarrollo de las capacidades humanas, que determina el potencial de las personas para elegir la vida que desean (Sen, 1999). Pero más allá de su importancia intrínseca, existen fuertes vínculos recíprocos entre educación y progreso en áreas en las que el mundo está aún lejos de alcanzar los ODM.

Nada de esto implica que los vínculos entre la educación y los beneficios sociales o económicos sean automáticos. El impacto de la educación está fuertemente condicionado por otros factores, que van desde las condiciones macroeconómicas y del mercado laboral hasta el estado de la prestación del servicio de salud pública y los niveles de desigualdad basados en la riqueza, el sexo y otros factores. Los beneficios de la educación tienden a ser mayores en contextos caracterizados por un crecimiento económico de base amplia, un fuerte compromiso político para con la reducción de la pobreza, altos niveles de equidad en el acceso a los servicios básicos, y un compromiso con la gobernanza democrática y la responsabilidad política.

Crecimiento económico, reducción de la pobreza y equidad

Los vínculos entre la educación y el crecimiento económico, la distribución de los ingresos y la reducción de la pobreza ya han sido sobradamente demostrados. La educación proporciona a las personas el conocimiento y las competencias que necesitan para aumentar sus ingresos y ampliar sus oportunidades laborales. Esto se aplica tanto a los hogares como a las economías nacionales. Los niveles de productividad, de crecimiento económico y los patrones de distribución de los ingresos están íntimamente ligados al estado de la educación y a la distribución de oportunidades educativas. La progresiva interdependencia económica mundial y la relevancia creciente para el crecimiento económico de los procesos basados en el conocimiento han aumentado la trascendencia del papel que desempeña la educación, así como la cuantía de los costes asociados al déficit educativo.

Todo esto tiene importantes repercusiones sobre el objetivo de desarrollo internacional de reducir a la mitad la pobreza extrema (ODM 1). El índice de reducción de la pobreza es una función que tiene dos variables: la tasa global de crecimiento

económico y el porcentaje del aumento en el crecimiento que llega a los pobres (Bourguignon, 2000). La educación guarda estrecha relación con ambos términos de la ecuación. Por un lado, un mayor acceso a las oportunidades educativas de buena calidad puede contribuir a fortalecer el crecimiento económico, gracias al aumento de la productividad, el apoyo a la innovación y la adopción de nuevas tecnologías. Por otro lado, el amplio acceso a una educación básica de calidad constituye uno de los pilares del crecimiento a gran escala, en la medida en que permite a los hogares pobres aumentar su productividad y asegurarse una mayor participación en la prosperidad nacional. Estudios recientes, analizados en las siguientes secciones, confirman el papel clave que desempeña la educación en la reducción de la pobreza y ponen de relieve la importancia crítica de la calidad educativa.

Crecimiento económico

Ningún país ha sido capaz de reducir la pobreza a medio plazo sin un crecimiento económico sostenido. La educación desempeña un papel clave en la producción del aprendizaje y las competencias necesarias para generar las ganancias de productividad que alimentan el crecimiento. Una investigación reciente destaca la importancia que tienen para el crecimiento económico los años de escolaridad y los resultados del aprendizaje. Este estudio sobre el impacto del aprovechamiento escolar realizado en medio centenar de países para el período 1960-2000 puso de manifiesto que cada año adicional de escolaridad aumentaba el promedio anual de crecimiento del producto interior bruto (PIB) en un 0,37%. Este impacto era considerablemente más amplio y alcanzaba el 1% del PIB si se acompañaba de un incremento en las competencias cognitivas (Hanushek *et al.*, 2008; Hanusek y Wößmann, 2007). Existen también datos empíricos que indican que el impacto de una mayor calidad en la educación sobre las competencias cognitivas tiende a ser mayor en los países en desarrollo que en los países desarrollados.

La calidad de la educación tiene también repercusiones importantes en los ingresos económicos de los hogares. Una investigación realizada en 15 países que participaron de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) indica que una desviación estándar en la alfabetización (un indicador de calidad) tiene mayores efectos sobre los salarios que un año adicional de escolaridad, lo que demuestra una vez más que el resultado es lo que cuenta (Denny *et al.*, 2003).

Ingresos personales. Un gran número de datos empíricos ponen de manifiesto los altos niveles de retorno que supone invertir en educación, si bien la magnitud de dichos retornos es aún un tema de

debate. Un estudio realizado en diferentes países señala que cada año adicional de escolaridad aumenta los ingresos en un 10%, con variaciones en función de ciertos factores subyacentes. Se comprobó así que los retornos son mayores para los países de ingresos bajos, para los niveles más bajos de escolarización y para las mujeres (Psacharopoulos y Patrinos, 2004). Otro estudio obtuvo resultados que difieren tanto en general como por nivel de educación (Bennell, 1998). Estas variaciones sugieren que las conclusiones sobre los retornos económicos de la inversión en educación dependen de factores metodológicos y condiciones económicas. En líneas generales, a medida que los países avanzan hacia la EPU, el déficit de competencias a nivel nacional pasa de la educación primaria a la secundaria y terciaria, con lo que los retornos económicos asociados a la primaria tienden a caer, un fenómeno ampliamente observado en América Latina (Behrman *et al.*, 2003). En términos de políticas públicas, la relevancia del análisis basado en la tasa de retorno tiene sus limitaciones. Los argumentos que fundamentan la inversión en la educación básica no parten de un cálculo monetario, sino que descansan en una visión de la educación como derecho humano y en ideas vinculadas con el concepto de ciudadanía. No obstante, existen pruebas contundentes de que las tasas de retorno privadas y públicas asociadas a la enseñanza primaria y secundaria son suficientemente altas como para considerar que la educación constituye una buena inversión para la sociedad. En el sector agrícola, a mayor educación corresponden mayores salarios, mayor productividad e ingresos agrícolas más altos, todos ellos indicadores fundamentales para la reducción de la pobreza (Appleton y Balihuta, 1996). En contraposición con estos beneficios potenciales, las desigualdades educativas basadas en el sexo u otros factores acarrearán costos económicos reales. En Kenya, se comprobó que aumentar la educación y los niveles de contribución de las campesinas para equipararlos con los de los campesinos podía redundar en un aumento del rendimiento del orden del 22% (Quisumbing, 1996).

Distribución de los ingresos. La distribución de las oportunidades educativas guarda una estrecha relación con la distribución de los ingresos. La relación entre ambos elementos es altamente variable y compleja, pero tiene importantes implicaciones para la reducción de la pobreza y la consecución de los ODM. La importancia del crecimiento económico descansa en su capacidad para aumentar el promedio de ingresos. La tasa de conversión del crecimiento en reducción de la pobreza depende de la proporción del incremento del producto nacional que se destina a las personas que viven en la pobreza. Al aumentar la productividad de los más pobres, la equidad en

El amplio acceso a una educación básica de calidad constituye uno de los pilares del crecimiento a gran escala.

la educación contribuye a multiplicar el crecimiento global y el porcentaje del crecimiento que favorecerá a aquellos que viven por debajo de la línea de la pobreza.

Una educación menos equitativa puede tener el mismo efecto, pero en sentido inverso. Estudios realizados en los países desarrollados advierten que la desigualdad en la educación es una de las causas del incremento de la desigualdad en los ingresos. Por ejemplo, durante las tres últimas décadas, la creciente diferencia de salarios entre aquellos que completaron la enseñanza secundaria y aquellos que la abandonaron ha sido una fuente importante de desigualdad y polarización social en los Estados Unidos (Heckman, 2008). La progresiva disparidad entre las competencias de los graduados y los no graduados de la enseñanza secundaria no hace sino alimentar la desigualdad.

Los patrones de desigualdad en los ingresos están condicionados por los retornos económicos privados asociados a los diferentes niveles de educación, que a su vez reflejan las evoluciones de los mercados laborales. El rápido incremento de la demanda de personas con elevadas competencias en países con bajas tasas de terminación de la enseñanza secundaria y acceso restringido a la educación terciaria puede conducir a importantes aumentos de la desigualdad. Así, en la India, Indonesia, Filipinas y Vietnam, el aumento de las desigualdades salariales guarda una estrecha relación con la acentuación de las disparidades entre las personas que han cursado estudios superiores y las que han alcanzado niveles de instrucción menos elevados (Banco Asiático de Desarrollo, 2007). De la misma manera, los resultados observados en América Latina sugieren que los beneficios asociados a la enseñanza secundaria y terciaria aumentan más rápidamente que aquellos asociados a la enseñanza primaria (Behrman *et al.*, 2003).

Los patrones predominantes de distribución de los ingresos refuerzan los argumentos a favor del progreso hacia la equiparación de las oportunidades educativas. A escala mundial, el 40% más pobre de la población mundial, que vive con menos de dos dólares estadounidenses (USD) por día, obtiene el 5% de los ingresos mundiales; mientras que el 20% más pobre (que vive con menos de USD 1 por día) obtiene el 1,5% (Dikhanov, 2005). Así pues, un incremento, por pequeño que sea, en el porcentaje de la riqueza mundial destinada a los pobres del mundo podría tener repercusiones muy significativas para la reducción de la pobreza. Medido en términos financieros, se necesitarían alrededor de USD 300.000 millones (menos del 1% del PIB mundial) para que los miles de millones de personas que sobreviven con menos

de USD 1 por día queden por encima de la línea de la pobreza (PNUD, 2005). Con los actuales niveles de desigualdad mundial, se trataría de una modesta redistribución que redundaría en un amplio impacto sobre la pobreza. Una mayor equidad en la distribución de oportunidades educativas podría facilitar esa redistribución. Resulta pues evidente que no podrán alcanzarse patrones de integración más equitativos si no se superan las grandes disparidades educativas que existen actualmente.

La misma conclusión general se aplica al plano nacional. Durante las dos últimas décadas, se ha podido observar en los diferentes países una clara tendencia hacia el aumento de las desigualdades en los ingresos. Éstas han aumentado en 53 países entre los 73 de los que se tiene información, lo que representa el 80% de la población mundial. Una amplia gama de factores intervienen en este fenómeno, en el que se vincula la desigualdad educativa con los cambios tecnológicos y otras fuerzas más amplias. No obstante, la importancia de la desigualdad educativa como elemento generador de mayores desigualdades es cada vez más aceptada. Cuando la base del sistema educativo es amplia y abarca a los pobres, a las mujeres y a los grupos marginados, la educación puede contribuir a fomentar un crecimiento económico de base también amplia. Una mayor equidad en la educación puede contribuir a alimentar un círculo virtuoso en el que el aumento del crecimiento se acompaña de una mayor y más rápida reducción de la pobreza, con las ventajas que esto entraña para los pobres y la sociedad en su conjunto.

La relación entre la educación, por un lado, y el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, por otro, ilustra la importancia del contexto. Las escuelas y los sistemas educativos no son garantes de un crecimiento más rápido o de una mayor equidad. Los problemas derivados de la gestión macroeconómica o vinculados con otras esferas de la política pueden mermar los beneficios de la educación. En los Estados Árabes, para tomar un caso ilustrativo, los datos empíricos a nivel regional revelan una débil relación entre la expansión de la educación y la productividad (Banco Mundial, 2008*d*). En efecto, el aumento de la oferta de mano de obra calificada en una economía caracterizada por la baja productividad, el estancamiento y el desempleo creciente tiene por consecuencia una disminución de los retornos económicos privados de la inversión en la escolarización. Además, puede dar lugar a la aparición de grandes masas de desempleados compuestas de graduados y jóvenes instruidos. En Egipto, los adultos con educación secundaria representan el 42% de la población, pero el 80% de los desempleados (Banco Mundial, 2008*d*).

La discriminación en el mercado laboral basada en el sexo puede invalidar los efectos de equiparación de la educación.

Otros factores del mercado laboral también resultan importantes. Los beneficios de la educación pueden también traducirse en el acceso a puestos de trabajo mejor remunerados, o en aumentos salariales dentro del mismo puesto de trabajo. En la medida en que estos beneficios se apliquen tanto a hombres como a mujeres, la educación también puede contribuir a promover la igualdad de los sexos en materia salarial. Sin embargo, la discriminación y las distorsiones del mercado laboral basadas en el sexo pueden invalidar los efectos de equiparación de la educación. En Pakistán, la participación de las mujeres en el mercado laboral es muy inferior a la de los hombres, pues se concentran en un número reducido de ocupaciones, sobre todo en trabajos poco calificados y reciben remuneraciones substancialmente más bajas. Sin embargo, a pesar de que para todos los niveles de educación las mujeres reciben salarios más bajos que los hombres, los retornos económicos asociados a la educación y al desarrollo de competencias (definidos en términos del incremento salarial que permite un año adicional de escolaridad) son mayores para las mujeres pakistaníes que para los hombres, en todas las ocupaciones (excepto en la agricultura), por lo que la educación contribuye a la reducción de las brechas remunerativas basadas en las diferencias entre sexos. Pero la participación femenina en el mercado laboral sólo se incrementa al cabo de diez años de educación y sólo el 10% de las mujeres pakistaníes ha tenido acceso a ese lapso de escolaridad (a partir de comienzos de los años 2000). Por lo tanto, las barreras de género que limitan la entrada de las mujeres al mercado laboral, el restringido número de ocupaciones femeninas y sus limitadas oportunidades educativas están diluyendo los beneficios de la educación como promotora de la igualdad en Pakistán (Aslam *et al.*, próximo a publicarse).

Muchos son los factores susceptibles de debilitar la relación entre el aumento de la educación, por un lado, y la generalización y aceleración del crecimiento, por el otro. En efecto, el incremento del promedio de años de escolaridad no siempre redundan positivamente en la formación del capital humano. Si la calidad de la educación no es buena y los niveles de aprovechamiento escolar son bajos, las verdaderas competencias que constituyen la base de la economía pueden no incrementarse. El aumento de la escolarización y del porcentaje de terminación de estudios puede tener una influencia marginal sobre la formación del capital humano. De igual modo, el aumento del promedio de años de estudios no redundará en una distribución más equitativa de los ingresos si amplios sectores de la población quedan al margen. En este contexto, lo importante es hasta qué punto los pobres están compensando su desfase educativo respecto de los

que no son pobres. En definitiva, el promedio de años de escolaridad constituye un importante indicador del capital humano, pero no el único. La calidad y la equidad también son fundamentales.

Es importante admitir que los conocimientos actuales acerca de la relación emergente entre la educación, por un lado, y el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, por el otro, son aún limitados. Los ejercicios de modelos de proyección económica pueden proporcionar información importante acerca de esta relación, sobre la base de los datos empíricos existentes. El futuro es siempre incierto, pero no se asemejará al pasado. La globalización y la importancia creciente del conocimiento en su calidad de elemento impulsor del crecimiento económico tienen importantes consecuencias sobre la distribución de la riqueza y la reducción de la pobreza a nivel nacional e internacional. El progresivo consenso alrededor de la idea de que el conocimiento constituye la clave de la competitividad, del empleo y de las perspectivas de crecimiento a largo plazo no hace sino profundizar la importancia que reviste el acceso al aprendizaje. En un contexto en que las estructuras económicas nacionales e internacionales cambian rápidamente, aumenta el valor asignado a la adquisición de conocimientos y competencias transferibles.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, un objetivo central de la EPT, es una condición crucial para poder adecuarse a una vida económica basada en el conocimiento. Por ello, los países y sus poblaciones necesitan sistemas de educación formal que les proporcionen oportunidades para adquirir sus competencias de aprendizaje y les permitan renovarlas permanentemente. Si bien la alfabetización y los conocimientos aritméticos seguirán siendo los pilares de todos los sistemas educativos, el desarrollo humano y la prosperidad en el siglo XXI descansarán cada vez más en la difusión de las oportunidades educativas de nivel secundario y postsecundario.

Salud pública y mortalidad infantil, su relación con la educación

Los vínculos entre la educación y la salud pública están sobradamente demostrados. Los progresos en materia de educación se asocian a menores niveles de mortalidad infantil y a mejoras en la nutrición y la salud, incluso cuando se tienen en cuenta otros factores condicionantes como los ingresos. Los mecanismos que gobiernan la transformación de la educación en beneficios para estas áreas son a menudo complejos y su comprensión dista aún de ser perfecta. No obstante, sus efectos en términos de emancipación son importantes. La educación proporciona a las personas las competencias necesarias para acceder a la

Los progresos en materia de educación se asocian a menores niveles de mortalidad infantil y a mejoras en la nutrición y la salud.

El mundo en desarrollo está lejos de poder reducir las tasas de mortalidad materna e infantil.

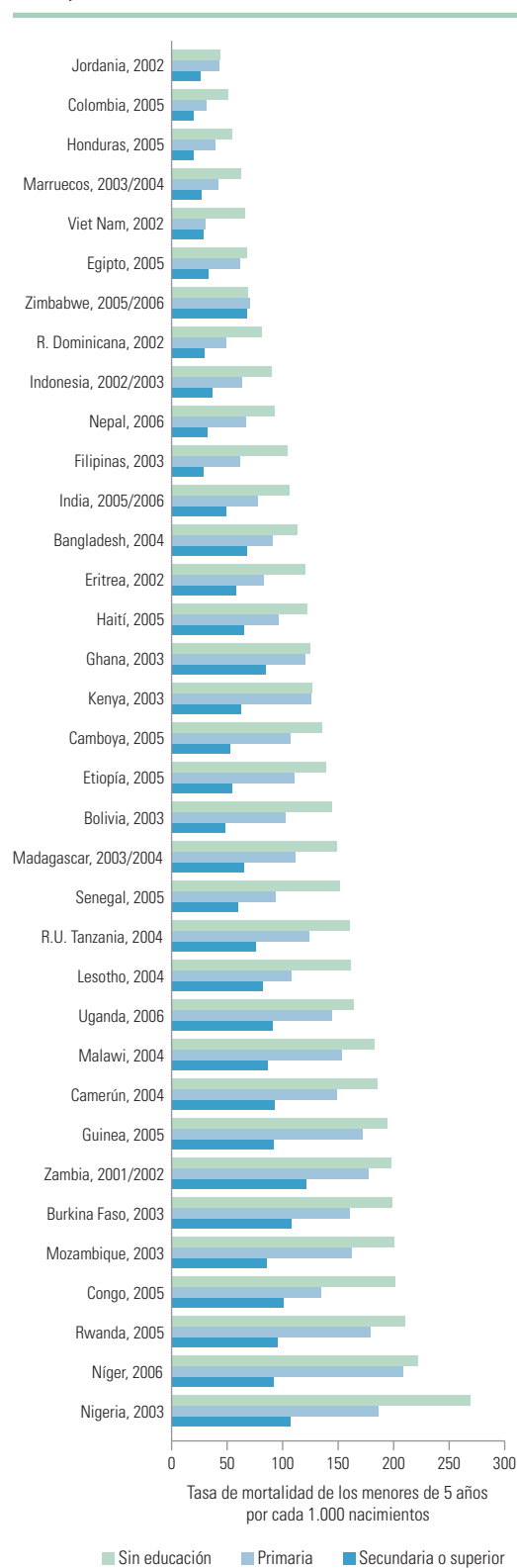
información y procesarla, así como la confianza en sí mismas para reclamar sus derechos y solicitar a los prestadores de servicios que rindan cuentas de sus acciones. Cualesquiera que sean los canales precisos por los que se ejerce esta influencia, existen argumentos de peso para colocar a la EPT en el centro de las estrategias que permitan orientar al mundo hacia la consecución de los ODM relacionados con la salud.

Mortalidad infantil. Una de las metas del desarrollo internacional es reducir en dos tercios la mortalidad infantil (ODM 4). Pero el mundo en desarrollo se ha alejado tanto del camino hacia los ODM que se necesitarán disminuciones drásticas de las tasas de mortalidad para poder alcanzar las metas fijadas para 2015. Al ritmo actual de progreso, muchos países del África Subsahariana y del sur de Asia no alcanzarán la meta hasta por lo menos el año 2050. Entretanto, el desfase entre las tendencias actuales y las metas fijadas se sigue cobrando vidas: 4,7 millones de muertes estimadas para 2015 (ver Capítulo 2). La reducción de las diferencias entre los sexos y la escolarización de las niñas –un imperativo en sí mismo– constituyen estrategias efectivas para reducir dichas estimaciones.

El vínculo entre la educación materna y la mortalidad infantil es irregular. El hecho de que las madres hayan cursado estudios primarios contribuye a reducir la tasa de mortalidad infantil al menos en un cincuenta por ciento en Filipinas y en un tercio en Bolivia. En otros países, como Ghana o Níger, la educación primaria tiene efectos más modestos. Los resultados más sustanciales se observan en el nivel postprimario (Gráfico 1.3), ya que en casi todos los países, el hecho de que las madres hayan cursado estudios secundarios o superiores reduce sensiblemente el riesgo de mortalidad infantil, a menudo mucho más que si las madres han cursado solamente estudios primarios. Estos resultados refuerzan el argumento a favor de que los objetivos centrados en la educación y la equidad entre los sexos se extiendan más allá de la enseñanza primaria. Dejando de lado los argumentos fundados en los derechos inherentes a la persona y la eficiencia que conlleva un mayor acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria, resulta cada vez más evidente que cualquier fracaso en la ampliación de las oportunidades en este ámbito tendrá graves consecuencias sobre la salud pública, y por consiguiente, sobre los progresos hacia la consecución de las metas establecidas en los ODM.

¿Porqué las tasas de mortalidad infantil disminuyen en el caso de hijos de mujeres con un nivel más alto de educación? Los mecanismos de transmisión varían en función de los países, pero de manera

Gráfico 1.3: Tasa de mortalidad de los menores de 5 años por nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente



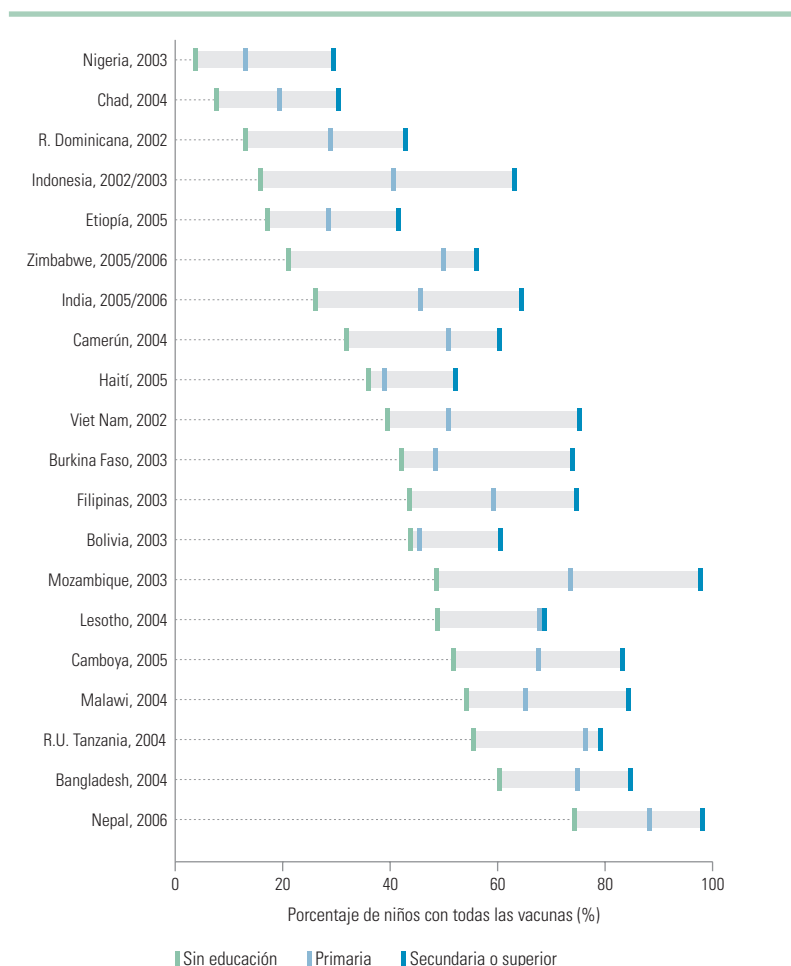
Fuente: Macro International Inc. (2008).

general incluyen la nutrición, el intervalo entre embarazos y las intervenciones de salud de carácter preventivo (Malhotra y Schuler, 2005). A título de ejemplo, en muchos países, el nivel de educación está positivamente asociado al nivel de vacunación infantil (Gráfico 1.4).

Mortalidad materna. El nivel de educación también guarda estrecha relación con la mortalidad materna. Las complicaciones del embarazo y del parto se cobran más de 500.000 vidas por año y constituyen la principal causa de muerte y discapacidad en mujeres en edad productiva. El análisis de las tendencias de la mortalidad materna no deja de ser problemático debido al gran margen de incertidumbre que existe en las estimaciones. No obstante, las mejores previsiones para el período 1990-2005 indican que el ritmo actual de disminución de las tasas de mortalidad está lejos de ser suficiente para alcanzar la meta (ODM 5) de un 75% de reducción de la mortalidad materna (OMS *et al.*, 2007). Entre los factores de riesgo se pueden señalar la malnutrición, la anemia y la malaria.

La calidad de la atención prenatal puede contribuir a reducir significativamente el riesgo de mortalidad materna. Más allá de los beneficios directos que supone el seguimiento del embarazo, las mujeres que reciben atención prenatal tienen más probabilidades de utilizar otros servicios de salud, optan por partos institucionalizados y buscan asesoramiento profesional para las complicaciones de salud posteriores al parto (Ram y Singh, 2006). También debe ponerse de relieve que la relación entre la atención prenatal y el bienestar materno se encuentra fuertemente condicionada por la calidad de la atención; una prestación de salud efectiva puede reducir drásticamente no sólo la mortalidad materna sino también la mortalidad infantil (Carolli *et al.*, 2001; Osungbade *et al.*, 2008). La educación desempeña un papel importante, porque está positivamente asociada a la utilización de los servicios de atención prenatal. Esto se aplica tanto a la educación primaria como a la secundaria, aunque una vez más algunos de los resultados más significativos se vinculan con el nivel secundario (Gráfico 1.5). Los beneficios de la educación se transmiten a través de canales que van desde el acceso a la información hasta los efectos de la emancipación y la reivindicación de los derechos. Como ocurre en otras áreas, lo que se debe destacar es que el mayor acceso a la atención prenatal no es lo único que justifica el gran énfasis que deben poner las políticas públicas en la educación de las mujeres. El esfuerzo en pos de la equidad entre los sexos se basa en el derecho humano fundamental a la educación y no en los beneficios adicionales que puede conllevar. Pero cualquier país preocupado por acelerar el progreso hacia el bienestar maternoinfantil debería

Gráfico 1.4: Vacunación infantil y nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente (% de niños de 1 año que habían recibido vacunas específicas en el momento de la encuesta)



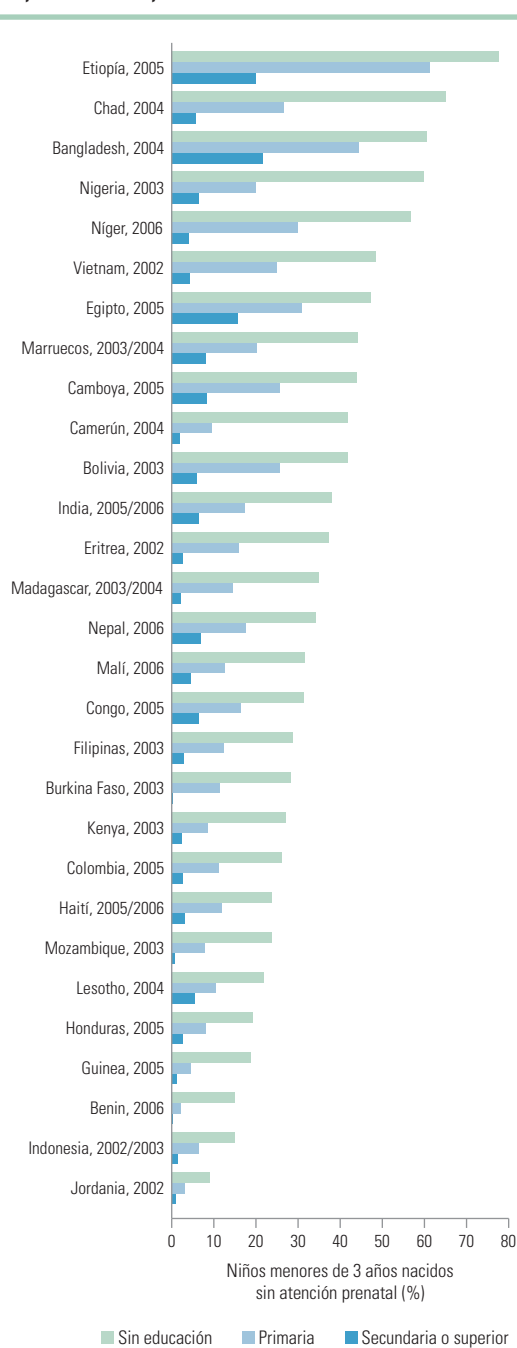
Nota: "Todas las vacunas" = BCG (tuberculosis), sarampión y tres dosis de la triple DPT y polio (exceptuando polio 0). Fuente: Macro International Inc. (2008).

considerar los datos ilustrados en el Gráfico 1.5 como una indicación útil de algunos de los costos ocultos que supone la disparidad entre los sexos en materia de educación.

Nutrición. Alrededor de un tercio de los niños menores de 5 años presentan problemas de raquitismo, con los consiguientes daños que esto supone para el desarrollo cognitivo y la salud, y las consecuencias a menudo fatales para la vida (Capítulo 2). El raquitismo es una consecuencia del hambre, que los objetivos del desarrollo apuntan a reducir a la mitad para 2015 (ODM 1). En este ámbito también, el mundo entero se está quedando rezagado y son los países del África Subsahariana y de Asia Meridional y Occidental (las regiones con las tasas más altas de raquitismo) los que han registrado los menores progresos. De acuerdo con datos empíricos recogidos en diferentes países,

Alrededor de un tercio de los niños menores de 5 años presentan problemas de raquitismo, con los consiguientes daños que esto supone para el desarrollo cognitivo y la salud.

Gráfico 1.5: Atención prenatal por nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente



Fuente: Macro International Inc. (2008).

la educación constituye una poderosa protección contra el raquitismo. Estudios recientes basados en información proveniente de las encuestas de hogares señalan que, haciendo abstracción de otros factores como la riqueza familiar, el lugar de residencia y el tamaño de la familia, el hecho de que la madre haya completado la educación

primaria reduce el riesgo de que su hijo padezca raquitismo; en un 22% para el caso de Bangladesh, y en un 26% para el caso de Indonesia (Semba *et al.*, 2008). En ambos países, un alto nivel de educación de los padres va acompañado de una adopción más frecuente de medidas de salud, entre las que figuran la vacunación infantil, la ingesta de vitamina A y la utilización de sal yodada.

También se han observado otros efectos emancipadores que vinculan la educación materna al crecimiento físico del niño. Una de las hipótesis apunta a la asociación entre una mayor educación materna y una mayor autoridad de las madres a la hora de reclamar recursos para el hogar. En muchos contextos, las madres son más propensas que los padres a asignar los recursos del hogar de tal manera que promuevan la nutrición infantil (Huq y Tasnin, 2008). Tal como lo muestra el Gráfico 1.6, la relación inversa entre el raquitismo y la educación materna se mantiene a través de un amplio grupo de países y en todas las regiones en desarrollo.

VIH/SIDA. Los objetivos para el desarrollo hacen un llamamiento a los países para que se “detenga y comience a revertir la propagación del VIH/SIDA” (ODM 6). Existen pruebas contundentes que señalan el importante efecto positivo que tiene la educación primaria, y más aún la secundaria, en los conocimientos sobre prevención del VIH (Herz y Sperling, 2004). Un estudio realizado en 32 países indica que las mujeres con educación postprimaria tienen cinco veces más probabilidades que las analfabetas de tener conocimientos sobre el VIH/SIDA (Vandemoortele y Delmonica, 2000). Los sistemas educativos podrían desempeñar un papel mucho más activo y efectivo en la lucha contra el VIH/SIDA, a través de la enseñanza y la sensibilización a los comportamientos de riesgo.

Cada una de las áreas mencionadas ilustra el potencial de la educación como elemento acelerador de los progresos hacia la consecución de los ODM. Sin embargo, en aspectos importantes, el panorama estático de sus beneficios potenciales no permite apreciar ciertos beneficios dinámicos que van desarrollándose a través del tiempo. Por ejemplo, el acceso de las mujeres a la educación genera beneficios acumulativos con efectos intergeneracionales, ya que el nivel de educación materna constituye uno de los determinantes más poderosos para la escolarización de las hijas (Alderman y King, 1998; Proyecto del Milenio de Naciones Unidas, 2005a). Desafortunadamente, los costos también son acumulativos. Así como la escasez de progresos educativos en el decenio de 1990 redundó hoy en niveles elevados de mortalidad infantil y raquitismo, el déficit educativo de hoy acarrearán mañana costos humanos. Mejorar

El déficit educativo de hoy acarreará mañana costos humanos.

las oportunidades educativas, sobre todo para las niñas, no sólo es una prioridad por derecho propio sino también un factor esencial para mejorar los resultados educativos en la próxima generación y alcanzar objetivos más amplios en materia de salud pública y nutrición.

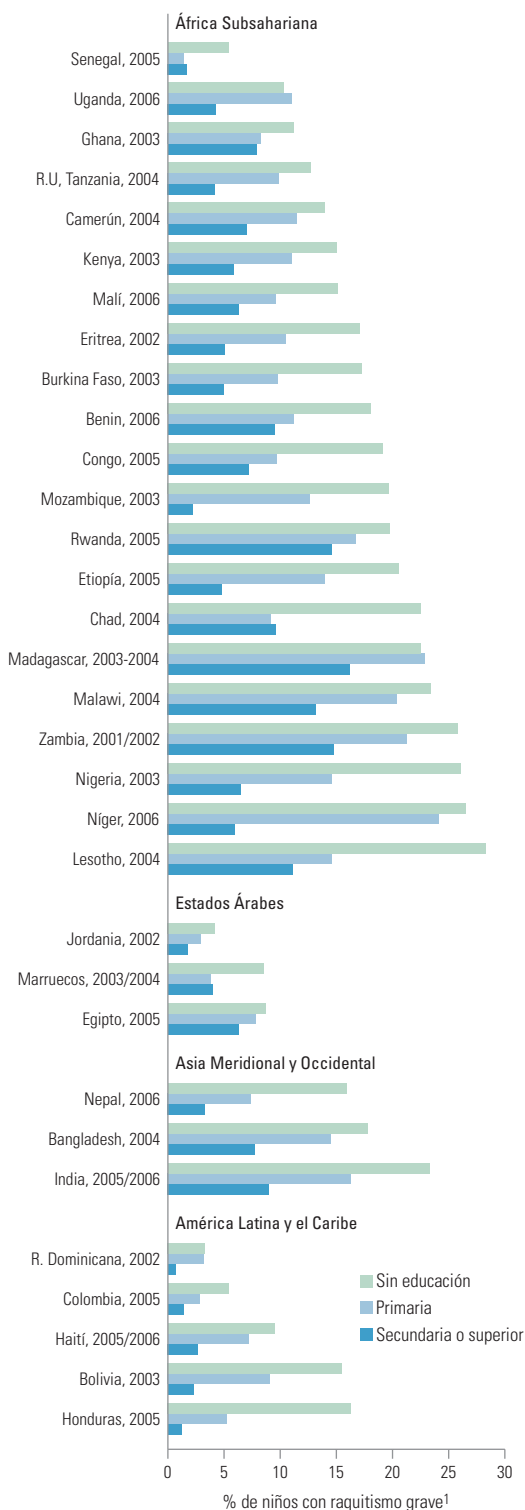
Democracia y ciudadanía: del plano local al mundial

La educación va mucho más allá de lo que ocurre en las escuelas. A través de la educación, las sociedades inculcan sus valores e ideas, y proporcionan competencias a sus ciudadanos. El Informe de este año se centra en la gobernanza de la educación. Sin embargo, la educación misma se encuentra íntimamente ligada a problemas más amplios de gobernanza en la sociedad y emancipación de los ciudadanos. Tal como lo dijera Nelson Mandela: “la educación es el arma más poderosa que puede utilizarse para cambiar el mundo”.

Algunos de los efectos más poderosos de la educación pasan por los canales de la democracia y la participación. La historia ha demostrado sobradamente que estos efectos no son ni universales ni sencillos. Numerosos son también los ejemplos, pasados y presentes, de sociedades compuestas de ciudadanos con un alto nivel de educación que distan mucho de ser modelos de democracia, y de países con niveles relativamente bajos de educación (medidos en términos de tasa de alfabetización y promedio de años de escolaridad) con fuerte raigambre democrática, como es el caso de la India. Sin embargo, la educación propicia la democracia, porque tiene la capacidad de proporcionar a las personas las competencias, las actitudes y las normas necesarias para hacer que los gobiernos rindan cuentas de sus actos, para cuestionar la autocracia y evaluar las políticas que les afectan directamente (Glaeser *et al.*, 2006). En el plano individual, la educación es un factor crucial que determina si las personas tendrán o no las capacidades necesarias para participar de la vida en sociedad, como la alfabetización, la confianza en sí mismas o las actitudes (Sen, 1999). A título de ejemplo, las personas pobres y marginadas que han accedido a la educación son en general más proclives a participar en reuniones de órganos políticos locales y órganos delegados encargados de la gestión de la educación, la salud y los recursos hídricos (Alsop y Kurey, 2005).

Pero lo que importa en democracia no es únicamente la educación. Estudios realizados en varios países destacan la importancia del nivel promedio de educación y del nivel de instrucción alcanzado por la mayoría de la sociedad para la creación de condiciones propicias para la democracia (Castello-Climent, 2006). Los datos recientes sobre el África Subsahariana resultan

Gráfico 1.6: Raquitismo grave en niños menores de 3 años, por nivel de educación de la madre, en los países seleccionados, según información disponible correspondiente al año más reciente



Existen fuertes vínculos entre la educación, la ciudadanía y la toma de decisiones fundamentada.

1. El raquitismo grave corresponde a aquellos casos en los que la talla del niño para su edad se sitúa por debajo de menos 3 desviaciones estándar de la talla media de la población de referencia (véase el Glosario).

Fuente: Macro International Inc. (2008).

La escolarización es, con creces, el factor social más fuerte a la hora de explicar la adhesión a actitudes democráticas.

sumamente ilustrativos. Así, un análisis de los datos obtenidos a partir de una encuesta nacional realizada en Malawi señala que incluso la escolarización primaria promueve el respaldo a la democracia y el rechazo a las alternativas no democráticas (Evans y Rose, 2007b). Esta relación ha sido además confirmada por otros estudios realizados en 18 países del África Subsahariana sobre la relación entre la educación y las actitudes democráticas (Evans y Rose, 2007a). Dentro de un amplio conjunto de factores, como la religión, la edad, el sexo y las preferencias políticas, la escolarización es, con creces, el factor social más fuerte a la hora de explicar la adhesión a actitudes democráticas. Es más, los efectos de la educación se incrementan de manera lineal en función de los niveles de instrucción alcanzados. Así, es 1,5 veces más probable que respalden la democracia las personas en edad de votar que han cursado estudios primarios que las personas que no han recibido educación, y las probabilidades se triplican en el caso de haber cursado estudios secundarios. Una vez más, los efectos democratizadores de la educación parecen operar mediante los canales de la participación y la información: el incremento de los niveles de educación está significativamente asociado a una mayor participación en el debate político, a un aumento del conocimiento político y a un mayor acceso a la información política transmitida por los medios de comunicación.

La extrapolación de experiencias de un grupo de países de una región con el objeto de aplicarlas a otras regiones debe realizarse con la mayor cautela. Así como no existe un modelo único de gobernanza democrática, tampoco existe un patrón universal de desarrollo de las instituciones democráticas. Sin embargo, los datos empíricos disponibles sobre el África Subsahariana sugieren que la inversión en una educación de buena calidad constituye uno de los mejores antidotos contra la autocracia y la gobernanza sin rendición de cuentas.

Los vínculos entre la educación y la ciudadanía van más allá de las actitudes públicas hacia la democracia. Una de las razones por las que la educación conduce a la democracia reside en el hecho de que puede facilitar el desarrollo de opiniones bien documentadas sobre temas que se deben encarar a través de políticas nacionales. En cualquier país, el debate y el examen público de los problemas pueden ayudar a fortalecer la elaboración de políticas. Y una vez más, lo que resulta cierto a nivel nacional se aplica también al plano internacional. Uno de los rasgos de la integración mundial es que los problemas –financieros, comerciales, de seguridad y de medio ambiente– que deben afrontar los gobiernos y las poblaciones del mundo entero no entienden de

fronteras. La educación está llamada a desempeñar un papel clave en la promoción nacional e internacional del apoyo a la gobernanza multilateral necesaria para superar estos problemas.

El cambio climático nos proporciona un buen ejemplo. El papel de la ciencia en el desarrollo de las competencias y tecnologías de las que dependen cada vez más la productividad, el empleo y la prosperidad, es bien conocido. Sin embargo, se ha prestado menos atención al papel que desempeña la educación científica en la sensibilización de los niños respecto de los grandes retos ambientales a los que se enfrenta esta generación. El cambio climático plantea un conjunto particularmente duro de amenazas para la humanidad, a largo plazo en general y a medio plazo para el caso particular de las personas que viven en la pobreza. Comprender las causas del cambio climático resulta difícil por la complejidad de los procesos que intervienen en la acumulación de los gases con efecto invernadero en la atmósfera. Evaluar sus efectos constituye un reto aún más complejo a causa del horizonte temporal involucrado y de las incertidumbres acerca del momento y el lugar en que dichos efectos se harán sentir y la manera en que responderán los ecosistemas. De manera similar, la evaluación de las respuestas políticas a nivel nacional o internacional debe abordar problemáticas que van desde las políticas energéticas hasta los enfoques de reparto de cargas en los acuerdos multilaterales.

Comprender la explicación científica del cambio climático es un primer paso fundamental para aumentar el grado de sensibilización necesario para impulsar soluciones políticas capaces de contrarrestar la amenaza. Esto se aplica tanto al aspecto técnico como a los datos empíricos con los que deben contar los ciudadanos para poder evaluar la acción –o la inacción– de sus gobiernos. La evaluación efectuada por el PISA en 2006 sobre la alfabetización científica, llevada a cabo con estudiantes de 15 años, proporciona importantes enseñanzas (OCDE, 2007b). En el momento de su publicación, la atención internacional se centró en la clasificación de los países, sin poner demasiado interés en una encuesta innovadora sobre la relación entre la alfabetización científica y los problemas ambientales mundiales. Los resultados de dicha encuesta señalan:

- Una fuerte asociación entre el nivel de conciencia ambiental de los alumnos y sus conocimientos científicos, en todos los países participantes. En promedio, un aumento de una unidad en el índice compuesto del PISA referido a la conciencia ambiental, correspondía a una diferencia de rendimiento equivalente a 44 puntos.

- Una significativa correlación entre conocimientos científicos y conciencia ambiental en el público en general. La mayoría de los ciudadanos de países que, en ciencia, habían obtenido una puntuación media inferior al umbral de alfabetización básica (450 puntos) estaban menos sensibilizados a los problemas ambientales.
- Una correlación, en todos los países de la OCDE evaluados, entre un mejor rendimiento en ciencia y un mayor sentido de la responsabilidad respecto del desarrollo sostenible. Dicho de otro modo, los alumnos que demostraban tener mayores conocimientos en ciencia declaraban sentirse más responsables para con el medioambiente.

Estos resultados apuntan a la posibilidad de un beneficio por partida doble. El buen rendimiento escolar en ciencia y la toma de conciencia respecto de los problemas ambientales mundiales tienden a ir de la mano, y ambos están asociados a un sentido de la responsabilidad que tiende a apoyar una gestión sostenible del medio ambiente. Inversamente, un bajo rendimiento en ciencia se asocia a bajos niveles de sensibilización respecto de los problemas ambientales. En consecuencia, el fracaso de la educación científica redundará en debates públicos menos extendidos y menos informados sobre temas como el cambio climático y otros problemas ambientales más amplios, lo que a su vez reducirá la presión ejercida sobre los gobiernos para que actúen. En materia de calentamiento global y otros problemas más vastos, la EPT es pues una herramienta vital para el logro de cambios a nivel nacional e internacional. □

Conclusiones

Se ha avanzado mucho desde que los gobiernos firmaran el Marco de Acción de Dakar. Más quizás que otras áreas, la educación da testimonio de que los compromisos internacionales pueden marcar una diferencia. Pero esto no significa que no se deban acompañar de un renovado sentido de la urgencia y un liderazgo político fuerte. En definitiva, si seguimos como siempre, sin un cambio de rumbo, el mundo estará cada vez más lejos de cumplir con los compromisos asumidos, con el agravante de que, como lo muestra este capítulo, las deficiencias en la educación tienen costos sumamente altos.

Romper con la inercia requiere cambios en muchos niveles. Por un lado, la equidad debe ocupar un lugar central dentro del programa de la EPT. Como lo demuestra el Capítulo 2, las desigualdades en las oportunidades educativas representan una enorme barrera para la consecución de los objetivos de Dakar. La eliminación de dichas barreras exigirá liderazgo político y estrategias prácticas que apunten a las causas que dan origen a las situaciones desventajosas.

La gobernanza es una preocupación central. Como ocurre en otras áreas, la buena gobernanza del sistema educativo tiene por objetivo fortalecer la responsabilidad política y permitir que los ciudadanos participen en las decisiones que los afectan, para así promover la prestación de servicios de calidad. La buena gobernanza también va de la mano de la justicia social y la equidad. La educación para todos, como la expresión misma lo indica, apunta a que todos los ciudadanos gocen por igual del derecho a una educación de calidad. Llevar a la práctica los principios de la buena gobernanza implica reformas en las disposiciones institucionales orientadas a estrechar el vínculo de los padres y los niños con las escuelas, los órganos educativos locales y los ministerios nacionales. Desafortunadamente, el diseño de las reformas en materia de gobernanza está a menudo guiado por modelos que producen beneficios limitados, especialmente desde la perspectiva de los pobres, los marginados y los desfavorecidos.

El progreso acelerado hacia la EPT y las metas establecidas en el Marco de Acción de Dakar es una condición para apresurar los avances hacia la consecución de los ODM. Es más, se trata de una condición para el desarrollo de modelos de globalización más equitativos y sostenibles. Pero este progreso acelerado hacia la EPT no será posible a menos que los gobiernos y los donantes asuman un compromiso mucho más fuerte con la equidad en materia de educación. La lucha contra la desigualdad debe ocupar un lugar central en el programa de la EPT. Este Informe explora el porqué de la importancia de la equidad y analiza las acciones que pueden ponerse en práctica en el plano nacional e internacional para superar las disparidades. ■

El progreso acelerado hacia la EPT no será posible a menos que los gobiernos y los donantes asuman un compromiso mucho más fuerte con la equidad en materia de educación.

Una comida nutritiva (Lesoto).



© Gideon Mendel/Corbis

Apuntándose a las clases de alfabetización (Honduras).



© Neil Cooper/PANOS

Una maestra alentando y apoyando a dos alumnas de primaria (Djibuti).



© Giacomo Pirazzi/PANOS



© Gideon Mendel/Corbis

Un niño discapacitado participando en un juego con sus compañeros (Reino Unido).



Capítulo 2

Los objetivos de Dakar: efectuar el seguimiento de los progresos y de la desigualdad

El presente capítulo brinda una descripción general de los progresos hacia los seis objetivos de la EPT, según se establecieron en el Marco de Acción de Dakar 2000. Utilizando los datos internacionales más recientes, mide el desempeño en relación con las metas, compara el estado de la educación en diferentes países e identifica tendencias. El análisis de este capítulo va más allá de los promedios nacionales, centrandose su atención en las desigualdades relacionadas con los ingresos, el sexo, el lugar de residencia y otros factores de desventaja. Al superar la desigualdad, se aceleraría el ritmo de los progresos hacia la consecución de los objetivos, permitiendo al mismo tiempo el acceso a mayores beneficios por parte de las sociedades.

Introducción	44
Atención y educación de la primera infancia: queda un largo camino por recorrer	46
Progresos hacia la EPU: los países en la encrucijada	61
Educación secundaria y superior: algunos progresos	91
Atención a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida	98
Alfabetización de los adultos: un objetivo todavía descuidado	100
Evaluación de las disparidades y desigualdades entre los sexos en la educación	104
Necesidad de asegurar tanto la equidad como la calidad del aprendizaje	116
Educación para Todos: medición de un resultado compuesto	132

Introducción

La máxima “para mejorar algo, primero hay que medirlo” condensa la importancia de efectuar un seguimiento de los progresos hacia los objetivos de la EPT. La medición efectiva puede servir como guía para las políticas, centrando la atención en las metas, enviando una señal de alerta temprana del fracaso, estimulando el debate, brindando información a los grupos de sensibilización y fortaleciendo la rendición de cuentas. A nivel internacional, el seguimiento en diversos países puede ayudar a identificar buenas prácticas y casos de rendimiento insuficiente. Sobre todo, el seguimiento de la EPT es importante porque registra los progresos hacia objetivos que apuntan a mejorar la calidad de vida de las personas, ampliar las oportunidades y superar las desigualdades.

El seguimiento tiene un papel especial que desempeñar en lo que respecta a los objetivos internacionales. Muy a menudo en el pasado los gobiernos convocaron cumbres de alto nivel sobre el desarrollo, plantearon metas que parecían audaces y luego no lograron cumplirlas. La educación no es una excepción a la regla. Una década antes del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, planteó la meta de lograr la educación primaria universal (EPU) para 2000, junto con un abanico más amplio de objetivos igualmente admirables. Los resultados fueron menos impresionantes que las metas. Los gobiernos nacionales y los donantes distaron de cumplir sus compromisos, y esto ocurrió ante la ausencia de un análisis riguroso. Una de las diferencias entre los compromisos contraídos en Jomtien y los asumidos en Dakar es que desde 2002 el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha sometido estos últimos a un seguimiento minucioso.

En el Informe de este año identificamos áreas de progreso y damos una alerta temprana del fracaso inminente. A medida que se acerca el plazo límite (el año 2015) para lograr algunos de los objetivos de Dakar, se vuelve más cruda la necesidad apremiante de romper con la perspectiva de mantener los enfoques actuales.

Una de las metas más importantes con plazo concreto que se establecieron en el Marco de Dakar es el compromiso de lograr la EPU para 2015, un compromiso replanteado en los ODM. El presente Informe arguye que los progresos hacia este objetivo se vieron obstaculizados por un fracaso sistemático de colocar la equidad en un lugar medular del programa de la EPT, así como por problemas en la mejora de la calidad educativa.

El Informe se centra en cuatro áreas esenciales para lograr la EPT para 2015:

■ **Atención y educación de la primera infancia.**

Lo que sucede entre el nacimiento y la escuela primaria es crucial. En este ámbito, el Informe presenta un panorama sombrío. Aproximadamente uno de cada tres niños de los países en desarrollo ingresan en la escuela primaria con el desarrollo cognitivo dañado, a menudo irreversiblemente, por la malnutrición o las enfermedades. Esto no es una base sólida para la EPU. La mayoría de los gobiernos no actúan con apremio suficiente para romper el vínculo entre la malnutrición infantil y las oportunidades educativas perdidas. Los progresos hacia la educación y la atención preescolar de alta calidad, condición vital para el aprendizaje permanente y una mayor equidad, siguen siendo lentos y dispares. Y las personas que más se beneficiarían de los programas de AEPI son las que menos posibilidades tienen de acceder a ellos.

■ **Escolarización y terminación universales en primaria.**

A partir de Dakar, se han acelerado los progresos hacia la EPU. El África Subsahariana ha dado pasos particularmente admirables: muchos gobiernos de esta región están concediendo mayor prioridad a la educación básica. Las cifras de niños sin escolarizar están disminuyendo. Sin embargo, en última instancia, los progresos deben medirse frente al parámetro de referencia establecido en Dakar: lograr la EPU para 2015. Si la situación no cambia, dicha meta no se logrará. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2008 elaboró proyecciones para 134 países que en 2006 representaban el 64% de los niños en edad de cursar primaria sin escolarizar. Los resultados indican que solamente en dichos países alrededor de 29 millones de niños seguirán estando fuera del sistema escolar en 2015. Es importante destacar que la proyección no cubre países como la República Democrática del Congo o Sudán por falta de datos. Aunque las tendencias pueden modificarse, la trayectoria actual es preocupante. Si se desea alcanzar las metas, los gobiernos deben dar mayor prioridad al triple desafío de lograr que todos los niños ingresen en la escuela, garantizar que no la deserten y brindar el respaldo necesario para que finalicen el ciclo. Varios de los países más pobres del mundo han demostrado que es posible realizar progresos con rapidez. No obstante, las desigualdades arraigadas y persistentes en las oportunidades, que se basan en los ingresos, el género, el lugar de residencia, la lengua y otros factores de desventaja, constituyen una barrera imponente para la EPU. Para los países que se han acercado a la consecución de la EPU, hacer el

último esfuerzo implicará formular estrategias prácticas a fin de llegar a los más marginados. Fijar la atención en la equidad acelerará el progreso en todos los países.

■ **El imperativo de la calidad.** El objetivo final de la EPT es garantizar a los niños una educación que enriquezca su vida, expanda sus oportunidades y los faculte para participar en la sociedad. Gran parte de la educación no logra cumplir estos criterios. A pesar de que el seguimiento internacional de la calidad educativa padece de limitaciones graves en cuanto a los datos, la escala del problema es cada vez más patente. En muchos países en desarrollo los niveles de aprendizaje son tan bajos que millones de niños finalizan la escuela primaria sin haber adquirido competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Las evaluaciones de aprendizaje internacionales señalan brechas importantes entre los países desarrollados y en desarrollo, que se ven reflejadas por disparidades significativas dentro de los países en relación con el aprovechamiento escolar. En muchos países, el estado ruinoso de las escuelas y la gran escasez de docentes exacerbaban los problemas de calidad educativa.

■ **Progresos hacia la paridad entre los sexos.**

Se ha avanzado muchísimo hacia la paridad entre los sexos en los niveles primario y secundario. Sin embargo, muchos países no lograron alcanzar el objetivo de la paridad en 2005. Los países del Asia Meridional y del África Subsahariana ocupan un lugar importante en este grupo. En el área educativa, las brechas entre los sexos a menudo se ven reafirmadas por otros factores de desventaja, como la pobreza y la pertenencia étnica. Sin embargo, la experiencia de diversos países indica que es posible lograr la paridad mediante un fuerte compromiso nacional acompañado de políticas dirigidas a solventar las principales restricciones.

La decisión de centrarse en cuatro esferas prioritarias no desmerece la importancia del conjunto de elementos de la EPT. De hecho, una característica distintiva del programa de la EPT es que trata los seis objetivos como parte de un único marco exhaustivo e integrado. En este aspecto, el Marco de Dakar es mucho más amplio que el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que aborda solamente la EPU y la paridad entre los sexos, un enfoque demasiado restrictivo. El presente capítulo también analiza la educación postsecundaria, las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes y la alfabetización de los adultos. Además, la sección final actualiza el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), que constituye una medida compuesta del progreso global.

Las proyecciones parciales indican que en 2015 se superará con creces la cifra de 29 millones de niños en edad de cursar primaria fuera del sistema escolar.

Nota: En esta edición 2009 del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, todas las cifras en dólares van precedidas de la abreviatura internacional USD (United States Dollars).

Atención y educación de la primera infancia: queda un largo camino por recorrer

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

El camino hacia la Educación para Todos comienza mucho antes de la escuela primaria. Durante los primeros años de vida, es fundamental para el éxito ulterior en la educación y en la vida tener una nutrición adecuada, un buen estado de salud y un entorno familiar emocionalmente seguro que sea rico en recursos lingüísticos. Sin embargo, millones de niños carecen de estas ventajas y a una edad temprana se encuentran atrapados en largos ciclos de carencia. Al no cumplirse el objetivo de la primera infancia, se ven obstaculizados los progresos generales hacia las metas de la EPT establecidas en Dakar.

Las políticas bien concebidas en materia de atención y educación de la primera infancia constituyen un antídoto poderoso contra las desventajas heredadas. No obstante, las pruebas derivadas del seguimiento indican que muchos gobiernos no están aplicando dicho antídoto en dos esferas clave.

La primera es la salud infantil. Uno de cada tres niños menores de 6 años proveniente del mundo en desarrollo comenzará la escuela primaria con el cuerpo, el cerebro y las posibilidades de aprendizaje a largo plazo dañados de forma permanente por la malnutrición y la mala salud. Esto tiene implicaciones importantes, aunque en gran medida pasadas por alto, para la educación. Lograr que los niños ingresen en la escuela primaria constituye una parte significativa de la promesa de Dakar. Pero cuando la vida de muchos de los niños que ingresan en la escuela ha sido malograda por la enfermedad y el hambre, un mejor acceso, en sí mismo, no es una base sólida para la educación para todos. Ésa es la razón por la cual los gobiernos deben fortalecer con apremio el vínculo entre la salud infantil y la educación.

La segunda esfera de importancia es la prestación de servicios de enseñanza preescolar. Aunque las tasas de cobertura están aumentando en todo el mundo, los servicios de buena calidad prestados a la primera infancia siguen siendo inaccesibles para la mayoría de los niños del mundo. Esto es cierto sobre todo en el caso de los niños que habitan los países más pobres y, entre ellos, los más desfavorecidos. El resultado final es devastador para la

equidad: las personas que más se beneficiarían de la AEPI son las que menos posibilidades tienen de participar.

Esta sección se basa en el análisis integral de la AEPI presentado en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2007 y se divide en tres partes. Luego de una breve descripción de las etapas del desarrollo infantil, el segundo apartado estudia la salud y la nutrición infantiles, dos cimientos para el desarrollo de la primera infancia y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Al evaluar el desempeño utilizando los ODM como parámetros de referencia, surge un duro mensaje: los gobiernos les están fallando a los niños a escala internacional. El tercer apartado se centra en el cumplimiento y la prestación de la AEPI.

Los primeros años son cruciales

El desarrollo de un niño comienza en el útero, donde se ve afectado por el estado de salud y nutricional de su madre. El período que transcurre entre el nacimiento y los 3 años de edad es una etapa de rápido desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y motor. Asimismo, aproximadamente entre los 15 y los 18 meses el vocabulario empieza a desarrollarse rápidamente. El desarrollo a partir de los 3 años de edad está marcado por el surgimiento del comportamiento social, las competencias de resolución de problemas y las competencias previas a la lectura y la escritura, que se basan en logros anteriores y tienen cada vez más complejidad (Harvard University Center on the Developing Child, 2007; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Éste es un período crucial para la adquisición de las competencias cognitivas que permitirán a los niños avanzar en la escuela e influirán en las posibilidades que se les presenten en la vida como adultos.

Muchos factores afectan el desarrollo cognitivo. Los factores genéticos interactúan con influencias sociales y ambientales al determinar los procesos fisiológicos a través de los cuales las neuronas cerebrales forman vías de percepción que, a su vez, determinan el desarrollo cognitivo y el comportamiento (Abadzi, 2006). Las investigaciones neurológicas continúan arrojando luz sobre los procesos involucrados. También son importantes los factores fisiológicos. La malnutrición o la insuficiencia de micronutrientes en los dos primeros años de vida pueden afectar el desarrollo cerebral y el funcionamiento del sistema nervioso central, con consecuencias irreversibles (Grantham-McGregor y Baker-Henningham, 2005; *The Lancet*, 2008). Otros procesos se relacionan con la calidad del entorno familiar, incluidas la provisión de atención y la

Las políticas bien concebidas en materia de atención y educación de la primera infancia constituyen un antídoto poderoso contra las desventajas heredadas.

estimulación cognitiva. La pobreza en la niñez es una de las influencias negativas más poderosas sobre el entorno familiar (Farah *et al.*, 2005; Noble *et al.*, 2007). Su impacto es acumulativo: el desarrollo cognitivo deficiente deriva en resultados académicos menos satisfactorios y posibilidades de vida más limitadas.

El sencillo mensaje que surge del campo complejo de la investigación neurocognitiva es que la experiencia durante los primeros años de vida es crucial. No existen botones de rebobinado rápido mediante los cuales se puedan compensar las carencias, ni soluciones mágicas para el daño al desarrollo cognitivo. El daño cognitivo sufrido en la primera infancia es de por vida.

Es mejor prevenir el daño que curarlo, por motivos relacionados tanto con la equidad como con la eficiencia. Es injusto que los niños queden rezagados en la vida por circunstancias (como tener padres pobres) sobre las cuales no tienen control alguno. El argumento de la eficiencia a favor de la AEPI está respaldado por pruebas que indican grandes beneficios privados y sociales: no sólo un mejor desempeño académico, una mayor productividad e ingresos más altos, sino también una mejor salud y una menor delincuencia. Como dijo el economista James Heckman, ganador del Premio Nobel: "las intervenciones tempranas en los niños que crecen en ambientes desfavorecidos no generan ningún trueque entre eficiencia y equidad; elevan la productividad de las personas, de la mano de obra en su conjunto y de la sociedad en general, y reducen la desigualdad a lo largo de toda la vida al ayudar a eliminar las circunstancias heredadas al nacer" (Heckman y Masterov, 2004, pág. 5).

Salud y nutrición infantiles: progresos lentos y desiguales

Los rápidos progresos hacia la EPU no pueden sostenerse mientras sigan siendo lentos los progresos en la solución de los problemas en materia de salud infantil. Los altos niveles de mortalidad y malnutrición infantiles representan, en sí mismos, un enorme desafío para el desarrollo. También son síntomas de problemas más amplios que afectan directamente a la educación.

Hay buenas noticias: la mayoría de los indicadores del bienestar infantil está mejorando en la mayor parte de los países. En algunos casos, el ritmo de los progresos ha sido sorprendente:

- **Supervivencia de los niños:** en 2006 fallecieron 3 millones menos de niños menores de 5 años que en 1990; es decir, hubo una disminución

de alrededor de un 25%. En 1990, uno de cada ocho niños del Asia Meridional moría antes de cumplir los 5 años. Hoy en día esa proporción es uno de cada 12 niños. Bangladesh, Etiopía, Mozambique y Nepal se encuentran dentro de los países que han reducido la mortalidad de niños menores de 5 años en un 40% o más (UNICEF, 2007).

- **Vacunación:** el aumento de la inmunización está salvando vidas. Las proyecciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) correspondientes al año 2007 indicaron que el 75% de los niños provenientes de los 73 países cubiertos por la Alianza GAVI (anteriormente, Alianza Global de Vacunación e Inmunización) había sido inmunizado con tres dosis de la vacuna contra la difteria, la tos ferina y el tétanos (DTT3), superando el porcentaje de 64 registrado en 2000 (Alianza GAVI, 2008). Se calcula que la vacunación contra el sarampión ha reducido la mortalidad en un 60% en todo el mundo y en un 75% en el África Subsahariana (UNICEF, 2007).
- **VIH/SIDA:** a fines de 2007, alrededor de 3 millones de personas provenientes de los países en desarrollo estaban recibiendo tratamiento antirretroviral, mientras que en 2002 la cifra era de 30.000 personas. El mayor acceso a los fármacos destinados a prevenir la transmisión de madre a hijo (una de las principales causas de los 370.000 casos nuevos por año de VIH/SIDA entre los niños) está comenzando a surtir efecto (ONUSIDA, 2008).

En cada una de estas áreas, las políticas nacionales sólidas respaldadas por iniciativas globales están marcando la diferencia. Un ejemplo es el Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, creado en 2002. A mediados de 2008, brindaba tratamiento antirretroviral a 1,75 millones de personas (registrando un aumento del 59% en un año) y distribuía 59 millones de mosquiteros de cama para prevenir el paludismo (duplicando la provisión durante el transcurso del año) (Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria, 2008). Aunque muchas metas no se han cumplido y se ha prestado atención insuficiente a la consolidación de los sistemas nacionales de salud, estas acciones representan logros reales.

La mala noticia es que los esfuerzos actuales distan mucho de estar a la altura de las necesidades. Pese a la disponibilidad y accesibilidad de intervenciones cuya efectividad se ha comprobado, no se alcanzarán metas clave establecidas en virtud de los ODM para la salud infantil.

La malnutrición o la insuficiencia de micronutrientes durante los dos primeros años de vida pueden dañar el desarrollo cerebral, con consecuencias irreversibles.

Mortalidad infantil: progresos lentos y desigualdades importantes

La mortalidad infantil es uno de los barómetros más sensibles del bienestar de los niños menores de 5 años. Aunque la medida en sí misma incluye la muerte prematura, también brinda un panorama de la salud y la condición nutricional de la próxima generación de niños en edad de cursar primaria.

Cada año, alrededor de 10 millones de niños fallecen antes de alcanzar la edad en la cual comenzarían la escuela primaria (UNICEF, 2007). La gran mayoría de estos fallecimientos es consecuencia de enfermedades infecciosas relacionadas con la pobreza y del acceso inadecuado a los servicios básicos, como el agua potable y el saneamiento. Aproximadamente 1,8 millones de niños fallecen cada año en los países en desarrollo debido a la falta de estos dos servicios que las personas de los países ricos dan por sentado (PNUD, 2006). El África Subsahariana representa la mitad de todas las muertes de niños menores de 5 años y su proporción está aumentando. El Asia Meridional representa un tercio de dichos fallecimientos.

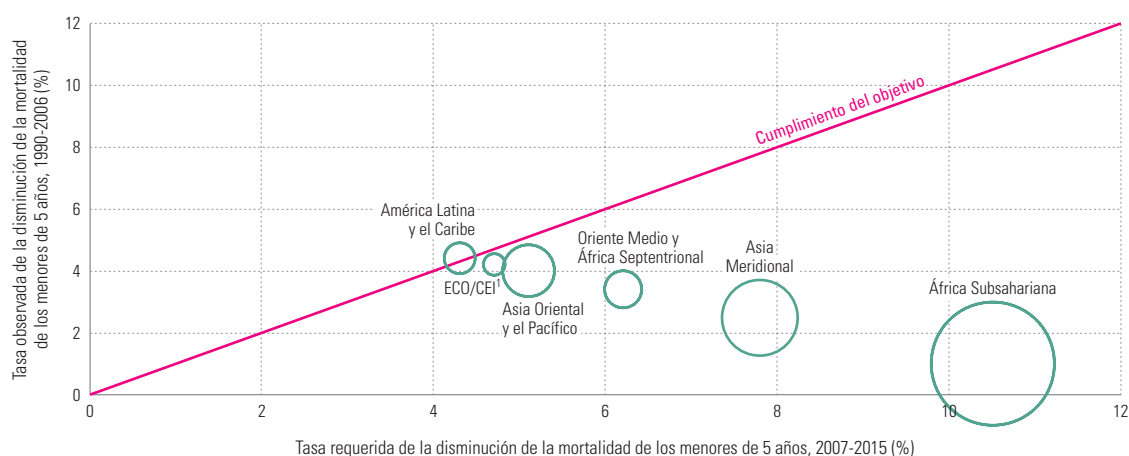
Las cifras de mortalidad infantil constituyen la punta del iceberg. Las enfermedades que causan gran parte de los fallecimientos infantiles, como la neumonía (19% del total), las infecciones diarreicas (17%), el paludismo (8%) y el sarampión (4%), ocasionan un daño mucho mayor y a menudo duradero en las posibilidades de desarrollo de los niños (Patrinos, 2007; OMS, 2008). Por ejemplo, la diarrea es tanto una causa como una consecuencia

de la insuficiencia de micronutrientes. La neumonía mata a unos de 2 millones de niños por año y es una importante infección oportunista asociada a la difteria, la tos ferina y el sarampión (Simoes *et al.*, 2006). El paludismo materno es una causa del retraso del crecimiento intrauterino y del bajo peso al nacer y, en África, de la anemia infantil (Breman *et al.*, 2006). Las principales enfermedades implicadas en la mortalidad infantil también acarrear consecuencias para la educación, debido a efectos de largo plazo en la nutrición y el desarrollo cognitivo, así como en la asistencia escolar y el aprendizaje.

Al fijar los ODM, los gobiernos del mundo se comprometieron a disminuir en dos tercios los fallecimientos de niños menores de 5 años para 2015, partiendo de los niveles de 1990. Sin un esfuerzo profundamente intensificado, dicho objetivo quedará muy lejos de cumplirse (Gráfico 2.1). La situación en el África Subsahariana es particularmente preocupante. La región en su totalidad ha reducido la mortalidad infantil a un cuarto de la tasa necesaria y sólo tres de 46 países van por el buen camino para lograr los ODM. En el Asia Meridional, la tasa de disminución observada en el período comprendido entre 1990 y 2006 es de aproximadamente un tercio de la que se necesita para alcanzar los ODM. Éstos representan grandes déficits estadísticos, con enormes costos humanos asociados. A nivel global, la brecha proyectada entre la meta de los ODM y el resultado en 2015 puede medirse en relación con las 4,3 millones de muertes infantiles que podrían evitarse si se alcanzaran los objetivos (UNICEF, 2007).

En los países en desarrollo mueren alrededor de 1,8 millones de niños al año por falta de servicios tales como agua potable y saneamiento.

Gráfico 2.1: Tasas de disminución de la mortalidad de los menores de 5 años en 1990-2006 y tasas requeridas en el período 2007-2015 para alcanzar los ODM



Notas: El área de cada círculo representa la cantidad relativa de fallecimientos actuales de niños menores de 5 años. Cuanto más cerca esté el círculo de la línea "Cumplimiento del objetivo", más cerca estará de lograr el ODM. Las regiones presentadas son las del UNICEF, que difieren en cierta medida de las regiones de la EPT.

1. Europa Central y Oriental, Comunidad de Estados Independientes

Fuente: UNICEF (2007).

Atención y educación de la primera infancia: queda un largo camino por recorrer

La salud y la supervivencia infantiles, y sus consecuencias en el desarrollo cognitivo y la educación, están influidas en gran medida por patrones de desigualdad. En muchos países, ser pobre y habitar en una zona rural reduce drásticamente la posibilidad de sobrevivir hasta los 5 años de edad. Por ejemplo, en Bolivia y Nigeria, los índices de mortalidad infantil en el quintil más pobre representan más del triple de los registrados en el quintil más rico (Gráfico 2.2). Estas disparidades reflejan desigualdades subyacentes en la nutrición, la vulnerabilidad y el acceso a los servicios sanitarios.

La reducción de las disparidades en materia de salud brindaría un gran beneficio en cuanto a las vidas que se salvarían. La disminución de los índices de mortalidad infantil en el quintil de los hogares más pobres a los niveles que prevalecen en el quintil más rico reduciría las muertes globales aproximadamente en un 40% (UNICEF, 2007). Desafortunadamente, los datos sobre mortalidad indican que muchos países están avanzando en el sentido incorrecto (Gráfico 2.3).

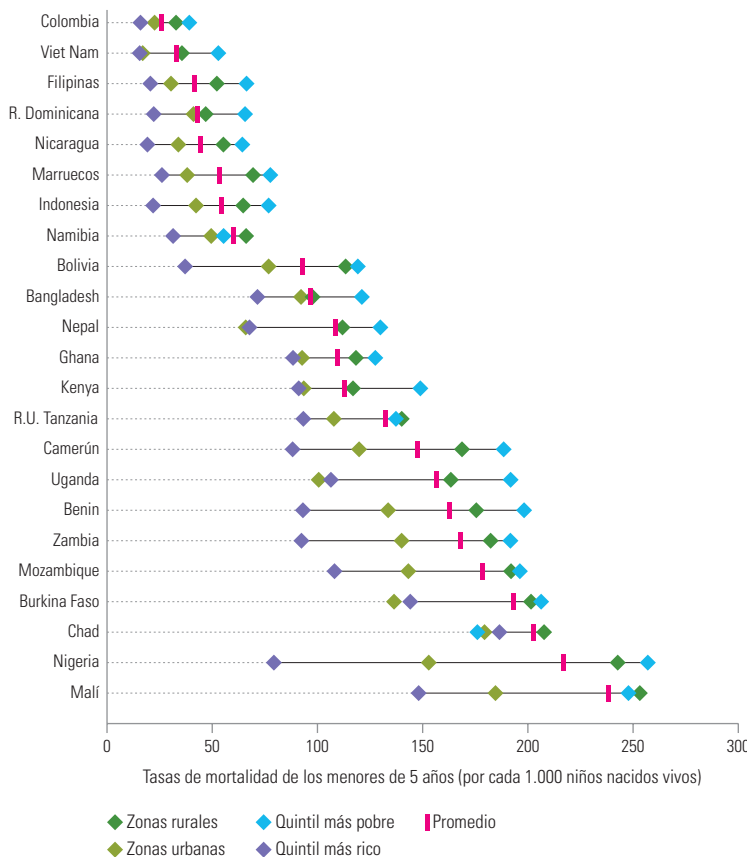
Los datos desglosados sobre la mortalidad infantil, correspondientes a 22 países que cuentan con información extraída de encuestas sobre los hogares por quintil de ingresos, demuestran que:

- En nueve de los 17 países que han realizado progresos en la reducción de la mortalidad infantil, se ha ampliado la brecha de mortalidad entre los quintiles más ricos y los más pobres. En Filipinas, Nicaragua y Zambia, la tasa de mejora correspondiente al quintil más pobre fue mucho menor que aquella del quintil más rico.
- Entre los cinco países donde aumentó la mortalidad infantil, en Nigeria y Uganda se profundizó la brecha entre los ricos y los pobres.

Las tendencias de la mortalidad infantil toman una dirección preocupante para la educación en dos aspectos. En primer lugar, existe una disyunción cada vez mayor entre los progresos rápidos que experimenta la matrícula de la escuela primaria y los progresos lentos en materia de mortalidad infantil. La implicación de esto es

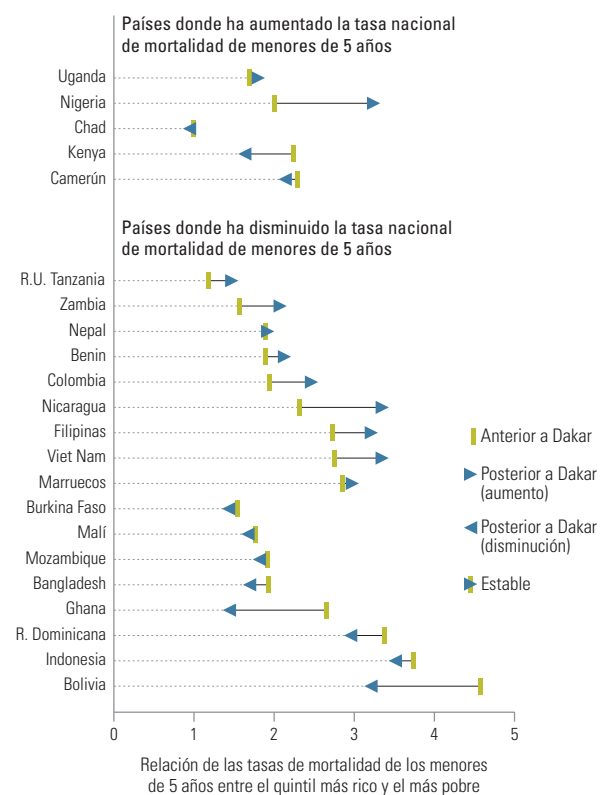
En muchos países, ser pobre y habitar en una zona rural reduce drásticamente la posibilidad de sobrevivir hasta los 5 años de edad.

Gráfico 2.2: Tasas de mortalidad de los menores de 5 años por lugar de domicilio y grupo de ingresos en un grupo de países (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Gwatkin et al. (2007a).

Gráfico 2.3: Proporción de las tasas de mortalidad de los menores de 5 años del quintil más rico comparadas con las del quintil de los hogares más pobres en un grupo de países (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Gwatkin et al. (2007a).

que las enfermedades infantiles corroerán los posibles beneficios de un mejor acceso a la educación. En segundo lugar, en la medida en que las disparidades relacionadas con la mortalidad infantil reflejan una situación sanitaria más amplia, existe el peligro de que las desigualdades relacionadas con la salud infantil reafirmen las demás desventajas educativas a las cuales se enfrentan los niños de hogares rurales pobres cuando ingresan en la escuela.

La malnutrición de los niños merma sus posibilidades y supone una traba para su progreso

La malnutrición es la epidemia sanitaria más grave del mundo y uno de los principales obstáculos para la consecución de la EPU. La epidemia afecta a un tercio de los niños menores de 5 años. También representa alrededor de un tercio de la carga de morbilidad global para dicho grupo etario y ocasiona aproximadamente 3,5 millones de fallecimientos infantiles por año (Black *et al.*, 2008). Aun así, se minimiza su importancia, al igual que su relación con la educación.

En 2006, alrededor de 193 millones de niños menores de 5 años padecieron raquitismo moderado a grave. Cuando ingresen en la escuela primaria, la malnutrición habrá dañado el cerebro y el desarrollo cognitivo de muchos de estos niños. Existen pruebas convincentes de que la nutrición deficiente en la primera infancia afecta al desarrollo cognitivo, las competencias motoras finas, la adquisición del aprendizaje y el comportamiento. La malnutrición moderada altera el comportamiento: niveles de actividad más bajos, mayor apatía y menor entusiasmo por el juego y la exploración (Grantham-McGregor, 1995; Grantham-McGregor *et al.*, 2007). El transcurso entre el nacimiento y los 24 meses de edad es de especial importancia, ya que los déficits nutricionales durante este período pueden causar efectos físicos y cognitivos irreversibles (The Lancet, 2008). Los niños malnutridos tienen menores posibilidades de comenzar la escuela en la edad oficial y cuentan con menos recursos para aprender. Algunos trabajos de investigación efectuados en Filipinas han llegado a la conclusión de que los niños afectados por la malnutrición obtienen peores resultados en la escuela, en parte debido al ingreso tardío y a la pérdida resultante de tiempo lectivo y, en parte, debido a la merma de sus capacidades de aprendizaje (Glewwe *et al.*, 2001). Los efectos de la malnutrición persisten en la vida adulta. En Guatemala, el raquitismo a una edad temprana está asociado a un déficit de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y de los logros educativos a los 18 años (Maluccio *et al.*, 2006).

La escala de la malnutrición puede resumirse en tres indicadores clave:

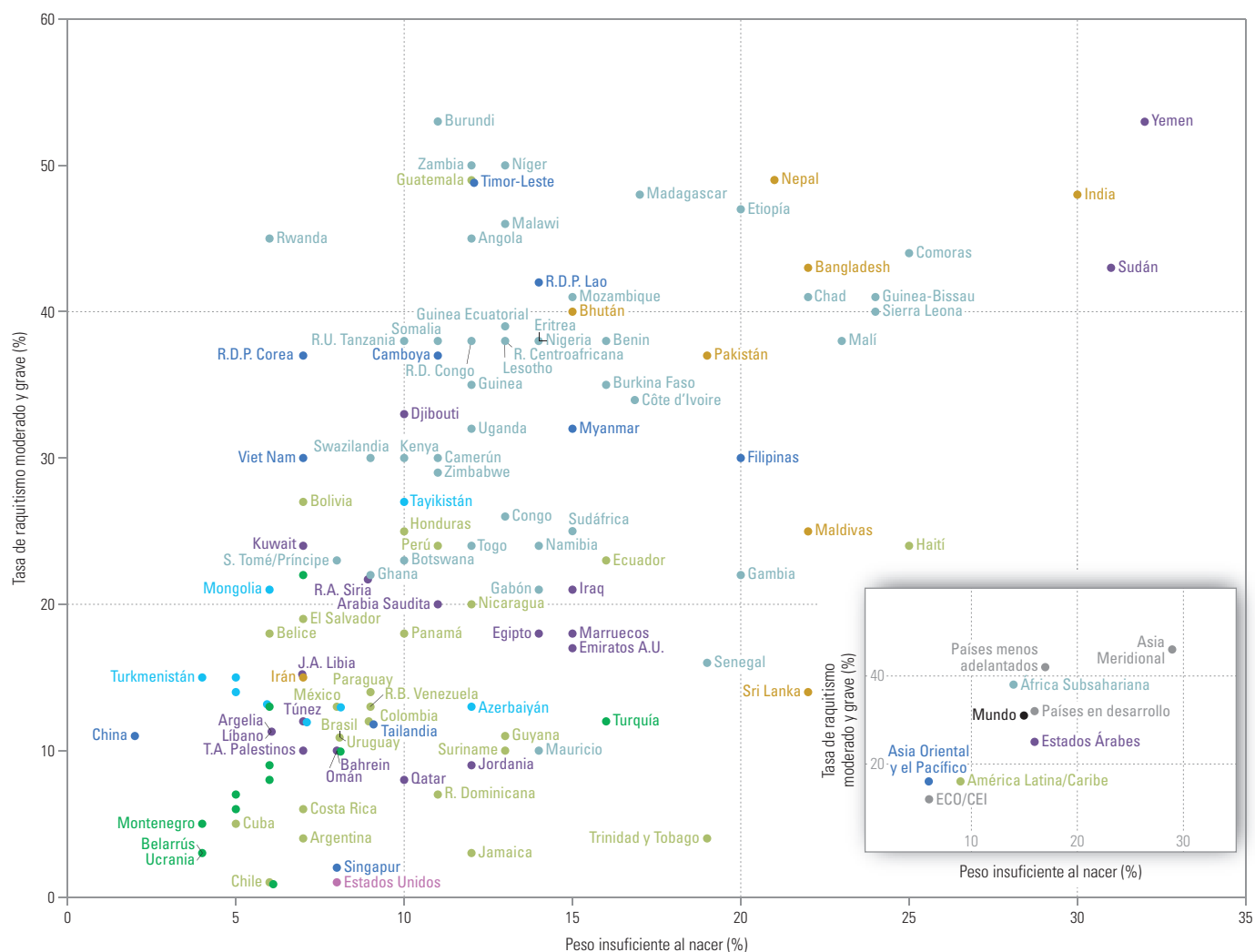
Peso insuficiente al nacer: la crisis de la nutrición comienza en el útero y está relacionada con el estado de salud de las mujeres. En gran parte del África Subsahariana y el Asia Meridional, la nutrición de las mujeres antes y durante el embarazo es deficiente, registrando proporciones casi epidémicas. El bajo peso al nacer es una medida de aproximación de este fenómeno. En 2006, aproximadamente el 16% de los niños provenientes de países en desarrollo (alrededor de 19 millones) nacieron con bajo peso y esta proporción alcanzó el 29% en el Asia Meridional. Dichos niños tienen 20 veces más posibilidades de morir en la primera infancia y los que sobreviven son más susceptibles a las enfermedades infecciosas. Alrededor del 42% de las mujeres embarazadas de los países en desarrollo padecen anemia, condición que representa una de las causas principales del peso insuficiente al nacer (UNICEF, 2007).

Raquitismo infantil: el raquitismo moderado y grave son indicadores de la subalimentación persistente.¹ En todos los países en desarrollo, aproximadamente uno de cada tres niños sufre raquitismo moderado o grave (The Lancet, 2008). La gran mayoría de estos niños vive en el Asia Meridional y el África Subsahariana. Casi la mitad de todos los niños que habitan en el Asia Meridional y un tercio de los niños del África Subsahariana padecen raquitismo. Estos promedios regionales ocultan grandes diferencias entre los países. Más del 40% de los niños que habitan en Angola, Burundi, Chad, Etiopía y Malawi llegarán a la edad de ingreso en la escuela primaria habiendo sufrido los efectos debilitantes del raquitismo (Gráfico 2.4). De los 22 países cuya prevalencia de raquitismo infantil es del 40% o superior, 13 se encuentran en el África Subsahariana, seis en Asia y dos en los Estados Árabes. Muchos estudios observacionales han demostrado que el raquitismo infantil o el bajo peso para la edad del niño se relacionan con un posterior desarrollo mental y motor deficientes (Grantham-McGregor y Baker-Henningham, 2005).

Insuficiencia de micronutrientes: el daño ocasionado por la ingesta insuficiente de calorías se ve exacerbado por la insuficiencia de nutrientes. Los micronutrientes como el yodo, el hierro y la vitamina A causan un efecto profundo en el desarrollo de un niño. Por ejemplo, la deficiencia clínica de yodo es la causa principal de retraso mental. Limita el desarrollo del sistema nervioso central, dando como resultado una pérdida promedio de aproximadamente 13 puntos del

1. Se considera que los niños padecen raquitismo si su talla en relación con la edad se sitúa entre dos y tres desviaciones estándar (raquitismo moderado), o tres o más desviaciones estándar (raquitismo grave) por debajo de la talla mediana de referencia (véase el Glosario).

Gráfico 2.4: Peso insuficiente al nacer y raquitismo moderado y grave en todo el mundo¹



Nota: Las regiones presentadas son las que utiliza el UNICEF, que difieren en cierta medida de las regiones de la ETP. Por ejemplo, el UNICEF incluye la República Islámica del Irán en la región de los Estados Árabes, en lugar de en Asia Meridional y Occidental. Los puntos de los países de Europa Central y Oriental se indican en verde, aquellos de Asia Central en azul verdoso y de Asia Meridional y Occidental en anaranjado.

1. Los datos corresponden al año más reciente disponible.

Fuentes: Cuadro Estadístico 3A del Anexo; UNICEF (2007).

coeficiente intelectual. La anemia por deficiencia de hierro, que aqueja al 47% de los niños en edad preescolar, afecta la concentración y aumenta la vulnerabilidad a las enfermedades infecciosas (Black *et al.*, 2008; Grantham-McGregor *et al.*, 2007).

Medidos frente a parámetros de referencia acordados a nivel internacional, los progresos realizados en la reducción de la malnutrición infantil han sido limitados. La meta de los ODM es reducir la subalimentación a la mitad para 2015 (partiendo de los niveles de 1990). Menos de un cuarto de los 143 países sobre los que se dispone de datos, y sólo tres de los 20 países que representan el 80% de la malnutrición mundial, van por buen camino (*The Lancet*, 2008).

En muchos países, la situación está empeorando. Las tasas de malnutrición han aumentado en 26 países, la mitad de los cuales están ubicados en el África Subsahariana. Se ha calculado que el número de personas desnutridas de la región aumentó de 169 millones a 206 millones entre 1990 y 2003 (Banco Mundial, 2006b). Gran parte del Asia Meridional tampoco va por buen camino para alcanzar la meta de los ODM, incluidos países cuyos índices de crecimiento económico son altos. La experiencia de la India, donde vive uno de cada tres niños malnutridos del mundo, es instructiva y desconcertante en igual medida. Durante dos décadas, el país ha transitado la vía rápida hacia la globalización, registrando una de las tasas de crecimiento económico más altas del mundo.

Sin embargo, este avance económico no se ha traducido en progresos similares en la lucha contra la malnutrición infantil (Recuadro 2.1).

La crisis alimentaria internacional podría empeorar drásticamente las posibilidades de lograr los ODM. En muchos países, las personas que viven con menos de un dólar diario gastan más del 60% de sus ingresos en alimentos, lo cual les hace sumamente vulnerables a los aumentos de precios, incluso a los moderados (Minot, 2008). En el último año, los aumentos de los precios internacionales han sido todo menos moderados. Los precios de los cereales se han duplicado desde 2006, y los precios de otros alimentos básicos aumentaron incluso más: en el caso del arroz se triplicaron (Minot,

2008). Los hogares vulnerables ya están sufriendo las consecuencias. En Yemen, por ejemplo, el aumento de los precios de los alimentos ha reducido en un 12% los ingresos reales del quintil de los hogares más pobres (Banco Mundial, 2008a).

Se calcula que la inflación de los precios de los alimentos podría hacer que 105 millones de personas más, de las cuales 30 millones habitan en el África Subsahariana, caigan por debajo de la línea de pobreza (Wodon *et al.*, 2008).

Es difícil justificar los lentos progresos de los indicadores del bienestar infantil. Las intervenciones prioritarias en materia de salud infantil son

Recuadro 2.1: La malnutrición pone en peligro los progresos de la India en la escolarización primaria

En los últimos años, la India ha avanzado de manera extraordinaria hacia la escolarización universal en la escuela primaria. Los progresos en los indicadores de salud infantil son menos llamativos. A pesar de que durante dos décadas la India ha sostenido uno de los índices de crecimiento económico más altos del mundo, los indicadores sociales correspondientes a la mortalidad, la nutrición y la salud infantiles quedan muy rezagados:

- La mortalidad infantil ha caído aproximadamente a un tercio del índice necesario para que la India logre la meta de los ODM. Bangladesh y Nepal, cuyos niveles de ingresos y crecimiento económico son más bajos, han obtenido mejores resultados que la India en este indicador clave del bienestar de la infancia. Si la India hubiera reducido la mortalidad infantil a los niveles de Bangladesh, habría tenido 200.000 muertes menos en 2006.
- El aumento de la media de ingresos ha hecho poco para mejorar la nutrición infantil. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Familiar de 2005-2006, la prevalencia de niños con bajo peso fue de 46% en 2005, el mismo nivel que en 1998.
- Las consecuencias de la insuficiencia de micronutrientes son profundas. La insuficiencia de yodo que sufren las mujeres embarazadas causa deficiencias mentales congénitas en aproximadamente 6,6 millones de niños por año. Un tercio de todos los niños del mundo que nacen con deficiencias mentales relacionadas con la insuficiencia de yodo viven en la India. Además, alrededor del 75% de niños de edad preescolar en la India padecen anemia por deficiencia de hierro y el 60% sufre de deficiencia subclínica de vitamina A.
- La prestación sanitaria es deficiente en muchas áreas. Más de un cuarto de los niños que padecen

diarrea nunca recibe tratamiento. Alrededor del 45% de los niños no recibe la vacuna DTT3 completa, el mismo porcentaje que en 1998. La cobertura de vacunación ha disminuido en diez Estados desde 1998.

Esta singular desconexión entre el éxito económico y el fracaso de la nutrición infantil es consecuencia de desigualdades profundas relacionadas con los ingresos, la casta, el sexo y el Estado de residencia, así como del amplio fracaso de las políticas públicas. El programa del Servicio de Desarrollo Infantil Integrado (ICDS, por sus siglas en inglés) es la punta de lanza institucional de los esfuerzos de la India para combatir la malnutrición infantil. No obstante, su eficacia está socavada por problemas graves en la selección de los destinatarios de la ayuda. Los cinco Estados con la mayor prevalencia de malnutrición registran el nivel más bajo de cobertura por parte del ICDS. Además, los niños mayores (de 3 a 6 años de edad) participan mucho más que los más pequeños, de modo que se está pasando por alto la crucial oportunidad de combatir la malnutrición. Muchos niños de los hogares más pobres no están cubiertos. Y el programa fracasa en lo que respecta a centrar su asistencia en las niñas, los menores de castas inferiores y pobres, quienes enfrentan mayores riesgos de malnutrición.

El Gobierno de la India declaró públicamente que aspira a crear un sistema educativo de primera clase que brinde una escolaridad de buena calidad para todos los niños. La consecución de dicho objetivo demandará un liderazgo político más fuerte y políticas prácticas que reúnan el programa de la EPT y políticas destinadas a mejorar la salud pública y optimizar la equidad.

Fuentes: Deaton y Drèze (2008); Gragnolati *et al.* (2006); International Institute for Population Sciences y Macro International Inc. (2007).

En la India vive uno de cada tres niños malnutridos en el mundo.

conocidas, eficaces y asequibles. Las estrategias exhaustivas elaboradas por la Unión Africana indican que una financiación adicional de dos a tres dólares per cápita podría reducir la mortalidad infantil en un 30% y la mortalidad materna en un 15%. Una inmunización más extendida, el tratamiento de la diarrea y la neumonía, el uso de mosquiteros de cama y de fármacos preventivos contra el paludismo, la distribución de micronutrientes clave y medidas para prevenir la transmisión de VIH de madre a hijo podrían disminuir drásticamente las enfermedades y los fallecimientos de los niños. En las áreas rurales de la República Unida de Tanzania, la incidencia de niños con bajo peso se redujo en un 7% entre 1999 y 2004 mediante intervenciones integradas en materia de salud materno-infantil, incluidas una mejor provisión de agua y saneamiento, la inmunización masiva y la prevención del paludismo [Alderman *et al.*, 2005]. Etiopía se ha embarcado en un importante

programa para extender el cuidado prenatal y garantizar que las clínicas de atención primaria dispongan de fármacos y vacunas esenciales. A fin de respaldar el plan, el gobierno está formando y desplegando 30.000 trabajadoras de extensión sanitaria reclutadas de las comunidades donde trabajarán (UNICEF, 2007). El Recuadro 2.2 ilustra los argumentos a favor de tales intervenciones.

Desafortunadamente, las acciones decisivas son la excepción más que la regla. La seguridad nutricional casi nunca figura entre las prioridades clave del desarrollo y rara vez está bien integrada con las estrategias nacionales de reducción de la pobreza. La revista médica *The Lancet* realizó una revisión de la política en materia de malnutrición, la cual concluyó recientemente que “no existe liderazgo, los recursos son demasiado escasos, las capacidades son frágiles y los sistemas de respuesta ante emergencias son fragmentarios” [*The Lancet*, 2008, pág. 179].

Una financiación adicional de dos a tres dólares per cápita podría reducir la mortalidad infantil en un 30% y la mortalidad materna en un 15% en el África Subsahariana.

Recuadro 2.2: Pruebas de los países: las intervenciones en materia de salud y nutrición pueden mejorar el desarrollo cognitivo

La explotación de la oportunidad de la que se dispone para combatir la malnutrición puede producir grandes beneficios. Los programas de muchos países exponen argumentos poderosos a favor de las intervenciones precoces. Por ejemplo:

En **Filipinas**, un programa piloto de nutrición infantil centró inversiones en un amplio abanico de intervenciones en nutrición y salud preventiva. En el caso de niños de 2 a 3 años, la exposición al programa durante 17 meses estuvo asociada a mayores competencias lingüísticas expresivas y receptivas (aumento de desviaciones estándar de 0,92 a 1,80), así como a mejores relaciones entre el peso y la talla. Los niños menores de 4 años también registraron una disminución significativa de la incidencia de infestación por parásitos intestinales y diarrea.

El Proyecto Integrado de Desarrollo del Niño de **Bolivia** proporciona el 70% del aporte recomendado de nutrientes, además de ambientes de aprendizaje sistemáticos para niños pobres de zonas urbanas de 6 meses a 6 años de edad. Las comparaciones controladas señalan efectos positivos de gran escala en el desarrollo cognitivo y las competencias lingüísticas, así como una mejor relación entre el peso y la talla en niños menores de 3 años.

El programa Oportunidades de **México** ofrece las pruebas más convincentes en cuanto a la eficacia de las intervenciones sanitarias. Dado que el programa se ha implementado progresivamente, ha sido posible realizar una evaluación aleatoria sobre una serie de resultados. Entre las conclusiones cabe mencionar:

- Menor prevalencia de raquitismo. A los 2 años de edad, los niños que formaron parte del programa tuvieron una ventaja de 1 cm en la talla en comparación con los niños que no participaron en el programa.
- Mejor asistencia y progresión escolar. Los niños que participaron en el programa entre el nacimiento y los 6 meses tuvieron mayores posibilidades de ingresar a la escuela en el momento oportuno, de progresar a un ritmo constante en el sistema y de permanecer más años en la escuela. Las tasas de matrícula en el nivel secundario aumentaron de 67% a 75% en el caso de las muchachas y de 73% a aproximadamente 78% en el caso de los varones.
- Desarrollo cognitivo fortalecido. Un estudio reciente que utilizó datos administrativos para evaluar los beneficios acumulativos que aportan las transferencias de dinero en efectivo y de alimentos a la salud, el desarrollo cognitivo y las competencias motoras, descubrió que la duplicación de las transferencias de dinero se asoció a una mejor relación entre la talla y la edad, y a puntuaciones más altas en tres escalas de desarrollo cognitivo y lenguaje receptivo. Dos de los dominios del desarrollo cognitivo que se vieron asociados de manera positiva a las transferencias de dinero en efectivo (la memoria de trabajo a corto plazo y el lenguaje) se encuentran entre los más sensibles a la posición social y económica.

Fuentes: Armecin *et al.* (2006); Behrman y Hoddinott (2005); Behrman *et al.* (2004); Fernald *et al.* (2008); Schady (2006).

Las investigaciones de numerosos países indican que la inversión en una AEPI de buena calidad redunda en beneficios muy importantes.

Servicios de AEPI de calidad: un pilar de la equidad

Dos niños nacen el mismo día en Ecuador. Uno nace en un hogar que se encuentra en el quintil superior de la distribución de la riqueza en el país, y el otro en el quintil inferior. A los 3 años, ambos alcanzan un nivel aproximadamente equivalente en un examen de reconocimiento léxico. A los 5 años, el niño del hogar más rico obtiene resultados aproximadamente 40% más altos. Cuando ingresan en la escuela primaria, los niños de los hogares más pobres están tan rezagados que tienen pocas posibilidades de ponerse al mismo nivel que el resto en algún momento. Esta historia resume los hallazgos de un importante estudio sobre el desarrollo cognitivo en Ecuador (Paxson y Schady, 2005). Ilustra el hecho de que el aprovechamiento educativo de los niños está profundamente afectado por lo que les ocurre incluso antes de ingresar en la escuela.

Prestación de servicios para los niños menores de 3 años: explotar las oportunidades

Los acuerdos institucionales, la capacidad y la calidad de los servicios para los niños menores de 3 años varían muchísimo. En la mayoría de los países desarrollados, la prestación comprende visitas médicas periódicas, vacunación, el asesoramiento nutricional y el acceso universal a los servicios de atención infantil. Sin embargo, existen excepciones importantes a esta regla, y los niños pobres suelen tener el acceso más limitado. En los países en desarrollo, las intervenciones tienden a ser mucho más limitadas y a estar coordinadas de manera insatisfactoria.

Los hogares funcionan como los principales prestadores de atención en los países en desarrollo, aunque los organismos gubernamentales también poseen competencias en el área del bienestar infantil. Los servicios de salud materno-infantil, por lo general, se encuentran bajo la autoridad de los ministerios de salud o de los servicios destinados al desarrollo infantil. En América Latina, las guarderías infantiles se utilizan de manera generalizada para brindar apoyo nutricional a los hogares vulnerables. Los gobiernos de la región también han extendido programas de protección social con componentes dedicados a la primera infancia. A veces, estos programas efectúan transferencias condicionales de dinero en efectivo: los hogares que reúnen los requisitos exigidos reciben pagos si cumplen determinadas condiciones, como llevar a sus hijos a un centro sanitario para que se les realice un control del crecimiento y se les vacune, y garantizar su asistencia a la escuela. El mayor programa de esa índole es Oportunidades,

implementado en México, que en 2007 tuvo un presupuesto de 3.700 millones de dólares y benefició a 5 millones de familias (Fernald *et al.*, 2008). Otros programas de protección social efectúan transferencias no condicionales de dinero en efectivo. Un ejemplo es el Bono de Desarrollo Humano de Ecuador, que realiza transferencias de dinero en efectivo a mujeres designadas exclusivamente en función de un índice compuesto de carencias (Paxson y Schady, 2007).

Las investigaciones de numerosos países indican que la inversión en una AEPI de buena calidad redunda en beneficios muy importantes. Las evaluaciones del programa Bono de Desarrollo Humano han identificado un abanico de efectos positivos sobre la motricidad fina, la memoria a largo plazo y el bienestar físico. Los hijos de los participantes pertenecientes al cuartil más pobre obtienen resultados cognitivos 25% más altos que el promedio de un grupo de control. Para la mitad más pobre de estas familias, la transferencia (que equivale a USD 15 por mes) aumenta la escolarización del 75% al 85% y reduce el trabajo infantil en 17 puntos porcentuales (Oosterbeek *et al.*, 2008; Schady y Arango, 2006). Otras evaluaciones demuestran beneficios acumulativos con el paso del tiempo en la forma de mejores indicadores relativos al aprovechamiento escolar y el aprendizaje.

Dichas experiencias confirman que la AEPI tiene el potencial de marcar una gran diferencia. Las investigaciones de diversos países indican que existen tres condiciones para activar dicho potencial (Armezin *et al.*, 2006; Grantham-McGregor y Baker-Henningham, 2005; Schady, 2006):

- **Empezar pronto.** La explotación eficaz del estrecho margen de maniobra del que se dispone hasta el tercer año de vida disminuye la vulnerabilidad al raquitismo y mejora el desarrollo cognitivo.
- **Intervenir durante un largo período.** Es necesario que la intervención sea continua y adopte una variedad de formas determinadas por las circunstancias. Todas las intervenciones en materia de nutrición, salud y comportamiento tienen un papel que desempeñar.
- **Emprender acciones múltiples.** Por ejemplo, los programas de alimentación que incorporan la estimulación cognitiva, como en Bolivia y Filipinas, son más efectivos que las iniciativas destinadas solamente a la nutrición o a la estimulación.

Acceso a la enseñanza preescolar formal a partir de los tres años de edad: expansión variable y desigualdades profundas

Alrededor de 30 países cuentan con leyes que estipulan al menos un año de enseñanza preescolar de carácter obligatorio, aunque pocas se aplican con rigurosidad. En la mayoría de los casos, los ministerios de educación supervisan las disposiciones nacionales.

La provisión de una AEPI de buena calidad puede ayudar a que los niños adquieran competencias cognitivas, conductuales y sociales que generan grandes beneficios en cuanto al acceso a la escuela primaria, la progresión a lo largo del sistema escolar y los resultados de aprendizaje (Recuadro 2.3). No existen plantillas simples para determinar qué se considera buena calidad. Las investigaciones internacionales señalan la importancia del tamaño de la clase o del grupo, la proporción adulto/niños, la calidad de la enseñanza y la disponibilidad de materiales y planes de estudios. Es probable que la interacción entre los niños, las personas encargadas de su atención y los docentes sea el determinante clave de la calidad (Young y Richardson, 2007).

El acceso mundial a establecimientos preescolares ha aumentado a un ritmo constante. Alrededor de 139 millones de niños formaban parte de programas de AEPI en 2006, superando la cifra de 112 millones en 1999. La TBE global en la enseñanza preescolar en 2006 fue, en promedio, del 79% en los países desarrollados y del 36% en los países en desarrollo (Cuadro 2.1). La cobertura más baja se registró en el África Subsahariana y los Estados Árabes. De los 35 países del África Subsahariana sobre los que se disponía de datos correspondientes al año 2006, 17 tuvieron tasas de cobertura inferiores al 10%. De los 18 Estados Árabes que presentaban datos, seis tuvieron tasas de cobertura inferiores al 10% y otros tres, inferiores al 20%.

La participación en la enseñanza preescolar suele aumentar con los ingresos, aunque esta asociación no es automática. Varios Estados Árabes que registran ingresos altos tienen una cobertura más baja que otros países de ingresos bajos, entre ellos, Ghana, Kenya y Nepal. Si se evalúan estas variables dentro de diferentes regiones, Filipinas presenta niveles más bajos de acceso a la enseñanza

La cobertura más baja de la AEPI se registra en el África Subsahariana y los Estados Árabes.

Recuadro 2.3: Beneficios de la enseñanza preescolar en términos de equidad y eficiencia

Un mejor acceso a la enseñanza preescolar puede mejorar tanto los resultados educativos como la equidad. Gran parte de las pruebas proviene de los programas piloto ampliamente investigados en los Estados Unidos, donde los resultados comprendieron puntuaciones más altas en los exámenes, mejores tasas de graduación de la escuela secundaria y una mayor matrícula en la enseñanza superior. Dos programas orientados a los niños de origen afroamericano brindan ejemplos de esto: el programa preescolar Perry Preschool Program se asoció con una graduación 44% más alta de la escuela preescolar y el Abecedarian Project logró un aumento de un grado en el aprovechamiento de las áreas de lectura y matemáticas.

Los estudios de los países en desarrollo son más limitados pero igual de convincentes:

- En **Argentina**, la asistencia a la enseñanza preescolar entre los 3 y 5 años de edad incrementó el aprovechamiento en lengua y matemáticas (en una desviación estándar de 0,23 a 0,33). Medido a través de puntuaciones obtenidas en exámenes de tercer grado, el efecto se duplicó en el caso de los alumnos de familias pobres.
- En **Uruguay**, la asistencia a la enseñanza preescolar tuvo un efecto positivo en los años escolares finalizados, las tasas de repetición y la distorsión entre la edad y el grado. A los 10 años de edad, los niños que habían asistido a la enseñanza preescolar

tuvieron una ventaja de aproximadamente un tercio de año sobre los niños que no habían asistido al preescolar. A los 16 años, habían acumulado 1,1 años de escolarización adicionales y tenían un 27% más de probabilidades de permanecer en la escuela.

- Los datos de las encuestas sobre los hogares de **Camboya** demostraron que la disponibilidad de establecimientos preescolares aumentó la probabilidad de una finalización escolar satisfactoria del 43% al 54%. El impacto más significativo se halló en las áreas rurales remotas y en los dos quintiles de ingresos más pobres. La probabilidad de graduación de una cohorte en el grado 6 aumentó un 13% en el caso de los niños más pobres, casi el doble del aumento correspondiente a la cohorte más acomodada.
- Un programa del Estado de Haryana en la **India** dio como resultado una disminución del 46% en las tasas de deserción escolar entre los niños de las castas inferiores, aunque no cambió significativamente la tasa de deserción escolar correspondiente a los niños de las castas superiores. Pruebas más amplias, que se basaban en el seguimiento de diferentes cohortes y cubrían ocho Estados de la India, llegaron a la conclusión de que los niños que habían participado en la AEPI registraron tasas de retención significativamente más altas.

Fuentes: Berlinski et al. (2006); Nores et al. (2005); Schweinhart et al. (2005); UNESCO (2006); Vegas y Petrow (2007).

Cuadro 2.1: Número de niños escolarizados en la enseñanza preescolar y tasas brutas de escolarización en la enseñanza preescolar, por región (1999 y 2006)

	Número total de niños escolarizados			Tasas brutas de escolarización		
	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2006 (%)	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2006 (%)
	1999 (millones)	2006 (millones)		1999 (%)	2006 (%)	
Mundo	112	139	24	33	41	26
Países en desarrollo	80	106	32	27	36	32
Países desarrollados	25	26	3	73	79	9
Países en transición	7	7	2	46	62	36
África Subsahariana	5	9	73	9	14	49
Estados Árabes	2	3	26	15	18	22
Asia Central	1	1	8	21	28	38
Asia Oriental y el Pacífico	37	37	-1	40	45	12
Asia Oriental	37	36	-1	40	44	11
Pacífico	0,4	1	24	61	74	22
Asia Meridional y Occidental	21	39	81	21	39	84
América Latina y el Caribe	16	20	24	56	65	16
Caribe	1	1	18	65	79	21
América Latina	16	20	24	55	64	16
América del N./Europa Occ.	19	20	4	75	81	7
Europa Central y Oriental	9	10	1	49	62	26

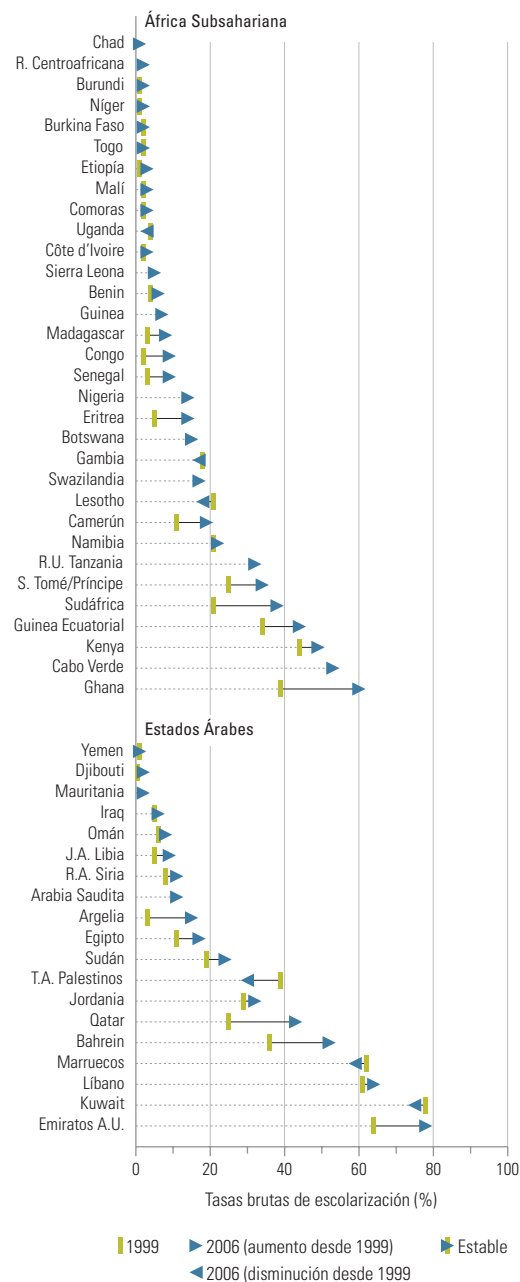
Nota: La evolución se ha calculado utilizando cifras no redondeadas.

Fuente: Cuadro Estadístico 3B del Anexo.

La AEPI representa solamente el 5% de la ayuda total destinada a la educación. Es difícil justificar esta proporción.

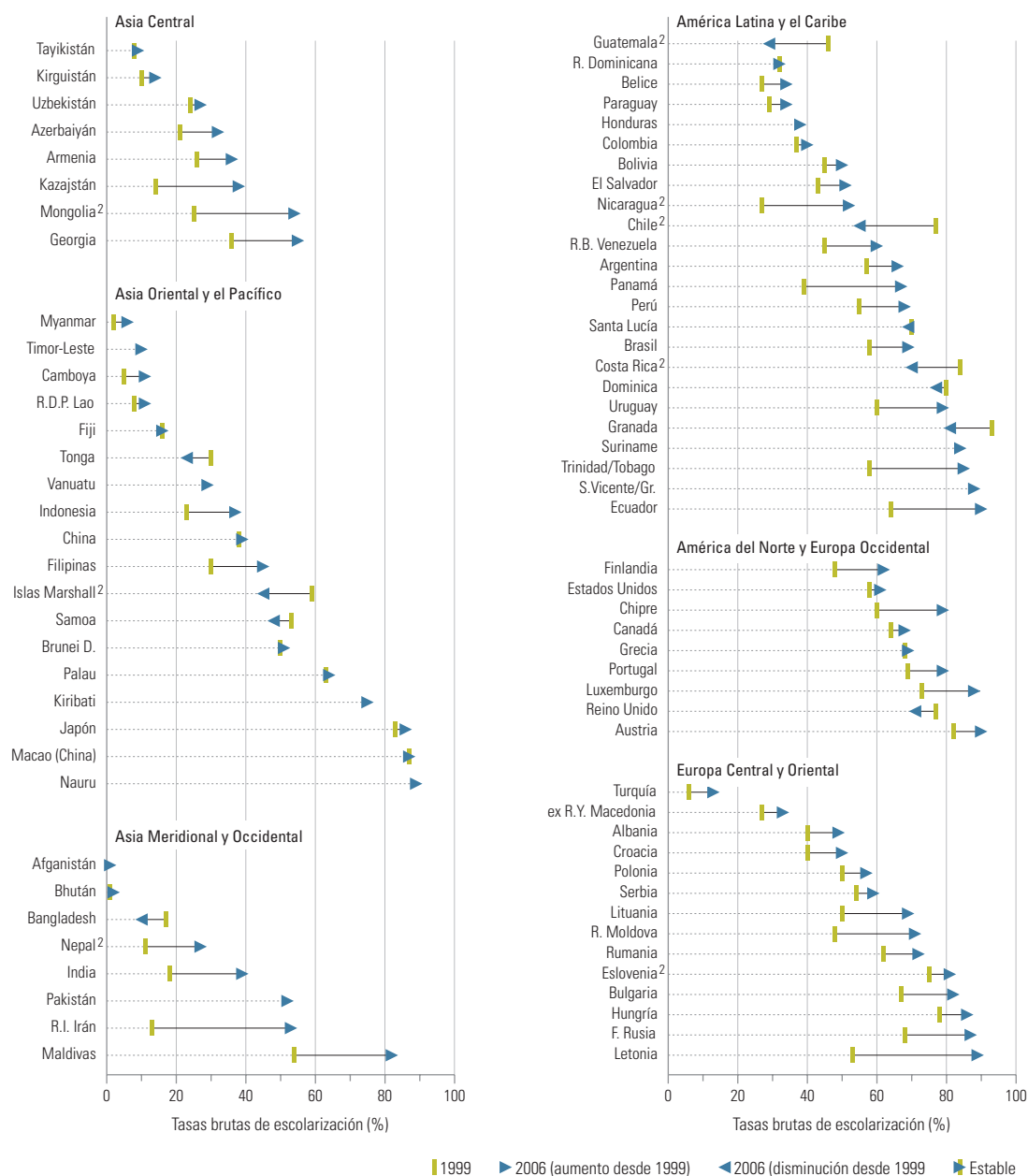
preescolar que Camboya, y Bolivia cuenta con una TBE en la enseñanza preescolar más alta que Colombia, que tiene ingresos más elevados (Gráfico 2.5). Estas comparaciones ponen de manifiesto la importancia de las decisiones en materia de política pública. Aunque la prestación en los países de ingresos bajos está, desde luego, limitada por la disponibilidad de recursos, también suele estar limitada por la negligencia de los gobiernos, en particular con respecto a los pobres. Las prioridades de los donantes de ayuda al desarrollo refuerzan dicha negligencia: la AEPI representa solamente el 5% de la ayuda total destinada a la educación. Es difícil justificar esta proporción considerando el enorme potencial de beneficios que la AEPI puede generar en lo pertinente a los objetivos de educación primaria y los ODM. El nivel tan bajo de prestación y el alto nivel de necesidades en el África Subsahariana, en especial, indican un argumento sólido para dar mayor prioridad a la AEPI en las estrategias educativas (Jaramillo y Mingat, 2008).

Disparidades dentro de los países en relación con la asistencia a la enseñanza preescolar. Dentro de los países existen disparidades acusadas en la prestación de servicios de educación preescolar. Aunque los niños vulnerables provenientes de hogares pobres son los que más podrían beneficiarse de las intervenciones de la AEPI,

Gráfico 2.5: Evolución de las tasas brutas de escolarización

que contrarrestan las desventajas familiares, las pruebas internacionales señalan una relación inversa entre las necesidades y la prestación de servicios. El análisis preliminar de los datos obtenidos en la última Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS3) correspondiente a 17 países indica grandes brechas en la asistencia a la enseñanza preescolar: los niños pobres que habitan en zonas rurales se encuentran en la parte inferior del rango de distribución (Gráfico 2.7).

en la enseñanza preescolar, entre 1999 y 2006, en los países cuyas TBE fueron inferiores al 90% en 2006¹



Notas: La disminución aparente registrada en el Reino Unido se debe a la reclasificación como primaria de algunos programas que anteriormente estaban catalogados en la enseñanza preescolar. Para obtener más detalles sobre los países, véase el cuadro indicado en la Fuente.

1. La TBE es igual o superior al 90% en 41 países o territorios: 10 de América Latina y el Caribe, 14 de Europa Occidental, 9 de Asia Oriental y el Pacífico, 5 de Europa Central y Oriental y 3 del África Subsahariana.

2. Cambio de duración entre 1999 y 2006. Con respecto al año 1999, se ha señalado que la enseñanza preescolar dura un año menos en Mongolia, Nepal, Nicaragua y Eslovenia, mientras que en Chile, Costa Rica y las Islas Marshall dura un año más. En Guatemala, dura dos años más.

Fuente: Cuadro Estadístico 3B del Anexo.

Las tasas de asistencia correspondientes a los niños de hogares pobres son mucho más bajas que las correspondientes a los niños de familias acomodadas. En la República Árabe Siria, la tasa de asistencia para el quintil más acomodado quintuplica el nivel del quintil más pobre (Gráfico 2.7). Las disparidades de los ingresos van más allá de los indicadores de asistencia. En Brasil, donde la tasa media de escolarización en la enseñanza preescolar es del 29% para los hogares más pobres y superior al 50% en el caso de las

familias más acomodadas, una abrumadora mayoría de los niños provenientes de los hogares más ricos asisten a escuelas privadas con mejores recursos (Azevedo de Aguiar *et al.*, 2007). Un estudio realizado en Río de Janeiro indica que el gasto promedio por niño en los establecimientos preescolares privados es 12 veces aquel que se destina en los establecimientos preescolares estatales.

Existen grandes disparidades entre los países ricos en la prestación de enseñanza preescolar.

Las brechas entre las zonas rurales y las urbanas y otras disparidades geográficas también son acusadas en muchos países. Por ejemplo, en Côte d'Ivoire las tasas de asistencia oscilan entre menos de 1% en la región remota del noroeste del país y 19% en la capital, Abiyán. La región del delta del Río Rojo en Viet Nam, que registra los ingresos promedio más altos del país, presenta una tasa de asistencia a la enseñanza preescolar del 80%, en comparación con el 40% de la región del delta del río Mekong, que tiene algunos de los peores indicadores sociales. En Bangladesh, los habitantes de las barriadas urbanas miserables se encuentran en el extremo inferior de la distribución del acceso a la AEPI (Gráfico 2.7).

Los factores como el idioma, la pertenencia étnica y la confesión religiosa también desempeñan un papel en la determinación de la distribución. En varios países de la antigua Unión Soviética, las tasas de asistencia son más altas para los alumnos de habla rusa. Los niños gitanos que viven en Serbia presentan niveles de participación inferiores

a un sexto de los que registran los ciudadanos serbios en programas preescolares (Gráfico 2.7).

¿Por qué los niños de hogares pobres tienen menores probabilidades de asistir a la enseñanza preescolar? La respuesta varía según el país (véase el ejemplo del Recuadro 2.4). En algunos casos, se debe a que no existen establecimientos locales. En otros casos, se debe al costo o al hecho de que los padres creen que la calidad es inadecuada. Las encuestas exhaustivas sobre los hogares realizadas en Egipto dan una idea de las barreras a las cuales se enfrentan las familias desfavorecidas, poniendo de manifiesto la importancia del costo (véase Recuadro 2.4).

Los países ricos tienen antecedentes variables respecto de la equidad. Los países en desarrollo no son los únicos que están luchando por lograr que la AEPI sea más equitativa. Existen grandes disparidades entre los países de la OCDE en la prestación de enseñanza preescolar.

Recuadro 2.4: En Egipto se han realizado progresos nacionales, pero los pobres quedan rezagados

Egipto se ha embarcado en un programa ambicioso para expandir la prestación de enseñanza preescolar, centrándose en niños de 4 y 5 años de edad. El aumento de la cobertura ha sido sorprendente, pero no ha reducido significativamente las disparidades preescolares que amenazan con agravar las desigualdades en el nivel primario y en los niveles subsiguientes.

La TBE correspondiente a la enseñanza preescolar aumentó del 11% en 1999 al 17% en 2007. No obstante, la Encuesta Sobre los Hogares acerca de la Educación en Egipto de 2005-2006 reveló que solamente el 4% de los niños de los dos quintiles más pobres asistió alguna vez a la enseñanza preescolar (Gráfico 2.6). En comparación, el 43% de los niños del quintil más acomodado había finalizado dos años del jardín de infancia.

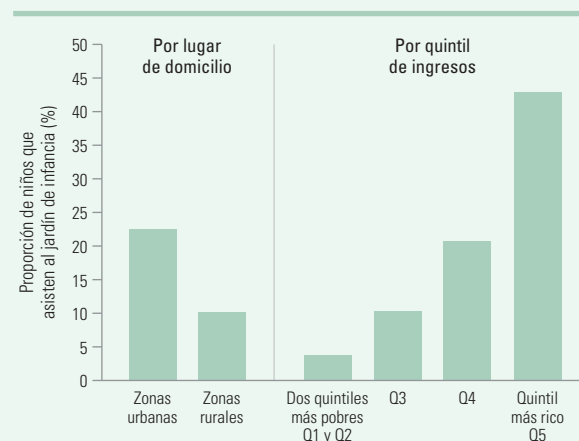
Dos factores se destacan como obstáculos para un acceso mejor y más equitativo. En primer lugar, los padres de los tres quintiles más pobres señalan que la falta de acceso es la razón más común por la cual no envían a sus hijos a la enseñanza preescolar. En segundo lugar, aproximadamente un tercio de los padres de los dos quintiles más pobres menciona que la asequibilidad constituye un problema importante.

El logro de una mayor equidad demandará acciones de política pública en varios frentes. La instalación de jardines de infancia en los distritos más pobres de las ciudades, en los pueblos pequeños y en las zonas rurales

es una prioridad urgente. La eliminación de obstáculos relacionados con los costos exigirá transferencias destinadas a los hogares más pobres, la prestación de servicios gratuitos o alguna combinación de ambos. Las comidas gratuitas en las escuelas podrían brindar otro incentivo: solamente el 10% de los niños de 4 y 5 años de edad que asisten al jardín de infancia reciben alimentos gratuitos en la escuela.

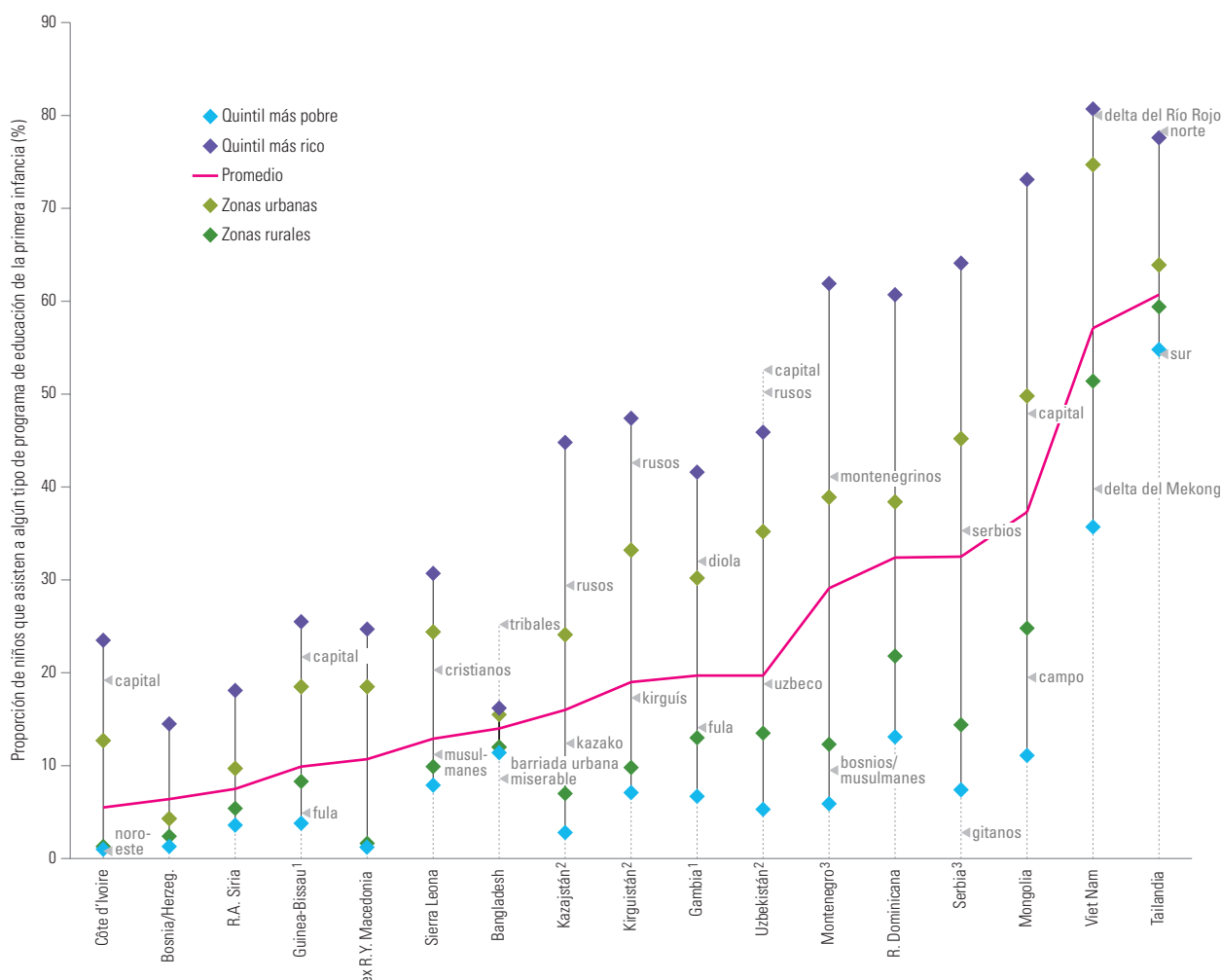
Fuente: El-Zanaty y Gorin (2007).

Gráfico 2.6: Porcentaje de niños de 4 y 5 años de edad que asisten al jardín de infancia en Egipto, por lugar de domicilio y quintil de ingresos (2005-2006)



Fuente: El-Zanaty y Gorin (2007).

Gráfico 2.7: Disparidades en la asistencia a la enseñanza preescolar de niños de 3 y 4 años en un grupo de países (año más reciente)



1. La denominación "fula" hace referencia al grupo étnico.

2. En Kazajistán, Kirguistán y Uzbekistán, todos los indicadores hacen referencia a las lenguas, con excepción del de "capital".

3. En Montenegro y Serbia, los indicadores hacen referencia a grupos étnicos.

Fuentes: Oficina de Estadística de Bangladesh y UNICEF (2007); Dirección de Planificación Económica del Gobierno de Bosnia y Herzegovina *et al.* (2007); Instituto Nacional de Estadística de Côte d'Ivoire (2007); Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo de la República Dominicana (2008); Oficina de Estadística de Gambia (2007); Ministerio de Economía de Guinea-Bissau (2006); Comité Estadístico Nacional de la República Kirguisa y UNICEF (2007); Oficina Estatal de Estadística de Macedonia (2007); Oficina Nacional de Estadística de Mongolia y UNICEF (2007); Oficina de Estadística y Agencia de Investigación en Mercadotecnia Estratégica de Montenegro (2006); Oficina de Estadística y Agencia de Investigación en Mercadotecnia Estratégica de Serbia (2007); Oficina de Estadística de Sierra Leona y UNICEF (2007); Oficina Central de Estadística de la República Árabe Siria (2008); Oficina Nacional de Estadística de Tailandia (2006); UNICEF y Agencia de Estadística de la República de Kazajistán (2007); UNICEF y Comité Estatal de Estadística de la República de Uzbekistán (2007); Oficina General de Estadística de Viet Nam (2006).

Mientras que Francia y los países escandinavos (excepto Finlandia) han logrado una escolarización casi universal en la enseñanza preescolar, la TBE en la enseñanza preescolar de los Estados Unidos es del 61% (véase el Cuadro Estadístico 3A del Anexo). Y dentro de los Estados Unidos, los niños desfavorecidos se encuentran por debajo del promedio nacional.

A diferencia de la mayoría de los países ricos, los Estados Unidos no cuentan con una estructura nacional normativa o reguladora para la AEPI. La prestación queda a cargo de los Estados

individuales y tanto la cobertura como la calidad varían ampliamente entre los Estados e incluso dentro de ellos. Los programas federales destinados a los pobres presentan antecedentes variables. El programa más importante de esa índole se denomina Head Start y comenzó a mediados de la década de 1960 en virtud de la legislación "Guerra contra la Pobreza" (War on Poverty), promulgada por el Presidente Johnson como parte de un esfuerzo para romper el vínculo entre la pobreza y la desventaja educativa. Este programa es operado a través de organismos locales, con fondos suministrados directamente por

A diferencia de la mayoría de los países ricos, Estados Unidos no cuenta con una estructura nacional normativa o reguladora para la AEPI

el gobierno federal, y se extiende aproximadamente al 11% de los niños de 3 y 4 años de edad. El criterio de selección para participar en este programa está determinado por la pobreza, pero no todos los niños que cumplen este requisito forman parte de él, y los indicadores de calidad son desalentadores (Belfield, 2007). En comparación con otros programas de enseñanza preescolar, Head Start es pequeño en cuanto a su tamaño absoluto e impacto relativo, un dato que señala

su bajo valor agregado (Haskins, 2008). Aunque muchos factores más generales fomentan las desigualdades en los Estados Unidos, las disparidades en el acceso a la prestación de enseñanza preescolar de buena calidad contribuyen a una persistente brecha de disponibilidad escolar entre los niños desfavorecidos y los que no lo son. La brecha se hace mayor a medida que los niños avanzan en el sistema educativo (Magnuson y Waldfogel, 2005) (Recuadro 2.5). □

Recuadro 2.5: La falta de equidad en la prestación de servicios para la primera infancia en los Estados Unidos

Casi uno de cada cinco niños estadounidenses vive en la pobreza, el doble del promedio que registra la OCDE. Uno de cada ocho habita en una vivienda hacinada y uno de cada diez en hogares que carecen de seguro de salud. Este entorno social está estrechamente relacionado con los niveles altos de desigualdad en los resultados educativos.

Las intervenciones en la primera infancia tienen el potencial de debilitar el vínculo entre las carencias sociales y la desigualdad educativa. Sin embargo, parece que los programas actuales están fracasando en varios aspectos. Medidos en relación con la equidad, a menudo no logran extenderse a quienes más los necesitan. En 2008, el informe *American Human Development Report* evaluó las desigualdades en la escolarización de la enseñanza preescolar por grupo social, pertenencia étnica, Estado de residencia y distrito electoral del Congreso. Este informe halló una disparidad llamativa entre los niveles de necesidades, de conformidad con el índice de desarrollo humano (IDH) (un indicador compuesto que engloba la salud, la educación y los ingresos), y la prestación de servicios:

- Sólo el 45% de los niños de 3 a 5 años provenientes de familias de bajos ingresos están matriculados en la enseñanza preescolar, en comparación con el 75% registrado en las familias de ingresos altos.

- Existen disparidades étnicas acusadas. La tasa de matrícula correspondiente a los niños hispanicos y latinos es del 45%, frente al 62% que registran los niños blancos.
- En los 20 distritos electorales del Congreso cuyos valores de IDH son más altos, la tasa media de escolarización en la enseñanza preescolar fue del 76%, frente al 50% registrado en los 20 distritos inferiores.
- De los 20 distritos con los valores de IDH más altos, sólo dos presentaron tasas de escolarización en la enseñanza preescolar inferiores al 60%, mientras que sólo tres de los 20 distritos inferiores registraron tasas superiores al 60%.

La calidad de los programas de AEPI también genera preocupación. Ante la ausencia de un marco federal y una estructura reguladora bien definidos, la gestión y el control de la calidad son muy variables. Otro problema es la falta de coherencia entre los programas que cubren la pobreza infantil y el bienestar social. El Comité de Educación y Trabajo de la Cámara de Diputados ha identificado la fragmentación de este ámbito como un problema significativo en la mayoría de los Estados, condados y ciudades. Otra preocupación es que el nivel general de inversión en el programa Head Start es aproximadamente un tercio más bajo por alumno que en los programas que presentan un mejor rendimiento.

Fuentes: Burd-Sharps *et al.* (2008); Haskins (2008); Magnuson y Waldfogel (2005); UNICEF (2007).

Progresos hacia la EPU: los países en la encrucijada

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

Restando solamente siete años para la fecha límite, cabe preguntarse si los gobiernos podrán cumplir su compromiso de lograr la EPU para 2015. Si continúan con la trayectoria actual, la respuesta será negativa. Aún no se han escolarizado a unos 75 millones de niños en edad escolar primaria y esa cifra disminuye con mucha lentitud y disimetría para lograr la meta de 2015. El doble desafío es acelerar el acceso a la educación y aumentar la retención para que todos los niños ingresen en la escuela y terminen el ciclo primario completo.

Desde sus comienzos, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha registrado los progresos hacia la consecución de la EPU y los demás objetivos adoptados en Dakar. Si del informe que se expone a continuación emana un mensaje central, es que éste es un punto de inflexión para

el compromiso de lograr la EPU para 2015. En caso de no adoptar una iniciativa urgente para lograr que los niños ingresen en la escuela, incrementar las tasas de supervivencia y terminación de estudios, y consolidar la calidad, se faltará a la promesa hecha en Dakar.

Acceso y participación: si bien están aumentando, todavía queda un largo camino por recorrer

El número de niños que ingresan en primaria ha aumentado notablemente desde Dakar. En 2006, más de 135 millones de niños pisaron por primera vez un aula, lo cual representa un aumento de 5 millones con respecto a 1999. La tasa bruta de ingreso (TBI) de los países en desarrollo, que registra la cantidad de nuevos ingresados independientemente de la edad, ha aumentado casi ocho puntos porcentuales en el período considerado. Los Estados Árabes, el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana registraron los mayores aumentos (Cuadro 2.2). En algunas regiones los niveles de ingreso se estancaron o disminuyeron, como ocurrió en Asia Oriental y el Pacífico, América Latina, América del Norte y Europa Occidental. Esta situación refleja cambios demográficos y una mejor correlación entre la edad de comienzo escolar y la progresión en el sistema, en los países que partían de una TBI alta.

Aumenta el número de niños que están ingresando en la escuela primaria, pero muchos de ellos no terminan el ciclo.

Cuadro 2.2: Número de alumnos recién ingresados en el Grado 1 de primaria y tasas brutas de ingreso, por región (1999 y 2006)

	Alumnos recién ingresados			Tasas brutas de ingreso		
	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2006 (%)	Año escolar finalizado en		Evolución entre 1999 y 2006 (puntos porcentuales)
	1999 (en miles)	2006 (en miles)		1999 (%)	2006 (%)	
Mundo	130.195	135.340	4	104	111	7
Países en desarrollo	113.366	120.589	6	105	112	8
Países desarrollados	12.380	11.575	-6	102	102	-0,2
Países en transición	4.449	3.175	-29	99	100	1
África Subsahariana	16.397	23.230	42	90	111	22
Estados Árabes	6.297	7.191	14	90	100	10
Asia Central	1.795	1.416	-21	101	102	1
Asia Oriental y el Pacífico	37.045	31.830	-14	103	98	-5
Asia Oriental	36.513	31.288	-14	103	98	-5
Pacífico	533	542	2	102	101	-1
Asia Meridional y Occidental	40.522	44.823	11	114	127	13
América Latina y el Caribe	13.176	13.142	-0,3	119	119	-0,1
Caribe	565	585	4	156	157	1
América Latina	12.612	12.557	-0,4	118	118	-0,2
América del Norte y Europa Occidental	9.328	8.932	-4	103	103	-0,2
Europa Central y Oriental	5.635	4.370	-22	97	98	0,3

Nota: La evolución se ha calculado utilizando cifras no redondeadas.

Fuente: Cuadro Estadístico 4 del Anexo.

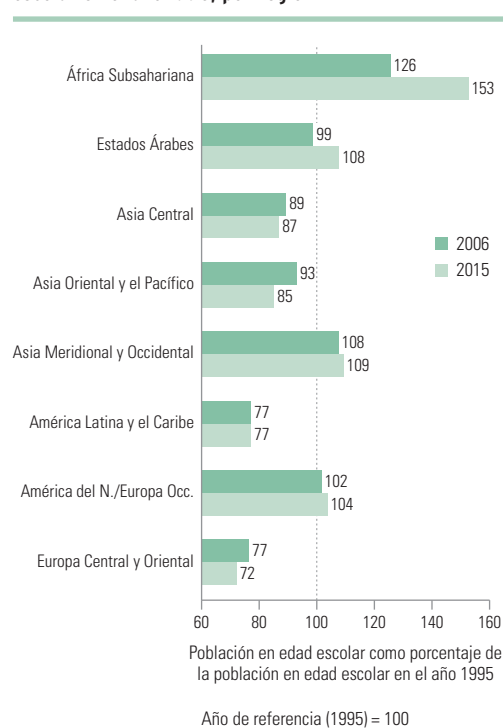
Donde existe una presión demográfica, los gobiernos deben trabajar más arduamente para mantener lo logrado.

Al haber aumentado las tasas de ingreso, también ha crecido la escolarización global. En todo el mundo, en 2006 estaban matriculados en la enseñanza primaria 40 millones de niños más que en 1999 [Cuadro 2.3]. El África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental representaron la mayor parte de este incremento: la matriculación de la primera región aumentó en un 42% y en la segunda, en un 22%. En el resto del mundo, la escolarización total decayó levemente, en parte debido a la disminución de la población en edad escolar.

Tendencias demográficas: factor clave en la planificación educativa

En algunas regiones, el crecimiento más lento o incluso la disminución de las cohortes en edad de cursar primaria ofrece una oportunidad para incrementar la financiación per cápita. En otras, los aumentos continuos de la población en edad escolar primaria se traducen en una mayor presión sobre los recursos económicos, físicos y humanos. En 2015, el Asia Oriental y el Pacífico tendrán aproximadamente 15 millones menos de niños en edad de cursar primaria; en el África Subsahariana, la cohorte aumentará en 26 millones; y en los Estados Árabes, en 4 millones (Gráfico 2.8). Una consecuencia de dicha presión demográfica es que los gobiernos deben trabajar más arduamente para mantener lo logrado. Por ejemplo, el África Subsahariana debe incrementar

Gráfico 2.8: Población en edad escolar en 2006 y 2015 como porcentaje de la población en edad escolar en el año 1995, por región



Fuente: Base de datos del IEU.

Cuadro 2.3: Número de alumnos escolarizados en primaria, por región (1991, 1999 y 2006)

	Número total de escolarizados					Tasas brutas de escolarización				
	Año escolar finalizado en			Evolución entre 1991 y 1999	Evolución entre 1999 y 2006	Año escolar finalizado en			Evolución entre 1991 y 1999	Evolución entre 1999 y 2006
	1991	1999	2006			1991	1999	2006		
	(en millones)	(en millones)	(en millones)	(% por año) ¹	(%)	(%)	(%)	(puntos porcentuales por año)		
Mundo	598	648	688	1,0	0,8	98	99	105	0,1	1,0
Países en desarrollo	508	561	609	1,3	1,0	97	99	106	0,1	1,2
Países desarrollados	73	70	66	-0,4	-0,7	102	102	101	0,0	-0,2
Países en transición	18	16	13	-0,9	-2,8	97	104	99	0,9	-0,9
África Subsahariana	63	82	116	3,3	4,5	72	78	95	0,7	2,9
Estados Árabes	31	35	40	1,9	1,6	84	90	97	0,8	1,3
Asia Central	5	7	6	3,1	-1,8	90	98	100	1,1	0,3
Asia Oriental y el Pacífico	207	218	192	0,6	-1,5	118	112	109	-0,7	-0,5
Asia Oriental	204	214	189	0,6	-1,6	118	113	110	-0,7	-0,5
Pacífico	3	3	3	2,3	-0,1	98	95	91	-0,4	-0,8
Asia Meridional y Occidental	135	158	192	1,9	2,5	89	90	108	0,2	3,0
América Latina y el Caribe	75	70	69	-0,9	-0,3	103	121	118	2,2	-0,6
Caribe	1	3	2	7,1	-0,4	70	112	108	5,3	-0,7
América Latina	74	68	66	-1,1	-0,3	104	122	118	2,1	-0,6
América del N./Europa Occ.	50	53	51	0,7	-0,4	104	103	101	-0,1	-0,2
Europa Central y Oriental	31	26	22	-2,3	-2,2	98	102	97	0,5	-0,9

1. Tasa media de crecimiento anual en función del crecimiento compuesto.

Fuentes: Cuadro Estadístico 5 del Anexo; base de datos del IEU.

la participación en más de dos puntos porcentuales por año sólo para que las tasas de escolarización se mantengan estables.

Tasa neta de escolarización: parámetro de referencia para la EPU

La tasa neta de escolarización (TNE) es uno de los instrumentos más eficaces para medir la distancia que nos separa de la EPU. Permite apreciar la proporción de niños en edad escolar primaria que están matriculados oficialmente en la escuela. Los países que registran sistemáticamente una TNE de aproximadamente 97% o más han alcanzado con eficacia la EPU, dado que significa que todos los niños de la edad apropiada se encuentran cursando la enseñanza primaria y tienen posibilidades de terminar el ciclo.

Los progresos relativos a la TNE realizados con posterioridad a Dakar han reflejado los avances en otras esferas (Recuadro 2.3). La TNE correspondiente a los países en desarrollo como grupo ha aumentado desde 1999 a una tasa anual media que duplica la registrada en la década de 1990. Éste es un logro sorprendente. En particular, de acuerdo con los estándares históricos recientes, han sido enormes los progresos del África Subsahariana. Durante el decenio de 1990, la TNE de la región aumentó un promedio de 0,3 puntos porcentuales por año, alcanzando un 56% a finales de la década. En 2006, ascendió al 70%, lo cual refleja un aumento anual promedio de dos puntos

porcentuales, o el séxtuplo de la tasa registrada en la década anterior a Dakar. El Asia Meridional y Occidental también registró un aumento importante de la TNE, del 75% al 86%. El aumento notable de las tasas de escolarización a pesar del rápido crecimiento demográfico refleja el hecho de que en muchos países se está concediendo mayor prioridad a la enseñanza primaria.

Estos logros demuestran que son posibles los progresos rápidos hacia la consecución de la EPU, incluso en circunstancias difíciles. Varios países del África Subsahariana han realizado algunos progresos especialmente significativos. Por ejemplo, la TNE de Benin, Madagascar, la República Unida de Tanzania y Zambia, que en 1999 oscilaba entre un 50% y un 70%, pasó a niveles superiores al 80%. Etiopía, que comenzó con un nivel de referencia aún más bajo, ha duplicado su TNE, alcanzando un 71% (Recuadro 2.6). Aunque el país todavía tiene un largo camino por recorrer para lograr la EPU, ha avanzado muchísimo en lo que respecta a la mejora del acceso a la educación y la lucha contra la desigualdad. Un factor importante en estos progresos fue un programa ambicioso de construcción de escuelas en zonas rurales, el cual impulsó la demanda al reducir la distancia a la escuela y resolver las inquietudes de seguridad que atañen a las niñas.

Varios países del África Subsahariana han realizado progresos significativos hacia la consecución de la EPU.

Existen otras historias sorprendentes de casos exitosos. En medio de un conflicto civil fuente de inestabilidad, Nepal ha aumentado su TNE del 65% al 79% desde 1999. Las reformas de gobernanza, incluyendo la transferencia de recursos y autoridad a las comunidades locales e incentivos tendentes a superar la desigualdad originada por el sexo o la casta, desempeñaron un papel importante en la mejora del acceso a la enseñanza (Recuadro 2.7). Entre los Estados Árabes, han realizado muchos progresos Djibuti, Mauritania, Marruecos y Yemen, que presentan las TNE más bajas de la región (véase, en la página 66, el Gráfico 2.9).

Las políticas que impulsan los aumentos de la TNE varían de país en país, pero de todos modos existen algunas características comunes. Aunque no se dispone de recetas, sí existen algunas guías útiles para saber cuáles son las buenas prácticas. En varios países del África Subsahariana, entre ellos, Etiopía, Kenya, Lesotho, la República Unida de Tanzania y Zambia, la supresión de los derechos de escolaridad ha dado como resultado un aumento de las tasas de escolarización. En Nepal, dicha supresión también constituyó un factor importante.

También es crucial contar con un mayor gasto público y mayores inversiones en escuelas, docentes y material de enseñanza, así como una mayor focalización en la equidad a través

Tasas netas de escolarización

Año escolar finalizado en			Evolución entre 1991 y 1999	Evolución entre 1999 y 2006
1991	1999	2006		
(%)	(%)	(%)	(puntos porcentuales por año)	
81	82	86	0,2	0,6
78	81	85	0,3	0,7
96	97	95	0,1	-0,2
89	88	90	-0,1	0,3
54	56	70	0,3	2,0
73	78	84	0,6	0,9
84	87	89	0,3	0,3
97	96	93	-0,1	-0,3
97	96	94	-0,1	-0,3
91	90	84	0,0	-0,9
70	75	86	0,6	1,5
86	92	94	0,8	0,2
51	75	72	2,9	-0,4
87	93	95	0,8	0,3
96	97	95	0,0	-0,2
91	91	92	0,1	0,0

Recuadro 2.6: Etiopía en vías de conseguir rápidamente la EPU

Etiopía enfrenta enormes desafíos de desarrollo, entre ellos, el alto nivel de pobreza, la malnutrición crónica y la sequía recurrente. Aun así, el país ha realizado progresos sorprendentes hacia la consecución de la EPU.

Dichos progresos comenzaron en 1997 con la adopción del primer Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (PDSE I), que dio prioridad al incremento del acceso a la enseñanza, al aumento de la equidad y a la mejora de la calidad. Mediante los PDSE II y III subsiguientes, la escolarización global aumentó de 3,7 a 12 millones en 2007. Etiopía ha registrado uno de los aumentos más rápidos de la TNE en el África Subsahariana. Ha reducido en más de 3 millones la cantidad de niños sin escolarizar. Las iniciativas encaminadas a mejorar la equidad también han dado sus frutos. La TBE de las zonas rurales aumentó del 45% al 67% entre los años 2000-2001 y 2004-2005. La enseñanza secundaria también se ha expandido, dado que las cifras se han duplicado desde el PDSE I.

¿Cuáles son los factores políticos que redundaron en el éxito etíope? La prioridad concedida a la educación en el gasto público ha aumentado de manera constante desde 1999: el presupuesto educativo pasó de un 3,6% del PBN a un 6%. Dentro del presupuesto educativo, se ha atribuido mayor importancia al sector primario. Éste representa el 55% del gasto estipulado en el PDSE III, frente al 46% estipulado en el PDSE I. La ayuda internacional representa alrededor del 17% del gasto proyectado para 2010.

Una meta clave para el mayor gasto público en la educación ha sido la construcción de escuelas rurales. De las casi 6.000 escuelas que se han construido aproximadamente desde 1997, el 85% se encuentra en zonas rurales. Esto ha reducido la distancia a la escuela y liberado la demanda de educación, sobre todo en el caso de las niñas (la distancia constituye un obstáculo significativo para la participación de las niñas en la enseñanza). La distribución de libros de texto ha mejorado y se han revisado los contenidos a fin de mejorar la calidad y la pertinencia: los libros escolares ahora se publican en 22 lenguas vernáculos.

Todavía queda mucho por hacer si Etiopía desea lograr la meta de la EPU para 2015. Los problemas antiguos subsisten, y el éxito ha generado nuevos desafíos. Siguen siendo amplias las variaciones regionales que se dan en el acceso. Las dos regiones predominantemente pastoriles, Afar y Somali, presentan una TBE inferior al 20%. Si bien las disparidades entre los sexos están decreciendo, siguen siendo importantes. Y en el país todavía quedan más de 3 millones de niños sin escolarizar.

La considerable expansión de la escolarización ha creado presiones en todo el sistema. En lugar de decrecer según lo planificado, la PAD media aumentó de 42/1 en 1997 a 65/1 en 2006. Una evaluación nacional de aprendizaje realizada en 2004 no registró mejoras en lo que respecta a la calidad. Las tasas de deserción siguen siendo altas: casi uno de cada cuatro alumnos abandona la escuela antes de llegar al grado 2. La contribución de los hogares a la financiación es alta, tanto para la construcción de escuelas como para los costos ordinarios, lo que hace temer que esta situación pueda fomentar mayor desigualdad.

Se han adoptado metas y estrategias ambiciosas a fin de abordar estos problemas. Entre los objetivos para 2010 se encuentran una TBE del 109%, un IPS de la TBE de 0,94 y una tasa de terminación de la escuela primaria del 64%. La construcción de aulas está aumentando y se está poniendo énfasis en construir en las cercanías de las comunidades marginadas, en zonas donde se cuentan grandes poblaciones sin escolarizar. Los incentivos económicos para la educación de las niñas se están consolidando: se están realizando intervenciones específicas en zonas que presentan amplias brechas entre los sexos. Etiopía prevé contratar alrededor de 300.000 docentes para 2010 a fin de reducir la PAD y, a la vez, acelerar los progresos hacia la consecución de la EPU.

Fuentes: Cuadro Estadístico 5 del Anexo; Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía (2006, 2007).

Nepal ha logrado aumentar las tasas de escolarización a pesar del conflicto civil.

de medidas para franquear los obstáculos y crear incentivos con el objeto de superar las desventajas basadas en los ingresos, el sexo, la posición social o la casta. Las asociaciones internacionales de ayuda han desempeñado un papel importante en algunos de los países que presentan los mejores resultados, como Etiopía, Nepal y la República Unida de Tanzania. El respaldo económico sistemático y predecible a las estrategias propias de los países ha marcado una diferencia significativa. En muchos países, la importante contribución de la ayuda pone de manifiesto los altos costos relacionados con el fracaso colectivo de los donantes para cumplir los compromisos asumidos en Dakar (véase el Capítulo 4).

Niños sin escolarizar: todavía queda un largo camino por recorrer

En 2006, el número de niños sin escolarizar se redujo en 28 millones con respecto a la cifra registrada en 2000, cuando los gobiernos se reunieron en Dakar. Si esto se compara con el telón de fondo de la década de 1990, cuando la cantidad de niños sin escolarizar aumentaba en algunas regiones, los progresos han sido radicales. En el África Subsahariana, la cantidad de niños en edad de cursar primaria que no asiste a la escuela se ha reducido en 10 millones desde 1999, aunque la población de dicho grupo etario ha aumentado en 17 millones. En el mismo período, el Asia

Recuadro 2.7: Nepal también acelera sus avances hacia la consecución de la EPU

En los últimos años, Nepal ha realizado progresos rápidos hacia la consecución de la EPU. La TBE correspondiente al año 2004 era del 79%, mientras que sólo cinco años atrás se cifraba en un 65%. La cantidad de niños sin escolarizar ha decrecido de 1 millón a 700.000. Asimismo, la supervivencia hasta el grado 5 ha aumentado del 58% al 79%. El hecho de que estos progresos se sostuvieran durante un conflicto civil, que finalizó recientemente, en 2006, indica un logro notable.

La experiencia de Nepal demuestra que las políticas públicas pueden abordar incluso los problemas y las desigualdades que más arraigados están. Las reformas realizadas en las siguientes esferas han sido especialmente importantes:

- **Consolidación de la rendición de cuentas a nivel local.** En 2001, se iniciaron reformas a fin de incrementar la rendición de cuentas de las escuelas y consolidar la gestión de la comunidad. La delegación de autoridad a nivel del distrito y la comunidad desligó a la educación de una crisis general en la planificación centralizada y la prestación de servicios, y del impacto del conflicto civil. Alrededor del 13% de las escuelas públicas se ha transferido a comités de gestión escolar. A cada comité se le otorga un subsidio de puesta en marcha. Las escuelas reciben subsidios salariales para ayudarlas a contratar docentes. La elección de una financiación vinculada a la matriculación diluyó la influencia política sobre la asignación de recursos.

- **Mejora de la equidad.** Las reformas han ampliado los programas de becas de estudio para las niñas, la población dalit y los niños discapacitados en los niveles primario y secundario. La cantidad de beneficiarios de becas de estudio aumentó a 1,7 millones y el objetivo es alcanzar los 7 millones para 2009. Los progresos hacia la consecución de una mayor equidad se reflejan en una contracción de la brecha entre los sexos: el IPS de la TBE en la primaria aumentó de 0,77 en 1999 a 0,95 en 2006. Asimismo, están creciendo las tasas de escolarización y supervivencia correspondientes a los grupos de casta inferior.
- **Expansión de la infraestructura y focalización en la calidad.** El país ha emprendido un programa ambicioso para aumentar la cantidad de escuelas y aulas, aumentar la contratación de docentes y mejorar la provisión de libros de texto.
- **Respaldo efectivo de los donantes.** Nepal ha estado a la vanguardia de las iniciativas para mejorar la gobernanza de los donantes. La coordinación de la ayuda comenzó en 1999: cinco donantes constituyeron un fondo común de recursos con el objetivo de financiar un programa del subsector de la enseñanza primaria. A partir de ahí, se creó un enfoque sectorial para respaldar el programa Educación para Todos 2004-2005. Su éxito se tradujo en un aumento constante de la proporción de ayuda económica proveniente del fondo común, reduciendo así los costos de transacción y mejorando la previsibilidad.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 5 y 7 del Anexo; Ministerio de Educación y Deporte de Nepal (2006); Banco Mundial (2007d).

Meridional y Occidental redujeron casi a la mitad su población de niños sin escolarizar, pasando de 37 millones a 18 millones. Aunque estas tendencias son muy alentadoras, todavía queda un largo camino por recorrer. Alrededor de 75 millones de niños en edad escolar primaria seguían estando fuera del sistema escolar en 2006, y si subsisten las tendencias actuales, no se alcanzará la meta del año 2015². Las circunstancias y las características de los niños sin escolarizar son variables. Más de cuatro de cada cinco niños viven en zonas rurales, sobre todo en el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana. La gran mayoría de ellos es pobre y muchos son víctimas de una transferencia intergeneracional de carencias. El hecho de que un niño tenga una madre que no haya recibido educación duplica la probabilidad de que nunca sea escolarizado (IEU, 2005).

Medido en relación con la escala y el impacto sobre las posibilidades que puedan presentarse a lo largo

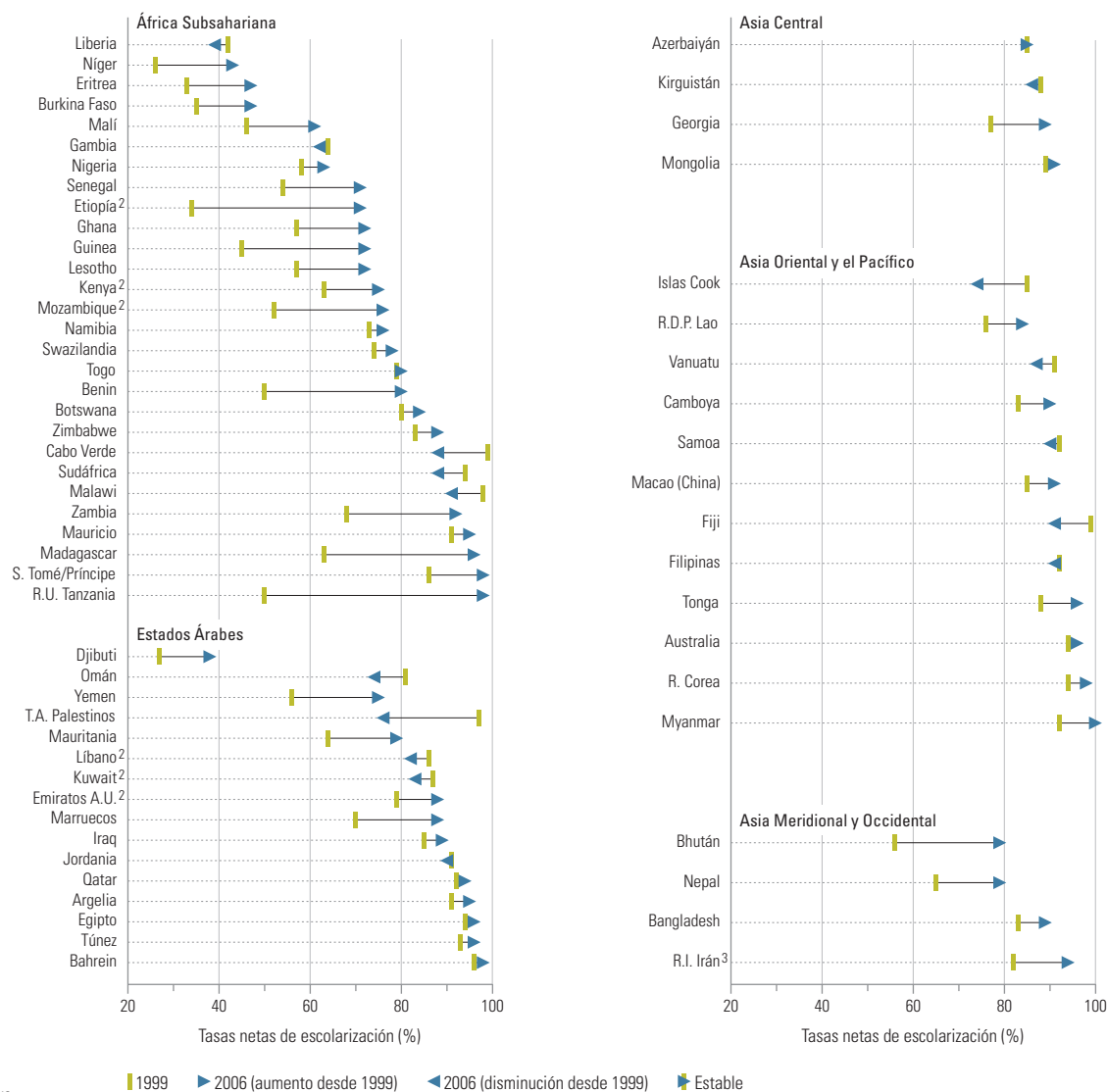
de la vida, el problema de la falta de escolarización representa un desafío crucial para el desarrollo humano. Aun más que eso, constituye una condena del fracaso de las políticas nacionales e internacionales. En una economía mundial que se basa cada vez más en el conocimiento y donde la prosperidad nacional e individual están cada vez más vinculadas a la educación, el 12% de la población en edad escolar primaria del mundo en desarrollo no está escolarizado. En el África Subsahariana, la relación es de casi uno de cada tres niños.

A estos niños se los priva de la oportunidad de atravesar el umbral de un proceso que podría otorgarles las competencias y el conocimiento para dejar atrás la pobreza y romper el ciclo de transmisión intergeneracional de desventajas. Si bien los costos iniciales impactan de manera más directa sobre los afectados, la lentitud de los progresos en la escolarización de los niños tiene repercusiones más amplias y a más largo plazo.

Alrededor de 75 millones de niños en edad escolar primaria seguían estando fuera del sistema escolar en 2006.

2. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) ha revisado las cifras correspondientes a la población sin escolarizar, utilizando estimaciones demográficas más actualizadas que provienen de la División de Población de las Naciones Unidas. La revisión indica que en 2005 había 77 millones de niños sin escolarizar.

Gráfico 2.9: Evolución de las tasas netas de escolarización en primaria, en los países cuyas TBE fueron inferiores al 97% en



Hay ocho países que tienen más de 1 millón de niños sin escolarizar.

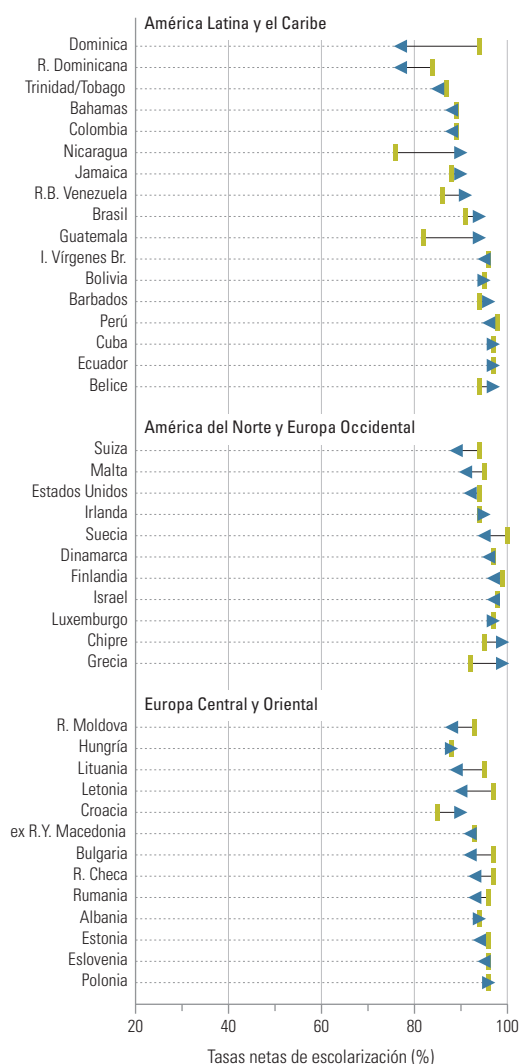
La pérdida del potencial humano que subyace a la cifra de niños sin escolarizar socava el crecimiento económico, profundiza las divisiones sociales, frena los progresos en la esfera de la salud pública y debilita los cimientos de la participación social y la democracia. Y estos son costos con los que carga la sociedad en su totalidad.

La población sin escolarizar se concentra en alto grado en determinadas regiones geográficas (Cuadro 2.4). En el África Subsahariana se encuentra alrededor del 19% de la población mundial en edad escolar primaria, y dicha región representa el 47% de niños sin escolarizar de todo el mundo. Esto constituye un duro recordatorio de la magnitud de las desigualdades globales en cuanto a la distribución de oportunidades

educativas. El Asia Meridional y Occidental representa el 25% de la población sin escolarizar. Dentro de las regiones se observa una gran concentración por país. Ocho países tienen individualmente más de 1 millón de niños sin escolarizar, y concentran a cuatro de cada diez niños sin escolarizar (Gráfico 2.10).

Los resultados posteriores a 1999 de los países con grandes poblaciones sin escolarizar son variados. Algunos países no han logrado reducir las cifras. Dentro de este grupo se encuentra Nigeria (con más niños sin escolarizar que cualquier otro país), junto a Burkina Faso, Malí y Níger. Nigeria es motivo de preocupación para el mundo entero, pues registra aproximadamente uno de cada nueve niños sin escolarizar (Recuadro 2.8). Y existen pocos

1999 ó 2006¹



datos empíricos que indiquen que dicho país esté listo para lograr un avance rápido si continúan las políticas actuales.

En otros países que en 1999 tenían grandes poblaciones sin escolarizar, el panorama es más alentador. Por ejemplo, Bangladesh, Etiopía, Ghana, Kenya, Nepal y la República Unida de Tanzania han logrado progresos rápidos hacia la EPU. Los resultados de la República Unida de Tanzania son especialmente notables. Desde 1999, el número de niños sin escolarizar se redujo de 3 millones a menos de 150.000, gracias a la supresión de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria en 2001, una mayor inversión pública y medidas para mejorar la calidad educativa (Recuadro 2.9).

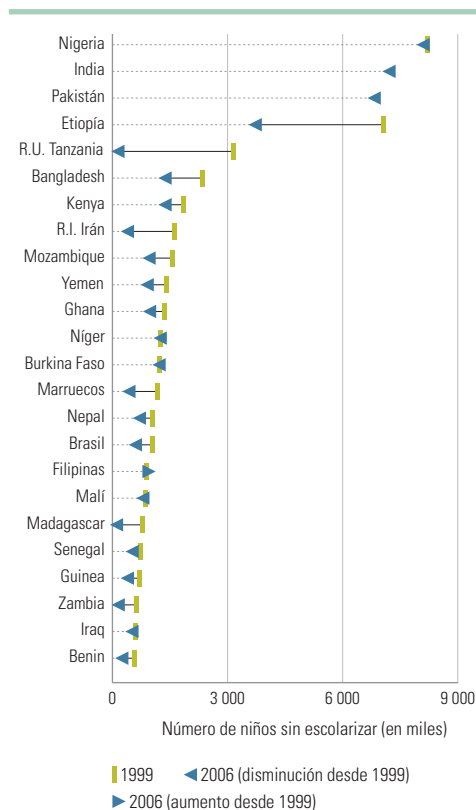
Cuadro 2.4: Número estimado de niños sin escolarizar, por región (1999 y 2006)

	1999			2006		
	Total (en miles)	% por región	% de niñas	Total (en miles)	% por región	% de niñas
Mundo	103.223	100	58	75.177	100	55
Países en desarrollo	99.877	97	58	71.911	96	55
Países desarrollados	1.791	2	50	2.368	3	43
Países en transición	1.555	2	51	899	1	49
África Subsahariana	45.021	44	54	35.156	47	54
Estados Árabes	7.980	8	59	5.708	8	61
Asia Central	548	1	51	352	0,5	53
Asia Oriental y el Pacífico	6.079	6	51	9.535	13	49
Asia Oriental	5.760	6	51	8.988	12	49
Pacífico	318	0,3	54	546	1	52
Asia Meridional y Occidental	36.618	35	64	18.203	24	59
América Latina y el Caribe	3.522	3	54	2.631	3	47
Caribe	493	0,5	50	617	1	51
América Latina	3.029	3	55	2.014	3	46
América del N./Europa Occ.	1.420	1	50	1.981	3	43
Europa Central y Oriental	2.036	2	59	1.611	2	52

Nota: El IEU ha revisado las cifras de niños sin escolarizar utilizando nuevos valores estimados provenientes de la División de Población de las Naciones Unidas. Las revisiones incrementaron las estimaciones de niños sin escolarizar, de manera que las cifras correspondientes al año 1999 que se presentan aquí son más altas que las del Informe de 2008 (UNESCO, 2007a).

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

Gráfico 2.10: Número de niños sin escolarizar en un grupo de países¹ (1999 y 2006)



Nota: Los cálculos corresponden a 2006 o al año más reciente disponible.

No se dispone de datos sobre India y Pakistán para el año 1999.

1. Los países que se enumeran en esta lista contaban con más de 500.000 niños sin escolarizar en 1999 ó 2006.

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

Recuadro 2.8: Nigeria no va por buen camino: el precio de una gobernanza endeble

En 2005 Nigeria tenía 8 millones de niños sin escolarizar (23% del total correspondiente al África Subsahariana) y actualmente no va por buen camino para alcanzar la EPU para 2015. Su TNE aumentó con lentitud del 58% al 63% entre 1999 y 2005, porcentaje que se encuentra muy por debajo del promedio regional. A fin de modificar este panorama, el gobierno deberá renovar su compromiso con la equidad atacando de frente las siguientes desigualdades:

- **Amplias diferencias geográficas** en la escolarización en primaria. En el Sudoeste, la TNE media de la enseñanza primaria fue del 82% en 2006, frente al 42% registrado en la zona más pobre del Noroeste.
- **Disparidades considerables entre los sexos** en la escuela primaria, sobre todo en el Norte. Sólo el 40% de las niñas en edad de cursar primaria está escolarizado en algunos Estados del Norte, frente al 80% registrado en el Sudeste.
- **Gran desigualdad de ingresos** con repercusiones en el acceso a la educación. Los niños que nunca han asistido a la escuela primaria provienen fundamentalmente de los hogares más pobres. En el Estado de Kaduna, el 48% de las niñas provenientes del quintil de los hogares más pobres nunca ha ido a la escuela, frente al 14% correspondiente al quintil más acomodado.

Las tasas bajas de escolarización y asistencia entre los grupos desfavorecidos tienen muchas causas. Los costos constituyen una barrera significativa para muchas personas. Se supone que la enseñanza primaria de Nigeria es gratuita, pero alrededor de la mitad de los padres declara abonar derechos de escolaridad formales o informales. El costo medio relacionado con la enseñanza representa alrededor del 12% del gasto familiar promedio, lo cual constituye

una carga pesada sobre todo para los hogares pobres. Otras barreras relativas a la demanda son menos tangibles. Las actitudes culturales, como la idea de que la educación de las niñas tiene menor valor que la de los varones, afectan en gran medida a la distribución de oportunidades, sobre todo en el Norte. Los padres de los Estados septentrionales suelen preferir las escuelas que ofrecen una enseñanza islámica, pero no todas ellas enseñan las materias básicas del currículo nacional.

Los factores relativos a la oferta también son de importancia. Existe un grave déficit de calidad en toda Nigeria. Una evaluación de 2003, en la cual participaron alumnos de quinto grado, reveló que sólo el 25% podía responder correctamente a más de un cuarto de las preguntas en las pruebas de materias básicas. El tamaño medio de las clases oscila entre 145 alumnos en el Estado de Borno, en el Norte, y 32 en el Estado de Lagos, en el Sur. La proporción nacional entre alumnos y libros de texto básicos es de 2,3 a 1 y la proporción entre alumnos y baños es de 292 a 1. Una cantidad considerable de docentes no cumple con el requisito mínimo de haber cursado tres años de enseñanza postsecundaria. Muchos tienen un dominio limitado de las materias que enseñan.

El gobierno nigeriano ha sido franco con respecto a la magnitud de los desafíos que enfrenta, exigiendo una "renovación radical de todos sus sistemas e instituciones" (Banco Mundial, 2008e, pág. 1). Entre las prioridades absolutas se encuentran mejorar la calidad, redoblar los esfuerzos para contratar y distribuir docentes, consolidar la gestión presupuestaria y desarrollar mecanismos financieros que puedan ayudar a asignar recursos de manera más equitativa. Se precisará una rápida mejora en estas esferas para que Nigeria logre la EPU para 2015.

Fuentes: Cuadro Estadístico 5 del Anexo; Banco Mundial (2008e; 2008f).

En América Latina, una mayoría abrumadora de niños sin escolarizar ingresó tardíamente en la escuela o la abandonó prematuramente.

Los datos del presente Informe acerca de los niños sin escolarizar se presentan con algunas salvedades importantes. Algunos países cuya población sin escolarizar es numerosa (por ejemplo, China, Sudán, Uganda) no tienen datos disponibles o publicados correspondientes al año 2006. En el caso de estos países, los cálculos constituyen una aproximación del panorama real. En algunos países también hay incertidumbre sobre el tamaño de la población en edad escolar y la exactitud de los datos administrativos sobre la matriculación.

Los sistemas de generación de informes en sí suelen proporcionar una medida imperfecta de la población sin escolarizar. Esto es cierto sobre todo

en el caso de los países que se caracterizan por conflictos civiles o que están atravesando un período de restablecimiento posterior al conflicto, como la República Democrática del Congo (Recuadro 2.10). Reconociendo dichas limitaciones y omisiones, el Informe reúne los mejores datos de que se dispone actualmente.

Características de los niños en edad escolar "faltantes"

El término "niños sin escolarizar" se refiere a una categoría general que tiene una historia subyacente compleja. No todos los niños que forman parte de la categoría se encuentran en la misma posición.

Recuadro 2.9: República Unida de Tanzania: progresos sorprendentes

En la República Unida de Tanzania una sólida alianza entre el gobierno, los donantes y la sociedad civil ha desempeñado un papel decisivo en la mejora rápida del acceso a la enseñanza primaria y su terminación, desde que se adoptó el Marco de Acción de Dakar. En 2001, el gobierno suprimió los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria y lanzó un programa para mejorar simultáneamente el acceso al nivel primario y su calidad. Los componentes principales del programa fueron:

- **Mayor gasto** en la educación, centrándose en la enseñanza primaria. El gasto público en la educación aumentó del 3% del PNB en 2000 al 4,5% en 2005.
- **Reconstrucción y renovación de escuelas** mediante subsidios de desarrollo escolar. Entre 2002 y 2004, se construyeron alrededor de 30.000 aulas nuevas.
- **Introducción de turnos dobles.** Gracias a la división de los turnos, fue posible adaptarse a los cambios significativos y rápidos de matriculación que se produjeron tras la supresión de los derechos de escolaridad.
- **Contratación de docentes y formación del personal actual.** Entre 2002 y 2004 se contrataron a 32.000 docentes adicionales de enseñanza primaria.

- **Introducción de subsidios para la formación en las escuelas.** A nivel de la escuela, los subsidios han cubierto los costos de materiales de enseñanza y aprendizaje, como libros de texto, a fin de ayudar a las escuelas a costear los gastos corrientes y respaldar el desarrollo profesional de los docentes.

Entre 1999 y 2006, la cantidad de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria disminuyó drásticamente, de más de 3 millones a menos de 150.000. La TNE en la enseñanza primaria subió del 50% en 1999, antes de la implementación del programa, al 98% en 2006. Las tasas de terminación de estudios también se incrementaron con rapidez, en parte debido a una mejor formación docente y una mayor disponibilidad de materiales de enseñanza y aprendizaje. Gracias a la introducción de subsidios por alumno en las escuelas, el gasto no salarial a nivel de la escuela aumentó de tan sólo un 4% del presupuesto asignado a la enseñanza primaria a un 27% en 2004. Esto incrementó considerablemente la disponibilidad de materiales de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, aunque sigue siendo alta la proporción alumnos/libros de texto.

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo; HakiElimu (2005); Ministerio de Educación y Formación Profesional de la República Unida de Tanzania (2007); Grupo de Trabajo para la Investigación y el Análisis de la República Unida de Tanzania (2007); Oficina del Vicepresidente de la República Unida de Tanzania (2005); Banco Mundial (2005e).

Entre 1999 y 2006, el número de niños sin escolarizar se redujo en más de 3 millones en la República Unida de Tanzania.

El análisis de los datos de matriculación por edad indica que aproximadamente el 31% de la población sin escolarizar del mundo puede acceder a la escuela tardíamente (Gráfico 2.11). Otro 24% se había matriculado anteriormente pero desertó de la escuela. Esto significa que casi la mitad de los niños que no están escolarizados actualmente nunca han recibido enseñanza formal alguna y tienen pocas posibilidades de matricularse a menos que se implementen políticas nuevas e incentivos adicionales.

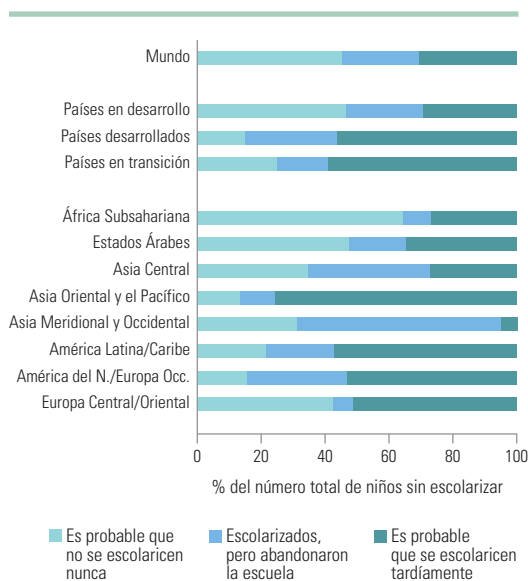
En esta esfera son también significativas las variaciones regionales. En el África Subsahariana, se prevé que nunca se matricularán alrededor de dos tercios de la población sin escolarizar. En el Asia Meridional y Occidental una proporción similar de niños se ha escolarizado pero ha abandonado la escuela. En América Latina y el Asia Oriental, una mayoría abrumadora de niños sin escolarizar ingresó tardíamente en la escuela o la abandonó prematuramente. Como indican estas experiencias disímiles, para afrontar el problema de los niños sin escolarizar se necesitan respuestas políticas que aborden las estructuras específicas de las desventajas.

Recuadro 2.10: Reconstrucción de la capacidad estadística de la República Democrática del Congo

Tras muchos años de conflicto, la República Democrática del Congo ha comenzado un proceso importante de reconstrucción política, social y económica. Se necesitaba con premura información acerca del sistema educativo para ayudar a los responsables de la toma de decisiones en la planificación. Con el apoyo del Banco Africano de Desarrollo, el país revitalizó su sistema informático de gestión educativa, de manera que pudiera obtenerse información fiable periódicamente. Tras una fase piloto, la recopilación de datos se extendió a todo el país en el año lectivo 2006-2007. Se recopiló información de aproximadamente el 90% de todas las instituciones educativas y se generaron anuarios estadísticos. La recopilación y el análisis de datos continuaron en 2007-2008. Si bien los progresos han sido notables, se precisa un censo demográfico para que los indicadores importantes en materia de educación, como las tasas de escolarización y terminación de estudios, puedan computarse con mayor exactitud.

Fuente: Sauvageot (2008).

Gráfico 2.11: Distribución de los niños sin escolarizar en función de su eventual experiencia escolar, por región (2006)



Fuente: Bruneforth (2008).

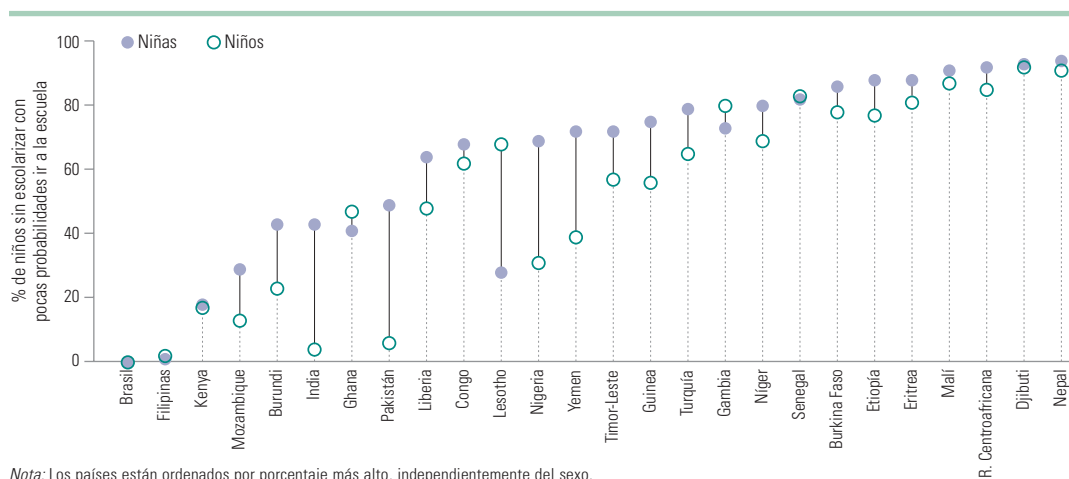
En 2006, las niñas representaban el 55% de los niños sin escolarizar del mundo.

El género también tiene influencia sobre el perfil de los menores sin escolarizar. En 2006, las niñas representaban el 55% de los niños sin escolarizar del mundo. Además, las niñas tienen muchas más probabilidades de no ser escolarizadas que los varones. A escala mundial, el 53% de las niñas sin escolarizar nunca ha asistido a la escuela, frente al 36% de los varones sin escolarizar. En otras palabras, poco más de la mitad de las niñas que no estaban escolarizadas en 2006 nunca se había matriculado y quizá nunca asista a la escuela si no se ofrecen más incentivos. Por otro lado, es

probable que el 25% de las niñas sin escolarizar ingrese en forma tardía, registrando una proporción más baja que la de los varones (38%). Asimismo, un 22% de ellas ha abandonado la escuela (26% en el caso de los varones). Las significativas diferencias regionales y nacionales caracterizan cada una de estas esferas:

- El limitado acceso a la escuela que tienen las niñas es especialmente preocupante en el África Subsahariana, donde el 72% de las niñas sin escolarizar nunca se matriculó, frente al 55% correspondiente a los varones.
- Al parecer, la deserción escolar es la razón principal por la cual los niños no están escolarizados en el Asia Meridional y Occidental, donde los varones se ven particularmente afectados; el 79% de los varones sin escolarizar de la región ha desertado de la escuela, frente al 53% de las niñas.
- En el Asia Oriental y América Latina, es probable que la mayoría de los niños sin escolarizar, pero en especial los varones, finalmente se matricule en forma tardía: el 88% de los varones del Asia Oriental y el 76% de América Latina, comparado con el 67% y el 71% de las niñas, respectivamente.
- El acceso de las niñas a la escuela sigue siendo un gran problema en la India, Nigeria y Pakistán. Estos países presentan brechas muy amplias entre los sexos en lo que respecta al perfil de la población sin escolarizar. Por ejemplo, en Nigeria es probable que el 31% de los varones sin escolarizar nunca se matricule, frente al 69% de las niñas sin escolarizar (Gráfico 2.12). En Burundi, Guinea y Yemen se encuentran

Gráfico 2.12: Porcentaje de niños sin escolarizar con pocas probabilidades de ir a la escuela, por sexo (2006)



Nota: Los países están ordenados por porcentaje más alto, independientemente del sexo.

Fuente: Bruneforth (2008).

diferencias similares entre los sexos, aunque más pequeñas (alrededor de 20 puntos porcentuales o más).

Si se desea alcanzar el objetivo de la EPU para 2015, muchos países deberán consolidar su focalización en los niños sin escolarizar. La EPU no sólo implica lograr que los niños ingresen en la escuela: también son cruciales la retención, la terminación de estudios y los resultados de aprendizaje. Pero el acceso universal es el primer paso. Ésta es una esfera en la cual es vital un compromiso fortalecido con la equidad. La inversión pública debe estar dirigida y distribuida de tal modo que la educación de buena calidad se extienda a las poblaciones marginadas y a las zonas rurales. En el caso de las personas a quienes resulta más difícil llegar, es probable que no sea suficiente la educación gratuita, debido a los altos costos indirectos que suelen asociarse con la asistencia escolar: puede que siga siendo un obstáculo pagar el transporte, el uniforme, los libros y demás elementos. También se precisará algo más que políticas educativas a fin de eliminar el atraso de los niños sin escolarizar. La mayoría de estos niños sin escolarizar se enfrenta a desventajas asociadas con la pobreza crónica, el sexo, la pertenencia étnica y la discapacidad. Superar estas desventajas requerirá planteamientos políticos integrales que apunten a eliminar las barreras estructurales que mantienen a los niños fuera de la escuela.

El perfil del género de los niños sin escolarizar pone de manifiesto esferas de gran inquietud para la EPU y los objetivos de paridad entre los sexos del año 2015. El hecho de que las niñas sin escolarizar tengan muchas más probabilidades de que nunca sean escolarizadas pone de relieve la resistencia de las desventajas relacionadas con el sexo. Dado que en términos generales el medio social y económico de procedencia de las niñas y los varones sin escolarizar es similar, parecería que el escaso valor social atribuido a la educación de las mujeres constituye el quid del problema. Si las actitudes forman parte del problema, entonces parte de la solución debe ser la modificación de dichas actitudes: una esfera en la cual el liderazgo político y las iniciativas públicas pueden marcar una gran diferencia. Ése es un proyecto a largo plazo, pero en el ínterin, los gobiernos pueden disminuir otros obstáculos relativos al sexo, ofreciendo incentivos para la educación de las niñas y venciendo el temor que sienten los padres por la seguridad de sus hijas mediante la construcción de escuelas en las comunidades locales (como muestra la experiencia de Etiopía más arriba) y la provisión de un saneamiento adecuado.

Proyecciones para el año 2015: rumbo hacia una promesa quebrantada

En política, un año es mucho tiempo y siete años son toda una vida en lo que respecta a la evaluación de los modelos educativos. A cualquier persona se le habría justificado su profundo pesimismo al analizar la República Unida de Tanzania en 1999 sobre la base de los resultados educativos obtenidos desde 1990. De acuerdo con la proyección de tendencias de dicha década al año 2015, se habría llegado a la conclusión abrumadora de que millones de niños seguirían fuera del sistema escolar y que la EPU era un sueño utópico. La repetición de dicha proyección sobre la base de los datos recabados a partir de 1999 arroja un conjunto de conclusiones muy diferentes, y hoy en día la EPU realmente se encuentra al alcance. Como ha demostrado la República Unida de Tanzania, los gobiernos tienen la opción de cambiar su rumbo y escoger un futuro diferente.

Cualquier proyección para 2015 debe comenzar admitiendo incertidumbres y reconociendo que el cambio es posible. Las proyecciones basadas en las tendencias simplemente dirigen la atención hacia un resultado posible entre muchos otros. No definen el destino de un país. Los cambios de las políticas públicas pueden modificar drásticamente las tendencias educativas. Cualquier proyección mundial también se ve influida en gran medida por la calidad y la cobertura de los datos. Las restricciones de los datos implican que las proyecciones relativas a los niños sin escolarizar probablemente sólo brinden un panorama parcial.

Con estas salvedades en mente, a fin de realizar una proyección de la población sin escolarizar, se han utilizado las investigaciones que se llevaron a cabo para el Informe 2008, las cuales actualizaron el análisis de tendencias. Dicha proyección emplea datos de 1999 a 2006 con el objeto de derivar las poblaciones sin escolarizar para 2015 sobre la base de (i) las poblaciones en edad escolar pronosticadas y (ii) las tasas netas de escolarización totales (TNET) de la enseñanza primaria obtenidas de las proyecciones de tendencias (Centro de Políticas y Datos sobre Educación, 2008a). La disponibilidad de los datos limitó la proyección de niños sin escolarizar a 134 países. Aunque la lista es parcial, en 2006 habitaban en estos países 48 millones de niños o el 64% de la población sin escolarizar. La lista también comprende todos los países (salvo uno) del Gráfico 2.10 que registraban una población sin escolarizar superior a 500.000 en 1999 o 2006. No obstante, entre los países que no están incluidos se encuentran Sudán y la República Democrática del Congo.

Sólo los enfoques integrales pueden eliminar las barreras estructurales que mantienen a los niños fuera de la escuela.

Según las proyecciones para 2015, Nigeria contará con el mayor número de niños sin escolarizar, seguida de Pakistán, Burkina Faso, Etiopía, Níger y Kenya.

Los resultados indican que deberían ponerse en alerta todos los gobiernos que firmaron el Marco de Acción de Dakar (Cuadro 2.5). Las proyecciones para el año 2015 brindan una clara señal de alerta temprana acerca del déficit inminente. Las principales conclusiones son:

- Alrededor de 29 millones de niños estarán fuera del sistema escolar en los países que están incluidos.
- Nigeria tendrá el mayor número de niños sin escolarizar (7,6 millones), seguida de Pakistán (3,7 millones), Burkina Faso (1,1 millones), Etiopía (1,1 millones), Níger (900.000) y Kenya (900.000).
- De estos niños, 20 millones (71% del total) se encontrarán en los 17 países que en 2006 contaban con más de 500.000 niños fuera del sistema escolar.
- Sólo tres de estos 17 países (Bangladesh, Brasil y la India) van por buen camino para lograr una

TNTE superior al 97% para 2015. La proyección pone de relieve las tendencias muy distintas que guardan relación con las políticas y los resultados actuales en este agrupamiento de países clave, y la gran brecha que separa los países con resultados deficientes de los que tienen resultados satisfactorios.

- Otros tres de estos 17 países (Etiopía, Mozambique y Yemen) también presentan buenos resultados en cuanto a la disminución porcentual proyectada de las poblaciones sin escolarizar, con un descenso anual superior al 10%. Sin embargo, estos países no alcanzarán la meta del año 2015 si no redoblan los esfuerzos.
- De esos 17 países, los 11 restantes reducen la cifra de niños sin escolarizar en menos de un 10% anual y, por tanto, no alcanzarán la meta del año 2015.

¿Qué ocurre con los países que no están incluidos en la proyección? En cuanto a la población, los principales países ausentes son China, la República

Cuadro 2.5: Proyecciones de las poblaciones sin escolarizar en 2015 correspondientes a países con más de 500.000 niños sin escolarizar en 2006

	TNTE del año más reciente (2004-2007)	Niños sin escolarizar en 2004-2007 (en miles)	TNET proyectada (2015)	Estimación del número de niños sin escolarizar en 2015 (en miles)	Evolución anual media de la población sin escolarizar (%)
Países que van por buen camino para lograr la EPU en 2015					
India	94	7.208	99	626	-24
Bangladesh	92	1.371	98	322	-15
Brasil	96	597	98	248	-9
Países que no van por buen camino para lograr la EPU en 2015					
Nigeria	65	8.097	73	7.605	-1
Pakistán	66	6.821	81	3.707	-7
Burkina Faso	48	1.215	64	1.062	-1
Etiopía	72	3.721	93	1.053	-13
Filipinas	92	953	93	919	-0,4
Níger	44	1.245	72	873	-4
Kenya	76	1.371	89	859	-5
Ghana	65	967	81	712	-3
Turquía	91	729	91	710	-0,3
Malí	61	793	76	628	-3
Mozambique	76	954	94	289	-12
Yemen	75	906	94	265	-13
Iraq	89	508	95	246	-8
Senegal	72	513	90	228	-9
Subtotal	–	37.969	–	20.352	–
Los 117 países restantes incluidos en la proyección	–	10.387	–	8.341	–
Total	–	48.356	–	28.693	–

Notas: Los países se incluyen en la proyección si la información disponible indica que en el año 2006 tenían más de 500.000 niños sin escolarizar. Los países están ordenados según el tamaño de sus poblaciones sin escolarizar estimadas para el año 2015. Para obtener más detalles sobre los países, véase el Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

Fuentes: Proyecciones de TNET: Centro de Datos y Políticas de Educación (2008a); proyecciones demográficas: base de datos del IEU.

Democrática del Congo y Sudán. China se encuentra bien posicionada para garantizar que todos los niños estén escolarizados en 2015. Las perspectivas de los otros dos países son menos certeras, pero sin duda desalentadoras. En 2005 la República Democrática del Congo tenía aproximadamente 10 millones de niños en edad escolar primaria. Utilizando la información más reciente sobre la escolarización en la enseñanza primaria, un cálculo prudente cifraría la cantidad de niños sin escolarizar en 3,5 millones³. Los datos limitados sobre la expansión de la escolarización entre 1999 y 2003 indican que los progresos han sido lentos y que es poco probable que el país cumpla el objetivo del año 2015⁴. En Sudán se aprecia un patrón similar. En 2005, este país tenía aproximadamente 6 millones de niños en edad escolar primaria. La extrapolación de las TBE indicaría que alrededor de 2 millones de estos niños estaban fuera del sistema escolar. Aunque Sudán ha realizado progresos constantes desde 1999, no va por buen camino para lograr que todos los niños en edad escolar primaria estén matriculados en 2015. Si no se implementan iniciativas adicionales, aproximadamente 1,3 millones de niños seguirán estando fuera del sistema escolar en 2015⁵. Tanto en la República Democrática del Congo como en Sudán, la paz, la estabilidad y la reconstrucción constituyen tres de los requisitos vitales para modificar la trayectoria actual.

Las tendencias y las proyecciones de la población sin escolarizar para 2015 destacan una vez más la importancia de las políticas públicas. En promedio, el porcentaje de niños sin escolarizar de los países en desarrollo guarda una relación inversa con los ingresos: a medida que aumenta la riqueza, baja la incidencia de los niños sin escolarizar. Pero los ingresos no constituyen una restricción absoluta. Nigeria es mucho más rica que Etiopía y tiene acceso a grandes flujos de ingresos provenientes de las exportaciones de petróleo, sin embargo Etiopía tiene resultados mucho mejores que los de Nigeria en lo que respecta a los progresos hacia la EPU y la reducción del número de niños sin escolarizar. De manera similar, Pakistán es más rico que la República Unida de Tanzania o Nepal, pero la lentitud de sus progresos hacia la EPU lo colocará en segundo lugar, después de Nigeria, en cuanto a la población sin escolarizar proyectada para 2015. Si bien las causas que subyacen a los resultados variables son complejas, la gobernanza ocupa un lugar destacado entre ellas. Etiopía, Nepal y la República Unida de Tanzania han incrementado la inversión global en la educación y han fortalecido su compromiso con la equidad. Nigeria y Pakistán combinan una gobernanza endeble con niveles altos de inequidad en la financiación y la prestación de servicios educativos (véase el Capítulo 3).

Progresión hasta el final de la primaria: deserción, repetición e índices bajos de supervivencia escolar

Lograr que los niños ingresen en la escuela es una condición necesaria para alcanzar la EPU, pero no es suficiente. Lo que cuenta es la terminación de un ciclo completo. Dependiendo de la extensión del ciclo de enseñanza primaria o básica, esto significa que aproximadamente en 2009 todos los niños deben estar escolarizados a una edad apropiada y que deben avanzar sin complicaciones en el sistema a fin de alcanzar el objetivo del año 2015. Incluso para acercarse al cumplimiento de este objetivo será necesario realizar cambios rápidos y de gran alcance.

En muchos países en desarrollo, la progresión sin complicaciones en el sistema escolar primario constituye la excepción más que la regla. Los alumnos se ven encerrados en círculos viciosos de repetición de curso y deserción escolar. Los ciclos se reafirman mutuamente, dado que la repetición suele ser un preludio de la deserción. El seguimiento de las cohortes a medida que avanzan en la escuela primaria sirve para demostrar la escala del problema (Gráfico 2.13). Analicemos el caso de Malawi. Poco más del 60% de los niños ingresa en la escuela primaria a la edad oficial. Aproximadamente la mitad de ellos abandona la escuela o repite el grado 1 y solamente el 7% avanza sin complicaciones hasta el grado 5. Los patrones que presentan los países en relación con la progresión en el sistema escolar primario son variados: algunos países, entre ellos, Camboya, Madagascar y la República Democrática Popular Lao siguen el modelo de Malawi al registrar niveles muy altos de interrupción en los primeros grados. En otros países, como Benin, el patrón es más uniforme, ya que las interrupciones se dan de manera más regular a lo largo del sistema. En el otro extremo de la escala, el 94% de los niños cubanos progresa sin problemas en el sistema. El seguimiento de las cohortes es una herramienta importante porque puede ayudar a los encargados de formular políticas a identificar puntos que requieren mayor atención en el ciclo primario.

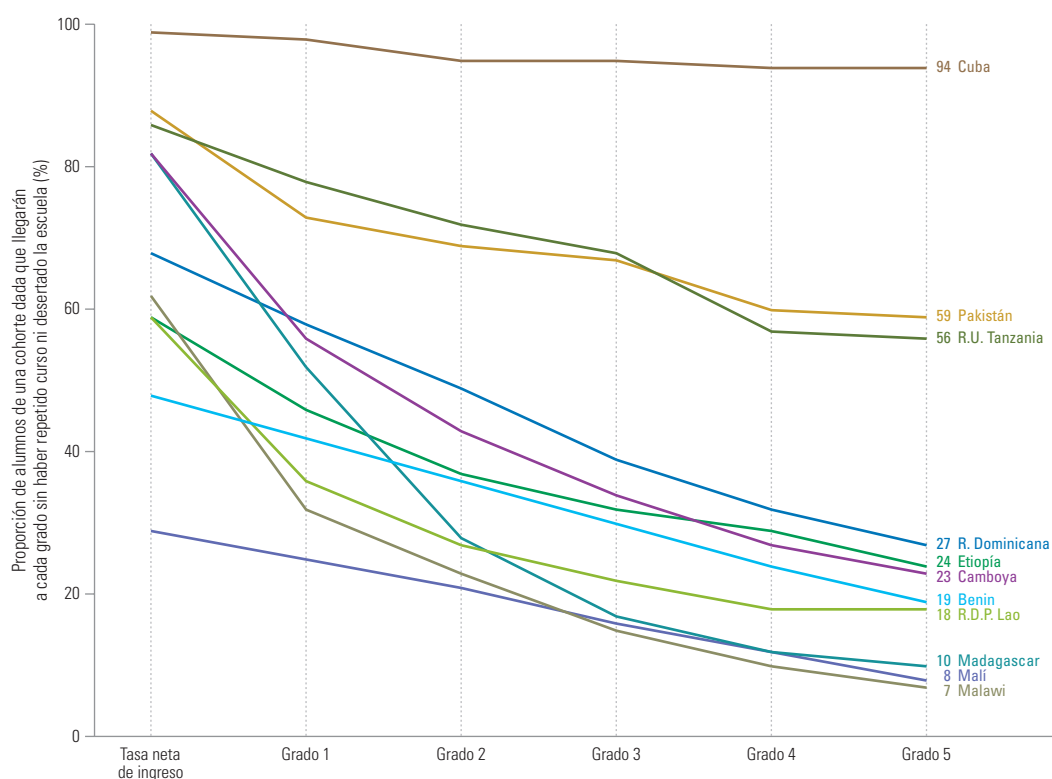
Las tasas altas de repetición son endémicas en muchos países. Los educadores se encuentran divididos en dos enfoques frente a la repetición. Algunos consideran que es un recurso necesario para mejorar el aprendizaje e incrementar la capacidad de adaptación en los grados superiores. Otros creen que es una herramienta utilizada excesivamente y que produce beneficios educativos limitados. Este tema depende mucho de los contextos educativos nacionales y locales. Pero es evidente que los niveles altos de repetición conforman un importante obstáculo para la EPU.

En muchos países en desarrollo, los alumnos se ven encerrados en círculos viciosos de repetición y deserción escolar.

3. Estas cifras tienen el objeto de demostrar la posible magnitud de la población sin escolarizar y no son tan precisas como las que aparecen en el Cuadro 2.5. Se calculan utilizando las TBE, las cuales estiman un número inferior de niños sin escolarizar en edad de cursar primaria, dado que comprenden a los niños matriculados fuera del rango etario oficial.

4. Las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria aumentaron del 48% al 61% entre 1999 y 2003.

5. Entre 1999 y 2006, la TBE de Sudán aumentó del 49% al 66%. Los cálculos para 2015 se basan en una proyección lineal de toda la información acerca de la TBE entre 1999 y 2006.

Gráfico 2.13: Progresión en la enseñanza primaria sin repetición de curso ni deserción escolar en un grupo de países (2006)

Nota: La progresión en la enseñanza primaria se calcula considerando la tasa neta de ingreso y las tasas de deserción y repetición específicas de cada grado.
Fuente: Cuadros Estadísticos 4, 6 y 7 del Anexo.

La repetición de curso es una fuente de ineficiencia e inequidad.

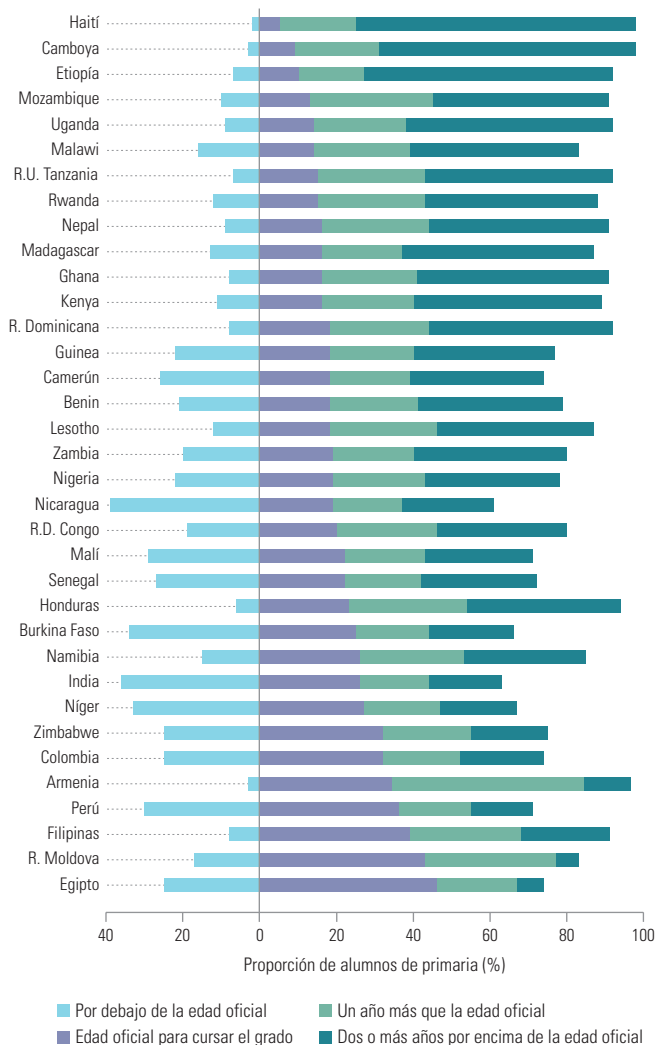
De los países del África Subsahariana sobre los que se dispone de datos, 11 registran tasas de repetición del grado 1 y nueve del grado 2 que superan el 20%. En Burundi y Camerún las tasas de repetición del grado 1 son superiores al 30%. Varios países de América Latina y el Caribe registran tasas de repetición del grado 1 superiores al 10%, incluidos Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. En el Asia Meridional y Occidental, las tasas de repetición del grado 1 son inferiores al 10% en todos los países, a excepción de Nepal, donde superan el 30% (Cuadro Estadístico 6 del Anexo).

Además de sus consecuencias nocivas para la EPU, la repetición de curso es una fuente de ineficiencia e inequidad. Las pérdidas de eficiencia se relacionan con los costos de la repetición. La financiación necesaria para proporcionar plazas escolares adicionales para los repetidores puede ser de una cuantía considerable. La repetición absorbe aproximadamente el 12% del presupuesto educativo en Mozambique y el 16% en Burundi (IEU, 2007). También se informa que existen costos altos en otras regiones. Los gobiernos de América Latina y el Caribe gastan aproximadamente 1.200 millones de dólares por año como resultado de la repetición

de cursos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2007). La repetición constituye una fuente de inequidad: impone una carga mayor sobre los hogares en costos económicos directos y costos de oportunidad. Como la carga es más pesada para los hogares pobres, es más probable que conduzca a la deserción escolar.

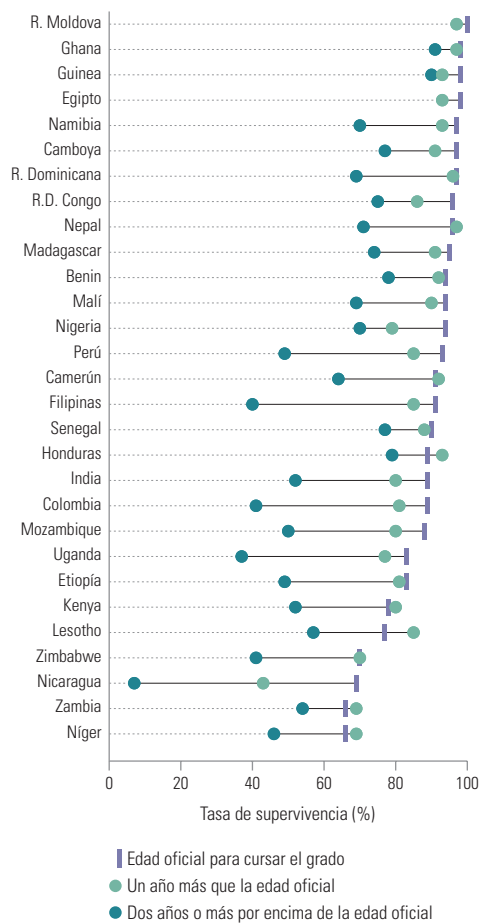
El ingreso tardío en la escuela y la repetición de cursos implican que sólo una pequeña proporción de niños asiste realmente a la clase adecuada para su edad en muchos países en desarrollo (Gráfico 2.14). Las encuestas sobre los hogares llevadas a cabo en 35 países demuestran esta situación: en muchos países (entre ellos, Camboya, Etiopía, Ghana, Honduras, Mozambique y la República Unida de Tanzania) más del 60% de los niños que asiste a la escuela primaria supera la edad establecida para su grado. La presencia de niños que superan la edad oficial correspondiente a un determinado curso tiende a aumentar por grado, ya que los efectos negativos de la repetición se van consolidando. En el otro extremo del espectro, muchos países tienen en la escuela primaria un gran número de niños de edad inferior a la oficial. Representan más del 20% de los alumnos de la enseñanza primaria en Egipto, la India, Nicaragua, Níger y Perú.

Gráfico 2.14: Porcentaje de alumnos con respecto al grupo de niños en edad oficial de cursar primaria (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por el Centro de Datos y Políticas de Educación (2008b).

Gráfico 2.15: Tasas de supervivencia en el Grado 9 de primaria correspondientes a tres grupos etarios: edad oficial para cursar el grado, un año más que la edad oficial y dos años o más por encima de la edad oficial (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por el Centro de Datos y Políticas de Educación (2008b).

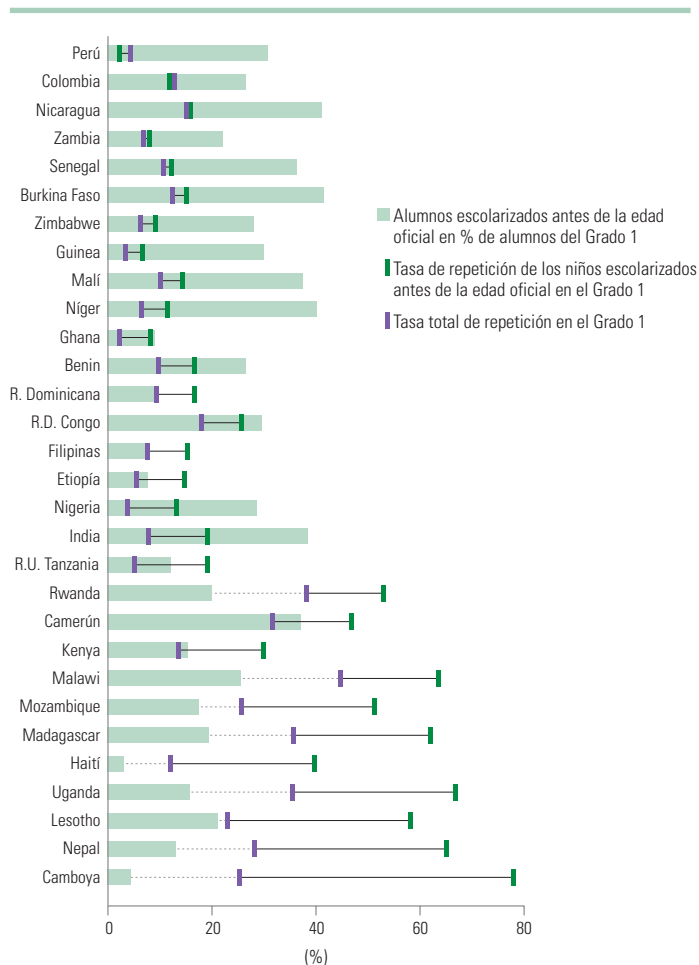
¿Por qué importan los perfiles etarios para la escuela primaria? El Gráfico 2.15 ofrece parte de la respuesta: los niños de edad superior a la oficial tienen muchas menores posibilidades de llegar hasta el grado 9. En países como Filipinas, la India, Mozambique y Perú, tener dos años más de la edad oficial reduce en más de la mitad las posibilidades de supervivencia. En los 35 países examinados, el patrón confirma una tendencia bien establecida: los niños de edad superior a la oficial tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela, especialmente en los últimos grados.

En el debate de políticas se ha prestado menor atención a los niños de edad inferior a la oficial. Los datos empíricos de las encuestas indican que

esto puede ser un error. En muchos países, los niños de edad inferior a la oficial tienen muchas mayores probabilidades de repetir los primeros grados, lo cual representa un resultado que tiene amplias repercusiones sobre el tamaño de la clase y la calidad educativa. En Camerún y Uganda, los alumnos de edad inferior a la oficial representan una gran proporción de los alumnos del grado 1 y registran tasas altas de repetición. Los alumnos de edad inferior a la oficial representan la gran mayoría de los niños repetidores en los países que tienen tasas bajas de repetición, entre ellos, la India, Níger y Nigeria (Gráfico 2.16).

El esquema general que emerge del seguimiento de los datos empíricos es que los niños que

Gráfico 2.16: Alumnos por debajo de la edad oficial en porcentaje de los matriculados en el Grado 1 de primaria, tasa total de repetición y tasa de repetición de los alumnos del Grado 1 escolarizados antes de la edad oficial (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por el Centro de Datos y Políticas de Educación (2008b).

Los niños de edad inferior a la oficial tienden a repetir el curso, mientras que los de edad superior a la oficial tienden a abandonar la escuela.

exceden la edad oficial son mucho más propensos a desertar de la escuela, mientras que tener una edad inferior a la oficial incrementa las probabilidades de repetición. En muchos países, la prevalencia de niños por debajo de la edad oficial tiene amplias repercusiones sobre la planificación educativa. Indica que, en muchos países, los padres utilizan el primer grado de la enseñanza primaria para compensar la prestación inadecuada de educación preescolar. La expansión de la participación preescolar en tales casos podría reducir la repetición de los primeros grados de la escuela primaria, generando importantes beneficios relacionados con la eficiencia y la equidad.

Las altas tasas de deserción escolar correspondientes a los niños de edad superior a la oficial señalan un conjunto más amplio de problemas en

las políticas públicas. Algunos están vinculados a la calidad educativa: las probabilidades de deserción aumentan cuando los niños no pasan de grado. Los factores externos a la escuela también son importantes. En los grados superiores, es posible que los alumnos de edad superior a la oficial se enfrenten a una presión cada vez mayor para conseguir un empleo, hacerse cargo de las tareas domésticas o, en el caso de las muchachas, casarse. En la medida en que dicha presión esté vinculada a la pobreza, los programas de protección social y los incentivos económicos para mantener a los niños en la escuela pueden marcar una diferencia.

Esquemas variados de acceso y supervivencia

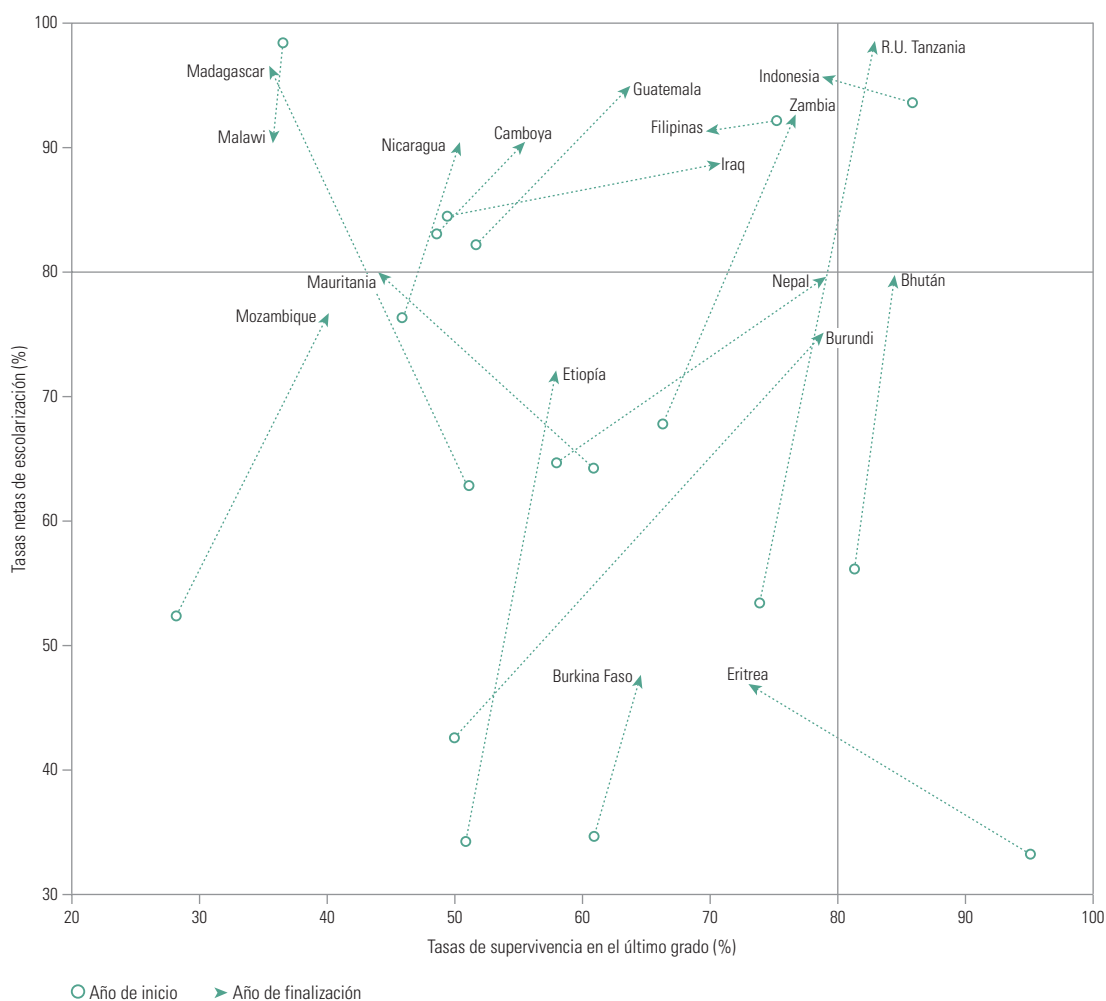
El ritmo de los progresos hacia la EPU está determinado por los avances (o retrocesos) en dos frentes: la matriculación y la terminación de estudios. La matriculación es de importancia por una razón muy evidente: para recibir educación primaria, es preciso asistir a la escuela. Pero terminar el ciclo completo de la enseñanza primaria es esencial, aunque dista mucho de ser suficiente, para alcanzar el nivel de aprendizaje necesario y dotar así a los niños de las competencias que necesitan.

La relación entre escolarización y terminación de estudios no es tajante. El Gráfico 2.17 ilustra cuatro patrones generales que pueden identificarse mediante datos internacionales. Se ubica a los países sobre la base de sus TNE y tasas de supervivencia hasta el último grado de la escuela primaria.

- 1) *Escolarización baja, supervivencia baja*: este grupo es el que más dista de lograr la EPU. Comprende 20 países, todos ubicados en el África Subsahariana, a excepción de tres.
- 2) *Escolarización baja, supervivencia alta*: sólo un grupo pequeño de países encaja en esta categoría. Este grupo consta de Kenya y los Territorios Autónomos Palestinos.
- 3) *Escolarización alta, supervivencia baja*: esta categoría cubre 21 países, desde Malawi en el África Subsahariana hasta Guatemala y Nicaragua en América Latina y Camboya y Filipinas en el Asia Oriental.
- 4) *Escolarización alta, supervivencia alta*: este grupo comprende un conjunto diverso de países que han logrado o que están cerca de lograr la EPU.

Los países de los grupos 1 y 3 se enfrentan a desafíos que, si bien se superponen, son diferentes. En el grupo 1, la doble prioridad es aumentar la

Gráfico 2.18: Evolución de las tasas netas de escolarización y las tasas de supervivencia en primaria en un grupo de países¹



1. El año de inicio es 1999 para todos los países, a excepción de Burundi y la República Unida de Tanzania, en los que el año considerado es el 2000. El año de finalización es 2005 para las tasas de supervivencia y 2006 para las tasas netas de escolarización.
Fuente: Cuadros Estadísticos 5 y 7 del Anexo.

La supervivencia hasta el último grado no es lo mismo que su terminación. Muchos niños que llegan al último grado no vencen el último obstáculo.

en Burundi y, partiendo de un punto de inicio más alto, en la República Unida de Tanzania. La experiencia de Nepal también es alentadora.

Desafortunadamente, la experiencia desde 1999 también demuestra que son posibles los resultados menos favorables. Como indica el Gráfico 2.18, Malawi aumentó con rapidez los niveles de la TNE en la década de 1990, y luego no logró incrementar las tasas de supervivencia. Filipinas ha sostenido niveles altos de matriculación, pero experimentó una disminución en la supervivencia. Madagascar ha realizado progresos sorprendentes hacia la escolarización universal y ha sufrido una disminución igualmente drástica en la supervivencia hasta el último grado.

En un aspecto importante, el Gráfico 2.18 resta importancia a la distancia que nos separa de la EPU. La supervivencia hasta el último grado no es lo mismo que la terminación de dicho grado. Muchos niños que llegan al último grado no logran vencer el último obstáculo. En Burundi, Mauritania, Nepal y Senegal, por ejemplo, sólo alrededor de la mitad de los niños que llegan al último grado en realidad lo terminan (véase el Cuadro Estadístico 7 del Anexo). En Senegal, esto significa que sólo el 30% de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria terminan el ciclo primario completo.

Disparidad mundial en las oportunidades educativas

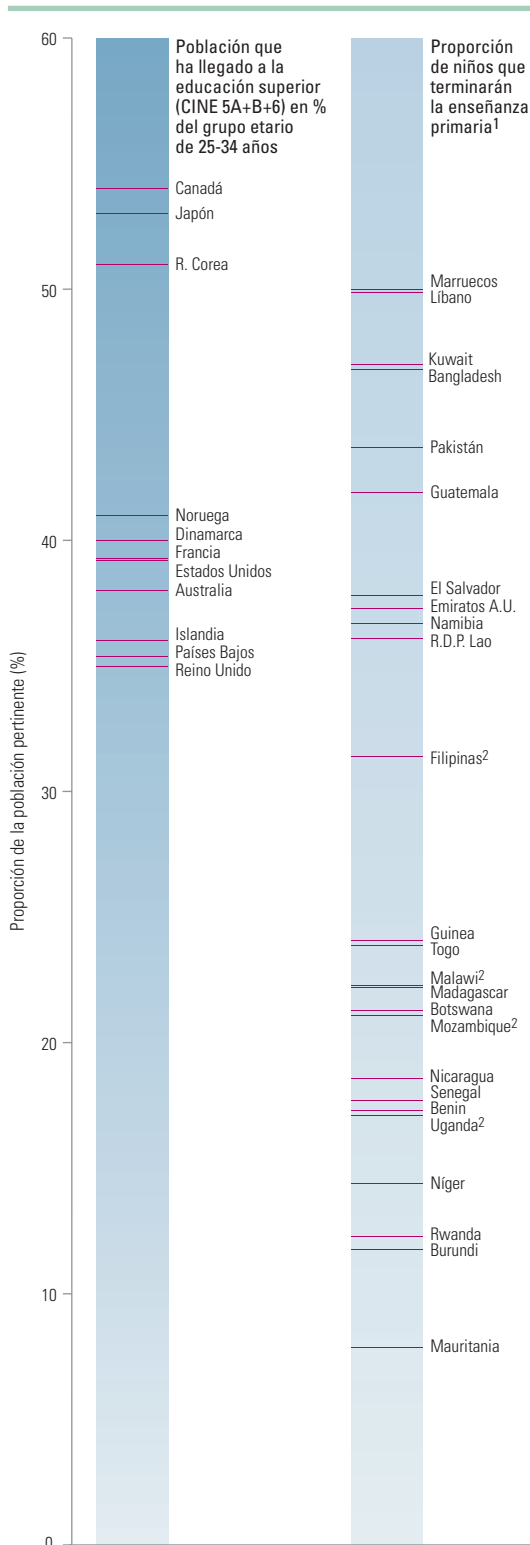
Los progresos hacia la EPU no deben desviar la atención de las grandes disparidades de oportunidad que separan a las naciones ricas de las pobres. Si la EPU es el primer peldaño de la escalera, el ascenso en dicha escalera está fuertemente influido, no por las competencias innatas de un niño, sino por su lugar de nacimiento.

Consideremos las perspectivas educativas de un niño promedio que ha nacido en un país desarrollado en comparación con aquellas de un niño nacido en alguno de los países en desarrollo que aparecen en el Gráfico 2.19. Estos dos niños avanzan por caminos muy diferentes. Mientras uno transita sin inconvenientes la trayectoria de la escuela primaria a la secundaria con posibilidades tangibles de llegar a la enseñanza terciaria, el destino del otro niño está caracterizado por niveles altos de desgaste a partir de la escuela primaria. Los datos simples relacionados con la matriculación y la asistencia escolar no captan cabalmente el alcance de las desigualdades resultantes. Pero pueden utilizarse los niveles de instrucción y los datos de terminación de estudios de una cohorte para medir la brecha de oportunidades que separa a los niños provenientes de algunos de los países más ricos y a los niños de los países más pobres del mundo:

- En los países ricos, tales como Canadá y Japón, más de la mitad de la población de 25 a 34 años alcanza el nivel universitario. En países pobres como Bangladesh y Guatemala, del 40% al 50% de los niños aproximadamente ni siquiera finalizará la enseñanza primaria.
- La probabilidad de que un niño de Francia curse estudios terciarios es el doble de la que tiene un niño de Benin o de Níger de terminar la enseñanza primaria.
- Los niños del Reino Unido tienen muchas más probabilidades de cursar estudios terciarios que las que tienen los niños de países como Mozambique, Senegal o Uganda de terminar la enseñanza primaria.

Existen limitaciones en cuanto al uso de indicadores de probabilidad para medir las disparidades. Una de ellas es que minimizan en alto grado la escala del problema, dado que sólo miden brechas cuantitativas. La introducción de indicadores ajustados a la calidad que contemplen el nivel de la prestación del servicio educativo, el estado de la infraestructura y los resultados del aprendizaje revelaría desigualdades mucho mayores.

Gráfico 2.19: Disparidades en las oportunidades: población que llega a la educación superior en los países de la OCDE y posibilidades de terminar la enseñanza primaria en los países en desarrollo



En los países ricos, como Canadá y Japón, más de la mitad de la población de 25 a 34 años alcanza el nivel universitario.

1. La proporción de niños que terminarán la enseñanza primaria se calcula combinando las tasas netas de ingreso y terminación de la cohorte (o de supervivencia en el último grado).
2. Los datos correspondientes a estos países se refieren a la tasa de supervivencia en el último grado de primaria, que siempre es igual o superior a la tasa de terminación.

Fuentes: Cuadros Estadísticos 4, 7 y 8 del Anexo; OCDE (2007a); Base de datos del IEU.

Disparidades dentro de los países: una barrera para la EPU

Los niños no eligen el nivel de riqueza del hogar donde nacen, ni escogen su raza, idioma, grupo étnico ni sexo. Sin embargo, estas circunstancias predeterminadas ejercen una poderosa influencia sobre la distribución de las oportunidades educativas dentro de cada país.

En el Marco de Acción de Dakar, los países se comprometieron a intentar llegar a los más desfavorecidos y equiparar las oportunidades. Dos ideas centrales sustentan este compromiso con la equidad: en primer lugar, que la igualdad de oportunidades es una característica distintiva de la imparcialidad y la justicia social; y, en segundo lugar, que la equidad es esencial para impedir las carencias y la pobreza extrema. Una mayor equidad educativa, valiosa en sí misma, también es importante porque la desigualdad de oportunidades educativas está vinculada a la transmisión de desigualdades y carencias en otras esferas, como la salud, el empleo, las disparidades entre los sexos y la participación en la sociedad.

Muchos países que registran niveles altos de carencias absolutas en materia de educación también están caracterizados por una enorme desigualdad de oportunidades. El presente apartado refleja la magnitud de dichas desigualdades en la enseñanza primaria. El panorama que presenta es parcial y limitado en aspectos importantes. Como los datos internacionales extraídos de las Encuestas Demográficas y de Salud brindan información global sobre las desigualdades vinculadas a los ingresos, esta cuestión se pone de manifiesto. Sin embargo, las desigualdades económicas son sólo una parte del problema, pues se desarrollan de manera paralela y perpendicular a las desigualdades basadas en otras características heredadas, que desempeñan un papel en la determinación de las posibilidades de vida.

¿Por qué importa la desigualdad? La desigualdad de oportunidades educativas, en especial la de naturaleza extrema, es problemática al menos por tres motivos. En primer lugar, es intrínsecamente injusta. Se opone a los preceptos básicos que establecen cómo debería ser una sociedad socialmente justa, y no respeta la idea de la educación como derecho humano básico y universal. En segundo lugar, las desigualdades educativas socavan los progresos hacia la Educación para Todos y el objetivo específico de la EPU para 2015. En tercer lugar (y más allá de las consideraciones relativas a la justicia, la equidad y el cumplimiento con los compromisos mundiales de desarrollo), las desigualdades extremas en la educación son fuente de ineficiencia. Contribuyen a

que haya menos oportunidades de progreso social y económico en muchas áreas, como se destaca en el Capítulo 1. En resumidas cuentas, superar la desigualdad educativa no sólo es la opción correcta, sino también la más inteligente.

Desigualdades basadas en los ingresos: un país, varios mundos

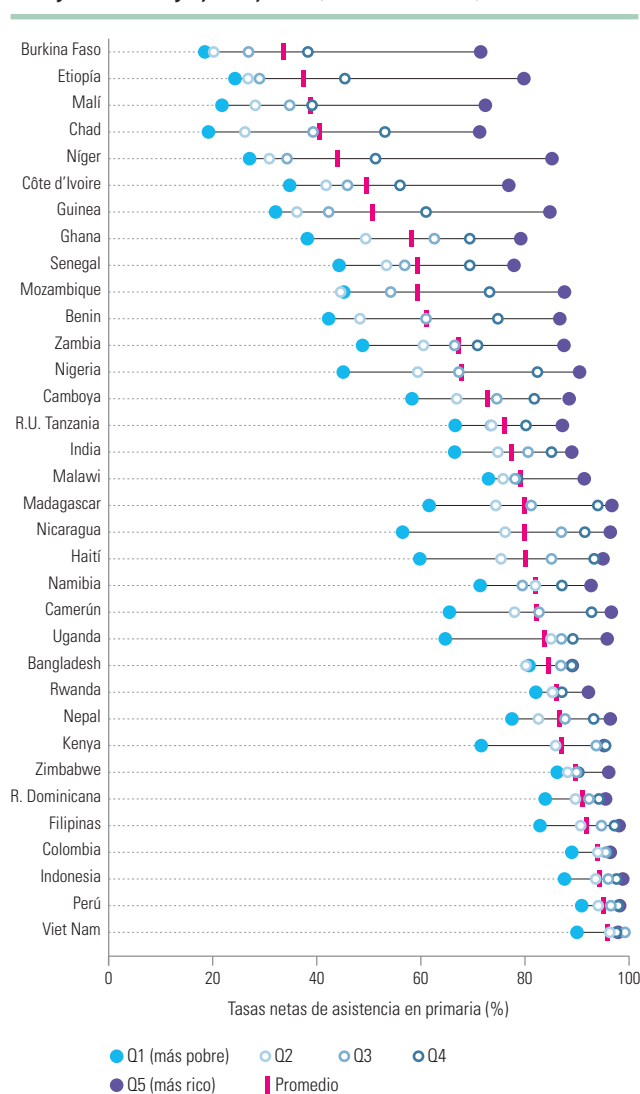
En lo que respecta a la EPU, los ricos y los pobres habitan mundos diferentes. Los datos nacionales revelan la distancia promedio que un país debe recorrer para alcanzar la educación primaria universal, pero los promedios ocultan grandes disparidades basadas en los ingresos. En muchos de los países más pobres del mundo, los hogares más acomodados ya disfrutaban de la EPU mientras que los pobres distan mucho de esa realidad.

El Gráfico 2.20 traza el límite que separa el mundo de los ricos del de los pobres utilizando datos derivados de las encuestas sobre los hogares relativas a la asistencia a la escuela primaria⁶. Aunque las naciones quizá tengan un largo camino por recorrer para llegar a la EPU, el quintil más acomodado de países como Bangladesh, Ghana, la India y Nigeria no se encuentra en la misma situación: la mayoría ya ha llegado. Las brechas en los ingresos reflejadas en los datos de asistencia suelen ser muy grandes. En Bolivia, Burkina Faso, Chad, Etiopía, Malí y Níger, los niños del quintil más rico tienen el doble o el triple de probabilidades de asistir a la escuela que los niños del quintil más pobre. Una característica destacada que surge de los datos es que, independientemente del nivel de riqueza general de su país, los niños que nacen en el quintil más rico de cualquiera de estos países presentan tasas de asistencia escolar y niveles de instrucción similares. Por ejemplo, las tasas de asistencia del quintil más acomodado de la India y Nigeria son iguales, aunque la tasa media de asistencia de Nigeria es mucho más baja.

Los patrones de desigualdad están supeditados a los niveles de asistencia escolar (Gráfico 2.21). Por motivos estadísticos, las disparidades suelen ser mucho mayores en los países cuyas tasas de asistencia promedio son bajas. A medida que los países progresan hacia una asistencia escolar del 100% en el extremo superior de la distribución, cualquier aumento promedio de la asistencia reduce las desigualdades y, por definición, genera una convergencia. Por consiguiente, las desigualdades relacionadas con la asistencia son mucho mayores en Côte d'Ivoire, por ejemplo, que en Uganda. Sin embargo, la relación no es uniforme. Existen algunas diferencias notables entre los países que se encuentran a una distancia considerable de la EPU. Para mencionar un ejemplo, Nigeria presenta desigualdades mucho

6. Las tasas de asistencia registradas en las encuestas sobre los hogares se utilizan para analizar la participación en la escuela, y los niveles de instrucción para analizar los niveles educativos entre las personas que probablemente hayan finalizado su educación. Los hogares se clasifican utilizando un índice de los bienes de la familia, luego se agrupan en quintiles de acuerdo con el nivel de riqueza.

Gráfico 2.21: Tasas netas de asistencia en primaria por quintil de ingresos en un grupo de países (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Harttgen *et al.* (2008).

Para lograr la EPU en muchos países será preciso elaborar políticas destinadas a los más pobres.

dientes a 18 países cuya asistencia promedio es igual o superior al 80%. En muchos de estos países (entre ellos, Camerún, Colombia, Filipinas, Indonesia, Kenya, Madagascar, Nepal, Nicaragua y Uganda) la proporción de niños sin escolarizar en el quintil más pobre es superior al 40%, ascendiendo al 51% en Indonesia y al 60% en Viet Nam. Para lograr la EPU en muchos países será preciso elaborar políticas destinadas a los más pobres. Ésta es una población que, por lo general, comprende muchos hogares a los cuales es difícil llegar (dado que se encuentran, por ejemplo, en zonas rurales apartadas y barriadas urbanas miserables), que sufren múltiples desventajas, como la pobreza crónica, una mortalidad alta y un estado sanitario y nutricional deficiente.

En los países que están más alejados de la asistencia universal a la escuela primaria, la concentración de las desventajas es menos marcada, aunque sigue siendo significativa. En los 17 países cuyas tasas medias de asistencia son inferiores al 80%, el quintil más pobre representa un porcentaje desproporcionado de niños que no asisten a la escuela. A la inversa, en ninguno de estos países el quintil más acomodado representa más del 10% de los niños que no asisten a la escuela. En varios países cuyos niveles de inasistencia son muy altos (como Burkina Faso, Etiopía y Malí), en general el problema está distribuido entre los cuatro quintiles inferiores. Sin embargo, esto no significa que la equidad no tenga importancia. En muchos países que registran una asistencia total baja, entre ellos, Camboya, Ghana, la India, Mozambique, Nigeria y Zambia, el quintil más pobre representa del 30% al 40% de los niños que no asisten a la escuela. Aquí, el desafío es incrementar la participación en toda la sociedad, pero con un mayor enfoque en los grupos más pobres. Esto tiene posibles repercusiones sobre la financiación y la planificación. No puede suponerse que los costos marginales futuros en los que se incurrirá para llegar a los niños de los hogares más pobres reflejarán los costos medios del pasado, en los que se incurrió para que los niños ingresaran en las escuelas, ni tampoco que el diseño de políticas habitual será suficiente. Es posible que se necesiten nuevas estructuras de incentivos y una integración más sólida de la educación en las estrategias más generales para reducir la pobreza y la desigualdad. El Recuadro 2.11 señala las lecciones clave que se han aprendido en los países que dieron grandes pasos hacia la EPU.

Los ingresos de los hogares también guardan una relación estrecha con los logros educativos de los niños. Los indicadores de supervivencia escolar presentan un panorama de cómo las desigualdades limitan el progreso hacia la EPU. Al observar países cuyas tasas de supervivencia son bajas, es posible identificar dos patrones generales (Gráfico 2.22). En el caso de los países que tienen una asistencia baja, como Senegal, las brechas entre los grupos de ingresos suelen permanecer relativamente constantes a medida que los niños progresan en el ciclo primario. Esto implica que las tasas de deserción no amplían notablemente las desigualdades. En líneas generales, se ajustan a este patrón países como Chad, Etiopía, Malí y Níger. El segundo patrón se da en países cuya asistencia es alta, donde los niños provenientes de hogares pobres a menudo tienen casi las mismas probabilidades de comenzar la escuela que los niños más acomodados, pero tienen muchas más probabilidades de abandonar la escuela. Las desigualdades se amplían progresivamente a medida que los niños avanzan en el sistema, como ocurre en

Cuadro 2.6: Distribución de los niños que no asisten a la escuela primaria en los diferentes quintiles de ingresos

País	Año de la encuesta	Tasa neta de asistencia (%)	% del grupo en edad de cursar primaria que no asiste a la escuela	Distribución de los niños que no asisten a la escuela primaria (%)				
				Q1 quintil más pobre	Q2	Q3	Q4	Q5 quintil más rico
Alto índice de asistencia a la escuela primaria (TNA igual o superior al 80%)								
Viet Nam	2002	96	4	60	19	4	9	7
Perú	2000	95	5	43	28	16	8	5
Indonesia	2003	94	6	51	23	14	8	4
Colombia	2005	94	6	42	21	15	13	10
Filipinas	2003	92	8	52	26	13	6	3
R. Dominicana	2002	91	9	37	23	17	13	10
Zimbabwe	2006	90	10	31	26	21	16	6
Kenya	2003	87	13	53	25	10	6	5
Nepal	2006	87	13	40	28	18	9	4
Rwanda	2005	86	14	27	22	22	19	10
Bangladesh	2004	85	15	30	30	17	13	11
Uganda	2006	84	16	47	20	16	14	4
Camerún	2004	82	18	42	27	21	7	3
Guatemala	1999	82	18	41	26	20	9	4
Namibia	2000	82	18	36	23	21	12	7
Haití	2005	80	20	47	27	16	6	4
Nicaragua	2001	80	20	50	26	13	8	3
Madagascar	2004	80	20	45	29	19	6	3
Bajo índice de asistencia a la escuela primaria (TNA inferior al 80%)								
Malawi	2004	79	21	28	23	21	20	8
India	2005	77	23	40	25	17	11	7
R.U. Tanzania	2004	76	24	28	22	23	17	10
Camboya	2005	73	27	35	26	20	13	6
Nigeria	2003	68	32	37	27	20	10	5
Zambia	2001	67	33	30	24	19	18	8
Benin	2006	61	39	31	29	21	13	6
Mozambique	2003	59	41	30	29	24	12	5
Senegal	2005	59	41	30	24	22	14	9
Ghana	2003	58	42	33	27	19	13	8
Guinea	2005	51	49	27	27	24	17	6
Côte d'Ivoire	2004	50	50	30	23	22	17	8
Níger	2006	44	56	28	26	25	16	5
Chad	2004	41	59	30	26	20	15	9
Malí	2001	39	61	25	23	23	21	8
Etiopía	2005	37	63	27	26	25	18	4
Burkina Faso	2003	34	66	25	25	23	19	7

Fuente: Los datos para los cálculos se han extraído de Harttgen *et al.* (2008). Para un análisis similar de los niveles de instrucción, véase Filmer y Pritchett (1999).

Camboya. Aunque la magnitud de la divergencia es diferente, a grandes rasgos siguen este patrón Benin, la India, Malawi, Myanmar y Togo.

Las desigualdades basadas en los ingresos interactúan con disparidades más amplias

Las disparidades basadas en los ingresos no se dan de manera aislada. Interactúan con desigualdades más amplias y con factores de desventaja relacionados con el sexo, el lugar de residencia, la lengua y otras circunstancias. Derribar estas desigualdades es clave para acelerar los progresos hacia la EPU.

Desigualdades entre las zonas rurales y las urbanas. En muchos países, habitar en una zona rural acarrea una desventaja notable en cuanto a las oportunidades educativas. Los niños de zonas rurales tienen menos probabilidades de asistir a la escuela que los niños de zonas urbanas y mayores probabilidades de desertarla. En Senegal, la probabilidad de que los niños de las zonas urbanas estén escolarizados es dos veces mayor que la de los niños de las zonas rurales. La pobreza explica en parte esta situación: alrededor de dos tercios de la población rural viven en la pobreza, frente a aproximadamente la mitad de los hogares urbanos (FMI, 2006). Además, los efectos de la pobreza,

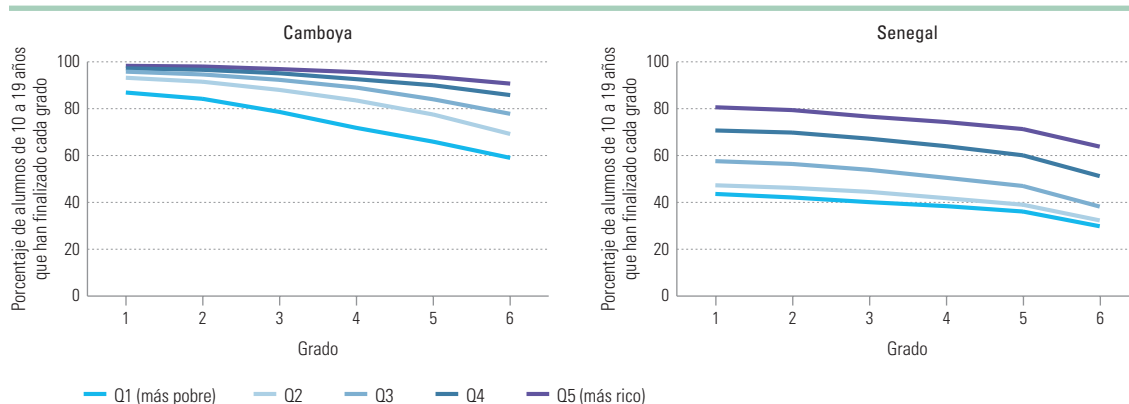
Los niños de zonas rurales tienen menos probabilidades de asistir a la escuela que los niños de zonas urbanas y mayores probabilidades de desertarla.

Recuadro 2.11: Consecución de la EPU: lecciones de los países que obtienen buenos resultados

No existen recetas para acelerar los progresos hacia la consecución de la EPU. Los países tienen problemas y restricciones diferentes, así como recursos económicos, institucionales y humanos distintos. Si bien las recetas no sustituyen a las políticas públicas, pueden aprenderse cinco lecciones temáticas generales de la experiencia de los países que obtienen buenos resultados.

- **Establecer metas ambiciosas** y respaldarlas con un firme compromiso político y una planificación eficaz. El liderazgo político es esencial para colocar la educación claramente entre las más altas prioridades de las políticas nacionales y de la ayuda internacional. Los gobiernos con mejores resultados se han planteado objetivos ambiciosos a largo plazo, que están respaldados por metas claras y progresivas a medio plazo. Han sustentado las metas con un mayor compromiso en el gasto público y un marco presupuestario predecible. Una planificación realista necesita que las metas se reflejen en las decisiones relativas a la asignación de recursos y que estén vinculadas a las políticas para construir aulas, contratar docentes, proveer libros de texto, y otros factores.
- **Tomar en serio la equidad.** Las disparidades educativas están retrasando los progresos hacia la consecución de la EPU. Para garantizar que todos los niños participen en el progreso de la educación es necesario que existan medidas prácticas con el objeto de superar las desigualdades estructurales. La reducción de los costos educativos en los que incurren los hogares pobres, mediante la supresión de los derechos de escolaridad y otros cargos más generales, es una estrategia para incrementar la equidad. Otra es crear incentivos económicos para la educación de las niñas y los niños provenientes de hogares desfavorecidos. También son esenciales los patrones más equitativos del gasto público, a fin de asegurar que las escuelas, los docentes y los recursos se destinen a los más necesitados en vez de a los más ricos.
- **Mejorar la calidad y al mismo tiempo aumentar el acceso.** El mejoramiento de la calidad educativa es una de las estrategias más eficaces para consolidar la demanda. Para lograr este objetivo, es preciso contar con una focalización en una progresión sin problemas y en los resultados de aprendizaje, más que en el número de alumnos. Incrementar el suministro de libros de texto y mejorar su calidad, consolidar la formación de los docentes y su respaldo, así como asegurar que el tamaño de las clases sea propicio para el aprendizaje y que se enseñe a los niños en un idioma apropiado constituyen elementos clave para mejorar la calidad.
- **Fortalecer los compromisos de lucha contra la pobreza.** Los sistemas escolares más eficaces y equitativos no pueden hacer mucho si las estructuras más amplias perpetúan las desventajas. La erradicación de la malnutrición infantil y la consolidación de los sistemas de salud pública son condiciones para acelerar los progresos hacia la consecución de la EPU. Los programas de protección social y las transferencias de dinero en efectivo pueden proteger a los hogares pobres de las presiones económicas que obligan a los niños a abandonar la escuela e incorporarse al mercado laboral.
- **Desarrollar un programa de gobernanza equitativa.** La “buena gobernanza” es un imperativo que va más allá de la EPU. Aunque el desarrollo de sistemas educativos que exijan una mayor rendición de cuentas y que sean más transparentes y participativos es importante en sí mismo, los gobiernos con mejores resultados también han fortalecido la gobernanza de manera más generalizada y han abordado inquietudes relacionadas con la equidad. Para asegurarse de que la descentralización no amplíe las disparidades en las finanzas, es necesario que haya un compromiso con el gasto público redistributivo. Ha quedado claro que la delegación de autoridad no consolida automáticamente la equidad o la participación por parte de los pobres. De hecho, puede debilitarlas.

Gráfico 2.22: Supervivencia escolar en primaria de los alumnos de 10 a 19 años en Camboya y Senegal, por quintil de ingresos (2005)



Fuente: Banco Mundial (2008b).

como la prevalencia del trabajo infantil y la malnutrición de los niños, suelen ser mucho más graves en las zonas rurales. Es probable también que la demanda de diferentes tipos de escolaridad varíe entre las zonas rurales más tradicionales y los distritos urbanos menos tradicionales. En Senegal, la instrucción en árabe es importante para muchas comunidades rurales, lo cual tal vez limite la demanda de escuelas públicas, donde el idioma de instrucción es el francés (FMI, 2006).

Disparidades a las cuales se enfrentan los habitantes de las barriadas urbanas miserables. Las barriadas urbanas miserables por lo general se caracterizan por registrar índices altos de pobreza, de mala salud infantil y de participación limitada en la educación. El Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos analizó recientemente las tasas de asistencia a la escuela primaria correspondientes a las barriadas urbanas miserables de 18 países (UN HABITAT, 2006). En Benin y Nigeria, los índices de asistencia escolar de los niños que habitan en barriadas urbanas miserables son 20 puntos porcentuales más bajos que los observados entre los niños de otros sectores de la ciudad. En seis países (entre ellos, Bangladesh y Guatemala), las tasas de asistencia escolar correspondientes a los niños de las barriadas miserables son incluso inferiores a las tasas medias registradas en las zonas rurales.

Desigualdades socioculturales. Los factores culturales, como la religión y la pertenencia étnica, pueden afectar tanto la demanda de escolaridad como su oferta. En lo que respecta a la demanda, según su religión, los hogares pueden conceder un peso distinto a la educación, o pueden desear escuelas y planes de estudio diferentes de aquellos proporcionados por el sistema educativo formal. En el Noroeste de Nigeria, alrededor del 15% de los niños de entre seis y 16 años no se encontraba dentro del sistema escolar formal porque sus padres preferían que asistieran a las escuelas coránicas (Comisión Nacional de Población de Nigeria y ORC Macro, 2004).

Disparidades basadas en el idioma. Existen grandes diferencias en la asistencia a la escuela y la terminación de estudios entre los grupos lingüísticos. El análisis de los datos sobre hogares correspondientes a 22 países y más de 160 grupos lingüísticos ha intentado identificar el peso de los diferentes factores que subyacen a las disparidades. Se estima que los factores socio-económicos, como los ingresos del hogar y el lugar de residencia, representan menos de la mitad de las diferencias observadas en los resultados educativos entre los grupos lingüísticos. Entonces, ¿qué factores representan las disparidades restantes? El medio de instrucción produjo efectos

estadísticamente significativos: si al menos la mitad de las escuelas ofreciera la oportunidad de aprender en una lengua nativa, la asistencia se incrementaría aproximadamente en un 10% aproximadamente (Smits *et al.*, 2008). Se descubrió que los niños que habitaban en zonas rurales estaban particularmente en desventaja si no tenían acceso a la instrucción escolar en su lengua materna. Estos resultados conceden un mayor peso al creciente cuerpo de datos empíricos sobre lo beneficioso que es el uso de la lengua materna en la escuela, al menos en los primeros años.

Los datos de las encuestas sobre los hogares permiten observar y medir las desigualdades educativas como si éstas pudieran encasillarse con facilidad. En el mundo real, las disparidades en las oportunidades educativas y en otras esferas se combinan, interactúan y se reproducen mediante procesos dinámicos políticos y socioculturales que implican relaciones de poder complejas y desiguales. Las desventajas abarcan muchas dimensiones. Ser pobre es un marcador universal de oportunidades educativas restringidas. Habitar en una zona rural y ser pobre constituye una desventaja doble en muchos países. Habitar en una zona rural, ser pobre y ser mujer es una barrera triple para la igualdad de oportunidades. El Gráfico 2.23 refleja la magnitud multidimensional de la desventaja al indicar qué lugar ocupan los grupos en la distribución de oportunidades educativas, según la medición de la asistencia escolar.

Tres obstáculos para la EPU: el trabajo infantil, la mala salud y la discapacidad

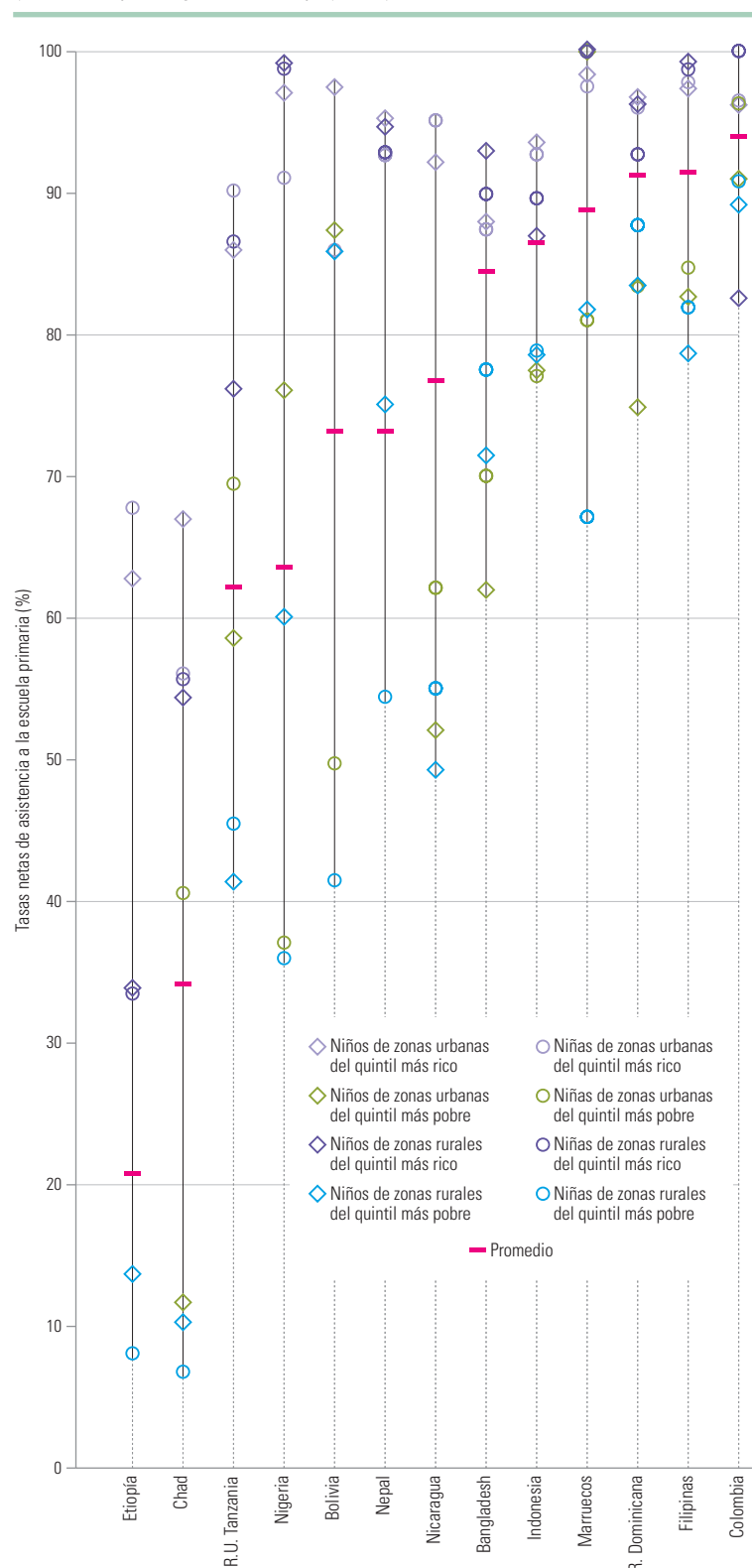
Cada país se enfrenta a una serie de desafíos específicos para lograr la EPU, aunque un alto nivel de pobreza y una media de ingresos baja son comunes en la mayoría de los países que están más alejados de lograr la meta. También son comunes los tres obstáculos para la EPU que se analizan en el presente apartado: el trabajo infantil, la mala salud y la discapacidad.

Trabajo infantil

Los progresos hacia la escolarización universal y la terminación de la enseñanza primaria están inextricablemente vinculados a la eliminación progresiva del trabajo infantil. No todas las actividades económicas llevadas a cabo por los niños constituyen un obstáculo para la EPU. Pero las actividades que mantienen a los niños fuera de la escuela limitan su desarrollo físico y mental o los exponen a condiciones peligrosas, violan el derecho de los niños a la educación, además de las convenciones internacionales.

El uso de la lengua materna en la escuela es beneficioso, al menos en los primeros años.

Gráfico 2.23: Tasas netas de asistencia a la escuela primaria por lugar de domicilio, quintil de ingresos y sexo, en un grupo de países (año más reciente)



Fuentes: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Gwatkin *et al.* (2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h, 2007i, 2007j, 2007k, 2007l, 2007m, 2007n); Macro International Inc. (2008).

En 2004, 218 millones de niños trabajaban, de los cuales 166 millones tenían entre 5 y 14 años de edad. En este grupo etario más joven, alrededor de 74 millones realizaban trabajos peligrosos (OIT, 2006)⁷. Según los datos disponibles, el número de niños trabajadores en el mundo ha disminuido en un 11% desde el año 2000, y en un 33% en la categoría de trabajo peligroso. Sin embargo, los progresos han sido dispares. Han sido más rápidos en América Latina y el Caribe y más lentos en el África Subsahariana. Alrededor de un cuarto de los niños de 5 a 14 años en dicha región trabajan. Dado que el crecimiento demográfico fue más rápido que la disminución de los índices de trabajo infantil, en 2004 había alrededor de 1 millón de niños trabajadores más que en el año 2000. En términos absolutos, la mayoría de los niños trabajadores (122 millones) vive en Asia y el Pacífico. En esta región también han sido lentos los progresos hacia la eliminación, registrándose una disminución del 19,2% al 18,8% entre los años 2000 y 2004 (OIT, 2006).

Las cifras de asistencia a la escuela brindan pruebas irrefutables de que el trabajo infantil va en detrimento de la EPU. El programa Entender el Trabajo Infantil utilizó datos de las encuestas sobre los hogares para evaluar la asistencia escolar en 60 países aproximadamente (Guarcello *et al.*, 2006). Sus resultados indican que los niños trabajadores se enfrentan a una desventaja en cuanto a la asistencia del 10% como mínimo en 28 países, del 20% como mínimo en 15 países y del 30% como mínimo en nueve países (Gráfico 2.24). El trabajo infantil también está asociado a un ingreso tardío en la escuela. En Camboya, por ejemplo, un niño trabajador tiene un 17% menos de probabilidades de ingresar en la escuela a la edad oficial y, por tanto, corre un mayor riesgo de abandonarla.

Aunque está claro que el trabajo infantil afecta negativamente a la enseñanza primaria, esta relación varía ampliamente según el país. Además, los datos empíricos de esta relación revelan poco sobre la dirección de la influencia: la relación no es sinónimo de causalidad. ¿Los niños no asisten a la escuela porque trabajan o trabajan porque no asisten a la escuela? La respuesta varía según el país y dentro de cada país mismo. Cuando no hay escuelas o éstas se encuentran lejos, cuando el costo de la escolaridad es alto y se percibe la calidad como baja, la falta de incentivos para

7. El concepto de "trabajo infantil" se basa en el Convenio sobre la Edad Mínima de la OIT, 1973. Excluye a los niños de 12 años en adelante que trabajan algunas horas por semana en un trabajo ligero permitido, y aquellos de 15 años o más cuyo trabajo no está clasificado como peligroso. La "actividad económica", un concepto más amplio utilizado a veces en los debates sobre el trabajo infantil, se refiere a cualquier trabajo que dure más de una hora por día a lo largo de un periodo de referencia de siete días.

enviar a los niños a la escuela puede empujarlos al mercado laboral. En otros casos, la pobreza del hogar y las demandas laborales asociadas "arrastran" a los niños a los mercados laborales: es decir, no asisten a la escuela porque trabajan. A menudo la incapacidad de lidiar con una crisis, como una sequía, generan estos factores de "arrastramiento". Los datos empíricos derivados de las encuestas sobre los hogares en Pakistán indican que, aproximadamente en el 10% de los hogares pobres, sacar a los niños de la escuela es una estrategia deliberada para sobrellevar épocas de crisis económica o ambiental (Banco Mundial, 2007c).

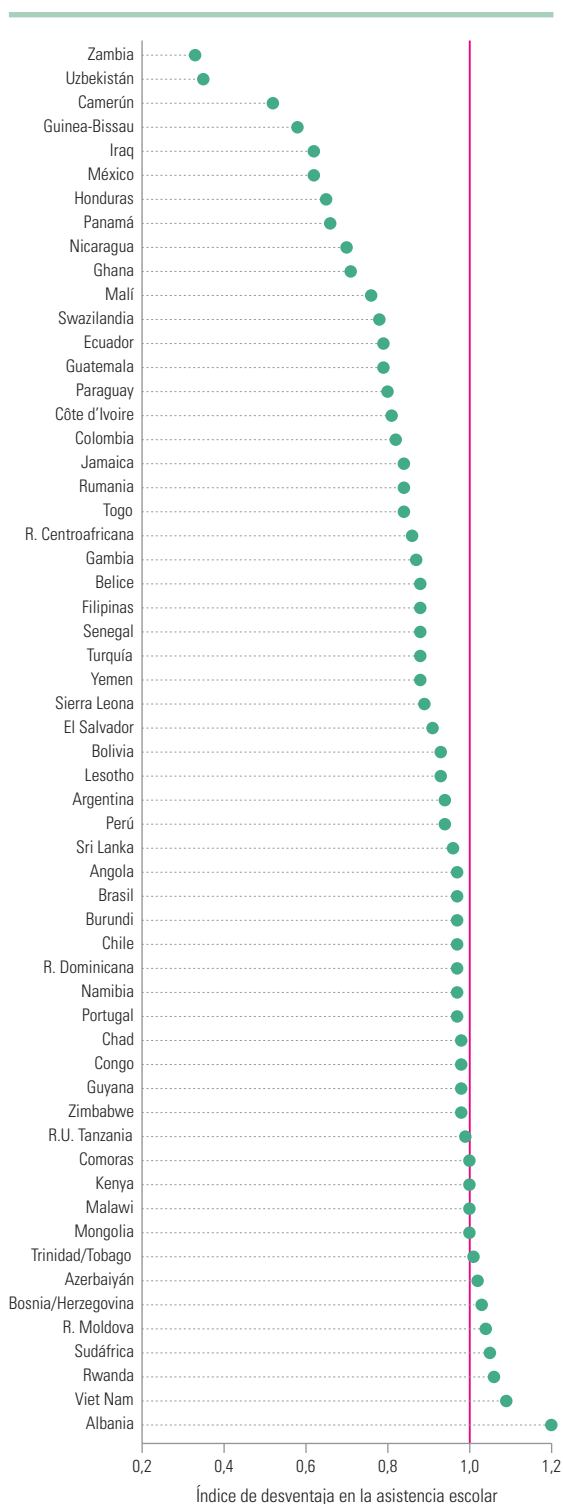
¿Cómo deberían abordar los gobiernos el efecto negativo del trabajo sobre la escuela, que frena los progresos hacia la EPU? Se necesitan medidas prácticas: en primer lugar, para reducir las presiones que obligan a los hogares pobres a aumentar sus ingresos o la mano de obra a través del trabajo infantil y, en segundo lugar, con el fin de consolidar los incentivos para enviar a los niños a la escuela. La eliminación de los derechos de escolaridad formales e informales y la consolidación de la calidad educativa son los primeros pasos. En muchos países, como Camerún, Ghana, Kenya y la República Unida de Tanzania, la supresión de los derechos de escolaridad ha ayudado a reducir el trabajo infantil. Otras intervenciones, como los programas de financiación de los comedores escolares, los incentivos económicos para los grupos desfavorecidos, las medidas de protección social para permitir a los hogares vulnerables manejar los riesgos de mejor manera, y los programas de transferencia condicional de dinero en efectivo, también pueden desempeñar un papel importante (véase el Capítulo 3).

Obstáculos para la EPU en el ámbito de la salud

La sección de este capítulo sobre la primera infancia pone de manifiesto las desventajas en materia de salud que pueden perjudicar a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años de edad. Dichas desventajas no desaparecen después del ingreso en la escuela primaria. La nutrición inadecuada y la mala salud siguen afectando a los niños después de ingresar en la escuela, atrayéndolos en un círculo vicioso de desventajas acumulativas. Para romper este círculo es preciso realizar intervenciones en la esfera de la salud pública, algunas de las cuales pueden iniciarse a través de las escuelas.

El mayor ingreso de niños en la escuela constituye un indicador importante del progreso en la enseñanza. Sin embargo, en muchos países, debe disminuirse dicho indicador para tener en cuenta

Gráfico 2.24: Desventaja de los niños económicamente activos en la asistencia escolar



Los programas de financiación de comedores escolares y de transferencia condicional de dinero en efectivo pueden reducir el trabajo infantil.

Nota: El índice de desventaja en la asistencia escolar es la tasa de asistencia escolar de los niños económicamente activos expresada como proporción de la tasa de asistencia escolar de los niños que no son económicamente activos. Cuanto menor sea el valor del índice, mayor será la desventaja.
Fuente: Guarcello et. al (2006).

La utilización de las escuelas para distribuir vacunas, vitaminas y tratamientos contra las enfermedades infecciosas es el medio más rentable de incrementar la presencia escolar.

las consecuencias del hambre, la insuficiencia de micronutrientes y las infecciones. Se estima que 60 millones de niños en edad escolar padecen insuficiencia de yodo, lo cual limita el desarrollo cognitivo, y alrededor de 200 millones están anémicos, lo cual afecta el nivel de concentración (Pridmore, 2007). Las enfermedades infecciosas relacionadas con el agua tienen graves repercusiones sobre la salud y el aprendizaje, pues generan un absentismo escolar de aproximadamente 443 millones de días escolares por año (PNUD, 2006). Casi la mitad de estos días se pierde a raíz de helmintos intestinales, como los nematodos, anquilostomas y tricocéfalos. Más de 400 millones de niños padecen infecciones parasitarias intestinales que, a su vez, generan anemia, languidez y, a menudo, la incapacidad de concentrarse (Miguel y Kremer, 2004). Estudios de observación realizados en Filipinas y la República Unida de Tanzania descubrieron una fuerte asociación negativa entre las infecciones por helmintos y los dominios cognitivos, como el aprendizaje y la memoria (Ezeamama *et al.*, 2005; Jukes *et al.*, 2002).

Las escuelas pueden mejorar la situación en todas estas esferas. Por supuesto, no pueden compensar por completo el daño causado en la primera infancia, pero sí pueden brindar algún nivel de protección. En la India, los programas de comedores escolares se han implementado en algunos Estados, como Tamil Nadu, para mejorar el estado nutricional de los alumnos (Sridhar, 2008). Los programas de salud pública pueden utilizar las escuelas para distribuir vacunas, vitaminas y tratamiento contra las enfermedades infecciosas. En Kenya, una evaluación aleatoria de una campaña de tratamientos colectivo contra helmintos intestinales, llevada a cabo en las escuelas, halló que los índices de infección habían disminuido notablemente (Edward y Michael, 2004; Kremer y Miguel, 2007). El programa también redujo el absentismo escolar en un 25%. En consecuencia, los niños que asistieron a la escuela primaria y que se sometieron a una desparasitación periódica cada seis meses obtuvieron el equivalente de un año adicional de educación. Los costos del tratamiento basado en la escuela fueron muy bajos (alrededor de 0,50 dólares por niño) y los rendimientos, muy significativos: por cada dólar destinado a la desparasitación, Kenya ganó aproximadamente 30 dólares, gracias a los ingresos más altos asociados con un mayor nivel de educación.

La vinculación entre las políticas sanitarias y las educativas puede producir numerosos beneficios. En la República Unida de Tanzania, los rápidos progresos hacia la EPU fueron respaldados por un programa de salud pública para paliar los efectos debilitantes de la infección por helmintos entre los

alumnos. En una iniciativa lanzada en 2005, el Ministerio de Salud y el de Educación realizaron un ejercicio conjunto de descripción de riesgos, en el cual identificaron 11 regiones cuyos índices de infección eran los más altos. Se formó a los docentes de cada una de las escuelas ubicadas en los distritos seleccionados para identificar los síntomas, asesorar a los padres respecto de las causas de la infección y distribuir fármacos junto a trabajadores de la salud locales. Como parte de la iniciativa, que está respaldada por donantes de ayuda al desarrollo, se están administrando fármacos gratuitamente a 5 millones de niños por año. En este ejemplo, los coordinadores sanitarios de la región y los distritos escolares han desempeñado un papel fundamental en la facilitación de los progresos educativos (Iniciativa de Control de la Esquistosomiasis, 2008).

La inversión en salud pública ofrece algunos de los caminos más rentables hacia una mayor participación en la escuela. Por el contrario, la falta de inversión en salud puede acarrear altos costos ocultos para la educación. El paludismo brinda un ejemplo particularmente notable.

La exposición al paludismo tiene graves repercusiones sobre el rendimiento escolar. Después de considerar otros factores, los investigadores han descubierto que el paludismo endémico reduce las tasas de terminación escolar aproximadamente en un 29% y aumenta la repetición en un 9% (Thuilliez, 2007). En Sri Lanka, otro estudio de investigación halló que los niños de 6 a 14 años que padecieron paludismo más de cinco veces en un año rendían un 15% menos en las evaluaciones de lengua que los niños que lo padecieron menos de 3 veces, habiendo verificado factores como los ingresos y el lugar de residencia (Fernando *et al.*, 2003). Existen medidas preventivas sencillas, como los mosquiteros de cama tratados con insecticida y los tratamientos de bajo costo, que pueden reducir drásticamente la incidencia del paludismo. Sin embargo, la cobertura sigue siendo limitada. Menos de uno de cada diez niños que habitan en zonas afectadas por el paludismo en el África Subsahariana tiene acceso a mosquiteros de cama tratados con insecticida, por ejemplo. Ésta es una problemática en la cual la ampliación de las iniciativas globales y la consolidación de los sistemas sanitarios nacionales tienen el potencial de obtener resultados rápidos en el área educativa.

La prevención del VIH/SIDA es otra esfera en la que se pueden obtener resultados. Los Informes anteriores han documentado en detalle el impacto devastador que tiene la enfermedad sobre la educación, abarcando desde el desgaste del personal docente hasta la salud infantil.

La pandemia se está estabilizando, pero a niveles muy altos, y los progresos son dispares. En el mundo, aproximadamente 33 millones de personas padecen la enfermedad, dos tercios de las cuales habitan en el África Subsahariana (y casi tres cuartos de los fallecimientos ocurren en esa misma región). Más allá de los costos humanos inmediatos, la crisis del VIH/SIDA representa un enorme obstáculo para la EPU. Alrededor de 1,9 millones de niños menores de 15 años de edad padecen VIH/SIDA en el África Subsahariana y aproximadamente el 9% de los niños de dicha región ha perdido a su madre, a su padre, o a ambos a raíz de esta enfermedad. Aunque los datos empíricos son variados, se han obtenido pruebas en diversos países (entre ellos, Kenya, la República Unida de Tanzania y Rwanda) que indican que los huérfanos del VIH/SIDA ingresan en la escuela tardíamente y tienen mayores probabilidades de repetir grados (Bicego *et al.*, 2003; Siaens *et al.*, 2003)⁸. En 56 países sobre los cuales se dispone de datos recientes extraídos de las encuestas sobre los hogares, los huérfanos que perdieron tanto a la madre como al padre tenían un 12% menos de probabilidades de ser escolarizados (ONUSIDA, 2008). En términos más generales, la pena, el trauma, el aislamiento y la depresión que pueden acompañar la muerte de los padres también tienen un impacto destructivo sobre la educación (Kelly, 2004; Pridmore y Yates, 2005).

Los progresos en la lucha contra el VIH/SIDA redundarán en grandes beneficios indirectos para la educación. Más allá de la prevención, el desafío más inmediato es mejorar el acceso a los fármacos antirretrovirales. En el Oeste de Kenya se realizaron investigaciones a nivel de los hogares que documentaron aumentos significativos en la cantidad de horas semanales de asistencia escolar que registran los niños de hogares afectados por el VIH/SIDA cuando los padres tienen acceso a los medicamentos. En los seis meses posteriores al inicio del tratamiento, la asistencia aumenta en un 20%, sin reflejar deserciones significativas a partir de ese momento (Thirumurthy *et al.*, 2007). Éste es simplemente un ejemplo, pero pone de relieve los costos asociados al déficit actual de tratamiento. Aunque la cantidad de personas que recibe tratamiento antirretroviral se ha multiplicado por diez en los últimos seis años, cifrándose en 3 millones de personas, todavía siguen sin recibir tratamiento 30 millones. De manera similar, a pesar de que los índices de transmisión de madre a hijo están disminuyendo gracias al incremento de la cobertura de los fármacos antirretrovirales, los programas antirretrovirales no cubren a dos tercios de las mujeres seropositivas que están embarazadas (ONUSIDA, 2008).

Los vínculos entre la salud pública y la educación acarrearán consecuencias en ambos sentidos. Reforzar los sistemas sanitarios puede incrementar la equidad y las oportunidades educativas; y los progresos educativos pueden actuar como catalizador de beneficios en el ámbito de la salud pública (véase el Capítulo 1). Desde la perspectiva de las políticas públicas, la lección importante que debe aprenderse es que los marcos de planificación deben evitar los enfoques compartimentados e integrar un amplio abanico de intervenciones.

Alumnos discapacitados

La promesa de la EPT, como su nombre indica, se aplica a todos los niños. No establece diferencias entre los niños con y sin discapacidades. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006 y en vigor desde mayo de 2008, es la última herramienta legal que respalda la integración de las personas discapacitadas y la reafirmación más reciente de los derechos humanos de los alumnos discapacitados. Reconoce un claro vínculo entre la educación inclusiva y el derecho a la educación. Sin embargo, los niños con discapacidades se cuentan entre los más marginados y son los que menores probabilidades tienen de asistir a la escuela.

Las restricciones de los datos hacen que sea difícil comparar entre diversos países el impacto de la discapacidad. No existe ninguna definición de "discapacidad" que se haya consensuado internacionalmente⁹, y pocos gobiernos realizan un seguimiento minucioso del impacto de la discapacidad sobre la asistencia escolar. No obstante, los datos empíricos de las encuestas sobre los hogares indican que los niños discapacitados presentan índices más bajos de participación escolar. El Gráfico 2.25 muestra las proporciones de niños discapacitados y no discapacitados en edad escolar primaria (de 6 a 11 años) en 13 países. La diferencia en las tasas de asistencia a la escuela primaria entre los niños discapacitados y los no discapacitados oscila entre diez puntos porcentuales en la India y casi 60 en Indonesia.

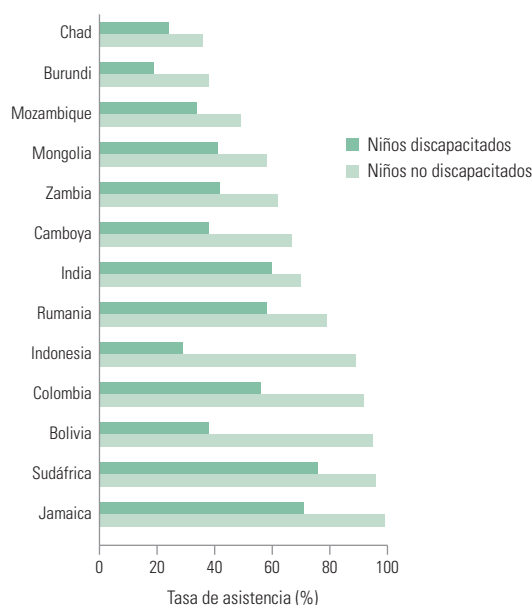
Los obstáculos para los niños con discapacidad son diversos. La distancia física hasta la escuela, la disposición y el diseño de las instalaciones escolares, y la escasez de docentes formados representan una barrera. Sin embargo, entre los obstáculos más graves se encuentran las actitudes negativas hacia los niños discapacitados, que afectan tanto la participación escolar de los niños discapacitados como la confianza en sí mismos (Coalición Holandesa sobre Discapacidad y Desarrollo, 2006).

Los niños con discapacidades se cuentan entre los más marginados y son los que menores probabilidades tienen de asistir a la escuela.

8. Véase Bennell (2005a) para analizar un argumento contrario.

9. Aunque no existe ninguna definición operacional internacional de "discapacidad" que resulte satisfactoria, el consenso estipula que cualquier definición posible debe (i) ser amplia, para abarcar la complejidad de la discapacidad en todas sus formas visibles y no visibles; (ii) basarse en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la Organización Mundial de la Salud; y (iii) reflejar el modelo social, más que médico, de la discapacidad.

Gráfico 2.25: Proporción de niños discapacitados y no discapacitados de 6 a 11 años que asisten a la escuela



Fuente: Filmer (2008).

Tratar a los niños discapacitados como parte integrante de la comunidad educativa, y no como un grupo "especial".

La aceleración de los progresos hacia la EPU requerirá un énfasis mucho más firme en las políticas públicas que faciliten el acceso de los niños con discapacidad, así como también un liderazgo político a fin de modificar las actitudes públicas (Recuadro 2.12). El punto de partida es tratar a los niños discapacitados como parte integrante de la comunidad educativa en vez de como un grupo "especial" que requiere clases o instituciones separadas. □

Recuadro 2.12: El buen ejemplo de Uganda en la integración de los alumnos discapacitados

En Uganda, los derechos humanos de las personas con discapacidad están consagrados en la Constitución y el lenguaje de signos está reconocido como idioma oficial. Los niños sordos asisten a las escuelas locales, con el apoyo apropiado, como intérpretes del lenguaje de signos, para poder aprender (Rustemier, 2002).

El Instituto Nacional de Educación Especial de Uganda ha formado docentes en la enseñanza inclusiva y las necesidades educativas especiales desde 1991. En 1996 obtuvo la condición de persona jurídica y reconocimiento parlamentario como institución educativa. Este instituto se dedica a la investigación, los servicios comunitarios y el desarrollo de materiales educativos y dispositivos de adaptación para los alumnos con necesidades especiales. Ofrece medios de diseño gráfico/ilustración y autoedición, y brinda oportunidades de educación a distancia, que proporcionan un certificado o diploma a los docentes, los padres, los trabajadores sociales, el personal de desarrollo comunitario, los trabajadores sanitarios, las personas que brindan cuidados y el personal de seguridad. Uganda también ha empleado los medios de comunicación de manera exitosa para abogar por las necesidades de las personas discapacitadas y para concienciar a la población sobre las oportunidades educativas.

Fuente: Red de la Iniciativa de Comunicación (2002).

Enseñanza secundaria y superior: algunos progresos

El incremento de la participación en la enseñanza secundaria forma parte explícita del compromiso de Dakar con la EPT y de los ODM con respecto a la paridad y la igualdad entre sexos. La enseñanza secundaria también es importante por razones más generales. En los sitios donde escasean las oportunidades de asistir a la escuela secundaria, es probable que los padres encuentren menos motivos para asegurarse de que sus hijos finalicen la enseñanza primaria, debilitando así los progresos hacia la EPU. Existe otro vínculo entre la escuela primaria y la secundaria: los alumnos que terminan la enseñanza secundaria representan los futuros docentes de la escuela primaria. La escuela secundaria es de valor para el desarrollo personal y también para la participación cívica, y constituye un peldaño en la escalera hacia la educación terciaria. Es esencial un mayor acceso a estos dos niveles para dotar a los jóvenes de las competencias, los conocimientos y la formación que necesitan tanto ellos como sus países a fin de tener éxito en una economía mundial cada vez más integrada y basada en el conocimiento.

Si bien la participación en la enseñanza postprimaria está aumentando, el acceso sigue siendo limitado para la mayoría de los jóvenes del mundo. La disparidad de oportunidades reafirman las desigualdades persistentes que existen en la sociedad. Y los problemas van más allá del acceso a la escuela, porque muchos programas postprimarios no satisfacen las necesidades reales. Muy a menudo dichos programas son demasiado académicos, selectivos, están estratificados y se apartan de las realidades sociales y económicas (Banco Mundial, 2005c). La presente sección brinda información sobre los desarrollos recientes en la esfera de la enseñanza secundaria y terciaria y, a la vez, pone de relieve las disparidades mundiales, regionales y nacionales que existen en dichos niveles.

Asegurar la transición de la enseñanza primaria a la secundaria

Hoy en día la mayoría de los gobiernos se han comprometido a proporcionar un acceso universal a la educación básica, que comprende tanto el primer ciclo de la escuela secundaria como la enseñanza primaria¹⁰. De esto se desprende que

10. Por convención internacional, la enseñanza primaria y el primer ciclo de la escuela secundaria constituyen las dos primeras etapas de la educación básica (UNESCO, 1997). Si bien la mayoría de los países organizan la educación básica de acuerdo con la definición internacional, una cantidad importante de países la definen de manera diferente. En 22 países, la educación básica comprende al menos un año de enseñanza preprimaria, en 15 países consta exclusivamente de la enseñanza primaria y en 12 países comprende el primer ciclo y parte del segundo ciclo de la escuela secundaria (UNESCO, 2007a; UNESCO-OIE, 2007).

la educación básica universal exige la terminación de la enseñanza primaria y una transición satisfactoria hacia el primer ciclo de la secundaria. La aplicación de las leyes de escolaridad obligatoria y la eliminación de los exámenes finales de la escuela primaria son sólo dos medidas que se están adoptando a fin de mejorar los índices de transición. Todos los países desarrollados, algunos países en transición y la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, y del Asia Oriental y el Pacífico consideran que la enseñanza primaria y el primer ciclo de la escuela secundaria forman parte de la escolaridad obligatoria (IEU, 2006a).¹¹

La prolongación de la escolaridad obligatoria ha incrementado el acceso a la enseñanza secundaria y también la participación en ella. El índice mediano de transición de la primaria a la secundaria es superior al 90% en todas las regiones, salvo en el Asia Meridional y Occidental, y el África Subsahariana. Los índices de transición siguen siendo particularmente bajos (70% o menos) en 22 países, 19 de los cuales se encuentran en el África Subsahariana (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo).

Incremento de la matriculación en la enseñanza secundaria

La matrícula de la enseñanza secundaria está aumentando. En 2006, alrededor de 513 millones de alumnos de todo el mundo estaban matriculados en la escuela secundaria, lo cual representó un aumento de casi 76 millones desde 1999. No obstante, las tasas de escolarización varían muchísimo por región (Cuadro 2.7). En todo el mundo, la TNE media de la enseñanza secundaria pasó del 52% en 1999 al 58% en 2006. Los países desarrollados y la mayoría de los países en transición se están acercando a la escolarización universal, pero a las regiones en desarrollo aún les falta mucho para alcanzarla. Por ejemplo, en el África Subsahariana la TNE de la enseñanza secundaria sólo alcanzó un 25% en 2006. Esto implica que en esta región, casi 78 millones de niños en edad de cursar secundaria no están matriculados en la escuela secundaria.

Las cifras regionales ocultan diferencias significativas entre los países. En los Estados Árabes, la TNE de la enseñanza secundaria osciló entre menos del 22% en Djibuti y Mauritania y casi un 90% o más en Bahrein, los Territorios Autónomos Palestinos y Qatar en 2006. En el Asia Meridional y Occidental comprendieron entre un 30% en Pakistán y un 77% en la República Islámica del Irán. Los niveles de TNE de la enseñanza secundaria en el África Subsahariana fueron inferiores al 20% en Burkina Faso, Madagascar, Mozambique, Níger y Uganda, pero superiores al 80% en Mauricio y Seychelles (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo).

Muy a menudo la enseñanza postprimaria es demasiado académica y se aparta de las realidades sociales y económicas.

11. Algunos países, entre ellos, Bahrein, Malasia, Mauricio, Omán y Tokelau, han logrado una participación casi universal en el primer ciclo de la escuela secundaria (la TBE alcanzó por lo menos el 90%), incluso sin leyes de escolaridad obligatoria (véanse los Cuadros Estadísticos 4 y 8 del Anexo).

Cuadro 2.7: Tasas de transición hacia la enseñanza secundaria y de participación en ella, en el mundo y por región (1999 y 2006)

	Tasas de transición de la enseñanza primaria a la secundaria (mediana)			Enseñanza secundaria			
				Tasas brutas de escolarización		Tasas netas de escolarización	
	Año escolar finalizado en 2005			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
	Total (%)	Niños (%)	Niñas (%)	1999 (%)	2006 (%)	1999 (%)	2006 (%)
Mundo	93	92	94	60	66	52	58
Países en desarrollo	88	93	83	52	60	45	53
Países desarrollados	99	...	...	100	101	88	91
Países en transición	100	100	99	90	89	83	82
África Subsahariana	62	66	57	24	32	18	25
Estados Árabes	92	90	93	60	68	52	59
Asia Central	99	99	99	83	91	78	83
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	65	75	61	69
Asia Oriental	91	...	...	64	75	61	69
Pacífico	...	...	...	111	107	70	66
Asia Meridional y Occidental	87	90	83	45	51	39	45
América Latina y el Caribe	93	...	...	80	89	59	70
Caribe	94	...	...	53	57	44	40
América Latina	92	92	92	81	91	59	71
América del N./Europa Occ.	99	99	99	100	101	88	91
Europa Central y Oriental	98	98	99	87	88	80	81

Fuente: Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

Desde 1999, los alumnos matriculados en la enseñanza secundaria aumentaron en 76 millones.

Cuadro 2.8: Porcentaje de enseñanza y formación técnica y profesional en la enseñanza secundaria (1999 y 2006)

	Matriculación en la enseñanza técnica y profesional	
	% de la enseñanza secundaria total	
	Año escolar finalizado en	
	1999	2006
Mundo	11	10
Países en desarrollo	9	9
Países desarrollados	18	16
Países en transición	9	12
África Subsahariana	6	6
Estados Árabes	15	12
Asia Central	6	10
Asia Oriental y el Pacífico	14	13
Asia Oriental	14	13
Pacífico	36	33
Asia Meridional y Occidental	2	2
América Latina y el Caribe	10	10
Caribe	3	3
América Latina	10	10
América del N./Europa Occ.	15	14
Europa Central y Oriental	18	19

Fuente: Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

Entre 1999 y 2006, las TBE de la enseñanza secundaria aumentaron en 118 países de los 148 sobre los cuales se dispone de datos. Catorce de los países cuyas tasas de escolarización iniciales eran inferiores al 80% realizaron progresos significativos, registrando aumentos de 15 puntos porcentuales como mínimo¹². En muchos países de Europa Occidental, descendieron las TBE de la enseñanza secundaria, dado que los sistemas se volvieron más estandarizados en función de la edad, con menos alumnos de edad inferior y superior a la oficial.

La enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) ocupa una posición importante en la enseñanza secundaria. De los más de 513 millones de alumnos matriculados en escuelas secundarias de todo el mundo en 2006, el 10% correspondía a programas de EFTP (Cuadro 2.8), sobre todo en el primer ciclo de la escuela secundaria (UNESCO-UNEVOC/IEU, 2006)¹³. El porcentaje había disminuido levemente desde 1999. En Europa Central y Oriental, América del Norte y Europa Occidental, y el Pacífico se registraron las proporciones relativas más altas de escolarización de la EFTP a nivel secundario, y en el Asia Meridional y Occidental, el Caribe y el África Subsahariana las más bajas.

12. Camboya, Costa Rica, Cuba, Etiopía, Guatemala, Guinea, Macao (China), Maldivas, México, Mongolia, Marruecos, Santa Lucía, la República Árabe de Siria y la República Bolivariana de Venezuela.

13. En algunos países, los programas de EFTP constituyen la enseñanza postsecundaria no terciaria (nivel 4 de la CINE).

Transición al segundo ciclo de la secundaria: un punto de deserción escolar

Los países marcan cada vez más la diferencia entre el primer ciclo (nivel 2 de la CINE) y el segundo ciclo (nivel 3 de la CINE) de la escuela secundaria (UNESCO, 1997). El primer ciclo suele formar parte de la educación básica obligatoria, mientras que el comienzo del segundo ciclo señala normalmente el fin de la escolaridad obligatoria y consiste en diversos programas y en una enseñanza más especializada (IEU, 2006a).

La transición del primer ciclo de la secundaria al segundo constituye un punto de deserción en muchos sistemas educativos. A nivel mundial, la TNE media correspondiente al año 2006 fue mucho más alta en el primer ciclo de la secundaria (78%) que en el segundo (53%) (Cuadro 2.9). Las diferencias en las tasas de participación entre los dos niveles son prominentes sobre todo en el Asia Oriental¹⁴, América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y el África Subsahariana (donde las tasas son relativamente bajas en ambos niveles). Por el contrario, los niveles de participación en el primer ciclo y en el segundo ciclo de la secundaria son bastante similares en América del Norte y Europa Occidental, Europa Central y Oriental, y el Asia Central.

Disparidades en el nivel de estudios secundarios alcanzado

Las encuestas sobre los hogares ayudan a poner de manifiesto la escala de las desigualdades internacionales que existen en el nivel post-primario. Presentan datos empíricos que señalan que, si bien es posible que estén disminuyendo las desigualdades mundiales en la enseñanza primaria, las desigualdades en la secundaria siguen siendo profundas (Barro y Lee, 2000; Bloom, 2006).

Las disparidades regionales son particularmente marcadas. La tasa media de participación en los estudios secundarios¹⁵ en los países desarrollados es del 70% entre la población de 25 años de edad o más, pero tan sólo del 40% en el Asia Oriental y el Pacífico, y alrededor del 20% en el África Subsahariana (Gráfico 2.26). Las tasas de participación del grupo de 15 a 24 años de edad son más altas, lo cual indica que con el paso del tiempo aumentó el acceso y se redujeron las desigualdades. El África Subsahariana es la excepción, ya que es la única región donde es menos probable que los jóvenes de 15 a 24 años hayan asistido a la escuela secundaria, lo cual manifiesta una necesidad de actuar con urgencia para cerrar la brecha que separa esta región del resto del mundo.

Las desigualdades en la enseñanza secundaria siguen siendo profundas.

14. Sin embargo, en la subregión del Pacífico las tasas son inciertas, dado que la pequeña base demográfica dificulta la estimación fiable de la población.

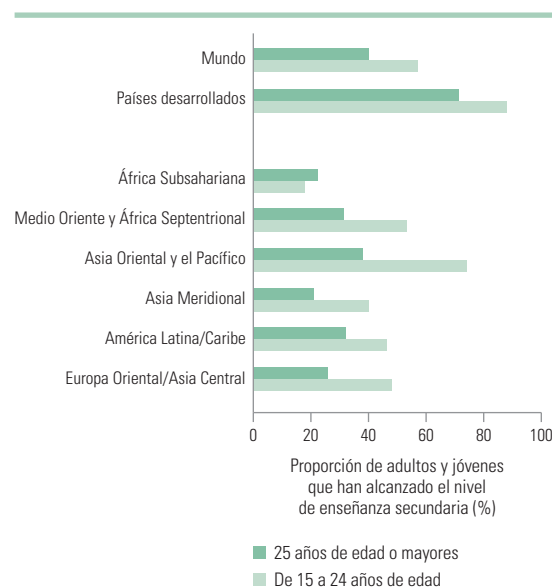
15. La tasa de participación en los estudios secundarios es el porcentaje de población que ha participado en la enseñanza secundaria pero que no necesariamente ha finalizado el ciclo completo.

Cuadro 2.9: Tasas brutas de escolarización en el primer y segundo ciclo de secundaria (1999 y 2006)

	Tasas brutas de escolarización (%)			
	Primer ciclo de enseñanza secundaria		Segundo ciclo de enseñanza secundaria	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
	1999	2006	1999	2006
Mundo	73	78	46	53
Países en desarrollo	67	75	37	46
Países desarrollados	102	103	98	99
Países en transición	91	89	87	88
África Subsahariana	27	38	19	24
Estados Árabes	73	81	47	54
Asia Central	85	95	80	84
Asia Oriental y el Pacífico	80	92	46	58
Asia Oriental	80	92	45	57
Pacífico	92	89	146	139
Asia Meridional y Occidental	62	66	31	39
América Latina y el Caribe	96	102	62	74
Caribe	67	72	39	43
América Latina	97	103	63	76
América del N./Europa Occ.	102	103	98	98
Europa Central y Oriental	93	89	80	85

Fuente: Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

Gráfico 2.26: Niveles de instrucción en secundaria alcanzados por los adultos y jóvenes, por región (alrededor del año 2000)



Nota: La clasificación regional de este gráfico es similar a la utilizada por el Banco Mundial, que difiere en cierta medida de la clasificación de la EPT empleada en el presente Informe. Los países desarrollados abarcan los países de la OCDE y otros países de ingresos altos, como Bahrein, Chipre, Israel y Kuwait. Fuente: Barro y Lee (2000), según Bloom (2006).

Las desigualdades en secundaria dentro de un país suelen ser más acusadas que las que se dan entre distintos países.

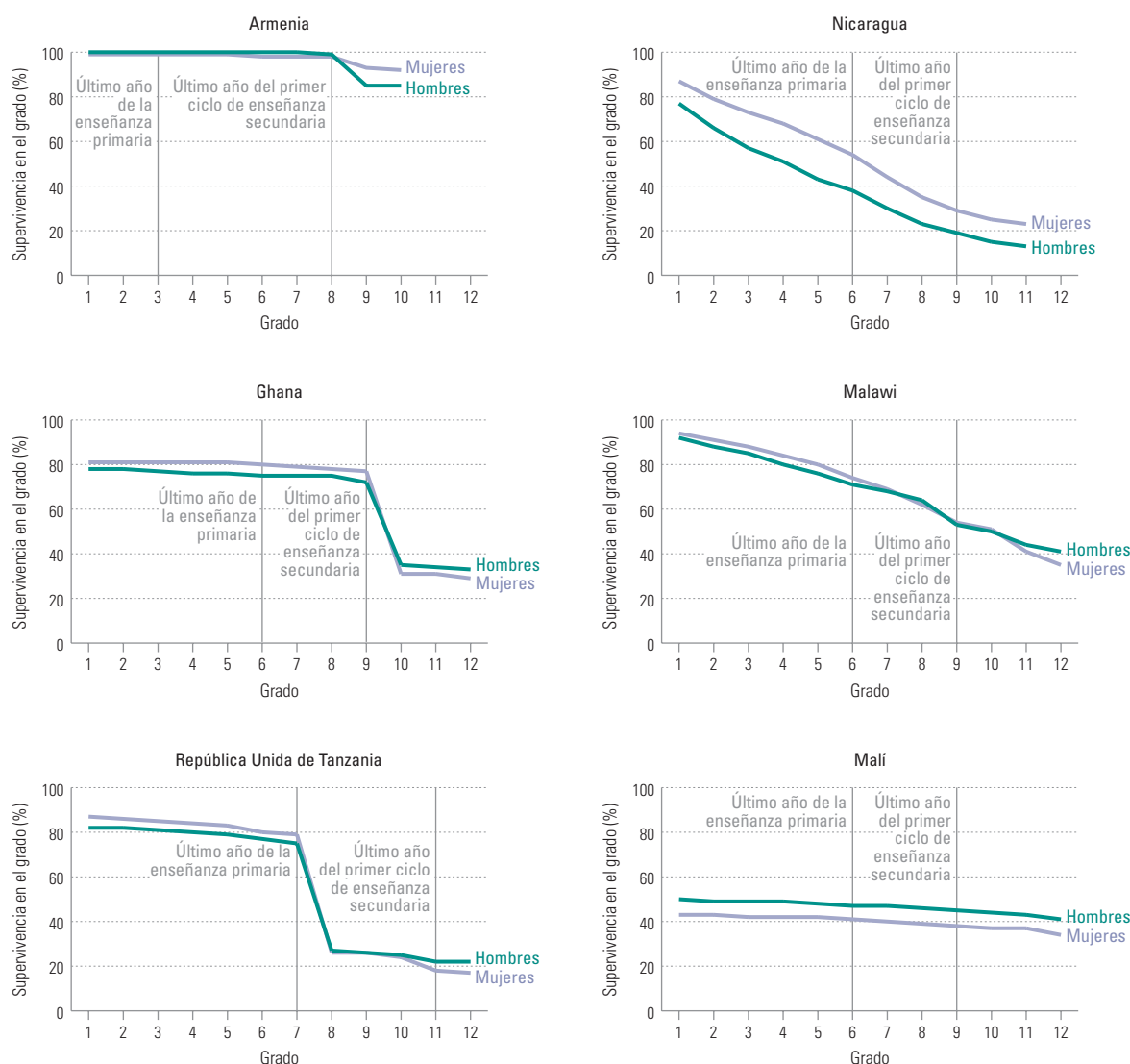
Las cifras pormenorizadas del nivel de instrucción alcanzado, desglosadas por grado, ayudan a precisar en qué puntos los alumnos se topan con obstáculos cruciales para la transición. Al comparar las tasas de supervivencia hasta el fin de la enseñanza secundaria, surgen varios patrones (Gráfico 2.27)¹⁶. El perfil correspondiente a Armenia, donde casi todos los alumnos completan

16. Las tasas de supervivencia por grado reflejan la capacidad de los alumnos para avanzar en el sistema educativo y llegar a grados superiores, lo cual está determinado en gran medida por las tasas de deserción acumulativas. Las tasas de supervivencia presentadas se calcularon en función de las tasas de transición a un grado superior, repetición del grado y deserción correspondientes a alumnos de primaria y secundaria que actualmente asisten a la escuela. Son diferentes de las tasas de supervivencia por cohortes de alumnos que comienzan la escuela en un grupo etario particular.

ocho años de escolaridad (aproximadamente el fin del primer ciclo de la secundaria) y sólo comienzan a desertar en los grados superiores de la secundaria, es típico de los países más desarrollados y en transición. En el caso de estos países, las desigualdades que se dan en la participación por grado se vuelven más marcadas en los años posteriores a los obligatorios¹⁷.

17. Empleando una metodología diferente, el Banco Mundial ha construido perfiles nacionales de la participación por grado que indican la proporción de personas de 15 a 19 años de edad que han alcanzado satisfactoriamente cada grado de la enseñanza primaria y secundaria. Dichos perfiles reflejan patrones similares a los que se tratan aquí (ambos métodos utilizan datos derivados de las encuestas sobre los hogares). Véase la base de datos *World Bank Educational Attainment and Enrolment around the World* (Banco Mundial, 2008b) y Pritchett (2004b).

Gráfico 2.27: Tasas de supervivencia en cada grado de la enseñanza primaria y secundaria, por sexo, países seleccionados (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por el Centro de Datos y Políticas de Educación (2008b).

Los patrones de los países en desarrollo y de ingresos bajos son muy diferentes. Algunos países registran disminuciones pronunciadas en grados específicos, como la República Unida de Tanzania (grado 7) y Ghana (grado 9). En otros casos, como Malawi y Nicaragua, las tasas de supervivencia disminuyen más paulatinamente y la enseñanza secundaria muestra, en general, una continuación del patrón establecido en el nivel primario. Por último, algunos países, como Malí, mantienen un nivel de supervivencia bajo con una débil participación. Los datos de este tipo que registran la participación específica en cada grado son importantes porque ayudan a identificar los momentos cruciales para la intervención de las políticas públicas.

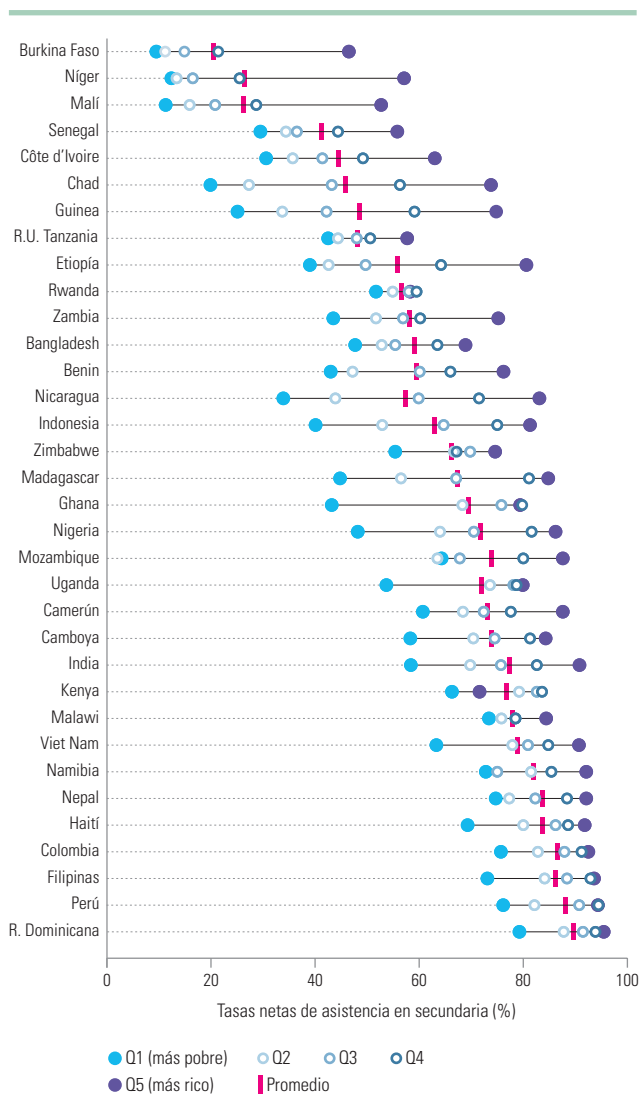
Las disparidades dentro de cada país son mayores que las que se dan entre países

Las desigualdades en la enseñanza secundaria que existen dentro de un país suelen ser más acusadas que las que se dan entre distintos países. Ésta es otra esfera donde los ingresos influyen sobre la distribución de oportunidades.

Como muestra el Gráfico 2.28, en muchos países en desarrollo, las tasas de asistencia a la escuela secundaria son bastante más bajas entre los hogares más pobres que entre los más acomodados. Como ocurre en el nivel primario, las desigualdades basadas en los ingresos se contraen cuando las tasas de asistencia alcanzan un 80% o más. Es más sorprendente cómo varían las desigualdades basadas en los ingresos que se dan en la asistencia a la escuela secundaria entre los países que tienen una asistencia media similar. Por ejemplo, Bangladesh, Benin, Nicaragua y Zambia registran tasas de asistencia a la escuela secundaria de aproximadamente un 60%. Sin embargo, la relación de las tasas de asistencia entre los hogares más pobres y los más ricos oscila entre 1,4 en Bangladesh y 2,4 en Nicaragua (1,8 en Benin, y 1,7 en Zambia). Las diferencias en los niveles de pobreza o los ingresos medios no pueden explicar esta situación: Bangladesh tiene una mayor incidencia de pobreza extrema y una media de ingresos más baja que Nicaragua. Los resultados de dicha comparación indican que es probable que las políticas públicas de Nicaragua podrían hacer mucho más para reducir las disparidades. Lo mismo sucedería en el caso de Indonesia y Ghana.

El análisis de la relación entre los ingresos de los hogares y las tasas de supervivencia por grado revela varios patrones (Gráfico 2.29). Un patrón preponderante está ejemplificado por Colombia y la India, donde la relación entre los ingresos de los hogares y las tasas de supervivencia es bastante débil en los primeros grados de la enseñanza

Gráfico 2.28: Tasas netas de asistencia en secundaria, por quintil de ingresos, en un grupo de países (año más reciente)



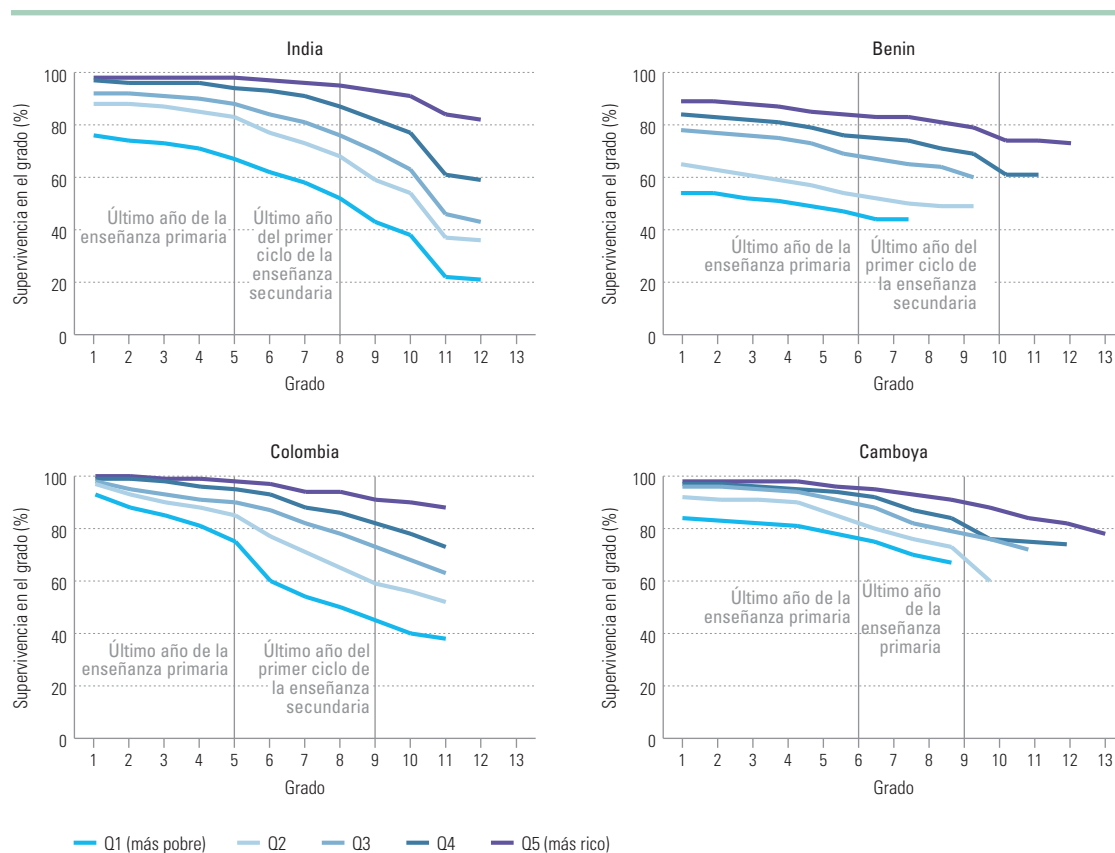
Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Harttgen et al. (2008).

primaria, aunque es mucho más notable en los grados superiores de la enseñanza secundaria. Filipinas, Lesotho y Perú también siguen este patrón. En otro patrón común, ilustrado por Benin y Camboya, la relación entre los ingresos de los hogares y las tasas de supervivencia permanece relativamente constante a lo largo de la enseñanza primaria y la secundaria (EPDC, 2008b).

En algunas regiones ha habido un efecto de desplazamiento: una mayor equidad en el nivel primario desplazó las disparidades hacia el nivel secundario. La experiencia de América Latina es aleccionadora. Las encuestas sobre los hogares llevadas a cabo entre 1999 y 2005 muestran un aumento constante en el porcentaje de alumnos que pasan de un grado

La relación entre los ingresos de los hogares y las tasas de supervivencia por grado es mucho más notable en los grados superiores de la enseñanza secundaria.

Gráfico 2.29: Tasas de supervivencia en cada grado de la enseñanza primaria y secundaria, por quintil de ingresos, en un grupo de países (año más reciente)



Nota: No fue posible calcular las tasas de supervivencia correspondientes a algunos quintiles y grados debido a que se disponía de muy pocas observaciones.
Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por el Centro de Datos y Políticas de Educación (2008b).

En Bolivia, 68% de los hispanohablantes de 16 a 49 años ha finalizado algún tipo de enseñanza secundaria, pero sólo ha logrado lo mismo un tercio de los hablantes de aymara, guaraní y quechua.

al siguiente en el momento previsto en el sistema educativo, tanto en el nivel primario como en el secundario. El porcentaje global de alumnos de 15 a 19 años que lograron superar los grados de primaria en el momento previsto aumentó del 43% al 66%. Los progresos correspondientes a la cohorte de 10 a 14 años fueron proporcionalmente más beneficiosos en el caso de los alumnos de ingresos bajos, de modo que se redujo la brecha entre ricos y pobres. La convergencia es mucho menos manifiesta en el nivel secundario. En 2005, aproximadamente el 88% de los niños pertenecientes al decil más rico avanzaron de manera constante en la escuela, sin interrupción, en comparación con el 44% correspondiente al decil más pobre [Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas, 2007].

Las desventajas basadas en características que no guardan relación con los ingresos de los hogares también trascienden la división entre la enseñanza primaria y la secundaria. Hablar una lengua indígena o no oficial sigue siendo un factor importante de desventaja. Cuando difieren la lengua del hogar y la lengua nacional oficial, se reducen las posibilidades de terminar al menos un grado de la escuela secundaria. Por ejemplo, en Mozambique, el 43% de las personas de 16 a 49 años que habla portugués (idioma de la enseñanza) ha cursado por lo menos un año de estudios secundarios. Entre los hablantes de lomwe, makuwa, sena y tsonga, las proporciones oscilan entre el 6% y el 16%. En Bolivia, el 68% de los hispanohablantes cuya edad está comprendida entre los 16 y los 49 años ha finalizado algún tipo

de enseñanza secundaria, mientras que sólo ha logrado lo mismo un tercio o menos de los hablantes de aymara, guaraní y quechua. En Turquía, las proporciones correspondientes se cifran en 45% en el caso de las personas que hablan turco y por debajo del 21% en el caso de las que hablan árabe o kurdo (Smits *et al.*, 2008).

Educación terciaria: patrones globales de desigualdad

La educación terciaria se ha expandido con rapidez desde el Foro de Dakar. En todo el mundo, alrededor de 144 millones de alumnos se matricularon en la enseñanza terciaria en 2006, 51 millones más que en 1999. Durante el mismo período, la TBE mundial en la enseñanza terciaria aumentó del 18% al 25%. La gran mayoría de las nuevas plazas pertenecientes a los centros de enseñanza terciaria se creó en los países en desarrollo, donde el número total de alumnos de estudios terciarios pasó de 47 millones en 1999 a 85 millones en 2006 (véase el Cuadro Estadístico 9 del Anexo).

Aun con el rápido crecimiento de la enseñanza terciaria que experimentan los países en desarrollo, las disparidades a nivel mundial siguen siendo profundas (Cuadro 2.10). La TBE de la enseñanza terciaria osciló entre un 70% en América del Norte y Europa Occidental y un 32% en América Latina, un 22% en los Estados Árabes y un 5% en el África Subsahariana. Estas disparidades sólo ponen de manifiesto el lado cuantitativo de la ecuación. Las brechas de índole cualitativa también son importantes. En 2004, Francia gastó por alumno universitario un equivalente (en dólares) 16 veces mayor a la suma gastada por Indonesia y Perú. En 2005, las universidades privadas más reputadas de los Estados Unidos, como Harvard, Princeton y Yale, gastaron al menos 100.000 dólares por alumno. La cifra equivalente correspondiente a un alumno de la universidad de Dar-es-Salaam fue de 3.239 dólares (Kapur y Crowley, 2008). Por supuesto, el gasto por alumno no es el único indicador de calidad en el nivel terciario, como tampoco lo es en el nivel primario. Pero las brechas de financiación a esta escala tienen consecuencias en las disparidades de oportunidades de aprendizaje y la provisión de materiales de enseñanza.

Cuadro 2.10: Evolución de las tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior entre 1999 y 2006

	Tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior (%)	
	Año escolar finalizado en	
	1999	2006
Mundo	18	25
Países en desarrollo	11	17
Países desarrollados	55	67
Países en transición	39	57
África Subsahariana	4	5
Estados Árabes	19	22
Asia Central	18	25
Asia Oriental y el Pacífico	14	25
Asia Oriental	13	24
Pacífico	47	52
Asia Meridional y Occidental	7	11
América Latina y el Caribe	21	31
Caribe	6	6
América Latina	22	32
América del N./Europa Occ.	61	70
Europa Central y Oriental	38	60

Fuente: Cuadro Estadístico 9A del Anexo.

Las desigualdades a nivel mundial suelen ampliarse a nivel nacional. El punto de ingreso en la enseñanza terciaria es donde se vuelven más perceptibles los efectos compuestos de la desigualdad en el acceso y la terminación de la educación básica, así como en la progresión en la enseñanza secundaria. Las universidades de Brasil representan un microcosmos de un problema mayor. La tasa de participación universitaria correspondiente a brasileños negros de 19 a 24 años es del 6%, frente al 19% registrado por brasileños blancos (Paixão y Carvano, 2008). En otras palabras, haber nacido con la piel negra en Brasil reduce tres veces la probabilidad de llegar a la universidad. Ésta es la culminación de la desventaja arraigada en la pobreza, la discriminación social y el efecto de filtro que tiene la desigualdad en los niveles inferiores del sistema educativo. □

A nivel mundial, existen grandes disparidades en el gasto por estudiante y los índices de matriculación en la universidad.

Atención a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida

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

Objetivo 4: Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

La mejora de la educación de la primera infancia, la consecución de la EPU y la expansión de la enseñanza postprimaria crearán las condiciones necesarias para que las generaciones futuras puedan desarrollar su potencial. Pero, ¿qué sucede con las personas a las que los sistemas actuales les han fallado?

El presente Informe hace hincapié en que los gobiernos de todo el mundo deben lidiar con una carga inmensa de necesidades insatisfechas. Millones de adolescentes nunca han asistido a la escuela primaria y muchos millones más han dejado la escuela sin haber adquirido las competencias que precisan para ganarse la vida y participar plenamente en la sociedad. A este grupo se deben sumar alrededor de 776 millones de adultos que carecen de competencias básicas en materia de alfabetización y muchos otros que no tienen acceso a la educación de adultos o a la formación para la adquisición de competencias. Para tomar una esfera prioritaria, segmentos enteros de la población adulta de algunos países no cuentan con acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, omnipresentes en la actual economía del conocimiento.

El seguimiento sistemático del objetivo 3 de la EPT y de la última parte del objetivo 4 se ha visto obstaculizado por los problemas de definición y de carencia de datos¹⁸. Hay poco consenso respecto de cómo definir las nociones de “aprendizaje de adultos” y “adquisición de competencias para la vida diaria”, y qué actividades educativas incluir (Ellis, 2006; Hargreaves y Shaw, 2006; Hoffmann y Olson, 2006; King y Palmer, 2008; Merle, 2004). Los términos “competencias para la

vida diaria” y “competencias para la obtención de medios de subsistencia”, aspectos que forman parte del aprendizaje de adultos, han adoptado significados diferentes en distintos países (Maurer, 2005). En Dakar, se llegó a la conclusión de que el término “competencias para la obtención de medios de subsistencia” está subsumido en el concepto más amplio de “competencias para la vida diaria”.

Las actividades educativas destinadas a los adultos se encuentran en una miríada de programas e instituciones formales, informales y no formales. En algunos casos, engloban programas dirigidos a los jóvenes o adultos que desean regresar a la escuela, es decir, programas de educación equivalente o de segunda oportunidad.

Muchos gobiernos han dado poca prioridad, si es que han dado alguna, a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos en sus estrategias y políticas educativas. La asignación insuficiente de fondos públicos dificulta la prestación, y el seguimiento inadecuado impide ver con claridad otros problemas (Hoppers, 2007; UNESCO, 2004). Es probable que el hecho de que no se establecieran metas cuantitativas claras en Dakar, excepto la meta principal de la alfabetización, haya contribuido a la falta de sentimiento de urgencia. Además, la formulación del compromiso es ambigua. Algunos interpretan que el objetivo 3 exige el acceso universal al aprendizaje y a los programas de preparación para la vida diaria, pero otros, entre ellos quienes redactaron el Marco de Dakar, no le atribuyen dicho propósito.¹⁹

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2008 exploró un abanico de cuestiones relativas a la educación no formal, donde se desenvuelve gran parte de la actividad educativa de los adultos.²⁰ En varios países se encontraron pruebas de disparidades pronunciadas en la prestación de la educación por lugar de residencia, grupo etario y posición socioeconómica (UNESCO, 2007). También se descubrió que la historia nacional tenía una gran influencia sobre los enfoques en cuanto a prestación. Algunos países, por ejemplo, México, Nepal y Senegal, contemplan la prestación no formal principalmente en términos de educación de los adultos. Otros, como Bangladesh e Indonesia, adoptan una perspectiva más amplia y destacan su flexibilidad y la diversidad de programas para complementar la educación formal. Por otro lado, Burkina Faso, Filipinas,

19. Sobre la base del intercambio de ideas con Steve Packer y Sheldon Shaeffer, quienes ayudaron a redactar los objetivos de la EPT.

20. La definición de trabajo de “educación no formal” que adopta la UNESCO establece que “puede abarcar programas de alfabetización de adultos, educación básica para niños no escolarizados, formación práctica, capacitación laboral y cultura general (UNESCO, 1997).

18. Un futuro *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* estudiará estas cuestiones como parte de un tema más general.

Ghana, Kenya, Nigeria, la República Unida de Tanzania y Zambia conciben en gran medida la educación no formal como cualquier actividad educativa estructurada que se encuentra fuera del sistema educativo formal.

Existen argumentos sólidos para aclarar el propósito de la prestación de educación a lo largo de toda la vida, mejorar los flujos de datos y, en especial, fortalecer el compromiso político en esta esfera. Como primer paso hacia un seguimiento más efectivo, se precisa mejor información en las siguientes esferas:

- **Concepciones y compromisos nacionales:** ¿Cómo interpretan los organismos gubernamentales las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos sin escolarizar? ¿En qué medida abordan las autoridades dichas necesidades y expresan una visión clara, establecen prioridades políticas, disponen la movilización y asignación de recursos, y permiten la creación de alianzas con organizaciones no gubernamentales e internacionales? ¿Cuánto duran los diferentes programas de enseñanza para adultos? ¿En qué medida se crean oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida de modo específico?
- **Demanda:** ¿Cuál es la demanda de programas de enseñanza para jóvenes y adultos, qué poblaciones están involucradas y cómo ha cambiado la demanda con el paso del tiempo?
- **Naturaleza de la prestación:** ¿Cuáles son las características y el objetivo de los programas de enseñanza para jóvenes y adultos? ¿Comprenden marcos orientados al reingreso en la educación formal? ¿Programas de alfabetización básica (lectura, escritura y cálculo)? ¿Programas de alfabetización destinados a fomentar competencias para la vida o competencias para la subsistencia? ¿Otros programas de desarrollo de competencias (en particular relacionados con la participación en el mercado laboral)? ¿Desarrollo rural?

- **Grupos de destinatarios:** ¿A qué grupos están dirigidos los programas actuales de enseñanza para jóvenes y adultos? ¿A qué grupos de destinatarios se extienden los programas más grandes y más establecidos de enseñanza para adultos? ¿En qué medida la prestación actual genera o empeora las disparidades relacionadas con la edad, el sexo, el nivel de instrucción, los ingresos, el lugar de residencia, la pertenencia étnica o el idioma?
- **Flexibilidad y diversificación:** ¿Están muy estandarizados los programas de enseñanza para jóvenes y adultos o son flexibles a fin de abordar de mejor manera las necesidades de aprendizaje de los grupos diversos?
- **Sostenibilidad:** ¿Cuánto tiempo hace que existen los programas de enseñanza para jóvenes y adultos? ¿Qué organismos y partes interesadas aportan fondos? ¿Los fondos han sido constantes y/o han aumentado con el paso del tiempo? ¿Cuánto tiempo hace que existen los marcos de formación para educadores/alfabetizadores?

Una fuente de información importante y potencialmente rica es la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), programada para mayo de 2009 en Belém, Brasil. Su objetivo general "atraer la atención hacia la relación y la contribución del aprendizaje y la educación de adultos al desarrollo sostenible, entendiendo por desarrollo sostenible una dimensión social, económica, ecológica y cultural". Cinco conferencias preparatorias regionales habrán examinado políticas, estructuras y mecanismos de financiación del aprendizaje y la educación de los adultos; la inclusión y participación; la calidad del aprendizaje y la educación de los adultos; la alfabetización y otras competencias clave; y la erradicación de la pobreza. □

Un seguimiento efectivo de la prestación de servicios de educación a lo largo de toda la vida precisa mejor información.

Alfabetización de los adultos: un objetivo todavía descuidado

Superar las desigualdades en la expansión de la alfabetización

Objetivo 4: Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Saber leer y escribir es indispensable para el mundo actual. La alfabetización amplía las oportunidades de elección de las personas, les brinda mayor control sobre sus vidas, incrementa su capacidad de participar en la sociedad y mejora la autoestima. Es un elemento fundamental para la educación que también abre el camino hacia una mejor salud, mayores oportunidades laborales y la reducción de la mortalidad infantil. A pesar de estas ventajas para los individuos, y de los mayores beneficios en cuanto al desarrollo económico y social más generalizado, la alfabetización sigue siendo un objetivo descuidado. Según se señaló en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2008: "Las políticas de educación siguen prestando una atención mínima al analfabetismo. La situación a escala mundial en este ámbito es oprobiosa, ya que uno de cada cinco adultos –y una de cada cuatro mujeres– son mantenidos en la ignorancia, al margen de la sociedad." (UNESCO, 2007a, pág.1).

Múltiples barreras restringen el logro de la alfabetización generalizada. Entre ellas, se encuentra el acceso insuficiente a una educación de calidad, el respaldo endeble a los jóvenes que desertan el sistema educativo, programas de alfabetización que tienen fondos insuficientes y están fragmentados administrativamente, así como oportunidades limitadas para el aprendizaje en la vida adulta. Muchas de estas barreras afectan de manera desproporcionada a los grupos marginados y vulnerables, y exacerban las desigualdades socioeconómicas. Sobre todo en los países en desarrollo, los niveles bajos de alfabetización suelen relacionarse con la pobreza, una posición socioeconómica baja, discriminación sexual, salud deficiente, inmigración, marginación cultural y discapacidades (UNESCO, 2005). Incluso en las sociedades muy alfabetizadas y escolarizadas sigue habiendo focos considerables de analfabetismo y baja alfabetización, marginando a los afectados y reduciendo las oportunidades que puedan presentárseles en la vida.

El analfabetismo desde una perspectiva mundial

Se estima que 776 millones de adultos (el 16% de la población adulta del mundo) no son capaces de leer y/o escribir, comprendiéndola, una oración sencilla redactada en un idioma nacional u oficial (Cuadro 2.11)²¹. La mayoría de ellos vive en el Asia Meridional y Occidental, el Asia Oriental y el África Subsahariana, y casi dos de cada tres son mujeres.

Las informaciones sobre los progresos de la alfabetización a nivel mundial no son alentadoras. Entre 1985-1994 y 2000-2006, el número de adultos que carecía de competencias en materia de alfabetización se redujo en casi 100 millones, principalmente debido a una marcada disminución en el Asia Oriental, en particular China²². El efecto neto de esta reducción impide ver con claridad la gran variación regional. En el África Subsahariana, los Estados Árabes y el Pacífico aumentaron las cifras absolutas de analfabetismo, lo que refleja el crecimiento demográfico constante. Además, los progresos a nivel mundial se han frenado en los últimos años. El resultado final es que, según las tendencias actuales, más de 700 millones de adultos seguirán careciendo de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo en 2015²³. Cambiar este panorama exigirá un sentido renovado de apremio por parte de los gobiernos nacionales y de la comunidad internacional, sobre todo en los países en desarrollo muy poblados.

Considerando las cifras absolutas, el analfabetismo de los adultos se concentra en gran medida en un grupo de países relativamente pequeño. Aproximadamente el 80% de los afectados de todo el mundo viven en 20 países (Gráfico 2.30). Entre ellos, Bangladesh, China, la India y Pakistán representan a la mitad del total. Mientras que ha habido reducciones importantes en Argelia, China, Egipto, la India, Indonesia, la República Islámica del Irán y Turquía desde 1985-1994, los progresos en otros lugares del mundo han sido menos prometedores.

21. Esta cifra se basa en los enfoques convencionales que definen y miden la alfabetización en términos dicotómicos, empleando métodos de medición indirecta. Otros enfoques conciben la alfabetización como un fenómeno multidimensional, que abarca una variedad de dominios de competencia que deben evaluarse directamente utilizando escalas más amplias. En general, las evaluaciones directas muestran que los enfoques convencionales subvalúan los niveles reales de alfabetización, sobre todo en los países pobres (UNESCO, 2005).

22. China experimentó un incremento espectacular en la cantidad de adultos alfabetizados entre 1985-1994 y 2000-2006, y su tasa de alfabetización de adultos aumentó del 78% al 93%, gracias al impacto combinado de las campañas de alfabetización masivas que se organizaron en las décadas anteriores, la expansión de la educación primaria y el incremento de los entornos alfabetizados con acceso a textos (UNESCO, 2005).

23. La proyección de 706 millones de adultos analfabetos en 2015 que presenta este Informe es más optimista que la estimación de 725 millones publicada en el Informe de 2008.

Aproximadamente 776 millones de adultos (el 16% de la población adulta del mundo) no son capaces de leer o escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo.

Cuadro 2.11: Número estimado de adultos analfabetos (15 años y más) en 1985-1994 y 2000-2006, con proyecciones para 2015, por región

	1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		2015		Evolución porcentual	
	Total (en miles)	(%) Mujeres	Total (en miles)	(%) Mujeres	Total (en miles)	(%) Mujeres	Entre 1985-1994 y 2000-2006	Entre 2000-2006 y 2015
Mundo	871.096	63	775.894	64	706.130	64	-11	-9
Países en desarrollo	858.680	63	766.716	64	698.332	64	-11	-9
Países desarrollados	8.686	64	7.660	62	7.047	59	-12	-8
Países en transición	3.730	84	1.519	71	752	59	-59	-51
África Subsahariana	133.013	61	161.088	62	147.669	60	21	-8
Estados Árabes	55.311	63	57.798	67	53.339	69	4	-9
Asia Central	960	74	784	68	328	50	-18	-58
Asia Oriental y el Pacífico	229.172	69	112.637	71	81.398	71	-51	-28
Asia Oriental	227.859	69	110.859	71	79.420	71	-51	-28
Pacífico	1.313	56	1.778	55	1.979	52	35	11
Asia Meridional y Occidental	394.719	61	392.725	63	380.256	63	-1	-3
América Latina y el Caribe	39.575	55	36.946	55	31.225	54	-7	-15
Caribe	2.870	50	2.803	48	2.749	45	-2	-2
América Latina	36.705	55	34.142	56	28.476	55	-7	-17
América del N./Europa Occ.	6.400	63	5.682	61	5.115	59	-11	-10
Europa Central y Oriental	11.945	78	8.235	80	6.801	79	-31	-17

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente. Véase la versión en línea de la introducción a los cuadros estadísticos del anexo para obtener una explicación de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos.
Fuente: Cuadro Estadístico 2A del Anexo.

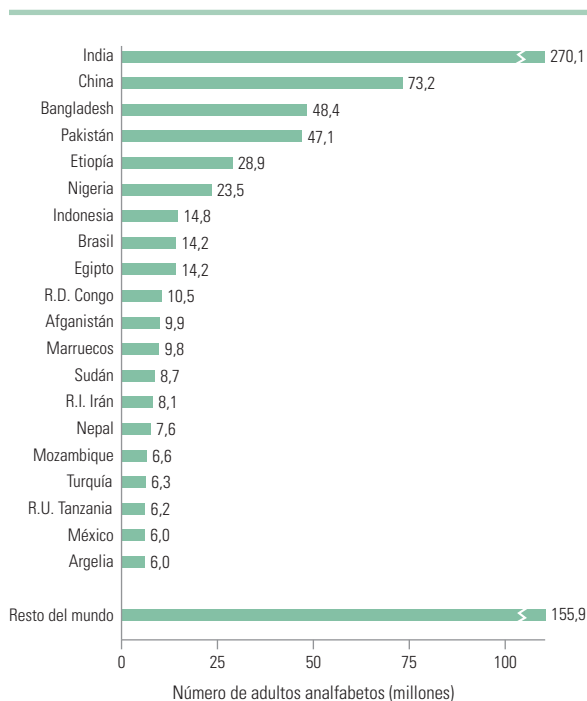
Tasas de alfabetización de los adultos

En los períodos comprendidos entre 1985-1994 y 2000-2006, la tasa mundial de alfabetización de los adultos²⁴ aumentó del 76% al 84% (Cuadro 2.12). Los progresos fueron sobre todo notorios en el grupo de los países en desarrollo, donde la tasa media de alfabetización de los adultos aumentó del 68% al 79%. Durante dicho período, los niveles de alfabetización de los adultos se incrementaron en casi todas las regiones, aunque en algunas de ellas no lo suficiente como para reducir la cantidad de personas que carecen de competencias en lectura, escritura y cálculo. Las tasas regionales de alfabetización de los adultos permanecieron por debajo del promedio mundial en el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y el Caribe.

En 45 países de 135, principalmente en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, las tasas de alfabetización de los adultos se encuentran por debajo del promedio de 79% correspondiente a los países en desarrollo (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo). Entre los países más poblados de este grupo se encuentran Bangladesh, Etiopía, la India, Nigeria y Pakistán.

24. Cantidad de personas alfabetizadas expresada como porcentaje de la población total de 15 años o más.

Gráfico 2.30: Países con mayor número de adultos analfabetos (15 años y más) entre 2000 y 2006¹



Notas: Para obtener más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.
1. Los datos corresponden al año disponible más reciente. Véase la versión en línea de la introducción a los cuadros estadísticos del anexo para obtener una explicación de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos.

Fuente: Cuadro Estadístico 2A del Anexo.

Cuadro 2.12: Tasas estimadas de alfabetización de los adultos (15 años y más) en 1985-1994 y 2000-2006, con proyecciones para el año 2015, por región

	1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyección para 2015	
	Tasas de alfabetización (%)	IPS	Tasas de alfabetización (%)	IPS	Tasas de alfabetización (%)	IPS
	Total	(M/H)	Total	(M/H)	Total	(M/H)
Mundo	76	0,85	84	0,89	87	0,92
Países en desarrollo	68	0,77	79	0,85	84	0,90
Países desarrollados	99	0,99	99	1,00	99	0,99
Países en transición	98	0,98	99	1,00	100	1,00
África Subsahariana	53	0,71	62	0,75	72	0,86
Estados Árabes	58	0,66	72	0,75	79	0,81
Asia Central	98	0,98	99	0,99	99	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	82	0,84	93	0,94	95	0,96
Asia Oriental	82	0,84	93	0,94	96	0,96
Pacífico	94	0,99	93	0,99	93	1,00
Asia Meridional y Occidental	48	0,57	64	0,71	71	0,78
América Latina y el Caribe	87	0,98	91	0,98	93	0,99
Caribe	66	1,02	74	1,05	78	1,07
América Latina	87	0,97	91	0,98	94	0,99
América del N./Europa Occ.	99	0,99	99	1,00	99	1,00
Europa Central y Oriental	96	0,96	97	0,97	98	0,98

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente. Véase la introducción a los cuadros estadísticos del anexo para obtener una explicación de las definiciones nacionales de la alfabetización, los métodos de evaluación, las fuentes y los años de los datos.

Fuente: Cuadros Estadísticos 2A y 12 del Anexo.

En todo el mundo, las mujeres representan el 64% de los adultos que no son capaces de leer ni escribir.

De dicho grupo, 19 países²⁵ registran tasas de alfabetización muy bajas, inferiores a 55%, y 13 países²⁶ son países de ingresos bajos en los cuales prevalece una pobreza extrema (es decir, donde el 75% de la población o más subsiste con menos de 2 dólares diarios). Las proyecciones actuales indican que una gran proporción de los países del grupo no alcanzarán el objetivo de alfabetización de los adultos en 2015.

Alfabetización de los jóvenes

El analfabetismo de los adultos es producto de la exclusión de oportunidades educativas que existió en el pasado. Las cifras futuras del analfabetismo reflejarán los patrones actuales de acceso al aprendizaje. Con la expansión de la educación formal, la cifra mundial de jóvenes analfabetos (de 15 a 24 años) disminuyó de 167 millones en 1985-1994 a 130 millones en 2000-2006 (véase el Cuadro Estadístico 2A del Anexo). Hubo disminuciones en la mayoría de las regiones, pero en el África Subsahariana el número de jóvenes analfabetos aumentó en 7 millones debido al gran crecimiento

25. Afganistán, Bangladesh, Benin, Bhután, Burkina Faso, la República Centroafricana, Chad, Côte d'Ivoire, Etiopía, Guinea, Liberia, Malí, Marruecos, Mozambique, Níger, Pakistán, Senegal, Sierra Leona y Togo.

26. Bangladesh, Burundi, Camboya, la República Centroafricana, Etiopía, Ghana, India, Madagascar, Níger, Nigeria, Rwanda, la República Unida de Tanzania y Zambia.

demográfico ininterrumpido, y a las bajas tasas de participación en la escuela y de terminación de estudios. También hubo incrementos relativamente pequeños en el Asia Central, el Pacífico, y América del Norte y Europa Occidental, en parte debido a las estimaciones demográficas cambiantes.

La tasa mundial de alfabetización de los jóvenes también aumentó durante el período, del 84% al 89%, sobre todo en el Asia Meridional y Occidental, el África Subsahariana, el Caribe y los Estados Árabes. Se registraron tasas bajas de alfabetización de los jóvenes (inferiores al 80%) en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental.

Alfabetización, desigualdad y exclusión

Las tasas nacionales de alfabetización ocultan la existencia de disparidades importantes en los niveles de alfabetización dentro de cada país. Dichas disparidades están vinculadas con el género, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, el idioma y las discapacidades. La edad es otra dimensión importante: los adultos jóvenes suelen registrar tasas de alfabetización más altas que los adultos mayores²⁷.

27. La relación entre la edad y la alfabetización es a veces curvilínea; véase UNESCO (2005).

Las disparidades entre sexos en lo que respecta a la alfabetización de los adultos son generalizadas, sobre todo en los países que afrontan mayores retos en la alfabetización. En todo el mundo, las mujeres representan el 64% de los adultos que no son capaces de leer ni escribir, comprendiéndola, una oración sencilla relacionada con su vida cotidiana. Esta proporción prácticamente no se ha modificado desde el período 1985-1994, cuando representaba un 63% (Cuadro 2.11). La tasa mundial de alfabetización es más baja en el caso de las mujeres que en el de los hombres, según se refleja en el IPS global de 0,89 correspondiente a 2000-2006 (en el período anterior este índice fue de 0,85). Las disparidades entre sexos en detrimento de las mujeres son sobre todo pronunciadas en el Asia Meridional y Occidental, los Estados Árabes y el África Subsahariana. Dichas disparidades en estas regiones mejoraron entre los dos períodos (Cuadro 2.12). El sexo y la pobreza suelen interactuar con la alfabetización: por ejemplo, en Gambia, las tasas de alfabetización oscilaron entre el 12% en el caso de las mujeres extremadamente pobres y el 53% en el caso de los hombres no pobres (Caillods y Hallak, 2004).

El vínculo estrecho entre la **pobreza** y el analfabetismo se observa no sólo de un país a otro, sino también entre regiones y hogares dentro de un mismo país. En la India, por ejemplo, los niveles de alfabetización son inferiores en los Estados más pobres. Existen datos empíricos derivados de 30 países en desarrollo que indican que los niveles de alfabetización son considerablemente más bajos en los hogares más pobres que en los más acomodados (UNESCO, 2005). En siete países del África Subsahariana, donde las tasas generales de alfabetización de los adultos son particularmente bajas, la brecha de alfabetización entre los hogares más pobres y los más acomodados se cifra en más de 40 puntos porcentuales²⁸.

Las tasas de alfabetización varían según el **lugar de residencia**. Casi siempre son más bajas en las áreas rurales que en las urbanas. Los países donde las tasas generales de alfabetización son relativamente bajas demuestran disparidades regionales importantes: las cifras del censo levantado en Pakistán registraron tasas de alfabetización de los adultos del 72% en el Territorio de la Capital Islamabad, pero del 44% en las provincias rurales de Beluchistán y Sindh (Choudhry, 2005). En Etiopía, las disparidades regionales en las tasas de alfabetización oscilan entre el 83% en la región de Adís Abeba y el 25% en la región de Amhara (Shenkut, 2005). Los pastores y los nómades, que suman decenas de millones distribuidos en las zonas áridas africanas, el Medio Oriente y partes de Asia, registran niveles de alfabetización más bajos que otras poblaciones

rurales (UNESCO, 2005). En la región de Afar en Etiopía, por ejemplo, el índice de alfabetización correspondiente a los adultos fue del 25% en 1999, pero sólo alcanzó el 8% en las zonas pastoriles.

Las **poblaciones autóctonas**, muchas de las cuales se caracterizan por su dominio de lenguas no oficiales, suelen registrar tasas de alfabetización más bajas que las poblaciones no indígenas. La tasa de alfabetización nacional de Ecuador, por ejemplo, fue del 91% en 2001, pero la correspondiente a los grupos indígenas fue del 72%. En Viet Nam la tasa nacional del año 2000 fue del 87%, 17% en el caso de las minorías étnicas y sólo del 5% en el caso de algunos grupos indígenas. La población dalit de Nepal tiene una tasa de alfabetización de adultos bastante más baja que el resto de la población. La población gitana de Europa Central también tiene un grado de alfabetización más bajo que el de las poblaciones mayoritarias (UNESCO, 2005).

Las encuestas sobre los hogares y los censos empleados para determinar las tasas de alfabetización suelen pasar por alto **otros grupos e individuos excluidos** (Carr-Hill, 2005). Es probable que no figuren las personas sin hogar, aquellas recluidas en cárceles o centros de atención, o las que no están registradas. En los países en desarrollo, a menudo no se contabilizan los refugiados o los desplazados internos. Lo mismo ocurre con los niños de la calle. En todos estos casos, es posible que las cifras oficiales de alfabetización minimicen la gravedad del problema.

Focos de analfabetismo y baja alfabetización en los países en desarrollo

En los países muy escolarizados que alcanzaron la EPU hace tiempo, se considera que el problema del analfabetismo forma parte del pasado. Sin embargo, las encuestas internacionales y nacionales sobre la alfabetización a menudo revelan focos considerables de analfabetismo y baja alfabetización. Las evaluaciones internacionales señalan que muchos países de la OCDE tienen grandes grupos que presentan niveles bajos en los indicadores clave de alfabetización:

- Una evaluación en Canadá (2003) estableció que 9 millones de canadienses en edad laboral (el 42% de las personas de 16 a 65 años) obtuvieron una puntuación correspondiente al nivel 2 o inferior en la escala de alfabetización prosista, cifra que no había cambiado mucho desde la evaluación anterior en 1994 (Grenier *et al.*, 2008).²⁹

En siete países del África Subsahariana, la “brecha de alfabetización” entre los hogares más pobres y los más acomodados se cifra en 40 puntos porcentuales.

28. Dichos países son Côte d'Ivoire, Guinea-Bissau, Rwanda, Senegal, Sierra Leona, Sudán y Togo.

29. La Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA) definió los niveles 1 y 2 como suficiencia baja y los niveles 3, 4 y 5 como suficiencia media a alta.

- Una evaluación realizada en 2004-2005 en la Francia metropolitana reveló que 3,1 millones de franceses adultos en edad laboral tenían problemas en materia de alfabetización. Aproximadamente el 59% de ellos eran hombres (Agencia Nacional de Lucha contra el Analfabetismo, 2007). Los adultos de mayor edad estaban más afectados por el problema que los más jóvenes, ya que las tasas de baja alfabetización fueron del 14% entre los adultos de 46 a 65 años, y alrededor del 5% en el caso de los adultos de entre 18 y 35 años.
- En los Países Bajos, alrededor de 1,5 millones de adultos, de los cuales aproximadamente 1 millón hablan el holandés como lengua materna, están clasificados como analfabetos funcionales. Un cuarto de dichos hablantes nativos de holandés son casi totalmente analfabetos. Además, uno de cada diez adultos hablantes de holandés se encuentra en el nivel más bajo de alfabetización. Entre las personas con empleo, el 6% (o uno de cada 15 trabajadores) tiene grandes dificultades para leer y escribir (Reading and Writing Foundation, 2008, basado sobre la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos de 1998).

Como indican estos ejemplos, el analfabetismo y la baja alfabetización no se limitan a los países pobres. La educación formal incompleta, el alto desempleo o el subempleo y la falta de acceso a la educación de adultos contribuyen al debilitamiento de las competencias en lectura, escritura y cálculo. Aunque se encuentra muy oculta, la baja alfabetización afecta a poblaciones de proporciones considerables en los países ricos, y actúa como barrera para una mayor movilidad e igualdad social. □

En 2006, de los 176 países sobre los que se disponía de datos, sólo 59 habían alcanzado la paridad entre sexos.

Evaluación de las disparidades y desigualdades entre los sexos en la educación

Objetivo 5: Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.

El Marco de Acción de Dakar propone un ambicioso programa de dos partes para la equidad entre sexos. La consecución de la paridad entre sexos en la participación escolar constituye una parte. La otra es el progreso hacia la igualdad entre sexos en cuanto a las oportunidades y los resultados educativos. La combinación de ambas partes hace que el alcance del Marco de Acción de Dakar sea mucho más amplio que el de otras metas de desarrollo internacionales, entre ellas, los ODM (Colclough, 2007).

¿Qué resultados está obteniendo el mundo en relación con estos parámetros de referencia de Dakar? Los antecedentes son variados. Ha habido progresos sostenidos hacia la paridad, según lo indicado por el IPS, la proporción de varones y mujeres en las tasas de escolarización. No obstante, en muchos países no se cumplió la meta del año 2005 que se proponía eliminar las disparidades entre sexos. Garantizar que no ocurra lo mismo con las metas del año 2015 exigirá un apremio y un compromiso renovados. Si bien los progresos hacia la igualdad son inherentemente más difíciles de medir, desde luego queda mucho por hacer.

Disparidades entre los sexos: aún están profundamente arraigadas

El mundo ha hecho continuos progresos hacia la paridad entre sexos, pero muchos países aún tienen un largo trecho que recorrer. En 2006, de los 176 países sobre los que se disponía de datos, sólo 59 habían alcanzado la paridad entre sexos (definida como un IPS de la TBE que oscila entre 0,97 y 1,03) tanto en la enseñanza primaria como secundaria. Si bien son 20 países más que en 1999, el hecho de que más de la mitad de los países no hayan logrado la paridad entre sexos constituye un motivo de inquietud.

En 2006, alrededor de dos tercios de los países sobre los que se dispone de datos habían alcanzado la paridad entre sexos en el nivel primario. Sin embargo, más de la mitad de los países del África

Evaluación de las disparidades y desigualdades entre sexos en la educación

Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes aún debían lograr la paridad entre sexos. Estas tres regiones también representan la mayoría de los países que más distan de lograr el objetivo (Cuadro 2.13).

En el nivel secundario, muchos más países se han quedado lejos de lograr la paridad entre sexos. En 2006, sólo el 37% de los países sobre los que se dispone de datos, en su mayoría de América del Norte y Europa, habían logrado la paridad. Existían disparidades entre los sexos en las escuelas secundarias de casi todos los países del África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, en tres cuartos de los países del Asia Oriental y el Pacífico, y en la mitad de los países de América Latina y el Caribe. En todo el mundo hay

aproximadamente tantos países con disparidades entre sexos en detrimento de las niñas (58) como en detrimento de los niños (53). Los países del primer grupo se encuentran en su mayoría en las regiones menos desarrolladas, entre ellas, el África Subsahariana, y el Asia Meridional y Occidental. La participación insuficiente de los varones, sobre todo en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, es cada vez más notoria en América Latina y el Caribe.

En el nivel terciario, sólo un puñado de los países sobre los que se dispone de datos ha alcanzado la paridad entre sexos. Aproximadamente en dos tercios de los países, la matriculación femenina tendió a ser más alta que la masculina, sobre todo en las regiones más desarrolladas (como América del Norte y Europa Occidental, y Europa Central y

En 2006, existían disparidades entre los sexos en las escuelas secundarias de la mitad de los países de América Latina y el Caribe.

Cuadro 2.13: Distribución de los países en función de la distancia que los separa del objetivo de la paridad entre sexos en la enseñanza primaria, secundaria y superior (2006)

	Disparidades en favor de los niños/hombres			Paridad	Disparidades en favor de las niñas/mujeres			Número de países de la muestra
	Alejados del objetivo: IPS inferior a 0,80	En posición intermedia: IPS entre 0,80 y 0,94	Próximos al objetivo: IPS entre 0,95 y 0,96	Objetivo alcanzado: IPS entre 0,97 y 1,03	Próximos al objetivo: IPS entre 1,04 y 1,05	En posición intermedia: IPS entre 1,06 y 1,25	Alejados del objetivo: IPS superior a 1,25	
Enseñanza primaria								
África Subsahariana	5	16	3	15	1	1		41
Estados Árabes	1	6	2	9	1			19
Asia Central			2	5	1			8
Asia Oriental y el Pacífico		6	4	19			1	30
Asia Meridional y Occidental	2		3	3			1	9
América Latina y el Caribe		4	5	25	2	1		37
América del N./Europa Occ.			1	23				24
Europa Central y Oriental			2	17				19
Total	8	32	22	116	5	2	2	187
Enseñanza secundaria								
África Subsahariana	15	11		3	1	4	1	35
Estados Árabes	3	3	2	3	2	5		18
Asia Central		1	1	4	1	1		8
Asia Oriental y el Pacífico	2	5		7	4	8		26
Asia Meridional y Occidental	2	4		2		1		9
América Latina y el Caribe		2	1	16	4	12	2	37
América del N./Europa Occ.		1	2	15	3	3		24
Europa Central y Oriental		1	2	15	1			19
Total	22	28	8	65	16	34	3	176
Enseñanza superior								
África Subsahariana	20	2		2		4		28
Estados Árabes	5				1	3	6	15
Asia Central	2	1				2	3	8
Asia Oriental y el Pacífico	4	2		1		3	5	15
Asia Meridional y Occidental	5	1				1		7
América Latina y el Caribe		2		1		4	15	22
América del N./Europa Occ.		1			1	8	13	23
Europa Central y Oriental	1					4	13	18
Total	37	9	0	4	2	29	55	136

Fuente: Cuadros Estadísticos 9A y 12 del Anexo.

Oriental) y en el Caribe y el Pacífico. En el África Subsahariana, y en el Asia Meridional y Occidental, la mayoría de los países registran brechas de matriculación a favor de los varones.

Educación primaria: si bien hay progresos sustanciales, se necesitan más esfuerzos para lograr la paridad entre los sexos

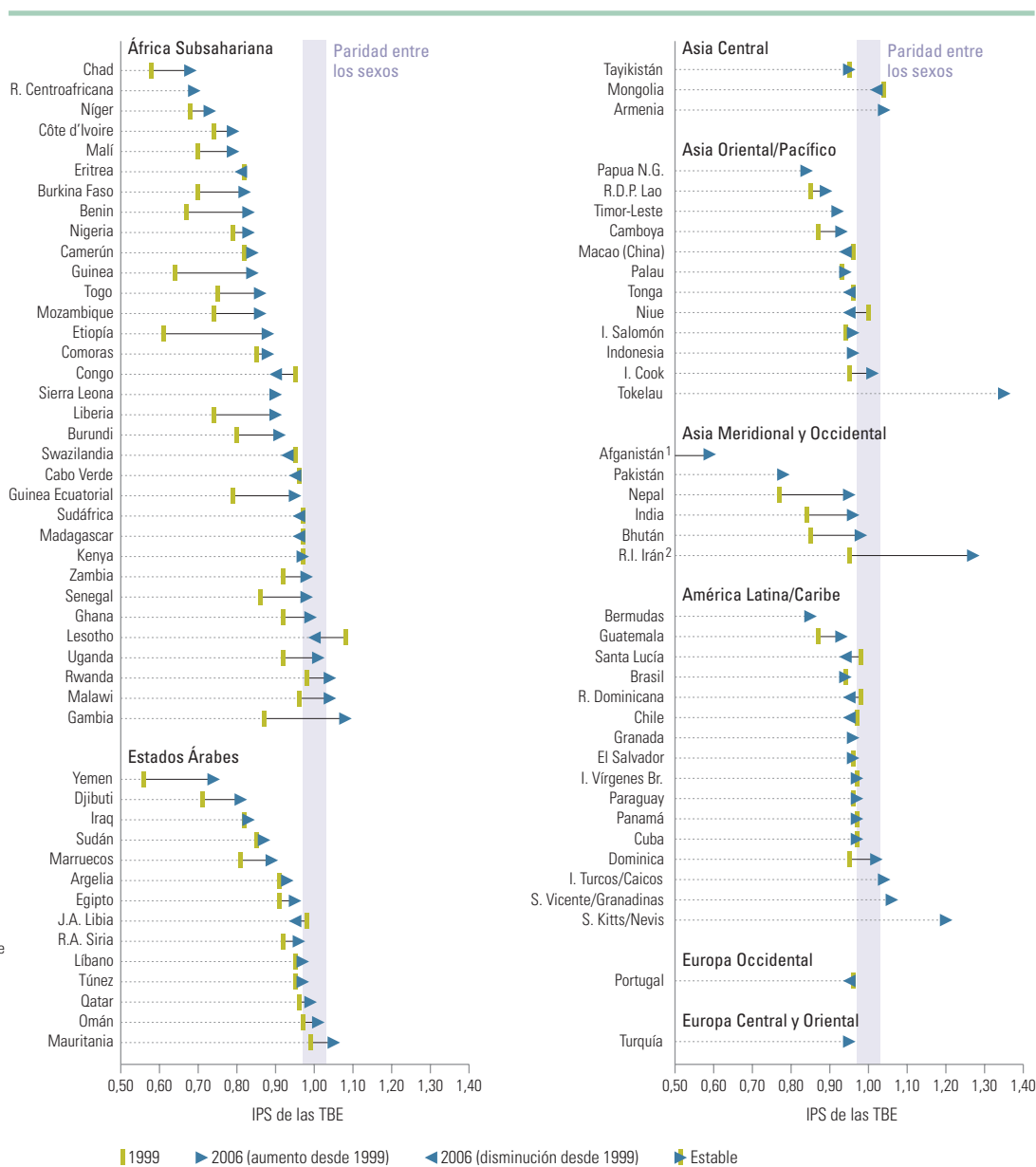
A nivel mundial, la mayoría de los 71 países sobre los que se dispone de datos que no había alcanzado la paridad entre sexos en la enseñanza primaria

para 2006 había realizado progresos desde 1999 (Gráfico 2.31). Con un panorama menos positivo, algunos países se estaban desplazando en el sentido contrario. Por ejemplo, Jamahiriya Árabe Libia, Mauritania, Niue, la República Dominicana y Santa Lucía alcanzaron la paridad entre sexos en 1999, pero no en 2006. En el Congo, las disparidades entre sexos se incrementaron significativamente.

Si bien algunos países del Asia Meridional y Occidental no lograron cumplir el objetivo de la paridad entre sexos, han realizado progresos

Etiopía, Liberia y Nepal lograron un aumento del 30% en el IPS entre 1999 y 2006.

Gráfico 2.31: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en primaria entre 1999 y 2006



Notas: Se excluyen los países cuyo IPS se encuentra entre 0,97 y 1,03 en ambos años. Para obtener más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la fuente.

1. En 1999, el IPS correspondiente a Afganistán fue de 0,08.
2. El importante incremento de la escolarización femenina en la República Islámica del Irán se debe a la reciente inclusión de los programas de alfabetización en las estadísticas de escolarización, en los que las mujeres están muy representadas.

Fuente: Cuadro Estadístico 5 del Anexo.

importantes desde Dakar. El IPS medio de la región aumentó de 0,84 a 0,95 entre los años 1999 y 2006. Bhután, la India y Nepal han alcanzado la paridad entre sexos en la enseñanza primaria desde Dakar, o están cerca de hacerlo. Sin embargo, Pakistán, que tiene una numerosa población en edad escolar (véase la sección sobre la EPU), sigue matriculando a sólo 80 niñas por cada 100 niños en el nivel primario.

Los progresos hacia la paridad entre sexos en el África Subsahariana han sido lentos e irregulares. El IPS medio regional aumentó de 0,85 en 1999 a 0,89 en 2006. Sin embargo, Chad, Côte d'Ivoire, Malí, Níger y la República Centroafricana matricularon a menos de 80 niñas por cada 100 niños en 2006. Por otro lado, la paridad se alcanzó en muchos otros países, como Ghana, Kenya y la República Unida de Tanzania.³⁰ Estos resultados demuestran que las diferencias entre sexos en la educación pueden superarse mediante las políticas públicas y los cambios de actitud.

Acceso a la escuela: donde las disparidades comienzan

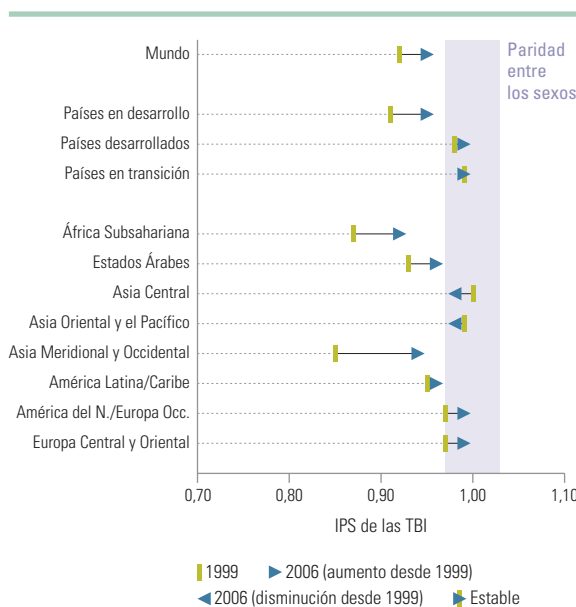
Las disparidades en el punto de entrada a la educación formal se oponen a los principios de los derechos humanos. Una de las características de los derechos universales es que no establecen diferencias entre niños sobre la base del género, y la educación es un derecho universal. Más allá de las cuestiones planteadas por el cumplimiento de los derechos básicos, las disparidades entre sexos que existen en el ingreso en la escuela se reflejan en las disparidades del futuro a medida que los niños avanzan en ella.

Las disparidades y las tendencias en el ingreso expresan, en líneas generales, las disparidades en la matriculación total (Gráfico 2.32). Las brechas son más amplias en el Asia Meridional y Occidental, y el África Subsahariana (IPS medio de 0,94 y 0,92, respectivamente, en 2006). Con un panorama más positivo, en el Asia Meridional y Occidental el IPS registró un incremento del 11% entre 1999 y 2006. Algunos países de la región realizaron progresos espectaculares. Por ejemplo, el IPS correspondiente a Nepal aumentó un 30% y el país alcanzó la paridad entre sexos. Si bien el progreso general en el África Subsahariana ha sido menos notorio, Etiopía y Liberia lograron un aumento del 30% en el IPS. En 2006 Burundi había alcanzado la paridad entre sexos en el acceso a la escuela (véase el Cuadro Estadístico 4 del Anexo).

Progresión escolar

En muchos países, las niñas tienen menores probabilidades de repetir curso y mayores probabilidades de llegar al último grado y terminar el ciclo de la escuela primaria.

Gráfico 2.32: Evolución de las disparidades entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria entre 1999 y 2006, por región



Fuente: Cuadro Estadístico 4 del Anexo.

Repetición de grados. En 114 países de los 146 sobre los que se dispone de datos correspondientes al año 2006, las niñas repitieron menos que los niños (véase el Cuadro Estadístico 6 del Anexo). No obstante, las tasas de repetición inferiores de las niñas no se relacionan necesariamente con el progreso hacia la paridad entre sexos en lo que respecta a la escolarización.

En Afganistán, donde ingresaron en la escuela menos de 70 niñas por cada 100 varones en 2005, el porcentaje de repetidores de la escuela primaria fue del 14% entre las niñas, y del 18% entre los niños. La mayoría de los pocos países donde el porcentaje de niñas que repetían en la escuela primaria fue superior pertenece al África Subsahariana. Entre ellos, se encuentran Chad, Guinea, Liberia, Malí, Níger, Nigeria y Sierra Leona.

Retención escolar. En 63 países de los 115 sobre los que se dispone de datos, hubo paridad entre sexos en la tasa de supervivencia hasta el último grado de la enseñanza primaria en 2005 (nuevamente definida como IPS entre 0,97 y 1,03). En 36 de los otros 52 países donde subsistieron las disparidades entre sexos, el IPS correspondiente a la tasa de supervivencia hasta el último grado favoreció a las niñas, en algunos casos por un amplio margen (Cuadro 2.14). Por otro lado, la tasa de supervivencia de las niñas hasta el último grado fue mucho menor que la de los niños en Chad, Iraq, la República Centroafricana y Togo.

En muchos países, las niñas tienen menores probabilidades de repetir curso y mayores probabilidades de llegar al último grado y terminar el ciclo de primaria.

30. Lista completa de los países de la región que han alcanzado la paridad entre sexos en la enseñanza primaria: Botswana, Gabón, Ghana, Kenya, Lesotho, Mauricio, Namibia, la República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Uganda, Zambia y Zimbabwe.

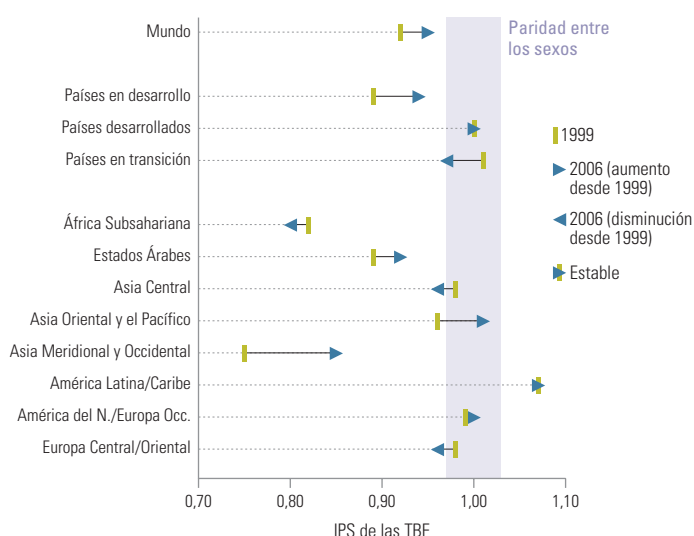
Cuadro 2.14: Disparidades entre los sexos en las tasas de supervivencia escolar en el último grado de primaria (1999 y 2005)

Tasa de supervivencia superior de los niños (16 países)			Tasa de supervivencia superior de las niñas (36 países)		
	IPS			IPS	
	1999	2005		1999	2005
África Subsahariana			África Subsahariana		
R. Centrafricana	...	0,81	Etiopía	1,09	1,04
Togo	...	0,83	Nigeria	...	1,04
Chad	0,82	0,85	Madagascar	1,02	1,05
Níger	...	0,90	Burkina Faso	1,07	1,05
Eritrea	0,95	0,90	R.U. Tanzania	...	1,05
Guinea	...	0,92	Sudáfrica	0,96	1,06
Zambia	0,88	0,93	Cabo Verde	...	1,06
Malí	0,93	0,93	Comoras	...	1,07
Benin	...	0,93	Rwanda	...	1,08
Mozambique	0,82	0,96	Botswana	1,09	1,10
Estados Árabes			Estados Árabes		
Iraq	0,92	0,78	Líbano	1,07	1,09
Yemen	...	0,93	Asia Oriental/Pacífico		
Mauritania	...	0,93	Indonesia	...	1,05
Marruecos	1,01	0,95	Camboya	0,87	1,06
Asia Central			Filipinas	...	1,14
Azerbaiyán	1,02	0,94	Kiribati	...	1,18
América Latina/Caribe			América Latina/Caribe		
Guatemala	1,08	0,96	El Salvador	0,99	1,07
			Uruguay	...	1,04
			Argentina	1,01	1,04
			Paraguay	1,06	1,06
			R.B. Venezuela	1,09	1,07
			Bahamas	...	1,07
			Trinidad/Tobago	...	1,09
			Honduras	...	1,09
			Colombia	1,08	1,10
			R. Dominicana	1,13	1,12
			Nicaragua	1,20	1,18
			América del N./Europa Occ.		
			Luxemburgo	1,11	1,04

Las disparidades entre los sexos se redujeron en más de la mitad de los 142 países sobre los que se dispone de datos.

Notas: Se excluyen los países cuyo IPS se cifró entre 0,97 y 1,03 en 2005. Se han resaltado los países que registraron mayor disparidad (IPS inferior a 0,90 y superior a 1,10 en 2005). Para obtener más detalles sobre los países, véase el cuadro señalado en la Fuente.

Fuente: Cuadro Estadístico 7 del Anexo.

Gráfico 2.33: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria entre 1999 y 2006, por región

Fuente: Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza secundaria: escalas y perfiles diferentes

El Gráfico 2.33 documenta los progresos mundiales en materia de paridad entre sexos en el nivel secundario. En 2006, los países desarrollados y en transición por lo general habían alcanzado la paridad entre sexos en la enseñanza secundaria. Por otro lado, el IPS medio correspondiente a los países en desarrollo fue de 0,94, por debajo del promedio mundial. Entre las regiones en desarrollo, el África Subsahariana, el Asia Meridional y Occidental y los Estados Árabes combinaron una baja participación con un IPS bajo. En varios países pertenecientes a estas regiones, entre ellos, Afganistán, Benin, Eritrea, Etiopía, Iraq, Malí, Níger y Yemen, la TBE en la enseñanza secundaria correspondiente a las niñas fue inferior al 70% de la correspondiente a los varones (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo). A la inversa, en muchos países de América Latina y el Caribe, más niñas que varones se matricularon en el nivel secundario. El contexto socioeconómico, las

prácticas imperantes en materia de empleo y la identidad sexual en la escuela son factores que parecen converger para apartar a los varones del sistema escolar. Sobre todo entre los grupos desfavorecidos y excluidos, es más probable que los varones deserten de forma precoz la escuela para ganarse la vida, eligiendo programas de enseñanza secundaria más cortos y menos académicos, que no les ofrecen la oportunidad de continuar estudiando en el nivel terciario (UNESCO, 2007a).

El aumento de la matriculación en secundaria ha derivado en la reducción de las disparidades entre sexos en casi todas las regiones. Varios países del Asia Meridional y Occidental han registrado rápidos progresos. Muchos factores han contribuido, entre ellos, la mayor escolarización y terminación de estudios primarios en el caso de las niñas, el aumento de los ingresos medios y la reducción de las tasas de pobreza. La política pública también ha desempeñado un papel clave. En Bangladesh, que en aproximadamente una década transformó los patrones de la disparidad entre sexos, ha sido esencial la creación de incentivos económicos para la educación femenina (Recuadro 2.13). La excepción notable al panorama generalmente positivo es el África Subsahariana, donde el IPS de la TBE en la enseñanza secundaria se redujo ligeramente en 2006 (Gráfico 2.33).

La tendencia positiva general hacia la paridad entre sexos también es manifiesta a nivel nacional. Las disparidades entre sexos se redujeron en más de la mitad de los 142 países sobre los que se dispone de datos (véase el Cuadro Estadístico 8 del Anexo). Los progresos fueron asombrosos en muchos países, sobre todo en aquellos donde las disparidades entre sexos seguían siendo sustanciales en 1999 (Gráfico 2.35; véanse los países por encima de la línea). El IPS aumentó más del 20% en Benin, Camboya, Chad, Gambia, Guinea, Nepal, Togo, Uganda y Yemen. Mientras que la participación de las niñas en la escuela secundaria ha empeorado en varios países³¹, las disparidades entre sexos en detrimento de los varones han aumentado en algunos, entre ellos, Argentina, El Salvador, Georgia, la República de Moldova y Túnez.

Disparidades entre los sexos en la enseñanza terciaria: grandes diferencias entre regiones

El IPS mundial de la TBE en la enseñanza terciaria aumentó de 0,96 en 1999 a 1,06 en 2006 (Gráfico 2.36). Esto demuestra que más mujeres que hombres se matriculan en la enseñanza terciaria en todo el mundo. Sin embargo, existen

31. Azerbaiyán, Camerún, las Comoras, Djibuti, Eritrea, Kenya, Mozambique, Nigeria, Omán, Rwanda y Tayikistán.

Recuadro 2.13: El triunfo de Bangladesh: el logro de la paridad entre los sexos en 2005

Bangladesh es uno de los pocos países del mundo que cumplieron la meta de Dakar y de los ODM relativa al logro de la paridad entre sexos en la enseñanza primaria y secundaria para 2005, y lo hizo antes del plazo establecido.

A principios de la década de 1990, las probabilidades de que los varones llegaran a la escuela secundaria triplicaban a las de las niñas. Hacia fines de la década, esa brecha inmensa se había cerrado. Bangladesh es el único país en el Asia Meridional y Occidental, además de Sri Lanka, que ha alcanzado la meta de la paridad entre sexos de la EPT (Gráfico 2.34).

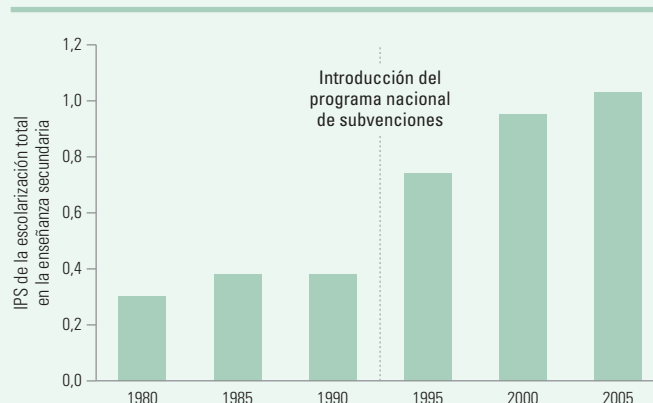
La buena gobernanza ha desempeñado un papel importante, y las políticas públicas han ayudado a crear un entorno propicio para la paridad entre sexos. Los programas con el objetivo de crear incentivos para la educación femenina fueron particularmente significativos. Hacia mediados de la década de 1990, las niñas provenientes de zonas rurales que ingresaban en la escuela secundaria estaban exentas de abonar los derechos de escolaridad y se les otorgaba un pequeño subsidio o beca. Las reformas consecutivas consolidaron el programa. Para seguir recibiendo los beneficios, las niñas deben demostrar tasas de asistencia del 75% o más, aprobar exámenes bianuales y permanecer solteras. Los fondos para las escuelas también están supeditados a la participación de las niñas en el programa de subsidios. Por consiguiente, los incentivos se extienden del hogar a la escuela.

El impacto del programa de subsidios va más allá de la educación. Los mejores niveles de enseñanza secundaria entre las niñas se relacionan con la caída de la mortalidad infantil, una mejor nutrición, mayores oportunidades laborales y la reducción de la brecha salarial entre sexos (Al-Samarrai, 2007; Banco Mundial, 2005g).

El éxito de Bangladesh brinda lecciones importantes a los países que están realizando progresos hacia la paridad entre sexos con mayor lentitud. No obstante, sigue habiendo desafíos considerables. Sólo uno de cada cinco niños que comienzan la escuela secundaria aprobará satisfactoriamente el examen de certificado escolar, y las niñas van a la zaga de los varones en lo que respecta a este indicador.

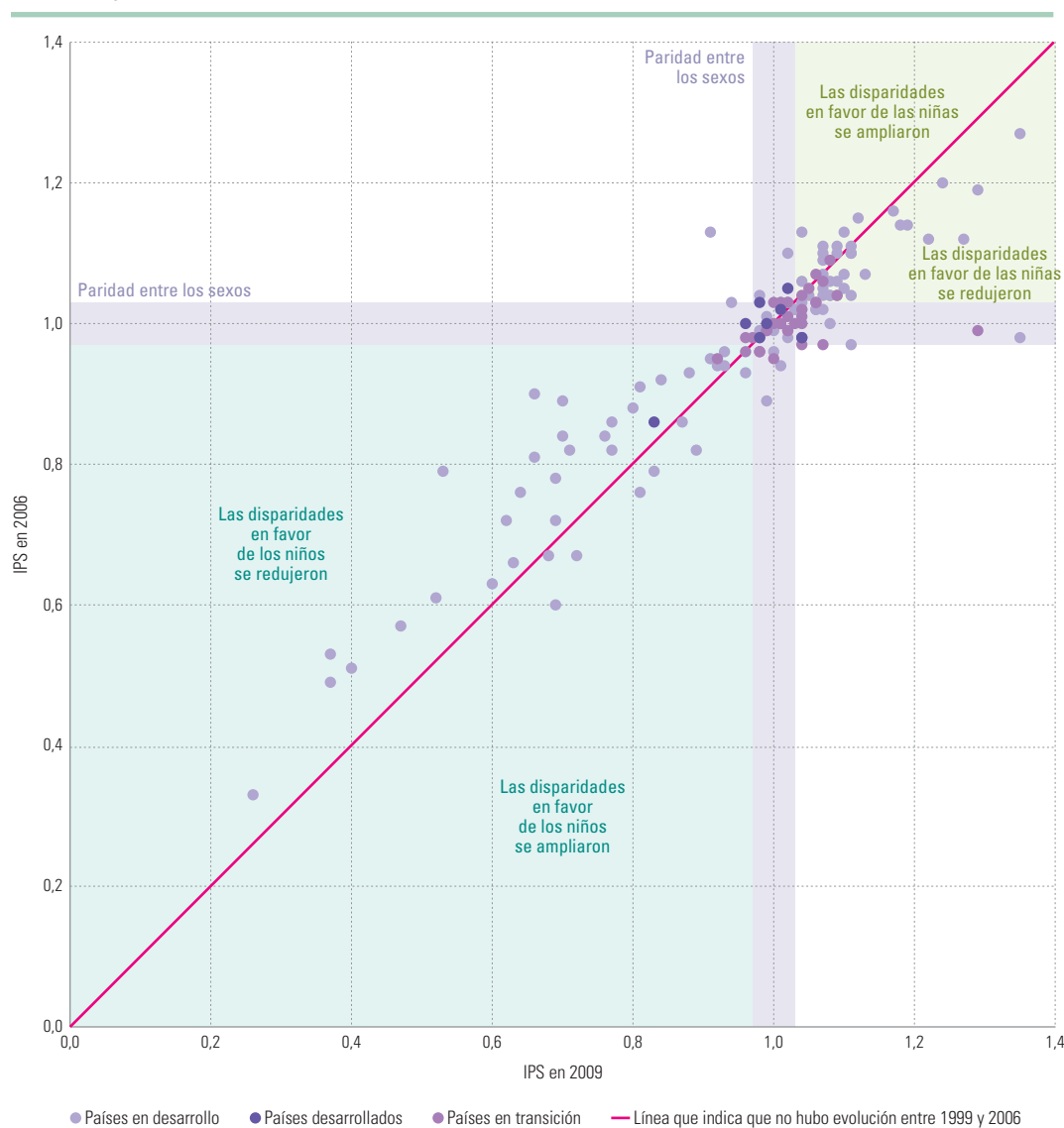
Fuente: Oficina de Información Educativa y de Estadística de Bangladesh (2006).

Gráfico 2.34: Índice de paridad entre los sexos en la escolarización en la enseñanza secundaria, Bangladesh



Nota: Los cálculos del IPS comprenden escuelas secundarias generales y madrazas (escuelas coránicas). Fuente: Oficina de Información Educativa y de Estadística de Bangladesh (2006).

Gráfico 2.35: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de escolarización en secundaria entre 1999 y 2006



Fuente: Cuadro Estadístico 8 del Anexo.

Nacer en un hogar pobre, vivir en una zona rural o ser miembro de un grupo étnico o lingüístico determinado puede multiplicar y reforzar las desventajas relacionadas con el sexo.

grandes diferencias entre regiones. Más mujeres se matriculan en los países desarrollados y en transición (IPS de 1,28 y 1,29, respectivamente, en 2006), mientras que, en promedio, los hombres conservan la ventaja en los países en desarrollo (0,93). La situación de las regiones en desarrollo es variable, registrando tasas de participación femenina más altas en el Caribe (1,69) y el Pacífico (1,31), y muchísimas menos alumnas en la enseñanza terciaria en el Asia Meridional y Occidental (0,76) y el África Subsahariana (0,67). En algunos países, entre ellos, Afganistán, Chad, Eritrea, Gambia, Guinea, Níger y la República Centroafricana, se matricularon menos de 30 mujeres por cada 100 hombres en 2006.

Disparidades entre los sexos dentro de cada país

Los datos mundiales y regionales permiten conocer la posición de la niña o mujer promedio. Sin embargo, como en otras esferas destacadas en el presente capítulo, los promedios pueden ocultar tanta información como la que revelan. Dentro de cada país, algunas niñas enfrentan desventajas más profundas que otras. Nacer en un hogar pobre, vivir en una zona rural o ser miembro de un grupo étnico o lingüístico determinado puede multiplicar y reforzar las desventajas relacionadas con el sexo.

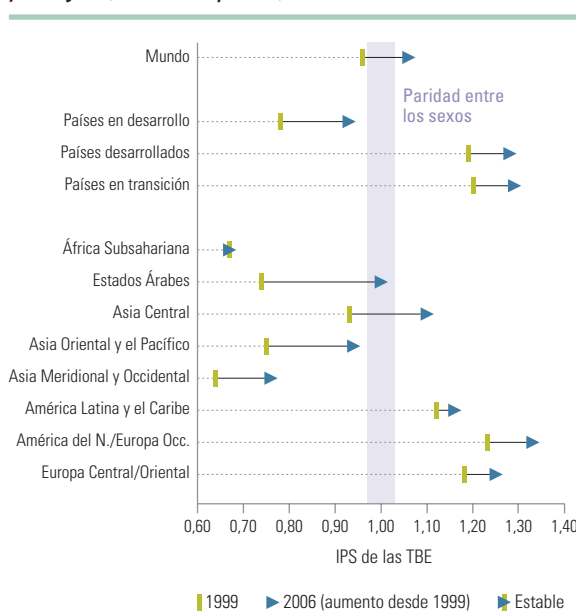
Paridad entre los sexos y pobreza

La investigación internacional realizada para el presente Informe, en la que se emplearon datos de las encuestas sobre los hogares, subraya la estrecha relación entre la pobreza y las desigualdades relacionadas con el sexo en la enseñanza (Harttgen *et al.*, 2008). Los niños de hogares pobres tienen menores probabilidades de asistir a la escuela que aquellos de los hogares más acomodados, independientemente del sexo. Trascender la línea divisoria de la riqueza constituye una importante dinámica de sexos. Las disparidades entre sexos son inversamente proporcionales a la riqueza: aumentan en el caso de las niñas nacidas en los hogares más pobres. Esta desventaja también suele ser mayor en el nivel secundario que en el primario (Gráfico 2.37). Si bien los mecanismos de transmisión suelen ser complejos, la pobreza produce el efecto generalizado de exacerbación de la desigualdad relacionada con el sexo.

En cuanto a las disparidades en materia de ingresos que afectan a las niñas, las diferencias entre sexos en las tasas netas de asistencia tienden a ser mayores en el caso de los hogares más pobres de los países con niveles relativamente bajos de asistencia escolar. Países como Burkina Faso, Chad, Guinea, Malí, Nepal, Níger y Zambia ilustran esta situación (Gráfico 2.37). En Malí, en 2001 el IPS de la tasa de asistencia a la escuela primaria era de sólo 0,60 en el caso del quintil más pobre, mientras que muchas más niñas pertenecientes al quintil de los hogares más acomodados asistían a la escuela primaria. Si estos resultados se transfirieran a una escala mundial, los hogares más pobres de Malí se ubicarían en la parte inferior de la tabla de clasificación internacional. La brecha es aún más impactante en el nivel secundario, donde el IPS es de aproximadamente 0,50 en el caso del quintil inferior, comparado con un valor promedio de 0,96 correspondiente al grupo más acomodado. En algunos países donde el promedio de tasas netas de asistencia es mayor en el caso de las niñas que en el de los varones, la relación entre la pobreza y las disparidades entre sexos funciona de manera inversa.³² Por ejemplo, en Filipinas, el IPS de las tasas netas de asistencia a la escuela secundaria correspondiente al quintil más pobre era de 1,24, frente a 0,98 del más acomodado.

En lo que se refiere a la asistencia escolar, la pobreza pesa más sobre las niñas que sobre los niños. En algunos casos, pesa muchísimo más. Las proporciones de disparidad en la asistencia entre el quintil más pobre y el más acomodado son mucho más altas en el caso de las niñas que en el de los varones en Burkina Faso, Chad, Guinea, Malí y Níger. Estas proporciones dicen

Gráfico 2.36: Evolución de las disparidades entre los sexos en las tasas brutas de matriculación en la enseñanza superior, por región (entre 1999 y 2006)



Fuente: Cuadro Estadístico 9A del Anexo.

mucho sobre la distribución desigual de las oportunidades. Por ejemplo, en Malí las probabilidades de que las niñas de los hogares más acomodados asistan a la escuela primaria cuadruplican las de las niñas más pobres, ventaja que es ocho veces mayor en el nivel secundario.

Otras fuentes de desventajas relacionadas con el sexo

La interacción de las disparidades de ingresos con factores sociales, económicos y culturales de alcance más general va en detrimento de las niñas. Según un importante estudio realizado en varios países, el hecho de haber nacido en el seno de una población indígena, una minoría lingüística, una casta inferior o un grupo geográficamente aislado puede amplificar las desventajas (Lewis y Lockheed, 2008).

- Las niñas indígenas de Guatemala tienen menores probabilidades de ser escolarizadas que otros grupos demográficos (Hallman *et al.*, 2007). A los 7 años, sólo el 54% de las niñas indígenas están matriculadas, frente al 71% de los varones indígenas y el 75% de las niñas no indígenas. A la edad de 16, sólo un cuarto de las niñas indígenas están matriculadas, frente al 45% de los varones. La pobreza tiene un efecto magnificador, dado que sólo el 4% de las niñas indígenas "extremadamente pobres" de 16 años asiste a la escuela, frente al 45% de las niñas "no pobres".

Existe una estrecha correlación entre la pobreza y las desigualdades relacionadas con el sexo en la enseñanza.

32. Éste es el caso de la enseñanza primaria en Camboya, Haití, Madagascar, Malawi, Rwanda y Senegal; de la enseñanza secundaria en Colombia y Filipinas; y en ambos niveles en Ghana y Nicaragua.

Gráfico 2.37: Índice de paridad entre los sexos en las tasas netas de asistencia en un grupo de países, por nivel de enseñanza y quintil de ingresos (año más reciente)



Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Harttgen *et al.* (2008).

La construcción de escuelas cerca de las comunidades rurales y la contratación de docentes locales pueden ayudar a reducir las disparidades entre los sexos que existen en las zonas rurales.

- El sistema de castas de la India tiene un efecto importante sobre la participación, dado que el 37% de las niñas de 7 a 14 años pertenecientes a las castas o tribus inferiores no asiste a la escuela, frente al 26% de las niñas pertenecientes al grupo hindú mayoritario (Lewis y Lockheed, 2006).
- Las niñas pobres que viven en zonas rurales de Pakistán se encuentran entre los grupos más desfavorecidos del país. Las niñas que habitan en zonas urbanas y que pertenecen al grupo de ingresos más altos tienen casi las mismas probabilidades de asistir a la escuela o de terminar los cinco grados de la primaria que sus compañeros masculinos (Lloyd *et al.*, 2007). En cambio, una niña por cada tres varones asiste a la escuela entre los hogares rurales más pobres.
- En la República Democrática Popular de Lao, las niñas pobres de entre 6 y 12 años que viven en zonas rurales y que no pertenecen a la etnia lao-tai registran la tasa de asistencia más baja de todos los grupos. En 2002/2003 su tasa de asistencia fue del 46%, frente al 55% correspondiente a los varones pobres no lao-tai y del 70% entre las niñas pobres lao-tai. La pobreza y la necesidad de trabajar parecen ser las razones principales por las cuales los niños no asisten a la escuela o la abandonan precozmente (King y Van de Walle, 2007).

Las actitudes y las prácticas culturales que fomentan el matrimonio precoz, imponen el aislamiento de las jóvenes u otorgan mayor valor a la educación de los varones pueden formar un conjunto de barreras poderosas para el logro de

la paridad entre sexos. En Nepal, el 40% de las jóvenes a los 15 años ya están casadas, lo cual constituye una barrera para la terminación de los estudios. Las normas que exigen que las jóvenes permanezcan en su hogar durante la menstruación reducen su tiempo lectivo y disminuyen su rendimiento escolar (Lewis y Lockheed, 2006). La distancia que las separa de la escuela también está asociada con efectos más importantes de la disparidad entre sexos, sobre todo en las zonas rurales (Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, 2005b). En la República Democrática Popular de Lao, la distancia a la escuela se relaciona de manera negativa con la escolarización (King y Van de Walle, 2007). Asimismo, se realizaron estudios en Pakistán que indican que el hecho de que haya una escuela estatal en una aldea tiene un fuerte efecto positivo sobre la probabilidad de que se matriculen las niñas de 10 a 14 años (Lloyd *et al.*, 2007).

Las políticas públicas y las iniciativas de gobernanza pueden ayudar a superar las desigualdades entre sexos. La supresión de los derechos de escolaridad y la provisión de incentivos para que las niñas asistan a la escuela pueden contrarrestar las presiones económicas que sufren los hogares. La construcción de escuelas cerca de las comunidades rurales y la contratación de docentes locales pueden ayudar a reducir las disparidades entre los sexos que existen en las zonas rurales. En cambio, eliminar las barreras culturales para la equidad es más difícil, ya que exige una educación pública a largo plazo, un liderazgo político comprometido y una legislación que haga valer la igualdad de derechos de las niñas.

Igualdad de los sexos en la educación: una meta más difícil de alcanzar

Además de la meta que se propone eliminar las disparidades entre sexos en la enseñanza primaria y secundaria para 2005, el objetivo de la EPT relativo al género busca lograr la igualdad de ambos sexos en la educación para 2015, centrándose en la tarea de asegurar a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, además del aprovechamiento escolar. Esa parte del objetivo constituye un desafío mayor, como lo demuestran los estudios sobre los resultados de aprendizaje y las prácticas escolares del presente Informe.

Resultados de aprendizaje y elección de las materias de estudio: persisten las diferencias entre sexos

Las niñas y los varones obtienen resultados muy distintos en la escuela, no sólo en lo que respecta al rendimiento general, sino también por materia de estudio. Las características de los sistemas

educativos y las prácticas áulicas explican parcialmente estas diferencias, pero dichos factores basados en la escuela interactúan con fuerzas sociales, culturales y económicas más amplias, que estructuran las expectativas, las aspiraciones y el rendimiento según el sexo.

Los resultados de las evaluaciones de los alumnos muestran diferencias muy diversas entre sexos. Aunque las disparidades son variables, se observan cuatro patrones distintivos:

- **Las niñas continúan obteniendo mejores resultados que los varones en la habilidad lectora y las disciplinas lingüísticas.** Este efecto se mantiene en un grupo variado de países, entre ellos, los que muestran disparidades significativas entre sexos en lo que respecta a la participación en la escuela, como Burkina Faso en el África Subsahariana y Marruecos en los Estados Árabes (UNESCO, 2007a). En una de las evaluaciones internacionales de alumnos más reciente, el estudio PIRLS del año 2006, las puntuaciones medias en la escala combinada de habilidad lectora fueron bastante más altas en el caso de las niñas que en el de los varones en 43 de los 45 países que participaron (Mullis *et al.*, 2007). En los 45 países la puntuación media de las niñas estaba 17 puntos por encima de la registrada por los varones, aunque las diferencias por país fueron marcadas. En otros países, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de 2006 realizado en América Latina reveló que en la mitad de los 16 países que participaron las niñas tuvieron un rendimiento mucho mayor al de los varones en competencias de lectura, en los grados 3 y 6 (UNESCO-OREALC, 2008)³³.

- **Desde siempre, en todos los grados de la enseñanza primaria y secundaria los varones han obtenido mejores resultados que las niñas en matemáticas, pero esa situación está cambiando.** Las niñas están obteniendo con mayor frecuencia resultados iguales a los de los varones, o incluso mejores (Ma, 2007). Por ejemplo, en el África francófona, entre los alumnos evaluados por el programa PASEC de la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa (CONFEMEN), no hubo diferencias apreciables entre sexos en lo que respecta a conocimientos de matemáticas en el nivel de segundo grado. En quinto grado, se encontraron pequeñas diferencias entre sexos a favor de los varones en la mitad de los ocho países que participaron (Michaelowa, 2004b).³⁴ Entre los alumnos de sexto grado que fueron evaluados en 14 países o territorios por el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (en el

Los resultados de las evaluaciones de los alumnos muestran diferencias muy diversas entre los sexos.

33. Los ocho países en cuestión fueron Argentina, Brasil, Cuba, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay. Además, en Chile hubo una ventaja femenina estadísticamente significativa entre el alumnado de sexto grado.

34. Esto sucedió en Burkina Faso, Malí, Níger y Senegal. Los otros cuatro países que participaron fueron Camerún, Chad, Côte d'Ivoire y Madagascar.

En un número creciente de países las niñas están obteniendo mejores resultados que los varones en matemáticas.

SACMEQ II, 2000-2003), hubo ventajas significativas en el caso de los varones en Kenya, Mozambique, la República Unida de Tanzania, Zambia y Zanzíbar. En la reciente evaluación del SERCE, ocho países³⁵ mostraron diferencias entre sexos, la mayoría de ellas pequeñas, a favor de los varones de grado 3 (UNESCO-OREALC, 2008). Además, en un número creciente de países, las niñas están obteniendo mejores resultados que los varones en matemáticas, entre ellos, Seychelles (SACMEQ II), Cuba (SERCE de 2006), Armenia, Filipinas y la República de Moldova (grado 4, en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, o TIMSS, de 2003), Bahrein y Jordania (octavo grado, TIMSS, 2003), e Islandia (2003, Programa PISA patrocinado por la OCDE). En el estudio TIMSS de 2003, la cantidad de países que mostraron diferencias entre sexos a favor de las niñas fue igual a la cantidad de países que presentaron diferencias a favor de los varones (Ma, 2007).

- **La disparidad en materia de ciencias suele ser pequeña, aunque los varones tienden a mantener la ventaja.** Aunque las recientes evaluaciones sobre ciencias continúan encontrando casos en los cuales los varones tienen ventaja sobre las niñas, la diferencia no suele ser significativa en el plano estadístico (Ma, 2007). En América Latina, los varones de grado 6 obtuvieron mejores resultados en ciencias en Colombia, El Salvador y Perú. En los países restantes (Argentina, Cuba, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay), las diferencias entre sexos fueron variables y poco significativas desde el punto de vista estadístico (UNESCO-OREALC, 2008). En el estudio TIMSS de 2003 los varones superaron a las niñas en algunos países, mientras que sucedió lo opuesto en un grupo más pequeño de países. Los datos empíricos señalan una ventaja ligeramente mayor a favor de los varones en los grados superiores: los varones obtuvieron mejores resultados que las niñas en una mayor cantidad de países en el grado 8 que en el 4. En el programa PISA de 2006, que evaluó las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, las diferencias entre sexos en ciencias fueron las más pequeñas de las tres áreas (OCDE, 2007b).
- **La elección de materias en la enseñanza terciaria sigue estando marcada por fuertes tendencias de género.** A pesar del aumento de la participación femenina, algunas materias de estudio continúan siendo dominios masculinos. En el mundo, la proporción mediana de matrícula en carreras científicas registrada por las mujeres en 2006 fue del 29% y la proporción correspondiente a ingeniería fue aún más baja (16%).

Por otro lado, en la mitad de los países sobre los que se dispone de datos pertinentes, las mujeres representaron más de dos tercios de los estudiantes en las materias tradicionalmente consideradas "femeninas", como la educación, la salud y la protección social (véase el Cuadro Estadístico 9B del Anexo). Durante mucho tiempo los sociólogos han procurado comprender las fuerzas que subyacen a la representación insuficiente de las mujeres en las esferas científicas. Algunos estudios recientes indican que es probable que los procesos de socialización influyan sobre la orientación de las mujeres hacia disciplinas específicas. Entre los ejemplos de dichos procesos se encuentran el asesoramiento vocacional deficiente, la falta de modelos de conducta, las actitudes negativas de la familia, el temor a las matemáticas y el temor de formar parte de una minoría (Morley, 2005). También es importante la selección de cursos y orientaciones en el segundo ciclo de la secundaria.

¿Por qué las niñas obtienen resultados diferentes en las pruebas de aprovechamiento escolar?

El alcance y la magnitud de las diferencias señalan un entorno de condicionamiento que se extiende desde las políticas escolares y las prácticas áulicas hasta los roles de género preestablecidos y las percepciones de la sociedad (UNESCO, 2007a).

El condicionamiento social y los estereotipos sexistas pueden limitar las aspiraciones y crear expectativas relacionadas con las disparidades en los resultados, las cuales se cumplen por su propia naturaleza. Una investigación reciente señala una fuerte asociación entre el grado de igualdad entre sexos que existe en la sociedad en general y la magnitud de las brechas entre sexos que se observa en el rendimiento en matemáticas (Guiso *et al.*, 2008). La manera en que se enseña a los niños es importante no sólo para transmitir conocimientos, sino también para moldear las expectativas y construir la confianza en sí mismos. Las actitudes y prácticas docentes que se traducen en un trato diferente a los niños y a las niñas pueden afectar el desarrollo cognitivo y reafirmar los estereotipos sexistas (Carr *et al.*, 1999; Tiedemann, 2000). Lo mismo sucede con los libros de texto. En muchos países el análisis de los contenidos de los libros de texto continúa revelando prejuicios sexistas: las niñas y las mujeres están representadas de manera insuficiente. A pesar de la tendencia general hacia la igualdad entre sexos, se sigue mostrando que ambos sexos desempeñan papeles profesionales y domésticos sumamente estereotipados, con acciones, actitudes y rasgos estereotipados (UNESCO, 2007a). Los progresos hacia la eliminación de los prejuicios sexistas en

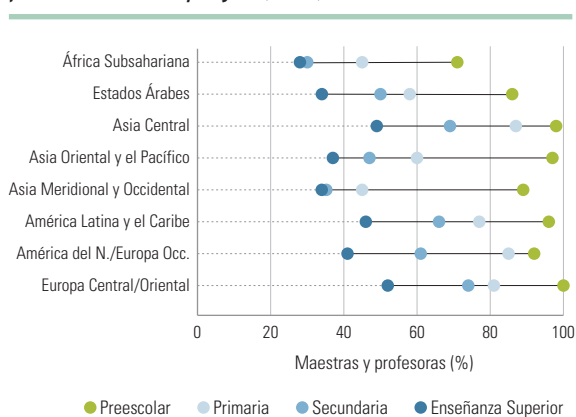
35. Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú.

los libros de texto parecen ser muy lentos. Aunque los ejemplos más obvios de sexismo hayan desaparecido casi por completo, siguen siendo comunes los materiales didácticos tendenciosos e inadecuados (Blumberg, 2007).

Las docentes pueden servir como modelos de conducta para las niñas, contrarrestando potencialmente los estereotipos sexistas. A nivel mundial, las docentes están representadas de manera excesiva en los niveles educativos inferiores, mientras que en los niveles superiores ocurre lo contrario (Gráfico 2.38). En muchos países, sobre todo en el mundo en desarrollo, las docentes suelen concentrarse en las escuelas urbanas. Una encuesta reciente realizada en 11 países de ingresos medios muestra que los alumnos de las escuelas primarias rurales tienen mayores probabilidades de que les enseñe un docente varón que los alumnos de zonas urbanas. Esto es lo que sucede particularmente en la India, Paraguay, Perú y Túnez (Zhang *et al.*, 2008; véase la sección sobre calidad que se encuentra más adelante para obtener más resultados de la encuesta y la lista completa de países). Las niñas de zonas rurales, por consiguiente, tienen menores posibilidades de estar en contacto con modelos de conducta femeninos que puedan elevar sus expectativas y la confianza en sí mismas.

La presencia de mujeres docentes también puede ayudar a incrementar el acceso de las niñas a la escuela en países donde prevalecen grandes disparidades entre sexos. Sin embargo, no siempre garantiza la igualdad entre sexos en los procesos de socialización y aprendizaje (UNESCO, 2007a). Los docentes de ambos sexos pueden discriminar de modo informal, reafirmando las disparidades entre sexos y minando los resultados de aprendizaje

Gráfico 2.38: Porcentaje de maestras y profesoras por nivel educativo y región (2006)



Fuente: Cuadros Estadísticos 10A y 10B del Anexo.

correspondientes a los grupos desfavorecidos. Dicho comportamiento puede afectar las oportunidades de aprendizaje si, por ejemplo, las niñas o los alumnos pertenecientes a minorías se sientan lejos del docente, no reciben libros de texto o no se les hacen preguntas durante la clase. En Yemen, los investigadores observaron que las niñas de la escuela primaria por lo general se sentaban en la parte posterior del aula, disposición que no es propicia para la participación efectiva (Lewis y Lockheed, 2006, págs. 70-71; Banco Mundial, 2003). Sería de utilidad prestar mayor atención a la formación docente en materia de género. Pero en muchos países, la formación docente da mayor importancia a la enseñanza de lectura y matemáticas que a las cuestiones de género al implementar iniciativas para mejorar las prácticas áulicas y docentes (UNESCO, 2007a). □

Los progresos hacia la eliminación de los prejuicios sexistas en los libros de texto son muy lentos.

Necesidad de asegurar tanto la equidad como la calidad del aprendizaje

Lograr que todos los niños completen el ciclo de la educación básica y lleguen a la escuela secundaria constituye un objetivo importante. Pero el propósito final de la escolaridad es brindar a los niños una educación que les proporcione las competencias, el conocimiento y las perspectivas más amplias que precisan para participar plenamente en la vida social, económica y política de su país. La calidad educativa es más difícil de medir que los indicadores de índole cuantitativa, pero lo que importa es la calidad y el aprendizaje.

Los datos provenientes de muchos países en desarrollo pintan un panorama preocupante sobre el aprovechamiento escolar. Los progresos recientes que muestran los indicadores cuantitativos de la participación escolar han desviado la atención de la necesidad mayúscula de mejorar al mismo tiempo la calidad educativa. Muchos niños asisten a la escuela primaria,

e incluso se gradúan, sin haber adquirido un conjunto mínimo de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo. Sería una victoria pírrica para la EPT si los países alcanzaran la EPU, pero no lograran ofrecer a los niños oportunidades reales de aprender. Entonces, está claro que es vital asegurar la calidad de la educación, tal como se manifiesta en el diseño, el alcance y la profundidad de las experiencias educativas que los niños tienen en la escuela, yendo al núcleo de lo que constituye la buena gobernanza en la educación.

Niveles nacionales “medios” de aprendizaje y disparidades mundiales

Una educación primaria de buena calidad debe permitir que los niños adquieran un mínimo de competencias básicas en lengua y matemáticas, y que aspiren a seguir aprendiendo (Recuadro 2.14). Pero, ¿qué nivel de conocimiento y competencias adquieren realmente los niños en la escuela?

Si bien las evaluaciones internacionales suscitan sistemáticamente un debate político intenso, se

Muchos niños se gradúan de la escuela primaria sin haber adquirido un conjunto mínimo de competencias en lectura, escritura y cálculo.

Recuadro 2.14: ¿Cómo medir la calidad en la educación?

Medir la calidad en la educación es muy difícil. Si bien hay indicadores que miden la matriculación, la participación por grado y la terminación de estudios, no se dispone de una vara preconcebida para medir la calidad ni de un parámetro de referencia aceptado mundialmente para medir el progreso.

Los participantes del Foro de Dakar identificaron varios elementos necesarios para que la educación sea de calidad, entre ellos: alumnos bien alimentados y motivados; docentes bien formados que utilicen técnicas de aprendizaje activas; una infraestructura y materiales adecuados; un plan de estudios pertinente diseñado en la lengua local que se base en el conocimiento y la experiencia de los docentes y los alumnos; un entorno acogedor, sano, seguro, que tenga en cuenta el género y fomente el aprendizaje; así como una definición clara y una evaluación precisa de los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2000).

Hasta hace poco, el seguimiento de la calidad significaba fundamentalmente medir los recursos aportados, como el gasto educativo o la disponibilidad y nivel de calificación de los docentes. Hoy en día, sin embargo, el seguimiento se centra cada vez más en los resultados de aprendizaje, dado el crecimiento de las evaluaciones del aprendizaje¹. Aun así, sigue existiendo una tendencia hacia la medición de recursos debido a que las mediciones de la enseñanza y del aprendizaje siguen siendo escasas y se estudian sin demasiada frecuencia² (Alexander, 2008).

Otro problema de medición tiene que ver con la equidad. Una mejor calidad suele equipararse a mayores niveles medios de aprovechamiento. El conocimiento y las competencias de los alumnos se clasifican en las áreas de contenido (es decir, lengua, matemáticas, ciencias) de acuerdo con las puntuaciones medias que obtienen los países en las pruebas estándar. A menudo se presenta información insuficiente sobre la distribución desigual del aprendizaje que se observa en diferentes regiones, hogares, grupos étnicos y, lo que es más importante, en las escuelas y las aulas³.

1. En teoría, los resultados de aprendizaje comprenden el conocimiento de las materias, competencias y competencias más generales, actitudes sociales, valores y comportamientos morales. En la práctica, el aprendizaje de los alumnos se evalúa principalmente en términos de la comprensión cognitiva, o bien, las competencias. En el pasado, la mayoría de las evaluaciones internacionales involucraron países de ingresos altos y algunos de ingresos medios. Desde Dakar, en las evaluaciones internacionales y regionales cada vez participan más países de ingresos medios y bajos. Al mismo tiempo, se están llevando a cabo más evaluaciones nacionales en todas las regiones (Benavot y Tanner, 2007).

2. Los estudios basados en los informes que generan los propios docentes sobre los procesos pedagógicos utilizados son más frecuentes que los basados en la observación áulica. Véase, por ejemplo, Anderson *et al.* (1989).

3. Las disparidades entre sexos son la excepción, ya que han recibido una atención considerable. Las disparidades basadas en la pobreza, la pertenencia étnica, la lengua, la raza, la casta, el lugar de residencia y la religión se estudian menos.

presta menor atención al nivel absoluto de aprendizaje, sobre todo en los países en desarrollo. Los estudios recientes, muchos de ellos basados en evaluaciones nacionales, señalan que en una gran cantidad de países en desarrollo los alumnos tienen un déficit profundo de conocimiento.

¿Qué aprenden los alumnos?

En muchos países, los niños adquieren en la escuela sólo las competencias más rudimentarias. Una evaluación reciente realizada en el Punjab, Pakistán, pone de manifiesto esta situación: más de dos tercios de los alumnos del grado 3 no podía formar una oración en urdu y una proporción similar era incapaz de efectuar operaciones de resta de tres dígitos (Das *et al.*, 2006). Aunque la mayoría de los niños podía reconocer y escribir el abecedario inglés, a una gran cantidad le resultó difícil unir una palabra como "ball" (pelota) con el dibujo de una pelota. Las palabras y oraciones complicadas estuvieron fuera del alcance de la gran mayoría.

Los problemas relativos al aprovechamiento escolar en el Asia Meridional no se limitan a Pakistán. Las evaluaciones de aprendizaje en la India también señalan niveles bajos de lectura, escritura y cálculo. Desde 2005, una iniciativa no gubernamental a gran escala ha realizado encuestas sobre los hogares a niños indios que viven en zonas rurales a fin de determinar su estado de escolarización y evaluar sus capacidades en materia de lectura, aritmética e inglés (Pratham Resource Center, 2008). La encuesta más reciente (2007) reveló que menos de la mitad de los niños del estándar 3 era capaz de leer un texto diseñado para alumnos del estándar 1, y sólo el 45% de los alumnos del estándar 4 podía leer palabras u oraciones simples en inglés.³⁶ Sólo el 58% de los alumnos del estándar 3 y el 38% del estándar 4 sabía restar y dividir. Otra evaluación reciente basada en las escuelas que se realizó en la India, en la cual participaron más de 20.000 alumnos de los Estados de Andhra Pradesh, Madhya Pradesh, Orissa, Rajastán y Tamil Nadu, confirmó el bajo nivel de aprendizaje que registran muchas escuelas primarias. Se descubrió que muchos alumnos de los estándares 3, 4 y 5 carecían de competencias básicas en materia de lectura, escritura y aritmética (Cuadro 2.15).³⁷

36. Los estándares 1 hasta el 5 inclusive son equivalentes a los grados 1 hasta el 5 inclusive de la escuela primaria. La evaluación del año 2007 señaló una mejora leve en materia de lectura con respecto a las pruebas anteriores, pero no hubo cambios en el área de matemáticas. El idioma inglés se introduce en el estándar 3 en todos los Estados, salvo Gujarat, y es el medio de instrucción en el Estado de Jammu y Cachemira, y en el Estado de Nagaland.

37. El estudio Children's Competency Assessment evaluó a alumnos de los estándares 2 hasta el 5 inclusive.

Cuadro 2.15: Porcentaje de alumnos de los Grados 3, 4 y 5 de primaria en la India que obtuvieron puntuaciones suficientes en pruebas de competencias básicas

% de alumnos que saben	Grado 3	Grado 4	Grado 5
Leer	59	62	71
Escribir	47	47	60
Sumar	52	53	67
Restar	45	47	59
Multiplicar	30	40	54
Dividir	12	28	41

Nota: En lectura, se pidió a los niños que leyeran diez frases sencillas y cortas de nivel del Grado 2. En escritura, se les pidió que escribieran diez palabras y cinco frases cortas y sencillas, según el nivel de dificultad del Grado 2. En aritmética, se les pidió resolver cinco problemas de cada operación: suma, resta, multiplicación y división. Si obtenían una puntuación de setenta o más, se los clasificaba como "competentes".

Fuente: Aide et Action (2008).

Los ejercicios de evaluación en otros sitios del mundo en desarrollo indican que es probable que la situación de Pakistán y la India sea la regla, más que la excepción. La investigación indica que muchos países enfrentan un desafío inmenso para ayudar a los niños a adquirir competencias lingüísticas mínimas:

- En Camboya, una evaluación del grado 3 sobre la lengua jemer en la cual participaron casi 7.000 alumnos reveló que el 60% poseía competencias "insatisfactorias" o "muy insatisfactorias" en materia de lectura (es decir, en lo que respecta a la pronunciación y la memoria léxica) y de escritura (puntuación y estructura oracional) (Cambodia Education Sector Support Project, 2006).
- En Ecuador, Guatemala y la República Dominicana, se ha comprobado que el nivel de lectura de la mitad o más de los alumnos del grado 3 era muy bajo: fueron incapaces de reconocer el destinatario de una carta familiar o descifrar el significado de un texto simple en español (UNESCO-OREALC, 2008).
- Una evaluación reciente llevada a cabo en Perú halló que tan sólo el 30% de los alumnos del grado 1 y aproximadamente la mitad del grado 2 eran capaces de leer pasajes simples extraídos de un libro de texto del grado 1 (Crouch, 2006).
- Los resultados del SACMEQ II indican que menos del 25% de los niños del grado 6 alcanzaron el nivel "deseable" de lecto-comprensión en Botswana, Kenya, Sudáfrica y Swazilandia, y menos del 10% en Lesotho, Malawi, Mozambique, Namibia, Uganda y Zambia.

En Ecuador, Guatemala y la República Dominicana, se ha comprobado que el nivel de lectura de la mitad o más de los alumnos del grado 3 era muy bajo.

La magnitud del desafío planteado por la calidad de la educación es impresionante.

Estos ejemplos dirigen la atención a la magnitud del desafío planteado por la calidad de la educación. Millones de niños del mundo en desarrollo asisten a escuelas primarias, muchos de ellos durante años, sin llegar a dominar competencias básicas. Las evaluaciones de competencias más complejas, como la conceptualización, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, son igualmente inquietantes. Por ejemplo, en Egipto alrededor de 10.000 alumnos de cuarto grado provenientes de siete gobernaciones fueron evaluados en árabe, matemáticas y ciencias. En las tres materias, solamente entre un cuarto y un quinto de los alumnos demostró la capacidad de responder preguntas que exigían pensamiento crítico y resolución de problemas (Cuadro 2.16).

En general, el déficit profundo en el aprendizaje es sumamente frecuente entre los niños escolarizados de muchos países en desarrollo. El desafío para las políticas está claro: crear sistemas escolares en los cuales un segmento importante de cada cohorte en edad escolar alcance un umbral de aprendizaje mínimo (Filmer *et al.*, 2006).

La disparidad internacional en los resultados del aprendizaje

Más allá de la inquietud sobre los niveles bajos de aprendizaje que surgen de las encuestas nacionales, las evaluaciones internacionales indican que la mayoría de los países en desarrollo se encuentra muy a la zaga de los desarrollados. En una economía mundial que está cada vez más integrada y basada en el conocimiento, dichas disparidades tienen amplias repercusiones en las posibilidades de desarrollo, así como en los futuros patrones de globalización.

En los últimos 20 años más países en desarrollo han participado en evaluaciones internacionales, de las cuales surgen dos patrones constantes. Primero, en niveles similares de escolaridad se dan diferencias entre los alumnos de países desarrollados y en desarrollo en el aprovechamiento escolar. Segundo, las brechas se relacionan sólo en parte con las diferencias en los ingresos

per cápita³⁸. Otras diferencias, vinculadas a la calidad escolar, las políticas pedagógicas y la gobernanza de todo el sistema, también son significativas.

Las evaluaciones internacionales ilustran el alcance de los niveles de aprendizaje bajos entre los alumnos "promedio" de los países participantes. Los resultados del programa PISA, que evalúa alumnos de 15 años en varias competencias, son aleccionadores porque comprenden muchos países que no son miembros de la OCDE. Estos resultados ponen de relieve disparidades impactantes. Las puntuaciones medianas del programa PISA de 2001 correspondientes a alumnos brasileños, indonesios y peruanos, dispuestas en una escala junto con las puntuaciones de alumnos daneses, estadounidenses y franceses, se ubicaron en el 20% inferior de la distribución de estos últimos países (Filmer *et al.*, 2006). Los resultados del programa PISA de 2006 en materia de ciencias muestran que los alumnos de países en desarrollo tienen muchas más probabilidades de figurar en los niveles inferiores del aprovechamiento escolar (Gráfico 2.39). Más del 60% de los alumnos brasileños, indonesios y tunecinos, pero menos del 10% de los alumnos canadienses y finlandeses, obtuvo una puntuación equivalente o inferior al nivel 1, que representa el nivel más bajo de la clasificación de ciencias del programa PISA. Y entre el 2 y el 3% de los alumnos de países en desarrollo logró niveles de habilidad 5 y 6, mientras que el 15% o más logró lo mismo en países de la OCDE.

Otras evaluaciones internacionales apuntan en una dirección similar. En el estudio TIMSS de 2003, la mitad de todos los alumnos del grado 8 alcanzó el parámetro de referencia intermedio (475), pero sólo el 17% de los nueve Estados Árabes participantes³⁹ logró lo mismo (Oficina Regional del TIMSS para los Estados Árabes del PNUD, 2003). El programa PIRLS de 2006, que evaluó alumnos de cuarto grado en materia de lectura, reveló grandes disparidades entre los países desarrollados y en desarrollo. Los cinco países de ingresos medios y bajos que no se encuentran en Europa⁴⁰ lograron una puntuación media de 377, casi 125 puntos de aprovechamiento por debajo de la media internacional (500)⁴¹. El Recuadro 2.15 presenta más resultados.

Cuadro 2.16: Aprovechamiento escolar de los alumnos de Grado 4 en Egipto, por nivel cognitivo y disciplina (2006)

Porcentaje de alumnos que respondieron correctamente a las preguntas sobre:	Árabe	Matemáticas	Ciencias
Conocimientos factuales	50	36	60
Comprensión conceptual	43	31	34
Pensamiento crítico y resolución de problemas	21	17	27

Fuente: Ministerio de Educación de Egipto (2006).

38. La relación es más fuerte en el extremo inferior de la escala de ingresos que en el extremo superior. En el estudio TIMSS 1999, la relación entre el PNB per cápita y las puntuaciones obtenidas en matemáticas y ciencias fue de 0,60 (Barber, 2006).

39. Arabia Saudita, Bahrein, Egipto, Jordania, Líbano, Marruecos, la República Árabe Siria, los Territorios Autónomos Palestinos y Túnez.

40. Indonesia, Marruecos, la República Islámica del Irán, Sudáfrica, y Trinidad y Tobago.

41. Además, dos Estados Árabes de ingresos altos, Kuwait y Qatar, obtuvieron una puntuación inferior a 350.

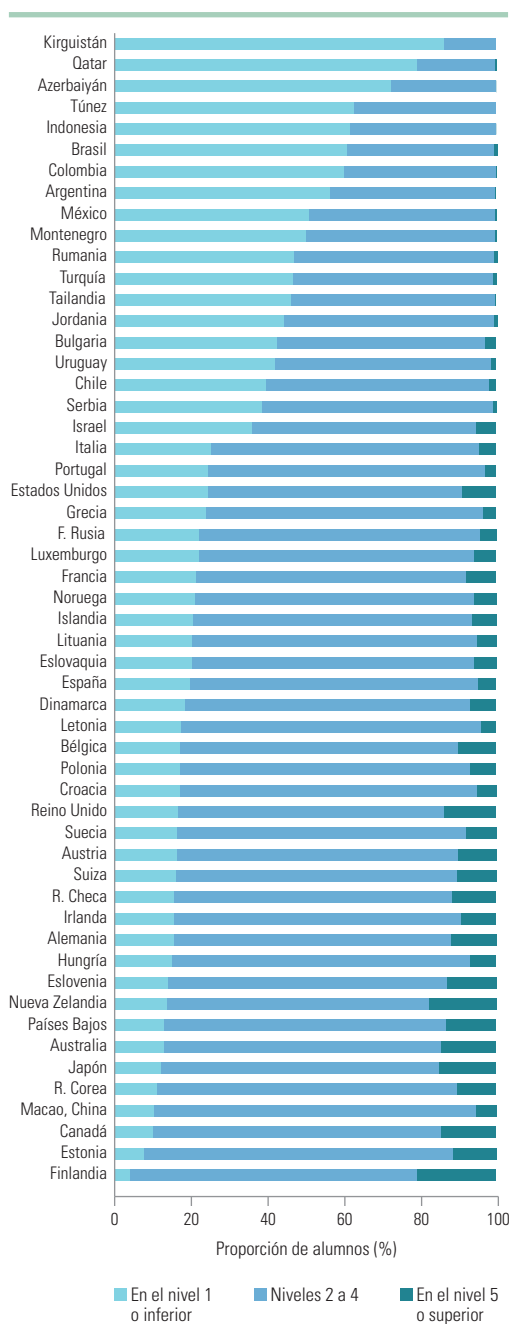
Si bien la cantidad de países en desarrollo que participan en evaluaciones internacionales ha aumentado, persisten muchas brechas que limitan el alcance necesario para realizar una comparación entre países. Las investigaciones exploratorias llevadas a cabo para el presente Informe procuran abordar el problema estandarizando los datos nacionales del aprovechamiento escolar en la enseñanza primaria, extraídos de diferentes evaluaciones, con el fin de ubicar a los países en una única escala internacional⁴². El ejercicio muestra las puntuaciones de aprovechamiento escolar de muchos países en desarrollo que están agrupadas muy por debajo de las puntuaciones correspondientes a los países desarrollados y en transición (Gráfico 2.40)⁴³. También señala que las brechas de aprendizaje suelen ser más pronunciadas en ciencias que en matemáticas y lectura (Altinok, 2008).

Las evaluaciones internacionales pueden minimizar las brechas entre los países desarrollados y en desarrollo, ya que evalúan los resultados de aprendizaje sólo entre los niños escolarizados. No incluyen niños de edad similar que estén actual o permanentemente sin escolarizar. Sobre todo en los países donde las tasas de participación escolar son bajas y los índices de deserción son altos, la exclusión de los niños sin escolarizar puede distorsionar los perfiles de aprendizaje nacionales. Por ejemplo, cuando se evaluó a los niños sin escolarizar en la India rural, se descubrió que tenían un 50% menos de probabilidades que los niños escolarizados de comprender y resolver un problema de resta (Pratham Resource Center, 2008). Asimismo, en Ghana, Indonesia y México, las pruebas de lengua y matemáticas entre los jóvenes sin escolarizar revelaron niveles más bajos de aprovechamiento que entre los alumnos matriculados (Filmer *et al.*, 2006).

Más allá de los promedios nacionales: desigualdades enormes en el aprovechamiento escolar

Los resultados desiguales del aprendizaje, que suelen relacionarse con la posición socio-económica y otros factores de desventaja, son más pronunciados dentro de un mismo país. Se dan en todos los niveles: entre las regiones, las comunidades, las escuelas y las aulas. Dichos resultados desiguales constituyen una fuente de debate político intenso. Los padres,

Gráfico 2.39: Porcentaje de alumnos con rendimiento insuficiente (nivel 1 o inferior) en ciencias (PISA, 2006)



Se dan diferencias enormes entre los países desarrollados y en desarrollo en el aprovechamiento escolar.

Fuente: OCDE (2007c).

los responsables de formular políticas y a menudo los niños mismos perciben dichas disparidades como indicios de un sistema educativo injusto y poco equitativo. El mejoramiento y la equiparación de la prestación de una educación de buena calidad constituyen el núcleo del desafío más general de la gobernanza de la EPT.

42. Otro estudio de este tipo fue realizado por Hanushek *et al.* (2008).

43. Las puntuaciones de aprovechamiento escolar correspondientes a algunos países del África Subsahariana, y al Asia Meridional y Occidental se excluyeron debido a limitaciones de los datos.

Recuadro 2.15: Nuevos datos empíricos internacionales sobre los resultados del aprendizaje: lo que revelan sobre la calidad

Desde el lanzamiento del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2008 (UNESCO, 2007a), se han publicado los resultados de tres importantes evaluaciones internacionales. Éstos brindan ideas clave sobre un abanico de indicadores cualitativos relativos al rendimiento educativo.

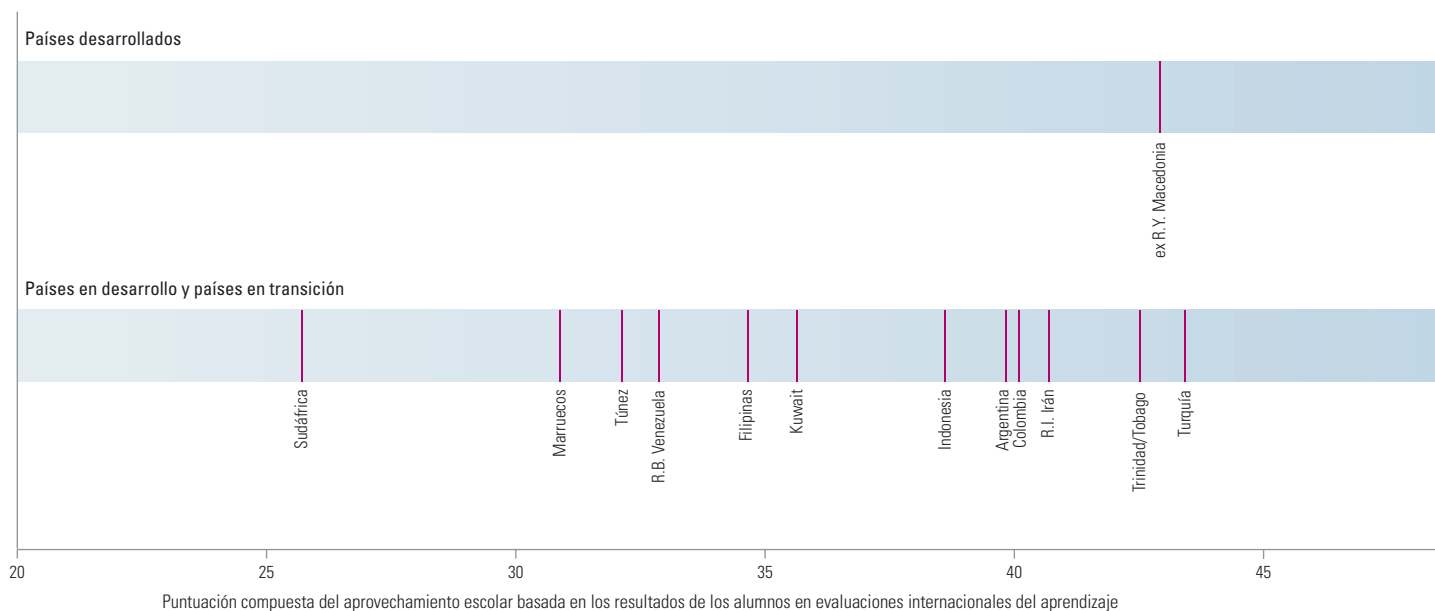
El programa PIRLS de 2006 midió las competencias de lectura del grado 4. El porcentaje de alumnos que demostró competencias básicas de lectura, es decir, que alcanzó el nivel 1, el parámetro de referencia internacional más bajo, osciló entre el 22% en Sudáfrica y el 26% en Marruecos, y más del 95% en la mayor parte de América del Norte y Europa Occidental. La proporción de alumnos que alcanzó o superó el parámetro de referencia intermedio, el nivel 2, excedió el 75% en la mayoría de los países de la OCDE, pero alcanzó menos del 20% en los países en desarrollo, entre ellos, Indonesia, Marruecos y Sudáfrica (Mullis *et al.*, 2007)¹.

El programa PISA de 2006 evaluó a alumnos de 15 años en ciencias, matemáticas y lectura (OCDE, 2007b). Veinte de los treinta países de la OCDE que participaron obtuvieron puntuaciones en ciencias dentro de los 25 puntos del promedio de la OCDE (500). Entre los

países que obtuvieron puntuaciones bastante inferiores al promedio de la OCDE, la variación fue considerablemente mayor, oscilando entre un valor mínimo de 322 en Kirguistán y un valor máximo de 493 en Croacia. Los resultados del programa PISA de 2006 pueden compararse con aquellos del año 2000 en lectura y del 2003 en ciencias y matemáticas. En el caso de la mayoría de los países sobre los que se dispone de datos equiparables, las puntuaciones medias no sufrieron grandes cambios, a pesar de los incrementos de la inversión nacional en la educación (OCDE, 2007b).

En América Latina, el SERCE del año 2000 evaluó las áreas de lectura y matemáticas en el grado 3, y las de lectura, matemáticas y ciencias en el grado 6 (UNESCO-OREALC, 2008)². En general, los países se clasificaron en cuatro categorías: 1) los alumnos cubanos obtuvieron resultados mejores que los de otros países en casi la totalidad de materias y grados; 2) un pequeño grupo de otros países cuyos resultados fueron sistemáticamente satisfactorios, entre los cuales se encontraban Chile, Costa Rica y Uruguay; 3) un grupo importante de países cuyos resultados fueron relativamente insatisfactorios, entre los cuales se encontraban Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y la

Gráfico 2.40: Disparidades en el aprovechamiento escolar medio en primaria entre países desarrollados, países en desarrollo y países en



Nota: La puntuación compuesta del aprovechamiento escolar es la media aritmética de todas las puntuaciones de un país dado en las evaluaciones internacionales realizadas entre 1995 y 2006. Estandarizada con una media de 50 y una desviación estándar de 10, esta puntuación oscila entre 0 y 100.

Los datos sobre el aprovechamiento escolar sólo se compilan a partir de evaluaciones internacionales y regionales, y no a partir de evaluaciones nacionales.

Fuente: Altinok (2008).

República Dominicana; 4) en los países que se ubicaron en el medio (Argentina, Brasil, Colombia y México) el aprovechamiento escolar de los alumnos varió por materia y grado. En el caso de los tres últimos grupos, las diferencias dentro de un mismo país en el aprovechamiento escolar por lugar de residencia y sexo a menudo fueron acusadas. Por ejemplo, entre los países cuyos resultados fueron insatisfactorios, las diferencias entre zonas rurales y urbanas fueron bastante más pronunciadas en El Salvador, Guatemala y Perú que en Nicaragua, Panamá y República Dominicana.

1. De los 27 países y territorios que disponen de datos sobre el rendimiento en lectura correspondientes a los programas PIRLS de 2001 y 2006, ocho mostraron incrementos significativos: Alemania, Eslovaquia, Eslovenia, la Federación de Rusia, Hong Kong (China), Hungría, Italia y Singapur. En Alemania, Eslovaquia y la Federación de Rusia, las mejoras del rendimiento en lectura fueron en detrimento de la equidad: los incrementos se dieron entre los alumnos con mejor rendimiento, pero no entre los que tienen un rendimiento inferior. Los niveles medios de lectura decrecieron con el paso del tiempo en Inglaterra (Reino Unido), Lituania, Marruecos, Países Bajos, Rumania y Suecia.

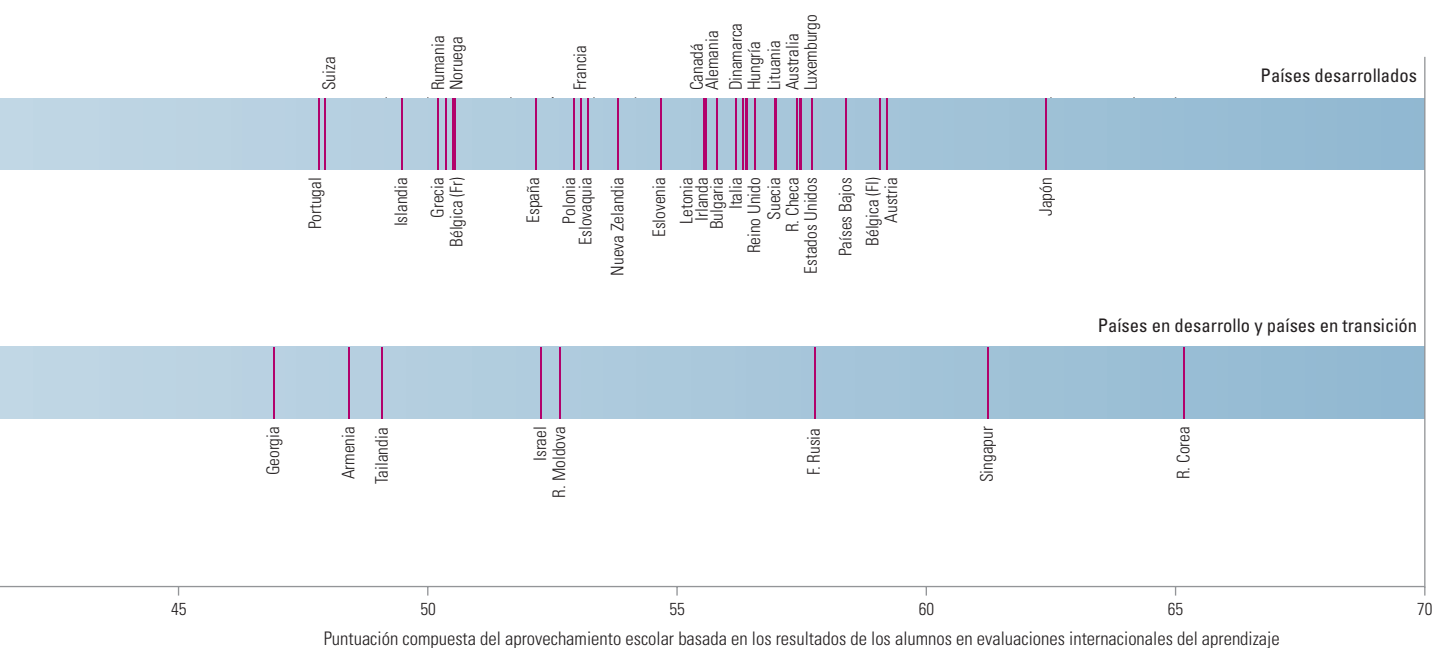
2. Dieciséis países latinoamericanos participaron en el SERCE. La cantidad de países que participaron en evaluaciones del aprendizaje es variable: hubo 40 países en el estudio PIRLS de 2006, 57 países y territorios en el programa PISA de 2006.

Entre las enormes diferencias dentro de un mismo país que las evaluaciones del aprendizaje continúan documentando, cabe destacar:

- Las puntuaciones de lectura obtenidas por alumnos de cuarto grado provenientes de países en desarrollo fueron muy variables en el estudio PIRLS de 2006. La brecha entre el 5% superior y el 5% inferior fue de 454 puntos en la escala (562 menos 108) en Sudáfrica, de 359 puntos en Marruecos y de 340 puntos en Trinidad y Tobago. En estos tres países, los alumnos con puntuaciones altas alcanzaron niveles de lectura equiparables a algunos de los mejores alumnos en los países con aprovechamiento escolar alto (Mullis *et al.*, 2007).
- En el SERCE, las puntuaciones de lectura de los alumnos de tercer grado fueron sumamente variables en países con rendimiento satisfactorio e insatisfactorio. En Cuba la diferencia entre los alumnos del 10% superior y del 10% inferior de la distribución fue de 295 puntos en la escala (779 menos 484). La mayor parte de los otros países de la región registraron diferencias más pequeñas, entre ellos, Argentina (236 puntos), Costa Rica (231), El Salvador (219) y Paraguay (241) (UNESCO-OREALC, 2008).

En América Latina, las evaluaciones del aprendizaje han mostrado que las diferencias dentro de un mismo país en el aprovechamiento escolar, por lugar de residencia y sexo, son a menudo acusadas.

transición (1995-2006)



En muchos países latinoamericanos, los niños de hogares donde se hablan lenguas indígenas obtuvieron puntuaciones bastante más bajas en lectura y matemáticas.

- Empleando elementos basados en el estudio TIMSS de 2005, fueron sometidos a las pruebas 6.000 alumnos de noveno grado en los Estados indios de Rajastán y Orissa. No sólo fueron muy bajas las puntuaciones medias (del 30% al 40% de los niños era incapaz de alcanzar un parámetro internacional bajo), sino que también la distribución de las puntuaciones fue sumamente desigual: la diferencia entre el 5% superior y el 5% inferior estaba entre las más altas del mundo. Los alumnos del 5% superior obtuvieron puntuaciones más altas que los mejores alumnos de otros países cuyo rendimiento es bajo, y más altas que el alumno promedio de todos los países, salvo aquellos que tienen mejor rendimiento (Das y Zajonc, 2008; Wu *et al.*, 2007).

Las causas subyacentes de la desigualdad en los resultados de aprendizaje son sumamente variadas. No obstante, las investigaciones basadas en datos de evaluaciones internacionales, regionales y nacionales identifican tres conjuntos de factores clave que influyen en las disparidades que se dan dentro de un mismo país: el medio del alumno, el contexto escolar y las características del sistema⁴⁴.

Factores relacionados con los alumnos

Lo que los alumnos llevan consigo a la escuela influye en su rendimiento. Algunos atributos de los alumnos, como la capacidad, son inherentes y se distribuyen de manera aleatoria. Otros son producto de circunstancias sociales, económicas y culturales, como la educación, el empleo y los ingresos de los padres; el sexo (véase la sección anterior); la lengua hablada en el hogar y otras características familiares.

Las brechas socioeconómicas que se dan en el aprovechamiento escolar son un tema preponderante y recurrente en las investigaciones nacionales e internacionales. Los alumnos de menor posición socioeconómica suelen obtener puntuaciones más bajas que los alumnos que proceden de un medio social más favorecido. El nivel y la inclinación del gradiente socioeconómico del aprendizaje varían considerablemente entre los países, lo cual es un hecho clave, dado que muestra la influencia de las políticas públicas en esta esfera (Ma, 2008; Willms, 2006). En Europa Central y Oriental y en América del Norte y Europa Occidental se da una situación interesante: las evaluaciones recientes indican que en estas regiones existen brechas de rendimiento vinculadas a la posición socioeconómica más

grandes que en los países en desarrollo (Ma, 2008)⁴⁵. Las investigaciones efectuadas para el presente Informe procuraron aclarar la medida en que el empleo, la educación de los padres, los ingresos de la familia/la riqueza del hogar y la "alfabetización del hogar" se relacionan con el aprovechamiento escolar de los alumnos de diferentes países (Ma, 2008). Se descubrió que en América del Norte y Europa el empleo era el componente más importante de la posición socioeconómica, mientras que en el Asia Oriental y el Pacífico, y en América Latina y el Caribe la riqueza del hogar (bienes familiares) era el elemento más importante⁴⁶. Se descubrió que la educación de los padres, si bien era importante, tenía menor impacto. La "alfabetización del hogar", definida como la posesión de más de 10 libros, tenía un fuerte efecto positivo sobre los resultados de aprendizaje en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos.

El tamaño y la composición de la familia también influyen en el aprovechamiento escolar. Las investigaciones recientes confirman que los niños que tienen menos hermanos suelen obtener mejores resultados que los que tienen más hermanos (Dronkers y Robert, 2008; Park, 2008).⁴⁷ Los cambios rápidos en la estructura familiar a raíz del divorcio, la separación, el fallecimiento o la migración de los padres son igualmente poderosos. La evaluación sobre matemáticas del programa PISA de 2003 reveló que en 20 países sobre los que se dispone de datos pertinentes, los alumnos que provienen de familias que cuentan con padre y madre tuvieron, en promedio, un mejor rendimiento, resultado que se mantuvo incluso tras verificar la posición socioeconómica (Hampden-Thompson y Johnston, 2006)⁴⁸.

La condición de inmigrante influye sobre el aprendizaje en muchos países. Los resultados del programa PISA de 2003 indicaron que los alumnos que representan la primera generación de inmigrantes (aquellos nacidos en el extranjero) y los alumnos de la segunda generación (aquellos cuyos padres nacieron en el extranjero) obtuvieron

45. El programa PISA, que empleó un índice de posición económica, social y cultural, encontró pocas diferencias de efectos entre las distintas materias de estudio: lectura, matemáticas y ciencias.

46. El autor argumenta que, en lo que respecta a los resultados de aprendizaje de los alumnos, en las regiones más desarrolladas el capital social del hogar tiene mayor peso que los recursos materiales del hogar, mientras que en las regiones menos desarrolladas sucede lo contrario.

47. Véanse también los resultados de las evaluaciones internacionales realizadas en Camboya, Etiopía, Madagascar y Mongolia (Cambodia Education Sector Support Project, 2006; Academy for Education Development y USAID Etiopía, 2004; Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de Madagascar y UNESCO, 2004; Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de Mongolia y UNICEF, 2008).

48. Véanse también Bradshaw y Finch (2002), Downey (1994), Duncan y Brooks-Gunn (1997), Hampden-Thompson y Pong (2005), Haveman *et al.* (1991), McLanahan y Sandefur (1994) y Pong *et al.* (2003).

44. Véanse, por ejemplo, Fuller (1987), Fuller y Clarke (1994), Keeves (1995), Lockheed y Verspoor (1991), Michaelowa (2004a), Mullis *et al.* (2000), Mullis *et al.* (2003), Postlethwaite (2004), Riddell (2008), Scheerens (2004) y Wößmann (2003).

puntuaciones más bajas en lectura, matemáticas y ciencias que los estudiantes nativos, salvo en Canadá (OCDE, 2006b)⁴⁹. A medida que mejoran las competencias lingüísticas en el país anfitrión, disminuyen las disparidades del aprovechamiento escolar que existen entre los inmigrantes de segunda generación (Schnepf, 2008). Las características de los países de origen y de destino de los niños inmigrantes también influyen sobre el aprovechamiento escolar (De Heus *et al.*, 2008; Levels *et al.*, 2008). Los niños de la primera generación provenientes de países donde la educación obligatoria era más prolongada obtuvieron mejores resultados en ciencias (OCDE, 2007a) que otros niños semejantes (De Heus *et al.*, 2008). Dado el incremento de los flujos migratorios en todo el mundo, la eliminación de las desigualdades relacionadas con la inmigración es importante no sólo para lograr la equidad en la educación, sino también para abordar las cuestiones de cohesión social (Organización Internacional para las Migraciones, 2005; OCDE, 2006b).

La lengua hablada en el hogar guarda relación con el éxito en el aula. En 18 de los 20 países de la OCDE que participaron en el programa PISA de 2003, los alumnos cuya lengua del hogar difería de la lengua de instrucción obtuvieron puntajes significativamente más bajos en matemáticas que los alumnos que hablaban en su hogar la lengua utilizada en la evaluación (Hampden-Thompson y Johnston, 2006)⁵⁰. En muchos países latino-americanos, entre ellos, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, los niños de hogares donde se hablan lenguas indígenas obtuvieron puntuaciones bastante más bajas en lectura y matemáticas que los provenientes de hogares no indígenas (Flores-Crespo, 2007; Lewis y Lockheed, 2006; McEwan, 2004; McEwan, en prensa; McEwan y Trowbridge, 2007)⁵¹. En la mayoría de los estudios, el impacto de la lengua subsistió tras realizar ajustes relacionados con factores como la pobreza, el lugar de residencia y otros indicadores del contexto del hogar.

49. Este estudio se centró en 17 países o territorios con grandes poblaciones inmigrantes: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suecia y Suiza, entre los países de la OCDE, y tres participantes del programa PISA que no forman parte de la OCDE: la Federación de Rusia, Hong Kong (China) y Macao (China).

50. Más recientemente, se presentó en el SERCE un rendimiento lingüístico insatisfactorio por parte de los niños de tercer y sexto grado de Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, lo cual ilustra aún más la influencia de la lengua del hogar (UNESCO-OREALC, 2008).

51. La "proporción del efecto" que implica pertenecer a una familia indígena fue, en promedio, superior a un tercio de una desviación estándar; es decir, las puntuaciones de los niños indígenas fueron un tercio de una desviación estándar inferiores en español y matemáticas a las puntuaciones de los niños no indígenas. La desventaja de los niños indígenas fue mayor en el caso de las puntuaciones de lengua que en las de matemáticas.

Factores del sistema

La manera en que se organiza un sistema educativo puede afectar significativamente a los resultados de aprendizaje. Las reglas relativas a la transición de un grado al siguiente, los exámenes de fin de estudios, la diferenciación institucional (entre los diferentes tipos de escuela) y la diferenciación de la instrucción (mediante la agrupación por aptitudes, la separación de los alumnos por ramas, la enseñanza simultánea de varios grados) tienen un impacto sobre los resultados de aprendizaje. Aunque el impacto varía según el contexto, pueden sacarse algunas conclusiones generales de las investigaciones internacionales (Fuchs y Wößmann, en prensa; OCDE, 2007a):

- La clasificación de los alumnos en ramas o niveles no equivalentes se relaciona con una menor equidad (resultados desiguales del aprendizaje) y, a veces, con niveles de aprendizaje más bajos. Los sistemas educativos con ramas académicas muy selectivas acarrearán mayores brechas entre sexos en las áreas de matemáticas y ciencias, tanto en la enseñanza primaria como la secundaria (Bedard y Cho, 2007).
- Una educación generalizada de la primera infancia (de mayor duración y cobertura de matriculación) incrementa la equidad educativa para los niños que provienen de medios familiares diferentes (Schütz *et al.*, 2005).
- Las políticas y actitudes públicas hacia la inmigración, el lugar de residencia, el sexo y el idioma se relacionan con diferencias en las oportunidades educativas. En los lugares donde se han adoptado medidas que fomentan la igualdad entre sexos, las brechas entre sexos en el área de matemáticas suelen ser más reducidas (Baker y Jones, 1993; Guiso *et al.*, 2008; Marks, 2008).
- Las políticas que rigen la composición de los grupos de las escuelas afectan significativamente el aprendizaje. La mezcla de alumnos –en cuanto a la posición socioeconómica, la pertenencia étnica o la raza– afecta el aprendizaje no sólo de manera independiente sino también indirecta mediante procesos administrativos, pedagógicos y psicosociales (Dumay y Dupriez, 2007).
- Los sistemas cuyas escuelas tienen más fondos privados y son más selectivas académicamente suelen lograr mejores resultados de aprendizaje, pero las ventajas del aprovechamiento escolar tienden a reducirse al tener en cuenta factores relativos al medio familiar del alumno (OCDE, 2007a).

Una educación generalizada de la primera infancia incrementa la equidad.

En muchos países las disparidades en el aprendizaje están vinculadas a una prestación inadecuada y desigual en materia de tiempo lectivo.

- En algunas evaluaciones, los resultados de aprendizaje se relacionan con la medida en que las escuelas de un sistema tienen autonomía para nombrar docentes, formular y asignar presupuestos, y/o diseñar el contenido pedagógico (véase el Capítulo 3). Los datos empíricos del programa PISA de 2006 indican que los resultados de aprendizaje suelen ser mejores en países que fomentan la publicación del rendimiento de los alumnos.

Factores generados por la escuela

Es crucial para el aprendizaje que haya escuelas con recursos apropiados, docentes eficientes y clases dinámicas. Incluso después de realizar los ajustes correspondientes al medio social de procedencia del alumno y a otros factores, las investigaciones internacionales sistemáticamente señalan grandes diferencias en los resultados de aprendizaje que guardan relación con la escuela (Willms, 2006). Las desigualdades que se dan en el contexto y la calidad de la escuela son particularmente pronunciadas en los países en desarrollo y suelen ser la causa de variaciones considerables en los resultados de aprendizaje (Baker *et al.*, 2002; Heyneman y Loxley, 1983).

¿Qué elementos contribuyen a un entorno de aprendizaje eficaz? Los procesos dinámicos son importantes. Se considera que entre los ingredientes clave de las escuelas "eficaces" se encuentran el liderazgo profesional, una visión y objetivos compartidos, docentes que motivan a los alumnos, y el seguimiento y la evaluación para mejorar el rendimiento (Creemers, 1997; Reynolds *et al.*, 2002)⁵². También es vital que el tiempo lectivo sea suficiente (Recuadro 2.16). Los edificios ruinosos, las aulas superpobladas y con recursos insuficientes, la provisión inadecuada de libros de texto y cuadernos de ejercicios no son propicios para el aprendizaje. Más alumnos provenientes de familias acomodadas asisten a escuelas bien equipadas (Cuadro 2.17). El mal estado del entorno escolar de muchos países está vinculado a la financiación insuficiente. Pero, por supuesto, un mayor gasto no deriva automáticamente en una mejor calidad (Hanushek y Luque, 2003).

Las investigaciones realizadas en los países en desarrollo en los últimos años subrayan la importancia del entorno escolar. Las evaluaciones de aprendizaje llevadas a cabo en Madagascar y Níger indicaron que el hecho de tener electricidad

Recuadro 2.16: Tiempo de aprendizaje desigual, resultados desiguales

En muchos países las brechas en el aprendizaje están vinculadas a una provisión inadecuada y desigual del tiempo lectivo. Aunque casi todos los países establecen directrices y reglas oficiales relativas a la cantidad de tiempo que los niños deben estar en la escuela, el tiempo real varía muchísimo dentro de un mismo país y entre diferentes países (Abadzi, 2007)*.

Muchos factores influyen en el cumplimiento del tiempo lectivo. Es posible que los conflictos armados, la violencia étnica, las catástrofes naturales y las inclemencias del tiempo afecten a la cantidad de días en que las escuelas están abiertas en algunas regiones y comunidades y no en otras (Abadzi, 2007; O'Malley, 2007). El ausentismo y las llegadas con retraso de los docentes reducen significativamente el tiempo disponible para enseñar y aprender (Abadzi, 2007). Las encuestas del PASEC y del SACMEQ indican que la movilidad de los docentes y la tardanza en la asignación de puestos impiden que muchas escuelas de África cumplan con el año lectivo oficial (Bonnet, 2007).

Se presentan disparidades significativas en el tiempo lectivo de las escuelas. Un estudio exhaustivo realizado en Bangladesh, que comprendía las escuelas primarias estatales y las no estatales que estaban registradas, halló grandes disparidades en el tiempo lectivo anual (Financial Management Reform Programme, 2006b).

El 10% inferior de las escuelas estatales impartió menos de 500 horas lectivas por año en las clases 3, 4 y 5, mientras que el 10% superior cubrió más de 860 horas. El rango equivalente de las escuelas no estatales fue de 470 a 700 horas.

En varios países en desarrollo, los directores de escuela expresan que las escuelas de las aldeas están abiertas menos días por año que las de las ciudades. De manera similar, aunque hay directrices uniformes en todo el país, los docentes del grado 4 de las escuelas ubicadas en aldeas de Filipinas, Paraguay y, en menor medida, Brasil, Malasia y Túnez, informan que tienen una cantidad considerablemente menor de horas anuales de enseñanza de matemáticas y lectura que los docentes de las escuelas de las ciudades. En algunos países el 10% más instruido de los alumnos recibe un 50% más de tiempo lectivo por año que el 10% menos instruido (Zhang *et al.*, 2008). En el estudio PIRLS de 2006 los docentes del grado 4 también señalan diferencias significativas dentro del país en las horas semanales dedicadas a la lectura (Mullis *et al.*, 2007).

* Los organismos internacionales recomiendan de 850 a 1.000 horas por año o alrededor de 200 días sobre la base de una semana escolar de cinco días (Lockheed y Verspoor, 1991; UNESCO, 2004; Banco Mundial, 2004). En muchos países incluso el tiempo lectivo oficial es inferior a dichas recomendaciones (UNESCO, 2007a). El uso de turnos dobles, triples o partidos reduce significativamente el tiempo lectivo anual (Abadzi, 2007).

52. Por otro lado, Alexander (2008) cree que el enfoque de la "escuela eficaz" compila conclusiones de estudios que se realizaron con distintos métodos, en tiempos y lugares diferentes; aborda de manera inapropiada diferencias culturales más profundas que guardan relación con los objetivos y propósitos de cada sistema educativo; presenta la enseñanza como neutral ante los valores, sin contenido y totalmente carente de dilemas sobre factores ideales y circunstanciales; y emplea variables bastante arbitrarias para describir a las escuelas eficaces.

en el escuela mejora los resultados significativamente (Fomba, 2006; Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica de Madagascar y UNESCO, 2004). En Guinea, se demostró que el acceso a los libros mejora considerablemente el aprendizaje (Blondiaux *et al.*, 2006).

El estado lamentable de la infraestructura educativa, documentado en los Informes previos (UNESCO, 2004; UNESCO 2007a) sigue siendo inquietante. Por ejemplo, la provisión insuficiente y desigual de recursos escolares es endémica en el África Subsahariana:

- El SACMEQ II reveló que más de la mitad de los alumnos del grado 6 de Kenya, Malawi, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Uganda asistía a aulas que no disponían de un sólo libro (UNESCO, 2005).
- En estos y en otros países, del 25% al 40% de los docentes no tenía un manual de las materias que enseñaba (Bonnet, 2007).
- Porcentajes significativos de alumnos nigerianos de los grados 4 y 6 informaron de una falta de libros de texto: 30% de inglés, 50% de matemáticas, 65% de estudios sociales y 75% de ciencias (Ministerio Federal de Educación de Nigeria *et al.*, 2005).

En tales circunstancias, los docentes dedican mucho tiempo de clase a escribir lecciones o problemas en la pizarra mientras que los alumnos los copian en sus libros de ejercicios, si es que los tienen.

En América Latina también es general la infraestructura escolar deficiente. Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú tienen muchas escuelas primarias que carecen de servicios higiénicos suficientes, agua potable, bibliotecas, libros y salas de informática (UNESCO-OREALC, 2008). Los niños de los hogares más pobres suelen asistir a las escuelas que están equipadas deficientemente, lo cual exacerba la desigualdad subyacente de oportunidades.

Un trabajo reciente de seguimiento destaca el estado terrible y desigual de la infraestructura y la calidad educativas en 11 países en desarrollo (Zhang *et al.*, 2008)⁵³. Se halló que las escuelas de Chile, Malasia y Uruguay tienen los mejores recursos, y las de la India, Perú y Sri Lanka, los peores. Entre los resultados clave se encuentran:

Cuadro 2.17: Porcentaje de alumnos del Grado 10 que asisten a escuelas bien equipadas, por situación socioprofesional de los padres¹

	% de alumnos del cuartil más alto que asisten a escuelas bien equipadas	% de alumnos del cuartil más bajo que asisten a escuelas bien equipadas
Argentina	61	25
Brasil	64	38
Chile	64	38
México	47	23
Perú	39	10
Países latinoamericanos	59	32
Países de la OCDE ²	65	58

1. Las escuelas se dividieron en dos grupos en función de su equipamiento en bibliotecas, instrumentos multimedia, laboratorios de informática, laboratorios de química, etc.

2. Los datos corresponden a veintisiete países de la OCDE, excluido México. Se han ponderado los totales regionales.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (2007).

- Los recursos escolares están distribuidos de manera desigual dentro de cada país. Las escuelas de las ciudades tienen significativamente más recursos (de una lista de 31 elementos) que las escuelas de las aldeas y las zonas rurales. Las escuelas a las cuales asisten los niños más favorecidos socialmente también tienen mayores recursos y las escuelas primarias privadas cuentan con mejores recursos que las escuelas del sector público.
- Muchas escuelas y aulas están deterioradas. En Filipinas, Perú y Sri Lanka la mitad o más de los directores de escuela dicen que la "escuela necesita una reconstrucción total" o que "algunas aulas necesitan reparaciones importantes". En todos los países, salvo Malasia, se informa de que las escuelas de las aldeas necesitan más reparaciones que las escuelas de las ciudades. En Filipinas, la India, Perú, Sri Lanka y Túnez, un tercio o más de los alumnos asiste a escuelas que no tienen suficiente cantidad de baños.
- Las distancias y el bienestar de los alumnos constituyen problemas graves. En Filipinas, Sri Lanka y Túnez, los docentes indican que uno de cada siete niños debe caminar más de 5 kilómetros para asistir a la escuela. Los docentes de todos los países expresan que al menos el 9% de los niños van a la escuela en ayunas, y en algunos países esa cifra asciende al 18%.
- Muchos países y muchas escuelas carecen de recursos esenciales para el aprendizaje. Filipinas, la India, Perú y Sri Lanka tienen una gran escasez de asientos. Casi la mitad de los alumnos de Filipinas, Paraguay, Sri Lanka y Túnez asisten a

Muchas escuelas primarias carecen de servicios higiénicos suficientes, agua potable, pupitres y libros.

53. Argentina, Brasil, Chile, Filipinas, India (en los Estados de Assam, Madya Pradesh, Rajastán y Tamil Nadul), Malasia, Paraguay, Perú, Sri Lanka, Túnez y Uruguay. La tasa de respuesta en determinadas partes de Sri Lanka fue baja debido a los conflictos armados y al tsunami de 2004, de manera que los resultados deben interpretarse con prudencia.

escuelas que no disponen de bibliotecas. En Argentina, Chile, Malasia y Uruguay dicha proporción es de un 20% o menos. El acceso de los alumnos a un "rincón de libros" en el aula varía considerablemente dentro de los países.

- La provisión y el contenido de los libros de texto siguen siendo un problema. Aproximadamente entre el 15% y el 20% de los alumnos del grado 4 no tienen un libro de texto o deben compartirlo. En Argentina, Filipinas y Paraguay ese porcentaje es más alto. Las escuelas de los países asiáticos y de Túnez utilizan materiales que se centran en competencias básicas de descodificación, mientras que la mayoría de las escuelas latino americanas utiliza textos continuos más complejos (por ejemplo, fábulas) y textos narrativos imaginarios y de la vida real. En general, la dificultad y pertinencia de los textos del grado 4, y la frecuencia de su uso, resultó ser muy variada dentro de cada país y entre diferentes países.

En líneas generales, dichas características de los alumnos, las escuelas y los sistemas afectan los resultados de aprendizaje en todos los países, pero el peso relativo de cada categoría varía de acuerdo con el contexto. Los nuevos análisis a múltiples niveles sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos, en los cuales participan principalmente los países desarrollados y en transición, ponen de relieve la importancia primordial de los factores a nivel de los alumnos, seguida de los factores relacionados con la escuela y el sistema (Riddell, 2008). Los análisis sobre los resultados de aprendizaje de los países en desarrollo enfatizan los recursos escolares y los factores relacionados con los docentes. Es evidente que para el aprendizaje son de suma importancia las decisiones de gobernanza relativas a la infraestructura escolar, los procesos áulicos, y la contratación, distribución y eficacia de los docentes, así como la composición de las escuelas en términos del alumnado.

Disponibilidad y calidad de los docentes

La prestación de una educación de buena calidad está supeditada en última instancia a lo que sucede en el aula, y los docentes se encuentran en la primera línea del servicio. Para mejorar los resultados de los alumnos, no basta con tener suficientes docentes y una proporción alumnos/docente (PAD) razonable: los docentes deben estar adecuadamente formados y motivados. El perfil de los docentes y los sistemas de gobernanza mediante los cuales se los contrata, forma y distribuye guardan una relación crucial con los resultados de aprendizaje y la equidad.

Números y necesidades en todo el mundo

La educación de buena calidad depende en parte del tamaño razonable de las clases. Los alumnos de clases numerosas tienen menos oportunidades de participar e interactuar con los docentes, y por lo general, menor acceso a los materiales pedagógicos.

En 2006, más de 27 millones de docentes se encontraban trabajando en instituciones de enseñanza primaria en todo el mundo, de los cuales el 80% en países en desarrollo (Cuadro 2.18 y Cuadro Estadístico 10A del Anexo)⁵⁴. El personal docente total de enseñanza primaria aumentó un 5% entre 1999 y 2006. Los mayores aumentos se dieron en el África Subsahariana. El número de docentes también se incrementó en América Latina y el Caribe. La cantidad de docentes de enseñanza secundaria aumentó 5 millones durante dicho período, alcanzando 29 millones. Si bien estos aumentos son sorprendentes, el logro de la EPT exigirá de todos modos enormes esfuerzos en materia de contratación de docentes (Recuadro 2.17).

La PAD es un parámetro de referencia más útil que las cifras mundiales y regionales para medir la dotación de docentes. Existe amplio consenso en cuanto a que el techo aproximado de la PAD debe ser de 40/1 para que el entorno de aprendizaje de la enseñanza primaria sea de buena calidad⁵⁵. Una relación muy baja señala que la asignación de docentes es ineficiente. Como la enseñanza secundaria suele organizarse por unidades de materias, se necesitan más docentes que en la enseñanza primaria, de manera que es más difícil establecer y comparar los parámetros de referencia globales correspondientes a este nivel.

Las PAD regionales y nacionales muestran una variación notoria y pocos cambios. Existen grandes disparidades regionales y nacionales en las PAD. Hay una gran escasez de docentes en el Asia Meridional y Occidental, así como en el África Subsahariana (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo). En Afganistán, Chad, Mozambique y Rwanda, las PAD nacionales de la enseñanza primaria son superiores a 60/1. En el África Subsahariana, y el Asia Meridional y Occidental, la disponibilidad de nuevos docentes no ha logrado seguir el ritmo de los aumentos de matriculación

54. Más de un tercio de los docentes de todo el mundo se encuentra en el Asia Oriental y el Pacífico (principalmente en China), y otro cuarto en los países más poblados de otras regiones: Bangladesh, Brasil, Egipto, Estados Unidos, la Federación de Rusia, India, México, Nigeria, Pakistán y la República Islámica del Irán.

55. La PAD es una medida aproximada del tamaño de las clases, pues se calcula tomando la cantidad total de docentes (incluidos algunos que tal vez no estén en las aulas) y dividiéndola por la cantidad total de alumnos matriculados, incluidos aquellos que no asisten a clase. Dado que el indicador se basa en las plantillas de docentes, no refleja la enseñanza a tiempo parcial o de doble turno.

Hay una gran escasez de docentes en el Asia Meridional y Occidental, así como en el África Subsahariana.

Cuadro 2.18: Personal docente y proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria y secundaria, por región (1999 y 2006)

	Enseñanza primaria						Enseñanza secundaria					
	Personal docente		Evolución entre 1999 y 2006 (%)	Proporción alumnos/docente ¹		Evolución entre 1999 y 2006 (%)	Personal docente		Evolución entre 1999 y 2006 (%)	Proporción alumnos/docente ¹		Evolución entre 1999 y 2006 (%)
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en					
	1999 (en miles)	2006 (en miles)	1999	2006	1999 (en miles)	2006 (en miles)	1999	2006				
Mundo	25.795	27.192	5	25	25	1	24.180	28.906	20	18	18	-2
Países en desarrollo	20.466	21.811	7	27	28	2	15.109	19.637	30	21	20	-4
Países desarrollados	4.485	4.633	3	16	14	-9	6.286	6.595	5	13	13	-5
Países en transición	843	748	-11	20	18	-10	2.785	2.674	-4	11	10	-10
África Subsahariana	2.004	2.581	29	41	45	10	872	1.238	42	24	27	13
Estados Árabes	1.554	1.832	18	23	22	-4	1.387	1.776	28	16	16	-3
Asia Central	332	319	-4	21	19	-10	873	923	6	11	12	11
Asia Oriental y el Pacífico	10.094	9.671	-4	22	20	-8	7.702	9.415	22	17	17	-1
Asia Oriental	9.938	9.502	-4	22	20	-8	7.476	9.166	23	17	17	-1
Pacífico	156	169	8	20	19	-8	226	249	10	14	14	-3
Asia Meridional y Occidental	4.301	4.859	13	37	40	8	2.956	4.138	40	33	30	-10
América Latina y el Caribe	2.684	3.016	12	26	23	-13	2.746	3.594	31	19	16	-15
Caribe	104	111	7	24	22	-10	53	66	26	22	19	-12
América Latina	2.580	2.905	13	26	23	-13	2.693	3.527	31	19	16	-15
América del N./Europa Occ.	3.443	3.687	7	15	14	-9	4.487	4.851	8	14	13	-4
Europa Central y Oriental	1.384	1.226	-11	19	18	-6	3.158	2.971	-6	13	11	-10

1. En función del recuento de alumnos y docentes.

Fuente: Cuadros Estadísticos 10A y 10B del Anexo.

Recuadro 2.17: ¿Cuántos docentes se necesitan para alcanzar la EPT?

El Informe 2008 (UNESCO, 2007a) hizo hincapié en que los gobiernos nacionales debían contratar y formar docentes a gran escala para cumplir los objetivos de la EPT. Se estima que el mundo necesitará alrededor de 18 millones más de docentes de enseñanza primaria para 2015¹.

La necesidad más apremiante se encuentra en el África Subsahariana, donde deberán crearse alrededor de 1,6 millones de puestos adicionales y contratarse docentes para 2015 (en función de los datos de 2004) si se desea lograr la EPU. Si se tienen en cuenta las jubilaciones, las dimisiones y fallecimientos de los docentes, esa cifra asciende a 3,8 millones. Esto representa alrededor de 145.500 puestos y docentes por año, un 77% por encima del aumento anual observado entre 1999 y 2006. En Etiopía y Nigeria, la demanda anual de puestos nuevos es superior a 11.000. En Burkina Faso, el Congo, Chad, Malí y Níger debe haber un aumento de puestos y docentes superior al 10% anual.

El Asia Oriental y el Pacífico necesitarán alrededor de 4 millones de docentes para 2015 y el Asia Meridional y Occidental, 3,6 millones. China, la India e Indonesia necesitarán los mayores aumentos. Sin embargo, en estas regiones se necesitan docentes fundamentalmente para cubrir puestos abandonados por docentes que se jubilaron o que se desvincularon por otros motivos.

Estas estimaciones no tienen en cuenta inversiones adicionales (por ejemplo, para la formación docente) que se precisan para asegurar que la enseñanza sea eficaz. Además, sólo se dispone de estimaciones globales de la demanda docente en el nivel primario. Al considerar la cantidad de docentes y de otros empleados que se precisan para cumplir todos los objetivos de la EPT, incrementa aún más la escala de la inversión necesaria en la contratación y la formación docente:

- Un estudio sobre Senegal, por ejemplo, muestra que la enseñanza no formal necesitará 1.900 instructores más por año entre 2008 y 2010, casi la misma cantidad de puestos adicionales que se precisan en el nivel primario.
- Las proyecciones de Ghana, Kenya, Malawi, Senegal, Uganda y Zambia² muestran que entre 2006 y 2015 se necesitarán 321.561 nuevos docentes del primer ciclo de la secundaria a fin de reducir en un 25% la deserción y repetición de los alumnos en todos los niveles e incrementar en un 25% las tasas de transición de la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria. Kenya y Malawi, por ejemplo, tendrían que duplicar la cantidad de docentes para alcanzar estos objetivos.

1. Estimación realizada sobre la base de la disponibilidad docente y las PAD de 2004.

2. En función de PAD constantes a niveles de 2006, no desglosadas por materia.

Fuentes: Diagne (2008); Schuh Moore *et al.* (2008); IEU (2006b).

A muchos países les ha resultado difícil incrementar la cantidad de maestros de primaria porque aún no han ampliado suficientemente la enseñanza secundaria.

en la escuela primaria. En algunos países, las PAD registran aumentos particularmente marcados, como en Afganistán, Kenya, la República Unida de Tanzania y Rwanda. En cambio, han declinado las PAD de América Latina, el Caribe, América del Norte y Europa Occidental, dado que la matriculación disminuyó y/o aumentó la cantidad de docentes. En la enseñanza secundaria, las PAD

más altas se registran nuevamente en el África Subsahariana, y en el Asia Meridional y Occidental. Eritrea, Nigeria y Pakistán, por ejemplo, tienen proporciones superiores a 40/1 (véase el Cuadro Estadístico 10B del Anexo). Al igual que en la enseñanza primaria, no ha habido un cambio apreciable en las PAD de la escuela secundaria desde 1999.

Gráfico 2.41: Comparación de la PAD con la proporción alumnos/docente formado en la enseñanza primaria (2006)



Fuente: Base de datos del IEU.

En muchos países escasean los docentes formados. Aunque las diferencias en materia de formación docente limitan el alcance de las comparaciones simples que puedan realizarse entre países⁵⁶, resulta evidente que hay grandes variaciones regionales. En la enseñanza primaria, las proporciones medianas de docentes formados en todo el cuerpo docente oscilan entre un 68% en el Asia Meridional y Occidental y un 100% en los Estados Árabes (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo). También son acusadas las variaciones por país. En el Líbano, por ejemplo, sólo el 13% está formado, registrando un promedio de un docente formado por cada 110 alumnos (Gráfico 2.41). En Mozambique, el porcentaje de docentes formados es más alto (65%), pero debido a que la cantidad total es insuficiente, es muy alta la proporción de alumnos con respecto a docentes formados (104/1). En casi la mitad de los 40 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 1999 y 2006, aumentó la presencia de docentes formados (véase el Cuadro Estadístico 10A del Anexo), en algunos casos por márgenes considerables. Las Bahamas, Myanmar, Namibia y Rwanda incrementaron la proporción de docentes de enseñanza primaria formados en más del 50%⁵⁷. No obstante, más de un tercio de los países, entre ellos, Bangladesh, Nepal y Níger, recorrió el camino inverso, registrando porcentajes decrecientes de docentes de enseñanza primaria formados.

Una PAD excesiva, la escasez de docentes formados y las dudas sobre las competencias de los docentes denotan amplios problemas de gobernanza. La escasez de docentes suele ser consecuencia de una inversión insuficiente en la educación y de estructuras de incentivos dudosas para contratar y retener docentes. Sobre todo en el nivel primario, la formación docente suele ser fragmentada e incompleta, y en algunos casos es

56. Existen grandes diferencias en la calidad institucional de la formación inicial, la selectividad de los programas, así como las oportunidades y los requisitos relativos al desarrollo profesional.

57. El plan de desarrollo a largo plazo de la educación básica de Myanmar (2001/02-2030/31) se concentró en reducir la cantidad de docentes sin certificación y expandir los centros de formación docente durante los primeros cinco años. Se introdujeron programas de formación inicial de dos años y se incrementó el ingreso de docentes de primaria y del primer ciclo de la secundaria en 20 centros de formación docente en el empleo. Asimismo, durante este período, dos Institutos de Educación de Myanmar, ubicados en Yangón y Sagaing, ofrecieron más programas de formación docente para el segundo ciclo de la secundaria.

inexistente. A muchos países les ha resultado difícil incrementar la cantidad de maestros de primaria porque aún no han ampliado suficientemente la enseñanza secundaria para generar los candidatos necesarios para los programas de formación docente.

Disparidades dentro de los países

La cantidad total de docentes y la PAD nacional arrojan luz sobre el estado de un sistema educativo dado, pero pueden impedir ver con claridad las disparidades en el nombramiento de docentes que guardan relación con el lugar de residencia, los ingresos y el tipo de escuela. Dichas disparidades afectan la medida en que un país realmente ofrece a todos la oportunidad de recibir una educación de calidad. En muchos países, los docentes están distribuidos de manera desigual, lo cual genera disparidades importantes en las PAD. En Nepal, la PAD en el distrito de Dhanusa, en la región central, era de 82/1 en 2005 (el doble del promedio nacional) (Sherman y Poirier, 2007). Entre los 75 distritos del país, casi la mitad registraba proporciones de 40/1 o superiores, mientras que el resto estaba bien dotado, con tamaños de clase muy pequeños en algunos casos. De manera similar, la PAD del Estado nigeriano de Bayelsa era quintupla de la registrada en Lagos. Es posible que las PAD presenten grandes variaciones incluso dentro de las áreas administrativas locales: una encuesta de 2004 realizada en 10 de las 493 *upazilas* (subdistritos) de Bangladesh reveló que las proporciones oscilaban entre 36/1 y 93/1 (Ahmed *et al.*, 2007). Las disparidades geográficas en cuanto a la distribución de docentes suelen coincidir con una variación socioeconómica de las poblaciones a las cuales se les presta el servicio educativo. Las escuelas frecuentadas por niños de familias más acomodadas suelen tener clases menos numerosas y más docentes formados que las escuelas a donde van niños de familias pobres.

Aunque las PAD urbanas tienden a ser más altas que las de las zonas rurales, los docentes sin formación suelen concentrarse en las zonas rurales pobres. Las PAD más bajas de las zonas rurales reflejan muchos factores, desde la dispersión demográfica hasta una menor demanda de educación. No indican necesariamente una mayor equidad, según lo muestra un análisis más detallado de la composición del cuerpo docente:

- En Bolivia, muchos docentes son interinos, se les emplea por contrato. No es necesario que tengan un título de magisterio o siquiera experiencia docente. Los docentes interinos conforman el 19% del cuerpo docente total, pero el 56% de todos los docentes de las zonas rurales (Banco Mundial, 2006a).

- En Ghana, los docentes sin formación se concentran en la región septentrional, que registra la menor tasa de desarrollo económico y la mayor cantidad de niños sin escolarizar. En 2004-2005, el porcentaje de docentes formados era un tercio más bajo en los 40 distritos más desfavorecidos del país que en otros distritos (Akyeampong *et al.*, 2007).
- En la India, la mayoría de los docentes sin formación o con formación insuficiente se concentran en las zonas rurales y enseñan a los niños más pobres y desfavorecidos (Govinda y Bandyopadhyay, 2008).

Las PAD también dependen de si las escuelas cuentan con financiación pública. Muchos países muestran una brecha notoria entre los prestadores públicos y no públicos. En Bangladesh, las proporciones promedio son de 64/1 en el caso de las escuelas públicas y de 40/1 en el caso de las no públicas. En Djibuti y Rwanda, los docentes del sector público trabajan en clases dos veces y media más numerosas que las clases de las escuelas privadas (Gráfico 2.42). Debido a que los niños de los hogares más pobres tienen mayores probabilidades de asistir a escuelas públicas, una PAD desigual refleja y también reafirma inequidades más amplias.

La PAD es un indicador cuantitativo importante, aunque también engañoso, para conocer la distribución de los docentes en todo el país. Sin embargo, en el caso de los niños que se encuentran en las aulas, también otros factores pueden afectar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, incluso una indicación favorable del número de docentes puede ocultar problemas más amplios.

Otros factores que afectan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje

Ausentismo docente. El cómputo de docentes en las estadísticas laborales no garantiza su presencia en el aula. Según un estudio reciente realizado en seis países, la tasa media de ausentismo docente en las escuelas primarias se cifró en un 19%, y llegó al 25% en la India y 27% en Uganda (Chaudhury *et al.*, 2006).

Los datos correspondientes a Ghana, la India, la República Unida de Tanzania y Sudáfrica indican que el ausentismo docente es más pronunciado en las escuelas del sector público, en aquellas cuya infraestructura es más deficiente, en las zonas rurales, en los Estados más pobres y en las escuelas a las cuales asisten los niños de medios socioeconómicos más bajos (Kremer *et al.*, 2005; Sumra, 2006; Van der Berg y Louw, 2007; Banco Mundial, 2004). Los niveles altos de ausentismo

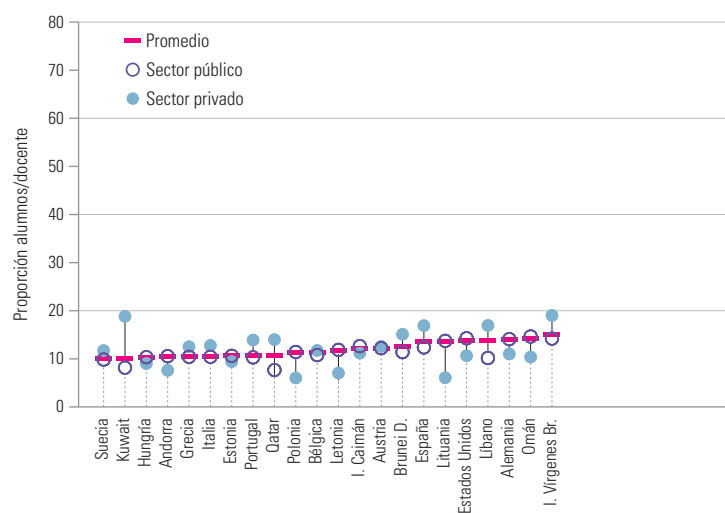
Las escuelas frecuentadas por niños de familias más acomodadas suelen tener clases menos numerosas y más docentes formados que las escuelas a donde van niños de familias pobres.

docente afectan directamente el tiempo lectivo y los resultados de aprendizaje, así como los costos y el gasto nacional en educación. En los países que participaron en el SACMEQ II, se demostró que el ausentismo docente tiene efectos negativos significativos sobre las pruebas de matemáticas (Van der Berg y Louw, 2007). En Perú, los costos económicos acarreados por el ausentismo docente representan el 10% del gasto actual en la enseñanza primaria. En Uganda dicho porcentaje es del 24%. Un estudio reciente cifró el costo del ausentismo de la India en aproximadamente 2.000 millones de dólares al año (Patrinos y Kagia, 2007).

En Mozambique, el sida acaba con la vida de 1.000 docentes cada año.

VIH/SIDA. Aunque las tasas de mortalidad del personal docente debido al VIH/SIDA están disminuyendo o se mantienen razonablemente estables (Bennell, 2006), esta epidemia sigue dañando vidas y sistemas educativos. En Sudáfrica, la prevalencia del VIH entre los docentes fue del 13% en 2004. Las proyecciones indican que para 2015 dicha prevalencia mostrará un leve descenso (Bennell, 2005*b*). En Kenya, donde se estima que 14.500 docentes son seropositivos, entre cuatro y seis docentes mueren a diario debido al sida (Bennell, 2005*b*; UNESCO, 2007*b*). En Mozambique, el sida acaba con la vida de 1.000 docentes cada año: se estima que 19.200 docentes y 100 funcionarios del sector de la educación fallecerán durante esta década (Reuters, 2007). Los docentes que padecen VIH/SIDA tienen mayores probabilidades de faltar al trabajo o de ser transferidos (sobre todo en las zonas rurales que están alejadas de los centros médicos) a raíz de infecciones oportunistas.

Gráfico 2.42: Disparidades entre las PAD de los sectores

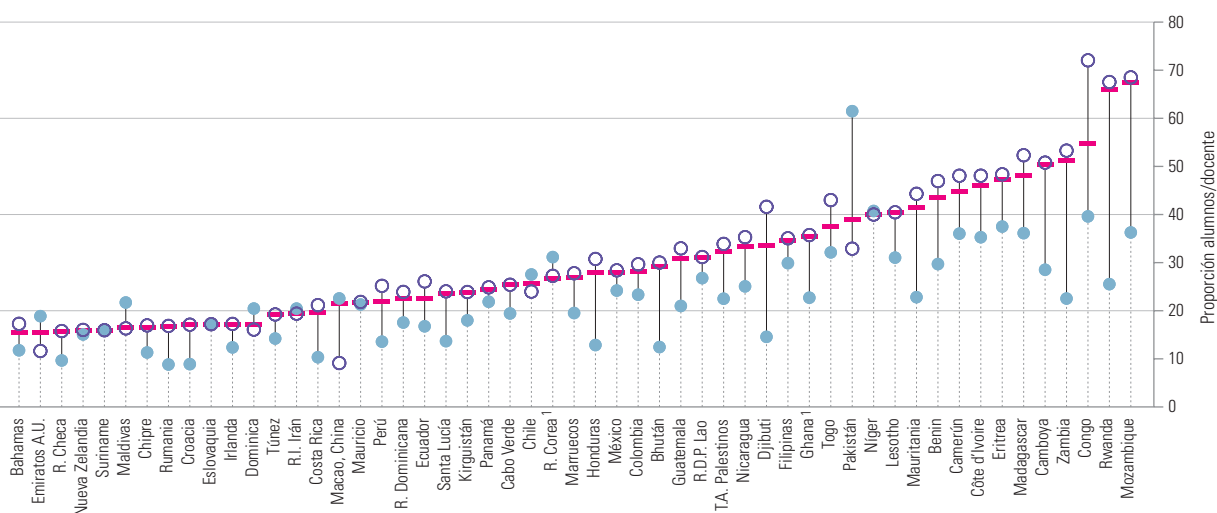


1: Los datos corresponden al año escolar que finalizó en 2007.

Fuente: Base de datos del IEU.

La moral baja y la escasa motivación socavan la eficacia de los docentes. La retención y el ausentismo de los docentes y la calidad de la enseñanza están influidos en gran medida por el grado de motivación de los docentes y su nivel de satisfacción laboral. Los datos empíricos indican que muchos países enfrentan una crisis en la motivación de los docentes que se relaciona fundamentalmente con salarios bajos, las malas condiciones de trabajo y las limitadas oportunidades para el desarrollo profesional (Bennell y Akyeampong, 2007; DFID y VSO, 2008). Las encuestas realizadas en 11 países en desarrollo que se mencionaron anteriormente (véanse las págs. 125 y 126) revelaron que la satisfacción profesional entre los docentes del

público y privado de la enseñanza primaria (2006)



grado 4 es baja. En algunos casos, las inquietudes salariales fueron primordiales: en Argentina, Brasil, Filipinas, Perú y Uruguay, por ejemplo, menos de un tercio de los alumnos de cuarto grado tenía docentes que creían que su salario era adecuado (Zhang *et al.*, 2008). La motivación suele ser más baja entre los docentes que tienen clases numerosas en escuelas que cuentan con recursos insuficientes o a las cuales asisten los niños desfavorecidos. Las cuestiones planteadas en la presente sección se encuentran en el centro de los desafíos de los gobiernos en materia de educación. La contratación, la formación, la asignación y la motivación de los docentes son cuestiones que trataremos en el Capítulo 3. □

Educación para Todos: medición de un resultado compuesto

Los objetivos de la EPT representan más que la suma de sus partes. Aunque cada objetivo es importante de por sí, lo que cuenta en última instancia es el progreso en todos los frentes. La consecución de la EPU sin el fomento de políticas encaminadas a consolidar el desarrollo de la primera infancia, la paridad entre sexos en la enseñanza postprimaria o los progresos en materia de alfabetización de adultos, pondría en peligro el logro global de la EPT. El avance en todos los frentes genera beneficios acumulativos, que se consolidan entre sí. En cambio, el progreso lento realizado en una esfera puede debilitar los beneficios producidos por los resultados sólidos en otras.

Índice de Desarrollo de la EPT

El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) es una medida compuesta que permite apreciar los progresos globales. En teoría, debería reflejar los seis objetivos establecidos en Dakar, pero existen limitaciones considerables por falta de datos. La mayoría de los países no dispone de datos fiables y comparables relacionados con el objetivo 1 (AEP), y los progresos hacia el objetivo 3 (necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos) no son fáciles de medir o supervisar. Por consiguiente, el IDE se centra en los cuatro objetivos de la EPT que pueden cuantificarse con mayor facilidad, concediendo igual importancia a cada medición:

- la EPU (objetivo 2) está representada por la TNE total de la enseñanza primaria⁵⁸.
- La alfabetización de los adultos (objetivo 4) está representada por la tasa de alfabetización correspondiente a las personas de 15 años de edad o más⁵⁹.
- La paridad y la igualdad entre sexos (objetivo 5) están representadas por el índice de la EPT relativo al género (IEG). Dicho índice es un promedio de los IPS de las TBE de la enseñanza primaria y secundaria, y de la tasa de alfabetización de los adultos.
- La calidad de la educación (objetivo 6) está representada por la tasa de supervivencia hasta el grado 5⁶⁰.

El valor del IDE correspondiente a un país dado es la media aritmética de los cuatro indicadores de aproximación. El valor oscila entre 0 y 1,

donde 1 representa la consecución total de la EPT⁶¹. Se han podido calcular los valores de 129 países correspondientes al año lectivo que finalizó en 2006. La cobertura varía considerablemente por región, desde menos de un 40% en los países del Asia Oriental y el Pacífico hasta aproximadamente un 80% o más en Europa Central y Oriental, y en América del Norte y Europa Occidental (Cuadro 2.19). La insuficiencia de datos impide un análisis global de la consecución general de la EPT. Muchos países están excluidos, entre ellos la mayoría de los países que la OCDE identifica como Estados frágiles⁶², incluidos aquellos en conflicto o en situaciones posteriores a conflictos.

De los 129 países para los cuales se pudo calcular el IDE correspondiente a 2006:

- En 56 países (cinco más que en 2005) se han logrado los cuatro objetivos de la EPT que pueden cuantificarse con mayor facilidad, o están cerca de alcanzarlos, registrando valores medios del IDE de 0,95 o superiores. La mayoría de estos países que obtienen excelentes resultados se encuentra en las regiones más desarrolladas. Aunque existen algunas excepciones⁶³, han obtenido progresos equilibrados en los cuatro objetivos de la EPT comprendidos en el índice.
- 44 países, la mayoría de América Latina y el Caribe, los Estados Árabes y el África Subsahariana, se encuentran a mitad de camino para lograr la EPT en su totalidad, registrando valores del IDE que oscilan entre 0,80 y 0,94. La mayoría de estos países muestran progresos dispares. La participación en la enseñanza primaria suele ser alta, presentando déficit en otras áreas, como la alfabetización de adultos (Argelia, Belice, Egipto, Kenya, Swazilandia, Túnez y Zambia), la calidad educativa según la medición de la tasa de supervivencia hasta el grado 5 (Ecuador, El Salvador, Filipinas, Myanmar, República Dominicana, Santo Tomé y Príncipe), o ambas (Guatemala).
- 29 países, más de un quinto de los que formaron parte de la muestra del IDE, están rezagados, ya que registran valores del IDE inferiores a 0,80. El África Subsahariana figura ampliamente en

58. La TNE total de la enseñanza primaria mide la proporción de niños en edad escolar primaria que están matriculados ya sea en la enseñanza primaria o secundaria.

59. Los datos de alfabetización empleados se basan en métodos de evaluación convencionales, ya sea declaraciones propias o de terceros o medidas de aproximación del grado de instrucción alcanzado, y por consiguiente, deben interpretarse con cuidado. No se basan en prueba alguna y pueden sobreestimar los niveles reales de alfabetización.

60. En el caso de los países donde la enseñanza primaria dura menos de cinco años, se utiliza la tasa de supervivencia hasta el último grado de la primaria.

61. Para obtener una explicación más exhaustiva de los fundamentos y la metodología del IDE, véase El Índice de Desarrollo de la EPT en el Anexo, que también presenta en detalle valores y clasificaciones correspondientes a 2006.

62. Los Estados frágiles no incluidos son Afganistán, Angola, las Comoras, el Congo, Côte d'Ivoire, Gambia, Guinea-Bissau, Haití, las Islas Salomón, Kiribati, Liberia, Papua Nueva Guinea, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Timor-Leste, Uzbekistán y Vanuatu.

63. La TNE total en la enseñanza primaria sigue siendo de aproximadamente 90% en Armenia, Belarús y Georgia, al igual que la tasa media de alfabetización de adultos en los Estados Árabes Unidos.

Cuadro 2.19: Distribución de los países en función de sus valores del IDE y su región de pertenencia (2006)

	Alejados de la EPT: IDE inferior a 0,80	En posición intermedia: IDE comprendido entre 0,80 y 0,94	Próximos a la EPT: IDE comprendido entre 0,95 y 0,96	EPT lograda: IDE comprendido entre 0,97 y 1,00	Subtotal de la muestra	Número total de países
África Subsahariana	17	9		1	27	45
Estados Árabes	4	9	2		15	20
Asia Central		1	2	4	7	9
Asia Oriental y el Pacífico	2	5	2	4	13	33
Asia Meridional y Occidental	5		1		6	9
América Latina y el Caribe	1	18	3	2	24	41
América del N./Europa Occ.			2	19	21	26
Europa Central y Oriental		2	4	10	16	21
Total	29	44	16	40	129	204

Fuente: Anexo, Cuadro 1 de "El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos".

este grupo, con valores del IDE inferiores a 0,60 en Burkina Faso, Chad, Etiopía, Malí y Níger. También se encuentran en esta categoría países de otras regiones, incluidos cuatro Estados Árabes y cinco de los seis países del Asia Meridional. A excepción de algunos casos en los que la participación de los niños en edad escolar primaria es relativamente alta (por ejemplo, Bangladesh, Camboya, la India, Madagascar, Malawi, Nicaragua), estos países que presentan niveles bajos del IDE se enfrentan a varios desafíos: baja participación educativa, analfabetismo generalizado de los adultos, desigualdades entre sexos y una calidad educativa deficiente.

Progresos hacia la EPT en su conjunto

Sólo fue posible analizar la evolución del IDE entre 1999 y 2006 en 45 países. De éstos, 31 registraron incrementos, los cuales en muchos casos fueron significativos (Gráfico 2.43). Si bien en Etiopía, Mozambique y Nepal los valores absolutos del IDE siguieron siendo bajos, aumentaron en más de un 20%. El IDE disminuyó en 14 países. Chad experimentó la disminución más considerable: en 2006 ocupó el último lugar, muy por debajo de los demás países.

El aumento de la escolarización fue el principal impulsor de los progresos en el IDE. La TNE total de la enseñanza primaria aumentó, en promedio, en un 7,3% en los 45 países. En Etiopía, el nivel de participación escolar alcanzó en 2006 un valor que superó en más del doble el registrado en 1999, pasando del 35% al 72%. Etiopía también experimentó mejoras en la alfabetización de adultos (+35%) y la retención escolar (+14%). En Yemen, los grandes aumentos de la TNE total de la enseñanza primaria, la alfabetización de adultos

y la paridad e igualdad entre sexos compensaron en gran medida una caída significativa de la tasa de supervivencia hasta el grado 5 (-24%). Esto dio como resultado una mejora general del IDE cifrada en un 10%. En la mayoría de los 14 países donde el IDE disminuyó entre 1999 y 2006, el componente de la calidad educativa fue un factor importante.

Logro global de la EPT: las desigualdades dentro de los países siguen siendo la regla

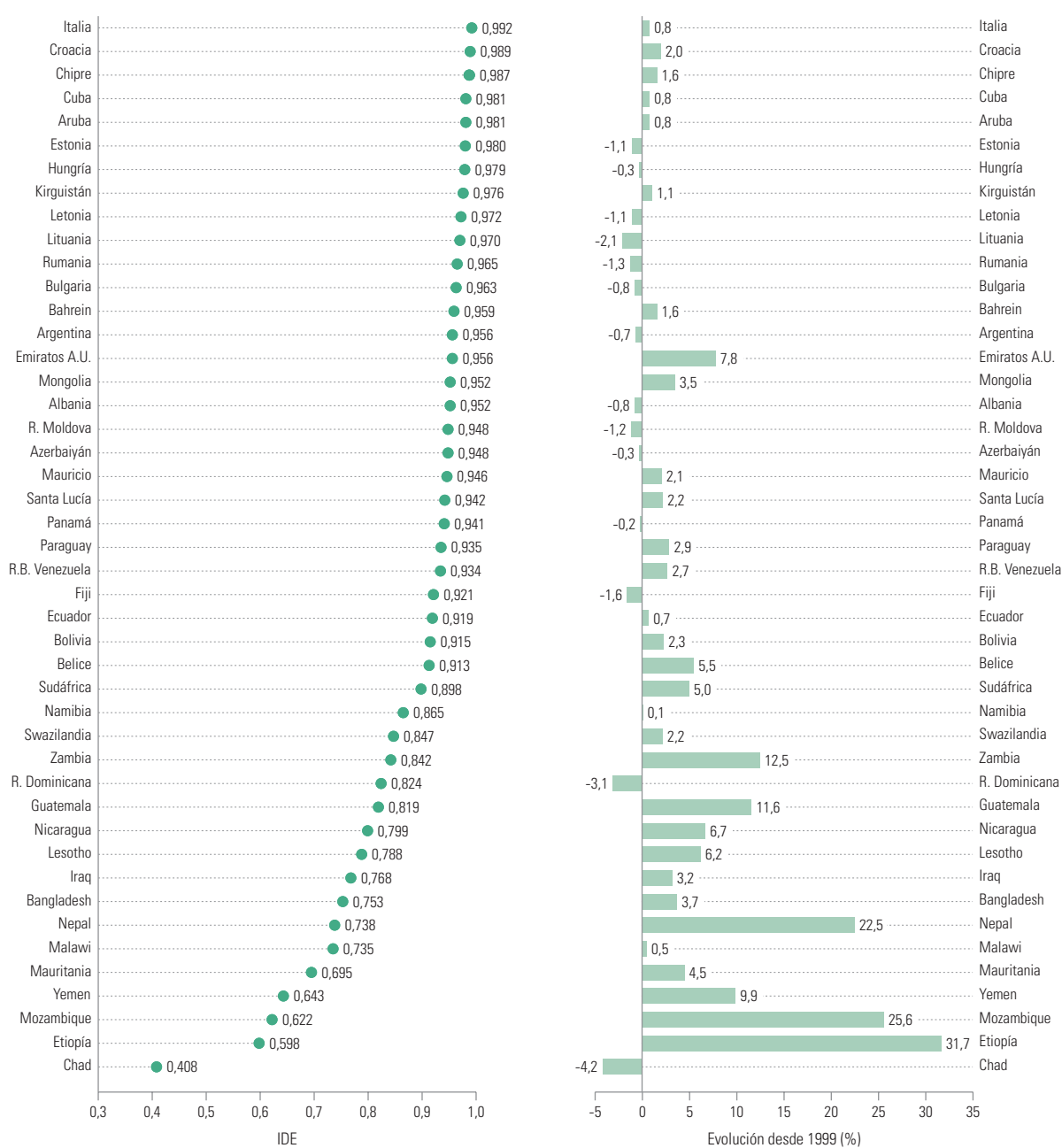
El IDE presenta un panorama basado en los promedios nacionales. Pero, como implica la palabra "todos", la sociedad entera debe compartir de manera equitativa los progresos hacia la consecución de la Educación para Todos. El IDE estándar tiene un inconveniente: no refleja la variación basada en los ingresos u otros indicadores de desventaja. Para suplir esta deficiencia, se generó un Índice de Desigualdad de la EPT por Grupo de Ingresos (IDEGI) para 35 países en desarrollo, a partir de los datos de las encuestas sobre los hogares (Harttgen *et al.*, 2008). El IDEGI utiliza una serie diferente de indicadores para proporcionar una medida similar al IDE, mostrando la distribución de la consecución global de la EPT dentro de los países por ingresos y por zonas rurales/urbanas⁶⁴.

El IDEGI refleja grandes disparidades en el logro global de la EPT entre los diferentes grupos de ingresos, en casi la totalidad de los 35 países analizados. Estas brechas son casi tan grandes como las registradas entre las distintas naciones (Gráfico 2.44). Las disparidades son sobre todo acusadas en Benin, Burkina Faso, Chad, Etiopía, Malí, Mozambique y Níger: el IDEGI correspondiente al grupo más acomodado de estos países es más de dos veces el registrado por el grupo más pobre. En Etiopía, donde se encontró la mayor

El aumento de la escolarización fue el principal impulsor de los progresos logrados en el IDE.

64. El IDEGI difiere del IDE principalmente en tres cuestiones. En primer lugar, se utiliza la tasa neta de asistencia total en primaria en lugar de la TNE total en primaria. En segundo lugar, dado que muchas encuestas sobre los hogares no incluyen las tasas de alfabetización, este componente del IDEGI se basa en la proporción de personas de 15 a 25 años que han recibido cinco años de educación o más. En tercer lugar, la tasa de supervivencia del IDEGI se define como la proporción de personas de 17 a 27 años que, entre las que indican haber recibido al menos un año de educación, declaran haber recibido al menos cinco años de educación.

Gráfico 2.43: El IDE en 2006 y su evolución desde 1999



Nota: Sólo figuran los países con valores del IDE disponibles para 1999 y 2006.
Fuente: Anexo, Cuadro 3 de "El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos".

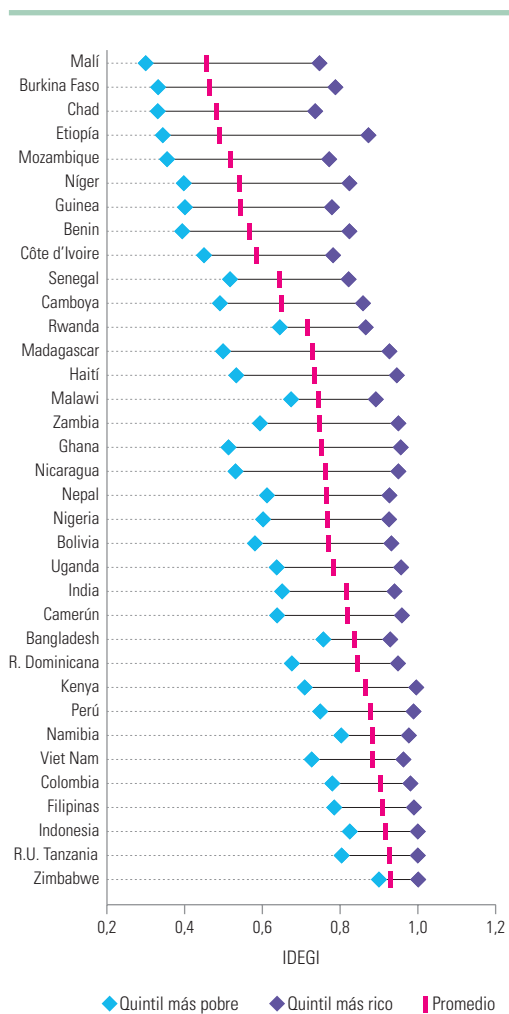
inequidad en la consecución global de la EPT, el IDEGI correspondiente al quintil de ingresos más altos fue de 0,873 en 2003, en comparación con 0,344 correspondiente al quintil más bajo. Las disparidades dentro de los grupos de ingresos fueron menos pronunciadas en siete países, entre ellos, Colombia, Filipinas, Indonesia, la República Unida de Tanzania y Zimbabwe. En estos países que presentan los mejores resultados, el quintil más rico obtuvo la puntuación más alta del IDEGI: 1,00.

Cuanto más alto es el IDEGI medio, menores son las desigualdades educativas. Aunque las desigualdades por grupo de ingresos entre los diversos países son muy variables, puede observarse una tendencia general: los países donde los sistemas educativos funcionan mejor no sólo tienen una mayor consecución global de la EPT, según la medición del IDEGI, sino también menores desigualdades.

Los progresos hacia la realización global de la EPT han beneficiado a los más pobres en la mayoría de los países. La relación del IDEGI entre el quintil más rico y el más pobre de la población disminuyó aproximadamente en el 75% de los 35 países que formaron parte de la muestra. Dicha disminución fue particularmente significativa en Benin, Etiopía, la India y Nepal, donde se reflejaron caídas de un 15% o superiores. Por otro lado, en los países restantes aumentaron las desigualdades en la consecución global de la EPT entre los hogares más pobres y los más ricos, especialmente en Kenya y Nigeria, donde el IDEGI medio disminuyó levemente.

La consecución global de la EPT es mayor en las zonas urbanas que en las rurales, independientemente del grupo de ingresos. Los habitantes de zonas rurales se encuentran particularmente en desventaja en Burkina Faso, Chad, Etiopía y Malí, donde la relación del IDEGI entre las zonas urbanas y las rurales es de aproximadamente 2 o más. Un análisis minucioso de la interacción entre los ingresos y el lugar de residencia pone de manifiesto el impacto de la pobreza en las zonas rurales. La desigualdad educativa entre los grupos de ingresos, según la medición de la relación del IDEGI entre el quintil más acomodado y el más

Gráfico 2.44: Índice de desigualdad de la EPT por quintil de ingresos en un grupo de países (año más reciente)



La desigualdad en la educación entre los distintos grupos de ingresos tiende a ser más acusada en las zonas rurales que en las urbanas, en casi dos tercios de los 35 países.

Fuente: Encuestas Demográficas y de Salud, cálculos realizados por Harttgen et al. (2008).

pobre, tiende a ser mayor en las zonas rurales que en las urbanas en aproximadamente dos tercios de los 35 países. En Chad, Ghana, Haití y Nicaragua, la relación entre los más ricos y los más pobres es de aproximadamente 2 en las zonas rurales. Sin embargo, en otros países, como Benin, Camboya y Mozambique, los pobres que habitan en zonas urbanas se encuentran en mayor desventaja. ■



© Gurinder Osani/AP/ISPA

Por dos caminos separados en la vida: escolares y niños de la calle en Nueva Delhi (India).



Capítulo 3

Mejorar la calidad y aumentar la equidad: por qué es importante la gobernanza

Muchos países han introducido profundas reformas de gobernanza en la educación. El presente capítulo examina los problemas de gobernanza y medidas de reforma en cuatro esferas fundamentales: financiación, gestión escolar, contratación y distribución de docentes y planificación educativa. De dicho examen se desprenden dos conclusiones clave. En primer término, no existe una receta única para la buena gobernanza: cada país debe formular estrategias locales y nacionales. En segundo lugar, los gobiernos de todo el mundo no han atribuido suficiente importancia a la equidad en el diseño de reformas de la gobernanza.

Introducción	138
Financiar la educación para alcanzar la equidad	142
Elección, competición e importancia de los padres y docentes: la reforma de la gobernanza escolar y la EPT	162
Reforzar la gobernanza relativa a los docentes y su seguimiento	182
Un enfoque integral de la educación y la reducción de la pobreza: el eslabón perdido	197

Introducción

Gobernanza es un término que evoca procesos políticos, administrativos y de gestión abstractos. Es fácil perder de vista el verdadero impacto que tienen las prácticas de gobernanza en educación sobre la vida de gente común, las esperanzas y aspiraciones de padres e hijos y las posibilidades de desarrollo humano de las naciones.

Para comprender la importancia de la buena gobernanza en educación, basta con considerar la alternativa. La mala gobernanza deja a padres y comunidades frente a un sistema educativo que no rinde cuentas ni responde a sus necesidades. Fomenta sistemas educativos incapaces de mejorar el aprovechamiento escolar. Deja a comunidades y regiones con niños en las aulas, pero carentes del material didáctico más elemental y a cargo de docentes sin formación ni motivación. En algunos casos, la mala gobernanza también implica que las escuelas no reciban los recursos financieros que les han sido asignados.

Las malas prácticas de gobernanza en educación afectan a toda la sociedad, pero son siempre los más pobres los que llevan las de perder. La buena gobernanza implica no sólo transparencia y rendición de cuentas, sino el compromiso con la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. A diferencia de los hogares ricos, que pueden optar por la escolaridad privada, los hogares pobres dependen de los gobiernos para la prestación de servicios educativos. Cuando dichos servicios son de baja calidad, inaccesibles o inasequibles, son los pobres los que salen perdiendo. Los indicadores de mala gobernanza en educación incluyen: grandes brechas financieras entre las zonas ricas y pobres, prestaciones inasequibles para los pobres y falta de atención a las estrategias para llegar a los desfavorecidos. La corrupción descontrolada, otra característica de la mala gobernanza, tiene consecuencias particularmente perjudiciales para los hogares pobres. Cuando los recursos no llegan a las escuelas o cuando las escuelas cobran derechos no autorizados, son los pobres los que tienen menores posibilidades de pagarlos.

El programa de buena gobernanza

La gobernanza describe las instituciones, reglas y normas por medio de las cuales se desarrollan y aplican políticas y se exige la rendición de cuentas. La reforma de la gobernanza, en su sentido lato, se ocupa de cambiar las reglas del juego, es decir, cambiar los procesos por medio de los cuales se toman y ejecutan decisiones en nombre de los miembros de una organización o una sociedad

(Rodrik, 2008). Sin embargo, la gobernanza no se refiere sólo a procesos institucionales abstractos o reglas formales; también abarca las relaciones de poder dentro de la sociedad. En su nivel más básico, los sistemas de gobernanza definen quién toma las decisiones políticas, cómo se distribuyen los recursos en la sociedad y cómo rinden cuentas los gobiernos.

La buena gobernanza es ahora una parte clave del programa internacional de desarrollo. Más allá de la esfera de la educación, se considera que la gobernanza es una condición para alcanzar un mayor crecimiento económico, la reducción acelerada de la pobreza y una mejor prestación de servicios. Los datos generalmente más usados en indicadores de gobernanza muestran que los objetivos van desde el fortalecimiento de la democracia multipartidaria hasta la reducción de la corrupción, el fortalecimiento del Estado de derecho, una mayor rendición de cuentas por parte de las instituciones públicas y el incremento de la participación y del derecho de los ciudadanos a ser escuchados (Kaufmann *et al.*, 2007).

Pocos cuestionarían la importancia intrínseca de la mejora de la gobernanza en estos campos y la mayoría sostendría que su progreso es de importancia clave para el desarrollo (Rodrik, 2008). Como lo expresara un grupo de comentaristas, "la buena gobernanza es un ideal donde los procesos políticos traducen la voluntad de los pueblos en políticas públicas y estipulan las reglas que rigen la prestación eficaz y eficiente de los servicios a todos los miembros de la sociedad" (Crouch y Winkler, 2007, pág. 1). El tipo de políticas para alcanzar el objetivo final de la buena gobernanza es mucho más controvertido. Lograr la buena gobernanza puede implicar reformas políticas profundas y el reordenamiento del entramado institucional. Con frecuencia, los donantes descuidan este hecho y presentan a los beneficiarios de la ayuda profusas listas de reformas para alcanzar la buena gobernanza, sin considerar un orden de prelación o su viabilidad política (Grindle, 2004). En términos generales, el argumento de la buena gobernanza suele callar las relaciones de poder y los intereses personales que podrían verse afectados por la reforma de la gobernanza.

También ha habido una falta concomitante de reconocimiento de la importancia del contexto nacional y local. Cuando se trata de la reforma de la gobernanza, lo que funciona en un entorno puede no funcionar en otro. Y no hay garantías de que el progreso hacia la buena gobernanza, medido por los indicadores estándar, resuelva los problemas más amplios del desarrollo.

Gobernanza de la educación: el Marco de Acción de Dakar y más allá

La gobernanza de la educación no es, simplemente, el sistema de administración y gestión de la educación de un país. En su sentido más amplio, se ocupa de los procesos formales e informales que llevan a la formulación de políticas, identificación de prioridades, asignación de recursos y aplicación y seguimiento de reformas. La gobernanza es un tema que atañe no sólo al gobierno central sino a cada uno de los niveles del sistema, desde el ministerio de educación hasta las aulas y la comunidad. En última instancia, está vinculada con la distribución de poder en la toma de decisiones en todos los niveles.

Al igual que otros servicios, la prestación educativa se ve afectada por condiciones más amplias de gobernanza. Cuando la democracia, transparencia y el respeto por el Estado de derecho son tenuous, socavan la responsabilidad política y la participación. Dentro del sector de la educación, las estructuras de gobernanza conectan a distintos actores y definen los términos de su interacción. La posibilidad de que los padres participen en las decisiones escolares, exijan rendición de cuentas por parte de la escuela y los docentes y obtengan acceso a la información se ve condicionada por la asignación de derechos y responsabilidades regidos por los sistemas de gobernanza, cuyas reglas también definen las condiciones según las cuales los gobiernos contratan, distribuyen y forman a los docentes. Dichas reglas tienen gran influencia sobre las competencias y la motivación de los docentes en el aula. Más allá de ésta, los sistemas de gobernanza definen la relación entre los organismos escolares, el gobierno local y el gobierno central. Determinan quién fija prioridades y toma decisiones en esferas clave que abarcan desde el plan de estudios hasta la gestión de docentes y el seguimiento y la supervisión escolares. En el campo de las finanzas, la gobernanza de la educación se ocupa de la forma en que se fijan las prioridades y cómo se obtienen, asignan y gestionan los recursos.

Como resulta de esta lista no exhaustiva, la gobernanza abarca un amplio espectro de actores y muchos niveles de gobierno y prácticamente afecta a todas las decisiones que se toman en educación. En todos los países, la relación entre los actores y los organismos gubernamentales puede ser sumamente compleja y variada. Del mismo modo, el cambio en la gobernanza puede implicar distintas cosas en distintos contextos. Por ejemplo, la descentralización podría delegar la autoridad en cierta esfera (la contratación de docentes) pero no en otra (remuneración docente

La mala gobernanza afecta a toda la sociedad, pero son siempre los más pobres los que llevan las de perder.

Nota: En esta edición 2009 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, todas las cifras en dólares van precedidas de la abreviatura internacional USD (United States Dollars).

o diseño curricular). Podría traspasar la autoridad política, pero mantener una responsabilidad financiera sumamente centralizada.

El Marco de Acción de Dakar no fue concebido como un programa integral de reforma de la gobernanza. Sin embargo, definió algunos principios generales: comprometió a los gobiernos a “crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas”. Además de ser de importancia intrínseca, el progreso en dichas esferas se consideró como una estrategia para asegurar que los gobiernos “puedan responder de modo más efectivo a las necesidades diferentes y constantemente cambiantes de los alumnos” (UNESCO, 2000, Comentario detallado, párrafo 55). Si bien el Marco de Dakar no proporciona una receta de buena gobernanza, promueve el avance hacia “una adopción de decisiones, una aplicación y una supervisión más descentralizadas y participativas en los niveles inferiores de responsabilidad”.

Lo expuesto se condice con los temas centrales del debate más amplio sobre gobernanza. El surgimiento de sistemas más responsables y participativos en la prestación de servicios ha sido un objetivo generalizado de la reforma de la función pública. La descentralización –la transferencia de la autoridad política, administrativa y fiscal a los niveles inferiores del gobierno– es una de las reformas de la gobernanza más generalizadas de las últimas dos décadas. Aunque la descentralización a menudo ha sido impulsada por motivos fiscales, los gobiernos siempre la definen como un medio para acercar la toma de decisiones a las personas afectadas.

Un supuesto implícito en los planteamientos de la reforma de la gobernanza que implica la transferencia de autoridad es que favorecen intrínsecamente la equidad. En general, se considera que lograr que los prestadores de servicios sean más responsables ante las comunidades que atienden y otorgar a dichas comunidades un mayor papel en la toma de decisiones es una fuente de autonomía. Según una convicción muy extendida, transferir la toma de decisiones de los organismos gubernamentales (alejados de las poblaciones afectadas) y hacer que el proceso sea más localizado y transparente permitirá cambiar las estructuras de incentivos, instando a los prestadores de servicios educativos a responder mejor a las necesidades e inquietudes de los pobres.

Después de unas dos décadas de profundas reformas en la gobernanza de la educación, aún no hay una opinión concluyente respecto de los resultados. Sorprendentemente, a pesar del

continuo optimismo, hay pocos datos empíricos que demuestren que las políticas de gobernanza aplicadas hasta ahora hayan mejorado la calidad de la educación y favorecido una mayor equidad. Esto es válido no sólo para los países que introdujeron reformas esporádicas, sino también para los modelos frecuentemente citados de reforma radical de la gobernanza introducidos en Chile, Sudáfrica y Uganda (Crouch y Winkler, 2007).

La evaluación de la reforma de la gobernanza es una tarea difícil. El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* estudió dónde se toman las decisiones en 184 países, considerando esferas que abarcan desde el diseño curricular, la infraestructura escolar, la contratación y remuneración docente hasta la financiación y la asignación de recursos (véase el ejercicio de clasificación en el Anexo, pág. 273). La complejidad misma de los sistemas de gobernanza dificulta el análisis de la toma de decisiones en dichas esferas, incluso dentro de un mismo país. Y la comparación entre países es una tarea aún más ardua. Sin embargo, a pesar de la complejidad de los niveles de toma de decisiones, se pueden observar algunos patrones generales. Uno de los más llamativos es que, a pesar de las frecuentes declaraciones gubernamentales a favor de la descentralización, muchas decisiones educativas aún están en manos de las autoridades del gobierno central.

Si bien los sistemas de gobernanza varían en todo el mundo, muchos tienen un elemento en común: brindan servicios educativos que suelen ser inaccesibles, ineficientes, inasequibles y de dudosa calidad. Cambiar dichos sistemas es crucial si los países desean acelerar el progreso hacia los objetivos fijados en el Marco de Acción de Dakar. Algunos países han demostrado que es posible, pero los enfoques adoptados actualmente para reformar la gobernanza suelen fracasar.

¿Por qué han sido tan desalentadores los resultados obtenidos hasta la fecha? No hay una respuesta generalizada, ya que cada país afronta distintas limitaciones y problemas en la reforma de la gobernanza. Sin embargo, se pueden identificar dos problemas generales.

En primer lugar, en muchos países en desarrollo se ha tendido a adoptar “recetas” de reforma de la gobernanza procedentes de los países ricos sin plantearse si éstas eran adecuadas para el país en cuestión (una práctica alentada por algunos donantes). Asimismo, se ha observado una tendencia a extender la reforma general de los servicios públicos a la educación, sin prestar suficiente atención a su adecuación a la esfera educativa o a las limitaciones institucionales reales y del contexto local.

La educación suele ser inaccesible, ineficiente, inasequible y de dudosa calidad.

En segundo lugar, muchos gobiernos no han situado la reducción de la pobreza y el fortalecimiento de la equidad en el núcleo de la reforma de la gobernanza. Demasiado a menudo, los intereses de los pobres no pasan de ser una mención tardía y meramente retórica. Si hay una lección clara que puede extraerse de la experiencia en reforma de la gobernanza, es que los cambios respecto de los procesos administrativos y del lugar donde se toman las decisiones no generan automáticamente resultados que favorezcan a los pobres. Para abordar la causa de fondo de la falta de oportunidades educativas se requiere un compromiso político y una formulación de políticas que den prioridad a los pobres y vulnerables. Asimismo, hace falta un enfoque integral e intersectorial de la planificación.

Este Capítulo no pretende cubrir todos los aspectos de la gobernanza de la educación. Se centra, de modo selectivo, en algunas de las corrientes más importantes de la reforma de la gobernanza y en algunos temas que no suelen abordarse en el debate general sobre la reforma educativa. El capítulo se divide en cuatro secciones.

1. **Estrategias de financiación para reducir la falta de equidad.** Desde Dakar, muchos gobiernos han incrementado su compromiso de financiación pública para la educación. Pero muchos podrían –y deberían– hacer aún más. Las reformas de gobernanza se han centrado en mejorar la eficiencia descuidando la equidad. La descentralización es un ejemplo al respecto: delegar la movilización de fondos en países caracterizados por importantes disparidades regionales en términos de riqueza puede conducir a una mayor desigualdad en la financiación de la educación. En muchos casos, la descentralización ha reforzado e incrementado las disparidades en educación. *Lección: si bien la descentralización es importante, el gobierno central debe conservar un papel fuerte para promover una distribución igualitaria de la financiación educativa.*
2. **Elección, competición y voz.** La elección y la competición son temas centrales en la reforma de la gobernanza de la educación. La idea es que la competición impulse el avance de la eficiencia produciendo ventajas generalizadas en cuanto al aprovechamiento escolar y la equidad. Las escasas pruebas de estos supuestos beneficios no han empañado el entusiasmo de muchos encargados de las reformas por las alianzas entre el sector público y el privado, en las que se otorga un papel más importante a las escuelas privadas y a los sistemas de bonos para destinar fondos públicos a dichas escuelas.

La llamada “gestión basada en la escuela”, es decir, la delegación de autoridad al nivel escolar o comunitario, ha sido otra importante corriente de reforma. Su objetivo declarado es hacer que los prestadores de servicios educativos sean más receptivos a las necesidades locales. Entretanto, algunos consideran que las escuelas privadas poco onerosas son una alternativa viable a la oferta estatal. Los resultados positivos asociados a la reforma en esta esfera han sido modestos. Las alianzas entre el sector público y el privado tienen efectos dispares y limitados en cuanto a logros en el aprovechamiento escolar y la equidad. Además, las escuelas privadas poco onerosas constituyen un síntoma del fracaso del sistema público, en lugar de una solución para el problema. *Lección: la delegación de responsabilidades en las comunidades, padres y prestadores privados no es sustituto del saneamiento del sistema educativo público.*

3. **Gobernanza de los docentes y seguimiento.** Los docentes ocupan un lugar especial en el programa de reforma de la gobernanza. Los problemas a tratar abarcan desde la contratación hasta la motivación y distribución. La baja motivación, generalmente relacionada con la escasa remuneración y las malas condiciones laborales, es un gran impedimento para el aprendizaje de alta calidad. En muchos países, los problemas respecto de la contratación docente se ven agravados por grandes disparidades relativas al acceso a docentes calificados, y los niños de hogares pobres y de las zonas rurales alejadas son los principales perdedores. El seguimiento del aprovechamiento escolar puede proporcionar información importante para el diseño de políticas, pero la capacidad institucional para el seguimiento eficaz suele ser escasa. *Lecciones: es necesario mejorar la contratación, distribución y motivación de los docentes por medio de incentivos y mecanismos de responsabilidad adecuados para mejorar el aprendizaje y aumentar la equidad; y fortalecer el empleo de evaluaciones regionales, nacionales y escolares para sustentar un diseño de políticas que apunten a dichos fines.*
4. **Un enfoque integral de la educación y la reducción de la pobreza.** Los procesos de planificación en los que se fijan prioridades son un aspecto importante de la reforma de la gobernanza. En los últimos años, la planificación del sector educativo en los países en desarrollo se ha fortalecido y refleja un mayor compromiso político y financiero. Sin embargo, el avance hacia una mayor equidad en educación requiere una reforma de la gobernanza que vaya más allá

Para abordar la causa de fondo de la falta de oportunidades educativas, se requiere un compromiso político y una formulación de políticas que den prioridad a los pobres y vulnerables.

El fracaso en la lucha contra la corrupción disminuye la eficiencia y socava la equidad.

del sector educativo mismo. Se requieren estrategias más amplias para suprimir las barreras a la EPT que están asociadas a las disparidades de riqueza, género, pertenencia étnica y otros factores. La coordinación intersectorial es necesaria para mejorar las oportunidades en salud, nutrición y sustento. Los informes sobre estrategias para la reducción de la pobreza son importantes en este esfuerzo, pero la mayoría no logra su cometido. *Lección: se debe integrar la educación en las estrategias generales para superar la pobreza y la desigualdad.* □

Financiar la educación para alcanzar la equidad

Introducción

En el Marco de Acción de Dakar, los gobiernos se comprometen a “aumentar de manera considerable la inversión en educación básica” (UNESCO, 2000, párrafo 8). Dicho compromiso refleja la convicción de que se necesitan más fondos si el mundo ha de alcanzar la EPU y los objetivos más amplios de la EPT. Pero la movilización de recursos es sólo un aspecto de un conjunto mayor de desafíos en cuanto a la gobernanza. El modo en que los gobiernos movilizan, distribuyen y gestionan la inversión en educación tiene consecuencias críticas sobre la eficiencia y equidad del sistema escolar.

Los países presentan grandes diferencias en la capacidad de financiación de la educación. Las diferencias de riqueza fomentan grandes disparidades en el gasto por alumno que, a su vez, contribuyen a la desigualdad generalizada relativa al acceso y la calidad mencionada en el Capítulo 2. Dichas desigualdades tienen importantes consecuencias, no sólo para la educación sino para la futura distribución de la riqueza y de las oportunidades en una economía mundial cada vez más integrada.

Si bien un promedio de ingresos bajo y un elevado nivel de pobreza imponen limitaciones presupuestarias evidentes, los patrones de gasto en educación también reflejan opciones políticas. Algunos gobiernos están mucho más comprometidos con la financiación de la educación que otros. Esto tiene importantes consecuencias: un gasto más elevado no produce, automáticamente, resultados educativos mejores o más equitativos, pero es obvio que la falta crónica y sostenida de fondos no conduce al desarrollo de sistemas educativos de alta calidad o a la equidad.

En los debates sobre la gobernanza de la educación destaca la gestión financiera. Los temas en juego tienen importantes consecuencias sobre la equidad. Las reglas que rigen la asignación de recursos entre alumnos, escuelas y regiones pueden determinar si los desfavorecidos reciben más o menos fondos que los más favorecidos. Las prácticas de gobernanza también influyen en la eficiencia del gasto público y la disponibilidad de aulas, docentes y material didáctico. El fracaso en la lucha contra la corrupción, un tema clave de la gobernanza, impone una doble carga económica a la educación: penaliza la eficiencia y socava la equidad, ya que la corrupción recae mayoritariamente sobre los pobres.

Se ha postulado y adoptado ampliamente la descentralización como reforma de la gobernanza. El principal argumento a favor de la descentralización es que acerca las decisiones a la gente. Así, al delegar la toma de decisiones y gestión financiera en organismos especializados de gobierno local, las estructuras descentralizadas tienen mayor capacidad de rendir cuentas y responder a los problemas locales. Sin embargo, la descentralización también puede debilitar la prestación educativa e incrementar la desigualdad. Los resultados dependen del diseño de las estrategias de descentralización y del compromiso del gobierno central para con la igualdad de oportunidades.

Gasto público en educación

En los últimos años han surgido dos posiciones encontradas sobre la importancia de una mayor financiación para alcanzar la EPT. Algunos consideran el incremento del gasto en educación como un indicador automático de progreso. Otros, señalan la dura lección que resulta de la comparación de los datos entre países: la correlación entre el gasto en educación y el aprovechamiento escolar es, en el mejor de los casos, tenue y, a veces, inexistente (Hanushek, 2003; Pritchett, 2004; Wößmann, 2003). Estos últimos han destacado la importancia de mejorar la eficiencia, a la que consideran como el mejor camino para avanzar hacia la EPT.

La realidad es menos tajante: se pueden obtener paupérrimos resultados de aprendizaje y altos niveles de desigualdad con un nivel de gasto bajo, medio o alto. El incremento acelerado del gasto no conlleva, necesariamente, un mejor nivel de aprovechamiento. Sin embargo, los umbrales de financiación son importantes. Los estudiantes deben tener acceso a un nivel mínimo de recursos y de materiales. Se necesita la construcción y el mantenimiento de escuelas. Se debe contratar y remunerar a los docentes. Incluso con una mayor eficiencia, las brechas crónicas de financiación en muchos países contribuyen al acceso inadecuado, la mala calidad, la contratación insuficiente de docentes y la baja motivación de los maestros.

La financiación insuficiente tiene consecuencias. Los grupos de ingresos medios y altos pueden compensar una prestación estatal inadecuada mandando a sus hijos a escuelas privadas o contratando maestros particulares. También pueden adquirir libros de texto y material didáctico suplementarios. Es muy probable que los hogares de bajos ingresos no puedan acceder a estas opciones. Para los grupos más pobres, la inversión y prestación públicas constituyen el único camino viable hacia una educación que cumpla con los estándares mínimos de calidad.

Esquemas y tendencias del gasto público en el mundo

La inversión pública de un país en educación se relaciona con cuatro factores: riqueza nacional, proporción de riqueza que se convierte en ingreso presupuestario, proporción del gasto público destinada a educación y apoyo externo. Además, la distribución del gasto en los distintos niveles educativos tiene importantes consecuencias sobre la equidad dentro de cada país. En este apartado trazaremos un breve panorama de la financiación de la educación a nivel mundial, regional y nacional.

El gasto en educación y los ingresos nacionales: una relación irregular. La proporción de los ingresos nacionales destinada a educación difiere sustancialmente entre regiones y grupos de ingresos (Cuadro 3.1). En general, la proporción aumenta con la riqueza nacional, básicamente porque la recaudación de impuestos se incrementa en función de los ingresos nacionales per cápita. Los países de ingresos bajos en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental (donde vive aproximadamente el 80% de los niños sin escolarizar) suelen invertir la menor proporción del PNB en educación. En el África Subsahariana, casi la mitad de los países de ingresos bajos (11 de los 21 con datos relevantes) destina menos del 4% de su producto nacional a la educación. En el Asia Meridional, Bangladesh destina sólo el 2,6% de su producto nacional a la educación y Pakistán, el

Para los grupos más pobres, la inversión pública constituye el único camino viable hacia una educación con estándares mínimos de calidad.

Cuadro 3.1: Gasto público total en educación expresado en % del PNB, por región y grupo de ingresos (2006)

	Mínimo	Mediana	Máximo	Países con datos (%)
Mundo	1,2	4,9	10,8	68
Países en desarrollo	1,4	4,4	10,8	64
Países desarrollados	1,2	5,3	8,3	82
Países en transición	2,4	3,9	6,6	75
África Subsahariana	1,4	4,4	10,8	73
Estados Árabes	1,6	4,6	7,7	50
Asia Central	2,4	3,4	5,3	67
Asia Oriental y el Pacífico	1,8	...	10,0	42
Asia Meridional y Occidental	2,6	3,3	8,3	78
América Latina y el Caribe	1,2	4,1	10,8	73
América del N./Europa Occ.	2,3	5,5	8,3	88
Europa Central y Oriental	3,6	5,3	6,6	76
Grupo de ingresos				
Países de ingresos bajos	1,4	3,5	6,9	60
Países de ingresos medios-bajos	2,3	5,6	10,8	67
Países de ingresos medios-altos	1,4	4,7	10,8	84
Países de ingresos altos	1,2	5,3	8,3	76

Nota: El agrupamiento de países en la primera parte del cuadro se ajusta a la clasificación empleada en los cuadros estadísticos del Anexo del Informe. La clasificación de ingresos de la segunda parte se ajusta a los criterios empleados por el Banco Mundial.

Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 11.

La gran proporción de la remuneración de los docentes en la financiación de la educación no es un indicio de que se les esté pagando en exceso.

1. El porcentaje de los ingresos nacionales destinado a la educación depende de la capacidad de recaudación impositiva de cada gobierno. Si dos países destinan el mismo porcentaje de su PNB a la educación, el que tiene mayor índice de recaudación impositiva con respecto a su PNB podrá asignar a la educación una parte proporcionalmente menor del presupuesto nacional que aquel que tenga el mismo PNB pero menor recaudación impositiva.

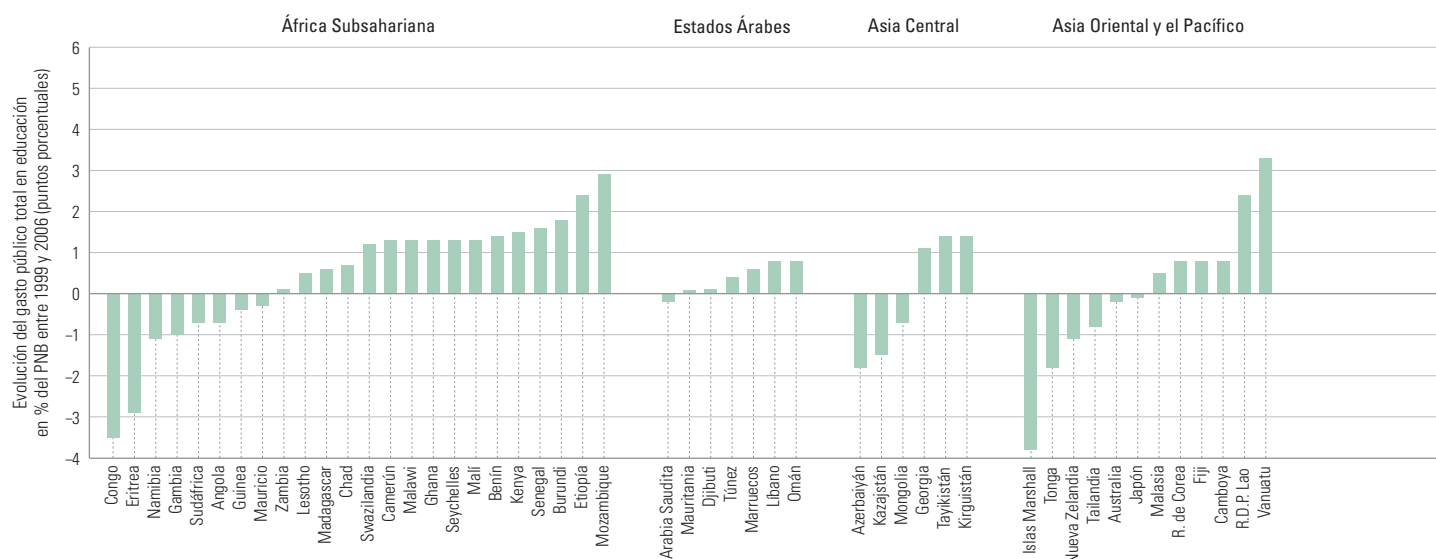
2,7% (véase el Cuadro estadístico 11 del Anexo). Sorprendentemente, la India invierte una menor proporción del PNB en educación –alrededor del 3,3%– que la mediana para el África Subsahariana, aun cuando el producto promedio indio es casi un 33% mayor. Si bien los países de ingresos bajos gastan mucho menos en educación que otros países, hay grandes diferencias dentro del grupo. Por ejemplo, la República Central Africana destina el 1,4% del PNB a la educación, mientras que Etiopía destina el 6%.

El gasto público está aumentando, pero no de forma generalizada. Desde Dakar, en la mayoría de los países con datos disponibles, el gasto público en educación como proporción del PNB ha aumentado (Gráfico 3.1). En algunos países, el importante incremento en el gasto en educación ha sido asociado a un avance significativo hacia el cumplimiento de los objetivos de la EPT (aunque la asociación no es en sí un factor de causalidad). Por ejemplo, Etiopía, Kenia, Mozambique y Senegal incrementaron fuertemente la proporción del PNB que se invierte en educación y han mostrado una marcada disminución en las cifras de niños sin escolarizar (véase el Gráfico 2.10 del Capítulo 2). Lamentablemente, la proporción del producto nacional destinada a la educación disminuyó entre 1999 y 2006 en 40 de los 105 países que cuentan con datos. En 12 de ellos disminuyó en más de un punto porcentual. La perspectiva de alcanzar la EPU para 2015 se ve más comprometida por el hecho de que dicho grupo incluye a varios países con una numerosa población sin escolarizar,

bajos niveles de participación o ambas condiciones. Entre dichos países figura el Congo (-3,5 puntos porcentuales), Eritrea (-2,9) y la India (-1,3). La falta de cambios significativos en Pakistán y Bangladesh y algunos países del África Subsahariana también es motivo de preocupación. Dichos países deben incrementar, al mismo tiempo, el nivel, la eficiencia y la equidad del gasto público en educación.

El compromiso nacional con la educación es dispar. En la medida en que las prioridades presupuestarias reflejan las prioridades políticas, el modo en que los gobiernos asignan recursos refleja el orden de sus intereses¹. El grado de compromiso estatal con la educación se ve más reflejado en la proporción del gasto público total destinada a la educación que en la del PNB destinada a tal fin. La mediana del gasto público en educación del África Subsahariana es una de las más altas de todas (Cuadro 3.2). Por el contrario, el Asia Meridional y Occidental destinan una menor proporción de los recursos públicos a la educación que los Estados Árabes y el África Subsahariana. Independientemente de las limitaciones de recursos, muchos países del Asia Meridional y Occidental parecen padecer de una falta de compromiso político para con la educación. Una vez más, los promedios regionales ocultan importantes diferencias entre países. Por ejemplo, en el África Subsahariana, Madagascar destina el 25% de su presupuesto público a la educación, comparado con sólo un 10% destinado por Chad (véase el Cuadro estadístico 11 del Anexo).

Gráfico 3.1: Evolución del gasto público total en educación en % del PNB entre 1999 y 2006 (puntos porcentuales)



Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 11.

Asignación de fondos a la educación

Los patrones generales de movilización de recursos son sólo una parte de la ecuación de la financiación. La forma en que los gobiernos asignan recursos dentro del sector educativo también es importante. La selección de las prioridades suele reflejar aspectos importantes de la gobernanza en la educación.

La asignación de fondos a la enseñanza primaria varía según los patrones de escolarización. Dichos patrones influyen sobre la asignación de fondos a un determinado nivel educativo. Los países con bajo nivel de escolarización postprimaria suelen destinar una proporción mayor del presupuesto general a la enseñanza primaria. En 13 de los 29 países del África Subsahariana que cuentan con datos, la proporción del gasto público asignado a la enseñanza primaria supera el 50% (Gráfico 3.2). Los países de otras regiones que presentan bajas tasas de escolarización postprimaria –Guatemala, Mauritania y Filipinas, entre otros–, muestran una concentración similar de recursos destinados a la enseñanza primaria (véase el Cuadro estadístico 11 del Anexo). La menor asignación de fondos a la enseñanza primaria corresponde a países y regiones en los que la escolarización secundaria es casi universal y la tasa de matrícula en el nivel terciario es alta. Como siempre, los promedios ocultan importantes variaciones: de los 108 países de todas las regiones que cuentan con datos, 60 de ellos gastan más en educación secundaria que en la primaria.

Cuadro 3.2: Gasto público total en educación expresado en % del gasto gubernamental total por región y grupo de ingreso, 2006

	Mínimo	Mediana	Máximo	Países con datos (%)
Mundo	4	15	31	57
Países en desarrollo	4	16	31	52
Países desarrollados	6	12	17	73
Países en transición	9	17	20	58
África Subsahariana	4	18	30	51
Estados Árabes	10	21	31	55
Asia Central	9	...	19	33
Asia Oriental y el Pacífico	9	...	25	36
Asia Meridional y Occidental	11	15	19	78
América Latina y el Caribe	9	15	26	59
América del N./Europa Occ.	9	12	17	81
Europa Central y Oriental	6	13	20	71
Grupo de ingresos				
Países de ingresos bajos	10	17	26	40
Países de ingresos medios-bajos	4	13	31	74
Países de ingresos medios-altos	8	16	30	53
Países de ingresos altos	9	13	28	69

Nota: El agrupamiento de países en la primera parte del cuadro se ajusta a la clasificación empleada en los cuadros estadísticos del Anexo del informe. La clasificación de ingresos de la segunda parte se ajusta a los criterios empleados por el Banco Mundial.

Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 11.

El gasto en docentes predomina, especialmente en los países más pobres. Aproximadamente la mitad de los países con datos para 2006 gastó más de tres cuartas partes de su presupuesto ordinario para enseñanza primaria en la remuneración de

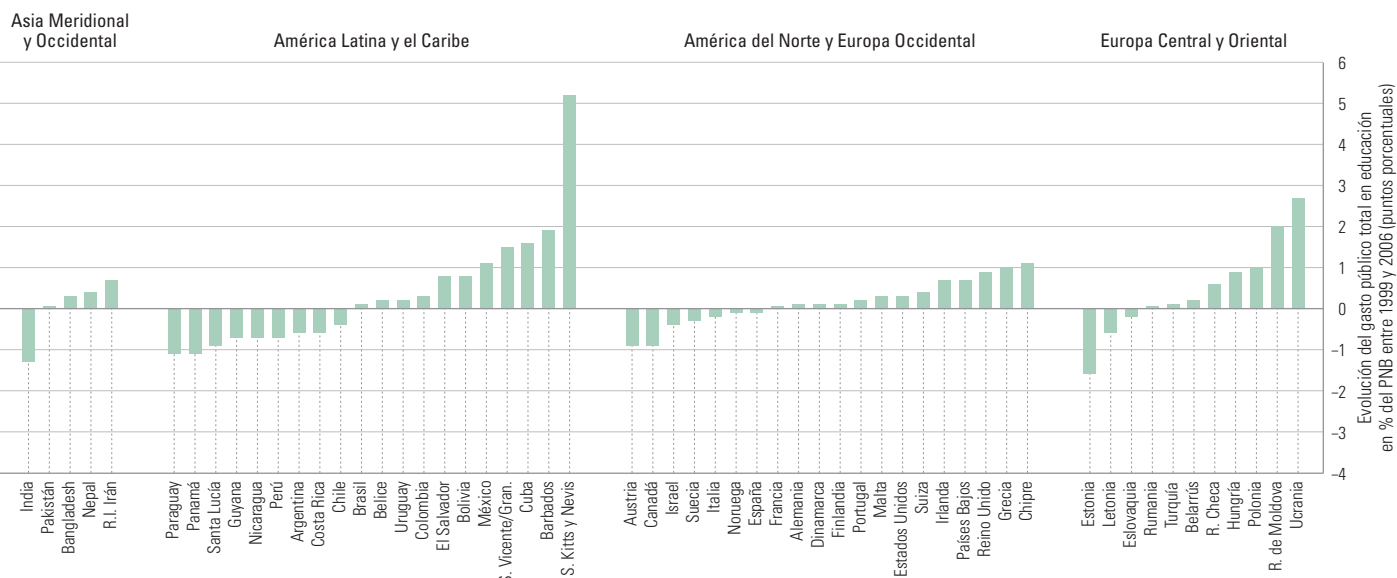
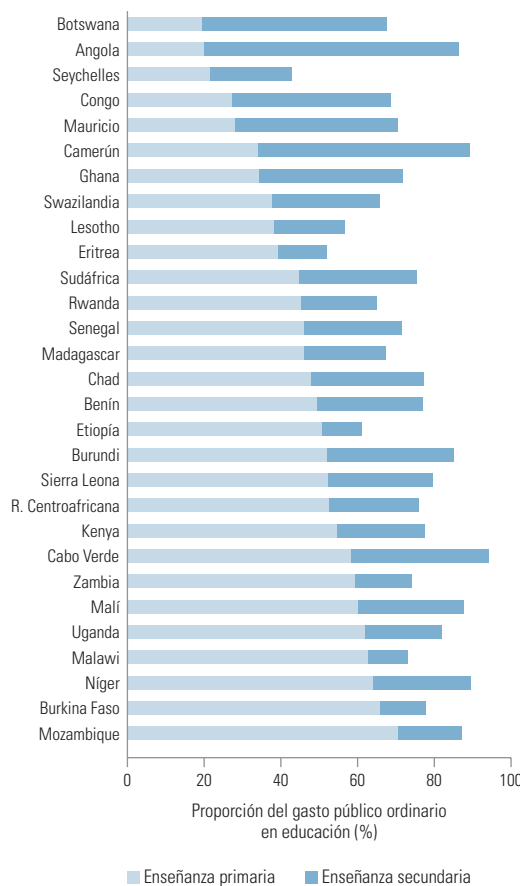


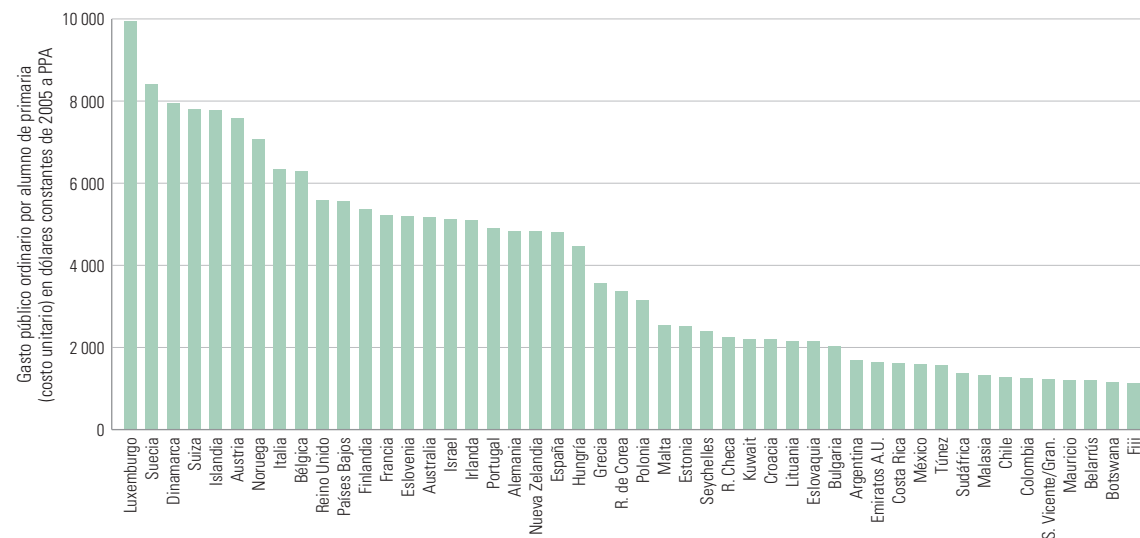
Gráfico 3.2: Distribución del gasto público ordinario en educación en el África Subsahariana, por nivel (2006)

En Zambia, el 93% del presupuesto de la enseñanza primaria se destina a salarios de los docentes.

Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 11.

docentes ejerciendo en instituciones públicas (véase el Cuadro Estadístico 11 del Anexo). La proporción del gasto docente en la asignación presupuestaria suele dejar poco margen para la financiación de otros insumos, incluyendo el material didáctico y el desarrollo profesional de los docentes. En Zambia, el 93% del presupuesto ordinario de la enseñanza primaria se destina a salarios de los docentes y menos del 4%, a libros de texto y otros materiales didácticos. Este ejemplo no es ninguna excepción. La fuerte participación de la remuneración docente en la financiación educativa no es, como suele pensarse, un indicador del exceso de remuneración docente, ya que muchos maestros tienen niveles salariales próximos a la línea de la pobreza (véase, más adelante, la sección sobre docentes y seguimiento). Por el contrario, esta proporción indica que el sector de enseñanza primaria cuenta con pocos recursos y resalta la necesidad de un mayor compromiso por parte de los gobiernos y los donantes de ayuda para el desarrollo.

La falta de compromiso y de equidad en la asignación de fondos tiene consecuencias. Las decisiones de gobernanza sobre la financiación, traducidas en movilización y asignación de recursos, influyen en las experiencias de los niños en el aula. El caso de Nigeria es ilustrativo: en 2005, entre el 3,5% y el 4,2% del PIB fue destinado a la educación². Sin embargo, la educación sólo representa entre el 11% y el 13% del gasto público total, un porcentaje inferior al promedio regional para el África Subsahariana (Banco Mundial, 2007b, 2008f, Cuadro 3.2). Las consecuencias de la falta de financiación se reflejan elocuentemente en la

Gráfico 3.3: Desigualdad entre países en el gasto público por alumno de primaria (2006)

Fuente: Anexo, Cuadro estadístico 11.

2. Se proporciona un rango porque los resultados varían según la técnica de estimación empleada. Véase Banco Mundial (2008f) para más detalles.

siguiente evaluación: "El gasto en insumos básicos tales como libros de texto, material didáctico, formación de los docentes en el empleo y funcionamiento y mantenimiento es insuficiente.

Alrededor de la mitad de las escuelas primarias requiere un reacondicionamiento importante y en todo el país se necesitan 251.000 aulas adicionales" (Banco Mundial, 2008e, pág. 15). Aumentar el gasto público nigeriano en educación al nivel de la región aportaría una importante cantidad de recursos adicionales que permitirían abordar las diversas dificultades que afronta el sector.

Desigualdad mundial y regional en la distribución del gasto en educación pública

La desigualdad de riqueza entre países tiene su correlato en la disparidad en el gasto en educación. Dicha disparidad está estrechamente vinculada con las importantes diferencias en oportunidades educativas a nivel mundial, reseñadas en el Capítulo 1. La relación entre la riqueza nacional y la financiación educativa tienen efectos de retroalimentación: la diferencia de riqueza nacional refleja el impacto del aprovechamiento y calidad educativos sobre el crecimiento y la productividad, y la diferencia en el aprovechamiento y calidad educativos refleja la capacidad de financiación de los países con distintos niveles de riqueza nacional.

Existen grandes brechas en el gasto por alumno entre los países desarrollados y en desarrollo. En función del gasto por alumno, los niños de los países desarrollados y en desarrollo viven en mundos distintos. En 2006, el gasto por alumno

en enseñanza primaria osciló entre 39 dólares en el Congo y 9.953 en Luxemburgo, expresados en paridad de poder adquisitivo (PPA) en dólares constantes de 2005 (Gráfico 3.3). Si bien los mecanismos de transmisión entre el gasto en educación y la calidad educativa son complejos, el bajísimo gasto absoluto en muchos países en desarrollo se ve reflejado en los pésimos resultados de aprovechamiento y en la deteriorada infraestructura escolar ya mencionados en el Capítulo 2. Si el gasto por alumno es menor a 300 dólares a PPA por año y se destina, principalmente, a los salarios docentes, las consecuencias se notarán en las aulas: habrá techos con goteras y faltarán libros y pupitres.

El gasto público mundial en educación está sumamente desequilibrado. La disparidad en el gasto por alumno se traduce en una distribución mundial sumamente desigual del gasto público en educación (Gráficos 3.4 y 3.5). En 2004, América del Norte y Europa Occidental, por sí solos, representaban el 55% del gasto mundial en educación, pero sólo contaban con el 10% de la población comprendida entre las edades de 5 y 25 años. En el otro extremo, el África Subsahariana concentraba el 15% de la población entre 5 y 25 años, pero sólo representaba el 2% del gasto mundial; y Asia Meridional y Occidental contaban con el 28% de ese grupo etario, pero sólo representaban el 7% del gasto (IEU, 2007). En el caso de los países más pobres, un aumento de los flujos de ayuda desempeñaría un papel importante en la reducción de la brecha en el gasto público en educación (véase el Capítulo 4).

La disparidad en el gasto por alumno se traduce en una distribución mundial sumamente desigual del gasto público en educación.

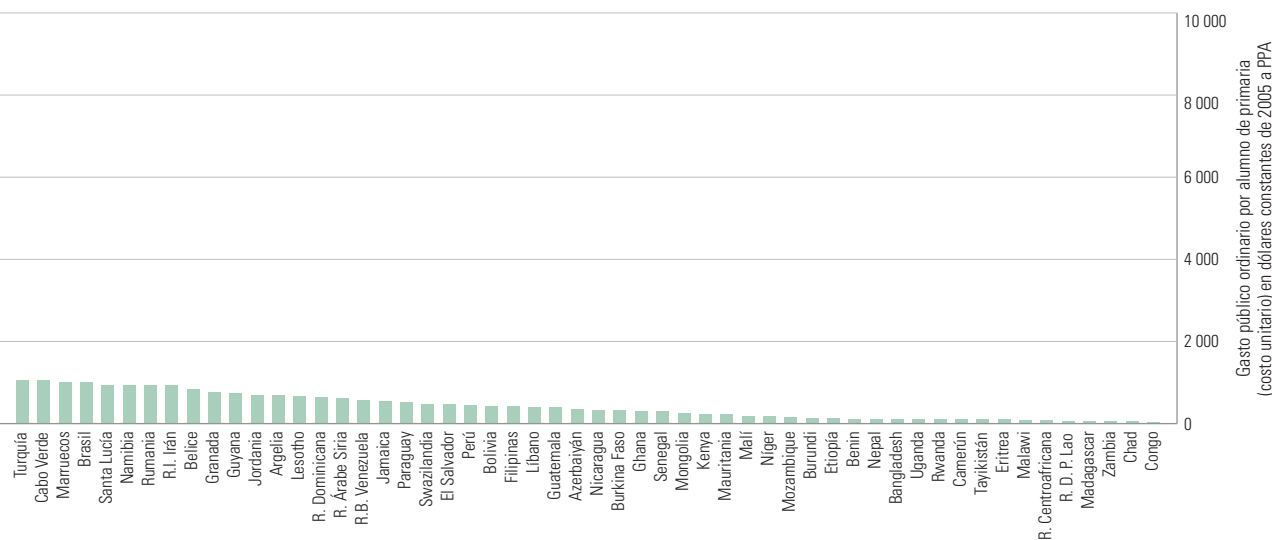
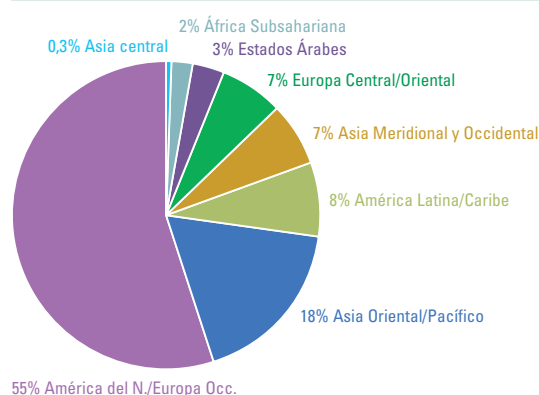
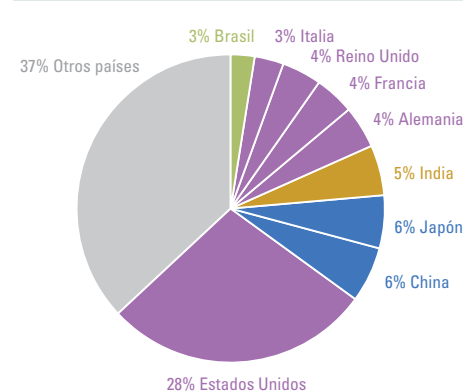


Gráfico 3.4: Distribución del gasto público mundial en educación, por región (2004)

Nota: La distribución está calculada en dólares a PPA.
Fuente: UIS (2007, Gráfico 1, pág. 11).

Gráfico 3.5: Distribución del gasto público mundial en educación, por país (2004)

Nota: La distribución está calculada en dólares a PPA.
Fuente: UIS (2007, Gráfico 1, pág. 11).

Los gobiernos pueden sacar mayor provecho de los recursos escasos aumentando la eficiencia.

La financiación y la gobernanza son igualmente importantes

Las reformas en la gobernanza pueden desencadenar mejoras en la eficiencia que podrían ampliar el acceso y mejorar la calidad. En el apartado anterior mostramos la enorme variación que existe entre los países en función de la financiación de la educación. El grado en que las diferencias de niveles de financiación explican la disparidad de los resultados (reseñados en el Capítulo 2) está determinado, parcialmente, por la eficiencia del sistema educativo. Un importante objetivo de las políticas públicas es la mejora de la eficiencia para incrementar los flujos de beneficios, que se traducen en acceso, aprovechamiento y calidad.

Mejorar la eficiencia y reducir la corrupción

La eficiencia en el gasto público refleja la eficacia de los gobiernos en el uso de fondos para mejorar el bienestar social. La definición de eficiencia no es fácil. Los resultados educativos no se pueden medir en términos de meras cifras, sean éstas de niños escolarizados, libros o docentes. Los indicadores cualitativos son cruciales. También existen importantes cuestiones relacionadas con el peso que debería asignarse a los objetivos relacionados con la equidad. ¿Debería considerarse que un año más de educación para un niño de ingresos altos en la escuela secundaria representa lo mismo que un año más en escuela primaria para un niño de ingresos bajos? No hay respuestas sencillas, pero ningún gobierno puede permitirse descuidar la eficiencia.

La eficiencia técnica, en su nivel más básico, puede ser definida en función de tasas de conversión. ¿Qué nivel de financiación está asociado a un

resultado específico? Consideremos el siguiente ejemplo: tanto Senegal como Etiopía presentaban una TNE en primaria de un 71% en 2006 y 2007 respectivamente. Sin embargo, Senegal gastaba 299 dólares a PPA por alumno en primaria, mientras que Etiopía sólo gastaba 130 dólares a PPA (dólares de 2005). Sobre la base de este simple indicador, el sistema educativo etíope es más eficiente en la conversión de recursos en plazas escolares. Si el costo de una plaza escolar fuese similar en ambos países, Senegal podría proporcionar sin problemas, con el nivel actual de gasto público, suficientes plazas escolares para todos los niños en edad de cursar primaria. En este cotejo, la diferencia de eficiencia podría deberse a distintos factores, incluyendo los niveles de remuneración docente y el número de alumnos por clase. Un mayor nivel de eficiencia, medido en función del estrecho indicador técnico de la tasa de gasto/matrícula, no necesariamente es señal de una prestación de mejor calidad. Por lo tanto, el verdadero problema para los encargados de formular políticas es determinar si se pueden alcanzar mejores resultados cualitativos (por ejemplo, la alfabetización básica) con menores recursos.

La construcción de aulas proporciona un ejemplo que demuestra que una mayor eficiencia puede mejorar sumamente la situación. En el Estado nigeriano de Kano, el costo promedio de la construcción de un aula en 2007 fue de 14.000 USD, mientras que el costo promedio estimado por el Banco Mundial para África fue de 10.000 USD (Secretaría de la IVR, 2006, Ministerio de Educación del Estado de Kano, 2008)³. Si una mejora de la eficiencia pudiese reducir el costo de Kano al promedio africano, se podrían construir 40 aulas más por cada 100 aulas actualmente en

3. El promedio para África resulta de un promedio basado en proyectos del Banco Mundial. La cifra inicial, 8.000 USD a precios constantes de 2000, fue ajustada a precios de 2007 por medio del deflactor del PIB de los Estados Unidos.

construcción. Con el nivel actual de gasto en educación, el ahorro en eficiencia podría resultar en más plazas escolares y una menor superpoblación.

Las comparaciones de este tipo no proporcionan una base para extraer conclusiones generales. Hay muchos motivos por los que los costos de construcción de aulas pueden variar en los distintos países del África Subsahariana y otras regiones. Entre dichos motivos cabe mencionar el costo de los materiales, el nivel de salarios y la calidad de las aulas en construcción. Aún así, sería un error menospreciar la importancia crucial de la eficiencia. En los países de ingresos bajos, que enfrentan severas limitaciones presupuestarias y que presentan un gran déficit de disponibilidad de aulas, la eficiencia es uno de los requisitos más importantes para ampliar el acceso a la educación y mejorar la equidad. Los encargados de la planificación educativa pueden extraer lecciones de la experiencia de los distintos países sobre el modo de alcanzar el objetivo central de optimizar, dentro de su margen de recursos, la cantidad de aulas de buena calidad disponibles.

La mejora de la eficiencia no sólo preocupa a los países más pobres ni es un tema vinculado sólo a la infraestructura y los insumos. El incremento de la eficiencia también se refleja en los indicadores de aprovechamiento escolar. Un estudio reciente consideró la diferencia en la eficiencia del gasto público en educación entre regiones de la Argentina y México. El estudio se valió de la TNE y de los resultados de evaluaciones como indicadores de resultados. Midió la eficiencia después de controlar los niveles de ingresos regionales, la tasa de alfabetización y el gasto educativo per cápita. En el caso de México, el análisis estimó que bastaría una mayor eficiencia para incrementar la TNE en primaria en un 5% y la TNE en secundaria, en un 15%. Para la Argentina, estimó que una mayor eficiencia podría mejorar los resultados en matemáticas en un 7% en la escuela primaria y en un 9% en la secundaria (Jayasuriya y Wodon, 2007).

La corrupción es fuente de ineficiencia e inequidad. El análisis de las cuentas del gasto público en educación permite entender mejor la imagen oficial de los flujos de recursos. Revela el nivel de movilización de recursos y el flujo de fondos desde el presupuesto nacional a los niveles inferiores de gobierno hasta llegar a las escuelas. En algunos países, existe una brecha entre las previsiones de la partida presupuestaria y las aportaciones realmente entregadas a la educación. Frecuentemente, hay corrupción de por medio.

Eliminar la corrupción en educación es importante para el sector y para la sociedad en un sentido más amplio. La educación recibe una parte importante

del gasto público total. En la mayoría de los países se trata de la mayor esfera de actividad gubernamental y del mayor empleador público. Las iniciativas generales para limitar la corrupción tienen pocas posibilidades de éxito si no abordan el sector educativo en particular. Es más, "la falta de integridad y el comportamiento poco ético dentro del sector educativo no se condicen con uno de los principales propósitos de la educación misma: la formación de "buenos ciudadanos" que respeten la ley, los derechos humanos y la justicia. También es incompatible con cualquier estrategia que considere la educación como uno de los principales medios para luchar contra la corrupción" (Hallak y Poisson, 2004, pág. 7).

La corrupción es difícil de medir y sus efectos son difíciles de evaluar. Como es una actividad ilícita, no está consignada en los datos oficiales y, como suelen estar implicados organismos oficiales, su verdadero alcance suele quedar oculto. La corrupción tiene consecuencias nocivas para la eficiencia y la equidad. La eficiencia disminuye porque las prácticas corruptas implican que parte de los beneficios de la inversión pública se conviertan en renta privada. La equidad se deteriora porque la corrupción actúa como un impuesto regresivo que afecta más a los pobres.

A pesar de los problemas que plantea el seguimiento de la corrupción, la investigación entre e intra países ha arrojado interesantes conclusiones. Un ejemplo proviene de Nicaragua. El seguimiento de seis importantes proyectos de reparación y modernización de escuelas emprendidos por el Ministerio de Educación demuestra cómo las prácticas corruptas reducen el flujo de recursos a la educación (Transparencia Internacional, 2005). La comparación de los edificios, antes y después de la ejecución de los proyectos, reveló numerosas irregularidades. El uso de materiales inferiores y las facturaciones abusivas produjeron importantes pérdidas económicas.

En Brasil, el programa FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magisterio), en general muy eficaz, en el pasado sufrió una apropiación ilegal de fondos destinados a salarios y formación docente (Transparencia Internacional, 2005)⁴. En promedio, se perdió alrededor del 13% del total de los fondos en la transferencia del presupuesto federal a las cuentas bancarias municipales, y en algunos municipios esta cifra alcanzó el 55%. El problema de gobernanza estaba relacionado con la incapacidad de los ayuntamientos, a cargo del seguimiento de los fondos, para verificar que fueran recibidos y usados adecuadamente.

La corrupción actúa como un impuesto regresivo que afecta más a los pobres.

4. En 2007, la ley que rige al FUNDEF fue modificada para extender la cobertura a la enseñanza preescolar y secundaria y se rebautizó el programa como FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério - Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación).

La corrupción está arraigada en una cultura política carente de mecanismos de rendición de cuentas.

La medición de la corrupción entre países es una tarea intrínsecamente difícil. Sin embargo, un estudio que empleó un conjunto de datos para 57 países llegó a una conclusión que tiene consecuencias importantes sobre la EPT. Determinó que el incremento del gasto público en educación se asociaba con un incremento importante de las tasas de terminación de la enseñanza primaria *sólo* en los países menos corruptos y en aquellos que contaban con burocracias de mejor calidad (Rajkumar y Swaroop, 2008).

La corrupción provoca retrocesos en la equidad porque las pérdidas de eficiencia concomitantes con la corrupción no se distribuyen del mismo modo en la sociedad. La mayor carga recae sobre los pobres y desfavorecidos por tres motivos. Primero, los pobres tienden a depender más de los servicios públicos. Al carecer de recursos económicos, quizás no puedan darse el lujo de reaccionar ante la corrupción abandonando el sistema público y matriculando a sus hijos en escuelas privadas. Segundo, los pobres son más susceptibles a las prácticas corruptas porque tienen escasos recursos para apelar a los canales formales o informales para procurar su sanción y, a menudo, carecen de influencia suficiente como para exigir la rendición de cuentas por parte de los prestadores de servicios. Tercero, cuando se requieren pagos informales para lograr el acceso a la educación, el costo de los mismos suele representar un porcentaje mayor de los ingresos familiares para los pobres, dificultando así la escolarización de sus hijos. En México, cada dos años, la Encuesta Nacional de Corrupción y Buen Gobierno registra pagos informales, que serían el equivalente de un impuesto informal, para 38 servicios públicos en los 32 Estados federales (Transparencia Internacional, 2005). Los cálculos basados en la Encuesta señalan que los hogares pagan en total alrededor de 10 millones de dólares en sobornos para poder acceder a la educación pública que, por ley, es gratuita. En 2003, los hogares pagaron alrededor de 30 dólares cada uno para cubrir las exigencias ilícitas de los prestadores de servicios. En un país en el que un 25% de la población vivía con menos de dos dólares al día, esto representa una importante carga económica. También hay indicios de que los hogares más pobres deban afrontar pagos informales para acceder a servicios básicos más frecuentemente que otros hogares.

Derrotar la corrupción por medio de la información, la reforma institucional y el seguimiento. Dado que la corrupción significa una transferencia regresiva de fondos públicos de los bolsillos de los pobres y vulnerables, su reducción es intrínsecamente positiva para la equidad, no sólo en el sector educativo sino en el resto de los sectores. Tanto

en países ricos como pobres, la corrupción está arraigada en una cultura política carente de mecanismos de rendición de cuentas. Eliminar la corrupción puede ser un proceso a largo plazo, pero se pueden realizar progresos importantes a corto plazo. Los gobiernos que actúan con determinación pueden aplicar políticas que se traducen en diferencias inmediatas.

Un primer paso importante es reconocer la gravedad del problema y formular una respuesta institucional acorde. La información desempeña un papel clave, ya que los gobiernos y el propio público muchas veces desconocen el alcance de la corrupción. Un estudio reciente en Bangladesh proporciona un detallado análisis del seguimiento del flujo de recursos dentro del sistema. Este enfoque podrían aplicarlo otros países provechosamente (Recuadro 3.1). El análisis revela un panorama relativamente positivo, aunque destaca campos que requieren un mayor control.

Indonesia proporciona otro ejemplo concluyente. El Programa de subsidios para mejorar las escuelas SIGP (School Improvement Grant Programme) proporcionó, entre 2000 y 2004, subsidios en efectivo a las escuelas primarias y secundarias de los distritos más pobres con una población escolar de familias desplazadas por conflictos o catástrofes naturales. Se trataba de un ambicioso programa que cubría unas 8.000 escuelas en 130 distritos y contaba con un presupuesto de unos 60 millones de dólares, un 70% de los cuales debía ser destinado a la remodelación edilicia de las escuelas. Como reconocían que la corrupción era un problema sistémico, el gobierno y los donantes crearon una estructura institucional que apuntaba a fortalecer la gobernanza. Detallamos sus características principales:

- Se descentralizó la toma de decisiones: los comités distritales y locales, que incluían a representantes no gubernamentales, seleccionaron las escuelas beneficiarias.
- Se involucró a los comités escolares en la determinación de las necesidades y la población local participó en el trabajo edilicio.
- Se anunciaron públicamente los detalles de las donaciones globales y los fondos se transfirieron directamente por medio del sistema bancario, evitando así la interferencia de intermediarios.
- Se elaboraron directrices integrales para el procedimiento del programa.
- Dicho programa fue seguido, en forma independiente, por una Unidad Central Independiente de Seguimiento (CIMU, por sus siglas en inglés).

Recuadro 3.1: Supervisión del gasto público en Bangladesh

En 2005, se llevó a cabo una encuesta cuantitativa de la prestación de servicios y de seguimiento del gasto público con el fin de evaluar el sector de la educación primaria en Bangladesh. Detallamos a continuación los principales resultados:

- Los registros de asignación y gasto eran bastante congruentes entre las distintas fuentes, tanto a nivel nacional como a niveles inferiores.
- El sistema de remuneración docente aparentaba ser sólido y no parecía que los recursos para el pago de los salarios docentes sufrieran desvíos entre las oficinas centrales y las locales o entre estas últimas y las escuelas.
- El desvío de libros de texto variaba: un 98% de los libros asignados llegaban a los alumnos de las escuelas gubernamentales y las privadas registradas, mientras que sólo un 76% lo hacía en las madrasas.

- Los deficientes registros escolares dificultaron el seguimiento de los pagos y gastos contingentes para pequeñas reparaciones y obras, aunque no se descubrió un desvío importante de fondos.

- Casi un 20% de pagos por subsidios fue mal asignado debido a cifras exageradas de asistencia y pagos realizados a niños que no cumplían los requisitos; el 5% de los recursos para subsidios no estaba justificado.

Si bien los resultados describen un sistema de gestión económica relativamente eficaz, se identificaron algunos problemas graves. Por ejemplo, un 16% de los docentes recientemente transferidos y un 40% de los directores reportó pagos informales a las oficinas locales de educación. Alrededor de un 10% de los hogares reportó haber realizado pagos informales para lograr que sus hijos fueran admitidos en el programa de subsidios de la escuela primaria.

Fuente: Programa de Reforma de la Gestión Económica (2006a).

El informe de seguimiento de la CIMU, de difusión pública, despertó un intenso debate nacional acerca de la corrupción. Documentaba 40 presuntos casos de corrupción, desde consultores de la construcción que cobraban ilegalmente servicios hasta el desvío de fondos por parte de funcionarios gubernamentales locales e intentos de soborno y colusión de precios entre funcionarios y contratistas de obra o proveedores de libros de texto. Comparados con prácticas anteriores, los niveles generales de corrupción en el SIGP eran modestos. La institucionalización de la transparencia marcó una clara diferencia. El informe de la CIMU hizo que la corrupción en el sistema educativo dejara de ser una actividad sumamente oculta para convertirse en un tema altamente visible en el debate público (Baines, 2005).

El seguimiento institucionalizado del gasto público es uno de los mecanismos más eficaces en la lucha contra la corrupción. El seguimiento de la entrega real de fondos cotejada con las asignaciones presupuestarias puede revelar dónde se hallan los problemas. Desde mediados del decenio de 1990, el Banco Mundial y otros donantes han llevado a cabo Encuestas de Seguimiento del Gasto Público (ESGP) para evaluar la eficacia de los sistemas de gestión financiera e identificar dónde se producen los desvíos entre los ministerios y las aulas (Reinikka y Smith, 2004; Winkler, 2005). Las ESGP, que se basan en un ejercicio que se realizaba a mediados del decenio de 1990 en Uganda, son hoy en día una herramienta de seguimiento muy utilizada (Recuadro 3.2). Su impacto se ve reforzado cuando se combina con un mayor acceso público

a la información, hecho que quedó demostrado en las experiencias de Indonesia y Uganda.

No todos los ejercicios de seguimiento del gasto público han tenido éxito. Cuando la corrupción está muy arraigada y los líderes políticos no crean las condiciones para una mejor rendición de cuentas, dichos ejercicios pueden producir resultados limitados. La ESGP sobre educación llevada a cabo en Perú en 2002 es un ejemplo: la oscura planificación presupuestaria imposibilitaba determinar los verdaderos niveles de asignación, lo que brindaba numerosas ocasiones para la corrupción. Más del 90% de los recursos asignados a la educación se destinaba al pago de la nómina salarial, pero las lagunas de datos respecto de la cantidad de docentes limitaba la posibilidad de evaluar su entrega final (Reinikka y Smith, 2004).

Como plantea Transparencia Internacional, “en muchos países existe legislación y normas contra la corrupción desde hace años, pero los ciudadanos desconocen su existencia a menudo, porque casi nunca se aplican. Sin sanciones visibles, la población tiende a creer que no se puede oponer a la corrupción y, por lo tanto, casi nunca se denuncia” (Transparencia Internacional, 2005, pág. 14). Parte del problema es que aquellos que se benefician con la corrupción tienen mucho que perder con las campañas informativas y mucho que ganar con la persistencia de sistemas de informes que carecen de transparencia. En contrapartida, la mayoría de los ciudadanos –especialmente los pobres y los padres de niños escolarizados– tienen mucho que perder con la inacción.

Sin sanciones visibles, la corrupción casi nunca se denuncia.

Recuadro 3.2: Supervisión del gasto público: campañas de información y lucha contra la corrupción en Uganda

La información pública y el seguimiento presupuestario son dos de los antídotos más potentes contra la corrupción. Su eficacia para fortalecer los sistemas públicos de gestión económica queda demostrada en la experiencia ugandesa.

A mediados de la década de 1990, los controles presupuestarios oficiales eran una guía poco fiable sobre la financiación de la educación en Uganda. En 1996, el Banco Mundial llevó a cabo una ESGP en 250 escuelas ubicadas en 19 distritos. La encuesta demostró que, según los registros escolares, sólo el 13% de las subvenciones por alumno del gobierno central llegaba a las escuelas. La mayoría de las escuelas afirmaba no haber recibido subvención alguna y la mayoría de los docentes y padres desconocía su existencia. La financiación para la educación estaba siendo desviada a otros sectores, destinada a actividades políticas o robada.

Cuando Uganda introdujo, en 1997, la enseñanza primaria gratuita, se requirió el apoyo de donantes para reemplazar los aportes de los padres con gasto público. Los socios de ayuda para el desarrollo condicionaron su apoyo a la aplicación de un programa contra la corrupción que incluyera medidas para incrementar la detección de los desvíos y lograr que los padres fueran escuchados. Se indicó a las escuelas que debían difundir información detallada sobre los fondos recibidos de los gobiernos locales. Diversos periódicos nacionales y regionales publicaron

información sobre la transferencia de donaciones del gobierno central a los gobiernos locales, incluyendo la fecha y monto de los mismos.

También se introdujeron cambios institucionales. En lugar de transferir los fondos para la educación y otros sectores a los distritos en una única subvención global, el gobierno decidió transferirlos como 22 subvenciones condicionales cuyo pago estaba vinculado a acciones específicas. Una segunda ESGP, realizada en 2002, demostró que las escuelas estaban recibiendo un promedio del 80% de las subvenciones por alumno y que todas las escuelas recibían, al menos, parte de dichas subvenciones.

La evaluación de la experiencia ugandesa ha arrojado importantes conclusiones. El análisis estadístico detallado señala que la reducción del desvío de subvenciones fue mayor en las escuelas próximas a los puntos de edición de los periódicos, indicación de que la información tuvo como efecto la mayor autonomía de las comunidades. Sin embargo, los beneficios de las campañas informativas no estaban distribuidos equitativamente. Su impacto fue menor en las comunidades con un alto nivel de analfabetismo, destacando así, una vez más, la importancia de la educación (y de las competencias de alfabetización en particular) para ayudar a las personas a tomar decisiones informadas y crear un entorno favorable para una gobernanza responsable que rinda cuentas.

Fuentes: Crouch y Winkler (2007); Hubbard (2007).

En muchos países, el gasto público en educación suele beneficiar a la población más acomodada.

El gasto desigual refuerza las disparidades

La movilización de recursos, la eficiencia y las medidas contra la corrupción producen beneficios generalizados en la educación. Por ello, la gobernanza en estas esferas es tan importante para alcanzar la EPT. La equidad también es esencial. Para superar las desventajas y disparidades detalladas en el Capítulo 2, es necesario aplicar estrategias de financiación que apunten explícitamente a la igualdad de oportunidades, empleando la financiación pública para contrarrestar las privaciones sociales.

La financiación equitativa no es un concepto fácil de definir. Evidentemente, significa algo más que una financiación igualitaria por estudiante. Brindar un apoyo equivalente a niños en circunstancias muy desiguales no es lo mismo que brindar igualdad de oportunidades. Los niños con discapacidad, los que carecen de ventajas en sus hogares asociadas a la alfabetización de los padres, los que son pobres o desfavorecidos debido a su género o pertenencia étnica, no están

compitiendo en igualdad de condiciones. Para dichos niños, alcanzar un resultado particular en educación posiblemente implique costos más altos que para los niños procedentes de grupos sociales no desfavorecidos.

Independientemente de la definición precisa de equidad, es muy frecuente que los patrones de gasto público en el mundo sean marcadamente inequitativos. El análisis de la distribución de beneficios del gasto público en la población sugiere que la inequidad es la regla y no la excepción. Un estudio de los países del África Subsahariana, el Asia y el Pacífico, Oriente Medio y África del Norte y los países en transición, presentado en el Informe de 2008, determinó que el gasto total en educación no favorecía a los pobres en ninguna de las regiones. En muchos casos, el gasto público se destinaba claramente a los más acomodados y el gasto en enseñanza primaria para los pobres se veía superado por la ventaja de la que se beneficiaban los grupos de mayores ingresos en la educación secundaria y terciaria.

Los datos nacionales confirman ampliamente este panorama. En algunos casos, las asignaciones de la financiación pública no alcanzan para contrarrestar las desventajas asociadas a la pobreza. Un ejemplo de ello se encuentra en Indonesia, donde el gasto en educación per cápita en el 20% más pobre de todos los distritos representa sólo el 54% del gasto en el quintil más rico. La brecha en el gasto por alumno es menor, porque la escolarización es inferior en los distritos más pobres (Cuadro 3.3). En un sistema más equitativo, los distritos más pobres, que afrontan las mayores privaciones en educación, recibirían las mayores asignaciones por alumno. En algunos casos, las diferencias en la financiación coinciden con las diferencias étnicas. En la ex República Yugoslava de Macedonia, las escuelas cuyos estudiantes son de origen albanés reciben aproximadamente 20% menos de fondos por alumno que el promedio nacional. En las zonas rurales, reciben casi un 37% menos que las escuelas cuyos estudiantes son de origen macedonio (Cuadro 3.4). En China, el gasto por alumno primario varía en un factor de diez entre las provincias con el gasto más bajo y el más alto, lo que refleja de manera general las diferencias de riqueza entre las provincias (Tsang, 2002).

Los patrones de gasto no son inamovibles. Cambian con los patrones de escolarización y como resultado de decisiones de política pública. Durante el decenio de 1990, Brasil presentaba uno de los patrones mundiales de gasto público más inequitativos. El gasto por alumno en los Estados más pobres del Nordeste representaba casi la mitad del gasto en los Estados más ricos del Sudeste. Más recientemente, el programa de financiación redistributiva ha cambiado drásticamente dicho panorama. Muchos gobiernos están intentando corregir, de forma directa, la desigualdad social en educación por medio de nuevos enfoques en la asignación de recursos económicos, acordando más peso, en las modalidades de asignación de recursos, a los grupos y regiones desfavorecidos o a programas especiales. También se ha recurrido a intervenciones específicas focalizadas en aportaciones puntuales. Por ejemplo, en tres países de Centroamérica, el gasto en programas de libros de texto gratuitos destinados a los más desfavorecidos logró redirigir con éxito los recursos hacia los pobres (Cuadro 3.5).

Muchos factores influyen en el modo en que los gobiernos asignan recursos a la educación. Las modalidades técnicas de financiación pueden ser útiles, pero los verdaderos motores de los patrones de distribución han de buscarse en otro lado. Los gobiernos con un escaso compromiso general hacia la equidad no suelen asignar importancia, en educación, a los intereses de los grupos o regiones

Cuadro 3.3: Pobreza y gasto público en educación en Indonesia (2004)

Quintil distrital	Gasto total en educación por distrito (en dólares constantes de 2006)	
	Per cápita	Por alumno del sector público
Quintil 1 (más pobre)	53	147
Quintil 2	75	132
Quintil 3	63	125
Quintil 4	71	151
Quintil 5 (más rico)	98	169

Fuente: Cálculos basados en Arze del Granado *et al.* (2007, Cuadro 10, pág. 17).

Cuadro 3.4: Etnia y gasto público en educación en la ex República Yugoslava de Macedonia (2005)

Origen étnico del alumnado	Tipo de municipio				Total
	Rural	Ciudad pequeña	Ciudad grande	Skopie (capital)	
(en dólares constantes de 2006)					
Albaneses	289	263	261	255	274
Predominantemente albaneses	341	367	298	238	301
Macedonios	457	347	364	290	359
Predominantemente macedonios	467	386	295	360	372
Otros	454	...	375	296	395
Total	391	352	332	285	342

Fuente: Cálculos basados en el Banco Mundial (2008c, Cuadro 2.7, pág. 24).

Cuadro 3.5: Distribución de libros de texto gratuitos por el gobierno en tres países de Centroamérica, por quintil de ingresos (2000-2004)

País	Quintil 1 (más pobre)	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5 (más rico)
	(% del total de libros de texto gratuitos)				
El Salvador	29	26	24	14	7
Guatemala	29	27	21	16	8
Nicaragua	29	23	26	15	8

Fuente: Porta Pallais y Laguna (2007).

desfavorecidos. Del mismo modo, en los casos en que la población desfavorecida en materia de educación carece de peso político, no tiene muchas probabilidades de hacer valer sus exigencias en recursos económicos públicos. El liderazgo político puede marcar una gran diferencia. Por ejemplo, en Senegal, Uganda, la República Unida de Tanzania y Zambia, la decisión de los líderes políticos de eliminar el pago de derechos de escolaridad, al tiempo que aumentaban el gasto en el nivel de enseñanza primaria, fortaleció la equidad del gasto público y tuvo importantes efectos positivos en la escolarización.

Estrategias para mejorar la equidad de la financiación

No hay recetas preestablecidas para lograr la financiación equitativa en educación. Cualquier estrategia que apunte a la igualdad de oportunidades debe tomar en cuenta los patrones específicos de desventaja. Algunos de dichos patrones podrían estar arraigados en las disparidades regionales. Otros implican factores tales como la incidencia y grado de pobreza o desventaja en función del género, la pertenencia étnica o el idioma. En un sistema equitativo, la asignación de la financiación educativa seguiría una relación inversa a los resultados actuales y destinaría mayores fondos a los más necesitados. El paso de las declaraciones de principios a las medidas prácticas plantea múltiples desafíos a los gobiernos.

A pesar de la retórica igualitaria del discurso de política pública en educación, es poco frecuente encontrar un vínculo explícito entre las necesidades de los estudiantes (determinadas por criterios de equidad) y el gasto por alumno. Las reglas de la gobernanza para la asignación de recursos varían mucho. La mayoría de los países cuenta con modalidades de financiación para la asignación de fondos, docentes y material didáctico a todo el sistema educativo. Dichas modalidades pueden incluir un componente por alumno, un componente de costo de capital fijo y elementos compensatorios que apuntan a corregir la desventaja. La financiación compensatoria se puede destinar a una gran variedad de fuentes y tipos de desigualdad, como:

- la desventaja relacionada con características raciales, étnicas y de casta, cuando las normas culturales, la privación de derechos civiles y la discriminación sistémica frenan el aprovechamiento;
- los problemas a los que se enfrentan las minorías lingüísticas o los estudiantes cuya lengua materna no es la lengua nacional o la lengua oficial de instrucción;
- la reducción de oportunidades que afrontan los niños de hogares pobres en los que los padres carecen de recursos para mantenerlos fuera del mercado laboral, financiar el transporte hacia la escuela o el material escolar, los libros de texto, los uniformes y los almuerzos escolares;
- la falta de fondos específicos para estudiantes de escuelas alejadas en las que la igualdad de oportunidades se ve limitada por el tamaño reducido de las clases, los problemas de transporte, los costos de alojamiento y alimentación y los problemas para atraer y retener docentes;

- la financiación adicional y la enseñanza especializada necesarias para apoyar a estudiantes discapacitados o con necesidades especiales.

Una aplicación común de las modalidades de financiación en los países en desarrollo ha sido la introducción de las subvenciones a las escuelas. Dichas subvenciones representan una transferencia de recursos y de poder de desembolso de las autoridades educativas centrales, regionales o distritales a las comunidades locales y escuelas (Fredriksen, 2007). Pueden representar una solución para una amplia gama de objetivos relativos a la equidad. En cuanto a la oferta, las subvenciones pueden emplearse para incrementar la financiación y el flujo de material didáctico a las escuelas en zonas caracterizadas por una alta concentración de pobreza o por elevadas cifras de estudiantes desfavorecidos. En cuanto a la demanda, pueden ser empleadas para reducir las barreras al acceso. La compensación a las escuelas por la pérdida de ingresos que resulta de la eliminación del cobro de derechos de escolaridad es un ejemplo ilustrado por el sistema de subsidios por alumno de Ghana (Recuadro 3.3).

Otros países también han introducido estos subsidios escolares en la financiación de la educación. En Kenya, el gobierno creó un subsidio escolar de 14 dólares por alumno para permitir que las escuelas cubrieran las pérdidas resultantes de la eliminación de los derechos de escolaridad y para elevar el gasto en material, mantenimiento y funcionamiento. El programa incrementó la disponibilidad de libros de texto y otros materiales. También se destinó a la financiación de internados para aumentar el acceso a niños procedentes de zonas de baja densidad demográfica (Fredriksen, 2007). Asimismo, en 2001, la República Unida de Tanzania introdujo los subsidios escolares poco después de eliminar los derechos de escolaridad. En 2002, los subsidios por alumno de las escuelas primarias eran de unos 10 dólares por estudiante para libros de texto, material didáctico, funcionamiento y administración escolar y formación docente (Fredriksen, 2007)⁵.

Las modalidades de financiación y el diseño de los subsidios escolares suelen ser considerados como temas estrictamente técnicos. Pocas veces aparecen en el debate público o los programas políticos. Esto es de poca utilidad. La gestión de los recursos financieros es compleja, pero no por ello debería ser resorte únicamente de tecnócratas y administradores. El diseño de las modalidades de financiación es un fuerte indicador de la intención de los gobiernos de traducir sus compromisos respecto de la equidad en políticas prácticas. El Capítulo 2 sugiere que los gobiernos podrían asignar más peso al análisis y seguimiento de las

5. Otros países del África Subsahariana están experimentando con las subvenciones a escuelas, como Etiopía, Madagascar, Mozambique y Uganda.

Recuadro 3.3: Apoyo a la supresión de los derechos de escolaridad: los subsidios escolares en Ghana

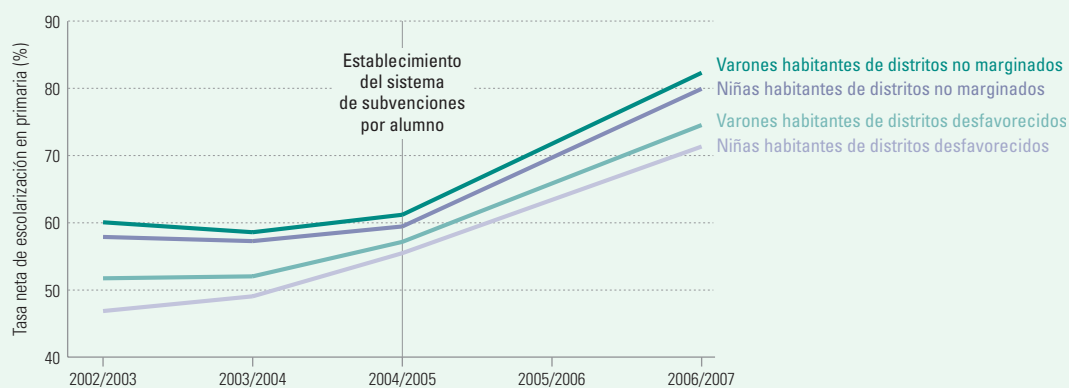
En virtud de la política de educación básica universal, obligatoria y gratuita introducida en 1996, Ghana eliminó oficialmente los derechos de escolaridad para los primeros nueve grados. Cinco años después, la política no había tenido el efecto deseado sobre la escolarización y la retención. Una revisión de la política identificó una parte del problema como un efecto de sustitución: frente a la pérdida de ingresos, las comunidades y las asociaciones mixtas de padres y docentes autorizaban el cobro de derechos informales.

Como respuesta, en 2004/2005 se introdujeron los subsidios escolares, destinados a las escuelas de los 40 distritos más desposeídos y se vincularon a los planes de mejora escolar. Con la intención de cubrir el costo de la eliminación de los derechos de escolaridad, dichos subsidios se calcularon en función de la población estudiantil, asignando un subsidio mayor a las niñas (los subsidios equivalían a 2,70 dólares por niño y

3,88 dólares por niña al año). Los fondos del gobierno central se canalizaron por medio de cuentas bancarias específicas para tal fin en cada distrito y, de allí, a cuentas bancarias individuales para las escuelas. Las quejas y la fuerte presión de los otros distritos provocaron que el programa se hiciera extensivo a todas las escuelas primarias a partir de 2005/2006.

¿Cuáles han sido los resultados? Las cifras de escolarización para los ciclos escolares entre 2002/2003 y 2006/2007 muestran importantes incrementos en las tasas totales de escolarización (Gráfico 3.6). Por ejemplo, la TNE de primaria de niñas que habitan en los distritos más pobres incrementó un 24% en dicho quinquenio. Si bien estas mejoras han sido notables, es demasiado pronto para determinar si el programa tendrá repercusiones en los dos problemas centrales que afronta la educación en Ghana: la alta tasa de deserción y la baja tasa de transición a la escuela secundaria.

Gráfico 3.6: Evolución de la tasa neta de escolarización en primaria en Ghana, antes y después del establecimiento del sistema de subvenciones por alumno



Fuente: Fredriksen (2007); Gershberg y Maikish (2008).

disparidades en educación. Los enfoques de las modalidades de financiación deberían ser evaluados a la luz de dicho ejercicio: los gobiernos deberían difundir la información completa no sólo de la modalidad empleada sino también de la justificación de sus decisiones desde el punto de vista de la equidad.

La descentralización: un factor potencial de desigualdad

El traspaso de los servicios públicos a los gobiernos locales ha sido una importante característica de la reforma de la gobernanza en el mundo entero. Los argumentos a favor de la descentralización abarcan desde la eficiencia hasta la equidad. Acercar la toma de decisiones a las

personas afectadas y traspasar la autoridad a los gobiernos locales elegidos por éstas es considerado como un camino hacia una prestación de servicios capaz de adaptarse a las distintas necesidades.

La reforma mediante la descentralización ha otorgado un lugar prominente a la educación. En el mundo en desarrollo, una creciente cantidad de países ha traspasado la responsabilidad educativa a niveles inferiores de gobierno, normalmente como parte de una reforma más amplia de los servicios públicos. La descentralización en educación redistribuye la autoridad no sólo desde el gobierno central al gobierno local, sino desde las autoridades políticas a los prestadores de servicios escolares (King y Cordeiro Guerra, 2005).

En Ghana, existe un subsidio estatal que compensa a las escuelas por la pérdida de ingresos ocasionada por la supresión de los derechos de escolaridad.

Sus consecuencias prácticas varían según los países. Los gobiernos no suelen traspasar la totalidad del poder y los sistemas de educación transferidos funcionan por medio de estructuras multidimensionales de gobernanza que involucran a muchos actores y organismos. Los gobiernos centrales suelen traspasar poderes en ciertas esferas y retener, a veces, ciertos en otras, o bien fijar reglas para limitar las opciones de los gobiernos locales. A pesar de una defensa generalizada de la descentralización, los gobiernos centrales suelen mantener altos niveles de control, como lo demuestra el ejercicio de clasificación incluido en el Anexo del presente Informe. Los patrones de descentralización financiera son particularmente complejos y tienen importantes consecuencias en la prestación educativa. Las reglas y políticas que rigen la descentralización fiscal también influyen en la manera en que ésta afecta a la educación. Cualquier evaluación debe tomar en cuenta tres esferas clave:

- *la cesión del poder de realizar gastos*, que define el nivel de gobierno responsable de la toma de decisiones de gasto;
- *la cesión del poder de recaudar recursos*, que define el poder de los distintos niveles de gobierno para imponer impuestos y tributos;
- *las modalidades de transferencia de recursos* entre los poderes públicos, que determinan cómo se asignan los recursos entre regiones y sectores.

Las políticas de cada una de estas esferas pueden tener importantes repercusiones sobre la equidad. No debe darse por sentado que dichas repercusiones vayan a ser positivas. La cesión de la autoridad de recaudación, por ejemplo, puede otorgarle al gobierno local una mayor autonomía, pero, al mismo tiempo, permitir la introducción de derechos e impuestos a cargo de los usuarios que perjudiquen a los pobres. En Viet Nam, la descentralización fiscal ha progresado mucho, pero el gobierno central controla la movilización de los recursos y las transferencias a los gobiernos locales (véase más adelante). La única forma de autonomía de ingresos que les queda a los gobiernos distritales y comunales es la introducción de derechos en esferas como la educación y la salud. El pago de derechos por parte de los usuarios ha aumentado en ambas esferas, lo cual ha reducido la equidad (Huong, 2006).

La experiencia vietnamita ilustra algunas de las tensiones inherentes a la descentralización. Parte de la justificación de la descentralización es que mejora la eficiencia y fortalece la autonomía, al

delegar verdaderos poderes. Pero la delegación de la movilización de recursos en los países con una alta incidencia de desigualdad implica graves riesgos para la equidad. Los gobiernos pueden mitigar dichos riesgos si se aseguran de que las transferencias de recursos intergubernamentales promueven la igualdad de oportunidades. Las modalidades que emplean los gobiernos para diseñar dichas transferencias son extremadamente técnicas – y sumamente políticas. Los siguientes casos son de interés porque la equidad fue una inquietud principal en cada uno de ellos:

■ **Viet Nam:** los gobiernos provinciales ahora tienen importantes poderes de recaudación de impuestos sobre inmuebles y propiedades y son responsables de las transferencias hacia las comunas. Sin embargo, las transferencias del gobierno central siguen siendo el principal flujo de ingresos. Las transferencias se calculan por medio de una modalidad basada en la demografía, pero ponderando la pobreza, la lejanía, las normas de salud y educación y la presencia de población desfavorecida. Una ley de 2003 actualizó el cálculo de la norma educativa sobre la base de la población infantil total y no sobre la de niños escolarizados. Dado que la tasa de matrícula de niños en edad escolar es menor en las provincias más pobres, este cálculo fortaleció la equidad. Asimismo, la norma educativa para un niño habitante de zonas montañosas (que tienen los peores indicadores educativos) es 1,7 veces la de un niño urbano. El compromiso con la equidad está reflejado en el gasto: las regiones más ricas, como el delta del Río Rojo, son 25 veces más ricas que las regiones como el Noroeste, pero el gasto presupuestario per cápita es casi equivalente, lo que refleja importantes transferencias de las regiones ricas a las pobres (Adams, 2005; Huong, 2006).

■ **Uganda:** la reforma de la descentralización ugandesa ha sido una de las más ambiciosas del África Subsahariana. Sin embargo, la gobernanza descentralizada ha sido más acelerada en el campo de la gestión y prestación de servicios que en el campo de las finanzas. Si bien las autoridades distritales pueden recaudar impuestos locales, no están autorizadas a cobrar derechos por servicios básicos como la educación. También afrontan limitaciones en la fijación de sus prioridades de desembolso. Casi todos los años, alrededor del 90% de los ingresos proviene del gobierno central. Más de dos tercios de los fondos transferidos son subvenciones condicionales, vinculadas a la consecución de los objetivos de la estrategia nacional para la reducción de la pobreza, que incluye la EPU, la educación secundaria y la contratación de docentes. La mayor parte del fondo restante son

A pesar de una defensa generalizada de la descentralización, los gobiernos centrales suelen mantener un alto nivel de control.

subsidios no condicionales que se calculan en base a la demografía y la superficie. Además, existe un pequeño subsidio de compensación para reducir la brecha entre los distritos más ricos y los más pobres. (Obwona *et al.*, 2000; Steiner, 2006; Comisión de Finanzas del Gobierno Local de Uganda, 2000).

- **Sudáfrica:** en 1994, el fin del apartheid introdujo un nuevo gobierno democrático y un drástico viraje hacia la descentralización, confiriendo a los gobiernos provinciales y locales una nueva y amplia serie de responsabilidades en esferas tales como salud, educación y vivienda. La modalidad de financiación de la descentralización fiscal incluía un importante componente redistributivo que apuntaba a superar la desigualdad heredada del período del apartheid. Alrededor del 95% del gasto de los gobiernos provinciales está financiado por el gobierno central. El principal componente se conoce como transferencia equitativa y está ponderado en función del nivel de pobreza y el costo de alcanzar la norma nacional mínima en campos tales como salud y educación. En esta última, la financiación se basa en la cantidad de alumnos y hay una ponderación adicional para las provincias pobres y rurales. Las autoridades provinciales deben clasificar las escuelas en función de un índice de pobreza, que se emplea para asignar fondos para insumos no relacionados con el personal (Gershberg y Winkler, 2003; Momoniat, 2003). Gracias a dichas reformas, la asignación de recursos a las escuelas es ahora mucho más equitativa (Crouch y Winkler, 2007).

- **Colombia:** la descentralización de la economía gubernamental, en la década de 1990, mejoró significativamente la equidad de las transferencias intergubernamentales. Antes de la descentralización, las transferencias del gobierno central se basaban en transferencias históricas, un esquema que favorecía a las provincias más ricas. De conformidad con la reforma, las asignaciones históricas fueron reemplazadas por una modalidad que asigna recursos en función de la población, con ajustes para la prestación de servicios de salud y educación (Bossert *et al.*, 2003).

La motivación detrás de la descentralización financiera puede ser importante. Allí donde la reforma es resultado de la presión fiscal sobre el gobierno central, puede conducir a una menor financiación por parte del mismo. En dichas circunstancias, los gobiernos locales, las comunidades y las escuelas tienden a procurar obtener fondos adicionales de los bolsillos de los padres. Esto es, en síntesis, lo que ocurrió en China en la década de 1990 (King y Cordeiro Guerra, 2005).

A veces no se tiene en cuenta que la descentralización es un proceso sumamente político. Una cosa es delegar autoridad en países caracterizados por un alto nivel de cohesión nacional, fuertes instituciones públicas nacionales, regionales y locales y procesos bien definidos para la solución de controversias. Y otra cosa es cambiar el centro de la toma de decisiones en países caracterizados por un débil sistema de gobernanza y altos niveles de tensión. En un país como Nigeria, en el que la confianza pública en las instituciones es tenue, la relación entre regiones, tensa, y la democracia aún está en construcción, la descentralización es un ejercicio político complicado (Banco Mundial, 2008f).

Las finanzas descentralizadas en educación

En la educación, como en otras esferas, la descentralización debe ser evaluada en función de sus resultados. Sin embargo, en el contexto de la financiación de la EPT, se pueden identificar dos importantes peligros. En primer lugar, la delegación de las finanzas puede actuar como un importante motor de disparidad en la prestación. La descentralización equitativa requiere que los gobiernos centrales retengan un papel importante en la redistribución financiera y mantengan un compromiso hacia la igualdad de oportunidades. En segundo lugar, la delegación financiera y política en estructuras débiles de gobernanza local puede producir consecuencias negativas en la cobertura y calidad de la educación; esto, una vez más, produce graves consecuencias para la equidad. Aquí también, para alcanzar una descentralización exitosa se requiere un papel activo del gobierno central en el fortalecimiento de capacidades.

La experiencia china respecto de la descentralización fiscal proporciona un ejemplo que invita a la cautela en cuanto a equidad educativa se refiere. Durante la década de 1990, el gobierno central redujo su participación en la financiación general de la educación, delegando mayor responsabilidad en los gobiernos locales, escuelas y comunidades. Dicha iniciativa de descentralización produjo consecuencias imprevistas. La movilización general de recursos para la educación se quedó a la zaga del crecimiento económico y provocó un descenso en la proporción del PIB asignado a la educación de 2,9% en 1991 a 2,2% en 1997. La descentralización también provocó importantes disparidades geográficas y de ingresos en el gasto por alumno. La relación de la provincia con mayor gasto y la de menor gasto por estudiante de primaria casi se duplicó, pasando de 5 a 9 (Cuadro 3.6). Muchas escuelas y autoridades locales recurrieron al cobro de derechos formales e informales a los hogares, por lo que se resintió la equidad. De hecho, la descentralización fiscal actuó como un impuesto regresivo sobre los pobres en la esfera de la educación (King y Cordeiro Guerra, 2005; Tsang, 2002).

Cuadro 3.6: Desigualdad en el gasto en educación por alumno en China después de la descentralización

	Enseñanza primaria			Primer ciclo de secundaria		
	(en dólares constantes de 2006)			(en dólares constantes de 2006)		
	1989	1997	2000	1989	1997	2000
Provincia con gasto mayor	157	357	419	314	520	424
Media	66	90	75	141	166	103
Provincia con gasto menor	30	39	40	69	75	64
Relación entre la provincia con mayor gasto respecto de la de menor gasto	5	9	11	5	7	7

Fuente: Cálculos basados en Tsang (2002, Cuadros 1 a 3, pág. 19).

La descentralización puede provocar importantes disparidades geográficas y de ingresos en el gasto por alumno.

El reconocimiento de que la falta de estrategia para igualar la financiación ha comprometido la equidad y la calidad de la educación en las regiones más pobres ha instado al gobierno de China a reconsiderar su estrategia inicial. El Estado ha eliminado algunas atribuciones fiscales de los gobiernos locales, ha seguido financiando los salarios docentes y ha retenido la responsabilidad sobre algunos aspectos del presupuesto para adquisición de material. Se ha invocado la inquietud por la desigualdad como el motivo principal. Sin embargo, dichas iniciativas han tenido un éxito limitado. Si bien el gobierno central prohíbe formalmente el cobro de derechos, los gobiernos locales muchas veces lo alientan informalmente (Wang, 2004) y aún subsisten importantes brechas en la calidad de la prestación. De mayor importancia aún es que China todavía carece de un sistema de transferencias entre provincias y entre las regiones ricas y pobres dentro de las provincias que sea congruente con un patrón más equitativo de gasto, al tiempo que preserve el principio de una toma de decisiones descentralizada.

La tensión entre los objetivos de equidad y descentralización política no se limitan a China. En Filipinas, donde la financiación educativa aún está poco descentralizada, las autoridades locales pueden recaudar ingresos para la educación a través de un Fondo Especial para la Educación (FEE) que grava la propiedad (King y Cordeiro Guerra, 2005). El gasto por alumno a partir del FEE en los municipios más pobres, con el valor inmobiliario más bajo, es un 13% del nivel de los municipios más ricos y un 3% del de las ciudades más ricas. Aquí también, la falta de una sólida fórmula para la redistribución de los fondos públicos ha perjudicado los esfuerzos por fortalecer la equidad.

En Indonesia, la descentralización ha ido de la mano de un importante incremento de la proporción del PIB destinada a la educación,

que pasó de ser de menos del 2% antes de la descentralización a más del 4% actualmente (King y Cordeiro Guerra, 2005). Transfiere recursos del gobierno central a los gobiernos locales por medio de un sistema de subsidios globales que incluye un importante componente de equidad que lleva a que los distritos más pobres reciban mayores transferencias. Sin embargo, el gobierno central también exige que los distritos locales movilicen sus propios recursos y les ha transferido la facultad de recaudar impuestos. Esta situación conlleva un peligro importante para la equidad: en las provincias más ricas, tales como Yakarta, el PIB per cápita es nueve veces mayor que el de las provincias más pobres, como Sulawesi del Sur. La tasa de escolarización a nivel del primer ciclo de la escuela secundaria en Sulawesi del Sur es de un 68%, mientras que la de Yakarta es de un 93%.

El Asia Oriental nos brinda una lección: los gobiernos deben planificar en función de la equidad. El impulso hacia la descentralización financiera implica un riesgo de mayor disparidad entre regiones, con el consiguiente peligro de desigualdad descrito en el Capítulo 2. Las transferencias de recursos del gobierno central son la clave para hacer que la descentralización financiera funcione para los pobres.

La información proveniente de América Latina también es ilustrativa. La descentralización de la educación del gobierno federal a los gobiernos provinciales fue una característica clave de la reforma institucional llevada a cabo en la región durante la década de 1990. En la Argentina, la transferencia de la responsabilidad sobre las escuelas secundarias del nivel federal al provincial fue acompañada por un sistema de transferencias de impuestos federales. La evaluación detallada del proceso de descentralización ha identificado muchos beneficios. A nivel nacional, la descentralización parece haber aumentado la participación local, fortalecido el seguimiento y mejorado los niveles de aprendizaje. Sin embargo, los resultados no han sido uniformes. Las puntuaciones obtenidas en las evaluaciones indican la existencia de una brecha creciente entre las provincias más ricas, que cuentan con una fuerte capacidad de gobierno, y las más pobres, que tienen una capacidad menor tanto administrativa como institucional; estas últimas obtuvieron peores resultados a partir de la descentralización. La eficiencia nacional ha mejorado, pero a expensas de la equidad (Galiani *et al.*, en prensa; Rhoten, 2000).

La experiencia en otras regiones es más limitada. En el África Subsahariana, la descentralización financiera está menos avanzada que la descentralización política. Algunos gobiernos han incorporado la equidad en la financiación descentralizada

Recuadro 3.4: Descentralización fiscal en Nigeria: aumento de las disparidades regionales

La mejor gobernanza y el retorno a la democracia en Nigeria han hecho poco para reducir la desigualdad en educación. Un motivo es que se ha prestado insuficiente atención al desarrollo de un sistema de financiación más equitativo.

En Nigeria, la TNA de primaria oscila entre el 85% en los Estados de Alambra y Ondo y menos del 30% en los de Jigawa y Zamfara (Mapa 3.1). Dicha disparidad está vinculada con importantes diferencias en la tasa de pobreza. En 2004, la tasa de pobreza en Alambra era del 20% mientras que en Jigawa era del 95%.

En un sistema de financiación equitativa, se asignarían más recursos a los Estados con bajo nivel de participación y alta tasa de pobreza. En Nigeria, el principio de equidad está invertido: los Estados y regiones más ricos, con la mayor participación en educación, obtienen la mayor parte de los recursos federales. Por ejemplo, Lagos recibe casi cinco veces más que Jigawa, que tiene tasas de asistencia menores al 50% de las de la capital comercial.

La descentralización fiscal ha reforzado las disparidades regionales en educación. Desde el retorno a la democracia multipartidaria en 1999, una creciente porción de los ingresos federales (predominantemente derivados del petróleo y del gas) ha sido destinada a los gobiernos de los Estados y de los municipios. Desde 2002, casi el 50% del presupuesto federal ha sido asignado a los Estados y las zonas de gobierno local (LGA, por sus siglas en inglés). De este porcentaje, un tercio es destinado a los cuatro Estados productores de petróleo en el delta del Níger y el resto se distribuye según una fórmula compleja que produce un resultado sencillo: grandes desigualdades en la financiación.

En 2005, Kano, un Estado pobre con una baja TNA en primaria y una limitada capacidad para generar recursos, recibió un 20% menos de ingresos de la cuenta de la federación que el Estado de Enugu, que cuenta con una similar capacidad para generar recursos, una tasa de pobreza más baja y una TNA de primaria más alta. A diferencia de la mayoría de los Estados que dependen de la asignación federal, Lagos genera dos tercios de sus ingresos de fuentes locales, este esquema aumenta las brechas regionales de financiación.

No todos los problemas de la financiación de la educación nigeriana pueden atribuirse a una descentralización fiscal dispar. La planificación nacional también es débil. No existen mecanismos legales de rendición de cuentas que aseguren que los planes de los Estados y de las LGA, donde los hay, estén alineados con los objetivos nacionales en educación. Como resultado, la prioridad otorgada por las LGA a la enseñanza primaria varía notoriamente, incluso dentro de un mismo Estado. En Kano, el 28% del presupuesto del gobierno local de Dala fue destinado a la enseñanza primaria, comparado con un 12% en Bichi.

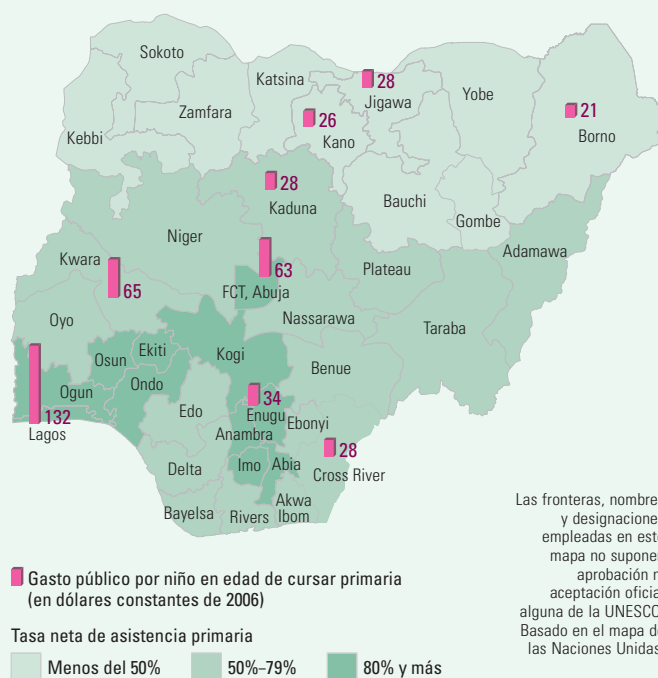
Después de reconocer la necesidad de una financiación adicional para la educación, el gobierno federal creó el fondo de intervención de la Comisión para la Educación Básica Universal (UBEC, por sus siglas en inglés), que canaliza los recursos federales directamente a la educación básica. Entre 2005 y principios de 2008, se entregaron alrededor de 750 millones de

dólares mediante dicho fondo. Desgraciadamente, esta medida no fue eficaz en la lucha por aumentar la equidad o la eficiencia.

- **A igual asignación, efectos desiguales.** Alrededor del 70% de los recursos disponibles fue distribuido a partes iguales entre los Estados sin tener en cuenta la disparidad de necesidades. Sólo el 9% de los recursos fue destinado a los Estados más desfavorecidos y a las actividades que promueven la educación de los niños con discapacidad física o intelectual.
- **Los desembolsos han sido mucho menores de lo esperado.** A mediados de 2007, sólo el 60% de los fondos asignados había sido desembolsado. Los problemas encontrados incluyen desde una inadecuada coordinación de políticas hasta procedimientos burocráticos complejos y una escasa capacidad de los organismos educativos de los Estados.
- **El uso de fondos carece de flexibilidad.** La UBEC tiene directrices estrictas acerca de la proporción de fondos que puede destinarse a la educación preescolar, a la primaria o al primer ciclo de secundaria así como el tipo de gasto que puede realizarse. Por ejemplo, el 70% de los fondos debe destinarse a actividades de construcción, sean o no necesarias. Esto dificulta el uso eficaz de los recursos para apoyar los planes de los Estados en desarrollo de la educación básica.

Fuentes: Adediran et al. (2008); Bennell et al. (2007); Ministerio de Educación del Estado de Kano (2008); Oficina Nacional de Estadística de Nigeria (2006a, 2006b); Banco Mundial (2007b, 2008f).

Mapa 3.1: Tasa neta de asistencia y gasto en educación por niño en edad de cursar primaria en Nigeria (año más reciente)



Fuentes: Cálculo basado en el Ministerio de Educación del Estado de Kano (2008); Oficina Nacional de Estadística de Nigeria (2006a).

Los mecanismos centrales de transferencia y la redistribución focalizada han demostrado su utilidad para corregir la desigualdad en educación.

(Uganda, por ejemplo). En otros, la descentralización fiscal parece haber tenido consecuencias negativas sobre la equidad en educación. Esto queda demostrado por la experiencia de Nigeria, cuyo sistema de gobernanza financiera combina un enfoque del tipo "lo peor de los dos mundos": bajo compromiso generalizado y financiación altamente despareja (Recuadro 3.4). En marcado contraste,

la política de descentralización en Etiopía asigna mucho más peso a la equidad. Además de destacar enfoques innovadores de financiación en educación a favor de los pobres, la experiencia de Etiopía demuestra la importancia de contar con respuestas políticas flexibles ante problemas imprevistos (Recuadro 3.5).

Recuadro 3.5: Descentralización económica con equidad en Etiopía

Desde fines de la década de 1990, Etiopía ha demostrado una mejora acelerada en los resultados en educación. El país también ha aplicado una ambiciosa reforma de la educación, que incluye la descentralización radical dentro de un contexto general de reforma de la gobernanza. La equidad es una inquietud central.

La descentralización etíope ha implicado una reorganización radical de las estructuras de gobierno. En la primera fase, se creó una estructura de gobernanza de cuatro niveles: el centro, las regiones (nueve Estados basados en la etnia además de las ciudades de Addis Abeba y Dire Dawa), las zonas y las *woredas* (distritos). En la segunda fase, la reforma jurídica, fiscal y administrativa transfirió la responsabilidad sobre gestión de los servicios sociales a las *woredas*.

Actualmente, la educación se financia por un proceso de dos etapas. La primera implica transferencias fiscales desde el gobierno federal a las regiones y la segunda, de los gobiernos regionales a las *woredas*, que ahora gestionan aproximadamente el 45% del gasto público regional. La mayoría de las transferencias se realizan por medio de importantes subsidios globales federales, que luego son asignados libremente por los gobiernos regionales y las *woredas*. Se emplea una modalidad de "tres parámetros" para la asignación de subsidios a las regiones: demografía, nivel de pobreza y desarrollo, combinados con un índice de rendimiento del sector y de esfuerzo en materia de ingresos. Si bien las modalidades de financiación tienen un componente de equidad, han tendido a generar sesgos favorables a las regiones con menor población aun cuando no son, necesariamente, las más pobres.

La mayoría de los gobiernos regionales emplean la fórmula de tres parámetros para asignar las subvenciones a las *woredas*, pero tienen suficiente flexibilidad como para ensayar otros enfoques. La Región de las Naciones, Nacionalidades y Pueblos del Sur, una de las más pobres del país, ha aprovechado dicha flexibilidad para desarrollar nuevos enfoques innovadores. Entre 2003/2004 y 2006/2007, las autoridades han experimentado con un planteamiento de costo unitario, que diferencia entre el gasto de

capital y el gasto ordinario. En pocas palabras, asigna mayores fondos per cápita para el gasto ordinario de las *woredas* con servicios sociales más desarrollados, con el fin de que dichos servicios puedan contar con el personal necesario y funcionar adecuadamente. Entretanto, mayores fondos per cápita para gasto de capital son asignados a las *woredas* con servicios sociales menos desarrollados, de modo que puedan mejorar la infraestructura y reducir la brecha respecto de las otras *woredas*.

Los datos sobre el gasto en educación sugieren que el enfoque de costos unitarios tiene un efecto igualador entre *woredas*. Por ejemplo, el gasto ordinario medio por alumno de primaria aumentó un 18% entre 2001 y 2004, el gasto por alumno devino más uniforme entre *woredas*, la media de la TBE en primaria a nivel de las *woredas* aumentó de 63% a 73% y las brechas de escolarización entre *woredas* se redujeron.

La descentralización en la región parece haber favorecido desproporcionadamente a las *woredas* alejadas, con inseguridad alimentaria y de economía pastoral (Cuadro 3.7). A pesar de estos resultados, el enfoque de costos unitarios ha llevado a que algunas *woredas* reciban menos financiación con el consiguiente reclamo por más reformas.

Cuadro 3.7: Región de las naciones, nacionalidades y pueblos del sur de Etiopía: gasto en educación de las *woredas*, antes y después de la descentralización

Tipo de <i>woreda</i> (distrito)	Total del gasto en educación		
	2001	2004	Evolución entre 2001 y 2004
	En dólares constantes de 2006		(%)
Apartada (a más de 50 km de una ciudad cabecera)	266	361	36
No apartada	516	530	3
Inseguridad alimentaria	431	528	22
Seguridad alimentaria	288	320	11
Pastoral	126	221	75
No pastoral	389	453	16

Fuente: Cálculos basados en el Banco Mundial (2007b, Cuadro 3.4, pág. 43).

Muchos gobiernos admiten ahora la importancia de los mecanismos centrales de transferencia para corregir las desigualdades en la educación resultante de la descentralización. Dichos mecanismos pueden ser de diversa índole. El principal suele ser el subsidio global, cuyo monto puede estar relacionado con el nivel de pobreza, como en Uganda. Los gobiernos centrales pueden introducir un elemento condicional en dicho subsidio, que exija que los gobiernos locales cumplan con ciertos estándares respecto de la equidad y la financiación general del sector. En otros casos, la financiación puede estar vinculada a insumos específicos. Dos ejemplos de América Latina demuestran la variedad de la redistribución:

■ *Colombia – el uso de la financiación compensatoria.* En 2004, Colombia introdujo reglas de asignación que empleaban una modalidad de financiación basada en la cantidad de niños escolarizados, con un componente de costos básicos (que incluye los salarios docentes y el costo administrativo por alumno) complementado por un componente compensatorio, que incluye la ponderación por dispersión geográfica, pobreza y proporción de hogares rurales en la población. En 2006, los siete departamentos más pobres y rurales recibieron fondos adicionales que oscilaban entre un 39% y un 112% del costo básico promedio. Además, la legislación autoriza a los docentes de zonas rurales y alejadas a recibir un aumento del 15% respecto del salario básico (Meade y Gershberg, 2008). Los datos preliminares, aunque no sean concluyentes, sugieren que esta medida ha fortalecido la equidad en algunos indicadores. Las transferencias a Bogotá, la capital, han crecido a un ritmo menor que el promedio nacional. Al mismo tiempo, en 2006, dos de los departamentos más pobres, Chocó y La Guajira, recibieron un 30% más de fondos que Antioquia, uno de los departamentos más urbanizados y desarrollados (Meade y Gershberg, 2008).

■ *Brasil – la redistribución focalizada por medio del FUNDEF.* Cuando, a mediados de la década de 1990, Brasil delegó la autoridad de su sistema fuertemente centralizado en los Estados y municipios, creó el FUNDEF para mitigar la gran desigualdad nacional en el gasto por alumno (De Mello y Hoppe, 2005; Gordon y Vegas, 2005). Los gobiernos de los Estados y municipios debían transferir una parte de sus ingresos tributarios al FUNDEF, que los redistribuía a los gobiernos que no podían cumplir con los niveles mínimos especificados para el gasto por alumno. El FUNDEF no ha impedido que las regiones más ricas incrementen su gasto general más rápidamente que las más pobres, pero ha

desempeñado un papel altamente redistributivo. También ha incrementado el nivel absoluto de gasto y la previsibilidad de las transferencias, especialmente para los Estados y municipios pobres del Norte y Nordeste. Hay pruebas claras de que el FUNDEF ha permitido reducir la cantidad de alumnos por clase, la mejora de la disponibilidad y calidad de los docentes y el incremento de la escolarización. A nivel municipal, los datos demuestran que el 20% de los municipios que reciben la mayor cantidad de fondos del FUNDEF pudo duplicar el gasto por alumno entre 1996 y 2002 en términos reales (Gordon y Vegas, 2005).

Con la experiencia que tenemos hasta el presente, ¿qué reglas de buena práctica en descentralización pueden extraerse? Como en muchas otras esferas de gobernanza, la diversidad de experiencias entre los países impide extraer lecciones simples de validez universal. La descentralización ha sido descrita como un proceso más que un destino (Bird y Smart, 2001). La manera en que dicho proceso se desenvuelve está fuertemente influenciada por las decisiones de política pública, la capacidad institucional y el compromiso gubernamental para afrontar los problemas relacionados con la pobreza. En el caso de la educación, mucho depende de cómo los gobiernos utilizan las disposiciones financieras para lograr una mayor igualdad de oportunidades y mejorar la prestación de servicios en las zonas pobres. Desde el punto de vista de la equidad, la pregunta realmente importante no sería si hay que descentralizar o no, sino cómo y qué hay que descentralizar. Parece haber cuatro reglas generales que son de importancia capital para avanzar hacia la EPT.

Primero, **la capacidad de recaudación de recursos financieros** del gobierno local debería estar claramente definida. Las autoridades subnacionales no deberían poder movilizar recursos presupuestarios por medio de derechos de escolaridad en la educación básica, que conllevan efectos regresivos y perniciosos para los pobres.

Segundo, el gobierno central debería retener **la capacidad redistributiva**. Las transferencias intergubernamentales son necesarias para impedir el crecimiento de la desigualdad de financiación regional y el incremento de la brecha de oportunidad resultante.

Tercero, **los objetivos de equidad** deberían estar incorporados en las fórmulas de financiación intergubernamental. Las transferencias deberían estar ponderadas para proporcionar mayores transferencias per cápita a las regiones caracterizadas por un mayor nivel de pobreza y marginación,

Mucho depende de cómo los gobiernos utilizan las disposiciones financieras para mejorar la prestación de servicios en las zonas pobres.

y los indicadores educativos deberían ser parte central de dicha modalidad. Además, las reglas nacionales deben proporcionar un marco que asegure que los niveles inferiores de gobierno otorguen prioridad a la equidad al momento de efectuar la financiación.

Por último, los gobiernos centrales deberían evaluar cuidadosamente las consecuencias de la descentralización para el logro de **los objetivos nacionales de educación**. Es esencial asegurarse de que los gobiernos locales cuenten con los recursos y la capacidad necesarios para gestionar el avance hacia una educación inclusiva.

Conclusiones

Los enfoques de financiación de la educación seguirán influyendo marcadamente sobre las posibilidades de alcanzar los objetivos fijados en el Marco de Acción de Dakar. Una mayor financiación no es una condición suficiente para el cumplimiento del compromiso con la educación para todos, pero en muchos países es una condición necesaria. En algunos casos, los gobiernos nacionales no demuestran un nivel suficiente de compromiso ni con la movilización de recursos ni con la equidad. Gran parte del Asia Meridional y Occidental se halla en esta categoría. En otros casos, un mayor compromiso nacional debe ir acompañado por un mayor apoyo por parte de los donantes.

Los desafíos de la gobernanza de la financiación varían mucho entre regiones y países. La mejora en la eficiencia y la lucha contra la corrupción son dos prioridades inmediatas para muchos gobiernos. También es importante que los gobiernos aprovechen la experiencia de la descentralización. Aunque es evidente que hay que evitar una toma de decisiones excesivamente centralizada y hay que procurar una transferencia de la autoridad política en condiciones apropiadas, la descentralización no es una panacea. En la esfera de la financiación hay urgente necesidad de ubicar la equidad en el núcleo del programa de descentralización. Eso implica que el gobierno central debe conservar un papel redistributivo de importancia, congruente con los compromisos contraídos con la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades en educación. □

Elección, competición e importancia de los padres y docentes: la reforma de la gobernanza escolar y la EPT

Introducción

Los gobiernos de todo el mundo hacen hincapié, reiteradamente, en su compromiso con la enseñanza de calidad para todos los ciudadanos, pero los resultados no siempre cumplen dicho compromiso. Los persistentes problemas de equidad y calidad, incluso en países con un alto nivel de cobertura y gasto público, han puesto la gestión del sistema escolar en el centro del debate sobre la gobernanza de la educación.

En muchos países, el fracaso evidente de las actuales estrategias educativas para proporcionar sistemas escolares de alta calidad que sean accesibles a todos ha provocado repetidos llamamientos a favor de una reforma generalizada. Esta sección examina algunas de las corrientes principales de enfoque de la reforma de la gobernanza escolar, centrándose en la gestión basada en la escuela y las reformas para promover la elección en educación a través políticas públicas. Asimismo, y más allá del marco formal de dichas políticas, esta sección considera las consecuencias para la EPT del crecimiento de las escuelas privadas poco onerosas.

Las expresiones como “derecho a ser escuchados”, “participación”, “competición” y “elección” son algunos de los términos de moda en el debate mundial sobre la gobernanza de la educación. La transferencia de la autoridad del gobierno central a las escuelas –principio clave de la gestión basada en la escuela– es considerada como un medio para aumentar la participación y lograr una mayor rendición de cuentas por parte de los prestadores. Otorgar a los padres la oportunidad de optar entre distintos prestadores educativos se considera una manera de fortalecer la prestación educativa, ya que la competición actúa como un acicate para una mayor calidad. Si bien ningún gobierno trata el sector educativo como un mercado puro, muchos han introducido lo que se ha dado en llamar principios de “cuasimercado” en la prestación. Algunos comentaristas opinan que el ingreso en el mercado de la educación de prestadores privados poco onerosos es importante porque proporciona un movimiento hacia una mayor competición y rendición de cuentas (Tooley, 2007). La motivación detrás de la reforma de tipo cuasimercado ha sido subir el nivel más que corregir la desigualdad. Sin embargo, los defensores de la reforma a menudo afirman que ésta acarrea importantes beneficios para la equidad como un argumento más a su favor.

El gobierno central deber conservar un papel redistributivo de importancia, congruente con los compromisos contraídos con la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades en educación.

Existe una enorme cantidad de enfoques de la reforma de la gobernanza escolar. Países en distintos niveles de desarrollo han abrazado el concepto de reforma. El diseño, alcance y profundidad de la reforma también se presentan bajo formas muy variadas. Ante esta situación, la evaluación de los resultados es inherentemente difícil. Aún así, a partir de la información incluida en esta sección, arribamos a dos conclusiones generales.

La primera resalta la importancia del contexto. Los debates sobre gobernanza suelen estar caracterizados por afirmaciones tajantes relativas a los supuestos beneficios de la reforma de la gestión escolar para la equidad y los resultados del aprendizaje. Pero suelen faltar datos empíricos que respalden dicha afirmación. Es más, hay una amplia tendencia a generalizar las conclusiones y a suponer que una política que funciona en un contexto va a producir los mismos resultados en otro. Con miras al futuro, es importante que los responsables de elaborar políticas adopten enfoques basados en datos empíricos. También es importante que identifiquen las condiciones institucionales generales y los factores necesarios para fortalecer la calidad y equidad educativas.

La segunda conclusión sugiere que la competición y la elección podrían reforzar la desigualdad. La elección es importante, tanto en educación como en otras esferas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26) consagra el derecho de los padres a “escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. En ciertas condiciones, la competición puede actuar como una fuerza que sube el nivel y mejora la eficiencia. Pero la elección y la competición no son conceptos abstractos. Para las personas que viven en pobreza crónica, la elección suele estar restringida por la falta de poder adquisitivo, por un restringido acceso a la información y, en muchos casos, por la ausencia de prestadores capaces de adaptarse a sus necesidades. La introducción de la elección y de la competición en un entorno caracterizado por un alto nivel de desigualdad, sin estar acompañadas por una eficaz acción pública para favorecer la igualdad de oportunidades, es una fórmula segura para el incremento de la disparidad. Como en muchas otras esferas, los mercados –y los cuasimercados– en educación no van a poder fortalecer la equidad sin una regulación en pro de los pobres.

Los debates sobre la gobernanza escolar están vinculados con la cuestión esencial más general del papel del Estado en la educación. ¿Hasta qué punto deben financiar y prestar servicios educativos los gobiernos? Si se espera que los prestadores privados desempeñen un papel mayor,

¿cómo deberían gestionar y regular su funcionamiento los gobiernos? Las respuestas a estas preguntas varían según los países y los distintos niveles del sistema educativo y es necesario establecer una diferencia entre el nivel de educación primaria y postprimaria. El tema clave que afrontan los responsables de elaborar políticas es el diseño de estrategias que aprovechen la competición, los incentivos y la rendición de cuentas para mejorar la calidad y equidad generales.

En última instancia, son los gobiernos quienes tienen la responsabilidad final de asegurar que todos tengan acceso a sistemas de educación básica de calidad aceptable. El cumplimiento efectivo de dicha responsabilidad implica cosas distintas en cada lugar, pero requiere, invariablemente, priorizar la igualdad de oportunidades en todo el sistema educativo.

Gestión basada en la escuela: una amplia gama de enfoques y resultados

Las estructuras convencionales de la gobernanza en educación dejan poco margen para que las escuelas controlen sus asuntos. Los directores, docentes, padres e incluso organismos educativos locales han estado sujetos a reglas y procedimientos centralizados que les dejan poco espacio para ejercer influencia sobre la selección de docentes, los métodos pedagógicos y otras prácticas más generales. La reforma de la gestión basada en la escuela cuestiona dicho modelo.

En su sentido más amplio, la gestión basada en la escuela apunta a aumentar la autonomía escolar y a habilitar a padres y maestros para la toma de decisiones. Apunta a incrementar los incentivos para que las escuelas brinden servicios que respondan a las necesidades de su comunidad y a abordar los problemas a los que se enfrentan los grupos desfavorecidos (Caldwell, 2005).

Los defensores de la gestión basada en la escuela señalan un amplio abanico de beneficios potenciales. Arguyen que la delegación de la autoridad para la toma de decisiones en las escuelas puede facilitar y mejorar la participación, una estrategia central del Marco de Acción de Dakar. Sostienen que una mayor posibilidad de ser escuchados y una participación incrementada de los padres en la gestión escolar generarán mayores incentivos para que los prestadores de la educación brinden servicios más eficaces (Banco Mundial, 2007f). Se considera que el camino hacia la consecución de un sistema más receptivo pasa por transferir la toma de decisiones de manos de planificadores alejados y ponerla en manos de

Los debates sobre la gobernanza escolar están vinculados con la cuestión esencial más general del papel del Estado en la educación.

La gestión basada en la escuela apunta a transferir la toma de decisiones a aquellos que conocen mejor a los alumnos, así como los valores y realidades locales.

aquellos que conocen mejor tanto a los alumnos y sus necesidades educativas como los valores y realidades locales. La equidad es otro importante beneficio invocado en la defensa de la gestión basada en la escuela. Se supone que los hogares pobres podrán hacerse escuchar mejor en los comités de gestión escolar y en las instituciones de la comunidad local en comparación con el caso de sistemas centralizados alejados, lo que les permitirá desempeñar un papel en la fijación de prioridades y obligar a los prestadores escolares a rendir cuentas (Banco Mundial, 2007f).

La gestión basada en la escuela no es una innovación reciente. Se pueden encontrar sus orígenes en los Estados Unidos en la década de 1980 y en Australia, Canadá y el Reino Unido en la década de 1990. Los programas de gestión basada en la escuela también han sido adoptados por algunos países en desarrollo. Podemos hallar la mayoría de estos programas en América Latina y el Asia Meridional, aunque el África Subsahariana también ha incrementado su introducción. Si bien gran parte del movimiento de reforma en los países en desarrollo proviene de los actores locales, los donantes de ayuda para el desarrollo han desempeñado un papel importante. Por ejemplo, alrededor del 11% de todos los proyectos educativos respaldados por el Banco Mundial entre 2000 y 2006 incluía componentes de gestión basada en la escuela. Dichos programas

representan alrededor de 1.700 millones de dólares en financiación para la educación o un poco menos del 25% de toda la cartera educativa del Banco Mundial (Banco Mundial, 2007f).

La reforma de la gestión basada en la escuela es una noción genérica que abarca una diversidad de experiencias nacionales. En algunos países, las escuelas involucradas tienen una amplia cobertura. Las escuelas de El Salvador en el programa Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) son un ejemplo de esta amplia cobertura. Representan el 50% de la escolarización de las escuelas públicas rurales de enseñanza inicial y el 37% de la escolarización de la educación básica en zonas rurales. EDUCO es la principal opción de escolarización para casi el 80% de los municipios en extrema pobreza de El Salvador (Meza *et al.*, 2006). En otros contextos, las reformas se han implementado a menor escala. En algunos casos, el diseño delega autoridad en directores y docentes y la participación comunitaria es débil. En otros, se comparte la autoridad para la toma de decisiones con los padres o los comités escolares. Asimismo, algunos programas delegan la autoridad para contratar y despedir docentes, y otros no lo hacen. También se encuentran variaciones en cuanto al nivel de delegación de la autoridad presupuestaria. Esta diversidad queda ilustrada por la experiencia de tres países de América Latina que introdujeron la reforma de la gestión basada en la escuela (Cuadro 3.8).

El contexto en el que se forman las escuelas comunitarias es importante. En algunos casos, el avance hacia la gestión basada en la escuela fue impulsado desde las bases. En Bolivia, en la década de 1980, surgieron escuelas indígenas en el contexto de una intensa lucha política respecto de las políticas nacionales de educación. En algunas regiones, la decisión de las comunidades quechuas de retirar a sus niños de las escuelas públicas comenzó como una protesta contra el ausentismo docente, pero rápidamente se convirtió en parte de un movimiento contra la imposición de la cultura criolla dominante (la cultura y la lengua de los descendientes de los españoles criollos). Las comunidades mismas asumieron la dirección de las escuelas y la contratación de los maestros y concibieron un plan de estudios para la enseñanza de la lengua indígena. Gracias a la Ley de Educación de 1994 y la legislación posterior, las comunidades indígenas han alcanzado una mayor autonomía dentro del sistema estatal y la enseñanza de la lengua indígena ha pasado a estar en el núcleo del plan de estudios nacional (Albó y Anaya, 2003; Regalsky y Laurie, 2007).

Cuadro 3.8: Funciones transferidas a las escuelas en tres programas de América Latina

	El Salvador EDUCO ¹	México PEC ²	Nicaragua "Escuelas autónomas" ³
Gestión del personal			
Pago de sueldos del personal	✓		✓
Contratación y despido de personal docente	✓		✓
Supervisión y evaluación de los docentes	✓		✓
Pedagogía			
Fijación del calendario y tiempo lectivo escolares			✓
Selección de algunos libros de textos/ planes de estudios			✓
Métodos pedagógicos			
Mantenimiento e infraestructura			
Construcción y mantenimiento de edificios	✓	✓	✓
Compras de material didáctico	✓	✓	✓
Presupuesto			
Supervisión	✓		✓
Asignaciones			✓

1. EDUCO – Educación con Participación de la Comunidad.

2. PEC – Programa Escuelas de Calidad.

3. Este programa finalizó en 2007.

Nota: Las casillas vacías indican que la función no fue transferida a las escuelas.

Fuente: Banco Mundial (2007f).

El aprovechamiento escolar: resultados dispares

La evaluación de las repercusiones de la reforma de la gestión basada en la escuela sobre los resultados de aprendizaje plantea graves problemas metodológicos. Las comparaciones entre países son de pertinencia limitada y las evaluaciones nacionales arrojan resultados diversos. En algunos casos se han registrado resultados positivos, pero es difícil demostrar la asociación entre la gestión basada en la escuela y una mayor calidad educativa.

Distintos factores contribuyen a la dificultad de extraer lecciones claras respecto de la calidad educativa. La diversidad de contextos es un factor obvio. Y en general es difícil identificar o aislar el “efecto de la gestión basada en la escuela” sobre el aprovechamiento, en particular porque la gestión basada en la escuela normalmente forma parte de un paquete mayor de cambios políticos, administrativos o educativos. Otro problema radica en el sesgo de la selección: las escuelas y comunidades eligen la gestión basada en la escuela o bien son seleccionadas por las autoridades gubernamentales, frecuentemente en función de características específicas que las hacen destacar de las otras. Esto hace difícil determinar cómo y hasta qué punto la autonomía escolar en particular influyó sobre los resultados.

La mayoría de las evaluaciones detalladas sobre la gestión basada en la escuela provienen de América Latina. Los datos regionales muestran algunos efectos positivos sobre el nivel de instrucción alcanzado. Algunos estudios han determinado que existe una relación entre la delegación de la función administrativa y la reducción de las tasas de deserción y repetición escolar (Gertler *et al.*, 2006; Jiménez y Sawada, 2003; Murnane *et al.*, 2006; Paes de Barros y Mendonça, 1998; Skoufias y Shapiro, 2006; Banco Mundial, 2007e). Los resultados de aprendizaje son más variables y arrojan marcadas diferencias entre países. Una investigación sobre el rendimiento en matemáticas y lengua entre alumnos de tercer grado demostró que las escuelas EDUCO en El Salvador habían obtenido una puntuación menor que las escuelas tradicionales. Sin embargo, al ponderarla en función del contexto, la diferencia desaparecía y los alumnos de EDUCO obtenían una media ligeramente superior en las puntuaciones en lengua (Jiménez y Sawada, 1999). En cambio, la evaluación realizada en las escuelas del Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO) llegó a la conclusión de que la delegación de la toma de decisiones no estaba asociada a cambios significativos en el aprovechamiento escolar (Di Gropello y Marshall, 2006).

Autonomía y pedagogía: una relación difícil de demostrar. Un importante supuesto de la gestión basada en la escuela es que una mayor autonomía permite un aprendizaje más flexible, receptivo e innovador. Dicho supuesto no está respaldado por pruebas concluyentes.

Las conclusiones extraídas de la experiencia en América Latina demuestran que la reforma de la gestión basada en la escuela puede conducir a una mayor motivación docente. Un ausentismo menor, más tiempo destinado a reuniones de padres y más horas en la escuela son algunos de los indicadores clave de una mayor motivación (Di Gropello, 2006; Sawada y Ragatz, 2005). Sin embargo, los datos provenientes de una gran cantidad de países indican que las prácticas pedagógicas de las escuelas con mayor autonomía no difieren demasiado de las de otras escuelas (Di Gropello y Marshall, 2005; Fuller y Rivarola, 1998; Gunnarsson *et al.*, 2004; Jiménez y Sawada, 1999; King y Ozler, 1988; Parker, 2005). ¿Cuál es la causa de que una mayor motivación no se haya traducido en nuevas prácticas pedagógicas?

Nuevamente, la explicación varía según el país y el contexto. Un factor importante es que la reforma de la gestión basada en la escuela no siempre aumenta la autonomía de escuelas y docentes en esferas tales como la pedagogía, como demuestra el Cuadro 3.8. Incluso en aquellas circunstancias en que la reforma promueve una mayor flexibilidad, a menudo las escuelas y los docentes no han contado con la oportunidad de dotarse de las capacidades y destrezas necesarias para introducir prácticas innovadoras. Esto queda demostrado por los datos provenientes del Asia Oriental: en Indonesia, la legislación autoriza a las escuelas a destinar el 20% de la enseñanza a temas concebidos a nivel local. En Tailandia, el porcentaje es del 30% del currículo de educación básica. Sin embargo, ninguno de estos dos países aprovecha completamente estos márgenes de flexibilidad, en parte porque los docentes carecen de la formación o la experiencia necesarias para desarrollar enfoques innovadores en pedagogía y diseño curricular (Bjork, 2004; Shoraku, 2008).

Los entornos propicios son importantes

La delegación de poderes a las escuelas cambia el epicentro de la toma de decisiones y transfiere nuevas responsabilidades a padres, docentes y directores de escuela. Estas reformas de la gobernanza pueden modificar los incentivos e influir sobre la relación entre los principales actores de la prestación educativa. ¿Bajo qué circunstancias es probable que la autoridad delegada pueda surtir efectos positivos? Los resultados siempre dependen de los factores locales, pero los estudios de caso han identificado

En América Latina y el Asia Oriental, la gestión basada en la escuela no ha influido mayormente en las prácticas pedagógicas.

cuatro condiciones generales que influyen sobre la equidad y la eficiencia (Cárdenas, 2008):

- participación voluntaria de la escuela y la comunidad aledaña;
- capacidad organizativa y técnica dentro de la escuela o a su disposición;
- dirección firme y comprometida del centro docente; y
- apoyo por parte de las máximas autoridades gubernamentales.

Participación voluntaria. Las escuelas del sector público gestionadas por la comunidad requieren motivación y capacidad para generar la demanda de escolarización. Las iniciativas de gestión basada en la escuela suelen ser más exitosas cuando están impulsadas por la demanda proveniente de las bases. Sin embargo, desde la perspectiva de la equidad, la participación comunitaria puede ser un arma de doble filo, especialmente cuando implica la competición en pos de los recursos. Las escuelas con directores comprometidos y comunidades organizadas están en mejor posición para aprovechar las oportunidades. Los datos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México así lo demuestran: la participación voluntaria por sí misma llevó a una selección de escuelas que no estaban ubicadas en las comunidades más pobres ni figuraban entre las de rendimiento más bajo (Cárdenas, 2008). Una lección importante es que la participación voluntaria debe estar sustentada en medidas que fortalezcan la equidad.

Capacidad organizativa y técnica de las escuelas. Las escuelas deben contar con suficientes recursos humanos y financieros para asumir nuevas responsabilidades. La confección de la planificación escolar, el presupuesto y las solicitudes de insumos materiales y fondos del gobierno central suele requerir nuevas competencias. Los datos demuestran que la capacidad técnica en este campo por parte de la dirección y del personal es una condición importante para la mejora general de la escuela (Abu-Duhou, 1999; Briggs y Wohlstetter, 2003; UNESCO, 2004). En los últimos años, la delegación de funciones de gestión en las escuelas de los países del Centro de Asia se ha visto dificultada por la falta de programas para desarrollar la capacidad del personal escolar para asumir las nuevas responsabilidades que ésta implica (Chapman *et al.*, 2005). Uno de los peligros para la equidad que entraña este tipo de gestión radica en la capacidad desigual de las escuelas. En algunos casos, las escuelas que desean adoptar la gestión basada en la escuela suelen contar con una mayor capacidad de planificación que otras

escuelas y, por lo tanto, están en mejor posición para conseguir recursos (Cárdenas, 2008; Reimers y Cárdenas, 2007). El resultado es que las escuelas con poca capacidad y muchas necesidades podrían quedar aún más rezagadas.

Dirección firme y comprometida. El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2005* sostenía que un firme liderazgo escolar era un prerrequisito para fomentar una cultura de mejora escolar (UNESCO, 2004). Dado que la gestión basada en la escuela incrementa la responsabilidad de los directivos, éstos a menudo terminan pasando más tiempo dedicados a la gestión que al liderazgo para apoyar las iniciativas pedagógicas y la mejora de la calidad. En Nicaragua, la capacidad de liderazgo de la dirección escolar fue la característica común de las escuelas autónomas que tuvieron éxito en reducir el fracaso escolar y mejorar los resultados de aprendizaje (PREAL y Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS, 2008). Los directores competentes pueden aprovechar las oportunidades que les brinda la autonomía en vez de quedar sepultados bajo tareas administrativas. Pero la habilidad necesaria para mantener un equilibrio entre tales responsabilidades suele ser escasa, lo que destaca la necesidad de que cualquier intento de autonomía escolar vaya acompañado por la formación de los directores para su nueva función.

Apoyo sostenido de las máximas autoridades gubernamentales. Si el objetivo es reducir la disparidad en el aprendizaje, los niveles superiores de gobierno deben concentrar sus esfuerzos en las escuelas con alumnos desfavorecidos. Esto implica fortalecer la capacidad institucional y técnica de las escuelas y asegurarse de que los docentes aprovechen esta autonomía incrementada. Deberían existir mecanismos de retroalimentación que vinculen el seguimiento por medio de la supervisión escolar con la prestación de apoyo pedagógico, incluyendo formación del personal (un tema debatido más adelante, en la sección sobre gobernanza y seguimiento de los docentes).

Fortalecimiento de la capacidad de gestión financiera: el papel de las subvenciones escolares

La autonomía sin capacidad financiera es una fórmula segura para una gobernanza débil. Para ser eficaces, las escuelas que asumen nuevas responsabilidades deben contar con suficientes recursos humanos y financieros como para cumplir con las mismas.

Algunos países han intentado fortalecer la capacidad escolar por medio de programas de subvenciones escolares cuyo desembolso y asignación pueden variar; dichas subvenciones

El éxito en la delegación de poderes a las escuelas exige una dirección firme y comprometida del centro docente, así como el apoyo de las máximas autoridades gubernamentales.

pueden ser de utilidad para alcanzar una amplia gama de objetivos en esferas tales como la calidad y equidad educativas. En algunos casos, el desembolso está vinculado a la confección de un plan estratégico para alcanzar los objetivos acordados en esferas tales como la calidad (Espínola, 2000; Nielsen, 2007). En otros, las subvenciones están destinadas a la prestación de servicios e insumos específicos.

El destino de las subvenciones escolares puede variar desde la modernización de la infraestructura hasta la contratación de docentes adicionales. Las subvenciones otorgadas bajo el PEC de México han sido destinadas, principalmente, a mejorar la infraestructura y adquirir material didáctico más que para modificar las prácticas pedagógicas o trabajar con los padres (Yoshikawa *et al.*, 2007). La participación en el programa está vinculada con el mejoramiento general de la progresión escolar, pero la diferencia de capacidad ha fomentado la desigualdad (Skoufias y Shapiro, 2006; Recuadro 3.6). En Brasil hay pruebas de que el Plan de Desarrollo Escolar y los Proyectos de Remodelación Escolar dependientes del Fondo de Fortalecimiento da Escola (FUNDESCOLA) están vinculados a una mayor disponibilidad de material didáctico. En el caso de las escuelas de FUNDESCOLA que han podido aumentar los desembolsos, hay pruebas de cierta mejoría en los resultados de aprendizaje (Carnoy *et al.*, 2008).

Las subvenciones a las escuelas no siempre producen resultados positivos. Para ser eficaces, deben ser previsibles, oportunas y suficientemente importantes como para cubrir las actividades del plan estratégico. No siempre se cumplen estas condiciones. En Nepal, contar con un plan de mejora escolar es una condición para el otorgamiento de subvenciones globales estatales, pero los fondos son escasos. La transferencia insuficiente de fondos puede tener implicaciones negativas sobre la equidad. En el caso de Nepal, los datos empíricos muestran que la falta de fondos llevó a que se le solicitara dinero a los padres para contratar maestros y cubrir otras necesidades básicas (Vaux *et al.*, 2006).

Participación de los padres y las comunidades en la gestión escolar

En el Marco de Acción de Dakar, los gobiernos se comprometen a “crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas”. Muchos consideran que la delegación de autoridad en las escuelas y comunidades locales es un medio para alcanzar este objetivo. Independientemente de los méritos intrínsecos de la delegación de poderes, sus consecuencias sobre la participación de los padres y la comunidad no son directas.

Las subvenciones a las escuelas deben ser previsibles, oportunas y suficientemente importantes.

Recuadro 3.6: La planificación para una mayor autonomía de las escuelas en México

La introducción de la gestión basada en la escuela en un entorno caracterizado por profundas desigualdades de capacidad entre las escuelas no suele promover la equidad. El Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México ha intentado fortalecer el apoyo a las zonas más desfavorecidas, pero ha enfrentado problemas relacionados con la falta de capacidad.

El PEC pretende incrementar la autonomía escolar y fortalecer el rendimiento. Las escuelas compiten por subvenciones que se otorgan por un período de hasta cinco años para mejorar la práctica pedagógica, alentar el trabajo colaborativo entre docentes, padres y autoridades escolares y mejorar la planificación en las escuelas preescolares y primarias.

Aunque el objetivo es fomentar la participación de las escuelas desfavorecidas, en la práctica, las asignaciones iniciales estaban sesgadas contra las comunidades más pobres y las escuelas con menor rendimiento. Dichas escuelas solían ser las menos preparadas para presentar solicitudes exitosas, aun cuando eran las que tenían más necesidad de apoyo.

Para presentarse al PEC, una escuela debe preparar un Plan Estratégico de Transformación Escolar. Dicha preparación requiere un nivel de capacidad organizativa que suele estar ausente en las escuelas con una gran población de alumnos desfavorecidos. La diferencia de prioridades fijadas en los planes escolares también influye sobre los resultados. Las escuelas rurales e indígenas que participan en el programa suelen destinar los fondos para infraestructura y materiales en lugar del fortalecimiento pedagógico. Como consecuencia, en general, la cantidad y calidad de los insumos y materiales físicos han mejorado mucho más que la calidad del proceso educativo.

Los resultados generales del PEC son polémicos. Si bien ha brindado apoyo técnico y de supervisión, que ha mejorado la calidad de las escuelas participantes, el apoyo ha sido mayor en los Estados más ricos y en las escuelas más favorecidas. En lugar de reducir las brechas entre los niños más y menos favorecidos, la iniciativa podría incrementar la desigualdad.

Fuentes: Bracho (2006); Murnane *et al.* (2006); Reimers y Cárdenas (2007); Yoshikawa *et al.* (2007).

La delegación de la responsabilidad de la toma de decisiones en las asociaciones de las aldeas suele concentrar el poder en manos de las élites locales.

El avance hacia una mayor autonomía escolar suele ir acompañado por la creación de estructuras formales, tales como comités escolares, comités educativos de las aldeas y asociaciones mixtas de padres y docentes, con el fin de facilitar la participación de los padres y la comunidad en la gestión escolar. Los términos del compromiso y la distribución de la autoridad entre las escuelas y los padres varían, con las consiguientes consecuencias sobre las estructuras de toma de decisión. Pero, con independencia del esquema, la delegación formal no siempre basta para compensar el desequilibrio de poder fuertemente arraigado que suele estar vinculado a la riqueza, el género y otros factores.

La transferencia de la responsabilidad de la toma de decisiones del gobierno central a los “grupos de usuarios” ha sido un tema recurrente en esferas tales como la salud, el suministro de agua y la gestión escolar. Numerosos programas de desarrollo han intentado otorgar mayor participación a los pobres por medio de la transferencia de autoridad a las asociaciones de las aldeas. En muchos casos, el resultado ha sido una concentración de poder en manos de los miembros ricos y poderosos de la sociedad y que las élites locales dominen la toma de decisiones y se hagan con la mayor parte de los recursos (Mosse, 2004). La educación no ha escapado a los “efectos acaparadores de la élite”.

Participación de los padres: algunas voces se oyen más que otras

Si bien las escuelas pueden contar oficialmente con estructuras formales diseñadas para facilitar la participación de los padres y la comunidad, suele haber una gran brecha entre las intenciones y los hechos. La participación en dichos organismos puede, o no, ser representativa y puede, o no, facilitar la influencia sobre la toma de decisiones.

Hasta el alcance de los datos empíricos existentes en cuanto a comparaciones entre países, se puede concluir que, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, la participación directa de los padres en los asuntos escolares es limitada (OCDE, 2007b; Zhang *et al.*, 2008). Aún cuando los padres participan, nominalmente, en la gestión escolar, tienen pocas posibilidades de opinar. En algunos contextos, la “participación” se limita a la recaudación de fondos sin poder influir sobre su uso posterior. La investigación realizada en algunos países del África Occidental es ilustrativa: las asociaciones de padres sólo tienen un control nominal sobre el destino de los recursos financieros –aportados, en gran parte, por ellos mismos– porque carecen de capacidad para ejercerlo (Lugaz y De Grauwe, 2006).

La experiencia de Camboya abona esta tesis: en dicho país, la delegación de autoridad está respaldada por la creación de comités locales de apoyo que incluyen a miembros de la comunidad y al director de la escuela. Dichos comités están encargados de seguir el progreso de los niños, aumentar la escolarización, desarrollar planes para el mejoramiento escolar y supervisar la gestión del presupuesto operativo asignado por el Programa de Acción Prioritaria. Sin embargo, una ESGP muestra que los comités no han sido eficaces, que pocos padres conocen la existencia de los fondos y que la representación paterna es limitada (Shoraku, 2008; Banco Mundial, 2005a).

La representación es un importante componente de la participación. Ser escuchado en un comité de gestión escolar implica la presencia directa o bien la delegación de autoridad por medio de un proceso democrático. En la práctica, la representación comunitaria suele ser un aspecto más que modela el perfil del comité. Las reglas formales e informales en cuanto a los requisitos para poder participar pueden crear barreras a la representación equitativa. En la provincia del Punjab, en Pakistán, la participación en los consejos escolares de los centros de primaria rurales del sector público está repartida según criterios de estatus socioeconómico y de género: la mayoría de los miembros son hombres que tienen un estatus socioeconómico alto, incluso en las escuelas de niñas. Se supone que los miembros de los consejos de gestión escolar deben ser elegidos, pero suelen ser nombrados por los directores, que seleccionan a personas de alto nivel educativo, social o económico, en parte debido a las redes sociales que pueden beneficiar a la escuela (Khan, 2007).

Si la participación ha de mejorar la equidad, los pobres, marginados y desfavorecidos deben no sólo estar adecuadamente representados sino que deben participar activamente. Deben poder expresar sus inquietudes e influir en la toma de decisiones. En muchos casos, esto implica un cambio en las relaciones de poder. También requiere un diseño de estructuras de gobernanza que conceda atribuciones a los hogares pobres. Desgraciadamente, la reforma de la gestión basada en la escuela no suele abordar explícitamente el tema del “derecho a ser escuchados”. El diseño del programa suele considerar que la autoridad delegada es inherentemente más equitativa.

Los datos empíricos de varios países indican que debe prestarse más atención a las condiciones que promueven la participación. Muchos factores influyen en la “posibilidad de ser escuchados”, incluyendo el estatus socioeconómico y el nivel educativo de los padres, la raza, la casta y el

género (Dunne *et al.*, 2007; Red de Investigación sobre Educativa en África Occidental y Central y USAID, 2002; Khan, 2007; OCDE, 2006a). Por ejemplo, las personas que viven en la pobreza crónica, de casta inferior o pertenecientes a minorías indígenas pueden tener poca experiencia en expresar sus inquietudes en un foro que incluya a los miembros más acaudalados de la comunidad. En la India, un estudio sobre la toma de decisiones participativa a nivel del gobierno local demostró que los jornaleros sin tierra eran menos propensos que otros a participar en las reuniones (Alsop y Kurey, 2005). Dos factores contribuían a inhibir su participación. Primero, la dependencia económica respecto de los grupos terratenientes, combinada con su casta inferior, era considerada como un factor de limitación de la capacidad de disenso. Segundo, la educación y el acceso a la información estaban muy asociados a la participación. En una escala de cálculo de participación, una persona con diez años de educación participaba un 27% más que una sin educación.

Las características del diálogo en las juntas de gestión escolar pueden fortalecer la marginación de los pobres. Un estudio sobre la participación de los padres en la gestión de escuelas rurales en Sudáfrica determinó que la lengua empleada, el uso de jerga técnica y la manera de dirigirse a los padres afectaban la participación. Quizás esto explique por qué una encuesta realizada en la provincia de Gauteng determinó que, a pesar de la opinión generalizada de que la participación de los padres había incrementado, la participación real seguía siendo baja: sólo un 10% de los padres había votado en las elecciones para las juntas (Naidoo, 2005).

Toda evaluación del papel de la participación tiene que comenzar por preguntarse qué se está evaluando. Muchos consideran que la participación es un objetivo en sí mismo, pero la mayoría de los padres entienden que el objetivo final de toda participación en la gestión escolar es la mejora de la educación de sus hijos. La participación formal y los sistemas de consulta podrían dificultar el logro de este objetivo. Los participantes podrían tener escaso conocimiento de los temas en discusión, tales como el rendimiento escolar y las prácticas de enseñanza. Los padres pueden carecer de la experiencia o seguridad necesarias para evaluar con eficacia los métodos pedagógicos o los planes de estudios. Los padres pobres y analfabetos con escasa experiencia escolar están en clara desventaja. Un posible enfoque, cuando muchos padres carecen del tiempo y del alfabetismo necesario para participar con eficacia, es formar a voluntarios de la comunidad para complementar el aprendizaje de los niños (Recuadro 3.7).

Si el objetivo primordial de la política es la verdadera participación y no la creación de estructuras participativas formales, entonces se debe volver a examinar muchos de los enfoques actuales de gestión escolar. La idea de que la delegación de facultades a los padres, escuelas y comunidades favorece inherentemente a los pobres carece de fundamentos sólidos. Una de las características definitorias de la pobreza y marginación en muchos contextos es, precisamente, que los afectados no se hacen escuchar. Por este motivo, los gobiernos centrales y locales deben cerciorarse de que el proceso de delegación vaya acompañado de medidas que apunten a facilitar la verdadera participación. Dichas medidas podrían incluir una acción afirmativa en esferas tales como la representación, por ejemplo, de las mujeres o de personas de castas bajas. Al mismo tiempo, los organismos oficiales deberían gestionar la delegación asegurándose de que los grupos poderosos, que sí se hacen escuchar, no introduzcan políticas –por ejemplo, respecto de derechos de escolaridad– que podrían tener consecuencias negativas sobre la equidad.

Los padres pobres y analfabetos pueden carecer de la experiencia o seguridad necesarias para evaluar los métodos pedagógicos y los planes de estudios.

Recuadro 3.7: Participación comunitaria en el Estado de Uttar Pradesh (India)

El programa Sarva Shiksha Abhiyan (Educación Primaria Universal) de la India asigna un importante papel a los comités educativos de las aldeas. Cada comité está compuesto por tres padres, el director de la escuela de la aldea y el jefe del gobierno local. Sus tareas incluyen el seguimiento del rendimiento escolar. A pesar de la importancia de dichos comités en la política educativa, la mayoría de los padres desconoce la existencia de los comités o ignoran que pueden participar en los asuntos escolares. Es más, muchos miembros del comité desconocen las opciones que tienen para mejorar la calidad escolar.

¿Acaso un mayor acceso a la información impactaría en su eficacia? Un proyecto de la ONG india Pratham en Uttar Pradesh señala que la información es sólo un aspecto de la cuestión. Pratham llevó a cabo intervenciones que apuntaban a alentar a los habitantes de las aldeas a participar en mayor medida en el seguimiento y la mejora de la educación. Sin embargo, la ONG constató que el hecho de movilizar a la comunidad, difundir información acerca de los comités de aldea e informar a la gente acerca de su posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza, no bastaban para inducir la efectiva participación y mejorar el aprendizaje de los niños. Resultó mucho más eficaz formar a voluntarios para que impartieran clases de lectura a los niños de las aldeas.

Fuente: Banerjee *et al.* (2006); Banerjee *et al.* (2008); Pritchett y Pande (2006).

Elección y competición en la prestación educativa

En la teoría económica más común, la elección y la competición son dos de los motores más poderosos de la eficiencia, ya que el acicate del mercado fomenta la productividad y aumenta el bienestar. Pocas personas consideran que la prestación educativa sea directamente comparable con la producción de bienes de consumo y la prestación de servicios de mercado. Pero la competición y su corolario, la elección, se consideran cada vez más antídotos contra los defectos de los sistemas de educación pública, en cuanto a nivel de aprendizaje y disparidades en la equidad.

Esta cuestión está en el centro de las más encendidas polémicas acerca de la reforma de la gobernanza educativa. En los Estados Unidos, gran parte de Europa y algunos lugares del mundo en desarrollo, el tema divide a los partidos políticos y puede generar debates enconados. Los debates se sustentan en opiniones y cuestiones muy arraigadas respecto del papel adecuado del Estado en la prestación educativa, el papel de los prestadores no estatales y el derecho de los padres a elegir.

¿Qué significan, en la práctica, la elección y competición en educación? En casi todos los países, la responsabilidad final sobre el sistema escolar reside en el Estado. Los gobiernos fijan las políticas, el plan de estudios y los estándares y son responsables de la evaluación y reglamentación del sistema en su totalidad. Dentro de este marco, sin embargo, se puede optar por distintos enfoques. En general, la prestación de servicios educativos se puede dividir en cuatro tipos, dependiendo de quién es el propietario y gestiona las escuelas y quién las financia (Cuadro 3.9).

Los gobiernos desempeñan un papel clave en la definición de los parámetros de elección. Pueden brindar apoyo financiero a prestadores privados,

ya sea directamente o mediante sistemas de financiación que permiten que los padres envíen a sus hijos a escuelas privadas. Desde principios de la década de 1990, Suecia ha empleado un sistema de bonos para otorgar a los padres el derecho de retirar a sus hijos de las escuelas estatales e inscribirlos en escuelas independientes, llevándose consigo los fondos públicos. En algunos Estados de los Estados Unidos, las autoridades entregan bonos a los padres, quienes pueden destinarlos a financiar la transición de sus hijos a escuelas privadas. Otro sistema consiste en subcontratar la gestión de la prestación estatal en el sector no estatal. Por ejemplo, otros Estados de los Estados Unidos han procurado incrementar la competencia al alentar la creación de escuelas concertadas. En varios países de la Unión Europea, incluyendo algunas regiones del Reino Unido, se sigue este modelo y se substituye la gestión estatal por una privada, al tiempo que se conserva la financiación pública.

En todas estas situaciones, los gobiernos han creado asociaciones entre el sector público y el privado para promover la elección y la competición. Si bien no todas las situaciones de competencia implican dichas asociaciones (véase, más adelante, el apartado sobre las escuelas privadas poco onerosas que funcionan sin control ni apoyo del Estado), éstas son un poderoso instrumento en la reforma de la gobernanza. ¿Hasta qué punto la competición representa una contribución para mejorar la calidad general de la educación y aumentar la equidad?

Igual que sucede con la gestión basada en la escuela, no hay respuestas sencillas. La experiencia y los resultados son variados. Una vez más, el contexto es importante. Una cosa es introducir bonos en Suecia, que brinda una educación pública para todos de alta calidad, y otra muy distinta en Pakistán, que no lo hace. Lo que tiene sentido en Chile quizás sea totalmente inadecuado en Burkina Faso. La capacidad institucional, el nivel de desigualdad y la eficacia de la planificación educativa desempeñan, todas, un importante papel en la definición de las opciones de reforma de la gobernanza.

Un problema del debate actual sobre gobernanza de la educación es que no presta suficiente atención a los datos empíricos ni al contexto. Hay una tendencia generalizada a sacar conclusiones generales en materia de política pública a partir de una frágil base probatoria (Lubienski, 2008). A menudo se olvida la importancia de las circunstancias nacionales. La defensa de una mayor competición y del derecho a la elección en el mundo en desarrollo suele remitirse a programas aplicados en países de ingresos medios y altos:

La elección y la competición se considera cada vez más un antídoto contra los defectos de los sistemas de educación pública.

Cuadro 3.9: Responsabilidades del sector público y privado en la prestación y financiación de servicios educativos

Prestación pública	Prestación privada
Fondos públicos	
Escuelas totalmente públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Bonos a los padres • Subvenciones a las escuelas privadas • Gestión delegada en contratistas privados (por ejemplo, escuelas concertadas)
Fondos privados	
Pago de derechos de escolaridad en escuelas públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas totalmente privadas (desde derechos de escolaridad bajos hasta derechos elevados)

Fuente: Adaptación de Patrinos y Sosale (2007).

sistemas de bonos, escuelas concertadas y otros esquemas de asociación entre el sector público y el privado (Patrinos y Sosale, 2007). Además del hecho de que dichas reformas de la gobernanza han sido muy polémicas en los países ricos y de que las pruebas de su impacto son poco concluyentes, se presta poca atención a los factores clave de capacidad institucional en los países pobres.

La elección de la escuela y el rendimiento: afirmaciones tajantes, relación poco concluyente

La idea de que el derecho fortalecido de los padres a optar conduce a mejores resultados de aprendizaje es intuitivamente atractiva, pero no está demostrada. Aunque puede haber buenos motivos para dar a los padres una mayor flexibilidad en la elección de la escuela, es dudoso que esto influya en la mejora de los estándares.

Las pruebas a favor de asociaciones entre el sector público y el privado no son concluyentes, incluso en el mundo desarrollado. Un estudio basado en datos de 35 países afirma que los prestadores privados que cuentan con financiación pública alcanzan los mayores adelantos en resultados de aprendizaje (Wößmann, 2006). Sin embargo, la interpretación de dicho ejercicio está sujeta a cuestionamiento, ya que los resultados están muy influidos por puntuaciones obtenidas en unos pocos países, en especial Bélgica, Dinamarca y los Países Bajos.

Otro estudio, basado en el análisis de los datos de la evaluación del PISA de 2006, determinó que alrededor del 60% de los estudiantes, principalmente en países de la OCDE, podían optar entre dos o más escuelas. Los resultados de un ejercicio basado en modelos demostraron que los estudiantes en escuelas que competían con otras escuelas en la misma zona obtenían mejores resultados en la puntuación media de las pruebas. Sin embargo, el efecto se desvanecía cuando se incluían los factores demográficos y socio-económicos, y las consecuencias sobre la equidad y la calidad eran nimias. Como destaca el análisis del PISA: "La asistencia o no de los estudiantes a escuelas competitivas no impacta en su rendimiento cuando se computan los factores socioeconómicos. [...] Ninguno de los factores relacionados con la presión de los padres y su elección tienen una asociación estadísticamente significativa con la equidad educativa" (OCDE, 2007b, pág. 236). Uno de los estudios más detallados del impacto producido por la elección y la competición en una región del Reino Unido arriba a conclusiones bastante similares. Centrándose en las escuelas primarias del Sudeste de Inglaterra, el estudio evaluó los resultados de las pruebas de un grupo fijo de estudiantes en función de la elección de los padres (definida por el lugar de residencia)

y la competición escolar. Determinó que ni la elección ni la competición habían influido sobre los resultados de las pruebas (Gibbons *et al.*, 2006).

Buena parte de los datos más detallados sobre la competición y el aprovechamiento escolares proviene de los Estados Unidos y Chile. Ambos países están a la vanguardia de la reforma de la gobernanza focalizada en una mayor elección. Los resultados, medidos en función del aprovechamiento escolar, han sido dispares.

Es difícil evaluar dicho aprovechamiento. Tomemos primero la experiencia con las escuelas concertadas de los Estados Unidos. Dichas escuelas representan un enfoque híbrido de la prestación, ya que el sector público otorga fondos a organizaciones privadas para que establezcan y gestionen escuelas independientes de la gestión del Estado siempre y cuando cumplan con ciertas condiciones establecidas por el mismo (Lubienski, 2008). Durante el año lectivo 2004/2005, las escuelas concertadas prestaron servicios a casi un millón de estudiantes en 40 Estados y el distrito de Columbia (Comisión de Educación de los Estados, 2008; Departamento de Educación de los Estados Unidos, Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2007), es decir, un poco más del 2% de la escolarización total en las escuelas del sector público de los Estados Unidos (Centro para la Reforma Educativa, citado en Lubienski, 2008). El objetivo general es mejorar el rendimiento introduciendo la competición y eliminando muchas de las reglas que rigen las escuelas ordinarias del sector público. Dado que las características de las escuelas están determinadas por la legislación de cada Estado, la diversidad de esquemas es impresionante, por lo que es muy difícil realizar comparaciones. Aunque en varios Estados las escuelas concertadas cuentan con un alumnado desproporcionadamente afroamericano, el porcentaje de alumnos provenientes de hogares en situación económica desahogada también es mayor que en las escuelas ordinarias del sector público.

La evaluación del impacto de los programas que propician la elección, incluyendo el de escuelas concertadas, ha arrojado resultados muy dispares. Algunos comentaristas han señalado efectos positivos en algunos Estados (Hoxby y Murarka, 2008). Otros, no le atribuyen mucho beneficio.

Al emplear un conjunto de datos nacionales para estudiar el aprovechamiento en matemáticas en 4^o grado, una evaluación determinó que los estudiantes de escuelas concertadas tenían un rendimiento mucho más bajo que los niños que asistían a escuelas del sector público (Lubienski y Lubienski, 2006, citado en Lubienski, 2008). Otro estudio arribó a resultados similares en el campo

La defensa de una mayor competición y elección en los países en desarrollo suele remitirse a ejemplos de programas aplicados en países de ingresos altos.

Los programas emblemáticos que apuntan a una mayor capacidad de elección no han aportado muchas pruebas convincentes de que la elección marque una diferencia.

de la lectura (Braun *et al.*, 2006, citado en Lubienski, 2008). Y otro estudio determinó que el efecto global de las escuelas concertadas sobre los estudiantes de origen afroamericano era negativo (Carnoy *et al.*, 2005). La única conclusión a la que podemos llegar es que las generalizaciones no se condicen con los datos disponibles. Muchos resultados están muy influidos por el contexto local y por la metodología de evaluación empleada.

Los programas emblemáticos que apuntan a una mayor capacidad de elección tampoco han aportado muchas pruebas convincentes de que la elección marque una diferencia. La ley de 2001 "Que ningún niño se quede atrás" (véase más adelante la sección sobre docentes y seguimiento) incorpora el mandato federal a favor de la elección de escuela: los padres pueden retirar a sus hijos de las escuelas que no logran, en repetidas ocasiones, cumplir con las metas de progreso académico y enviarlos a escuelas del sector público de mejor rendimiento en el mismo distrito. Los estudiantes que, conforme a esta disposición, ejercieron la opción de cambiar de escuela no demostraron un mayor rendimiento después de dos o más años (Zimmer *et al.*, 2007).

La experiencia de los Estados Unidos con los bonos escolares también es ambigua. El análisis ha identificado una serie de efectos positivos sobre el rendimiento estudiantil después del cambio en algunas materias, pero no así en otras y los efectos resultan evidentes después de cierto tiempo (Molnar, 1999; Rouse, 1998). Por otro lado, algunos pequeños programas de bonos privados aplicados en Dayton (Ohio), la ciudad de Nueva York y Washington D.C., a fines de la década de 1990, produjeron una mejor puntuación en las pruebas entre los estudiantes afroamericanos, pero no en otros grupos (Peterson y Howell, 2006)⁶. La revisión del programa de bonos para todo Washington D.C., llevada a cabo después de dos años del inicio, no detectó un impacto significativo sobre el aprovechamiento escolar de las escuelas públicas (Winters y Greene, 2007).

Podría afirmarse que los resultados de pequeños programas de bonos son sensibles al nivel de competición y a los horizontes temporales. Tales programas podrían producir efectos iniciales menores y los beneficios podrían aumentar en función del nivel de competición y del paso del tiempo. Los resultados del Programa de Opción Paterna de Milwaukee (el sistema de bonos de más larga data del país) sustenta parcialmente la afirmación de que los efectos de la competición se manifiestan a largo plazo. En este caso, hay pruebas de que las escuelas del sector público cuyos estudiantes tienen muchas posibilidades de acceder a los bonos han elevado su nivel –un

resultado que algunos interpretan como prueba de que el riesgo de perder alumnos ha generado incentivos para lograr una enseñanza más eficiente (Chakrabarti, 2007; Hoxby, 2003). Sin embargo, los datos de otros Estados son poco concluyentes: parcialmente favorables en Florida, desfavorables en Michigan, insignificantes en California, Carolina del Norte y Texas (Arsen y Ni, 2008; Miron *et al.*, 2008; Ni, 2007). En el mejor de los casos, los resultados generales son mediocres. En la opinión de un comentarista: "Si hay que extraer una conclusión general, ésta sería que las ventajas para el aprovechamiento escolar resultantes de los programas de bonos son, a lo sumo, modestas, y ciertamente no alcanzan el nivel previsto por las primeras hipótesis optimistas" (Lubienski, 2008).

En el mundo en desarrollo, se considera a Chile como el líder de la reforma de la gobernanza basada en el derecho a la elección. Desde hace más de 20 años ha aplicado un sistema nacional de bonos escolares. Sin embargo, aquí también, los resultados son desalentadores (Recuadro 3.8).

Las experiencias de los Estados Unidos y Chile no arrojan pruebas claras a favor de la elección y la competición. La experiencia en Suecia ha sido más positiva (Recuadro 3.9). Allí, un mayor derecho a la elección y la competición incrementada han llevado a la expansión de escuelas privadas independientes; a partir, sin embargo, de una base reducida. Pero lo importante de la reforma sueca es que no fue instigada por un sistema público con bajo rendimiento crónico. Es más, fue aplicada en un país con un nivel de desigualdad relativamente bajo y con sólidas instituciones reguladoras. Si bien el modelo sueco proporciona útiles lecciones y conclusiones, su aplicación plantea problemas en países desarrollados con una mayor polarización social y sistemas de educación pública deteriorados; y límites aún mayores en países en desarrollo.

Elección, competición y desigualdad

En los debates sobre gobernanza de la educación, la elección y la competición suelen ser presentadas como motores no sólo de mejoras en la eficiencia, sino de una mayor equidad. A veces se olvida que la competición, por su propia naturaleza, no sólo genera ganadores sino también perdedores. Este hecho tiene consecuencias específicas en la educación: los perdedores son los estudiantes que permanecen en las escuelas de bajo rendimiento, mientras que los ganadores son aquellos cuyos padres tienen la motivación, información, recursos o conexiones para obtener la transferencia de sus hijos a escuelas de mejor calidad (Arsen y Ni, 2008). Surge entonces una pregunta obvia: ¿los gobiernos deberían permitir la elección cuando ésta deja a muchos rezagados? La reforma de la gobernanza

6. Otros estudios demuestran que los resultados varían según la manera en que se tenga en cuenta la raza y la pertenencia étnica y según cómo se construya la muestra de los datos de base (Krueger y Zhu, 2002).

Recuadro 3.8: La experiencia de Chile en materia de elección y competición: una publicidad mediocre para su modelo de reforma de la gobernanza

Una mayor competición entre escuelas ha sido uno de los elementos en la reforma de la gobernanza de la educación chilena. Entre las medidas, cabe destacar: la delegación de muchas esferas de gestión al nivel municipal, un mayor uso de exámenes y evaluaciones para controlar el rendimiento, una mayor financiación (desde el retorno a la democracia en 1990), incentivos docentes ligados al rendimiento y la prolongación del horario escolar. La reforma ha provocado importantes beneficios en términos de cobertura educativa, especialmente a nivel secundario, y ha hecho que Chile se convierta en un “modelo” frecuentemente citado en pro de la reforma de la gobernanza.

Los resultados en aprovechamiento escolar y equidad han sido poco alentadores. Las escuelas privadas con subvenciones públicas presentan cierta ventaja respecto de las escuelas municipales, según el baremo de las pruebas estandarizadas de cuarto grado. Sin embargo, las conclusiones se invierten cuando se toma en cuenta las características socioeconómicas de las escuelas. En otras palabras, no existe un efecto de igualación. Las escuelas municipales funcionan mejor que las privadas en el aumento del aprovechamiento de los estudiantes de los grupos más bajos. Las escuelas privadas subvencionadas sólo obtienen resultados mejores en las pruebas entre los estudiantes del grupo socioeconómico de clase media.

Un análisis de los datos de las evaluaciones internacionales a lo largo del tiempo también cuestiona el derecho de Chile a considerarse como un ejemplo en cuanto a la gobernanza. Las reformas de gobernanza han hecho muy poco para cerrar la brecha entre Chile y el mundo desarrollado. Por ejemplo, la evaluación de lectura del PISA clasifica a un 32% de estudiantes de 15 años en los países de la OCDE entre los dos primeros niveles, mientras

que sólo el 6% de los estudiantes chilenos alcanza ese nivel. Las pruebas nacionales estandarizadas de aprendizaje no muestran progresos en el largo plazo, incluso en la escuela primaria, en la que la escolarización ha sido casi universal desde principios de la década de 1970. La evaluación TIMSS de 2003 reflejó un panorama de bajo rendimiento bastante similar al de 1999, y Chile no ha podido alcanzar a países como Egipto y Tailandia (que no figuran en la vanguardia de los reformistas). Asimismo, Chile persiste en algunas de las disparidades educativas más marcadas de América Latina, ya que sigue habiendo grandes brechas en los resultados de las pruebas entre los alumnos de escuelas municipales –que cuentan con un alumnado mayoritariamente desfavorecido desde el punto de vista socioeconómico– y los alumnos de escuelas privadas.

Si bien la experiencia chilena en reforma de la gobernanza de la educación suele considerarse como un modelo, los chilenos mismos son mucho más circunspectos. El gobierno está iniciando una nueva ola de reformas más explícitamente centradas en la equidad. Pero los estudiantes secundarios no respondieron con fervor a las pasadas reformas de la gobernanza, sino con protestas callejeras para protestar contra la baja calidad y la prestación educativa sumamente desigual. Después de más de 15 años de reforma educativa bajo un gobierno democrático y diez años previos bajo el gobierno militar, Chile sigue dándole una publicidad mediocre a su modelo de reforma de la gobernanza alabado por muchos gobiernos y donantes de ayuda para el desarrollo.

Fuentes: Bellei (2005); Contreras (2001); Crouch y Winkler (2007); González (2008); Mizala y Romaguera (2000); Mizala *et al.* (1998); Sapelli y Vial (2002); Tokman Ramos (2002); Banco Mundial (2007a).

Los países con un mayor nivel de elección tienden a ser los más segmentados socialmente.

que apunte a incrementar la elección sin incluir la protección de la equidad corre el riesgo inherente de que los sistemas escolares se vuelvan fuente de disparidades crecientes.

La elección de escuela puede exacerbar la desigualdad de muchas maneras. Si se permite que las escuelas de alto nivel seleccionen a sus alumnos en función de una capacidad mensurada a una cierta edad, las desventajas relacionadas con los ingresos o la pertenencia étnica se verán multiplicadas. Los estudiantes con un alto grado de desventaja heredada terminan agrupados en las escuelas de menor rendimiento. Lo mismo podría suceder si se permitiera que las escuelas de alto nivel seleccionaran a los estudiantes cuando la cantidad total de solicitudes de ingreso excediese

las plazas disponibles (Epple *et al.*, 2004). Los datos procedentes de la OCDE son ilustrativos: el cotejo entre países demuestra que los países con un mayor nivel de elección tienden a ser los más segmentados socialmente (OCDE, 2007b). En Chile también, la composición estudiantil de las escuelas está marcada por divisiones rígidas. Las escuelas municipales suelen recibir a alumnos de grupos socioeconómicos bajos, mientras que las escuelas privadas independientes atraen a alumnos de grupos sociales más altos (González, 2008). Las encuestas a padres demuestran que la elección activa está fuertemente asociada con un estatus socioeconómico más alto, y los padres que realizan elecciones activas suelen elegir escuelas con una composición demográfica más homogénea (Elacqua, 2004).

Recuadro 3.9: Las lecciones en Suecia en materia de competición: un modelo difícil de exportar

El sistema escolar sueco se caracteriza por un alto aprovechamiento en las evaluaciones internacionales de aprendizaje y por altos niveles de equidad. Desde principios de la década de 1990, el país introdujo amplias reformas radicales en la gobernanza de la educación, cuyo objetivo central era delegar mayor poder en los niveles locales. El “modelo sueco” suele ser considerado como una receta para los demás países. ¿Está esto justificado?

Una mayor elección de los padres es uno de los pilares centrales de la reforma sueca. Desde principios de la década de 1990, los padres han tenido el derecho de enviar a sus hijos a escuelas independientes. Los fondos públicos se trasladan con los niños. Las escuelas independientes están estrictamente reguladas: no pueden seleccionar a los alumnos en función de sus capacidades o del nivel de ingresos de los padres y deben cumplir con el plan de estudios nacional.

Las escuelas independientes se han multiplicado en algunas partes del país. En 2007 ya existían casi 1.000 escuelas de este tipo que brindaban enseñanza a alrededor del 9% de los niños comprendidos entre las edades de 7 y 16 años y al 17% de los mayores de 16. En los niveles inferiores, muchas de estas escuelas reciben a niños con dificultades de aprendizaje. Las escuelas de nivel superior suelen brindar formación profesional. Si bien al inicio las escuelas independientes eran motivo de intensa controversia política, hoy en día cuentan con un amplio apoyo.

Los prestadores de servicios de escolaridad privada han respondido claramente a las expectativas paternas en importantes ámbitos de la educación. Los resultados de las evaluaciones académicas curriculares estándar indican que el crecimiento de la matrícula en escuelas independientes está relacionado con un mejor rendimiento en matemáticas. El impacto sobre la equidad es mucho menos evidente. No se ha observado un efecto positivo sobre el aprovechamiento de los estudiantes nacidos en otros países o con padres de menor nivel de instrucción.

La experiencia de Suecia en la reforma de la gobernanza proporciona valiosas lecciones y conclusiones. Ciertamente ha habido importantes beneficios. Sin embargo, esto no significa que el “modelo sueco” sea una receta exportable o que el modelo en sí mismo tenga efectos tan amplios como suele suponerse.

A pesar de los incentivos para el sector privado resultantes de esta reforma, las escuelas independientes educan a una minoría de los estudiantes y su presencia varía marcadamente en función de los municipios. Muchos carecen de este tipo de escuela y su presencia es más notoria en los centros urbanos. La posibilidad de exportación de esta reforma es dudosa. Suecia tiene un nivel relativamente bajo de desigualdad, puesto que el énfasis en la igualdad es una noción fuertemente arraigada en la sociedad. La reforma de la gobernanza y la competición no se introdujeron en un contexto de crisis nacional de la educación pública, sino que fueron impulsadas por el deseo de fomentar la diversidad del sistema escolar. Las escuelas públicas siguen ofreciendo a todos los niños el acceso a una educación de calidad. Además, el país también cuenta con una elevada capacidad institucional para regular y supervisar a los prestadores privados desde el nivel central. Muchas de estas condiciones no existen en otros países desarrollados y, menos aún en gran parte del mundo en desarrollo.

Fuentes: Björklund *et al.* (2004); Böhlmark y Lindahl (2007); Sandström y Bergström (2005); Organismo Nacional de Educación de Suecia (2008).

La desigualdad vinculada a la elección de escuela interactúa con otras desigualdades más generales de la sociedad. Las personas que son pobres, marginadas o analfabetas suelen carecer de la información que les podría permitir realizar una elección. Las investigaciones en los Estados Unidos demuestran que los padres que cuentan con una red social más amplia y con mayor acceso a la información tienden a aprovechar la política de elección y están más preparados para lograr que sus hijos ingresen en las escuelas de mayor calidad que seleccionan (Goldring y Rowley, 2006; Lacireno-Paquet y Brantley, 2008).

En los casos en que la matrícula de las escuelas privadas aumenta y atrae a una gran proporción de niños de clase media (que posiblemente sean los estudiantes más motivados y con padres más activos), la educación pública pierde un poderoso grupo humano con fuerte voz política para reclamar recursos financieros. Hace casi cuatro décadas, el economista Albert Hirschman calificó el fenómeno del éxodo por parte de la clase media del sistema de educación pública como una amenaza a la calidad escolar y un problema importante para la equidad (Hirschman, 1970). Los datos provenientes de muchos países indican que estaba en lo cierto. Hoy en día, en muchos países, se corre el peligro de que los “cuasimercados” de mala gestión en educación, combinados con una mayor libertad de elección y competición, hagan caer a los sistemas de educación pública en una espiral descendente de inversión deficiente, mala calidad de prestación y mayores desigualdades.

Hay importantes aspectos en los que la elección y la competición han recibido una publicidad desmesurada. En la mayoría de los países, los gobiernos siguen dominando mayoritariamente la prestación, financiación y gestión de la educación, sobre todo en enseñanza primaria. Sin embargo, los defensores de la elección y la competición siguen influyendo notoriamente en el debate sobre la reforma de la gobernanza de la educación en el mundo desarrollado y, con creciente ímpetu, en el mundo en desarrollo.

Los datos empíricos y los temas en juego deben ser ponderados cuidadosamente. Si bien una analogía con el mercado puede ejercer cierto efecto en el contexto del debate político, su pertinencia en el mundo real de la educación es cuestionable. No se permite que las escuelas “quiebren” como una empresa y ningún gobierno puede admitir que las escuelas fracasen, pues los intereses sociales, económicos y políticos en juego son demasiado altos. Del mismo modo, ningún gobierno que se inquiete por la protección de los derechos básicos de la ciudadanía puede permitir que, a través de la elección competitiva, los niños desfavorecidos

queden aún más marginados. La afirmación de que la competición escolar crea una “marea creciente que levanta todos los barcos” (Hoxby, 2003, pág. 288) no está refrendada por los datos empíricos entre países. El aumento simultáneo del aprovechamiento y la equidad requiere una buena gobernanza apoyada en fuertes esquemas institucionales y exige liderazgo político para combatir la pobreza y la desigualdad.

Escuelas privadas poco onerosas: un síntoma del fracaso del Estado

El debate sobre el papel de las alianzas entre el sector público y el privado puede distraer la atención de problemas acuciantes. En algunos lugares del mundo, el crecimiento no planificado de las escuelas privadas para pobres es un síntoma de un malestar subyacente debido al mal rendimiento o al fracaso total de los prestadores públicos.

Antes examinamos la elección dentro de la estructura de gobernanza de la educación formal, pero en los países en desarrollo millones de hogares realizan su elección fuera de esa estructura.

Al tiempo que las escuelas privadas accesibles sólo a grupos de clase media con altos ingresos siguen desempeñando un papel importante, están surgiendo nuevos patrones de prestación privada.

Un vistazo a los servicios de educación en las barriadas urbanas miserables desde Hyderabad hasta Nairobi basta para entender que los servicios privados en algunos países en desarrollo no son exclusivamente para los ricos. Las escuelas primarias privadas poco onerosas que funcionan como pequeñas empresas, a menudo sin regulación ni apoyo del gobierno, están cambiando el panorama educativo. Independientemente de la política formal de educación, está apareciendo, por defecto, un creciente mercado de servicios de educación. El rápido surgimiento de escuelas privadas poco onerosas se ve reflejado en el amplio debate sobre la gobernanza de la educación.

Algunos observadores consideran el crecimiento de este sector como una potente fuerza que impulsará una mayor equidad e incrementará las oportunidades. Las directrices redactadas para el organismo de los Estados Unidos para el desarrollo (USAID) sobre inversión en escuelas primarias privadas son aleccionadoras: “El sector privado [...] ha desempeñado un papel crucial en la satisfacción de las necesidades de los grupos desfavorecidos y tiene el potencial para incrementar el acceso y la equidad. La prestación de servicios privados de educación es más eficaz en cuanto al aprovechamiento estudiantil en las pruebas estandarizadas y es una alternativa válida a los servicios públicos de educación” (Chadani *et al.*, 2007, pág. 6).

En la misma línea, la *Actualización de la estrategia para el sector educativo de 2006* del Banco Mundial destaca su compromiso con la promoción de un mayor papel del sector privado en la prestación de servicios a los pobres. “Una mayor competición entre las instituciones de educación pública y privada (por ejemplo, por medio de nuevos métodos de financiación pública que transfieran las decisiones en materia educativa a los hogares) está proporcionando mayores incentivos para mejorar la calidad. El Banco puede ayudar a los países a investigar el mercado de la educación, a desarrollar un entorno que promueva la participación y competición privadas y a adecuar los servicios privados, en la medida de lo posible, a los principios de equidad establecidos en las estrategias nacionales de educación” (Banco Mundial, 2005b, pág. 34). Algunos defensores de las opciones más radicales de privatización han instado a los gobiernos y donantes a emplear la financiación pública, los bonos y otros esquemas de alianzas entre el sector público y el privado para que los servicios públicos puedan abandonar el sector de la educación (Tooley, 2007).

Como en otras esferas, las recomendaciones generales tienen poco sustento en los datos empíricos. Obviamente, el crecimiento no planificado de escuelas primarias poco onerosas responde a una demanda real. Muchos pobres abandonan los establecimientos públicos para invertir sus magros ingresos en estas escuelas económicas. Lo que la política pública debería preguntarse es si los gobiernos deben usar los recursos financieros para acelerar dicha tendencia o resolver el problema subyacente que la motiva, es decir, el fracaso de los sistemas de educación pública en el intento por satisfacer las necesidades de los pobres. Dado que nueve de cada diez niños de primaria en los países en desarrollo asisten a escuelas del sector público, la prioridad principal debería ser mejorar su nivel y accesibilidad en lugar de canalizar fondos públicos al sector privado.

Los servicios se incrementan, pero son difíciles de medir

Calcular el tamaño del sector privado poco oneroso es intrínsecamente difícil, porque la documentación es escasa: normalmente las instituciones no están registradas y los datos administrativos nacionales brindan información muy parcial. Aún así, la observación y los datos disponibles sugieren que el sector está creciendo rápidamente en muchos países en desarrollo.

El grado de crecimiento varía. Los datos de países tan diversos como Ghana, la India, Kenya, Nigeria y Pakistán muestran un crecimiento acelerado. En la India urbana, se estima que alrededor del 96% del incremento total en la escolarización primaria entre

Una mayor libertad de elección y competición podría hacer caer a los sistemas de educación pública en una espiral descendente de inversión deficiente, mala calidad de prestación y mayores desigualdades.

Para muchos hogares pobres las escuelas privadas poco onerosas son un elemento claramente importante de los servicios educativos.

1993 y 2002 se debe al crecimiento de escuelas privadas sin apoyo gubernamental. Si bien el incremento de la escolarización en escuelas privadas fue más lento en la India rural, representó un 24% del aumento en las zonas rurales (Kingdon, 2006). En la provincia del Punjab de Pakistán, uno de cada tres niños escolarizado en primaria asiste a una escuela privada (Andrabi *et al.*, 2006). En Nigeria también se ha producido un incremento notable de las escuelas privadas poco onerosas. Se estima que en partes del Estado de Lagos, el 75% de los niños escolarizados asisten a escuelas privadas registradas y no registradas. Según un estudio (ciertamente especulativo), la inclusión de los estudiantes matriculados en escuelas privadas no registradas en los datos administrativos reduciría la proporción de los niños sin escolarizar de 50% a 26% (Tooley y Dixon, 2007).

Estas cifras deberían ser tomadas con cautela. El hecho de que un país cuente con muchos establecimientos escolares privados poco onerosos en las barriadas miserables no es un motivo sólido para extrapolar esta experiencia a zonas rurales con una población mucho más dispersa y, frecuentemente, mucho más pobre. Los promedios nacionales también pueden brindar un panorama distorsionado de la cobertura. Un estudio en la India señala que el 28% de la población rural tiene acceso a escuelas privadas en sus aldeas y que la mitad de dichas escuelas no está reconocida. Sin embargo, la variación entre Estados es importante: en los Estados rurales de Gujarat y Maharashtra, menos del 1% de las aldeas cuenta con una escuela privada, mientras que esa cifra supera el 50% en Rajastán, Bihar, Uttar Pradesh, el Punjab y Haryana. En general, es más probable que los Estados ricos cuenten con escuelas rurales privadas (Muralidharan y Kremer, 2006).

Cuestiones de calidad, rendición de cuentas y asequibilidad

Cualesquiera que sean las dimensiones exactas del fenómeno, para muchos hogares pobres las escuelas privadas poco onerosas son un elemento claramente importante de los servicios educativos. Y el sector está creciendo. Los que promueven un papel más importante del sector privado consideran que estos dos hechos son prueba de que dichas escuelas son eficientes desde el punto de vista económico, accesibles, menos propensas al ausentismo docente que las escuelas públicas, están mejor equipadas para proporcionar una educación de buena calidad y son más responsables ante los padres (Tooley y Dixon, 2007)⁷. Los datos que respaldan estas afirmaciones generalizadas son menos contundentes que las afirmaciones mismas. La información disponible no proporciona una base suficientemente sólida como para realizar comparaciones significativas a gran

escala entre países o, incluso, dentro de los países. Las conclusiones de las evaluaciones más fiables señalan la existencia de grandes zonas grises en las cuales la motivación de los padres, la percepción de calidad y la disponibilidad de servicios alternativos interactúan en el momento de elegir la escuela.

Percepciones y motivaciones de los padres.

Obviamente, los padres no pagarían para enviar a sus hijos a escuelas privadas si creyeran que el sistema gubernamental brinda servicios a un precio similar o menor, o incluso gratis. Los padres envían a sus hijos a escuelas privadas económicas porque perciben una ventaja, ya sea en función de un menor ausentismo docente, mayor disciplina de docentes y alumnos o menor cantidad de alumnos por clase. Pero éstos no son los únicos atractivos. La elección de escuelas privadas poco onerosas también puede estar asociada a aspiraciones de movilidad social, sobre todo si las escuelas emplean el inglés como lengua de instrucción (Rose, 2006; Srivastava, 2007). Un documento detallado sobre las actitudes en el Estado de Uttar Pradesh, en la India, señala que la motivación de los padres es compleja (Recuadro 3.10). Otra investigación en el mismo Estado señala que el recurso a servicios privados no equivale a confianza ni es un indicador de las preferencias entre prestadores. Las entrevistas con padres revelan un alto nivel de desconfianza respecto del sector privado. En este caso, la preferencia mayoritaria de los padres era un sistema público que funcionara adecuadamente: recurrían al sistema privado porque sentían que no tenían alternativa (Härmä, 2008).

Evaluar la calidad. ¿Las escuelas privadas poco onerosas ofrecen un camino eficiente hacia una mayor calidad en la educación? La escasez de información impide dar una respuesta general, pero los datos empíricos de los países indican que hay que proceder con cautela. Hay pruebas de que, en muchos contextos, las escuelas privadas tienen un mejor rendimiento que las estatales. En algunos lugares de la India y Pakistán, los niños matriculados en escuelas privadas poco onerosas tienen un mejor rendimiento medio que los que asisten a escuelas estatales, una vez que se realizan los ajustes en función del estatus socioeconómico y otras variables (Andrabi *et al.*, 2008; Aslam, 2007; Das *et al.*, 2006; Muralidharan y Kremer, 2006; Schagen y Shamsen, 2007). Esto no significa que en todos los casos la oferta de la educación pública sea necesariamente peor que la privada. Incluso en Pakistán, donde las malas condiciones de la educación pública general son de conocimiento público, los servicios del sector estatal con mayor rendimiento superan a las escuelas privadas. El problema es que hay muchas

7. Normalmente se contrata a los docentes de las escuelas privadas poco onerosas en condiciones similares a las de los docentes interinos en las escuelas estatales, de modo que también puede aplicarse a ellos los argumentos respecto de la rendición de cuentas. Véase la sección sobre docentes y seguimiento.

Recuadro 3.10: Motivos de las familias pobres para optar por escuelas privadas poco onerosas en un distrito de la India

¿Por qué los hogares de ingresos bajos (muchos de ellos con hijos que son la primera generación escolarizada) eligen escuelas privadas poco onerosas con fines de lucro, incluso en localidades en que hay una alternativa estatal menos costosa?

Los motivos son complejos, según un estudio cualitativo de las escuelas privadas poco onerosas en el distrito de Lucknow del Estado de Uttar Pradesh, en la India. No todos los padres, sobre todo en las zonas rurales, están convencidos de la calidad de las escuelas privadas poco onerosas. Aunque dichas escuelas son percibidas como una mejor opción que la escuela pública, no necesariamente se considera que su calidad sea aceptable. Sin embargo, en lugar de basar la elección en la calidad de la oferta educativa, algunas familias procuran ingresar a las escuelas privadas poco onerosas para diferenciarse de otros miembros de su comunidad. Lalita Bai, una migrante rural esposa de un jornalero, cuya familia pertenece a una casta inferior, explicó por qué enviaba a sus hijos e hijas a una escuela privada poco onerosa: "Sólo aquellos que son totalmente indigentes, los más inferiores de las castas inferiores de la sociedad,

mandan a sus hijos a las escuelas públicas. La mayoría de las personas no aceptan enviarlos allí". Algunas familias de casta más alta daban una explicación similar respecto del motivo por el que asignaban importancia a las escuelas privadas poco onerosas. Rambha Devi, una abuela de una zona rural con cuatro nietos, afirmó: "Sólo los niños de casta inferior asisten a las escuelas públicas, de modo que allí no se imparte enseñanza de verdad".

Las inquietudes que trasuntan estas declaraciones son reveladoras. Señalan una falta desconcertante de confianza en los servicios públicos por parte de los pobres, combinada con la preocupación, por parte de algunos hogares, por mantener las divisiones sociales. Las conclusiones generales indican que hay una necesidad urgente de considerar con mayor detenimiento el papel de las escuelas privadas poco onerosas en el contexto de la consecución de los objetivos de la EPT en la India, incluyendo el mayor impacto social de las elecciones de los hogares sobre una escolarización cada vez más segmentada en lo social y económico.

Fuente: Srivastava (2006, 2008).

más escuelas estatales con bajo rendimiento que presentan resultados de aprendizaje mucho menores que las peores escuelas privadas. Como concluye un estudio: "La única razón por la que las escuelas privadas son tan atractivas es que las escuelas públicas de bajo rendimiento son tan desastrosas; si, en el futuro, los niños empezaran a exigir algo más que la enseñanza más rudimentaria, los docentes poco formados de las escuelas privadas tendrían dificultades para satisfacerlos" (Andrabi *et al.*, 2008, pág. xiii).

Rendición de cuentas por parte de los docentes y participación de los padres. A menudo se sostiene que la dependencia de la financiación de los padres hace que las escuelas privadas poco onerosas y sus docentes sean más proclives a la rendición de cuentas, pero los datos empíricos disponibles no avalan claramente dicha afirmación. En Pakistán, una encuesta en la región de Punjab demostró que el ausentismo docente (uno de los indicadores de rendición de cuentas) es menor en las escuelas privadas que en las estatales. El estudio demostró que los directores señalaban un 13% de ausentismo en las privadas y un 8% en las estatales. No obstante, un análisis más riguroso del ausentismo docente en la India rural, basado en datos recogidos durante visitas imprevistas a las escuelas, registró muy poca diferencia en el ausentismo docente: alrededor del 25%

de los docentes estaba ausente en los dos tipos de escuelas (Muralidharan y Kremer, 2006). Además, un estudio cualitativo del distrito de Lucknow en Uttar Pradesh, la India, detectó una baja participación e interés de los padres en las escuelas privadas, que propietarios y familias atribuían al bajo nivel educativo y la inexperiencia en escolarización de los padres. La interacción con la escuela se limitaba a reclamos relacionados con los derechos de escolaridad más que con inquietudes respecto de la orientación de la educación (Srivastava, 2007).

La asequibilidad en perspectiva. Los defensores de las escuelas privadas poco onerosas sostienen que son asequibles a los pobres. No obstante, la asequibilidad no es un concepto unívoco. Cuando los hogares pobres pagan por la educación, desvían dinero de otras esferas tales como nutrición, salud, vivienda y ahorro para emergencias. El gasto en educación por parte de los hogares pobres para acceder a las escuelas privadas poco onerosas puede ser considerado, y de hecho algunos lo hacen, como una preferencia de mercado libremente expresada. Por el contrario, puede ser interpretado, y con bastante más fundamento, como un precio de ingreso a la educación solventado por los hogares vulnerables que sólo tienen dos opciones: pagar por la educación, haciendo importantes sacrificios en otras esferas,

En la India, algunas familias recurren a las escuelas privadas poco onerosas para diferenciarse de otros miembros de su comunidad.

o aceptar que sus hijos no puedan acceder a una educación que cumpla con los estándares mínimos de calidad. Los datos empíricos resultantes de una serie de contextos ilustran las verdaderas concesiones que hacen los hogares pobres al tener que pagar las escuelas poco onerosas:

- En Hyderabad, la India, una ciudad con un mercado de rápido crecimiento de escuelas primarias privadas poco onerosas, se calcula que una familia que gana un salario mínimo tendría que destinar alrededor de una cuarta parte de sus ingresos para enviar a tres hijos a estas escuelas, incluso antes de tomar en cuenta gastos adicionales relacionados con la nutrición y otras necesidades del hogar (Watkins, 2004).
- En el Estado rural de Uttar Pradesh, la India, un estudio calcula que el costo total de educar a cuatro hijos (el tamaño de la familia tipo) en una escuela poco onerosa representa el 50% del salario medio anual de los hogares en los dos quintiles de ingresos más bajos. No es de sorprender que la mayoría de estos hogares envíen a sus hijos a escuelas públicas. La selección está restringida a los hogares con un mejor pasar. Los que pertenecían al 20% más rico de la muestra presentaban una tendencia 11 veces mayor a preferir la escolarización privada que las familias del 20% más pobre (Härmä, 2008).
- En la zona urbana de Malawi, los derechos de escolaridad relativamente bajos referidos por los propietarios de las escuelas privadas económicas (alrededor de 3 dólares por trimestre en 2004) están fuera del alcance de los hogares pobres, incluso antes de tomar en cuenta los otros costos de la educación. Para los dos tercios de la población que vive por debajo de la línea de pobreza, el monto de estos derechos significaría destinar más de un tercio de los recursos disponibles per cápita por hogar (Kadzamira *et al.*, 2004).
- En Accra, la capital de Ghana, alrededor del 17% de la matrícula primaria total se registra en el sector privado. Pero los hogares del Norte rural y de otras zonas en las que la escolarización es de por sí baja, tienen pocas probabilidades de elegir escuelas privadas, puesto que los costos escolares ya son en sí el principal motivo por el cual sus hijos carecen de escolarización. Si bien las escuelas privadas se están expandiendo en la zona rural de Ghana, esto se produce principalmente en zonas en las que la pesca y el comercio son las ocupaciones principales, no en las que dependen de la agricultura de subsistencia (Akyeampong, 2008). Los hogares de estas zonas suelen ser más pobres.

Acceso y equidad. La asistencia de niños pobres a escuelas privadas no es indicador de acceso equitativo. Como ya se ha señalado anteriormente, los hogares con pobreza crónica no pueden pagar derechos relativamente bajos sin afrontar consecuencias adversas. La ubicación geográfica también es una limitante de la equidad. Por definición, las escuelas privadas poco onerosas se establecen en lugares donde hay suficientes familias dispuestas a pagar derechos de escolaridad. Puesto que dicha demanda es mucho más probable en zonas urbanas de alta densidad que en zonas rurales apartadas, las escuelas podrían exacerbar la brecha entre las áreas rurales y las urbanas. Además, en las escuelas privadas poco onerosas se han observado importantes disparidades en cuanto al género. Las familias con escasos recursos para enviar a todos sus hijos a las escuelas privadas suelen optar por enviar sólo a algunos. Los estudios realizados en la India y Pakistán detectaron un marcado sesgo pro varones en esta elección (Aslam, 2007; Härmä, 2008; Mehrotra y Pancharukhi, 2007). En el Estado de Bihar, en la India, el 10% de todas las niñas matriculadas pertenecientes a castas inferiores asisten a escuelas privadas que no reciben fondos públicos, comparado con el 21% de las niñas de casta superior. En Uttar Pradesh la proporción respectiva es del 16% y del 37% (Mehrotra y Pancharukhi, 2007).

Cuando no hay otra opción. Si bien muchos hogares pobres rechazan los servicios públicos y optan por la oferta privada, el alcance de dicha decisión suele exagerarse. Los habitantes de algunas barriadas miserables en Nairobi, la capital de Kenya, no tienen la opción de enviar a sus hijos a escuelas estatales por el simple motivo de que no existen. Los residentes de estos asentamientos informales carecen de derechos de propiedad formales, por lo que el gobierno no les brinda servicios básicos de educación (Recuadro 3.11). La inexistencia de oferta educativa estatal en las barriadas miserables de muchos países ha generado un fuerte impulso para el crecimiento del mercado de escuelas privadas. Incluso allí donde los niños pueden viajar a escuelas en zonas aledañas, a menudo no pueden matricularse porque carecen de la documentación necesaria y no cumplen con el requisito sobre el domicilio. Por ende, los habitantes pobres de las barriadas miserables suelen descubrir que la única escolarización disponible es la de las escuelas privadas poco onerosas, mientras que los niños de los hogares más ricos tienen la opción de asistir a escuelas públicas.

La gobernanza de las escuelas privadas poco onerosas

Las escuelas privadas poco onerosas son objeto de mucha polémica. Algunos defensores de una mayor competencia y de un mayor papel del sector

Los habitantes de algunas barriadas miserables de Nairobi no tienen la opción de enviar a sus hijos a las escuelas públicas por el simple motivo de que no existen.

Recuadro 3.11: Escuelas estatales para los ricos, escuelas privadas para los pobres en las barriadas miserables de Kenya

¿La alta incidencia de escuelas privadas poco onerosas en las barriadas miserables refleja el poder de elección de un mercado competitivo? En Nairobi, la capital de Kenya, no es así.

Más del 60% de la población de Nairobi habita barriadas miserables. Dicha población está hacinada en sólo el 5% de la superficie residencial de la ciudad. Las barriadas se caracterizan por un elevado nivel de pobreza y privaciones y no son, a primera vista, la ubicación más lógica para la oferta educativa privada. Sin embargo, un estudio longitudinal realizado en dos zonas de barriadas y dos zonas residenciales, con una muestra total de más de 13.000 niños, determinó que era más probable que los niños de las barriadas asistiesen a escuelas privadas. Contrariamente, los niños de estatus socioeconómico más elevado tenían mayor probabilidad de concurrir a escuelas estatales: el 20% de los hogares más ricos tenían el doble de probabilidad de mandar a los niños a las escuelas estatales que los hogares más pobres.

El estudio en Kenya sugiere que las escuelas públicas son la opción preferida por las familias más ricas que no residen en las barriadas, mientras que la oferta privada es la única opción viable para los pobres. Sin embargo, desde la perspectiva de los pobres, las opciones son muy limitadas, puesto que en algunas barriadas no hay oferta de educación pública. Y allí donde hay escuelas estatales en la periferia de algunas barriadas, se exige un certificado de domicilio oficial para ser admitido. Puesto que la mayoría de los habitantes de las barriadas carecen de títulos de propiedad legales, sus hijos quedan excluidos.

En este contexto, “elección” es un término inadecuado para los parámetros que rigen la toma de decisiones. Los padres “eligen” la oferta privada poco onerosa porque no tienen otra alternativa. No se trata de una elección positiva basada en la evaluación de los méritos relativos de los distintos servicios. De hecho, las encuestas de hogares muestran que los padres se quejan respecto de las escuelas privadas. Los problemas más comunes son la falta de personal, las aulas abarrotadas y la carencia de material didáctico.

Fuente: Mugisha *et al.* (2008).

privado en la educación las consideran como una alternativa a la oferta de financiación y prestación pública. En cambio, los críticos las consideran como un síntoma del fracaso estatal. Sea como fuere, es obvio que el sector de escuelas privadas poco onerosas es una respuesta a la demanda existente y es poco probable que disminuya –y mucho menos, desaparezca– en un futuro cercano. Por lo tanto, la gobernanza de dicho sector es una prioridad para la consecución de los objetivos de la EPT.

En muchos países, las escuelas privadas poco onerosas funcionan actualmente como una zona libre de gobernanza. El aumento del número de escuelas ha sido mucho más veloz que el desarrollo de la capacidad de los esquemas regulatorios y de gestión para asegurar que su actividad esté alineada con las políticas nacionales. En el Ministerio de Educación de Malawi hay una sola persona a cargo de la inscripción de escuelas, de modo que, en la práctica, las pequeñas escuelas privadas quedan fuera del sistema [Kadzamira *et al.*, 2004]. En la India, el cumplimiento de las reglas y normas vigentes relativas a la calificación docente, prácticas pedagógicas, plan de estudios e infraestructura por parte de las escuelas privadas poco onerosas es, en el mejor de los casos, aleatorio y, en el peor, inexistente [Kingdon, 2006]. Aún allí donde los gobiernos regulan los servicios

privados poco onerosos, se centran en una evaluación inicial al momento de la inscripción de la escuela, en lugar de realizar un seguimiento periódico del aprovechamiento y los resultados.

Es más fácil defender una gestión y regulación eficaces en la teoría que aplicarlas en la práctica. La oferta privada poco onerosa tiende a crecer más rápidamente en zonas en las que los niveles de pobreza suelen ser altos y a las escuelas públicas les cuesta cumplir con los estándares. En Nigeria, por ejemplo, existe una legislación estricta respecto de la regulación del sector privado que impone multas, e incluso penas de prisión, para los prestadores que no cumplen con la reglamentación. Sin embargo, para los Estados en los que prevalece la oferta privada, como en Lagos, es casi imposible aplicar la legislación, en gran medida debido a la imposibilidad pública de proporcionar alternativas a los niños cuyas escuelas serían clausuradas [Rose y Adelabu, 2007].

Las alianzas entre el sector público y el privado son otra opción regulatoria. En principio, las autoridades educativas pueden emplear la financiación y otras medidas para generar incentivos y aplicar reglas, así como resolver la falta de equidad. El programa paquistaní de alianzas entre el sector público y el privado es un ejemplo. El gobierno, con el apoyo de los donantes,

El sector de escuelas privadas poco onerosas es una respuesta a la demanda existente y es poco probable que disminuya en un futuro cercano.

La obligación básica de todo gobierno es desarrollar un sistema de enseñanza primaria de calidad para todos, financiado y administrado públicamente.

se ha embarcado en una serie de proyectos de dicha índole que apuntan a abordar problemas de larga data respecto del acceso y la equidad. Los problemas son graves: la TNE de Pakistán es del 73% para los varones y del 57% para las niñas. La tasa de escolarización no sólo es más baja que en países más pobres como Nepal y la República Unida de Tanzania, sino que Pakistán figura casi al final de la clasificación internacional de países en cuanto a paridad de género. En el núcleo del lento avance paquistaní en educación básica están las grandes disparidades entre Estados, entre zonas rurales y urbanas y entre los hogares más ricos y más pobres. La oferta privada poco onerosa se presenta a menudo como una fuerza dinámica de cambio, aunque la experiencia y los datos resaltan la necesidad de una evaluación más cautelosa (Recuadro 3.12).

Los países que cuentan con una capacidad institucional más desarrollada tendrían la posibilidad de supervisar asociaciones con escuelas privadas poco onerosas, pero los países en los cuales dichas escuelas están prosperando son aquellos con una menor capacidad institucional y mayores limitaciones económicas. Para dichos países, no resulta evidente que una alianza entre el sector público y el privado, que implica relaciones de gestión con una gran cantidad de pequeños prestadores privados, vaya a favorecer el progreso hacia un sistema nacional basado en estándares uniformes y acceso igualitario para todos. Por lo tanto, debemos preguntarnos: ¿por qué los gobiernos no emplean su capacidad para brindar una educación estatal equitativa y asequible?

No existe un modelo único para la gobernanza efectiva de las escuelas privadas poco onerosas. El desafío primordial al que se enfrentan los gobiernos es desarrollar fuertes estrategias nacionales para alcanzar la EPT y asegurarse de que todos los servicios sigan dichas estrategias. La obligación básica de todo gobierno es desarrollar un sistema de enseñanza primaria, financiado y administrado públicamente, que ofrezca la posibilidad de una educación gratuita y de calidad a todos los ciudadanos.

Conclusiones

La reforma de la gobernanza escolar a menudo ha sido calificada como una fuerza positiva que promueve una amplia gama de importantes objetivos de la educación básica, incluyendo una mejor calidad y una mayor equidad. El fortaleci-

miento de la elección, la competición entre escuelas, la delegación de autoridad y la mayor participación pública han sido señalados como motores de una oferta educativa con mayor rendición de cuentas. Generalmente se menciona a los hogares desfavorecidos como los primeros beneficiarios.

Los datos empíricos presentados en esta sección ponen en tela de juicio algunas de las evaluaciones más optimistas de la reforma de la gobernanza escolar, especialmente respecto de su capacidad para promover una educación gratuita, de calidad y equitativa para todos los ciudadanos. En el diseño de la política educativa, el incremento de la rendición de cuentas y la participación son importantes objetivos en sí mismos, pero la delegación de la autoridad en las escuelas no confiere automáticamente una mayor capacidad para opinar sobre la gestión escolar a padres o comunidades, especialmente si son pobres o marginados. Del mismo modo, aunque la elección y la competición entre prestadores de servicios cuentan con el potencial de desempeñar un papel en la mejoría de la calidad educativa, hay pocas pruebas que demuestren que dicho potencial se está materializando de modo significativo. Para los hogares marginados, vulnerables y empobrecidos, la opción sigue siendo muy limitada y el acceso a la educación básica sigue dependiendo de la oferta de la educación pública. La proliferación de escuelas privadas poco onerosas puede ser una respuesta a una demanda real, pero hay pocos datos empíricos que demuestren que proporcione una opción genuina de educación asequible, accesible y de calidad.

Todo esto apunta a que los gobiernos deben concentrar su energía y recursos en la prestación pública de una educación básica de calidad para todos. La financiación y los prestadores privados tienen un papel que desempeñar y los gobiernos deben garantizar que están integrados en estrategias nacionales adecuadamente gestionadas. No obstante, la delegación de la responsabilidad a manos de las escuelas, padres, comunidades y prestadores privados no solucionará el problema subyacente que afrontan los sistemas de educación para brindar un acceso equitativo a una educación de calidad. Dicho problema sólo podrá solucionarse a través de sistemas de gobernanza que combinen sólidos esquemas institucionales con un compromiso para con la equidad. □

Recuadro 3.12: Una alianza cuestionable entre el sector público y el privado en Pakistán

El Gobierno de Pakistán, con apoyo de los donantes de ayuda al desarrollo, ha convertido las alianzas entre el sector público y el privado en la “piedra angular” de su estrategia para afrontar los desafíos de acceso, calidad y equidad educativos. En 2004 un documento político exponía claramente la premisa que subyace al actual marco político: “El Gobierno ha reconocido oficialmente que el sector público por sí solo carece de los recursos y experiencia necesarios para abordar y rectificar con eficacia los bajos indicadores en educación”.

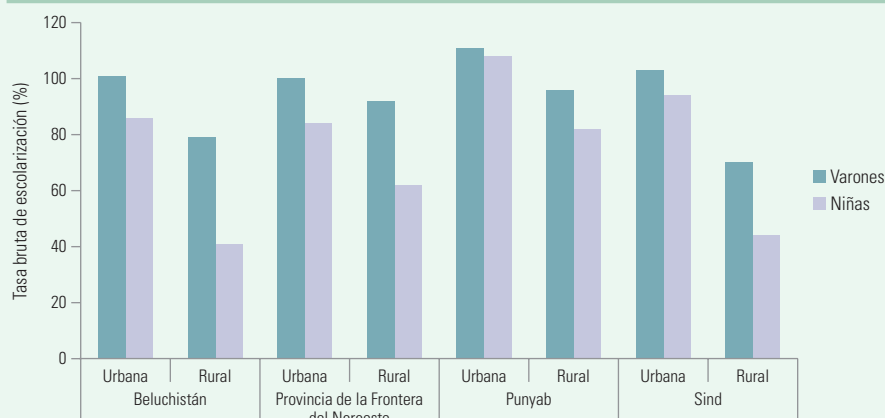
La estrategia asigna un papel importante a las escuelas privadas poco onerosas que se están multiplicando rápidamente en algunas zonas de Pakistán. La cobertura es variable: Hay un mayor número en la provincia relativamente próspera del Punyab (donde la escolarización es de por sí alta) que en las provincias rurales de Sindh o Beluchistán, que presentan las tasas más bajas de escolarización e importantes brechas en cuanto a género (Gráfico 3.7). Aunque la inquietud por la equidad ha estado presente en el diseño de las alianzas entre el sector público y el privado, la experiencia del Punyab demuestra cuán difícil es obtener resultados más equitativos.

La Fundación de Educación del Punyab ha estado aplicando dos modelos distintos, pero superpuestos, de alianzas entre el sector público y el privado. En virtud del programa de bonos para la educación establecido en ciertas barriadas miserables, las familias pueden atribuir los fondos públicos al ingreso en escuelas privadas poco onerosas. Entretanto, un programa de escuelas asistidas por la Fundación otorga una subvención a cada niño matriculado directamente en las escuelas privadas de una serie de zonas de alta prioridad. Si bien hay datos empíricos iniciales de un impacto positivo sobre la escolarización y los resultados de aprendizaje, se han identificado una serie de problemas graves:

- **Autoridad fragmentada y desigualdad de financiación.** La responsabilidad por la gestión de las alianzas entre el sector público y el privado no recae en el Ministerio de Educación sino en fundaciones semiautónomas que dependen de su habilidad para recaudar fondos externos. Las provincias como el Punyab, que ya están en una posición más sólida en el campo educativo, se benefician más, ya que pueden contratar personal calificado, cuentan con la posibilidad de encontrar socios en el sector privado y entre las ONG y son clientes prioritarios para la mayoría de los donantes.
- **Sostenibilidad económica.** Los modelos de alianza entre el sector público y el privado han sido un componente importante de los préstamos del Banco Mundial en el sector de la educación en el Punyab y la región de Sindh. Su continuidad y ampliación dependen de un apoyo continuado de los donantes, ya que hasta ahora el Ministerio de Educación no ha decidido generalizar dichos modelos. Dicho apoyo no puede darse por sentado.
- **Alcance limitado.** A pesar de la atención internacional que recibe el programa paquistaní de alianzas de esta índole como posible modelo a imitar en otros países, el programa de bonos escolares sólo llega a 10.000 estudiantes y el programa de escuelas asistidas por la Fundación, a 50.000 (Fundación de Educación del Punyab, 2008). Esto en un país en el que hay 2,7 millones de niños y 4,1 millones de niñas sin escolarizar.

Independientemente del devenir de los proyectos de alianza entre el sector público y el privado, la mayoría de los niños de los hogares pobres en Pakistán dependen de los servicios públicos –y seguirán haciéndolo. Llegar a los niños sin escolarización requerirá la expansión del sistema público de educación, centrándose mucho más en las desigualdades de riqueza, género y región. La deficiente financiación crónica de la educación es un problema acuciante, ya que sólo se asigna el 2,7% del PNB (12% del gasto público total) a la educación.

Gráfico 3.7: Tasa bruta de escolarización en primaria en Pakistán, por zona de domicilio y sexo (2004-2005)



Fuente: Ministerio de Educación de Pakistán (2006).

Reforzar la gobernanza relativa a los docentes y su seguimiento

Introducción

Lograr que los niños asistan a la escuela, completen el ciclo primario y pasen a la escuela secundaria es una prioridad de la política pública. Pero la educación es mucho más que depositar niños en aulas. La educación apunta a despertar mentes, abrir horizontes y asegurar que los alumnos tengan acceso a verdaderas oportunidades de aprendizaje. El objetivo final de cualquier sistema educativo es asegurar que los niños desarrollen sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales y que adquieran las competencias necesarias para explotar su propio potencial (UNESCO, 2004). Las escuelas son la institución principal para la consecución de este objetivo y los docentes son la cara más visible de la enseñanza.

El Capítulo 2 destaca graves problemas en la calidad de la educación. En muchos países, los niveles absolutos de aprendizaje son tan bajos que plantean dudas acerca del valor de la enseñanza primaria. Hay datos empíricos desconcertantes que indican que la brecha en el aprovechamiento medio entre los países ricos y pobres está creciendo. Es más, esa brecha entre los promedios nacionales esconde grandes disparidades en el aprovechamiento escolar dentro de los países. En resumen, muchos sistemas escolares no prestan servicios que cumplan con los estándares mínimos de calidad y equidad.

Una mejor gobernanza de la gestión docente es vital para modificar este panorama. Los sistemas educativos deben atraer hacia la profesión docente a personas calificadas, retenerlas, proporcionarles las competencias y conocimientos necesarios y velar por que estén motivadas. Pero, ¿cómo deben hacer los países pobres, que cuentan con recursos financieros limitados, para alcanzar dichos objetivos? Y, ¿de qué mecanismos disponen para garantizar que los niños desfavorecidos que habitan zonas marginales cuenten con buenos docentes?

Esta sección trata dichos temas. También considera el papel crucial del seguimiento como vector para elevar los estándares. Ante la falta de un seguimiento eficaz, los problemas relativos a la calidad y equidad de la educación suelen ser invisibles tanto para el público como para los encargados de elaborar políticas. Cuando se integra el seguimiento en la formulación de políticas, éste puede desempeñar un papel central en la mejora de la calidad y el fortalecimiento de la equidad.

Contratación, distribución y motivación

Si los países más pobres del mundo han de alcanzar la EPU para 2015, será necesario contratar, formar y distribuir a millones de docentes adicionales, la mayoría de ellos en zonas marginadas caracterizadas por un elevado nivel de pobreza. El problema no está limitado a la contratación, pues un reciente estudio de países del África Subsahariana y del Asia Meridional acerca de la motivación de los docentes afirma: “gran parte de los docentes de enseñanza primaria, sobre todo en el África Subsahariana, muestran un bajo nivel de satisfacción laboral y están poco motivados. A decenas de millones de niños no se les enseña de modo adecuado ni reciben una educación mínimamente aceptable. [...] La conclusión inevitable es que la mayoría de los sistemas escolares afrontan una auténtica crisis de motivación de los docentes” (Bennell y Akyeampong, 2007, pág. 25).

Incrementar la contratación, fortalecer la motivación y mejorar la calificación son temas centrales del desafío de gobernanza de los docentes. Los temas de equidad son también prioritarios. La distribución de los docentes más experimentados y mejor calificados suele estar sesgada hacia las escuelas con mejor nivel y estudiantes de estatus socioeconómico más elevado. Las zonas rurales marginadas y los asentamientos urbanos de ingresos bajos suelen atraer a docentes no calificados o afrontar un gran déficit de personal docente. Este apartado considera cuatro importantes temas de gobernanza relacionados con los docentes:

- sueldos y nivel de vida;
- contratación y docentes interinos;
- patrones de distribución; y
- motivación y remuneración en función de los resultados.

Sueldos y nivel de vida

Los salarios de los maestros son un tema recurrente en el debate sobre la gobernanza de la educación. Y con razón, pues la remuneración de los docentes se lleva la mayor parte de los presupuestos de educación, sobre todo en los países de ingresos bajos. El nivel de remuneración también influye sobre la contratación: el salario tiene importantes consecuencias sobre el número de personas que eligen la profesión y sobre sus calificaciones. Es probable que un alto nivel de remuneración esté asociado positivamente con los niveles de contratación, experiencia y motivación de los maestros. Del mismo modo, con un presupuesto fijo, cuanto más alto sea el costo de contratación, menos docentes se podrán contratar.

La mayoría de los sistemas escolares afrontan una auténtica crisis de motivación de los docentes.

No hay una fórmula sencilla para determinar el nivel apropiado del salario docente. Como en cualquier otro mercado laboral, los costos están determinados en parte por la oferta y la demanda y en parte por factores políticos. La toma de decisiones sobre niveles de contratación, requisitos de calificación y remuneración y condiciones laborales es de gran importancia. La proporción del PNB destinada a la remuneración media de los docentes tiende a disminuir a medida que aumenta el desarrollo del país (Bruns *et al.*, 2003). Pero el uso de la relación entre el salario docente y el PNB es de dudosa pertinencia cuando se trata de determinar qué salario corresponde al logro de objetivos específicos en esferas tales como la contratación y motivación. En cualquier país, la política sobre contratación y remuneración docente debe tener en cuenta los ingresos medios, la remuneración relativa de profesiones comparables y las condiciones generales del mercado laboral.

Cualquiera que sea la relación nacional entre remuneración y PNB, es obvio que muchos docentes en los países en desarrollo tienen niveles de ingresos muy bajos. En algunos países, el nivel de remuneración no cubre los gastos básicos y esto es un factor importante en la crisis de motivación de los docentes. En gran parte del África Subsahariana y el Asia Meridional, el nivel de sueldos de los maestros roza peligrosamente el umbral de la pobreza, o incluso se sitúa por debajo de éste (Bennell y Akyeampong, 2007; Benveniste *et al.*, 2008; Sinyolo, 2007). En algunos casos, los salarios han caído en picado. En Malawi, el salario docente medio en términos reales era un 30% menor en 2004 que en 1992. Con un monto equivalente a apenas 3,50 dólares por día, el salario docente medio se sitúa por debajo de la cantidad necesaria para sufragar los gastos más esenciales de un hogar (Kadzamira, 2006). Los retrasos en el pago –un problema generalizado en muchos países– se suman a las presiones asociadas a los bajos salarios (Benveniste *et al.*, 2008; Sherry, 2008; VSO, 2007).

No es sólo el nivel absoluto de salarios lo que importa. La remuneración relativa también importa, tanto para la contratación como para la motivación. En América Latina, los salarios docentes suelen superar holgadamente el umbral de pobreza, pero se comparan negativamente respecto de la remuneración de otras ocupaciones profesionales y técnicas (Morduchowicz y Duro, 2007). Asimismo, los salarios docentes en gran parte del Asia Central son considerados poco atractivos. Esto se aplica incluso a países tales como Armenia y Tayikistán donde se registró un importante incremento de sueldos docentes entre 2003 y 2007 (Steiner-Khamsi *et al.*, 2008). Una consecuencia de la baja remuneración relativa en el Asia Central ha sido el

aumento de la cantidad de docentes que procuran suplementar sus ingresos por medio de un segundo empleo, fenómeno que se ha registrado ampliamente en la mayoría de los países de esta región (Education Support Program, 2006). Dicha práctica puede acarrear consecuencias negativas para la educación, ya que algunos docentes pueden no cubrir todo el plan de estudios para presionar a los alumnos a tomar clases particulares (Bray, 2003). Los alumnos con menores posibilidades de pagarse clases particulares son los más perjudicados.

El debate acerca de la remuneración docente debe ser considerado dentro de un contexto más amplio. Es frecuente que las reformas en la gobernanza incrementen el nivel de responsabilidad y la carga laboral de los docentes. En muchos países, los docentes deben aplicar nuevos y exigentes planes de estudio “centrados en el alumno” que implican introducir importantes cambios en las prácticas pedagógicas y suelen exigir mucho más tiempo de preparación y corrección. Sin embargo, estas nuevas responsabilidades no suelen traducirse en mejoras salariales o en las condiciones de trabajo, lo que podría explicar el motivo por el que muchos docentes se muestran reticentes ante las iniciativas de reforma (Bennell y Akyeampong, 2007).

Docentes interinos: ¿hay que aumentar la cantidad a expensas de la calidad y la equidad?

Todos los gobiernos se enfrentan a verdaderas limitaciones presupuestarias en el campo de la educación, que son más graves en muchos de los países más pobres. El hecho de que dichos países deban aumentar la contratación a gran escala plantea un evidente problema de gasto público: cómo incrementar el número de docentes dentro de un marco presupuestario sostenible. Muchos gobiernos han intentado resolver el problema por medio de una mayor contratación de docentes interinos.

Tradicionalmente, los docentes han sido contratados como empleados públicos, lo que influye en la estructura de remuneración y beneficios y, por ende, en el costo de la contratación. La contratación de docentes interinos, fuera de la escala remunerativa del funcionariado, permite reducir costos y otorga a las autoridades educativas una mayor flexibilidad en la contratación y el despido. En muchos países, un defecto del empleo público es que los docentes tienen un alto nivel de inmunidad en términos de despido. Según un estudio en la India, sólo uno de 3.000 directores encuestados había despedido a un docente (Chaudhury *et al.*, 2006). Este dato confirma que las autoridades educativas se topan con problemas para despedir, a causa de un rendimiento

La escasa formación, la baja remuneración y las malas condiciones laborales fomentan el descontento de los docentes.

Existe el riesgo de que la contratación de docentes interinos vaya en detrimento de la calidad general de la educación.

deficiente, a docentes titulares. Algunos consideran que esto es un factor que influye en los elevados niveles de ausentismo registrados en muchos países y reseñados en el Capítulo 2. Los esquemas de docencia interina son considerados como un vector hacia una mayor flexibilidad. El empleo público es a largo plazo, mientras que los contratos de interinados tienen plazo fijo y pueden revocarse fácilmente. La posibilidad de que las comunidades y los directores puedan contratar y despedir docentes con mayor facilidad es ampliamente citada como un beneficio de la gobernanza en las escuelas privadas, tema tratado anteriormente en este capítulo.

La contratación de docentes interinos ha aumentado la disponibilidad de docentes en muchos países. Esto es particularmente cierto en el África Occidental (Göttelmann-Duret y Tournier, 2008). Más de un tercio de los docentes de Guinea, Níger y Togo son interinos (UNESCO, 2007a). Muchos otros países también han incrementado la contratación de docentes interinos, entre ellos: Camboya, China, la India, Nepal, Nicaragua, Pakistán y Sri Lanka (Duthilleul, 2005; Göttelmann-Duret y Tournier, 2008; Govinda y Josephine, 2004). ¿Hasta qué punto esto ha contribuido a la consecución de los objetivos de la EPT?

Recuadro 3.13: Evaluación del costo de los bajos sueldos de los docentes en Togo

En las décadas de 1980 y 1990, la reforma del sector público en Togo implicó la congelación de la remuneración y contratación de docentes, que derivó en un importante aumento de la PAD. El país respondió contratando docentes interinos. Actualmente, la mitad de los docentes de la enseñanza primaria pública son interinos. Sus salarios son un 60% más bajos que los de los empleados públicos y no tienen derecho a ascensos, jubilación ni otros beneficios no remunerativos. Si bien los interinos suelen recibir formación docente y contar con la misma cantidad de años de educación general que los funcionarios, suelen tener menos años de experiencia docente.

¿Qué repercusiones tiene la introducción de contratos más flexibles en la rendición de cuentas y la calidad? Un análisis de los datos de una encuesta de aprovechamiento del PASEC no mostró pruebas de mayor ausentismo entre los docentes interinos que entre los funcionarios. La amenaza de la no renovación del contrato no parece haber modificado la conducta docente, posiblemente porque pocas veces se cumple. Sin embargo, el análisis determinó que, considerando la procedencia de los estudiantes y la educación y experiencia del docente, los estudiantes de las clases con docentes interinos tenían un menor rendimiento que aquellos que recibían enseñanza de funcionarios. En otras palabras, los contratos de baja remuneración parecen haber respondido a la necesidad de docentes, pero con los imprevistos efectos deletéreos a largo plazo sobre la calidad de la educación.

Fuente: Vegas y De Laat (2003).

Los datos empíricos respecto de los docentes interinos son ambiguos. El incremento de la contratación de docentes interinos ha permitido que los gobiernos reduzcan la PAD en muchos países. No obstante, ese resultado, aparentemente positivo, debe ser sopesado a la luz del riesgo de que la contratación de docentes interinos vaya en detrimento de la calidad general de la educación. Por ejemplo, los docentes interinos de Togo parecen brindar una enseñanza de menor calidad. Esto no es sorprendente, que tienen menos experiencia y formación que los docentes funcionarios (Recuadro 3.13). También hay datos del África Occidental que indican que la contratación de docentes interinos, en algunos casos, podría agravar los problemas de motivación de los maestros. El testimonio de un docente interino en Camerún brinda una descripción elocuente del impacto que tiene el esquema de docencia interina sobre la autoestima en un caso particular (Recuadro 3.14). La mayor preocupación que suscita la docencia interina es que, lo que por una parte podría constituir una ventaja (mayor flexibilidad y menor costo), por otra parte, podría percibirse como una amenaza a la seguridad de ingresos y una fuente de menor motivación.

Los datos de otras regiones también son ambiguos. En algunos casos, la mayor contratación de docentes interinos ha beneficiado la equidad. Esto es particularmente cierto allí donde se contrata a docentes interinos en regiones y comunidades desfavorecidas. También hay datos empíricos –aunque poco concluyentes– de que es menor el ausentismo entre los docentes interinos. Este parecería ser el caso de la India, donde ha crecido vertiginosamente la costumbre de contratar docentes interinos desde 2002 (Recuadro 3.15). La mayoría de los docentes interinos del país trabaja en zonas rurales y suelen enseñar en escuelas de comunidades muy pobres. No obstante, aún en esta situación las consecuencias sobre la equidad son ambiguas. Una inquietud obvia es que los esquemas de docencia interina dejen a algunos de los niños más marginados de la India en manos de los docentes menos calificados y experimentados.

Los problemas planteados por la docencia interina no son fáciles de resolver: todos los gobiernos deben evaluar cuidadosamente los riesgos potenciales, en materia de equidad y calidad de la educación, de una estrategia de contratación que baja el nivel de los maestros. Desde la perspectiva de la EPT, todo incremento en el número de docentes que vaya acompañado de una disminución en los estándares de calidad, es un falso ahorro. El objetivo principal de la gobernanza de los docentes debería ser mejorar el aprovechamiento escolar. Sin embargo, el margen de maniobra de que disponen los gobiernos es reducido, habida cuenta

Recuadro 3.14: “Marginado y frustrado”: la opinión de un docente interino de Camerún

En Camerún, los docentes interinos conforman más de la mitad del personal docente en la enseñanza primaria. La experiencia de un docente, el señor Bikono, que trabaja en una escuela pública de Yaundé, pone en evidencia la posibilidad de que el aumento en disponibilidad de docentes vaya en detrimento de su motivación.

Tras obtener una licenciatura en Derecho y al no conseguir empleo, el señor Bikono se presentó al examen de calificación para ingresar en la profesión docente. Después de ocho años de experiencia como docente suplente, consiguió el estatus de docente interino, una situación que le hace sentir “marginado y frustrado”. Su salario mensual es de 99.000 XAF (unos 158 USD), mucho menos que el sueldo inicial de 140.000 XAF de un docente funcionario. Asimismo, carece de beneficios concedidos a los funcionarios, tales como la jubilación. El señor Bikono considera dicha situación como discriminatoria: “estamos cumpliendo la misma tarea y tenemos la misma carga de trabajo.

De hecho, a veces los interinos estamos mejor calificados que los docentes funcionarios”. Está indignado por su bajo salario, que lo obliga a residir en casa de su padre. Su esposa le abandonó, cansada de esperar una “supuesta mejora de la situación”.

La contratación masiva de docentes interinos representa un atajo hacia el incremento del número de docentes. Situación que se da en un contexto nacional en el que un tercio de los docentes carece de formación y se necesita duplicar, y con creces, la cifra de docentes para alcanzar la EPU en 2015. Si bien la contratación de docentes interinos permite aumentar la escolarización, su repercusión en la motivación de los docentes, como en el caso del señor Bikono, es pernicioso. Se corre el peligro de que la docencia interina perjudique aún más la calidad que, a su vez, podría tener consecuencias preocupantes sobre la cantidad de niños que terminan el ciclo primario con éxito.

Fuentes: Ekwè (2007); IEU (2006b).

En Camerún, la contratación masiva de interinos aumenta la escolarización, pero su repercusión en la motivación de los docentes es pernicioso.

Recuadro 3.15: Concentración de docentes interinos en la India: una manera de llegar a los excluidos

La contratación de docentes interinos en la India apunta a afrontar el doble desafío de la escasez de docentes y las altas tasas de ausentismo en algunos Estados. Los resultados en términos de acceso, equidad y calidad han sido ambiguos.

Desde la década de 1990, los docentes interinos han sido un rasgo del sistema de educación de varios Estados indios. La práctica ha aumentado rápidamente desde 2002, año en que se autorizó a los Estados a contratar docentes interinos mediante subvenciones del gobierno central. Para 2004, se había contratado medio millón. Su contratación apunta a cubrir las aldeas que no cuentan con escuelas ordinarias estatales y aumentar la cantidad de docentes en las escuelas unidocentes. Por ende, la mayoría de los docentes interinos trabajan en escuelas rurales apartadas, especialmente en los Estados de Madhya Pradesh (que representa el 46% de la totalidad de docentes interinos) y Rajastán (21%); los docentes interinos componen la mitad del cuerpo docente del primer Estado y un tercio del segundo. Su remuneración media oscila entre un quinto y la mitad de lo que perciben los docentes con estatus de empleado público. Los docentes interinos menos calificados y con menor remuneración están concentrados en las zonas tribales rurales enseñando a niños desfavorecidos.

¿Qué impacto tiene la mayor contratación de docentes interinos sobre la educación? Los datos son insuficientes como para brindar una respuesta concluyente. Es frecuente contratar a docentes interinos en comunidades marginadas, incrementando así la oferta

de docentes en zonas en las que los funcionarios no quieren trabajar. De hecho, la política de contratar docentes interinos ha sido apoyada, en algunos casos, por los docentes funcionarios, que se benefician al no tener que trasladarse a zonas menos atractivas. Es cierto que muchos niños que reciben enseñanza de docentes interinos no recibirían ningún tipo de educación si no fuera por ellos. El hecho de que estos docentes tengan una procedencia social similar a la de sus alumnos podría ayudar a luchar contra el estigma de la casta. También hay datos que indican que los docentes interinos son menos proclives al ausentismo, con lo que las escuelas funcionan más regularmente y durante más horas y los resultados de aprovechamiento son parejos entre los niños que reciben instrucción de docentes interinos y de funcionarios.

Desde una perspectiva más amplia de política pública, la disyuntiva a la que se enfrenta la India es similar a la que se plantea en otros lugares. Si bien los docentes interinos han reportado beneficios reales a muchas comunidades, mejorado la equidad de la distribución de docentes y disminuido el costo promedio de contratación, suelen ser menos calificados y experimentados que los docentes funcionarios. El peligro evidente es que los niños pobres, pertenecientes a castas inferiores y que habitan zonas rurales apartadas recibirán una instrucción impartida por docentes menos calificados, un resultado que contribuirá a aumentar las grandes desigualdades ya existentes en la India.

Fuentes: Govinda y Josephine (2004); Muralidharan y Sundararaman (2006); Pandey (2006).

de las limitaciones presupuestarias. En los países más pobres, la necesidad de una mayor contratación de docentes puede requerir un aumento de la ayuda externa, acompañado de una intensificación de los esfuerzos nacionales.

Una manera de mitigar la necesidad de mayor contratación es el fortalecimiento de la retención de docentes. En muchos países, un gran número de docentes está abandonando la profesión, no sólo por la baja remuneración y las malas condiciones laborales, sino porque cuentan con poco apoyo, aulas muy numerosas y un bajo estatus laboral. El aumento de la retención requiere un esquema que vaya más allá de la remuneración para tomar en cuenta factores más amplios que influyen en la motivación de los maestros, quienes, debe recordarse, brindan un servicio público de suma importancia.

La lucha contra la falta de equidad en la distribución del personal docente

Las PAD suelen ocultar graves problemas en la distribución del personal docente dentro de un país. Las zonas apartadas, pobres y habitadas por grupos étnicos, raciales o sociales desfavorecidos suelen carecer de suficientes docentes, especialmente en lo que toca a docentes experimentados. Esto no debe sorprender: cuando los docentes pueden elegir destino, suelen rechazar trabajar en lugares alejados que cuentan con viviendas precarias, carecen de agua o electricidad y disponen de pocos servicios públicos, sobre todo si esto también implica vivir lejos del cónyuge. Pero la distribución sesgada de los docentes es un factor que influye en las grandes brechas de equidad en términos de acceso y aprovechamiento de aprendizaje, mencionadas en el Capítulo 2.

El sesgo urbano es un problema sistémico. En los países en los que la mayoría de los docentes proviene de zonas urbanas y hay pocos que proceden de grupos desfavorecidos, la cobertura de los puestos en zonas rurales y entre grupos minoritarios suele ser difícil. La mayoría de los docentes quiere ser destinado a escuelas urbanas por razones tanto profesionales como personales, incluida la educación de sus propios hijos. Pero el efecto en muchos países es el reforzamiento de la brecha rural-urbana respecto de las oportunidades educativas. En Pakistán, la falta de transporte, los problemas de seguridad y la precariedad de la vivienda en las zonas rurales apartadas poseen un importante efecto disuasivo para la distribución equitativa de docentes, especialmente mujeres (Khan, 2007).

En Namibia, el 40% de los docentes de escuelas rurales del Norte está calificado, comparado con el 92% de la capital. Dos tercios de los docentes

urbanos de Uganda están calificados, pero sólo la mitad de los docentes rurales lo está (Bennell y Akyeampong, 2007).

Las políticas públicas pueden generar incentivos que reduzcan el sesgo urbano. Una estrategia es cambiar los patrones de contratación para que más docentes de las zonas carentes de maestros elijan la profesión. Otra es proporcionar un paquete especial de incentivos, tales como una promoción profesional acelerada, posibilidad de obtener una excedencia por estudios y una mejor vivienda, a fin de atraer a los docentes hacia las zonas desfavorecidas. Otorgar bonificaciones a los docentes que aceptan cargos rurales es otro incentivo que puede modificar las preferencias geográficas. Todas estas medidas son de uso común, pero aleatorio, en el África Subsahariana. El problema es que los incentivos no siempre alcanzan para compensar las desventajas de vivir en zonas aisladas (Bennell y Akyeampong, 2007).

La contratación de docentes de grupos insuficientemente representados ofrece beneficios potenciales. En primera instancia, ayuda a incrementar la oferta de docentes en las zonas donde más se necesitan. Hay también beneficios en cuanto a la motivación. Existen datos empíricos que demuestran que los docentes contratados a nivel local en el África Subsahariana y el Asia Meridional suelen estar más satisfechos con sus empleos, lo que podría contribuir a disminuir la deserción (Bennell y Akyeampong, 2007). Asimismo, los docentes de procedencia local suelen estar más familiarizados con el contexto cultural en el que trabajan, lo cual puede mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza. Cuando los docentes pertenecen a la comunidad, el seguimiento por parte de los padres es más factible, lo que puede redundar en un mayor esfuerzo docente y reducir el ausentismo. En El Salvador, por ejemplo, la supervisión de los padres de la asistencia a la escuela y las horas lectivas de los docentes incrementó el tiempo de trabajo de los docentes (Di Gropello, 2006).

Se han ideado distintas estrategias para crear incentivos para la contratación de maestros provenientes de grupos insuficientemente representados. En algunos países se han fijado cupos de formación de docentes a favor de las mujeres y personas de minorías étnicas o castas inferiores. Otros incentivos pueden resultar en la eliminación de derechos de admisión a la formación a condición de que los candidatos acepten enseñar, durante un período estipulado, en su lugar de origen. La delegación de la autoridad para la contratación de docentes a las comunidades o a los gobiernos regionales y distritales también puede facilitar la contratación de docentes de grupos insuficientemente representados.

Las zonas apartadas, pobres y habitadas por grupos étnicos, raciales o sociales desfavorecidos suelen carecer de docentes experimentados.

No se puede concluir que una mayor contratación a nivel local sea sencilla. Los docentes contratados en el lugar suelen carecer de formación inicial y pueden contar con menor instrucción que otros docentes. Algunos, incluso, sólo habrán terminado la escuela primaria. Aumentar el número de graduados de la escuela secundaria en zonas con escasez de docentes es a menudo un primer paso para asegurar que los docentes de los grupos insuficientemente representados cumplan con los estándares nacionales exigidos. Sin embargo, esto puede ser difícil en las zonas desfavorecidas desde el punto de vista de la educación. La experiencia en la República Popular Democrática de Lao y en Camboya demuestra los problemas con que se tropiezan los gobiernos (Recuadro 3.16). Ambos países han logrado atraer a más personas pertenecientes a grupos de minorías étnicas a la formación

docente, en parte a través de la reducción de los requisitos de ingreso. Sin embargo, han tenido dificultades en asegurarse de que los docentes formados vuelvan a enseñar a su lugar de origen. El enfoque camboyano, que combina los cupos en la formación docente para dichos grupos con la contratación local, ha sido más auspicioso.

Algunos países han creado programas nacionales para superar la disparidad en la distribución de maestros, en los que recurren a mecanismos de financiación para solventar la contratación de docentes en zonas con servicios insuficientes. Brasil proporciona un ejemplo particularmente aleccionador. Durante la década de 1990, se vinculó el elevado nivel de desigualdad en el aprovechamiento escolar con la marcada disparidad de distribución de los docentes. El programa FUNDEF

Algunos países, como Brasil, han creado programas nacionales para superar la disparidad en la distribución de maestros.

Recuadro 3.16: Contratación de maestros pertenecientes a minorías étnicas en la República Democrática Popular Lao y Camboya

La República Democrática Popular Lao y Camboya están avanzando aceleradamente hacia la consecución de la EPU, pero la falta de docentes en zonas apartadas está demorando la iniciativa para incrementar el acceso y superar la marcada disparidad regional. Como solución a este problema, las autoridades de ambos países intentan contratar docentes pertenecientes a minorías étnicas.

En la República Democrática Popular Lao, las iniciativas surgieron como una respuesta al fracaso de los esfuerzos por incrementar la oferta docente en las zonas montañosas apartadas. Según la política previa, el gobierno ofrecía suplementos que oscilaban entre el 15% y el 20% del salario, pero dichos suplementos no alcanzaban para contrarrestar la preferencia de los docentes por los puestos urbanos.

Ahora se ha cambiado el enfoque y hay un programa que apunta a promover la formación docente de personas pertenecientes a minorías étnicas. Se han adaptado los requisitos de ingreso y se han previsto incentivos económicos. La cantidad de personas que participan en el programa ha aumentado. No obstante, se han identificado graves problemas administrativos. Algunos de los estudiantes contratados no provienen, en realidad, de las aldeas elegidas, pero se inscriben para recibir los beneficios ofrecidos. Los problemas de lengua en la formación docente han producido importantes niveles de deserción entre las minorías indígenas. Y muchos de los estudiantes que se gradúan no retornan a su lugar de origen, lo que indica que el atractivo del empleo urbano es más poderoso que los incentivos ofrecidos para enseñar en las zonas apartadas.

La política pública camboyana ha seguido un derrotero similar. En el pasado, la transferencia de docentes a zonas con necesidades insatisfechas, combinada con incentivos por puestos en zonas rurales apartadas, tuvo poco éxito. Los salarios eran demasiado exigüos como para solventar la transferencia de docentes que carecían de una familia numerosa, vivienda o tierras en la zona. Los subsidios especiales por reubicación tampoco resultaron atrayentes. También se priorizó la contratación local.

Se eliminaron los requisitos de ingreso a la formación docente (a nivel nacional se exige haber terminado el grado 12) en los distritos y provincias en los que la educación secundaria es infrecuente. Esto permitió el acceso a estudiantes de zonas que sólo cuentan con escuelas secundarias de primer ciclo. Las becas para formación docente a estudiantes procedentes de minorías étnicas pobres (no jemer) constituyeron una ayuda. Se fijaron objetivos de acción afirmativa para la convocatoria de estudiantes pertenecientes a minorías para entrar en los institutos de formación docente y se reservó el 25% de las plazas disponibles para estudiantes que no sean de la mayoría jemer.

Los datos empíricos sugieren que la estrategia estará empezando a rendir fruto, aunque aún subsisten algunos problemas. Los puestos de maestro en muchas zonas apartadas todavía no están cubiertos. Asimismo, no ha sido posible cubrir los cupos de plazas con estudiantes pertenecientes a minorías étnicas ni impedir los abusos respecto del sistema de cupos. Aún así, la convocatoria local ha facilitado el incremento acelerado de la oferta de docentes para las zonas rurales apartadas.

Fuente: Benveniste et al. (2008).

Los centros de recursos docentes pueden favorecer el acceso a la formación de los docentes de las zonas rurales y acabar con su aislamiento.

aplicó estrategias de financiación de la educación nacional para revertir esta situación: destinó una parte de los ingresos procedentes de los impuestos subnacionales para complementar el gasto por alumno en los Estados pobres. Alrededor del 60% de los recursos fue destinado a la contratación y formación de docentes o a incrementos de sus salarios. Los mayores incrementos salariales se produjeron en los Estados más pobres del Nordeste, que presentaban las mayores necesidades educativas. Desde el inicio del FUNDEF en 1998, la proporción de docentes que completaron el ciclo primario y algún otro nivel aumentó notoriamente, sobre todo en las zonas pobres como el Nordeste. Se ha vinculado el programa a importantes aumentos en la asistencia escolar, sobre todo en los grados superiores de la educación básica (Gordon y Vegas, 2005).

Los Estados frágiles en situación de conflicto tropiezan con problemas especialmente arduos a la hora de asignar destino a los docentes. La recomposición de los sistemas educativos es un aspecto crucial de la reconstrucción posterior a un conflicto. Pero los docentes tienen buenos motivos para negarse a ser destinados a zonas reciente o actualmente afectadas por problemas de seguridad, tal como lo indica la experiencia de Afganistán. El país parece tener éxito con sus programas para mejorar el acceso a la escolaridad, pero subsisten importantes disparidades en cuanto a la asignación de destino a los docentes. Puesto que el país está desplegando esfuerzos para la reconstrucción de su sistema de gobernanza, es el momento de velar porque los docentes calificados sean destinados allí donde son más necesarios. Una respuesta posible es la inclusión de docentes contratados en la comunidad (Recuadro 3.17).

La contratación local no es una solución instantánea para la desigualdad en la distribución de docentes. Deben concebirse programas de formación y apoyo y hacerlos accesibles. Varios países recurren a centros de recursos docentes⁸ para mitigar este problema y acabar con el aislamiento de los docentes en zonas rurales. Dichos centros son una alternativa a la formación docente regional o central, y permiten que los docentes desarrollen sus capacidades sin dejar la comunidad. En la India, Kenya, Malawi, Malí y Uganda, los centros de recursos docentes han constituido un importante elemento para el perfeccionamiento acelerado de los docentes, su acreditación y desarrollo profesional y para generar soluciones locales a problemas locales (Giordano, 2008; Marcha mundial contra el trabajo infantil y Centro internacional sobre el trabajo infantil y la educación, 2006).

Según un estudio, los maestros que participan en los centros de recursos docentes muestran un mayor diálogo y compromiso profesionales, mejor conocimiento de los métodos pedagógicos centrados en el niño y mayor acceso a materiales y recursos. También hay datos empíricos de beneficios más amplios, ya que los centros de recursos docentes parecerían haber colaborado en la disminución de la brecha de aprovechamiento entre las escuelas urbanas y rurales (Chile y Kenya) y a reducir la repetición y mejorar la retención (Camboya). Sin embargo, no todos los centros de recursos docentes son eficaces. En algunas situaciones, reproducen muchos de los problemas que afrontan los programas nacionales de formación docente. Suelen estar mal financiados y la formación suele estar desvinculada de las verdaderas necesidades de alumnos y docentes (Giordano, 2008).

Recuadro 3.17: La distribución de docentes en un Estado frágil: la experiencia de Afganistán

Habida cuenta del incremento masivo de la escolarización en Afganistán desde 2002 y del elevado número de niños aún sin escolarizar, la formación acelerada de docentes, su contratación y distribución focalizada son de suma importancia.

El gobierno dio un paso decisivo al disponer la creación de un sistema integral de 38 institutos de formación docente en un contexto en el que, históricamente, las escuelas recurrían a docentes que tenían una formación reducida o nula. Sin embargo, la formación es un recurso para aumentar la oferta de docentes más que para la distribución equitativa. Más del 20% de los estudiantes de formación docente –y casi el 40% de las estudiantes– proceden de Kabul, la capital.

Una manera de corregir el desequilibrio es integrar las escuelas comunitarias en el sistema público y mejorar su estatus. Conforme a la política del Ministerio de Educación para una educación basada en la comunidad, los docentes que antes eran remunerados por las comunidades conforme a un criterio *ad hoc* –frecuentemente con reducidos pagos en efectivo o en especie–, están siendo incorporados a la nómina estatal. Concretar esta transición ha sido una tarea titánica. En combinación con funcionarios provinciales del Ministerio de Educación y una alianza de cuatro organizaciones no gubernamentales, conocida como PACE-A (siglas en inglés de la Alianza para el fomento de la educación comunitaria en Afganistán), se han reunido las firmas y fotografías de los docentes necesarias para poder incluirlos en la nómina.

Fuente: Kirk (2008).

8. También llamados centros de desarrollo docente.

Los patrones de distribución docente no son un simple reflejo de los incentivos y las preferencias docentes. También desempeñan un papel la deficiente capacidad de gestión y la corrupción. El soborno a políticos y funcionarios por parte de los docentes para procurarse puestos atractivos es una práctica común en muchos países (Hallak y Poisson, 2007). Por ejemplo, un estudio realizado en Bangladesh señala que más del 40% de los docentes de secundaria consideraba que el proceso de nombramiento de docentes era injusto y que debían realizar pagos informales para conseguir un puesto. Muchos directores también consideraban que los procedimientos de ascenso y traslado para los docentes funcionarios eran injustos y señalaron que normalmente debía efectuarse un pago informal para conseguir un puesto (Programa de Reforma a la Gestión Financiera, 2005). En contraste con algunas opiniones generalizadas, la delegación de autoridad en asociaciones mixtas de padres y docentes no es una cura automática para tales prácticas. Por ejemplo, los datos señalan que, en el África Occidental, los directores de escuela y los presidentes de las asociaciones de padres y docentes han nombrado a parientes o amigos como docentes (De Grauwe *et al.*, 2005). En Rajastán, en la India, la contratación local, combinada con la falta de incentivos en función de los resultados o deberes, alienta a los docentes a vincularse con líderes políticos y burócratas locales para conseguir puestos y recompensas (Ramachandran *et al.*, 2005). Como demuestran ambos casos, los problemas de gobernanza asociados a la contratación y distribución de los docentes carecen de solución fácil.

Los límites de la remuneración en función de los resultados

En la mayoría de los países, la remuneración docente no está vinculada a los resultados de aprendizaje sino a la calificación y antigüedad. El frágil vínculo entre la remuneración y el aprovechamiento escolar de los alumnos ha llevado a que algunos promuevan un cambio hacia la remuneración en función del rendimiento. Sostienen que la remuneración docente en función de los resultados, y no en función de su calificación o experiencia, podría crear nuevos incentivos que incrementarían notablemente el aprovechamiento escolar al tiempo que aumentarían la motivación y la retención de los mejores maestros (Sander, 2008).

El concepto de remuneración en función de los resultados no es nuevo ni se aplica únicamente a la educación. Ya se ha aplicado a diversas reformas del sector público. La idea general propugna que debe prestarse menos peso al componente de salario fijo en la remuneración docente (normalmente vinculado a las calificaciones y la

antigüedad) y más al pago por el rendimiento real de los docentes (vinculado a los resultados de los alumnos o de la escuela). Las cuestiones en juego son muy polémicas y los sindicatos docentes suelen oponerse a lo que consideran incentivos basados en las leyes del mercado, inadecuados para la educación (Umansky, 2005).

A pesar de la polémica y la preferencia por el pago en función de los resultados por parte de algunos, las pruebas del beneficio que reporta son limitadas. Una razón es que los problemas de medición son extremadamente complejos. Medir el rendimiento es difícil por muchos motivos, entre los cuales cabe mencionar la dificultad para separar el rendimiento docente de la miríada de factores relacionados con el hogar, la escuela y los acontecimientos aleatorios que influyen en los resultados de aprendizaje. Otro problema de los sistemas de remuneración relacionados con el rendimiento radica en su potencial para producir efectos nocivos en, por lo menos, dos esferas. En primer lugar, podrían llevar a centrar el desarrollo en los temas y las competencias necesarios para aprobar las pruebas, en detrimento del pensamiento creativo. En segundo lugar, podrían alentar a los docentes y a las escuelas a excluir de las pruebas a los alumnos con menos probabilidad de conseguir buenos resultados (Glewwe *et al.*, 2003).

Muy pocos países han introducido a gran escala la remuneración en función de los resultados. Es más, las diferencias de contextos en los que se han realizado pruebas piloto dificulta la comparación significativa entre países. En muchos casos, los datos empíricos no son concluyentes. Por ejemplo, los estudios realizados a gran escala en los Estados Unidos y otros países desarrollados no demuestran que haya una clara relación causal entre la remuneración en función de los resultados y el rendimiento docente (Umansky, 2005).

Varios países proporcionan muestras de la existencia de un efecto pernicioso. En Chile, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño premia a las escuelas que muestran el mayor progreso en aprovechamiento escolar y otorga a los docentes una bonificación económica equivalente a medio sueldo mensual. Dentro de cada región las escuelas están estratificadas en función del estatus socioeconómico y de otros factores externos que influyen en el rendimiento escolar. Esto garantiza que compitan entre establecimientos similares. No obstante, el diseño tiene algunos defectos inherentes. Premia a escuelas que ya tienen un buen rendimiento, en vez de recompensar a aquellas que están mejorando, aunque deban seguir esforzándose para mejorar aún más (Carnoy *et al.*, 2007). En México se han detectado problemas similares. En este país, existe un programa de larga data,

La remuneración de los docentes en función del rendimiento puede producir efectos perniciosos, como dedicarse preferentemente a los alumnos con mejores resultados.

la Carrera Magisterial, que permite a los docentes acceder a una remuneración mayor en función de la evaluación de una serie de criterios, que incluyen, entre otros, el aprovechamiento escolar de sus alumnos. Este sistema alienta a los docentes a dedicarse preferentemente a los alumnos con mejores resultados (Vegas y Petrow, 2007).

Las experiencias de Chile y México también son aleccionadoras en un sentido más amplio. Si bien la introducción de la remuneración en función del rendimiento fue altamente controvertida en ambos países, el impacto de los incentivos pecuniarios sobre el aprovechamiento escolar ha sido mínimo. Esto se debe, en parte, a que sólo una pequeña minoría de docentes estaba en condiciones de poder obtener una bonificación en Chile o un ascenso en México (Vegas y Petrow, 2007). El aumento de sueldo en función del rendimiento ha surgido como una popular reforma de la gobernanza en varios países ex socialistas del Asia Central. Sin embargo, los obstáculos políticos y administrativos suelen impedir su aplicación efectiva, como lo demuestra la experiencia en Mongolia (Recuadro 3.18).

Existen menos experiencias aún respecto de la remuneración en función del rendimiento en los países pobres con bajos salarios docentes. Se han realizado algunos experimentos aleatorios

a pequeña escala, principalmente a cargo de las ONG, con resultados poco concluyentes. Las investigaciones en el Estado indio de Andhra Pradesh y en Kenya determinaron que los resultados en las pruebas eran mejores en las escuelas con remuneración en función del rendimiento. Ambos programas otorgaban bonificaciones pecuniarias a los docentes si los estudiantes conseguían resultados superiores a la media en las pruebas estandarizadas. Sin embargo, un factor clave en la mejora de los resultados de ambos países fue la tendencia de los docentes a preparar a los alumnos para la prueba, descuidando otros aspectos del plan de estudios. En Kenya, la mejora en el aprovechamiento escolar fue de corta vida, lo que lleva a cuestionar su sostenibilidad. Además, los docentes que recibían incentivos mostraban la misma tendencia hacia el ausentismo que los que no los percibían, lo cual refuerza las dudas respecto de la eficacia de la remuneración en función de los resultados (Glewwe *et al.*, 2003; Muralidharan y Sundararaman, 2006). Por el contrario, los datos empíricos de otro experimento aleatorio en la India mostraron un efecto positivo sobre el ausentismo docente y los resultados de aprendizaje. En este caso, lo que parece haber sido clave es la combinación de un estrecho seguimiento con incentivos financieros (Recuadro 3.19). Sin embargo, un seguimiento de esta intensidad no es factible ni deseable a escala nacional.

Recuadro 3.18: Problemas relacionados con el sistema de bonificaciones a los docentes en Mongolia

La introducción de remuneraciones en función del rendimiento no es una tarea administrativa fácil. En 2006, se introdujeron en Mongolia importantes bonificaciones (de hasta el 25% del sueldo anual o tres meses de salario) con el fin de reconocer el rendimiento de los docentes sobresalientes. Durante el primer año de la reforma, las escuelas recibieron fondos del gobierno central para destinarlos a la bonificación de ciertos docentes. En los años subsiguientes, las escuelas debían recaudar sus propios fondos o deducir dinero de los suplementos al sueldo de algunos docentes para recompensar a otros. La idea de la bonificación fue abandonada un año después de su creación, por varios motivos:

- una firme creencia en la redistribución social, que veda la recompensa de unos pocos a expensas de otros;
- la inquietud de que dicho programa reforzara la estructura jerárquica existente entre los evaluados (docentes) y los evaluadores (directores); y
- la pesada carga de documentación y papeleo que producía un continuo y estrecho seguimiento en el curso de un año.

Fuente: Steiner-Khamsi *et al.* (2008).

Recuadro 3.19: Incentivos para reducir el absentismo en la India, un experimento aleatorio

Según demuestra un reciente experimento en la India, la combinación de incentivos a los docentes con un estrecho seguimiento puede reducir el absentismo y mejorar la calidad. El proyecto seleccionó 60 centros de educación no formal con un único docente entre los 120 gestionados por una ONG en distintas aldeas. Los otros centros sirvieron de grupo de control. Se dotó a los instructores de una cámara que contaba con una función de fecha y hora que no podía ser modificada y se solicitó a los niños que la emplearan al comienzo y al final de cada día de clase. El salario docente estaba vinculado a las horas probadas de asistencia. El absentismo disminuyó inmediatamente, de 44% a 24% en las escuelas equipadas con cámaras, mientras que permaneció igual en las otras escuelas. El programa también redundó en mejores resultados en los exámenes y, un año después del experimento, una mayor transición de los alumnos a las escuelas ordinarias.

Fuente: Duflo *et al.* (2007).

La idea de que la remuneración docente recompense el buen rendimiento y no sólo las calificaciones y la antigüedad es atractiva. Sin embargo, los procesos de aprendizaje son muy complejos, como también lo es la atribución exclusiva de la mejora en el rendimiento estudiantil a la tarea docente. Esto dificulta el desarrollo de un marco de políticas que vincule la remuneración a mejores resultados de aprendizaje. Otro problema que surge con algunas propuestas de remuneración en función de los resultados es que asumen una visión sumamente reduccionista de la motivación de los maestros. Otros factores tales como la satisfacción laboral, el estatus, la ética del servicio público y las condiciones laborales pueden influir en la motivación docente tanto como los incentivos económicos (Bennell y Akyeampong, 2007).

Seguimiento de los sistemas educativos para mejorar la calidad y la equidad

Los objetivos principales de la política educativa son el aprendizaje general y la adquisición de competencias incluidas en el currículo nacional. El seguimiento de estos resultados cualitativos es más difícil que el recuento de alumnos. Sin embargo, es importante para los encargados de establecer políticas, por cuatro motivos: registrar el avance y detectar disparidades en el aprendizaje; influir y seguir las medidas políticas que apuntan a mejorar el aprovechamiento (relacionadas con la formación docente, el desarrollo del plan de estudios y la revisión de los libros de texto, por ejemplo); determinar la asignación de recursos para apoyar a las escuelas de bajo rendimiento; y proporcionar información a padres y encargados de elaborar políticas con el fin de velar por que las escuelas rindan cuentas por el rendimiento de sus alumnos⁹.

Desde el aula hasta lo más alto del sistema, la debilidad de los mecanismos de seguimiento existentes en muchos países mina los esfuerzos por encarar las necesidades de aprendizaje de las escuelas y alumnos más desfavorecidos. Se han adoptado dos estrategias para abordar este problema: un mayor recurso a las evaluaciones del aprendizaje a gran escala y la reforma de los servicios de supervisión escolar¹⁰. Un motivo clave para realizar evaluaciones a gran escala ha sido la necesidad de seguir el rendimiento del sistema educativo en su totalidad, mientras que la reforma de la supervisión apunta a mejorar el seguimiento y apoyar la calidad a nivel escolar. El presente apartado trata el papel que desempeña cada una de estas estrategias en la mejora de la calidad y equidad.

Evaluaciones del aprendizaje: mejor cobertura, pero insuficiente vinculación con la planificación

El reciente aumento del número de las evaluaciones de aprendizaje a gran escala muestra la importancia creciente que se concede a los resultados de los alumnos. Entre 2000 y 2006, aproximadamente la mitad de los países del mundo llevaron a cabo al menos una evaluación nacional de aprendizaje (UNESCO, 2007a). Además, un número creciente de países en desarrollo participa en evaluaciones internacionales de aprendizaje diseñadas, básicamente, para países de la OCDE, si bien su participación aún es limitada (tres países del África Subsahariana participaron en la ronda más reciente de las evaluaciones del PIRLS, del PISA o del TIMSS: Botswana, Ghana y Sudáfrica). Las evaluaciones regionales de aprendizaje, diseñadas más explícitamente para detectar cuestiones relativas a los países en desarrollo, han aumentado en cantidad. En África, 37 países participan en el SACMEQ y el PASEC, y 16 países latinoamericanos en el LLECE, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Lockheed, 2008)¹¹. Es preciso reconocer los límites de tales evaluaciones: muchos países en desarrollo nunca han llevado a cabo una evaluación de aprendizaje a nivel nacional y muchos otros sólo lo han intentado recientemente (Benavot y Tanner, 2007). Sin embargo, ha habido un crecimiento exponencial en el flujo de información sobre los resultados de aprendizaje.

El aprovechamiento de la información resultante de los distintos tipos de evaluación varía mucho entre países. En un extremo, los resultados de las pruebas anuales con base censal en Chile son de difusión pública. El acceso de la población a la información es considerado como un mecanismo para exigir la rendición de cuentas por parte de escuelas y municipios, ayudar a los padres a elegir y crear mayor competición entre las escuelas. En el otro, en Uruguay, los resultados de las evaluaciones de las escuelas individuales no se dan a conocer y no hay listas de clasificación de las escuelas. La política declarada del gobierno es el empleo de las evaluaciones para influir sobre la política y la asignación de recursos y orientar la redistribución de apoyo a los docentes, no para fomentar la competición entre escuelas (Benveniste, 2002). Estos diferentes planteamientos obedecen, en parte, a distintos programas de gobernanza. Algunos países consideran los resultados de las pruebas como un mecanismo para promover un programa que fomente la competición y la elección y haga que la opinión pública exija una mayor rendición de cuentas por parte de los prestadores de servicios. Otros los consideran como información para la elaboración de las políticas públicas. El diseño óptimo es una combinación de ambos enfoques.

El reciente aumento de la evaluaciones del aprendizaje a gran escala muestra la importancia creciente que se concede a los resultados de los alumnos.

9. El seguimiento también es importante para fortalecer la confianza pública en el sistema educativo y brindar a padres y comunidades la ocasión de que las escuelas rindan cuentas, aspectos que ya fueron considerados en otros apartados de este Capítulo.

10. Los términos "inspección escolar" e "inspectores" son de uso común en muchos países.

11. El Capítulo 2 brinda mayores detalles acerca de los resultados de aprendizaje de dichas evaluaciones.

Aplicar a la preparación y ejecución de políticas las enseñanzas sacadas las evaluaciones es un reto apremiante.

Incluso allí donde los datos de las evaluaciones están disponibles, esto no significa necesariamente que se aprovechen plenamente. Por ejemplo, en Sudáfrica ha habido una proliferación de evaluaciones nacionales e internacionales generadas a través de importantes inversiones en recursos humanos y económicos. Dichas evaluaciones han proporcionado una mejor comprensión del proceso de aprendizaje al desarrollar algunos indicadores clave. Pero el uso de los resultados de las pruebas sigue siendo limitado. Las autoridades educativas pocas veces recurren a ellos para influir sobre los enfoques respecto de la equidad a la hora de abordar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de hogares desfavorecidos. Tampoco es frecuente que se compartan los resultados con la escuela, como parte de una estrategia para mejorar su rendimiento [Kanjee, en prensa].

La experiencia de Sudáfrica es un microcosmos de un problema común. Si bien los encargados de establecer políticas educativas cuentan con una creciente cantidad de información, los datos de las evaluaciones de aprendizaje no suelen tener un impacto muy marcado sobre el diseño de políticas. Un motivo es la deficiente capacidad institucional, reforzada, en algunos casos, por la segmentación institucional existente entre los organismos especializados a cargo de la evaluación y los que se ocupan de la planificación educativa. Si bien se admite la necesidad de contar con información acerca del aprovechamiento, aplicar a la preparación y ejecución de políticas las enseñanzas sacadas las evaluaciones es un reto apremiante. [Postlethwaite y Kellaghan, en prensa].

Evaluaciones de importantes consecuencias

Las más recientes evaluaciones de aprendizaje a nivel nacional, regional e internacional se han realizado para medir el rendimiento de los sistemas educativos en su totalidad. Estas evaluaciones basadas en muestras suelen ser descritas como "evaluaciones de pocas consecuencias", ya que no están directamente vinculadas con incentivos para que los participantes (sean éstos estudiantes o escuelas) obtengan mejores resultados ni con sanciones para aquellos que tienen bajo rendimiento. En las "evaluaciones de importantes consecuencias", los resultados obtenidos tienen consecuencias directas, sobre todo en el caso de los alumnos. Las pruebas también pueden funcionar como una medida de rendición de cuentas de escuelas y docentes, y los resultados pueden emplearse como base de recompensas y sanciones.

Las evaluaciones de importantes consecuencias normalmente se asocian a consecuencias en la promoción y certificación de los alumnos. También

se emplean, en algunos casos, como base para los enfoques respecto de la remuneración relacionada con el rendimiento de los docentes (véase más arriba). Son escasos los datos empíricos de varios países sobre las consecuencias de dichas pruebas en el aprendizaje de los alumnos. Los exámenes estandarizados de fin de estudios en el último año de la secundaria son el baremo más estudiado para la rendición de cuentas. Los datos sugieren que los estudiantes obtienen mejores resultados en aquellos países que cuentan con dichos exámenes que en los que carecen de ellos. Pero, por otra parte, la relación es variable: si se consideran los factores demográficos y socioeconómicos, los exámenes de fin de estudios están asociados a un incremento de la puntuación media para estudiantes procedentes de hogares pobres y ricos, pero los estudiantes de estos últimos mejoran su puntuación mucho más [Schütz *et al.*, 2007]. Así pues, se puede deducir que las evaluaciones de importantes consecuencias podrían reforzar la desigualdad en el aprovechamiento escolar. Otro problema relacionado con este tipo de pruebas es que podrían producir consecuencias imprevistas para la calidad de la educación y los estudiantes con peor rendimiento. Los datos recientes acerca del impacto del riguroso sistema de evaluación inglés muestran que el incremento general en las puntuaciones de las pruebas, alcanzado a partir de mediados de la década de 1990, se debe a un plan de estudios más acotado y a la dedicación de mucho tiempo en la preparación para dichos exámenes. La conclusión a la que arribaron algunos investigadores es de preocupante: el marcado énfasis en la superación de pruebas ha disminuido la autoestima de los estudiantes con rendimiento más bajo [Harlen, 2007; Wyse *et al.*, 2008].

La mayoría de los países en desarrollo cuentan con una larga tradición de evaluación de importantes consecuencias a través de los exámenes públicos. Los resultados se emplean, esencialmente, para la certificación y selección de los estudiantes. Aquí también hay consecuencias imprevistas en cuanto a eficiencia y equidad. En algunos países en desarrollo, dichos exámenes han contribuido a aumentar la repetición de grados y a bajar el nivel de transición de la escuela primaria a la secundaria [Kellaghan y Greaney, 2004; N'tchougan-Sonou, 2001]. Por ejemplo, un estudio en Kenya demostró que la tasa de transición de sexto a séptimo grado disminuía porque a los alumnos con peores resultados se los disuadía de presentarse al examen de fin de estudios de la escuela primaria. La causa: la puntuación media de las escuelas era difundida en listas de clasificación y las autoridades escolares no querían que su promedio global bajara a causa de los estudiantes con bajo rendimiento [Ackers *et al.*, 2001].

Como mecanismo de rendición de cuentas de docentes y escuelas, las evaluaciones de altas consecuencias tienen puntos fuertes y débiles. Entre los primeros figura la generación de resultados sencillos y comparables. Los puntos flacos también están relacionados con los resultados, pues se supone que los docentes y las escuelas se esfuerzan más cuando trabajan para cumplir con objetivos estandarizados, sobre todo cuando hay incentivos vinculados al cumplimiento de ciertas metas. Pero si el objetivo primordial es subir el promedio de resultados de las escuelas, se puede llegar a considerar que los niños con bajo rendimiento o aquellos que tienen dificultades para aprender son un potencial lastre (como en Kenya). En este caso, habrá incentivos para apoyar a los estudiantes con mayores probabilidades de aprobar los exámenes y se dedicará menos tiempo a sus compañeros con mayores dificultades. Más aún, cuando la selección de escuelas está relacionada con el estatus socio-económico, que, a su vez, tiene una estrecha correlación con el rendimiento, la recompensa a las escuelas por su puntuación en los exámenes representaría una penalización contra las escuelas que cuentan con estudiantes menos adinerados.

El reciente debate internacional sobre las evaluaciones de importantes consecuencias ha estado marcado por la experiencia de los Estados Unidos.

La ley de 2001 “Que ningún niño quede rezagado”, expresamente creada para cerrar las brechas de equidad en el aprovechamiento escolar, emplea las evaluaciones de altas consecuencias para fortalecer la rendición de cuentas, incrementar la elección y mejorar la gestión escolar (Recuadro 3.20). Hasta el momento hay mucha controversia respecto de los efectos de su aplicación. Sin embargo, los datos empíricos no demuestran que la legislación haya sido un éxito rotundo.

Utilización del seguimiento para mejorar la elaboración de políticas

A pesar de los problemas asociados a las evaluaciones de importantes consecuencias, la información proveniente de las evaluaciones de aprendizaje puede desempeñar un papel crucial y proporcionar elementos de información útiles para la concepción de políticas educativas. Los ejemplos dados a continuación indican algunos ámbitos importantes:

- **Establecimiento de estándares mínimos de aprendizaje.** En Lesotho y Sri Lanka, se han utilizado las evaluaciones nacionales de aprendizaje para establecer estándares mínimos de aprendizaje que permitan efectuar un seguimiento del aprovechamiento escolar de los alumnos (Greaney y Kellaghan, 2008). Kenya

En los Estados Unidos las evaluaciones de importantes consecuencias no han producido resultados concluyentes.

Recuadro 3.20: En Estados Unidos subsiste la polémica sobre la Ley “Que ningún niño quede rezagado”

En los Estados Unidos, la Ley “Que ningún niño quede rezagado importantes” ha fomentado las evaluaciones de altas consecuencias. Actualmente, la legislación exige que todos los Estados implementen sistemas de rendición de cuentas que incluyan pruebas obligatorias de matemática y lectura, todos los años, para todos los alumnos de tercer a octavo grado (correspondientes a edades entre 8 y 13 años, aproximadamente) y una vez en la escuela secundaria. Los resultados de las pruebas se emplean como base para la toma de decisiones en una serie de temas importantes, tales como la adopción de medidas especiales de mejora para una escuela o un distrito o el otorgamiento de apoyo extraescolar subvencionado para los alumnos. Un rendimiento bajo sostenido provoca intervenciones que pueden variar desde la sustitución del personal docente hasta la subcontratación de la gestión escolar a manos de un prestador privado.

Hay dificultades obvias asociadas a la evaluación de los resultados en esta etapa relativamente temprana. Uno de los estudios más exhaustivos hasta el momento concluye que el aprovechamiento escolar medio en matemáticas y lectura mejoró entre 2002 y 2006. Sin embargo, señala que los cambios en esta esfera no pueden atribuirse directamente a la legislación de 2001, porque su aplicación coincidió con otros programas en todo el país y en los distintos Estados. El estudio concluye que las brechas de aprovechamiento

entre grupos étnicos disminuyeron en algunos Estados aunque, una vez más, tampoco pueden ser atribuidas a la acción de la ley únicamente. Es más, en 24 de los 38 Estados con datos comparables, las diferencias en las puntuaciones de la prueba de lectura seguían siendo las mismas entre los alumnos blancos y los de origen afroamericano. Dado que uno de los principales objetivos de la reforma es la reducción de las brechas de equidad, estos datos sugieren que no está alcanzando los resultados deseados.

La Ley “Que ningún niño quede rezagado” ha generado mucha polémica en los Estados Unidos. Por ejemplo, en 2008, 144 importantes organizaciones educativas y laborales solicitaron, de forma conjunta, la introducción de importantes modificaciones para que la ley sea más justa y eficaz. Cuestionaron la excesiva dependencia respecto de las pruebas estandarizadas y propugnaron medidas más amplias para incrementar la rendición de cuentas de los Estados y distritos escolares. En términos más amplios, los críticos de la ley sostienen que las pruebas están demasiado focalizadas, que fomentan “la enseñanza en función de los exámenes” y excluyen a los niños con bajo rendimiento para mejorar los resultados de la evaluación. También afirman que la ley carece de fondos suficientes.

Fuentes: Center on Education Policy (2007); Forum on Educational Accountability (2008).

también aprovechó los resultados del SACMEQ para fijar normas de referencia en cuanto al equipamiento de las aulas, tales como la cantidad de libros de texto y pupitres por alumno (Nzomo y Makuwa, 2006).

- **Suministro de elementos de información para la reforma del plan de estudios.** Una evaluación del valor que tiene participar en el PIRLS y en el TIMSS determinó que 20 de los 24 países de ingresos bajos y medios que participaron en los mismos afirmaban que la participación en dichas evaluaciones había influido en cambios en el plan de estudios. En Rumania, por ejemplo, los resultados insuficientes obtenidos en las evaluaciones del TIMSS sirvieron de señal de alerta para que el gobierno introdujera cambios en el plan de estudios: se agregaron temas en la asignatura de matemáticas, se aprobó un plan de estudios integral en ciencias, se desarrollaron nuevas guías para los docentes de ciencias de ciertos grados y se redactaron varios libros de texto nuevos para ciencias y matemáticas (Giltmore, 2005).
- **Revisión de políticas.** Las altas tasas de repetición han sido motivo de preocupación en Senegal. Los datos arrojados por la evaluación de aprendizaje del PASEC entre 1995 y 2000 fueron empleados para ilustrar los efectos de la repetición de grado sobre los resultados de la escuela primaria. Los resultados demostraron congruentemente que, en promedio y ponderando factores tales como contexto familiar, entorno escolar y niveles iniciales de aprovechamiento, los estudiantes senegaleses que repetían grado no rendían más que aquellos que no repetían. Esto otorgó mayor fundamento a la intención del Ministerio de Educación de reducir la tasa de repetición y, como resultado, desde 2003, el gobierno ha prohibido la repetición de ciertos grados primarios (Bernard y Michaelowa, 2006).
- **Contribución a la planificación y reforma de la educación.** Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje del SACMEQ realizadas en países del África Subsahariana han sido empleados en revisiones y comisiones nacionales sobre el estatus del sistema educativo en Mauricio, Namibia, Zambia, Zanzíbar (República Unida de Tanzania) y Zimbabwe. El análisis de las condiciones de aprendizaje ha desempeñado un papel en la formulación de programas de reforma del sector o de los subsectores (Greaney y Kellaghan, 2008).

Los datos resultantes de las evaluaciones de aprendizaje también pueden desempeñar un papel importante en la consecución de los objetivos de

equidad. Un ejemplo al respecto proviene de Viet Nam. En 2001, el país llevó a cabo una evaluación nacional de 5° grado en matemáticas y lectura. Los resultados permitieron comprender los problemas e identificar maneras de mejorar la calidad de la educación en algunas de las zonas más desfavorecidas del país. Una vez incluidas la procedencia socioeconómica y la ubicación geográfica de la escuela, la evaluación mostró una fuerte correlación entre el aprovechamiento escolar y las calificaciones docentes y disponibilidad de recursos escolares. En 2003, Viet Nam adoptó nuevos reglamentos para las escuelas primarias, en los que estipulaba el nivel mínimo de ciertos insumos para la educación, que incluían material didáctico, infraestructura escolar, calificación docente y formación en el empleo. Para 2005, el esfuerzo concertado por aumentar la calidad del entorno educativo había empezado a rendir fruto: se redujeron las brechas en la calidad de los insumos entre los distritos más pobres y los más ricos (Swinkels y Turk, 2006; Banco Mundial, 2005f).

La experiencia en Viet Nam muestra un fuerte vínculo entre la evaluación y el diseño de políticas. Dicha vinculación no siempre es evidente. Por definición, las evaluaciones de bajas consecuencias generan pocos incentivos para el cambio. Una encuesta en la que se abarcaba Etiopía, Malawi, Níger, Nigeria, Sudáfrica y Uganda demostró que sólo un país había aprovechado las conclusiones de los ejercicios de evaluación como base para la asignación de recursos a las escuelas y sólo dos habían emprendido campañas para informar a docentes y escuelas sobre el proceso de evaluación (Kellaghan y Greaney, 2004). El limitado conocimiento público es un factor que puede haber debilitado los incentivos resultantes de estos ejercicios: ninguno de los países sometió los resultados de las evaluaciones a debate parlamentario.

Los sistemas de evaluación que gozan de buena calidad no son garantía de una integración eficaz en la política pública. Las estructuras y capacidad institucionales son importantes también. Bolivia, por ejemplo, cuenta con un sistema de evaluación llamado SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación) que es de muy alto nivel. Emplea elementos de examen desarrollados en el país que reflejan la cultura boliviana tanto en español como en las lenguas indígenas. El personal de SIMECAL cuenta con mucha experiencia. Sin embargo, a pesar de la excelencia técnica, la escasez de fondos hace que las evaluaciones sean esporádicas e irregulares. Asimismo, la existencia de frágiles lazos entre las evaluaciones del SIMECAL y las unidades de gestión de política en el Ministerio de Educación

Bolivia cuenta con un Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL) de muy alto nivel y su personal cuenta con mucha experiencia. Sin embargo, a pesar de su excelencia técnica, la escasez de fondos hace que las evaluaciones sean esporádicas.

hacen que el desarrollo de políticas en esferas cruciales como la pedagogía, el desarrollo del plan de estudios y la formación docente, no esté vinculado a los resultados de la evaluación (Banco Mundial, 2006a).

¿Qué condiciones facilitan el mayor uso de los resultados de las evaluaciones? Un entorno que fomente la estrecha interacción entre los diversos actores del sistema educativo es importante. También lo es un énfasis general sobre el apoyo al desarrollo profesional de los docentes. Las prácticas recientes en Uruguay son aleccionadoras (Recuadro 3.21).

A medida que, en muchos países, la inquietud se ha centrado más en la baja calidad de la educación, el seguimiento ha empezado a surgir como un tema clave de la gobernanza. Las experiencias de dos países a la vanguardia de la reforma educativa son ilustrativas. En la Sudáfrica posterior al apartheid, el sistema de gestión escolar y el de finanzas públicas se han transformado para aumentar el acceso y tratar problemas de equidad. Sin embargo, los resultados en cuanto a mejoras en la calidad han sido decepcionantes. En 2004, una evaluación nacional demostró que el desempeño de los alumnos en tareas propias de sexto grado era peor que el demostrado en las tareas propias de tercer grado en 2001 y que los niveles de rendimiento eran bajos en términos absolutos (sólo un 40% de las respuestas era correcto). En Chile, la reforma generalizada introducida durante la década de 1990 arrojó resultados desalentadores en cuanto a la calidad. Las evaluaciones nacionales muestran una mejoría muy lenta y las evaluaciones internacionales indican que Chile no ha superado a otros países en desarrollo que cuentan con sistemas más centralizados. Un problema clave detectado en ambos países es la inexistencia de un sistema eficaz de gestión pedagógica que abarque desde la determinación de los estándares curriculares hasta la supervisión, gestión de la información, inspección y apoyo a las escuelas y formación de docentes en el empleo, para solucionar los problemas detectados en los ejercicios de seguimiento (Crouch y Winkler, 2007).

Combinación de la evaluación a escala nacional con el seguimiento a nivel escolar

La información procedente de las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales debe ser combinada con el seguimiento a nivel escolar para comprender la realidad que a la que se enfrentan las escuelas. La supervisión de la escuela es un aspecto clave del seguimiento, no sólo para controlar el desempeño docente y escolar, sino para identificar y apoyar las necesarias mejoras de la calidad.

Recuadro 3.21: Las evaluaciones influyen en el apoyo a los docentes en las escuelas de Uruguay

En los últimos años, Uruguay ha podido mejorar rápidamente los resultados de aprendizaje. Sus iniciativas por mejorar la calidad se basan en evaluaciones muestrales que procuran fortalecer la gestión pedagógica de las escuelas.

Al combinar las evaluaciones con la formación y el apoyo a grupos de docentes a lo largo de todo el ciclo lectivo, las autoridades educativas han traducido la información en políticas prácticas. Los datos empíricos sugieren que, en ciertos grados, los resultados de aprovechamiento mejoraron un 30% en seis años. Se tomaron medidas especiales para favorecer el buen funcionamiento de las escuelas de menor rendimiento. Se dieron importantes pasos para corregir la disparidad, entre los que cabe destacar: haber destinado recursos económicos en función de la pobreza y no de los resultados de las evaluaciones, y haber empleado los resultados de las pruebas para brindar un apoyo focalizado a los docentes de las escuelas y distritos con menor rendimiento.

Fuentes: Crouch y Winkler (2007); Ravela (2005).

La evaluación externa puede reforzarse con la evaluación escolar como parte de una estrategia más amplia para mejorar la calidad. Este es un campo en el que el Programa de Sudáfrica de apoyo al desarrollo distrital ha estado intentando fortalecer el compromiso nacional con la equidad. El programa pretende mejorar la calidad de la educación impartida desde 1° a 9° grado en las escuelas de menor rendimiento. Desde sus inicios en 2000, el programa se concentró en mejorar la gestión escolar y distrital y el aprovechamiento de la enseñanza a nivel del aula. Para mejorar las prácticas de evaluación en el aula, se desarrollaron materiales y los docentes recibieron formación y apoyo. La supervisión externa y las evaluaciones de aprendizaje son otros sustentos de esta iniciativa a nivel escolar. Las evaluaciones del programa son mayoritariamente positivas. Indican que el mayor aprovechamiento escolar registrado entre 2000 y 2003 resultó, parcialmente, del mayor apoyo de supervisión disponible para escuelas y docentes y, también, del aumento del uso de la evaluación en el aula (Schollar, 2006)¹².

Como único vínculo institucional directo entre las aulas y los ministerios de educación, la supervisión escolar desempeña un papel crucial en la gestión del sistema de educación. Las visitas a las escuelas permiten que los supervisores no sólo apoyen y sigan la aplicación de las políticas oficiales, sino que puedan llamar la atención de las autoridades sobre la realidad de la escuela. Los sistemas de supervisión escolar en los países en desarrollo no han sido suficientemente investigados, aunque los datos informales sugieren que están sobrecargados. Con tareas demandantes y escasos

En Chile, la reforma generalizada de la década de 1990 arrojó resultados desalentadores en materia de calidad. Las actuales evaluaciones nacionales muestran una mejoría muy lenta y las evaluaciones internacionales indican que Chile no ha superado a otros países en desarrollo con sistemas más centralizados.

12. El Programa de apoyo al desarrollo distrital concluyó en 2003 y fue reemplazado por el Programa integrado de educación.

Lo que necesitan las escuelas de bajo rendimiento no son sólo inspecciones, sino un apoyo pedagógico coherente.

recursos humanos y económicos, pocos países en desarrollo cuentan con servicios de supervisión adecuados para la tarea que deben desempeñar. No obstante, en la búsqueda por alcanzar una educación de calidad, muchos países han cambiado y especificado la tarea y estructura de la supervisión en los últimos años (De Grauwe, 2008). La experiencia ugandesa demuestra cómo puede aprovecharse la supervisión para fomentar enfoques más cooperativos que procuren un mejor aprovechamiento escolar y reduzcan la desigualdad (Recuadro 3.22).

Las enormes disparidades en cuanto a resultados de aprendizaje entre escuelas de los países en desarrollo reflejan otras desigualdades en la educación y en la sociedad en general. La supervisión desempeña un papel clave para zanjar dichas brechas. Lo que necesitan las escuelas de bajo rendimiento no son sólo inspecciones, sino un apoyo pedagógico coherente que incluya visitas periódicas de supervisores con ánimo de apoyo. Esto implica un cambio institucional radical, ya que los supervisores deberán encontrar un equilibrio entre brindar suficiente autonomía a las escuelas e intervenir para identificar problemas de rendimiento (De Grauwe, 2008).

En Chile se ha desarrollado un modelo basado en un enfoque de mayor colaboración y apoyo en el

que cada supervisor visita un número determinado de escuelas cuidadosamente seleccionadas y prioriza a las de menor desempeño. Con el fin de mejorar la enseñanza y el funcionamiento escolar, el supervisor colabora en la redacción de planes y proyectos escolares. Las evaluaciones de aprendizaje permiten que el Ministerio de Educación y el servicio de supervisión detecten las escuelas que necesitan más apoyo. El desafío mayor fue lograr cambiar la cultura del servicio de supervisión para que pasara de cumplir un papel de control sobre muchas escuelas a un planteamiento de apoyo a unas pocas. Dicho desafío se resolvió por medio de la formación, nuevas descripciones de las obligaciones profesionales que suprimían todas las funciones de control y la preparación de nuevas herramientas de trabajo. Sin embargo, a los supervisores les resulta difícil dejar su tradicional papel de control y adoptar un enfoque orientado al apoyo (De Grauwe, 2008).

Conclusiones

Proporcionar una educación de alta calidad para todos requerirá profundas reformas de la gobernanza en las esferas tratadas en esta sección. No existen soluciones preestablecidas para los problemas detectados. Obviamente, los gobiernos deben reconocer que el empeoramiento del salario y las condiciones laborales docentes afecta la motivación además de impactar negativamente sobre la calidad de la contratación y la cantidad de candidatos que desean ingresar en la profesión. Es importante que los gobiernos reconozcan los riesgos potenciales que implica, para la equidad y la calidad de la educación, la mayor contratación de docentes interinos. En el caso de la distribución de docentes, debe darse más énfasis al desarrollo de incentivos para alcanzar una mayor equidad, algunas veces por medio de un mayor compromiso con la formación y la contratación local de docentes provenientes de zonas y grupos marginados.

Las evaluaciones de aprendizaje son una fuente valiosa y creciente de información que podría, y debería, ser empleada para identificar los factores que explican el bajo nivel de aprovechamiento escolar y para detectar las disparidades en el rendimiento. Se deben reconocer las limitaciones de las evaluaciones de altas consecuencias sobre el fortalecimiento de la rendición de cuentas, rendimiento y equidad. Asimismo, es importante que los gobiernos refuercen los vínculos institucionales entre, por una parte, los ejercicios de evaluación y, por otra, la elaboración de políticas públicas, fijación de prácticas de seguimiento y supervisión escolar. □

Recuadro 3.22: La reforma de la supervisión escolar en Uganda

Los recientes avances de Uganda hacia la mejora de la calidad de la educación incluyen un fortalecido servicio de inspección. Después de un comienzo tibio, el Organismo de Normas de la Educación comenzó a funcionar en 2001 y reemplazó al anticuado sistema de inspección del Ministerio de Educación. Se concibieron iniciativas para diseñar un servicio que fuera viable en función de los limitados recursos. Mientras que el sistema de inspección anterior cubría tan dispares como política, desarrollo curricular, exámenes, solución de problemas, desarrollo profesional e inscripción de escuelas independientes, el nuevo servicio se centra en la visita a escuelas.

La reforma del servicio de inspección aprovechó la experiencia realizada en Masindi, uno de los distritos más pobres de Uganda, donde residen muchas familias desplazadas de las zonas en conflicto del Norte de Uganda hacia otros lugares del país y refugiados de países vecinos. En 2000, Masindi obtuvo una de las puntuaciones más bajas a nivel distrital en el examen nacional de fin de estudios de la escuela primaria. Un amplio programa para la mejora escolar, con base en los distritos, que combinaba la evaluación interna en la escuela con la supervisión externa a nivel de distrito, produjo resultados notables: Masindi pasó de ser uno de los distritos con peor desempeño en 2000 a ser uno de los cinco mejores en 2007. La revisión del enfoque de la inspección nacional, objeto de una consulta nacional en 2005, aprovechó las lecciones aprendidas en Masindi.

Fuentes: Penny et al. (2008); Roebuck (2007).

Un enfoque integral de la educación y la reducción de la pobreza: el eslabón perdido

Introducción

El progreso acelerado hacia la EPT no sólo requiere una mayor inversión pública, sino mayor número de escuelas mejor equipadas y un incremento de la cantidad de maestros bien formados y motivados. También requiere avanzar hacia la reducción de la pobreza y de la desigualdad social. Las reformas en educación pueden realizar importantes aportaciones en ambos campos. Pero una buena política en el sector educativo no basta para compensar las deficiencias en las políticas de reducción de la pobreza o el fracaso de los líderes políticos en la lucha contra la desigualdad extrema. Alcanzar la EPT requiere un enfoque de planificación integral de la educación y la reducción de la pobreza.

Cuando los gobiernos se reunieron en Dakar, reconocieron que no podrían concretar su anhelo sólo con la reforma de la educación. Por ello reclamaron que las políticas de la EPT fueran aplicadas “en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo”. Consideraron que la participación y el compromiso de la sociedad civil en la formulación, ejecución y seguimiento de las estrategias era un importante medio para alcanzar dicho objetivo.

Esta sección estudia el grado de cumplimiento por parte de los gobiernos del compromiso asumido en Dakar. Más específicamente, considera cómo se ha incluido la educación en estrategias generales de erradicación de la pobreza y desigualdad. Los temas involucrados son sumamente políticos, pues se relacionan directamente con las relaciones de poder que perpetúan la inequidad social. El Capítulo 2 reseña los obstáculos para la EPT resultantes de la disparidad basada en la riqueza, género, pertenencia étnica y otras desventajas más generales. En principio, en el Marco de Dakar los gobiernos se comprometen a la rápida eliminación de dichos obstáculos. Sin embargo, las disparidades mismas destacan el fracaso pasado y presente en afrontar las causas subyacentes a la desigualdad de oportunidades en educación. En síntesis, la tolerancia gubernamental ante la desigualdad extrema ha sido, y sigue siendo, parte del problema.

Esta sección trata el vínculo entre la planificación educativa y las políticas generales de lucha contra

la pobreza y la desigualdad. Se centra en el tratamiento de la educación en los Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP). Dichos documentos fijan las prioridades generales de los gobiernos en cuanto al desarrollo y proporcionan un marco para la cooperación internacional. Es evidente que los DELP no son la única medida de coherencia política, pero revelan el grado en que la educación está integrada en las políticas públicas más generales que influyen sobre la posibilidad de alcanzar los objetivos de Dakar. Los DELP son un eslabón clave en la cadena de gobernanza de la educación. Además de proporcionar un marco general de políticas para la erradicación de la pobreza, sirven de vector para el diálogo entre una amplia gama de actores.

La planificación es algo más que preparar documentos técnicos. A través de los planes nacionales, los gobiernos tienen la oportunidad de fijar objetivos y las estrategias para alcanzarlos. Dichos planes definen un objetivo que puede emplearse como referencia para la rendición de cuentas de los gobiernos. Por ende, los planes y procesos de planificación son una parte vital de la arquitectura de la gobernanza. La intención declarada es otorgar a la sociedad civil la oportunidad de influir sobre prioridades y estrategias, con la esperanza de que este ejercicio asegure una mayor capacidad de respuesta hacia la población marginada. Por ello cabe preguntarse si los DELP han provisto un marco coherente y han facilitado el verdadero diálogo.

La principal lección de esta sección es que la educación está poco integrada en la planificación para la erradicación de la pobreza. Con algunas excepciones, los gobiernos no han cumplido con sus compromisos. En general, los DELP no estipulan estrategias claras ni para la eliminación de barreras a la educación relacionadas con la pobreza, ni para la reducción de la desigualdad. La mayoría tiene un enfoque estrecho y reduccionista de la educación que pocas veces refleja el amplio programa de la EPT. Hay algunas experiencias auspiciosas que los DELP podrían aprovechar. En varios países, el desarrollo de programas integrados de protección social demuestra que las intervenciones que apuntan a eliminar la desigualdad social y reducir la vulnerabilidad pueden tener importantes beneficios para la educación. Los datos sobre participación en los procesos de planificación son aún más alentadores: los DELP han ampliado el espacio de diálogo con la sociedad civil. No obstante, la participación y el “derecho a ser escuchados” no equivalen a influencia y resultados y la influencia de los pobres y marginados en el proceso de formulación de políticas ha encontrado sus límites.

La educación está poco integrada en la planificación para la erradicación de la pobreza.

Planificación de la educación: una mejora insuficiente

Desde el Foro de Dakar, muchos países han fortalecido su capacidad de planificación educativa. El Informe de 2008 brindó un panorama de los logros alcanzados en este campo. Destacó que, en muchos planes nacionales de educación, se percibía una mayor claridad en la formulación de objetivos explícitos y la fijación de metas con plazos de cumplimiento. Las prioridades estratégicas también son mucho más obvias. La EPU es una prioridad central bien definida y hay un mayor énfasis en la paridad de géneros.

El desarrollo de enfoques sectoriales amplios ha desempeñado un importante papel en el fortalecimiento de la planificación educativa nacional. Durante el último decenio, la experiencia con dichos enfoques muestra que podrían ser más eficaces que los enfoques de planificación anteriores empleados para afrontar los problemas relacionados con la calidad y la equidad de la educación. Sri Lanka nos brinda un ejemplo (Recuadro 3.23)¹³.

Aunque se ha logrado mucho en la planificación educativa, persisten desafíos sistémicos en tres esferas. Una de ellas es la financiación. Los planes de educación suelen fijar metas a mediano plazo, pero pocas veces incluyen estimaciones plausibles de los costos para alcanzarlas. Esto explica, en parte, por qué en los marcos financieros a mediano plazo –que determinan las asignaciones presupuestarias reales–, los objetivos en educación

suelen estar ausentes (Secretaría de la IVR, 2007b). Una lección obtenida de la prolongada, y no muy alentadora, historia de la fijación de objetivos para el desarrollo es que los que no cuentan con financiación no suelen alcanzarse.

Otro punto flaco ha sido la tendencia de los documentos de planificación a seguir una receta sumamente general. Una reciente evaluación de 45 planes nacionales de educación detectó una notable semejanza en el modo de abordar políticas, que prestaba poca atención al contexto social y político o a las limitaciones que afrontan los grupos marginados (UNESCO-IIPE, 2006). Esto no es positivo, porque para superar la marginación es necesario que se elaboren estrategias prácticas dentro de un contexto específico.

Los defectos de la planificación intersectorial es otra fuente de inquietud. Los planificadores de la educación saben que no están trabajando en un sector aislado; reconocen que, en la fijación de objetivos para la educación, factores tales como la pobreza, la salud pública, la nutrición infantil, la marginación social, entre otros, tienen gran importancia. Sin embargo, los procesos de planificación intersectorial necesarios para abordar dichos problemas siguen caracterizados por un alto nivel de fragmentación y un escaso liderazgo político. La receta estándar para la planificación educativa también suele minimizar la importancia del progreso en algunas esferas clave. Por ejemplo, la AEPI, la alfabetización y la educación no formal suelen ser los “huérfanos” de la EPT (UNESCO, 2007a).

Recuadro 3.23: Reforzar la equidad con enfoques sectoriales amplios: la experiencia de Sri Lanka

En planificación educativa, Sri Lanka tiene un compromiso de larga data con la equidad. Aún así, la persistente pobreza generalizada (que se estima afecta al 25% de la población) y el impacto de los conflictos étnicos en el Norte y el Este siguen constituyendo un problema. Además, aún hoy se siguen percibiendo las consecuencias devastadoras del tsunami de 2004.

La elaboración del Programa y marco para el desarrollo del sector educativo 2006-2010 ha facilitado el fortalecimiento del enfoque de Sri Lanka para afrontar la desigualdad. Este reconoce que la equidad es un tema que abarca no sólo el acceso, sino también la calidad y los recursos e intenta incluir diversos aspectos de la igualdad

desde el inicio. Proporciona un planteamiento estratégico y un marco de seguimiento claros, vinculados con un marco presupuestario a medio plazo que prevé destinar recursos a las escuelas más desfavorecidas.

Un aspecto importante es que el enfoque también fija objetivos cuantificables para la reducción de disparidades. Las metas con base en la equidad incluyen, entre otros: la cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas comunes, el número de centros de educación especial y centros destinados a niños de la calle, la presencia de docentes con calificación profesional en las escuelas problemáticas y los resultados de aprendizaje por escuela, distrito, zona (rural o urbana) y género.

Fuente: Jayaweera y Gunawardena (2007).

La planificación intersectorial se caracteriza por un alto nivel de la fragmentación y un escaso liderazgo político.

13. Los recuadros sobre Etiopía, Nepal y la República Unida de Tanzania en el Capítulo 2 agregan información sobre las ventajas de los enfoques sectoriales amplios para afrontar los desafíos de equidad.

Estrategias de reducción de la pobreza: nueva generación, viejos problemas

En 2000, cuando se lanzaron los DELP, fueron considerados como una importante innovación en la cooperación para el desarrollo. El objetivo era brindar un marco exhaustivo e integral que colocara las estrategias de reducción de la pobreza en el centro de la política macroeconómica. Se esperaba que cada país definiese objetivos claros que se traducirían en asignaciones presupuestarias a corto plazo y planificación económica a largo plazo. Los DELP fijaron un nuevo conjunto de principios centrales, dejando de lado la noción de préstamos condicionales y los enfoques centrados en proyectos. Se suponía que los países se apropiarían de los DELP, que se desarrollarían a través del diálogo con la sociedad civil, estarían orientados a los resultados, tendrían un horizonte temporal a largo plazo y gozarían de un enfoque exhaustivo y multidimensional en la lucha contra la pobreza.

Los DELP siguen siendo importantes documentos de planificación para la reducción de la pobreza. Si bien hay quien minimiza su importancia para la política pública, los DELP desempeñan un papel clave en la fijación y reflejo de prioridades y estrategias nacionales. También definen los términos y los objetivos generales de las “alianzas de ayuda” entre los gobiernos de los países en desarrollo y los donantes, tema que será tratado en el Capítulo 4. Por el momento, son cincuenta y cuatro los países que cuentan con DELP operativos. La mayoría son países de ingresos bajos, 28 de ellos en el África Subsahariana. Sería un error exagerar la importancia de los DELP o el nivel de adhesión nacional que implican. En muchos países, los donantes conservan mucha influencia en la fijación de prioridades de los DELP. No obstante, dado su alcance y la intensidad del diálogo vinculado con su elaboración, los DELP proporcionan importantes datos sobre el lugar que ocupa la educación en los procesos nacionales de reducción de la pobreza.

El período de aplicación de los DELP de segunda generación ya está bien avanzado, por lo que cabe preguntarse: ¿se han aprovechado las lecciones de la primera generación? ¿Se ha producido un avance significativo en la calidad? En algunos países, ambas preguntas reciben una respuesta afirmativa. En Uganda, primer país que adoptó un DELP, éste se basó en el Plan de Acción para la Erradicación de la Pobreza existente para fijar objetivos y compromisos presupuestarios bien definidos que apuntaban a acelerar el progreso en salud, educación y desarrollo de infraestructuras rurales y obtuvo resultados positivos (véase el Capítulo 4).

Muchos donantes aprovecharon estos sólidos cimientos para facilitar un marcado incremento en ayuda basada en programas. Asimismo, en los países que cuentan con planes bien desarrollados para el sector educativo, hay datos empíricos que indican que la planificación educativa y las estrategias de reducción de la pobreza se favorecen mutuamente. Por ejemplo, la República Unida de Tanzania ha fortalecido cada vez más su capacidad institucional, lo que ha redundado en una mayor integración de la educación dentro del marco de la reducción de la pobreza (Recuadro 3.24).

Sin embargo, la experiencia general es menos alentadora: los datos obtenidos de las comparaciones entre países indican que los DELP de segunda generación adolecen de muchos de los problemas de sus predecesores. Siguen concentrándose en una limitada cantidad de metas y objetivos educativos que suelen estar restringidos a los que se asocian con los ODM. En la fijación de prioridades, la consecución de la EPU supera con creces a los otros objetivos educativos más generales. Asimismo, al momento de explicar la transmisión intergeneracional de la pobreza, se presta poca atención a la interacción entre las privaciones en materia educativa y otras esferas. Tampoco existen datos detallados sobre el tipo de políticas que podrían quebrar el círculo vicioso de privación económica y pobreza (Rose y Dyer, 2006). Como resultado, muchos DELP fracasan en su

Dado su alcance y la intensidad del diálogo vinculado con su elaboración, los DELP proporcionan importantes datos sobre el lugar que ocupa la educación en los procesos nacionales de reducción de la pobreza.

Recuadro 3.24: Fortalecimiento de capacidades para una reforma en pro de los pobres en la República Unida de Tanzania

Desde la independencia, la relación entre la educación y la pobreza ha sido el foco de la política de la República Unida de Tanzania. Dicha relación era central en la política del Presidente Nyerere de “educación para la confianza en uno mismo”. El proceso DELP ha aprovechado los compromisos políticos existentes para fortalecer la capacidad institucional en aras de una reforma en pro de los pobres.

El primer DELP del país, de 2000, era relativamente limitado y se concentraba en la política macroeconómica y las inversiones clave para el sector social. Sin embargo, a medida que se fue ejecutando, la estrategia comenzó a ampliarse. Se desarrollaron estrategias sectoriales que fueron incorporadas en el programa general de desarrollo. Con el segundo DELP (Estrategia nacional para el crecimiento y la reducción de la pobreza de 2005), el programa de desarrollo a medio plazo se articulaba claramente alrededor de una amplia gama de sectores, incorporaba temas transversales y estaba vinculado a los objetivos nacionales a medio plazo. También se incrementó la atención dentro del sector educativo: mientras que el primer plan se concentraba en la enseñanza primaria, el segundo DELP introdujo la preocupación por la educación secundaria en conformidad con las prioridades establecidas en el Plan de desarrollo del sector de educación secundaria del país.

Fuente: Wedgwood (2007); Banco Mundial y FMI (2005).

La estrecha focalización en la enseñanza primaria ha eclipsado otros objetivos de la EPT y el programa general de desarrollo.

propósito principal. También escasean los datos empíricos que permitan inferir que la elaboración de los DELP de segunda generación haya contribuido a eliminar la fragmentación de la planificación entre el Ministerio de Educación y los otros ministerios sectoriales. Dicha fragmentación implica consecuencias reales para las personas pobres y vulnerables y, también, para el avance hacia los objetivos fijados en el Marco de Acción de Dakar.

Para estudiar la vinculación entre la planificación educativa y la reducción de la pobreza, el presente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* revisó exhaustivamente 18 DELP de segunda generación¹⁴. El objetivo era, por una parte, determinar si había habido cambios en los enfoques empleados en los primeros DELP. En especial, la revisión consideraba si los DELP recientes eran menos propensos a los enfoques de tipo “receta” y si estaban más orientados a tratar las causas subyacentes de la disparidad en educación. El Cuadro 3.10, al final del presente Capítulo, resume algunas de las conclusiones clave resultantes de la revisión. Lamentablemente, éstas no son alentadoras. Describen un fracaso generalizado por parte de gobiernos y donantes en articular un enfoque más integral en la planificación educativa. Con algunas excepciones, los DELP también minimizan los temas planteados por la extrema desigualdad de oportunidades. Cabe destacar cuatro esferas como prioritarias para la reconsideración de los enfoques actuales:

- la vinculación frágil con el programa de la EPT;
- los problemas para definir metas creíbles para la equidad;
- la separación de la educación de la reforma más amplia en materia de gobernanza;
- la escasa atención prestada a los factores más amplios que generan las desventajas educativas.

Escasa vinculación con el programa de la EPT

El punto de referencia de la mayoría de los DELP de primera generación eran los ODM y sus metas asociadas para 2015 (Caillods y Hallak, 2004). Esta relación parece haberse exacerbado con el tiempo, lo que entraña que la mayoría de los DELP asignen más importancia a la consecución de la meta cuantitativa de la EPU para 2015 que a los demás objetivos de la EPT. Cuando se plantea la necesidad de prestar atención a la equidad en educación, normalmente se la asocia a estrategias para mejorar el acceso a la enseñanza primaria.

Si bien la EPU es de gran importancia, éste es un enfoque muy limitado. En los DELP, pocas veces se reconoce la necesidad de brindar una atención

especial a los alumnos desfavorecidos. Asimismo, los objetivos más generales de la EPT se minimizan o desvinculan de un programa más amplio de reducción de la pobreza. En las pocas ocasiones en que alguno de los 18 DELP de segunda generación mencionan la AEPI, lo suelen hacer como una manera de mejorar el aprendizaje en las escuelas primarias más que como una fuente de progreso en salud, nutrición y desarrollo infantiles con beneficios potenciales tanto para la enseñanza primaria como la secundaria y para acceder a mayores oportunidades (véase el Capítulo 2). Las estrategias relacionadas con la Educación y Formación Técnicas y Profesionales (EFTP) y el desarrollo de competencias suelen considerarse únicamente en relación con el papel del sector privado. La distribución de los beneficios de la prestación de EFTP no suele considerarse y su vínculo con la reducción de la pobreza suele ser tenue. A penas se establecen vínculos intersectoriales entre las estrategias de educación y empleo. La alfabetización es otro aspecto del programa de la EPT que carece de vinculaciones intersectoriales. Esto es sorprendente en vista del papel crucial que cumple la alfabetización para la superación de la pobreza, la desigualdad y la marginación política.

Una consecuencia del peso excesivo asignado a la enseñanza primaria es el descuido de la educación secundaria. Esto es contraproducente en muchos aspectos. A medida que mejora la tasa de terminación de la escuela primaria, crecerá la demanda de plazas en la escuela secundaria. De hecho, en muchos países, la mejora del acceso a la escuela secundaria es una de las condiciones para incentivar la terminación de la escuela primaria. Algunos DELP recientes prestan mayor atención a las consideraciones de equidad a nivel secundario, aunque se concentran, principalmente, en la construcción de escuelas (Cuadro 3.10). Las barreras con que se topan los hogares pobres para lograr que sus hijos ingresen y completen la escuela secundaria pocas veces figuran en los DELP. Esto es así a pesar de que las políticas públicas en este campo pueden tener un gran impacto sobre la equidad de género, tal como demuestra la experiencia de Bangladesh (véase el Capítulo 2).

La fragmentación está en el núcleo de muchos de estos problemas. Por tomar un ejemplo, el avance en la alfabetización requiere la coordinación entre muchos organismos gubernamentales. Los DELP no suelen reconocer este hecho, aun cuando las políticas más exitosas mencionan explícitamente el problema de la fragmentación institucional. El programa de Madagascar para la educación no formal es un ejemplo: se basa en la cooperación de distintos órganos del gobierno y diversos organismos de las Naciones Unidas e integra la

¹⁴ Los 18 países con dos DELP incluidos en la revisión son: Burkina Faso, Camboya, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, Madagascar, Malawi, Malí, Mauritania, Mozambique, Nicaragua, Rwanda, Senegal, la República Unida de Tanzania, Uganda, Viet Nam y Zambia. El Cuadro 3.10, al final de este Capítulo, presenta un resumen selectivo de dicha revisión.

alfabetización en varias esferas especializadas del desarrollo. El programa se caracteriza por aportar un “sólido componente de alfabetización” al DELP nacional (UNESCO, 2008, pág. 10, citado en Robinson-Pant, 2008). Sin embargo, este tipo de experiencia es muy poco frecuente.

Problemas en la fijación de metas

Para que las metas sirvan de orientación significativa para la política, deben ser tanto realistas como coherentes. Muchas de las metas fijadas por los DELP no son ni lo uno ni lo otro. Por ejemplo, según un documento de seguimiento de los ODM, Senegal pretende alcanzar una TNE primaria del 90%, mientras que su DELP fija el objetivo para este indicador en un 98%; la República Unida de Tanzania fija la meta de la TNE primaria en 99% para el 2010, pero contempla que sólo el 30% de niños vulnerables y huérfanos se matricule o haya terminado la escuela primaria para esa fecha (UNESCO-IIPE, 2006). Esta falta de coherencia envía señales confusas a los planificadores del presupuesto y otros encargados de establecer políticas que participan en la elaboración de las estrategias nacionales.

Otro motivo de inquietud es el número reducido de países que proporcionan metas específicas que permitan un seguimiento de la equidad en educación (Gráfico 3.8). Entre los 18 países que cuentan con dos DELP, sólo Nicaragua –en su primer DELP– incluyó un indicador educativo que tiene en cuenta de la pobreza. La República Unida de Tanzania se focaliza en huérfanos y niños vulnerables en su segundo DELP y ambos DELP de Viet Nam incluyen un indicador relacionado con la pertenencia étnica vinculado a estrategias para brindar apoyo dentro y fuera del sector educativo (algo que no es nada habitual). La fijación de metas es mejor en lo que respecta al género (véase más adelante). Esto se debe, quizás, a la atención generada por los ODM. Aún así, seis de los 18 países aún no incluyen metas desagregadas en función del género en su segundo DELP. Cuando se fijan metas de equidad, éstas normalmente están vinculadas al acceso más que al aprendizaje, lo que indica una atención bastante limitada respecto de la calidad de la educación. No hay una mejora perceptible entre los primeros y segundos DELP en este campo.

La incongruencia entre metas, estrategias y compromisos de financiación es otra esfera en la cual ha habido poco progreso. Una revisión detallada de cuatro DELP de segunda generación detectó problemas a diversos niveles. Los presupuestos de Ghana y Nepal presentaban incongruencias en las actividades planeadas. Camboya y Etiopía mostraban fuertes incongruencias entre las intenciones declaradas en los planes y la viabilidad

presupuestaria; una evaluación del Banco Mundial y el FMI detectó que en Etiopía las hipótesis de crecimiento económico que sustentaban las proyecciones nacionales de financiación no eran realistas (Giffard-Lindsay, 2008).

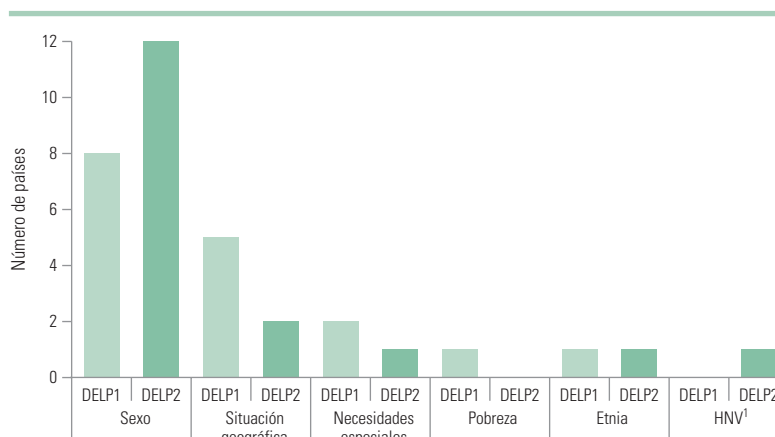
Separación entre las estrategias de educación y las reformas de la gobernanza

Muchos DELP resaltan la importancia de la reforma de la gobernanza y frecuentemente la presentan como un pilar separado del programa de reducción de la pobreza. La reforma de la gobernanza también se ha vuelto mucho más prominente en la planificación del sector educativo, donde refleja, generalmente, estrategias del programa más amplio de gobernanza, especialmente en lo referente a descentralización y participación.

Puesto que las estrategias de gobernanza –como la descentralización– suelen originarse fuera del sector de la educación, los DELP brindan la oportunidad de fortalecer el vínculo entre la educación y la reforma más amplia de la gobernanza. Dicha reforma no suele ser neutral en sus consecuencias para las personas pobres, marginadas y desfavorecidas en cuanto a la educación. En teoría, el proceso del DELP podría emplearse para ver cómo podrían colaborar –o no– los nuevos enfoques de gobernanza para reducir la disparidad en educación. En la práctica, no suele aprovecharse dicha oportunidad para fortalecer la coherencia. Una evaluación de 17 DELP detectó un marcado sesgo hacia los enfoques de planificación tecnocráticos (Grant y Marcus, 2006). Paradójicamente, dada la naturaleza de los documentos, una consecuencia frecuente es que se ignoran las repercusiones de la reforma de la gobernanza sobre la distribución y reducción de la pobreza (Grindle, 2004).

Entre los 18 países que cuentan con dos DELP, sólo Nicaragua incluyó un indicador educativo que tiene en cuenta la pobreza.

Gráfico 3.8: Objetivos asociados con la equidad en la educación en 18 DELP



1. Huérfanos y niños vulnerables

Fuentes: Véase el Cuadro 3.10.

El tema de la gobernanza adolece de problemas más amplios. Un objetivo de los DELP era dejar de lado las “recetas” de desarrollo y centrarse en los problemas específicos de los países. Sin embargo, muchos DELP presentan un enfoque de tipo receta respecto de la gobernanza. Esto se deduce a partir del programa de gobernanza en educación fijado en los 18 DELP de segunda generación considerados por este Informe. La revisión identificó la descentralización y participación como temas comunes en educación en dichos DELP. No obstante, las reformas de gobernanza en educación solían estar desvinculadas del programa más amplio de gobernanza y se prestaba poca atención a sus repercusiones en la equidad de la educación. Como se dijo anteriormente en este Capítulo, la descentralización económica puede tener un importante impacto sobre la equidad. Sin embargo, los DELP rara vez consideran los resultados potencialmente deletéreos del traspaso de las finanzas al gobierno subnacional.

Muchos DELP suelen ser planes tecnocráticos que escinden la educación de la reforma general de la gobernanza.

Con respecto al sector educativo mismo, las prioridades de gobernanza fijadas en los DELP reflejan las que suelen mencionarse en los documentos de planificación educativa. Una reciente revisión de 45 planes de educación detectó tres temas recurrentes. Primero, la descentralización –junto con aspiraciones de participación de las bases de la sociedad– figura en forma destacada en 36 planes, incluidos todos los de América Latina y el Asia Meridional y Occidental y todos menos uno del África Subsahariana (Zimbabwe es la excepción). Segundo, la gestión basada en la escuela y la autonomía escolar figuran en 17 planes, principalmente en América Latina. El tercer tema, que aparece en 30 planes, plantea un mayor recurso y apoyo a los prestadores privados y se menciona principalmente en el Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana (UNESCO-IIEP, 2006).

Además de esta llamativa uniformidad, a partir del contenido de gobernanza de los DELP, surgen una serie de preguntas relacionadas con la equidad: ¿cómo se va a implementar la descentralización sin incrementar la brecha de financiación entre las regiones más ricas y más pobres? Si se delegan las facultades a los gobiernos y escuelas regionales y locales, ¿qué medidas se tomarán para facilitar la participación de los grupos marginados? Si el sector privado ha de desempeñar un papel mayor, ¿qué medidas regulatorias se tomarán para impedir el surgimiento de un sistema de dos niveles y para evitar que los hogares más pobres queden excluidos de la oferta en función de sus recursos? ¿Cómo harán los ministerios de educación para cumplir con su deber de asegurar la EPT si carecen de control sobre una gran variedad de prestadores privados y no cuentan con

un mecanismo institucional para llevar a cabo el seguimiento? Estos son algunos de los desafíos planteados en secciones anteriores del Capítulo que podrían ser tratados en los DELP, pero que están ausentes.

La experiencia de Nepal destaca la importancia de las circunstancias específicas de los países. Como señala el Capítulo 2, Nepal ha dado importantes pasos en planificación educativa dentro de un marco de alcance sectorial, lo cual ha redundado en mejoras en el acceso y la equidad. Sin embargo, subsisten problemas en el campo de la gobernanza. La confección de recetas uniformes para la “buena gobernanza” es relativamente fácil, pero, en las condiciones imperantes en Nepal, la descentralización y la delegación pueden tener consecuencias negativas vinculadas a la falta de capacidad o al desequilibrio de poder político, que pueden provocar mayores desventajas para ciertos grupos (Recuadro 3.25).

Recuadro 3.25: La descentralización en Nepal: un camino difícil

Uno de los puntos centrales de las estrategias en educación de los DELP de Nepal (que corresponden a su décimo plan nacional, 2002-2007) y de la planificación educativa general del país, es la delegación de la gestión escolar, incluyendo la contratación de docentes, a las comunidades. Dicha iniciativa es financiada a través de Consejos de desarrollo distrital, pero la implementación no ha sido sencilla por una serie de motivos:

- La renuencia de los ministerios sectoriales a ceder el control de presupuestos y programas estanca el proceso.
- La incertidumbre política, la resistencia de algunos grupos, las limitaciones de seguridad y la supervisión deficiente también dificultan la implementación.
- Muchas escuelas carecen de la capacidad económica y técnica necesarias.
- Los padres tienen dificultades para juzgar la calidad de la escuela e influir sobre las decisiones gubernamentales, lo cual, a su vez, afecta las actividades de los comités de gestión escolar y debilita la rendición de cuentas por parte de los encargados de la toma de decisiones gubernamentales.
- Como el gobierno central estableció un marco programático y asignaciones presupuestarias fijas, las comunidades no se sienten autónomas sino sobrecargadas.

Fuentes: Acharya (2007); AIF y FMI (2006); Comisión Nacional de Planificación de Nepal (2005).

Ausencia de la educación en los enfoques intersectoriales

El reconocimiento de que la pobreza es multidimensional es el núcleo del concepto del DELP. Sin embargo, las estrategias para combatir la pobreza multidimensional suelen brillar por su ausencia. Una revisión previa de los DELP, llevada a cabo en 2003, detectó que el componente de educación no era más que un “resumen copia” de los planes de los ministerios de educación. En general, la planificación del sector educativo estaba poco integrada en la formulación de estrategias para la reducción de la pobreza y, menos aún, en la planificación presupuestaria (Caillods y Hallak, 2004). Una revisión más reciente determinó que los DELP siguen presentando un resumen de los planes de educación (Giffard-Lindsay, 2008). Si bien esto tiene la ventaja de garantizar que las prioridades fijadas en el sector educativo estén alineadas con las de los DELP, implica que no se está aprovechando el potencial de los DELP para minimizar las causas de la desventaja educativa originadas fuera del sector. Esta es, quizás, el defecto más grave de los DELP. Si bien la política educativa puede favorecer marcadamente la ampliación de oportunidades, el verdadero progreso en educación depende esencialmente de la medida en que se traten las causas subyacentes de la pobreza y la desigualdad fuera del ámbito escolar.

El problema puede desglosarse en función de seis esferas destacadas en el Capítulo 2, en las que las iniciativas externas a la educación son cruciales para el progreso de la EPT:

- alcanzar la igualdad de género;
- reducir la malnutrición infantil;
- responder al VIH/SIDA;
- ocuparse de la discapacidad;
- superar la marginación; y
- responder a los problemas vinculados a los conflictos.

La igualdad de género recibe menor atención que la paridad de género. En los DELP, el género es más visible que otros aspectos de la inequidad en educación. Ha crecido la atención prestada a la paridad de género: 12 de los 18 países analizados en este Informe cuentan con DELP de segunda generación que incluyen metas desagregadas en función del género (Gráfico 3.8). Hay también señales prometedoras de que las estrategias de algunos de estos países van más allá de la paridad numérica en las escuelas y procuran abordar temas más amplios de desigualdad, tales como la violencia y el abuso en las escuelas (Cuadro 3.10).

No obstante, la equidad de género en los DELP se concentra en aumentar el acceso de las niñas a la

educación. Este enfoque limitado puede encontrarse en los planes de educación y, en cierta medida, en el marco de los ODM. Una revisión de 28 planes de educación realizada por la IVR demostró que el 50% carecía de una estrategia para la educación de las niñas. Allí donde se incluían “estrategias”, se hacía en forma de lista de intervenciones no priorizadas (Secretaría de la IVR, 2007b).

Un enfoque restringido en cuanto al género tiene importantes consecuencias analíticas y repercusiones en la política general. Tomemos la interfaz entre la educación de la mujer y la posición que ésta ocupa en los mercados laborales. En Bangladesh, una serie de políticas educativas –que incluyen mayores desembolsos, subvenciones para la educación secundaria de niñas y contratación de más maestras– han desempeñado un papel importante en el fortalecimiento de la paridad de género. No obstante, el cambio ha sido impulsado, fundamentalmente, por el incremento de los ingresos y la autonomía resultante del empleo masivo de mujeres en la industria del vestido (Hossain, 2007; Schuler, 2007). En este contexto, podría sostenerse que el cambio en educación ha sido impulsado, en gran medida, por cambios producidos en el mercado de empleo y trabajo. Desde una perspectiva política, se podría concluir que la planificación educativa debería considerar los potenciales beneficios de la intervención política en campos que afectan a las vidas y aspiraciones de las mujeres, incluyendo el fortalecimiento del derecho al empleo y del pago del salario mínimo. La conclusión más importante que puede deducirse de los DELP es que lo atinente al empleo es también concierne a la educación.

Malnutrición infantil. La EPT no puede alcanzarse si la malnutrición infantil masiva continúa en el nivel actual (Capítulo 2). En los países en los que el raquitismo afecta a entre un 30% y 40% de la población, el objetivo de la EPU para 2015 está fuera de alcance. Éste es un desafío que no puede afrontarse por medio de políticas compartimentadas. Para lograr avances se requiere un acceso seguro a los alimentos adecuados, un entorno saludable, servicios apropiados de salud y educación. También se requiere el compromiso político de una serie de sectores que incluyen la agricultura, el gobierno local, la salud, el agua y el saneamiento, el medio ambiente, la obra pública y la educación, así como vinculaciones con la financiación, la planificación económica y la justicia.

La mayoría de los DELP muestran una combinación de negligencia con enfoques altamente fragmentados de la malnutrición (Grant y Marcus, 2006; Shekar y Lee, 2006). Dicha negligencia se relaciona con la atención insuficiente prestada a la malnutrición en el marco de los ODM, que suelen

El verdadero progreso en educación depende esencialmente de la medida en que se traten las causas subyacentes de la pobreza y la desigualdad fuera del ámbito escolar.

orientar las prioridades de los DELP. A su vez, este problema puede atribuirse a la carencia de un grupo de interés visible que pueda presionar para lograr la inclusión de la malnutrición en el programa político (Benson, 2004). Los malnutridos no sólo están muy dispersos, sino que además son, en su mayoría, pobres y marginados. Sin embargo, la ausencia de opciones políticas asociadas a la nutrición afecta la vida de los niños pequeños y las oportunidades de educación de aquellos que sobreviven. Una revisión reciente detectó esta negligencia en 40 DELP de países en los que la malnutrición era especialmente aguda:

- Sólo 13 países incluyeron actividades para abordar la deficiencia de vitamina A y la anemia, a pesar de que es sabido que constituyen un problema para la salud pública en la gran mayoría de los 40 países.
- Sólo el 35% de los DELP asignaba recursos presupuestarios específicos a la nutrición. Sin embargo, más del 90% incluía intervenciones respecto de la seguridad alimentaria, aún cuando dicha seguridad no era, necesariamente, el principal problema (Shekar y Lee, 2006).

Los DELP suelen identificar la malnutrición como un síntoma importante de pobreza, pero no incluyen acciones ni presupuesto para mejorar la nutrición. Cuando se incluyen partidas presupuestarias, éstas sólo cubren programas de micronutrientes o intervenciones específicas. Una intervención frecuente es la creación de comedores escolares, aunque dichos programas no siempre han tenido gran impacto sobre la nutrición, especialmente en el caso de los niños que están demasiado enfermos como para asistir a la escuela (Shekar y Lee, 2006).

Hay excepciones en este panorama de fragmentación. La nutrición figura entre los seis pilares del DELP de Bangladesh, circunstancia que ha favorecido la institucionalización de la nutrición en el programa de desarrollo del país, aprovechando el anterior Programa de Nutrición Integral de Bangladesh y el Proyecto Nacional de Nutrición. En Madagascar, después de un proyecto piloto, se está prestando mayor y más amplia atención a la nutrición. El gobierno etíope ha elaborado su estrategia nacional de nutrición con el apoyo coordinado de los socios para el desarrollo (Shekar y Lee, 2006). No obstante, el hecho de que los DELP no aborden institucionalmente la crisis de la malnutrición erige un obstáculo trascendental para la consecución de la EPT.

VIH/SIDA: el alto precio de las respuestas descoordinadas. El devastador impacto del VIH/SIDA sobre los sistemas de educación en los países con alta

tasa de prevalencia ha sido ampliamente documentado. Sin embargo, muchos de estos países no han desarrollado una respuesta planificada eficaz para prevenir nuevos contagios y limitar el efecto del VIH/SIDA sobre las familias, comunidades y escuelas. En muchos casos se centran en la reforma del plan de estudios para incluir la enseñanza de la prevención del VIH/SIDA y no en una respuesta integral que apunte a corregir las múltiples desventajas que afrontan los niños afectados por el VIH/SIDA (Cuadro 3.10). Hay excepciones a la regla, como lo ilustra la experiencia camboyana (Recuadro 3.26).

En los DELP, el enfoque del tema del VIH/SIDA y la educación está estrechamente vinculado con otros problemas más amplios en la planificación educativa. Una revisión de 12 planes de educación apoyados por la IVR detectó una gran variabilidad en el tratamiento del VIH/SIDA: cinco planes no mencionaban el tema y sólo cuatro contaban con estimaciones de costo específicas (Clark y Bundy, 2004). La investigación posterior descubrió que la evaluación y el proceso de respaldo de la IVR no eran congruentes, a pesar de las modificaciones introducidas en las directrices después del primer

Recuadro 3.26: Planificación intersectorial relativa al VIH/SIDA y la educación en Camboya

En 1999, el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya (MOEYS, por sus siglas en inglés) creó un Comité interdepartamental sobre VIH/SIDA para coordinar la inclusión de los temas del VIH/SIDA en el sector de la educación. El comité, presidido por el Secretario de Estado del MOEYS, incluye a representantes de 15 departamentos e institutos. Ha velado por que se dé prioridad al VIH/SIDA que, desde 2001, ha sido mencionado como una prioridad transversal clave en los Planes Estratégicos de Educación (2001-2005 y 2006-2010), en el Programa Anual de Apoyo al Sector Educativo y en el DELP (el Plan Nacional Estratégico para el Desarrollo, 2006-2010). En cuanto al plan de estudios, el VIH/SIDA está integrado como un tema ordinario en la enseñanza primaria y secundaria y también en los entornos de educación no formal y en la formación inicial y en el empleo de los docentes. El MOEYS cuenta con un plan estratégico sobre el VIH/SIDA (2008-2012) y recientemente se convirtió en el primer ministerio camboyano que aprobó una política laboral al respecto. Se señala que el compromiso político ha contribuido a un rápido descenso de la prevalencia del VIH, de 3% en 1997 a 1,9% en 2005.

Fuente: Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya y Comité Interdepartamental sobre VIH/SIDA (2007).

La integración en la planificación multisectorial de los problemas relacionados con el VIH/SIDA y los niños discapacitados progresa lentamente.

informe (Clark y Bundy, 2004). Tres de los ocho planes con respaldo de la IVR no contaban con un componente sobre el VIH/SIDA, aun cuando dos de los países involucrados tienen una epidemia generalizada de VIH (una prevalencia de VIH superior al 1% entre la población general adulta); y dos sólo contaban con un conjunto limitado de intervenciones. El caso de los otros tres –Etiopía, Kenya y Lesotho– es más prometedor, ya que se inclinaban por una respuesta integral y brindaban buenos ejemplos de lo que podía lograrse.

Niños con discapacidad: pocos casos de enfoques inclusivos. La discapacidad es una significativa fuente de desigualdad y marginación en educación (véase el Capítulo 2). Si los gobiernos han de lograr que los niños sin escolarizar ingresen a la escuela, la eliminación de las barreras con las que se topan los niños discapacitados es una prioridad. Otra prioridad es la creación de sistemas de educación inclusiva que respondan a las diversas necesidades. La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor en mayo de 2008, apoya el establecimiento de sistemas más inclusivos. No sólo reconoce que la educación inclusiva es un derecho, sino que insta a la creación de un entorno educativo mejorado para las personas con discapacidad y fomenta medidas para eliminar las barreras y estereotipos relacionados con la discapacidad (Naciones Unidas, 2006).

El avance en el reconocimiento de la discapacidad como una esfera que requiere atención política ha sido limitado. Sólo diez de los 28 planes educativos apoyados por la IVR entre 2002 y 2006 incluían estrategias para niños con discapacidad. Si bien otros 13 mencionan la discapacidad, incluyen pocos detalles acerca de la estrategia para la inclusión de los niños con discapacidad en la educación y cinco no incluyen ninguna mención al respecto (World Vision, 2007).

Lograr que los niños con discapacidad reciban una educación inclusiva requiere un enfoque multisectorial. Los DELP podrían desempeñar un papel importante en coordinar temas de salud y bienestar social que afectan a las oportunidades y resultados educativos de los niños con discapacidad, tales como nutrición, acceso a servicios de salud, atención a la primera infancia y asistencia social. La República Unida de Tanzania, por medio de su Política Nacional sobre Discapacidad de 2003, es un ejemplo poco frecuente de país que incluye metas y estrategias que apuntan a mejorar la oportunidad educativa de los niños con discapacidad en su segundo DELP (Gráfico 3.8) (World Vision, 2007). Los DELP que incluyen estrategias para el apoyo a los niños con discapacidad suelen centrarse en la infraestructura escolar y, a veces, en la pertinencia del plan de estudios (Cuadro 3.10). Pocos DELP y

planes de educación tratan las formas interconectadas de exclusión social que suelen afrontar los niños con discapacidad.

Los marginados “invisibles”. El Capítulo 2 demuestra que el simple hecho de habitar en un lugar determinado de un país puede reforzar la desventaja en cuanto a oportunidades educativas. Una revisión de Oxfam de los DELP de primera generación sólo encontró algunos que incluyeran estrategias educativas para las necesidades especiales de las zonas marginadas y empobrecidas de los países (Oxfam Internacional, 2004). Los DELP de segunda generación siguen prestando poca atención a los factores geográficos que limitan la visibilidad de ciertos grupos (Cuadro 3.10) (Centro de Investigación de la Pobreza Crónica, 2008). Normalmente se propugnan estrategias uniformes que prestan poca atención a la variabilidad geográfica de las formas de desventaja de los distintos grupos poblacionales y no suelen identificarse metas diferenciadas en función del lugar de residencia (Gráfico 3.8).

Cuando los DELP abordan el tema de la disparidad geográfica, normalmente se centran en las zonas rurales desfavorecidas y no suelen reconocer las penurias de los habitantes de las barriadas urbanas miserables (Centro de Investigación de la Pobreza Crónica, 2008). Además, en los DELP recientes casi no hay mención de las necesidades educativas de los niños migrantes (con su familia o por su cuenta) (Black, 2004). Dado que los hijos tanto de migrantes internos como, en muchos casos, de migrantes transfronterizos se encuentran entre los más desfavorecidos desde el punto de vista educativo, ésta es una omisión preocupante. Del mismo modo, no se suele considerar a los niños de la calle como un grupo desfavorecido específico.

También se descuida a las minorías étnicas. Cuando se las menciona en el DELP, la principal estrategia para superar la desigualdad está vinculada con el acceso a la educación (Grant y Marcus, 2006). Pero los niños pertenecientes a grupos minoritarios enfrentan la exclusión más allá del entorno escolar. Kenya brinda un ejemplo inhabitual de enfoque integrado de las necesidades de las personas marginadas con su Grupo Temático Pastoral que influyó en el DELP (Recuadro 3.27). La atención a las minorías religiosas es más inhabitual aún: ninguno de los 18 DELP de segunda generación se refiere a la educación de los grupos de minorías religiosas (Cuadro 3.10).

Los niños de Estados en conflicto suelen ser un grupo de interés ausente. Muchos de los niños del mundo que carecen de la oportunidad de asistir a la escuela habitan Estados frágiles. En algunos casos,

A los niños de zonas marginales o empobrecidas, así como a los pertenecientes a minorías étnicas, se les debe prestar una atención específica en la planificación de la educación.

Recuadro 3.27: Inclusión de los problemas de la población pastoral en el programa del DELP en Kenia

La población pastoral de las regiones áridas y semiáridas de Kenia representa un 25% de la población total. En 2000, sólo el 20% de sus niños tenía la oportunidad de asistir a la escuela. A pesar de ello, el DELP interino desatendió completamente el tema de la población pastoral.

Este panorama comenzó a cambiar a principios de 2001 cuando se incluyó un Grupo Temático Pastoral en las consultas del DELP. Se planteó un debate generalizado sobre si presentar estas inquietudes como un tema transversal en un capítulo aparte o incluirlas en las prioridades de cada ministerio. En el DELP final (Programa de Inversiones para la Estrategia de Recuperación Económica con Creación de Riqueza y Empleo, 2003-2007), las cuestiones relativas al pastoreo fueron tratadas dentro del tema del desarrollo de los recursos humanos. El debate combinó una serie de aspectos interconectados, que incluían la reducción de la desigualdad respecto del resto del país por medio de un creativo programa de escolarización para los niños de zonas pastorales, el fortalecimiento de los sistemas de atención sanitaria basados en la comunidad y de la medicina preventiva, así como la mejora de la seguridad alimentaria por medio de sistemas de alerta temprana basados en la comunidad. Se aprobó la meta de incrementar la escolarización primaria entre los niños de zonas pastorales hasta alcanzar un 40%.

Fuente: Abkula (2002).

Afganistán ha demostrado su compromiso político a la hora de elaborar estrategias de educación que respondan a situaciones de conflicto.

su vida está directamente afectada por la violencia y el conflicto civil. En otros, sus países están inmersos en la reconstrucción posterior al conflicto. De una u otra manera, los Estados frágiles que cuentan con instituciones débiles, recursos limitados y una autoridad gubernamental frecuentemente restringida, afrontan problemas específicos en la planificación para la educación y la reducción de la pobreza.

Muchos carecen de capacidad técnica para elaborar planes. El compromiso político suele ser limitado y suele conducir a que ciertos grupos sean ignorados en el proceso de planificación. Sin embargo, las recientes experiencias con los DELP de Afganistán y la República Democrática del Congo demuestran que, aún en contextos muy difíciles, es posible desarrollar estrategias educativas que tomen en cuenta la situación de conflicto con un grado de éxito dispar.

El caso de Afganistán demuestra la importancia de desarrollar, en el DELP, un plan de educación que pueda constituir la base de las estrategias para zonas afectadas por un conflicto. La elaboración del Plan Estratégico de Educación afgano, bajo el liderazgo del Ministro de Educación, es un logro importante asociado con una serie de cambios clave en la gestión del sector. El plan está

incorporado en la sección del DELP de Desarrollo Social y Económico en la Estrategia Nacional de Desarrollo de Afganistán de 2008. Dado el trabajo técnico ya realizado en la estrategia sectorial, el sector educativo había dado importantes pasos hacia su inclusión en la estrategia de desarrollo nacional.

El conflicto y la reconstrucción definen el contexto de la planificación educativa. Afganistán cuenta con una de las tasas mundiales más altas de discapacidad y desigualdad de género. Se estima que el 50% de la población en edad escolar está sin escolarizar; por ende, el objetivo del gobierno de alcanzar una TNE primaria de un mínimo de 60% para las niñas y de 75% para los varones para 2010 es encomiable. Sin embargo, como señala el DELP, "las amenazas contra las escuelas, la destrucción de edificios escolares, la matanza y mutilación de estudiantes y maestros están aumentando, sobre todo en las provincias meridionales". No siempre se considera que las escuelas sean seguras, un hecho que afecta especialmente la escolarización de las niñas. Con este telón de fondo, Afganistán tiene mucho camino por recorrer para alcanzar la EPT y reducir la brecha de género. Si bien el Plan Estratégico de Educación y el DELP proporcionan los cimientos adecuados para avanzar en la dirección correcta y brindan señales concretas de compromiso político, algunos señalan la necesidad de que se preste mayor atención a las estrategias tendentes a reducir el impacto de los problemas de seguridad sobre el sector educativo (Greeley, 2007a).

La situación de conflicto plantea desafíos específicos para la educación que varían según el país. En la República Democrática del Congo, la educación está en el núcleo de un proceso de reforma cuya urgencia está resaltada por el reconocimiento de que una mayor legitimación estatal depende, en gran medida, de la percepción de la fuerza del compromiso gubernamental respecto de la mejora de los servicios educativos (Greeley, 2007b). Como prueba de dicho compromiso, el gobierno elegido en 2006 elaboró un DELP, el Documento Estratégico para el Crecimiento y la Reducción de la Pobreza. La educación figura dentro del pilar correspondiente al incremento del acceso a los servicios sociales y a la reducción de la vulnerabilidad. El documento identifica algunos problemas centrales en el sector, incluyendo el deterioro de la TBE en primaria del 92% en 1972 al 64% en 2002 y una TBE en secundaria del 30%. No obstante, si bien existen similitudes con Afganistán en cuanto al enfoque formal del DELP, también existen diferencias sustanciales. A diferencia del gobierno afgano, las autoridades congoleñas aún no han desarrollado una estrategia más detallada para el sector de la educación que tome en cuenta la

realidad del país. Por ende, el DELP aborda temas como la gobernanza, la oferta de educación gratuita y la equidad, pero no incluye detalles sobre cómo alcanzar los objetivos planteados. Dado el impacto devastador del conflicto sobre la nutrición, la salud, la pobreza y la seguridad, es necesario que las políticas traten urgentemente los verdaderos problemas que afronta la República Democrática del Congo.

Protección social integrada para los pobres y vulnerables

El enfoque fragmentado de la planificación que caracteriza a muchos DELP contrasta fuertemente con los nuevos enfoques para mitigar la pobreza y la desigualdad. Un ejemplo es la protección social. Muchos de estos enfoques resaltan la relación entre la educación, la salud y el empleo y la importancia de la integración de políticas entre sectores. También destacan la importancia de brindar a los hogares pobres las herramientas que necesitan para poner fin a la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Tras reconocer que la pobreza es multidimensional, muchos gobiernos están introduciendo programas que apuntan a reducir el riesgo y la vulnerabilidad a distintos niveles de salud, nutrición, educación y empleo. La "protección social" abarca una amplia serie de políticas que pueden ayudar a que los hogares pobres y vulnerables gestionen el riesgo a través de transferencias en efectivo, alimentos o derechos a servicios clave durante períodos críticos (Marcus, 2007). En el caso de los hogares que carecen de recursos o no están asegurados, una sequía, una inundación, un cambio en las condiciones del mercado laboral o una enfermedad pueden dar origen a estrategias contingentes que conducen a ciclos de privación a largo plazo. Por ejemplo, en el África Oriental, la sequía suele ser un catalizador de una menor nutrición y del retiro de los niños de la escuela. Los hogares pobres también suelen retirar a los niños de la escuela en tiempos difíciles, en parte para ahorrar en los gastos de escolarización, pero también para enviarlos a trabajar.

Los programas exitosos en varios países latino-americanos combinan la protección social y una mayor inversión en la educación y salud infantiles con disminución de la presión para enviar los niños a trabajar. El propósito es ir más allá de las tradicionales transferencias de bienestar social al dotar a los hogares vulnerables de recursos que permitan romper el ciclo de la pobreza. Las transferencias de dinero en efectivo han desempeñado un papel importante en el diseño de los programas de protección social, algunos de los cuales ya funcionan a nivel nacional. Por ejemplo, el

programa Bolsa Família en Brasil beneficia a unos 11 millones de hogares. Proporciona una transferencia en efectivo de hasta 35 dólares por mes a las familias pobres con hijos, a condición de que los mantengan escolarizados y los sometan a exámenes médicos y sanitarios periódicamente (Lindert *et al.*, 2007).

Los programas de protección social tienen objetivos de largo alcance. En lugar de responder a la pobreza por medio de pagos para el bienestar, apuntan a cubrir las necesidades inmediatas y a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza a través de su impacto sobre la educación y salud infantiles. Las evaluaciones destacan algunos resultados positivos. Un reciente estudio de programas focalizados de protección social en Honduras, México y Nicaragua, señaló que eran eficaces no sólo en aumentar la asistencia escolar, sino también en mantener a los niños pobres en la escuela cuando los hogares afrontaban crisis de sustento (de Janvry *et al.*, 2006b). También han surtido un importante efecto positivo en la salud y el estado nutricional de los niños, especialmente de la temprana edad (Gertler, 2004). En Nicaragua, el programa de la Red de Protección Social provocó un aumento en las visitas a los centros de salud y una mejora de la dieta, lo que se tradujo en una reducción de cinco puntos porcentuales en el raquitismo de niños menores de cinco años comparado con zonas de control (Maluccio y Flores, 2004)¹⁵.

El programa Oportunidades de México, que proporciona transferencias mensuales de dinero en efectivo de hasta 55 dólares a los hogares pobres, a condición de que envíen a sus hijos a la escuela y asistan periódicamente a centros de control nutricional, suele ser señalado como un exitoso programa intersectorial de protección social. Un reciente estudio demostró que el desempleo o la enfermedad del jefe de familia reducían las posibilidades de los niños pobres de asistir a la escuela en unos dos puntos porcentuales. Sin embargo, para los beneficiarios del plan Oportunidades, esa reducción era casi inexistente (de Janvry *et al.*, 2006a).

Los programas de protección social también tienen repercusiones en el trabajo infantil. El empleo de niños es una consecuencia de la pobreza y la causa de una menor oportunidad educativa. Pocos DELP prestan atención explícita a la conexión entre la educación y el trabajo infantil (Banco Mundial, 2005d). Sin embargo, los programas de protección social han demostrado que se pueden romper los vínculos entre la pobreza y el trabajo infantil. El Bono de Desarrollo Humano de Ecuador demuestra lo que se puede lograr. En este programa, los hogares catalogados como de pobreza extrema

El programa Oportunidades de México ofrece un ejemplo inédito de transferencia de la política de un país en desarrollo a un país desarrollado.

15. El raquitismo se define como la relación talla/edad que se sitúa por debajo de dos o más desviaciones estándar respecto de la talla media de referencia (véase el Glosario).

Los programas de protección social en América Latina arrojan resultados positivos en la lucha contra la pobreza, la salud y la educación.

reciben una transferencia en dinero efectivo de 15 dólares por mes. A diferencia de Oportunidades, el programa no condiciona la transferencia a cambios en el comportamiento de la familia. Una reciente evaluación, basada en un diseño experimental de investigación, demostró que el programa tuvo un importante impacto positivo sobre la escolarización (de alrededor del 10%) y un importante impacto negativo sobre el trabajo infantil (una reducción de aproximadamente 17%) (Schady y Araujo, 2006).

Otros programas que brindan un apoyo en efectivo no condicionado a las familias de niños pobres también han mejorado notablemente el estatus educativo y nutricional de los niños. Por ejemplo, un reciente estudio sobre la subvención para niños de Sudáfrica reveló que los niños incluidos en el programa durante varios años de su infancia presentaban una relación talla/edad mucho mejor, lo que demuestra una mejora en la nutrición

(Agüero *et al.*, 2006). El programa también tuvo un impacto importante sobre la escolarización (Case *et al.*, 2005).

Parte del éxito de los programas de protección social para mejorar los resultados educativos de pobres y desfavorecidos resulta de su efectividad en la canalización de recursos a grupos específicos. Un reciente estudio de los programas en Brasil (Bolsa Família), Chile (Solidario) y México (Oportunidades) demostró que alrededor del 60% de los fondos transferidos llegaban al 20% más pobre de la población. En la práctica, las transferencias condicionales de dinero en efectivo han incrementado la equidad en la distribución de los ingresos (Soares *et al.*, 2007). Cada vez se reconoce más el éxito de los programas de protección social. El programa Oportunidades de México ofrece incluso un inusual ejemplo de la transferencia de políticas de un país en desarrollo a un país desarrollado (Recuadro 3.28).

Recuadro 3.28: La ciudad de Nueva York aprovecha las enseñanzas del programa mexicano Oportunidades

Las ideas sobre cómo eliminar las privaciones extremas en materia de educación suelen recorrer un camino unidireccional de Norte a Sur. Ahora, uno de los programas más exitosos está recorriendo el camino inverso: de México a los Estados Unidos.

En un esfuerzo por ayudar a algunos de sus habitantes más desfavorecidos a escapar de la trampa de la pobreza intergeneracional, la ciudad de Nueva York está experimentando un modelo basado en el programa Oportunidades de México.

El programa Opportunity NYC se inició a fines de 2007, después de que el Alcalde de la ciudad presidiera una visita de un equipo de funcionarios a México para estudiar el programa Oportunidades. Mientras que su contraparte mexicana cubre a 25 millones de personas, Opportunity NYC es un reducido programa piloto que cubre a poco más de 5.000 familias en partes del Bronx, Harlem y Brooklyn. Los distritos incluidos se caracterizan por un alto nivel de privaciones. La tasa de pobreza oscila alrededor del 40%, comparado con un promedio del 21% para toda la ciudad, y las tasas de desempleo son del 19%, frente a un 5% para la ciudad.

Las familias incluidas en el programa provienen, principalmente, de las comunidades latinas y afroamericanas. Llegan a recibir entre 4.000 USD y 6.000 USD por año en transferencias bimensuales, siempre y cuando cumplan con determinadas condiciones en salud (lo que incluye visitas periódicas a médicos y dentistas), formación laboral y educación. Entre las obligaciones impuestas con respecto a la educación figuran la asistencia regular de los niños a la escuela, la participación de los padres en las reuniones

conjuntas con los docentes y la obtención de una tarjeta de lector para acceder a la biblioteca. Las mejoras en la puntuación de las evaluaciones y la terminación de la escuela secundaria se premian con bonificaciones adicionales.

El enfoque global del programa consiste en la transferencia de montos en efectivo que no están destinados a hacer frente a dificultades inmediatas, sino que pretenden crear incentivos para el cambio de conductas. Opportunity NYC es un intento innovador por aplicar este modelo. El programa piloto de dos años de duración –que cuenta con un presupuesto de 53 millones de dólares– está financiado por la Fundación Rockefeller y otros donantes. ¿Tendrá éxito? Es demasiado pronto para saberlo, pues los primeros pagos se hicieron a fines de 2007. La mitad de las familias cubiertas serán parte de un grupo de control y la implementación está diseñada para facilitar una evaluación aleatoria de las asignaciones. Al introducir la evaluación en la ejecución del proyecto desde el inicio, los encargados de elaborar políticas deberían poder recibir un flujo regular de datos e información que puede influir sobre el futuro diseño de políticas.

Cualquiera que sea el resultado en Nueva York, hay pruebas suficientes provistas por los programas de este tipo para arribar a dos conclusiones generales en educación. La primera es que la planificación integral para la reducción de la pobreza es mucho más eficaz que los modelos fragmentados presentados en muchos DELP. La segunda es que, si los gobiernos pretenden seriamente alcanzar los objetivos del Marco de Dakar y los ODM, no están invirtiendo lo suficiente en los programas de transferencia de dinero en efectivo.

Fuentes: Jack (2008); MDRC (2007); Seedco (2007).

Estos ejemplos proporcionan una demostración práctica de la manera en que los enfoques integrales de la reducción de la vulnerabilidad benefician a la educación. Las buenas nuevas son que la protección social ha surgido como una mayor prioridad y es frecuente su inclusión en el programa de los DELP. Una revisión de 18 DELP recientes demostró que 17 de ellos incluían secciones sobre protección social y que los de Bolivia, Nepal, Pakistán y Senegal la incluían como pilar central. Sin embargo, en los DELP, el apoyo formal de la protección social a veces oculta lo que sigue siendo un enfoque fragmentado y basado

en proyectos (Grant y Marcus, 2006). La experiencia de Pakistán ilustra la cuestión: la protección social se emplea como un concepto que engloba una gran variedad de estrategias inconexas y tiene poca eficacia (Recuadro 3.29).

Las lecciones positivas aprendidas de los programas más exitosos de protección social incluyen: importancia del compromiso político sostenido, programas a gran escala con asignación de significativos recursos previsible, focalización cuidadosa y coordinación de la planificación entre sectores. La protección social no es una panacea

Un reciente estudio de los programas en Brasil (Bolsa Familia), Chile (Solidario) y México (Oportunidades) demostró que alrededor del 60% de los fondos transferidos llegaban al 20% más pobre de la población.

Recuadro 3.29: La protección social en la estrategia de reducción de la pobreza de Pakistán: las consecuencias de la fragmentación

El DELP de Pakistán de 2003, bajo el título de "Acelerar el crecimiento económico y reducir la pobreza: el camino por delante", refleja la creciente importancia de la vulnerabilidad en el análisis de la pobreza. Se identifica la protección social como una prioridad central, pero la implementación del programa se ha visto socavada por la fragmentación institucional, la financiación insuficiente y la poca focalización.

¿Por qué influye esto en la iniciativa de Pakistán para alcanzar la EPT? En primer lugar, los niños son extremadamente vulnerables por culpa del elevado nivel de pobreza. En segundo lugar, la mala salud, el desempleo y las catástrofes naturales son un tema recurrente en la vida de los pobres, lo que suele conducir a que se saque a los niños de la escuela. Según un estudio, aproximadamente un 10% de los hogares pobres declaró que, durante una crisis de este tipo, habían sacado a los niños de la escuela y los habían puesto a trabajar. Dado que los hogares pobres cuentan con menores recursos para hacer frente a las crisis, éstas tienden a ampliar la disparidad social y económica.

Como solución, Pakistán ha adoptado una serie de iniciativas de protección social que incluyen la micro-financiación, la obra pública, las pensiones y otras redes de seguridad de índole social. Dichas medidas apuntan a proteger a los hogares en mayor riesgo y a ayudarlos en sus ingresos en tiempos de crisis financiera para que puedan, en última instancia, escapar de la pobreza. Algunas iniciativas están directamente relacionadas con la educación, mientras que otras tienen un impacto indirecto. Entre los ejemplos específicos de educación, podemos mencionar:

- subvenciones del gobierno central a las niñas de los distritos pobres que asisten al primer ciclo de la escuela secundaria;
- programas provinciales de subvenciones, tales como el del Punjab;

- libros de texto gratuitos para los alumnos pobres que asisten a las escuelas estatales;
- un programa piloto de apoyo a la niñez en cinco distritos (desde 2006/2007);
- el proyecto Tawana Pakistán, un programa de comedores escolares que apunta a mejorar la salud, la nutrición y la escolarización; y
- servicios de educación no formal para niños vulnerables, tales como los niños que trabajan.

La lista es impresionante, pero destaca una serie de problemas:

- Los programas se superponen en su alcance y hay una falta de coordinación entre la financiación y la forma de prestación (por ejemplo, a través del gobierno federal o provincial, por organizaciones cuasigubernamentales o no gubernamentales).
- Falta coordinación entre los organismos responsables de la implementación: ministerios de educación, trabajo, bienestar social y educación especial y ciencia y tecnología además de la Comisión Nacional para la Enseñanza Técnica y Profesional.
- Muchas iniciativas son experimentos o programas a pequeña escala.
- En un contexto en el que el compromiso gubernamental con el gasto en educación y otros sectores sociales ya es bajo (el gasto en educación representa el 2,7% del PIB), las medidas suelen depender de recursos externos y, por lo tanto, tienen poca probabilidad de ser sostenibles.
- Los programas de subvenciones focalizadas son a muy pequeña escala, los desembolsos son irregulares y no muestran un impacto positivo sobre la escolarización.

Fuentes: Bano (2007, 2008); Banco Mundial (2007c).

para la pobreza y la desigualdad que están demorando el avance hacia la EPT. Los resultados dependen del diseño, financiación e implementación de las políticas. Al centrarse en el desarrollo de un marco político que integra la salud, la educación, el empleo e inquietudes más generales, la protección social ha favorecido una planificación más integral y eficaz del tipo contemplado por el Marco de Acción de Dakar (aunque no cumplido).

Fortalecimiento de la planificación participativa en beneficio de los más vulnerables

El Marco de Dakar insta a los gobiernos a entablar consultas sobre políticas con los “educandos, los docentes, los padres, las comunidades, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos que representan a la sociedad civil” (UNESCO 2000, Comentario detallado, párrafo 53). Se considera que los DELP han realizado una contribución positiva en este campo, al haber ampliado la consulta a organizaciones y coaliciones de la sociedad civil, algunas de las cuales tienen el objetivo explícito de representar a los desfavorecidos (Centro de Investigación de la Pobreza Crónica, 2008).

Que la consulta se convierta en acciones depende de la voluntad de los actores políticos de escuchar y responder, lo que se ve afectado, a su vez, por la influencia del electorado sobre las prioridades políticas y el grado de apoyo brindado por las élites. Una convergencia de intereses entre quienes propugnan el acceso a la enseñanza primaria ha ayudado a que este tema se mantenga entre las prioridades de los programas de muchos países. En algunos contextos, la inquietud por la necesidad de contar con mano de obra calificada también despertó la conciencia respecto de lo que está en juego. Sin embargo, cuando las prioridades se fijan en función de aquellos que son escuchados, otras esferas del programa de la EPT corren el riesgo de ser aún más dejadas de lado.

Amplificación del mensaje de la sociedad civil: inclusión de los pobres no escuchados

Como señalaba el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2008, las organizaciones de la sociedad civil tienen cada vez mayor influencia en la formulación de los planes nacionales de educación, tendencia que se ha visto fortalecida desde 2000, y en respuesta a los compromisos asumidos en Dakar, por la creación de coaliciones nacionales de dichas organizaciones en muchos países. Sin embargo, como señaló dicho Informe, subsisten algunos desafíos:

- Las oportunidades de participación sistemática en la fijación y redacción final de programas siguen siendo reducidas.

- Como resultado de la ampliación de la consulta, han surgido nuevas preocupaciones que obedecen a las mayores expectativas de los interesados de que los planes reflejen más cabalmente sus inquietudes.
- Algunas organizaciones de la sociedad civil carecen de la capacidad analítica como para involucrarse en el proceso de consulta de manera productiva y con confianza.
- Las consultas pueden servir para validar decisiones ya tomadas en lugar de facilitar una participación genuina.

Al igual que en cualquier otro proceso de consulta y diálogo políticos, el tema de la representación es importante en la planificación educativa. Un análisis detallado de la participación de la sociedad civil en Burkina Faso, Kenya, Malí y la República Unida de Tanzania, detectó una serie de actores interesados en participar, que incluían: organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, grupos de origen religioso, asociaciones nacionales mixtas de padres y maestros, sindicatos docentes, grupos de prestadores privados y redes de investigación. El análisis reveló una falta de transparencia en los procesos de selección de los actores que serían invitados a la mesa del diálogo político. Se excluía a aquellos con mayor probabilidad de representar posiciones críticas. Los sindicatos docentes, muchos de los cuales se oponen a las reformas en educación que afectan al empleo y las condiciones de remuneración, no suelen ser invitados a participar en el diálogo político (Mundy *et al.*, 2007).

La deficiencia de la participación en la planificación del sector educativo también es perceptible en las consultas del DELP en las que se restringe la participación de las organizaciones y coaliciones de la sociedad civil dedicadas a la educación (Commonwealth Education Fund, 2007).

A pesar del importante papel que desempeñan las organizaciones y coaliciones de la sociedad civil en movilizar el interés público respecto de las decisiones políticas que probablemente afecten a los desfavorecidos, dichos grupos no suelen incluir a los pobres de forma directa. Para subsanar esta deficiencia, en muchos países se han llevado a cabo evaluaciones de la participación de los pobres como parte del proceso de consulta del DELP. También ha habido intentos de involucrar a los marginados de forma más directa en las consultas.

Se trata de objetivos encomiables que han producido algunos muy buenos resultados. Las evaluaciones nacionales de la participación de los pobres han brindado nuevos conocimientos

Que las consultas se traduzcan en actos depende de la voluntad de escuchar y responder de los encargados de la elaboración de políticas.

respecto de las causas subyacentes de la pobreza y la vulnerabilidad. En algunos casos –Uganda es un ejemplo– los datos recopilados tienen consecuencias directas sobre la formulación de las prioridades nacionales para la reducción de la pobreza. Se han hecho esfuerzos por mejorar la accesibilidad de los documentos del DELP (por ejemplo, traduciéndolos a las lenguas nacionales) y se han concebido iniciativas para ampliar el proceso de consulta. El reciente DELP de Nepal brindó la oportunidad de realizar una amplia consulta en un contexto frágil desde el punto de vista económico y político, en un país con gran diversidad étnica, geográfica y lingüística que se recupera de años de conflicto entre el gobierno y las fuerzas maoístas. Implicó mucho más que una mera consulta respecto de planes educativos, que anteriormente solía ser vertical y con poca participación de los grupos de defensa de los derechos de las minorías (Giffard-Lindsay, 2008; Vaux *et al.*, 2006).

A pesar de estos progresos, hay que reconocer los límites que tienen las consultas. Algunos de ellos se relacionan con la representación. Los ejercicios de consulta para el DELP han favorecido la participación de organizaciones nacionales y de la sociedad civil a gran escala. La participación de las organizaciones de pobres –diferenciadas de aquellas que alegan hablar en su nombre– ha sido mucho más escasa. Los grupos marginados se topan con muchas barreras a la hora de una participación significativa, lo que incluye la falta de tiempo, alfabetización y capacidad organizativa. Aun cuando parece haber una actitud receptiva hacia sus opiniones, la asimetría de información puede determinar una participación tenue (Goetz y Jenkins, 2005). Los grupos marginados pueden simplemente carecer de acceso a la información que necesitan para formular aportaciones a la política. También hay otra cuestión general: los DELP no sirven para eliminar la realidad política cotidiana que perpetúa las profundas desigualdades sociales. Los gobiernos que hacen oídos sordos a las inquietudes de los pobres en la elaboración de políticas públicas tienen pocas probabilidades de alcanzar una transformación política como resultado de los procesos de preparación del DELP. La eliminación de la pobreza y la reducción de la desigualdad requieren políticas y prioridades del gasto público que podrían cuestionar las relaciones de poder existentes en muchos países. Por ello, precisamente, muchas élites políticas prefieren asegurarse de que los DELP estén redactados en términos sumamente generales y resulten de un proceso limitado de diálogo y consulta.

Los DELP forman parte de un proceso más amplio de desarrollo de políticas públicas y de debate político, un proceso que involucra a donantes, gobiernos nacionales y circunscripciones políticas.

Los resultados se verán afectados por la interacción y la relación de poder existente entre los actores. En muchos casos, los DELP originan tensiones. Tomemos el doble compromiso con respecto a la apropiación nacional y la equidad. Estos objetivos podrían ser alcanzables, pero, ¿qué sucede si los gobiernos nacionales no están comprometidos con la equidad, o si están menos comprometidos de lo que esperan algunos sectores de la sociedad o los donantes de ayuda para el desarrollo? (Booth y Curran, 2005).

Las prioridades de las estrategias para la reducción de la pobreza no se fijan en un vacío político. Son formuladas por gobiernos que evalúan sus limitaciones, sus oportunidades y su costo o beneficio político. La experiencia en el campo educativo es ilustrativa: la implementación de reformas muy visibles, tales como la eliminación del pago de derechos de escolaridad, suele generar un beneficio político inmediato y elevado. El Gobierno de Kenya anunció la eliminación de los derechos en la escuela secundaria en coincidencia con la controversia respecto de las elecciones de 2008. En Burundi, los derechos escolares fueron eliminados en 2005, después de unos controvertidos comicios unipartidarios. En otros países, también, la eliminación del pago de derechos de escolaridad ha sido considerada como un camino fácil hacia una mayor legitimidad política (Rose y Brown, 2004).

La intervención en otros campos en los que el beneficio tarda más en llegar ha sido encarada con menor entusiasmo. Por ejemplo, la formulación de marcos de política estratégica para fortalecer los estándares y el seguimiento en educación no ha recibido mucha atención en el discurso político (Giffard-Lindsay, 2008). Lo mismo puede decirse de las esferas que pueden plantear cuestiones de división social, tales como la reducción de la desigualdad regional o los traslados de docentes de grupos y zonas de mayores ingresos a los de menores ingresos. Las reformas que producen resultados poco palpables a corto plazo, tales como la mejora de la calidad educativa, o las que podrían cuestionar la autoridad política y los sistemas de clientelismo, tales como el apoyo a la educación de las niñas, podrían redituarse menor popularidad en los procesos electorales (Rose y Brown, 2004).

El avance hacia una planificación en educación integral y más equitativa plantea desafíos a varios niveles. Muchas de las cuestiones involucradas suelen ser altamente polémicas, especialmente en las sociedades caracterizadas por un alto nivel de polarización social. Parte del desafío es crear un discurso político que mire más allá de los estrechos intereses personales para apuntar a los intereses nacionales y los objetivos compartidos,

Las consultas sobre los DELP han suscitado una participación a gran escala de las organizaciones de la sociedad civil.

Es mucho más lo que se debe hacer para integrar la planificación educativa en las estrategias generales de reducción de la pobreza y para respaldar las prioridades con compromisos presupuestarios.

incluyendo los objetivos de igualdad ciudadana y de oportunidades. Un motivo por el que Bangladesh avanzó tan rápidamente en la escolarización primaria es que el retorno a la democracia multipartidaria en la década de 1990 se caracterizó por un amplio consenso a favor de la educación. Otro factor importante fue el reconocimiento, por parte de las élites nacionales, de los beneficios de la educación para el desarrollo y la reducción de la pobreza (Hossain, 2007).

El punto de partida del consenso político es el reconocimiento compartido de que una mayor equidad en educación no es un juego de suma cero. Ninguna parte de la sociedad sale perdiendo y la sociedad en su totalidad obtiene provecho del avance hacia la EPU y los objetivos más amplios en educación. Como plantea el Capítulo 1, la educación equitativa es una fuerza poderosa para alcanzar el crecimiento económico y elevar el nivel de vida así como para obtener réditos en otros campos. Consideradas desde otra perspectiva, las disparidades a gran escala son fuente de ineficiencia y pueden impedir el avance en esferas tales como la salud pública, al tiempo que fomentan la polarización social.

Conclusiones

Los datos demuestran que la planificación educativa ha mejorado desde Dakar. La planificación educativa realizada dentro de un marco sectorial amplio genera una mayor coherencia en la fijación de prioridades. Sin embargo, aún quedan importantes problemas por resolver. Se debe hacer mucho más para integrar la planificación educativa en las estrategias generales de reducción de la pobreza y respaldar las prioridades con compromisos presupuestarios. Se debe prestar especial atención a las desventajas interrelacionadas que están retrasando el progreso hacia la EPT. Los programas de protección social brindan importantes lecciones. Demuestran que las estrategias generales para la reducción de la pobreza y vulnerabilidad pueden generar importantes avances en la educación al crear nuevas oportunidades para los pobres. Alcanzar este resultado implica el establecimiento de un compromiso político de alto nivel acompañado por un fuerte consenso nacional a favor de la educación para todos. ■

El Cuadro 3.10 refleja la información sobre los DELP de los 18 países que prepararon dos planes. La mayoría de los primeros DELP fueron redactados alrededor del año 2000, mientras que los segundos fueron preparados, en su mayoría, entre 2004 y 2007. En función de la información brindada por los DELP, el cuadro indica la cantidad de países que proponen estrategias para erradicar la desigualdad educativa en esferas tales como la AEPI, la educación primaria y secundaria, la EFTP y la alfabetización de adultos. Asimismo, el cuadro detalla los tipos de desventaja tratados.

El cuadro identifica diez tipos generales de desigualdad mencionados en los DELP. Procede luego a resumir la cantidad de planes que cuentan con acciones propuestas y compara los DELP de primera y segunda generación. La conclusión general es que los DELP prestan una atención insuficiente a la eliminación de la desigualdad educativa y que el cambio entre los DELP de primera y segunda generación fue limitado. Entre las conclusiones resultantes del análisis de la información incluida en el cuadro, cabe mencionar:

- La atención brindada a estrategias de enseñanza primaria que apuntan a eliminar la disparidad aumentó levemente entre el primer y el segundo DELP, habiéndose presentado 71 estrategias en la primera ronda y 80 en la segunda.
- Dicho incremento se debe a la inclusión de una gama más amplia de estrategias que procuran favorecer la paridad e igualdad entre géneros. En los DELP más recientes, se menciona un total de 25 estrategias relacionadas con el género, comparado con 11 en los primeros DELP. Lo que es más alentador es que esto se debe, en parte, a un énfasis en estrategias que apuntan a eliminar la desigualdad entre géneros en el entorno escolar (incluyendo la contratación de maestras y eliminando el abuso de género en las escuelas), una esfera que no figuraba en los DELP iniciales.
- Algunos países incluyen en los DELP de primera y segunda generación estrategias para aumentar la participación de hogares pobres y vulnerables, principalmente por medio de subvenciones y programas de comedores escolares. A pesar del potencial de dichas estrategias para incrementar la oportunidad educativa, la cantidad de países que recurren a dichas estrategias es reducida. Por ejemplo, los subsidios para los pobres y vulnerables figuran en sólo seis de los 18 DELP. Además, se pone poco énfasis en la eliminación del pago de derechos de escolaridad (cinco de los 18 DELP de segunda generación la incluyen como estrategia), aun cuando el cobro de derechos informales sigue siendo un obstáculo importante para la escolarización de niños pobres y vulnerables.
- Los programas de apoyo a niños con discapacidad se centran, principalmente, en la mejora de la accesibilidad a la infraestructura escolar, en lugar de prestar atención a la reforma del plan de estudios.
- Las estrategias para reducir la marginación regional y la brecha entre zonas rurales y urbanas han disminuido, básicamente porque se presta menor atención a la construcción de escuelas. Las estrategias para brindar apoyo a las minorías étnicas o religiosas siguen siendo muy escasas.
- Como punto positivo, se está prestando mayor atención a las estrategias educativas que procuran superar la desigualdad a nivel de la escuela secundaria. Al igual que con la enseñanza primaria, se centran en la infraestructura escolar y pertinencia del plan de estudios.
- La desigualdad en AEPI sigue recibiendo poca atención. Aun cuando se mencionan estrategias, no suelen especificar cómo prevén tratar ciertos tipos de desventajas.
- Del mismo modo, los DELP prestan poca atención a las desigualdades en EFTP y la alfabetización de adultos (en este último campo, el énfasis está puesto en la alfabetización de las mujeres).

Cuadro 3.10: Estrategias para remediar las desigualdades en la educación en dieciocho DELP

Tipo de desigualdad	Enseñanza primaria											
	Pertinencia del plan de estudios		Edificios/ infraestructuras escolares		Subvenciones		Sensibilización de las comunidades		Alimentación en la escuela		Supresión del pago de derechos	
	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2
Sexo	2	5	2	3	1	3	2	4	1	0	0	0
Pobreza/vulnerabilidad	0	0	1	1	6	6	1	1	3	4	5	2
VIH/SIDA	8	8	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0
Discapacidad/Necesidades Educativas Especiales	1	1	6	5	2	0	1	0	0	0	0	0
Geográfica (por ejemplo, región)	1	0	5	3	0	1	1	0	2	1	0	0
Zonas afectadas por conflictos	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Etnia	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Niños sin escolarizar	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Zona rural/Zona urbana	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Religión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sin especificar	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	3
Número total de estrategias	13	17	18	13	11	13	8	7	6	7	7	5

Tipo de desigualdad	Enseñanza secundaria											
	Edificios/ infraestructuras escolares		Pertinencia del plan de estudios		Subvenciones		Cupos		Orientación escolar		Total enseñanza secundaria	
	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2
Sexo	0	4	1	3	0	2	0	1	1	0	4	12
Pobreza/vulnerabilidad	0	2	0	0	3	1	1	0	0	0	4	5
VIH/SIDA	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Discapacidad/Necesidades Educativas Especiales	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6
Geográfica (por ejemplo, región)	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	3
Zonas afectadas por conflictos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Etnia	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Niños sin escolarizar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2
Zona rural/Zona urbana	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Religión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sin especificar	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Número total de estrategias	2	12	1	7	5	4	1	1	1	0	26	39

Nota: 'Sin especificar' indica que la estrategia incluida en el DELP no precisa el tipo de desigualdad que aborda.

Fuentes:

Ministerio de Economía y Desarrollo de Burkina Faso (2004);

Ministerio de Economía y Finanzas de Burkina Faso (2000);

Consejo para el Desarrollo Social de Camboya (2002); Gobierno de Camboya (2005);

Ministerio de Finanzas y Desarrollo Económico de Etiopía (2002, 2006);

Departamento de Estado de Finanzas y Asuntos Económicos de Gambia (2002, 2006);

Comisión de Planificación del Desarrollo Nacional de Ghana (2003, 2005);

Gobierno de Guinea (2002); Ministerio de Economía, Finanzas y Planificación de Guinea (2007);

Gobierno de Madagascar (2003, 2007); Gobierno de Malawi (2002, 2006);

Gobierno de Malí (2006); Ministerio de Economía y Finanzas de Malí (2002);

Gobierno de Mauritania (2000, 2006); Gobierno de Mozambique (2001, 2006);

Gobierno de Nicaragua (2001, 2005);

Ministerio de Finanzas y Planificación Económica de Rwanda (2002, 2007);

Enseñanza primaria												Tipo de desigualdad
Maestras		Sensibilización de los docentes		Lucha contra los malos tratos en la escuela		Agua y saneamiento		Lengua de enseñanza		Total enseñanza primaria		
DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	DELP1	DELP2	
0	4	1	2	0	2	1	2	1	0	11	25	Sexo
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	14	Pobreza/vulnerabilidad
0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	11	12	VIH/SIDA
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	10	8	Discapacidad/Necesidades Educativas Especiales
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10	5	Geográfica (por ejemplo, región)
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	Zonas afectadas por conflictos
0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	Etnia
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	Niños sin escolarizar
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	Zona rural/Zona urbana
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Religión
1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	4	9	Sin especificar
1	5	2	4	0	4	1	3	4	2	71	80	Número total de estrategias

Tipo de desigualdad	AEPI		EFTP				Alfabetización de adultos	
	DELP1	DELP2	Pertinencia		No formal		DELP1	DELP2
			DELP1	DELP2	DELP1	DELP2		
Sexo	0	0	1	2	1	0	4	3
Pobreza/vulnerabilidad	1	3	0	2	0	0	0	1
VIH/SIDA	0	1	0	1	0	1	0	0
Discapacidad/Necesidades Educativas Especiales	0	1	0	3	0	0	0	0
Geográfica (por ejemplo, región)	1	1	3	0	2	1	0	0
Zonas afectadas por conflictos	0	0	0	0	0	0	0	0
Etnia	0	0	0	0	0	0	0	0
Niños sin escolarizar	0	0	2	1	4	1	1	1
Zona rural/Zona urbana	1	2	1	1	0	0	1	1
Religión	0	0	0	0	0	0	1	0
Sin especificar	7	7	1	0	1	2	1	1
Número total de estrategias	10	15	8	10	8	5	8	7

Gobierno de Senegal (2002, 2006);
 Ministerio de Finanzas, Planificación y Desarrollo Económico de Uganda (2000, 2004);
 Gobierno de la República Unida de Tanzania (2000, 2005);
 Gobierno de Vietnam (2003, 2006); Gobierno de Zambia (2006);
 Ministerio de Finanzas y Planificación Nacional de Zambia (2002).



© Ami Vitale/PANOS

Facilitar la autonomía de las comunidades locales: mujeres de castas bajas intercambian y expresan sus preocupaciones en una reunión (Estado de Uttar Pradesh, India).



Capítulo 4

Incrementar la ayuda y mejorar la gobernanza

El incremento del volumen y la eficacia de las ayudas resultan de vital importancia para alcanzar los objetivos de la EPT. En ocasión del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000, los países ricos se comprometieron a que ningún plan nacional fiable fracasara por falta de financiación. Esta promesa aún está por cumplir. El presente capítulo examina los datos empíricos más recientes en materia de flujos de ayuda, que ponen de manifiesto déficits persistentes en la asistencia al desarrollo y preocupantes signos de que los compromisos contraídos en 2005 no están siendo cumplidos. El capítulo también explora el significativo cambio en la manera de abordar la gobernanza en materia de ayuda, plasmado en la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo en 2005. Basándose en la información más reciente, esta sección analiza hasta qué punto el acento puesto en la apropiación por el país, los enfoques sectoriales y la armonización entre donantes están creando un entorno favorable a una mayor eficacia de las ayudas.

Introducción	218
Ayuda a la educación	219
Gobernanza y eficacia de la ayuda	235

Introducción

El Marco de Acción de Dakar se construye sobre la base de un acuerdo entre países en desarrollo y países ricos, en el que (como en todo acuerdo) las obligaciones y responsabilidades son recíprocas. Así, los países en desarrollo se comprometieron a fortalecer los planes educativos nacionales, a luchar contra la desigualdad y a aumentar la rendición de cuentas a sus ciudadanos, mientras que por su parte, los gobiernos de los países desarrollados contrajeron el compromiso de proporcionar la ayuda necesaria para garantizar que ninguna estrategia viable en los países más pobres fracasara por falta de financiación. Desde la reunión de Dakar, ambos grupos de países han reafirmado estas promesas en numerosas ocasiones.

Como lo muestran los Capítulos 2 y 3, el balance de las acciones llevadas a cabo por los países en desarrollo con el fin de transformar en realidad sus promesas arroja resultados variados. Lo mismo sucede con la actuación de los diferentes donantes, aunque su fracaso colectivo es manifiesto. Como grupo, los donantes han incumplido sus compromisos y no han logrado reducir la amplia disparidad que existe en materia de financiación. Según las estimaciones más prudentes, los países de ingresos bajos necesitan USD 11.000 millones anuales en concepto de ayuda para cumplir con tres de las metas establecidas en el Marco de Acción de Dakar: la EPU, los programas para la primera infancia y la alfabetización. En 2006, las ayudas recibidas por los países de ingresos bajos para respaldar la educación básica fueron un tercio de las necesidades estimadas. Algunos de los donantes más importantes parecen haber dejado de respaldar la EPT, a pesar de sus promesas explícitas. Durante 2005, la cumbre del G8, celebrada en Gleneagles, y los compromisos contraídos por los donantes fuera de dicho grupo alimentaron la esperanza de un incremento notable de la ayuda en 2010 para alcanzar los ODM. Existe ahora el claro peligro de que los donantes no cumplan, en la medida en que las tendencias actuales apuntan a un fracaso generalizado en la consecución de dichos objetivos.

Todo esto acarrea graves consecuencias para el progreso hacia las metas establecidas en Dakar. Después de haber sido incitados a poner en marcha ambiciosos planes nacionales, muchos países en desarrollo se verán privados de los recursos necesarios para poder aplicarlos. Cambiar este estado de cosas se convierte en una urgente prioridad, principalmente a causa del tiempo que separa la inversión y sus resultados. Para alcanzar la EPU en 2015, los países no pueden esperar la

financiación que necesitan para construir escuelas, contratar y formar a los docentes, y proporcionar los incentivos indispensables para lograr la inclusión de grupos sociales marginados. De manera más general, el progreso en la educación se encuentra condicionado por la llegada de la ayuda que se necesita para alcanzar los ODM en esferas como la salud infantil, el agua y el saneamiento o la reducción de la pobreza extrema.

La conclusión es que el tiempo se está agotando. A pesar de que los gobiernos de los países en desarrollo deben redoblar sus esfuerzos, en ausencia de un estímulo concertado por parte de los donantes para salvar la distancia existente entre los compromisos y la ayuda efectivamente proporcionada, numerosos países no estarán en condiciones de cumplir las metas establecidas en Dakar.

Tanto los donantes como los gobiernos beneficiarios han reconocido que la gobernanza de la ayuda plantea serios problemas. A menudo, los países no se apropian de los proyectos, los costos de transacción son altos y la asistencia al desarrollo llega a través de mecanismos que, en lugar de desarrollar, socavan la capacidad institucional de los beneficiarios de la ayuda. Sin embargo, surgen poco a poco nuevos enfoques en la gobernanza de la ayuda, que ponen cada vez más énfasis en las ayudas destinadas a programas sectoriales y presupuestos nacionales, y la educación lidera esta transición. Por otra parte, los donantes han contraído otros compromisos importantes para aumentar la eficacia de la ayuda y reducir los costos de transacción, con metas cuantificables fijadas para 2010. Ahora bien, los seguimientos realizados en la materia sugieren que, a pesar del progreso realizado, sin un impulso más fuerte, la mayor parte de las metas fijadas para 2010 no podrán alcanzarse. También existe el riesgo de que el programa en sí se convierta en un arma de doble filo, si una acción colectiva más enérgica por parte de los donantes conduce a una menor apropiación a nivel nacional.

La buena gobernanza ocupa un lugar central en el diálogo sobre la ayuda que está surgiendo en el ámbito de la educación. El compromiso de los gobiernos en materia de rendición de cuentas, transparencia, participación y equidad es un elemento vital para alcanzar las metas establecidas en el Marco de Acción de Dakar. Estas metas no sólo son importantes en sí mismas, sino que constituyen un medio para hacer progresar la educación. Desafortunadamente, como lo muestra el Capítulo 3, son muchos los gobiernos que no han asumido su compromiso con la suficiente seriedad. En cuanto a los donantes, existe el peligro de que intenten aplicar recetas de buena gobernanza

preestablecidas, orientadas a políticas que no responden a las necesidades de los países en desarrollo.

El presente capítulo consta de dos partes. La primera proporciona una reseña del seguimiento realizado sobre el desarrollo de las ayudas y explora, más allá de las tendencias actuales en materia de compromisos y desembolsos, la problemática de la equidad en la distribución de la ayuda. La segunda parte considera la evolución del programa de suministro de las ayudas y examina cómo se está manifestando el compromiso reafirmado por los donantes para apoyar programas sectoriales en el ámbito de la educación. También analiza lo que los donantes entienden por “buena gobernanza” de la educación, así como los tipos de programas que, conjuntamente con los gobiernos, se están desarrollando para alcanzarla. □

Ayuda a la educación

La ayuda internacional es el foco de debates cada vez más polarizados. La mayor parte de los gobiernos de los países ricos, respaldados por organismos especializados de las Naciones Unidas y organizaciones financieras internacionales, e impulsados por organizaciones no gubernamentales, consideran el incremento de la ayuda al desarrollo como una condición para alcanzar los ODM y las metas más amplias de desarrollo. Los “pesimistas” responden con el argumento de que, en el mejor de los casos, los grandes incrementos de la ayuda no han obtenido sino pequeños resultados y que, en el peor de los casos, la ayuda constituye una barrera para el progreso.

En realidad, la situación es más complicada de lo que ambas visiones sugieren. Por un lado, ningún monto de ayuda internacional podrá suprimir las consecuencias de la corrupción generalizada, la prestación de servicios ineficaz o los modelos de gasto público no equitativos. Por otro lado, la modalidad utilizada por los donantes para el suministro de la ayuda también es importante. En efecto, los beneficios de la asistencia al desarrollo están ciertamente supeditados a una buena gobernanza, pero no sólo del país beneficiario sino también de la comunidad de donantes. No obstante, la ayuda puede –y efectivamente lo hace– marcar una gran diferencia, máxime cuando se alinea con estrategias nacionales que reflejan la apropiación de los proyectos de ayuda por parte del país beneficiario. En el caso de la EPT, la ayuda internacional ha desempeñado un papel crucial en el apoyo a políticas orientadas a mejorar el acceso a la educación, aumentar la equidad y luchar contra

Como grupo, los donantes han incumplido sus compromisos y no han logrado reducir el amplio déficit que existe en materia de financiación.

Nota: En esta edición 2009 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, todas las cifras en dólares van precedidas de la abreviatura internacional USD (United States Dollars).

Sin las ayudas, muchos más niños estarían fuera del circuito escolar o se hacinarían en aulas aún más abarrotadas.

el problema de la calidad de la enseñanza. Si bien es difícil desentrañar los efectos precisos de la ayuda, parece claro que numerosos países que han realizado rápidos progresos hacia algunas o todas las metas de Dakar habrían avanzado más lentamente sin ella, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

- En Camboya, Ghana, Kenya, Mozambique, la República Unida de Tanzania y Zambia, el incremento de la ayuda internacional ha facilitado la supresión de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria, lo que condujo a una amplia expansión de la escolarización en las escuelas primarias. Si bien la principal responsabilidad de financiar la educación básica recae sobre los gobiernos, la asistencia externa puede contribuir a impulsar cambios (Recuadro 4.1).
- En el caso de la República Unida de Tanzania, la ayuda ha servido para respaldar una estrategia para el sector educativo que, desde 1999, ha reducido en 3 millones el número de niños sin escolarizar.
- En Etiopía, el porcentaje del PNB destinado a la educación pasó de 3,6% a 6% en el período que va de 1999 a 2006. La ayuda internacional fue un componente clave en la financiación mundial. En el mismo período, la cantidad de niños sin escolarizar se redujo de 7 millones a 3,7 millones.
- En Bangladesh, la ayuda internacional ha desempeñado un papel clave en la puesta en marcha de programas de subsidios para el acceso de las niñas a la educación secundaria. Este programa estimuló la aplicación de otro programa paralelo en la enseñanza primaria, destinado a niñas provenientes de hogares

pobres. Rápidamente, ambos programas han conducido a Bangladesh hacia la paridad entre los sexos en la participación escolar, tanto en la educación primaria como en la secundaria.

- En Nepal, los donantes agruparon sus ayudas financieras en un fondo común destinado a respaldar una estrategia que permitió a las comunidades locales expandir el acceso a la escolarización, aumentando al mismo tiempo la contratación de docentes, la construcción de escuelas y la puesta en marcha de programas de incentivos focalizados, orientados a niños provenientes de las castas más bajas. Como resultado, la población sin escolarizar pasó de un millón en 1999 a 0,7 millones en 2004.

Es difícil no llegar a la conclusión de que, sin las ayudas, muchos más niños estarían fuera del circuito escolar o se hacinarían en aulas aún más abarrotadas y desprovistas de libros y pupitres. No obstante, ninguno de estos ejemplos debe su éxito únicamente a las ayudas. En efecto, el aumento de las ayudas está condicionado por la capacidad del beneficiario para obtener resultados positivos. Estos resultados dependerán a su vez del desarrollo de las capacidades institucionales, el fortalecimiento de los sistemas y la integración de la educación dentro de estrategias más amplias de lucha contra la pobreza y la desigualdad extrema.

La segunda parte de esta Sección considera la ayuda como fuente de financiación para acelerar el progreso hacia los objetivos de Dakar. Los montos disponibles para la educación básica dependen de la movilización total de la asistencia al desarrollo, del porcentaje de la ayuda destinado a la educación y de la distribución de la ayuda dentro del sector educativo.

Recuadro 4.1: La ayuda contribuye a la supresión de los derechos de escolaridad en Kenya

En 2003, la decisión del nuevo gobierno de Kenya de suprimir los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria abrió el acceso a las escuelas a 1,3 millones de niños, lo que produjo una saturación de las infraestructuras escolares y tomó por sorpresa a docentes insuficientemente preparados. Las escuelas situadas en barriadas urbanas miserables tuvieron especiales dificultades para hacer frente a este aumento de la escolarización. El gobierno desembolsó USD 6,8 millones en concepto de subsidios de emergencia para proporcionar material didáctico básico, como tizas y libros de ejercicios. Pero esta medida no fue suficiente para satisfacer la enorme demanda de libros de texto, aulas e infraestructuras de distribución de agua y servicios sanitarios. Al año siguiente, se otorgaron subsidios por un total de

USD 109 millones, financiados por la Organización de Países Exportadores de Petróleo, Suecia, UNICEF, el Reino Unido, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos.

Gracias a este apoyo, la supresión de los derechos de escolaridad en la enseñanza primaria permitió a Kenya avanzar hacia la meta de una educación primaria gratuita para todos los niños. Entre 2002 y 2006, la tasa de escolarización aumentó un 25%, cayeron las tasas de repetición de curso y un mayor número de alumnos logró terminar sus estudios. No obstante, los desafíos subsisten, ya que en algunas zonas la proporción de alumnos por docente llega a 100.

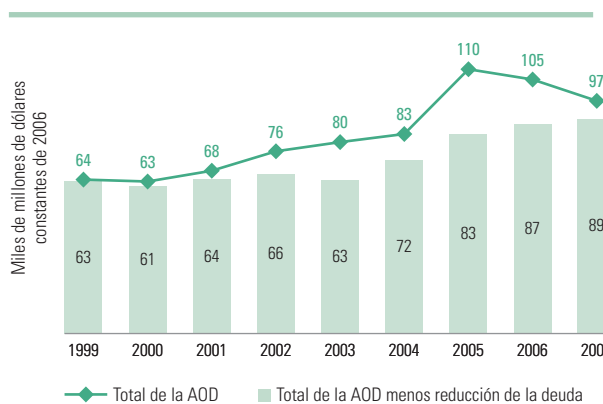
Fuente: Chinyama (2006).

Flujo total de las ayudas: los donantes no cumplen con sus compromisos

Las tendencias observadas en las ayudas, así como sus niveles generales, influyen directamente en el grado de progreso obtenido hacia el cumplimiento de las metas y los objetivos de Dakar, e influyen de dos maneras. En primer lugar, el sector educativo es vulnerable a los cambios en la disponibilidad de la ayuda. En segundo lugar, un progreso más rápido y equitativo hacia la EPT se encuentra intrínsecamente vinculado con desarrollos en otras esferas en las que la ayuda desempeña un papel importante, entre las que cabe destacar los esfuerzos encaminados a combatir la mortalidad infantil y las enfermedades infecciosas, mejorar el acceso al agua potable y al saneamiento, y reducir la pobreza extrema. Es en este contexto más amplio donde las tendencias de las ayudas parecen apuntar hacia una dirección preocupante, ya que la mayor parte de los donantes está lejos de cumplir con sus compromisos. En 2005, en la reunión del G8 celebrada en Gleneagles, en la "Cumbre del Milenio +5" de las Naciones Unidas, y en las cumbres de la Unión Europea, la comunidad de donantes se comprometió a incrementar las ayudas. A partir de esas promesas, el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE estimó que el cumplimiento de los compromisos asumidos implicaría un incremento de la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD), que debería pasar de USD 80.000 millones en 2004 a USD 130.000 millones en 2010, a precios de 2004 (CAD-OCDE, 2008d). La mitad de ese incremento estaba destinada al África Subsahariana. Ahora bien, los compromisos fueron asumidos en un momento en el que la tendencia de las ayudas era al alza. Los desembolsos netos en concepto de AOD se incrementaron significativamente entre 1999 y 2005, pasando de USD 64.000 millones a USD 110.000 millones, es decir, a un ritmo del 8% anual. Una gran parte de este crecimiento fue impulsada por el alivio de la deuda. Luego, el total de la AOD cayó durante dos años consecutivos hasta llegar a menos de USD 97.000 millones, con una disminución del 8,4% en 2007 (Gráfico 4.1).¹ En términos de porcentaje del Ingreso Nacional Bruto (INB), la AOD pasó de 0,33% en 2005 a 0,28% en 2007.

Recientemente, la OCDE completó su primera encuesta integral sobre los planes de gastos de los donantes (CAD-OCDE, 2008d), donde se indica que, de los USD 50.000 millones de incremento de la ayuda comprometidos para 2010 y destinados al apoyo de programas, alrededor de USD 5.000 millones fueron entregados en 2005 y otros USD 16.000 millones fueron prometidos por los donantes a los organismos multilaterales de desarrollo, o bien incluidos en sus propios planes

Gráfico 4.1: Total de desembolsos netos en concepto de AOD (1999-2007)



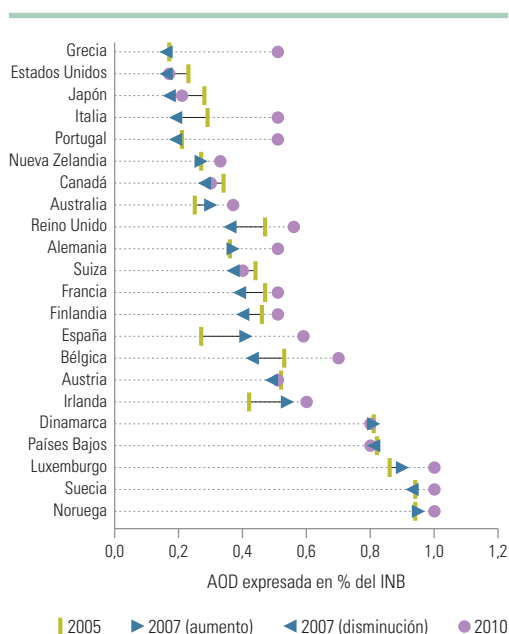
Fuente: OCDE-CAD (2008c).

de gastos para 2010. Quedan aún por asignar casi USD 30.000 millones (a precios de 2004) para poder cumplir con las promesas realizadas.

Detrás de este déficit generalizado, se observan grandes diferencias en la actuación de los donantes. Esta actuación se evalúa en función de los desembolsos en curso (expresados como porcentajes del INB), las promesas iniciales y el progreso realizado hasta la fecha (Gráfico 4.2). Entre 2005 y 2007, Dinamarca, Luxemburgo, los Países Bajos, Noruega y Suecia mantuvieron un

Quedan aún por asignar casi 30.000 millones de dólares (a precios de 2004) para poder cumplir con las promesas de ayuda.

Gráfico 4.2: Ayuda expresada en porcentaje del INB, desembolsos netos (2005-2010)



Fuente: OCDE-CAD (2008b, 2008c).

1. Estas cifras hacen referencia a las contribuciones realizadas por los países miembros del CAD de la OCDE, de manera directa (ayudas bilaterales) o indirecta, a través de organismos multilaterales (ayuda multilateral). Otros donantes están incrementando sus ayudas, pero los datos son insuficientes. Las contribuciones de fundaciones privadas y de otros donantes no pertenecientes al CAD se analizan más adelante.

nivel de ayuda por encima del 0,8% del INB. Del otro lado de la balanza, Japón y los Estados Unidos asignaron un porcentaje muy bajo de su INB y contrajeron modestos compromisos de aumento en 2005. Al ponerse el listón bajo, es probable que ambos países logren cumplir con sus metas. Todos los países de la Unión Europea se fijaron objetivos de ayuda más ambiciosos, de modo que en muchos casos (en particular para Grecia, Italia, Portugal y España) cumplir con esa meta implicará un aumento sustancial del nivel de ayudas. Sólo Irlanda y España aumentaron sensiblemente el porcentaje de su ingreso nacional destinado a la ayuda entre 2005 y 2007. En general, la mayor parte de los donantes está lejos de cumplir con la palabra empeñada, por lo que deberán prever incrementos sin precedentes en las ayudas para poder cumplir con las metas que ellos mismos se fijaron para 2010 (CAD-OCDE, 2008d).

Las tendencias mundiales en materia de ayuda financiera resultan sumamente preocupantes, no sólo en el ámbito de la educación sino para muchos de los objetivos de desarrollo. La actuación de los donantes en 2006 y 2007 puede estar reflejando el debilitamiento de las promesas realizadas en Gleneagles, y por extensión, del compromiso asumido respecto de los ODM. La desaceleración del crecimiento económico en muchos países de la OCDE y la creciente presión tributaria que deben afrontar los gobiernos hacen prever un mayor peligro de recorte de los presupuestos destinados a la ayuda.

La ayuda a la educación se estanca

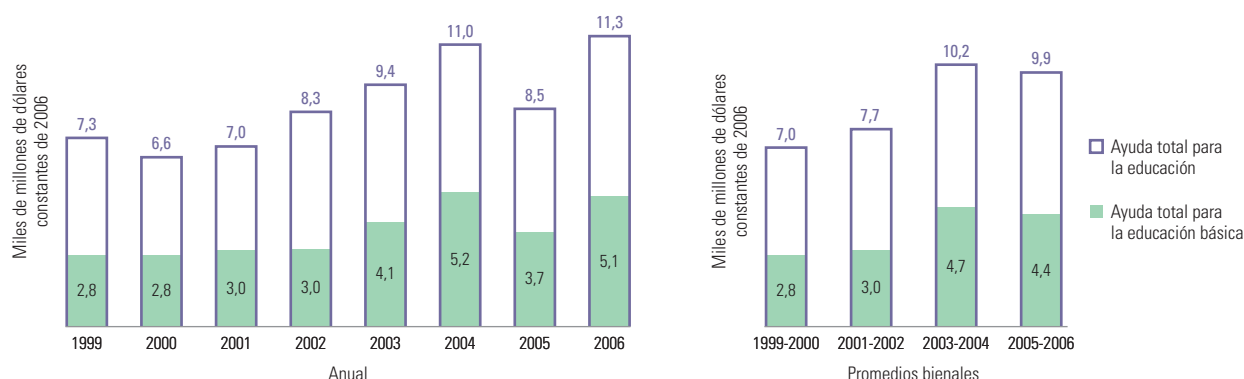
La movilización de los recursos nacionales es la clave para lograr una financiación sostenible de la EPT. Incluso en los países más pobres, la financiación nacional es mucho más importante que la ayuda. No obstante, existe un significativo número de países de ingresos bajos que dependen de la asistencia externa para poder alcanzar los objetivos de Dakar. Millones de niños provenientes de hogares pobres y comunidades rurales se encuentran aún privados del acceso a la educación primaria porque muchos gobiernos no pueden prestar el servicio adecuadamente y continúan cobrando derechos de escolaridad o imponiendo otros costos para poder asistir a la escuela. En la mayor parte de los países de ingresos bajos, los programas destinados a la primera infancia siguen sin alcanzar un pleno desarrollo y el analfabetismo se encuentra todavía muy difundido, especialmente entre las mujeres. Sigue pues planteándose el reto de la ampliación del acceso a la educación postprimaria, el mejoramiento de la calidad de la educación y la lucha contra las amenazas que se ciernen sobre la educación, derivadas de pandemias, desastres naturales y conflictos civiles.

El Marco de Acción de Dakar establece metas y objetivos ambiciosos en todas esas esferas, al tiempo que incorpora un importante compromiso por parte de los países desarrollados que lo suscribieron: "ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta" (UNESCO, 2000). El G8 reafirmó este compromiso en la Cumbre celebrada en 2007 en Heiligendamm, Alemania (Grupo de los Ocho, 2007). Dos años antes, en Gleneagles, los líderes del G8 reiteraron el apoyo a sus socios africanos en el compromiso para garantizar que en 2015 todos los niños tengan acceso a la educación primaria obligatoria y gratuita y que puedan completarla (Grupo de los Ocho, 2005). ¿En qué medida los donantes están actuando conforme a sus promesas?

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* del año 2007 estimaba que serían necesarios USD 11.000 millones anuales en ayudas para que los países de ingresos bajos pudiesen alcanzar la universalización de la enseñanza primaria, reducir el analfabetismo en los adultos y expandir los programas destinados a la primera infancia (UNESCO, 2006). Estas cifras se incrementan cuando se trata del cumplimiento de todos los objetivos de la EPT, incluyendo las competencias para la vida diaria de jóvenes y adultos, y la alfabetización. En líneas generales, los compromisos de ayuda al sector educativo han seguido las tendencias mundiales observadas en materia de ayuda. El período comprendido entre 1999 y 2004 estuvo marcado por un incremento significativo de los compromisos, que pasaron de USD 7.300 millones a USD 11.000 millones, para volver a bajar un 23% en 2005, hasta llegar a los USD 8.500 millones (Gráfico 4.3). Los compromisos respecto de la educación básica siguieron el mismo patrón: aumentaron a USD 5.200 millones en 2004, para caer a USD 3.700 millones en 2005 (el Recuadro 4.2 detalla las hipótesis utilizadas en el cálculo de la ayuda para la educación y la educación básica). Los compromisos mundiales volvieron a incrementarse en 2006, pero ligeramente por encima de las cifras registradas en 2004, mientras que las ayudas para la educación básica ni siquiera volvieron a alcanzar el nivel de 2004. La variación anual no basta por sí sola para explicar este comportamiento. La desaceleración del crecimiento de las ayudas para la educación, y aún más para la educación básica, queda confirmada al calcular las medias de dos años y reducir así el efecto de volatilidad de los compromisos de un año a otro. Como muestra el Gráfico 4.3, la media anual correspondiente a los compromisos de ayuda para 2005 y 2006 estaba por debajo de la de 2003 y 2004, tanto para la educación como para la educación básica.

La ayuda para la educación en 2006 estuvo por debajo de los niveles de 2004.

Gráfico 4.3: Total de los compromisos de ayuda para la educación y la educación básica (1999-2006)



Fuente: OCDE-CAD (2008c).

Recuadro 4.2: Evaluación del total de la ayuda para el sector educativo

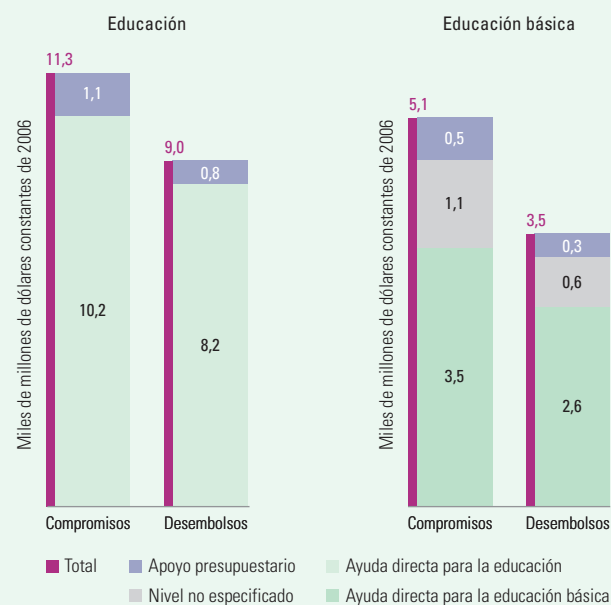
El sistema de informes estadísticos del CAD de la OCDE distingue tres niveles principales de instrucción: básica, secundaria y postsecundaria. La ayuda para la educación básica se divide en educación preescolar, educación primaria y competencias básicas para la vida diaria de jóvenes y adultos, dentro de las que se incluye la alfabetización. Sin embargo, no todas las ayudas para la educación están específicamente designadas para destinarse a un nivel particular de instrucción. Desde 2006, el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* y la Secretaría de la IVR de la EPT han considerado que la mitad de la ayuda para la educación "no destinada a un nivel de instrucción específico" beneficia a la educación básica. El sector educativo recibe además contribuciones en concepto de ayuda presupuestaria general, de las cuales se considera que un quinto se asigna a la educación, y la mitad de ese quinto a la educación básica*. Por lo tanto:

- Ayuda total al sector educativo = ayuda directa a la educación + 20% de la ayuda presupuestaria general.
- Ayuda total a la educación básica = ayuda directa a la educación básica + 50% de ayudas a la educación no destinadas a un nivel de instrucción específico + 10% de la ayuda presupuestaria general.

El gráfico 4.4 muestra los componentes de todos los compromisos de ayuda y los desembolsos destinados a la educación y a la educación básica en 2006, para todos los países beneficiarios.

* Un análisis de los créditos de apoyo para la lucha contra la pobreza del Banco Mundial indica que el sector educativo se beneficia del 15% al 25% de la ayuda presupuestaria general (Secretaría de la IVR, 2006).

Gráfico 4.4: Componentes de la ayuda para la educación y la educación básica (2006)



Fuente: OCDE-CAD (2008c).

Los porcentajes de AOD destinados a la educación y a la educación básica reflejan la prioridad atribuida a estos sectores. Pocos han sido los cambios observados. El Cuadro 4.1 muestra que, en líneas generales, el porcentaje de la ayuda total destinada a la educación permanece estable en aproximadamente un 9% entre 2000 y 2006, salvo una caída en 2005. El porcentaje destinado a la educación básica

también se mantiene constante en torno al 4%, lo que sugiere que su posición en el sector educativo sigue siendo más o menos la misma. En otras palabras, todo el crecimiento en los compromisos de ayuda para la educación y la educación básica durante ese período es producto del incremento general de los compromisos de ayuda más que de cambios en la asignación de prioridades.

Cuadro 4.1: Porcentaje de los compromisos de ayuda destinados a la educación y la educación básica (2000-2006)

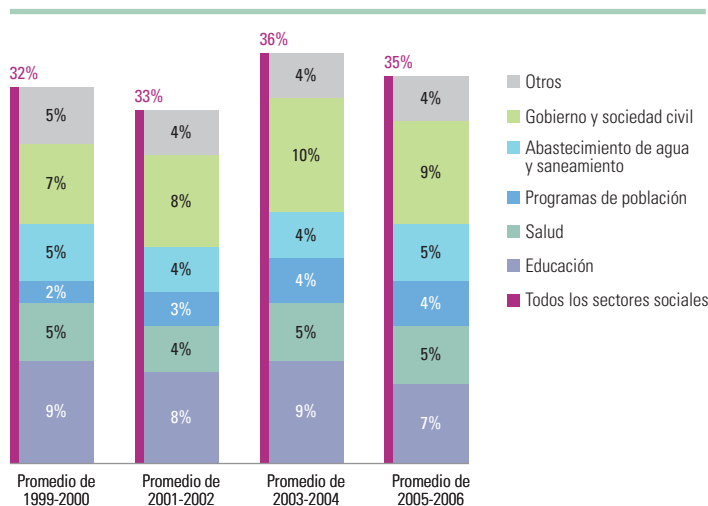
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Porcentaje de la AOD total que se destina a la educación	9%	9%	10%	9%	10%	7%	9%
Porcentaje de la ayuda total para la educación que se destina a la educación básica	42%	43%	36%	43%	48%	44%	45%
Porcentaje de la AOD total que se destina a la educación básica	4%	4%	3%	4%	5%	3%	4%

Fuente: OCDE-CAD (2008c).

Existe el riesgo de que la desaceleración observada en el crecimiento de los compromisos desde 2004 se vea pronto reflejada en un crecimiento más lento de los desembolsos.

¿Dónde se ubica el sector educativo con respecto a los otros sectores sociales? El incremento de los compromisos de los organismos multilaterales y el crecimiento de los fondos mundiales condujeron a un aumento del porcentaje de los compromisos de ayuda destinados a los programas vinculados con la salud y la población, que pasó del 7% al 9% entre 1999-2000 y 2005-2006 (Gráfico 4.5). La proporción de programas relacionados con el agua y el saneamiento permaneció sin cambios, en un 5%. De manera general, el porcentaje de la AOD total destinada a estos sectores sociales (programas en materia de educación, salud, población y agua y saneamiento), que constituyen la columna vertebral de los ODM, se mantuvo constante en un 21% entre 1999-2000 y 2005-2006.

Hasta ahora el presente capítulo se ha centrado en los compromisos de ayuda. Estos compromisos son importantes en la medida en que reflejan las prioridades reales asignadas a las ayudas en

Gráfico 4.5: Porcentaje de los compromisos de ayuda totales destinados a los distintos sectores sociales (1999-2006)

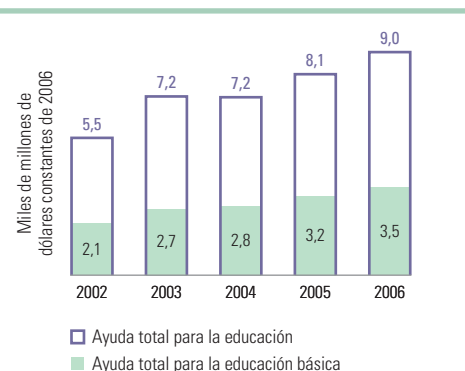
Nota: Este gráfico sólo muestra las contribuciones directas a los sectores y no incluye el apoyo procedente del presupuesto general.

Fuente: OCDE-CAD (2008c).

general y a los sectores de forma individual. Sin embargo, los compromisos de ayuda para un año dado a menudo se desembolsan a lo largo de varios años. En cambio, los desembolsos reflejan la cantidad de ayuda realmente puesta a disposición de los países en un año determinado.

Teniendo en cuenta el desfase de tiempo entre la formulación de un compromiso de ayuda y su desembolso, los desembolsos totales de un año dado reflejan compromisos de años anteriores. El gráfico 4.6 muestra los desembolsos totales en concepto de ayuda para la educación y la educación básica entre 2002 (primer año del que se dispone de información) y 2006, poniendo de manifiesto una progresión continua. En efecto, los desembolsos en concepto de ayuda para la educación pasaron de USD 5.500 millones en 2002 a USD 9.000 millones en 2006, mostrando una media de incremento del 11% anual. Por su parte, los desembolsos en concepto de ayuda para la educación básica crecieron al mismo ritmo, pasando de USD 2.100 millones en 2002 a USD 3.500 millones en 2006.

Pese a la progresión anual de los compromisos, los desembolsos tienden a ser menores que los compromisos para cualquier año dado. Siempre que el coeficiente compromisos/desembolsos permanezca más o menos constante, los responsables de la planificación educativa pueden esperar un aumento del flujo de financiación real. Lo contrario también es cierto: cualquier contracción de los compromisos indica una disminución de los flujos de desembolso. En el contexto actual, existe el riesgo de que la desaceleración observada desde 2004 en el crecimiento de los compromisos se vea pronto reflejada en un crecimiento más lento, o incluso estancado, de los desembolsos.

Gráfico 4.6: Desembolsos totales en concepto de ayuda para la educación y la educación básica (2002-2006)

Nota: La Comisión Europea fue el único organismo multilateral que suministró datos sobre los desembolsos a la Secretaría de la OCDE-CAD, aunque la AIF suministró informaciones no oficiales.

Fuente: OCDE-CAD (2008c).

¿Se mejora la equidad asignando la ayuda a quienes más la necesitan?

La escasez de la financiación hace que la distribución de la ayuda sea de extrema importancia. Ciertamente, lograr un máximo impacto y beneficiar a aquellos que más lo necesitan son los dos grandes imperativos, pero combinar eficacia con equidad es a menudo un equilibrio difícil de conseguir, ya que no hay garantías de que la ayuda a aquellos que más la necesitan sea la que tenga el mayor impacto. Si bien no existe una fórmula que permita determinar el equilibrio correcto, la distribución de la ayuda es objeto de una atención creciente, especialmente en el marco de la desaceleración del crecimiento de los compromisos de ayuda para la educación y la educación básica desde 2004. Los *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de años anteriores, especialmente el Informe de 2008, describen de manera detallada los montos de ayuda recibidos por los países a título individual y los cambios que se han producido desde 1999. En los Cuadros relativos a la ayuda que figuran en el Anexo del presente Informe, la información de seguimiento se encuentra actualizada al 2006. La presente cessione va más allá de la simple

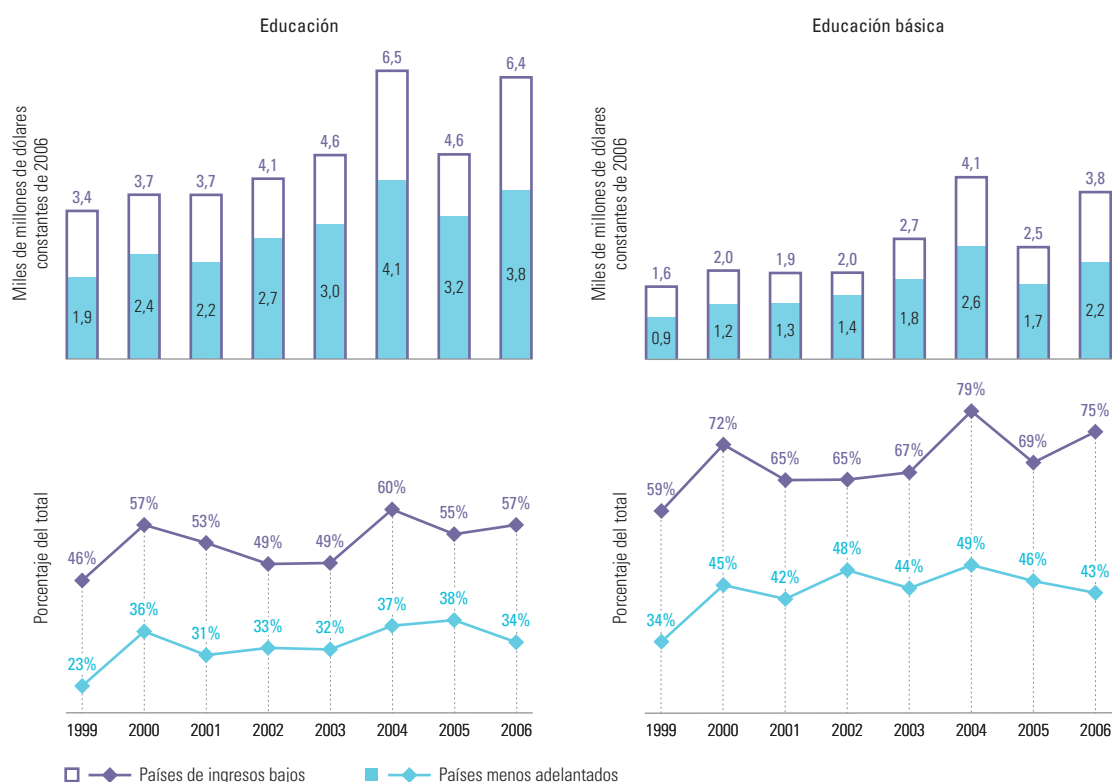
descripción de los niveles de ayuda por país, ya que intenta evaluar el grado de equidad en la distribución de las ayudas (definida a partir de indicadores de necesidad) y su relación con los progresos hacia la EPT. El análisis utiliza datos de 2006 sobre los compromisos totales de ayuda para la educación y la educación básica destinados a 68 países de ingresos bajos.

¿Qué porcentaje de la ayuda se asigna a los países más pobres?

En 2006, la ayuda para la educación tuvo como beneficiarios a 147 países, de los cuales el CAD de la OCDE define a 79 como países en desarrollo con ingresos medios y a 68 como países en desarrollo con ingresos bajos (CAD-OCDE, 2007a). Este último grupo incluye 50 países clasificados como países menos adelantados. En 2006, los países de ingresos bajos recibieron USD 6.400 millones en ayuda para la educación, un monto ligeramente inferior al recibido en 2004 pero superior al registrado en años anteriores (Gráfico 4.7). El porcentaje de la ayuda total para la educación que recibieron estos países en 2006 fue del 57%, una cifra que puede parecer relativamente baja, pero que de hecho es la más alta desde el año 2000, con excepción del año 2004. Los países de ingresos

Combinar eficacia con equidad es difícil, ya que no hay garantías de que la ayuda a aquellos que más la necesitan sea la que tenga el mayor impacto.

Gráfico 4.7: Ayuda para la educación y la educación básica (compromisos) por grupos de ingresos



Fuente: OCDE-CAD (2008c).

bajos recibieron un porcentaje mayor de la ayuda total para la educación básica, del orden del 75% para 2006. Una vez más, exceptuando el año 2004, este porcentaje es el más alto de los años recientes, y casi un 10% más elevado que en el período 2001-2003. A pesar de estas tendencias positivas, en 2006 los países en desarrollo de ingresos medios recibieron más de dos quintos de la ayuda para la educación y un cuarto de la ayuda para la educación básica. A la luz de los compromisos asumidos en Dakar y en las reuniones del G8, los donantes deberían quizás preguntarse si estas asignaciones son coherentes con una distribución equitativa de la ayuda y con la consecución de las metas establecidas en Dakar.

Desde 2000, poco ha sido el incremento del porcentaje de ayuda para la educación (incluyendo la educación básica) destinado a los 50 países menos adelantados, que, con un ingreso per cápita inferior a USD 900, constituyen los países más pobres del mundo. De 2000 a 2005, el porcentaje de la ayuda total para la educación que les fue destinado aumentó ligeramente, pasando de una media del 33% en el período 2000-2002, a casi el 36% en 2003-2005. Durante el mismo período, el porcentaje de la ayuda total para la educación básica destinado a estos países apenas se incrementó, pasando del 45% al 46% (Gráfico 4.7). Los datos correspondientes al año 2006 son inciertos, ya que en ese año dos donantes contrajeron compromisos relativamente importantes de ayuda para la educación básica a través de la IVR, pero de esa ayuda aún se desconocen los montos que serán asignados a los países menos adelantados.

La distribución de la ayuda entre los países de ingresos bajos sigue siendo contradictoria

La asignación de ayudas individuales a los países de ingresos bajos está inevitablemente influida por factores históricos y políticos. ¿Pero hasta qué punto estas asignaciones están también condicionadas por las necesidades relativas de los países y su probada capacidad para utilizar esas ayudas de forma eficaz? Los datos empíricos varían, ya que el grupo de países de ingresos bajos es en sí mismo variado. En efecto, estos 68 países van desde Kenya y Vietnam, que están cerca de alcanzar al menos algunos de los objetivos de la EPT, hasta Chad, Níger y Pakistán, a quienes les queda aún un largo camino por recorrer. Existen también significativas diferencias en el ingreso per cápita de estos diferentes países, que afecta su potencial capacidad de financiar los programas de la EPT. Asimismo, se observan variaciones en los indicadores de rendimiento más recientes. Las características propias de cada país y los resultados obtenidos por cada uno obligan a actuar con suma cautela a la hora de establecer comparaciones. No obstante, estas comparaciones

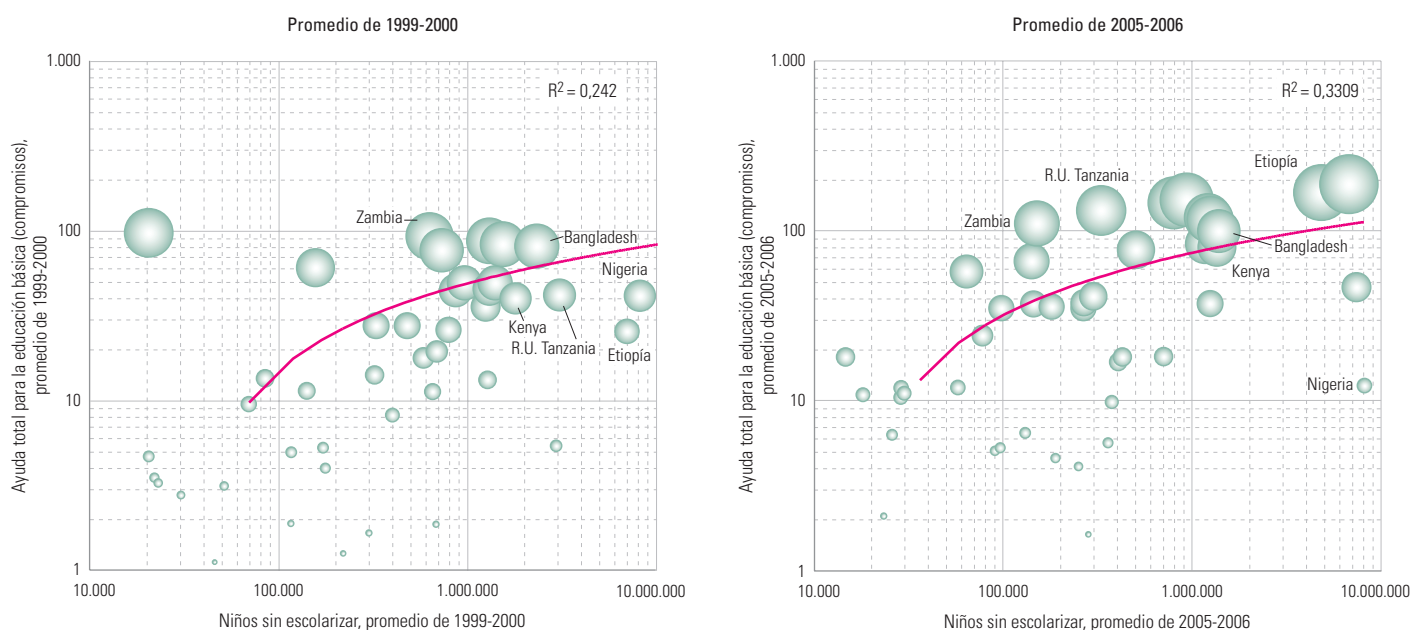
pueden proporcionar una mejor comprensión de la eficacia y la equidad de las ayudas. En primer lugar, el presente apartado analiza la relación entre los niveles de ayuda y la magnitud de los retos en materia educativa, medidos en términos de la cantidad de niños sin escolarizar. En segundo lugar, examina la relación entre las ayudas y los progresos alcanzados hacia la consecución de los objetivos de la EPT.

Existen diferentes maneras de medir la necesidad, dentro de las cuales el cómputo de la cantidad de niños sin escolarizar constituye una primera aproximación de gran utilidad. Por consiguiente, si suponemos que los flujos de ayuda reflejan la necesidad de los países, a mayor número de niños sin escolarizar deberían corresponder mayores niveles de ayuda, de modo que los países con porcentajes similares de niños fuera del circuito escolar deberían recibir, en líneas generales, montos de ayuda similares. Ahora bien, el Gráfico 4.8 sugiere que la relación entre el nivel de ayuda y la cantidad de niños sin escolarizar no sigue esta lógica. Por ejemplo, antes de Dakar, con un porcentaje de niños sin escolarizar dos veces mayor que el de la República Unida de Tanzania, Etiopía recibió tres quintos de la ayuda para la educación básica que le fuera asignada a ese país. Del mismo modo, Zambia recibió el doble de las ayudas que le fueron asignadas a Kenya, a pesar de tener un porcentaje de niños sin escolarizar tres veces menor que el de ese país. En 2006, en términos del porcentaje de niños sin escolarizar, Kenya continuaba recibiendo una pequeña proporción de la ayuda para la educación básica, comparada con países como Mozambique y la República Unida de Tanzania. No obstante, si bien la correlación entre las ayudas y la cantidad de niños sin escolarizar no es sólida, los resultados obtenidos a partir de simples análisis de regresión indican que comienza a esbozarse una tendencia a asignar las ayudas en función de las necesidades. Así, con respecto al año 2000, en 2006 se registró una mayor concentración de la ayuda para la educación básica en países con mayores porcentajes de niños sin escolarizar.

Si la correlación entre ayuda y cantidad de niños sin escolarizar es, en promedio, positiva pero poco sólida, ¿acaso los países más pobres recibieron más ayuda que los países con porcentajes similares de niños sin escolarizar pero con ingresos per cápita superiores? Parece que la respuesta es no. Por ejemplo, con un ingreso per cápita tres veces superior al de Níger, Bangladesh recibió cinco veces más ayuda para la educación básica, a pesar de que ambos países tenían alrededor de 1,3 millones de niños sin escolarizar (véanse, en el Anexo, los Cuadros relativos a la ayuda y el Cuadro Estadístico 5). Si bien los donantes han asignado

Desde 2000, poco ha sido el incremento del porcentaje de ayuda para la educación y la educación básica destinado a los países menos adelantados.

Gráfico 4.8: Ayuda total para la educación básica (compromisos) y niños sin escolarizar en edad de cursar primaria (1999-2000 y 2005-2006)



	Promedio de 1999-2000					
	Bangladesh	Etiopía	Kenya	Nigeria	R.U. Tanzania	Zambia
Ayuda total para la educación básica (millones de dólares)	82	26	40	42	42	93
Niños sin escolarizar (millones)	2,3	7,0	1,8	8,1	3,1	0,6

	Promedio de 2005-2006					
	Bangladesh	Etiopía	Kenya	Nigeria	R.U. Tanzania	Zambia
Ayuda total para la educación básica (millones de dólares)	101	169	81	12	133	111
Niños sin escolarizar (millones)	1,4	4,8	1,3	8,0	0,3	0,2

Notas: Escala logarítmica. El tamaño de las burbujas refleja la ayuda total para la educación básica (compromisos). Fuentes: Cuadro estadístico 5 del Anexo; OCDE-CAD (2008c).

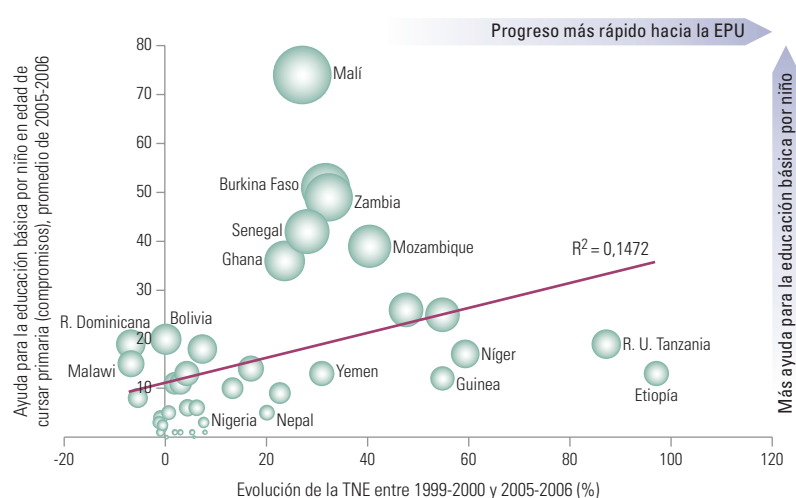
cada vez más ayuda para la educación básica a países con mayor número de niños sin escolarizar, no existen pruebas que demuestren que se haya conferido una mayor prioridad a los países más pobres.

¿La asignación de las ayudas refleja los resultados obtenidos recientemente por los países en materia de desarrollo educativo? El Gráfico 4.9 ilustra los compromisos de ayuda para la educación básica del período 2005-2006 por niño en edad de cursar primaria, relacionándolos con los cambios observados desde Dakar en las tasas netas de escolarización de 41 países. De manera general, la correlación es positiva, pero poco sólida. Los países que han registrado mayores progresos (ubicados en la parte derecha del gráfico) han recibido una media de ayudas ligeramente superior. Esta relación, sin embargo, dista de ser perfecta. Países como Etiopía y la República Unida de Tanzania, donde las tasas de escolarización se han casi duplicado desde Dakar, recibieron menos ayuda per cápita que Burkina Faso, Malí, Senegal y Zambia,

donde los progresos fueron más lentos. En líneas generales, los progresos reflejados en el aumento de las tasas de escolarización explican sólo el 15% de la variación en la distribución de las ayudas por niño para la educación y la educación básica.

Medida con respecto a los indicadores habituales de progreso, la distribución de la ayuda revela algunos resultados aparentemente arbitrarios. Por ejemplo, si la ayuda deber reflejar en parte los buenos resultados obtenidos en materia de objetivos compartidos, no queda claro por qué Malawi recibió ayudas un tanto superiores a las de Etiopía, cuando la tasa de escolarización disminuyó en el primer país y se duplicó en el segundo. Claramente, la percepción que tienen los donantes de la capacidad de cada país para absorber un incremento en la ayuda es importante, aunque no alcanza para proporcionar una explicación exhaustiva. Níger, por ejemplo, obtuvo mayores avances que Burkina Faso en el incremento de la escolarización, pero recibió sólo un tercio del monto de la ayuda asignada por niño en edad de cursar primaria.

Los países que han registrado mayores progresos han recibido una media de ayuda ligeramente superior.

Gráfico 4.9: Ayuda para la educación básica (compromisos) y progresos hacia la EPU

	Ayuda total para la educación básica por niño en edad de cursar primaria (dólares constantes de 2006)	Niños sin escolarización primaria (en miles)	Cambios en la tasa neta de escolarización entre 1999-2000 y 2005-2006
	Promedio de 2005-2006	Promedio de 2005-2006	(%)
R. Dominicana	19	239	-7
Malawi	15	180	-7
Bolivia	20	52	0
Nigeria	1	8.097	9
Nepal	5	702	22
Ghana	36	1.200	26
Malí	74	795	30
Senegal	42	500	31
Yemen	13	906	34
Burkina Faso	51	1.237	35
Zambia	49	150	36
Mozambique	39	928	45
Guinea	12	403	61
Níger	17	1.238	66
R.U. Tanzania	19	329	97
Etiopía	13	4.782	108

Nota: El tamaño de las burbujas refleja la ayuda total para la educación básica por niño en edad de cursar primaria (compromisos).

Fuentes: Cuadro estadístico 5 del Anexo; OCDE-CAD (2008c).

Los Estados frágiles constituyen otro subgrupo diferente de países, en los que, habida cuenta de su escasa capacidad de financiación nacional, las necesidades son mayores, desde todo punto de vista. Muchos de ellos afrontan también fuertes limitaciones en su capacidad institucional. ¿Es posible entonces evaluar si los donantes están prestando suficiente atención a estos países? En 2006, los 35 países que el CAD de la OCDE define como frágiles recibieron USD 1.600 millones en concepto de ayuda para la educación, de los cuales USD 900 millones fueron destinados a la educación básica². Estos montos representaban

2. El sector educativo de los Estados frágiles también recibió el 2% de todas las asignaciones de ayuda de emergencia (Save the Children, 2008b).

el 14% de toda la ayuda para la educación y el 17% de la ayuda para la educación básica, cifras apenas superiores al porcentaje de población de los Estados frágiles respecto de la población total de los países en desarrollo. Teniendo en cuenta los bajos niveles de acceso a la educación y de la tasa de terminación de estudios, los graves problemas de calidad educativa y las limitaciones en términos de financiación y capacidades que caracterizan a los Estados frágiles, estos niveles de ayuda parecen reflejar un compromiso muy limitado respecto de la financiación basada en las necesidades.

Los resultados generales pueden resumirse brevemente. Durante los últimos años, se ha producido un ligero cambio de enfoque en la ayuda para la educación básica, en el sentido de que ésta se orienta cada vez más hacia los países más necesitados. El porcentaje de la ayuda total para la educación destinado a los países con ingresos bajos se incrementó de forma marginal, a pesar de que, dentro de este grupo, el porcentaje asignado a los países menos adelantados se ha mantenido constante. Dentro del grupo de países de ingresos bajos se observa una tendencia tenue pero positiva hacia la focalización de los compromisos de ayuda en los países que registran el mayor déficit en materia de educación, medido éste en términos de porcentaje de la población sin escolarizar. También existen datos empíricos (aunque limitados y contradictorios) que parecen indicar que los países en los que se registró un aumento del acceso a la educación básica han sido recompensados con ayudas. Sin embargo, nada indica que exista un compromiso general hacia una mayor eficacia o equidad en el flujo de ayudas.

Estos resultados deben interpretarse con cautela. En efecto, así como el concepto de necesidad es vasto y puede medirse de diferentes maneras, no existe un criterio único para medir los progresos hacia la EPT. No obstante, parece haber razones de peso para reforzar el acento puesto en la equidad e incrementar los compromisos de ayuda para los países que registran progresos.

Actuación de los donantes: resultados contradictorios

En su diálogo con los países en desarrollo, los donantes han enfatizado la importancia de la equidad en el gasto público. De hecho, el porcentaje del gasto público total asignado a la educación básica es ampliamente utilizado como un indicador de equidad. Ahora bien, si aplicaran estos mismos criterios a sus propios países, muchos donantes descubrirían que sus programas de ayuda son muy poco equitativos, ya que son escasos los que confieren una alta prioridad al

apoyo de los objetivos de la EPT, ya sea a través de sus propios programas o por medio de contribuciones al Fondo Catalítico de la IVR.

A pesar de las significativas contribuciones en concepto de ayuda a la educación realizadas por numerosos países respecto del tamaño de sus economías (por ejemplo, Canadá, Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo), el conjunto de la financiación de la educación está dominado por un pequeño grupo de donantes. En 2006, Francia era el más importante (USD 1.900 millones), seguida por Alemania (USD 1.400 millones), los Países Bajos (USD 1.400 millones), el Reino Unido (USD 1.200 millones) y la Asociación Internacional de Fomento (AIF) del Banco Mundial (USD 1.000 millones) (Gráfico 4.10). Con excepción de Japón, la Comisión Europea y los Estados Unidos, ningún otro donante destinó más de USD 300 millones a la educación. Dentro del grupo de donantes, cabe destacar los Países Bajos por la magnitud de su contribución respecto del tamaño relativamente pequeño de su economía.

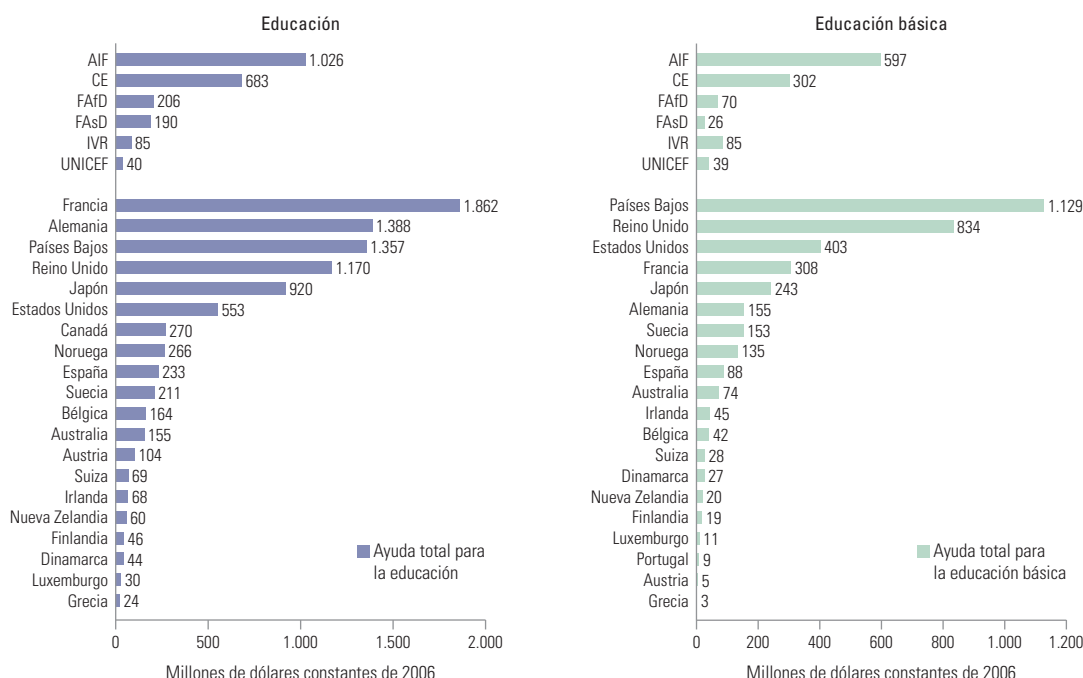
En lo que respecta a la distribución de la ayuda dentro de los diferentes niveles de instrucción, los antecedentes de los principales donantes varían. Por ejemplo, en 2006, Francia y Alemania destinaron a los niveles básicos de instrucción sólo el 17% y el 11% respectivamente del total

de su ayuda para la educación, ya que concentraron sus contribuciones en la educación terciaria. En cambio, los Países Bajos y el Reino Unido asignaron respectivamente el 83% y el 71% de su ayuda total para la educación a la educación básica. En 2006, los Países Bajos se transformaron en el principal donante de ayuda para la educación básica, con USD 1.100 millones, casi un cuarto de la ayuda total. Dentro del grupo de los donantes más importantes estuvieron también el Reino Unido (USD 834 millones), la AIF (USD 597 millones), los Estados Unidos (USD 403 millones), Francia (USD 308 millones) y la Comisión Europea (USD 302 millones). La mitad de todos los compromisos de ayuda para la educación básica provino de tan sólo 3 donantes (los Países Bajos, el Reino Unido y la AIF), que fueron responsables del 60% de la ayuda total para la educación básica destinada a los países de ingresos bajos. La concentración de la ayuda para la educación básica en un número reducido de donantes suscita graves interrogantes respecto del compromiso de varios donantes individuales en materia de EPT.

La financiación de la educación está dominada por un pequeño grupo de donantes.

Un gran número de donantes bilaterales incrementaron su ayuda total para la educación en 2006 (Gráfico 4.11). El mayor aumento corresponde al Reino Unido, que ese año casi triplicó su ayuda para la educación. La ayuda de Alemania para la educación casi llegó a triplicarse también, aunque

Gráfico 4.10: Ayuda total para la educación y la educación básica (compromisos) por donante (2006)

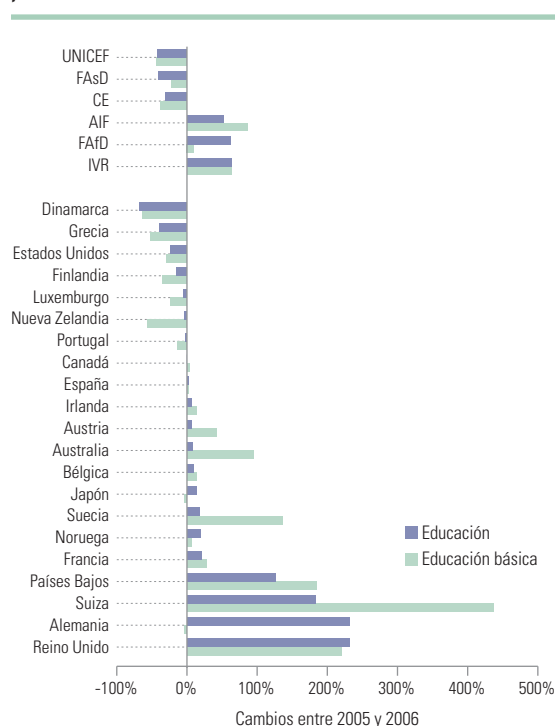


Nota: Italia no suministró datos sobre la ayuda de 2006.

Fuente: OCDE-CAD (2008c).

Los Países Bajos, el Reino Unido y la AIF fueron responsables del 60% de la ayuda para la educación básica destinada a los países de ingresos bajos.

Gráfico 4.11: Evolución de la ayuda para la educación y la educación básica (compromisos) entre 2005 y 2006, por donante



Nota: Italia no suministró datos sobre la ayuda de 2006.

Fuente: OCDE-CAD (2008c).

este aumento puede en parte explicarse por la falta de información suministrada sobre la proporción correspondiente a la enseñanza terciaria en 2005. Los Países Bajos casi duplicaron su ayuda a la educación, al igual que Suiza. Hubo otros incrementos marginales de las ayudas correspondientes a otros donantes bilaterales como Dinamarca, Finlandia, Grecia, Luxemburgo, Nueva Zelandia y Portugal. Por el contrario, los Estados Unidos redujeron su contribución. Dentro del grupo de los organismos multilaterales especializados, la AIF y el Banco Africano de Desarrollo aumentaron sus compromisos de ayuda para la educación, mientras que otros los disminuyeron.

El panorama en lo que respecta a la educación básica es aún más variado. Sólo siete de los 21 donantes bilaterales pertenecientes al CAD de la OCDE incrementaron significativamente³ sus ayudas para la educación básica en 2006 (Australia, Francia, Países Bajos, Noruega, Suecia, Suiza y Reino Unido), mientras que seis países las redujeron significativamente (Dinamarca, Finlandia, Alemania, Japón, Nueva Zelandia y los Estados Unidos). En los ocho países restantes, no se registraron cambios significativos. En 2006, la ayuda destinada a la educación básica brindada

por UNICEF, el Banco Asiático de Desarrollo y la Comisión Europea fue menor a la de 2005. Ahora bien, en última instancia lo importante es concentrarse en el nivel global de ayudas para la educación básica y su distribución dentro de los países en desarrollo, más que en la actuación individual de los donantes. Sin embargo, cuando el crecimiento queda en manos de un puñado de donantes, aumentan los riesgos de una repentina reducción de las ayudas, con las graves consecuencias que esto conlleva para el progreso hacia la EPT.

Para resumir el balance general del período 2005-2006:

- El crecimiento global de las ayudas para la educación básica fue más la consecuencia de la acción de unos pocos donantes que de un amplio esfuerzo de la comunidad internacional.
- Doce países y organismos especializados donantes disminuyeron el nivel de sus ayudas (en USD 490 millones) mientras que 15 lo incrementaron (en USD 1.860 millones). Los Países Bajos, el Reino Unido y la AIF fueron responsables del 85% del incremento de la ayuda para la educación básica.
- El aumento de los esfuerzos de un pequeño grupo de donantes en 2006 fue insuficiente para contrarrestar la gran caída de los compromisos registrada en 2005, por lo que la ayuda total para la educación básica en 2006 fue menor a la de 2004 (Gráfico 4.3).

Iniciativa Vía Rápida: resultados inferiores a los esperados

El continuo déficit financiero en el ámbito de la educación plantea importantes interrogantes acerca del futuro de una de las iniciativas multilaterales más importantes de la era posterior a la reunión de Dakar. La IVR fue creada en 2002 como un mecanismo para fomentar un amplio apoyo de los donantes a la EPT. A fines de 2003, se estableció el Fondo Catalítico (véase el Informe de 2008 para una descripción más detallada). La columna vertebral de la IVR son los planes sectoriales de los gobiernos en materia de educación, cuya aprobación por parte de representantes locales de los donantes sirve como indicador de su predisposición hacia un aumento de las ayudas. El Fondo Catalítico no fue concebido como una primera instancia de ayuda para la educación básica, puesto que los programas de organismos especializados bilaterales y multilaterales continúan desempeñando ese papel, sino con el propósito inicial de brindar un apoyo a corto plazo a países que no contaran con programas bilaterales. Las reglas que rigen el cumplimiento

3. El cambio es considerado significativo cuando su valor absoluto supera los USD 10 millones.

de los requisitos y la duración de este apoyo han evolucionado desde entonces. Actualmente, se han aprobado 35 planes nacionales, hay 8 en espera de aprobación para 2008 y otros 13 para 2009. Si bien la función central de la IVR es fomentar la creación de programas bilaterales, muchos países consideran su Fondo Catalítico como una importante fuente de financiación en sí misma.

El balance general plantea importantes interrogantes acerca del papel actual y futuro del Fondo Catalítico, en la medida en que no ha sido capaz de desarrollar una base más amplia de donantes. Las ayudas prometidas al Fondo por 17 donantes para el período 2004-2011 ascienden a USD 1.300 millones, mientras que las promesas de ayuda para 2007 y 2008 (USD 265 millones y USD 383 millones) son inferiores a las de 2006 (USD 439 millones). Hasta el momento, los Países Bajos han asumido el 43% del total de los compromisos y el Reino Unido el 21%. Junto con la Comisión Europea y España, estos donantes son responsables del 79% de todos los compromisos de ayuda. Hasta el momento, ocho de los 16 donantes bilaterales miembros de la IVR, que participan regularmente en sus reuniones, han prometido menos de USD 20 millones cada uno, lo que sugiere un bajo nivel de compromiso o un bajo nivel de confianza en el Fondo Catalítico, o bien ambas cosas.

Desde el punto de vista del conjunto de la financiación, el fondo Catalítico tiene una relevancia limitada. De los USD 1.300 millones de la suma comprometida, USD 1.100 millones han sido teóricamente asignados, pero no se ha transferido aún todo el monto. Los acuerdos celebrados con los países totalizan sólo USD 329 millones, con desembolsos a fines de febrero de 2008 cercanos a los USD 270 millones. 18 países han recibido subsidios; los montos más importantes se han destinado, en orden descendente, a Kenya, Yemen, Madagascar, Ghana y Nicaragua. Ningún otro país ha recibido más de USD 10 millones. Del total de compromisos de ayuda para la educación básica destinada a los países de ingresos bajos en 2006, el Fondo Catalítico sólo representó el 2%. De cara al futuro, el Fondo se enfrenta a un amplio e inminente déficit. Para 2008, las necesidades proyectadas en términos de aprobación de programas se estiman en USD 1.000 millones. Para 2010, el déficit financiero estimado para los 56 países que esperan haber logrado la aprobación de sus planes es de USD 2.200 millones por año. Sin mayores contribuciones, las necesidades previstas no podrán ser satisfechas. Los flujos de ayuda recibidos hoy por algunos países y provenientes del Fondo Catalítico se verán interrumpidos, y es posible que otros países, con planes aprobados, no logren beneficiarse de ninguna ayuda.

Donantes no pertenecientes al CAD de la OCDE y otros tipos de ayuda

Los datos relativos al flujo de ayudas presentados hasta aquí forman parte de la información que los organismos especializados bilaterales y multilaterales han comunicado a la Secretaría del CAD de la OCDE. Sin embargo, existen donantes bilaterales que apoyan la educación en países en desarrollo y que no pertenecen a la CAD. Por ejemplo, se espera que la cantidad de estudiantes africanos beneficiarios de becas para estudiar en China se duplique, pasando de 2.000 en 2006 a 4.000 por lo menos en 2009. China también ha aceptado formar a 15.000 profesionales africanos entre 2007 y 2009 en áreas técnicas, científicas y administrativas, y se ha comprometido a construir 100 escuelas rurales (Foro para la Cooperación entre China y África, 2006).

Por otra parte, las fundaciones privadas están aumentando su apoyo a la educación básica. En 2006, las fundaciones Hewlett y Gates anunciaron una serie de subvenciones por un total de USD 60 millones, destinados a mejorar la calidad de la enseñanza primaria y secundaria en los países en desarrollo (Fundación William y Flora Hewlett, 2006). En 2007, asignaron USD 9,1 millones, escalonados en tres años, a la ONG india Pratham, para su programa "Read India" (Lee India), destinado a mejorar las competencias de lectura en 100 distritos de la India (Fundación William y Flora Hewlett, 2007). En 2007, otra importante iniciativa fue el lanzamiento de Dubai Cares, una fundación que ya ha logrado recaudar cerca de USD 1.000 millones provenientes de personas y empresas de Dubai, y se ha asociado a UNICEF en un programa orientado a educar a un millón de niños (UNICEF, 2008). Entre las primeras actividades de esta alianza figura la puesta en marcha de un programa en Djibuti para mejorar la calidad de la educación y construir y rehabilitar escuelas primarias que beneficiarán a 30.000 niños. Además, la fundación ha destinado USD 16,6 millones a Save the Children, para apoyar la educación en Sudán (Save the Children, 2008a).

Además de proveer AOD a través de subsidios y préstamos en condiciones favorables, numerosos organismos multilaterales especializados otorgan préstamos duros (créditos sin trato de favor) para la educación. El Banco Mundial es la principal fuente de este tipo de préstamos: en el período que va de 1999 a 2006, concedió una media de USD 1.300 millones por año para apoyar el desarrollo de la educación, principalmente en países con ingresos medios, entre los que se incluyen USD 700 millones destinados a la educación básica, una cifra ligeramente superior a la ayuda asignada a la educación básica a través de la AIF. Alrededor del 60% de los préstamos fueron otorgados a países de

De cara al futuro, el Fondo Catalítico se enfrenta a un amplio e inminente déficit.

Francia, Alemania y Japón han demostrado relativamente poco interés por la educación básica y los países de ingresos bajos.

América Latina entre 2005 y 2006, siendo los mayores beneficiarios Brasil, Colombia, México y la República Bolivariana de Venezuela (más Filipinas). Los bancos de desarrollo regionales también se han mostrado activos en este ámbito. Así, de 1999 a 2006, el Banco Africano de Desarrollo destinó USD 16 millones al año a préstamos para la educación, el Banco Asiático de Desarrollo USD 83 millones anuales y el Banco Interamericano de Desarrollo un promedio de unos USD 283 millones por año (Gráfico 4.12). Aproximadamente la mitad de estos préstamos estuvieron específicamente destinados a la educación básica.

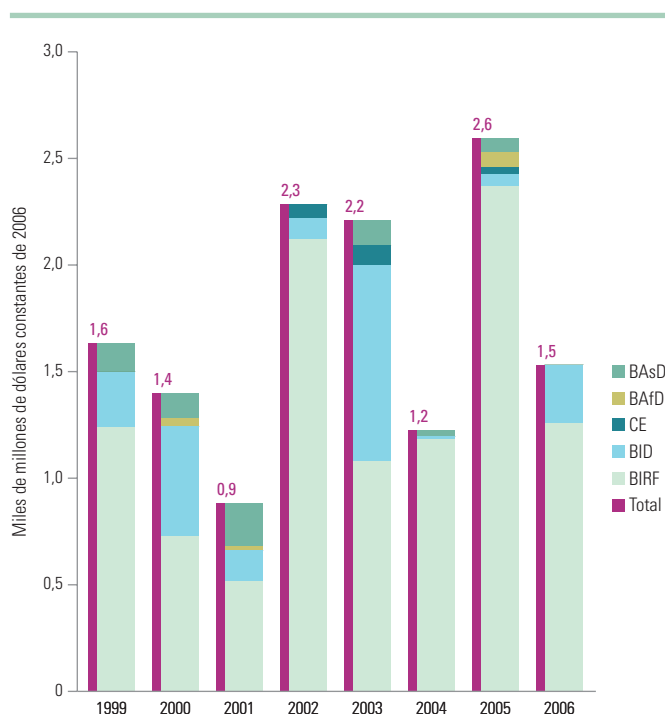
¿Los donantes están apoyando adecuadamente la EPT en los países de ingresos bajos?

La ayuda internacional para la educación atraviesa un momento crítico. Como muestra el Capítulo 2, cumplir con las metas y objetivos del Marco de Acción de Dakar requerirá un significativo incremento de los estímulos. Aunque las políticas nacionales determinan en última instancia las perspectivas de éxito, si los donantes no renuevan su compromiso de cumplir con la palabra empeñada en Dakar, es decir, que ningún país se vea frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr la EPT, la meta de la EPU no se podrá alcanzar.

Tal como se ha mencionado anteriormente, se estima que se necesitarán USD 11.000 millones anuales para que los países de ingresos bajos puedan alcanzar un subconjunto de metas relacionadas con la educación básica. Pero cumplir con las metas de la EPT requiere mucho más que eso. Para acabar con el déficit financiero, toda la ayuda global para la educación básica en los países de ingresos bajos deberá multiplicarse por tres a partir del nivel actual de USD 3.800 millones por año, ya sea mediante un aumento en el total de las ayudas, una redistribución de la ayuda total para la educación, o a través de ambas cosas, pero está claro que las prácticas actuales deberán cambiar y pronto. El compromiso de Dakar respecto de la EPU tiene una fecha límite de cumplimiento. Para lograr la EPU en 2015, los gobiernos deben poner en marcha, hoy, planes a largo plazo para construir escuelas, contratar y formar docentes, y proporcionar incentivos para los grupos marginados.

En realidad, en el ámbito de la educación básica, no tiene sentido hablar de "los donantes" como grupo, ya que existen amplias diferencias entre los países y las organizaciones que brindan su apoyo a la EPT. Dentro de este variado grupo, algunos le asignan claramente una prioridad elevada (aumentando la ayuda total para la educación, concentrándose en los países más pobres y destinando un alto porcentaje de las ayudas a los niveles básicos de instrucción) y otros no (Gráfico 4.13).

Gráfico 4.12: Préstamos en condiciones no favorables (compromisos) destinados a la educación (1999-2006)



Fuente: OCDE-CAD (2008c).

- En 2005 y 2006, Canadá, la AIF, los Países Bajos y el Reino Unido asignaron individualmente, en promedio, más de tres cuartos de sus ayudas para la educación a países con ingresos bajos, y por lo menos la mitad a la educación básica. En menor medida, Noruega y Suecia han mostrado tener prioridades similares.
- Otros muchos donantes importantes están desatendiendo algunas de estas prioridades. Así, Francia, Alemania y Japón han demostrado relativamente poco interés por la educación básica y los países de ingresos bajos. De hecho, Francia y Alemania mantienen programas que guardan poca relación con el Marco de Acción de Dakar y los ODM en materia de educación. Ambos asignan mayor importancia a subsidiar el ingreso en sus universidades de estudiantes extranjeros, principalmente de países en desarrollo con ingresos medios, que a las ayudas para la educación básica en países de ingresos bajos (Recuadro 4.3). El reciente compromiso asumido por el gobierno francés de trabajar con el Reino Unido en una alianza destinada a escolarizar a 16 millones de niños del África Subsahariana para el año 2015, es bienvenido si refleja una reevaluación más profunda de las

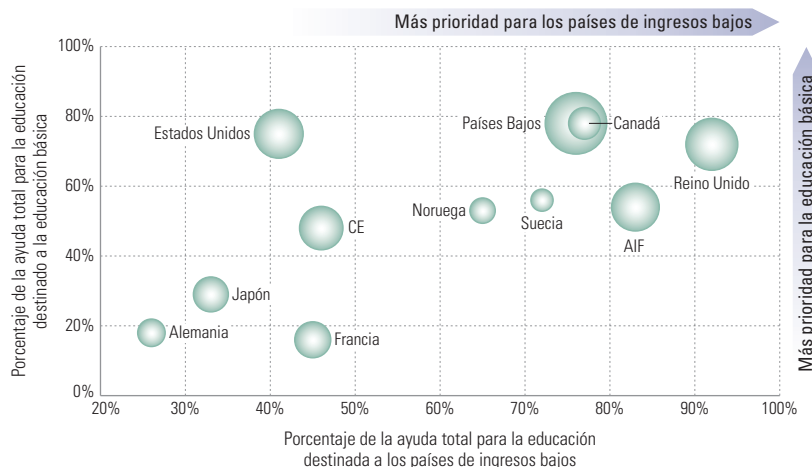
prioridades asignadas en las ayudas (Ministerio francés de Asuntos Exteriores y Europeos, 2008).

- Algunos donantes suelen dar prioridad a la ayuda para la educación básica pero sin focalizarse en los países de ingresos bajos. Por ejemplo, los Estados Unidos y la Comisión Europea asignan menos de la mitad de sus ayudas para la educación a los países de ingresos bajos.

Oportunidades desaprovechadas, malos resultados colectivos y dificultades para que la EPT se haga escuchar

Las tendencias actuales en materia de incremento de las ayudas plantean serias inquietudes acerca de las probabilidades de cumplimiento de las promesas de Dakar. Los compromisos de ayuda para la educación de 2006 no fueron superiores a los de 2004, y en el caso de la educación básica fueron incluso inferiores. La distribución de las ayudas es también fuente de preocupación, ya que los 50 países menos adelantados recibieron menos de la mitad de la ayuda para la educación básica.

Gráfico 4.13: Prioridad otorgada en los compromisos de ayuda por los principales donantes a los países de ingresos bajos y la educación básica (promedio anual de 2005-2006)



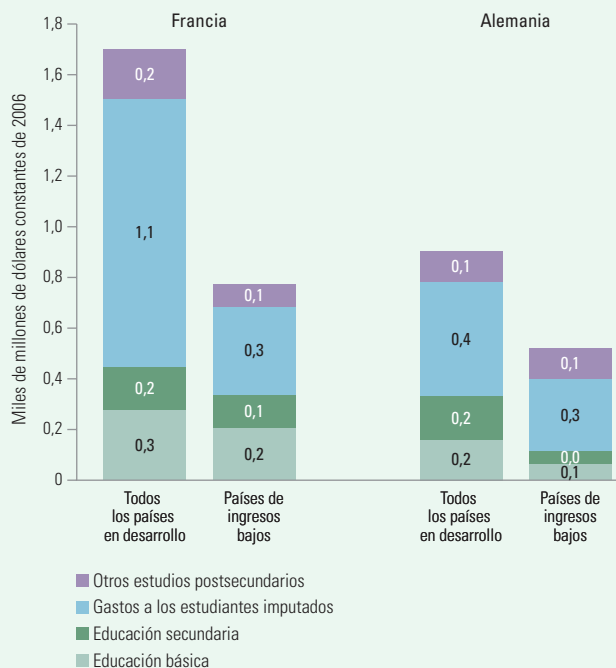
Nota: El tamaño de las burbujas refleja la ayuda total para la educación básica destinada a países de ingresos bajos, promedio de 2005-2006 (compromisos). Sólo se incluyen los donantes cuya ayuda para la educación en el periodo 2005-2006 superó un promedio de 100 millones de dólares.
Fuente: OCDE-CAD (2008c).

Recuadro 4.3: Francia y Alemania concentran su ayuda en la educación postsecundaria

En 2005 y 2006, la ayuda para la educación proveniente de Francia giraba en torno a una media de USD 1.700 millones anuales y la media de Alemania era de USD 900 millones, lo que colocaba a ambos países en el primer y tercer puesto respectivamente, en términos de importancia de su contribución al sector (Gráfico 4.14). Sin embargo, sólo el 12% de la ayuda para la educación de Francia se destinó a la educación básica de los países de ingresos bajos, mientras que para Alemania este porcentaje fue del 7%. Una gran parte de su ayuda total para la educación (el 62% para Francia y el 50% para Alemania) se destinó a cubrir los costos asociados a los estudiantes de países en desarrollo que asisten a sus instituciones de educación terciaria.

Los costos imputados a estudiantes constituyeron un porcentaje significativo de la ayuda total para la educación en varios países beneficiarios, como es el caso de Argelia, con el 80% y Túnez con el 40%. En Marruecos, donde la tasa neta de escolarización en 2006 era inferior al 90% y la tasa de alfabetización de adultos superaba apenas el 50%, dos tercios de toda la ayuda para la educación fueron destinados a los costos asociados a estudiantes, y sólo el 7% a apoyar los objetivos de la EPT.

Gráfico 4.14: Distribución de la ayuda (compromisos) de Francia y Alemania para la educación, por nivel de enseñanza (promedio anual de 2005-2006)



Fuente: OCDE-CAD (2008c).

No sólo el volumen de ayudas es menor al requerido (y al prometido). Algunos elementos esenciales de la arquitectura de ayudas creada en Dakar están por debajo de las expectativas. Un ejemplo de ello es la IVR, que fue creada para respaldar el desarrollo de los planes de EPT fiables requeridos por el Marco de Acción de Dakar, armonizar las iniciativas de los donantes en materia de educación básica y fomentar el incremento de la ayuda bilateral. La posterior creación del Fondo Catalítico, inicialmente concebido para países no vinculados con donantes bilaterales, pero más tarde extendido a los demás países, fue un complemento importante. Sin embargo, a pesar de la creación de estas instituciones, los donantes están incumpliendo sus compromisos. El apoyo bilateral a la educación básica se está estancando y, a menos que el Fondo Catalítico logre movilizar fondos suficientes, su credibilidad y la de la IVR misma se verán afectadas. Si así fuese, se habrá desaprovechado una oportunidad para galvanizar la ayuda del conjunto de los donantes alrededor del programa de la EPT.

A pesar de este panorama desalentador, pueden destacarse algunas señales positivas. En este sentido, la reafirmación de los compromisos de Dakar, plasmada en el Comunicado del G8 de 2007, para garantizar que la falta de recursos no perjudique los esfuerzos nacionales en pos de la consecución de la EPT, fue alentadora (Grupo de los Ocho, 2007). También lo fue la promesa de trabajar para subsanar el déficit de financiación que afrontan todos los países con planes aprobados por la IVR, reiterada en 2008, en Hokkaido. En junio de 2008, el Consejo Europeo reiteró su respaldo a la EPT y prometió un incremento de la ayuda para la educación de 4.300 millones de euros en 2010 (Consejo de la Unión Europea, 2008).

Las promesas son buenas en la medida en que se cumplen. Si los donantes se toman en serio sus compromisos, no podrán permitir otros dos años de insuficiente cumplimiento colectivo. La aceleración del progreso hacia la EPT no será posible sin un compromiso internacional fortalecido, que apunte al incremento de la ayuda global a los niveles prometidos en 2005. En el contexto internacional actual, este compromiso requerirá un liderazgo internacional renovado, que deberá venir en parte del mismo sector educativo. El Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos se constituye pues en la más obvia fuente de orientación, en la medida en que se propone reunir a los jefes de Estado y gobierno, ministros de educación y cooperación internacional, responsables de organismos de desarrollo y representantes de la sociedad civil y del sector privado, con el objetivo de fortalecer la voluntad política para acelerar el progreso hacia la EPT, reforzar las alianzas, identificar prioridades y alertar sobre los recursos que deberán ser movilizados.

Hasta ahora, las reuniones del Grupo de Alto Nivel no han logrado hacer avanzar el Marco de Acción de Dakar ni galvanizar la acción internacional, en parte porque no han contado con la suficiente asistencia de representantes ministeriales de los países donantes. De manera más general, el problema es que, con la notable excepción de algunos donantes bilaterales, la EPT no ha logrado hacerse escuchar con suficiente fuerza y coherencia para ocupar un lugar central en las prioridades internacionales de desarrollo. El Grupo de Alto Nivel y la UNESCO se enfrentan al gran reto de colocar a la EPT en el lugar que le corresponde y sentar así las bases de un revigorizado apoyo a ésta por parte de los donantes. □

El Grupo de Alto Nivel y la UNESCO se enfrentan al gran reto de colocar a la EPT en el lugar que le corresponde y sentar así las bases de un revigorizado apoyo a ésta por parte de los donantes.

Gobernanza y eficacia de la ayuda

El incremento de la ayuda no es sino uno de los términos de la ecuación que conducirá al cumplimiento de los compromisos asumidos en Dakar. El incremento de la eficacia es el otro. En última instancia, el aumento de la ayuda sólo será posible si existe la percepción de que su utilización permite obtener resultados positivos. En los países en desarrollo, la eficacia de la ayuda depende en parte de la gobernanza, dado que los altos niveles de corrupción, los bajos niveles de transparencia y de rendición de cuentas, y la ausencia de estrategias de desarrollo efectivas contribuyen a crear un contexto poco propicio para la aplicación eficaz de las ayudas. La gobernanza de la ayuda misma también es importante. En efecto, para garantizar la eficacia de las ayudas, es esencial que la asistencia al desarrollo refuerce (en lugar de erosionar) las capacidades institucionales nacionales generadoras de cambios, que sea previsible y que respalde las estrategias nacionales orientadas a la consecución de objetivos bien definidos.

En el transcurso de los últimos años, los problemas vinculados con la calidad de la ayuda se han convertido en una fuente de inquietud creciente, originada en parte en los países beneficiarios de la ayuda. En efecto, los gobiernos de los países en desarrollo señalan los altos costos de transacción, la influencia indebida de los donantes en el diseño de políticas y la no utilización de los sistemas nacionales, como problemas que contribuyen a reducir la eficacia de las ayudas. Por su parte, los donantes han reconocido que los sistemas de suministro de ayuda tradicionales presentan fallas. Los gobiernos de los países desarrollados admiten cada vez más que, a la hora de obtener resultados, condicionar la ayuda resulta menos eficaz que la apropiación de las estrategias de desarrollo por parte del país receptor. También se han identificado problemas más amplios en la gobernanza de la ayuda, entre los cuales figuran: la canalización de la ayuda a través de proyectos independientes y no a través de los presupuestos, sistemas financieros y programas nacionales; la escasa coordinación entre donantes; y la falta de previsibilidad de la ayuda financiera.

Por consiguiente, en 2005 los donantes adoptaron un nuevo enfoque de la gobernanza en materia de asistencia para el desarrollo, plasmada en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (CAD-OCDE, 2005), en la que los países ricos afirman estar "resueltos a emprender acciones de largo alcance y supervisables, con vistas a reformar las formas en las que

suministramos y gestionamos la ayuda". Las palabras clave de esta nueva visión son armonización, alineación y apropiación nacional. En este marco, se han contraído compromisos específicos, cristalizados en forma de metas para aumentar la previsibilidad de la ayuda, utilizar instituciones y sistemas financieros nacionales, y reducir los costos de transacción a través de una mejor coordinación de los donantes.

¿Qué resultados está obteniendo el nuevo modelo de gobernanza? En algunos casos, los cambios en los mecanismos de suministro de la ayuda están reduciendo los costos de transacción y la fragmentación. En otros, los nuevos mecanismos no han sido capaces de superar los problemas existentes. A este incipiente sistema de gobernanza de la ayuda le está costando producir resultados positivos, en parte porque la verdadera apropiación nacional exige una capacidad real para desarrollar, poner en práctica y evaluar estrategias, que aún no se ha generado en todos los países; y en parte porque algunos viejos hábitos de los donantes son difíciles de desterrar y a muchos de ellos les cuesta mantener las distancias debidas. Un ejemplo, citado hacia el final de esta sección, es la tendencia de los donantes a elaborar su propia definición de lo que consideran como "buena gobernanza" en el sector educativo y en otras esferas. Esta actitud puede dar lugar a una definición más estrecha de las medidas de buena gobernanza que los gobiernos perciben como necesarias para atraer la ayuda de los donantes.

En el resto de esta sección se examina el incipiente programa en materia de gobernanza de la ayuda, con el propósito de evaluar cuál ha sido su efecto (si es que lo ha tenido) sobre la calidad y la eficacia de la ayuda para la educación. También se describen los enfoques más recientes adoptados por los donantes en materia de gobernanza de la educación en los países en desarrollo.

Mejorar la calidad de la ayuda

Si se contempla desde otra perspectiva, se ha exagerado la importancia de la ayuda internacional. En el caso de los compromisos de Dakar, al igual que en otras esferas, los progresos reales dependen en última instancia de la manera en que los gobiernos afrontan los problemas, movilizan los recursos internos y luchan contra las desigualdades de sus sistemas educativos. Sin embargo, tal como se ha precisado en este capítulo, hay países para los cuales la ayuda internacional reviste gran importancia. En efecto, en los países más pobres, sin un fuerte aumento de la asistencia para el desarrollo, ni el mejor de los planes logrará universalizar la enseñanza primaria o alcanzar las metas fijadas para 2015.

La EPT no ha logrado tener la fuerza y coherencia suficientes para ocupar un lugar central en las prioridades internacionales de desarrollo.

La Declaración de París señala un importante reconocimiento por parte de los donantes de los defectos reales que se observan en sus actuaciones.

Las modalidades de suministro de la ayuda pueden ser tan importantes como su volumen mismo. Los flujos de ayuda impredecibles no proporcionan bases sólidas para inversiones a largo plazo en la construcción de escuelas, la contratación y formación de docentes, y el apoyo específico a los grupos marginados. Del mismo modo, el suministro de la ayuda a través de mecanismos que hacen caso omiso de los sistemas nacionales y someten a dura prueba la capacidad de gestión nacional generará resultados difícilmente sostenibles.

El nuevo paradigma de la ayuda tiene el propósito de resolver los problemas de gobernanza que plantea su suministro y hacer hincapié en la responsabilidad gubernamental. Pocos serán los que cuestionen estos objetivos. En efecto, el respeto por la apropiación nacional y la búsqueda de una mayor eficacia en las contribuciones de los donantes destinadas a reducir la pobreza son intrínsecamente loables. Sin embargo, en la práctica, es más fácil cambiar el lenguaje de la gobernanza de la ayuda que los procesos que la caracterizan.

La Declaración de París señala un importante reconocimiento por parte de los donantes de los defectos reales que se observan en sus acciones. La proliferación de donantes, el uso de proyectos para esquivar las estructuras gubernamentales, la escasa coordinación y la diversidad de sistemas de elaboración de informes son características distintivas de una escasez de gobernanza de la ayuda, que ha dejado una huella profunda en muchos países. Las consecuencias van desde el debilitamiento de los procesos de toma de decisiones y elaboración de presupuestos, hasta la fragmentación de la prestación del servicio y la erosión de las capacidades e instituciones nacionales. En su encuesta de 2008 acerca de las prácticas en materia de ayuda en 54 países, el CAD de la OCDE puso de manifiesto la magnitud del problema. Sólo el 43% de los programas y proyectos respaldados por los donantes utilizaron los sistemas de contratación pública del país beneficiario. En 2007, Níger recibió más de 600 misiones de donantes, de las cuales menos de 100 fueron misiones conjuntas (CAD-OCDE, 2008a).

Los miembros del CAD de la OCDE han adoptado indicadores para medir los progresos hacia una mayor eficacia de la ayuda. Los objetivos establecidos incluyen la reducción cuantificada del porcentaje de ayudas no señaladas o incluidas en los presupuestos nacionales, así como el incremento de las misiones conjuntas. Existe también el compromiso de incrementar en dos tercios del total la proporción de la ayuda canalizada a través de programas sectoriales, en lugar de proyectos

individuales. El programa de París reconoce que la previsibilidad a corto y medio plazo es un factor clave para la solidez de las finanzas públicas e incluye el compromiso de reducir a la mitad la proporción de la ayuda no desembolsada en el año fiscal para el cual estaba prevista.

A pesar de las buenas intenciones, los progresos en todas estas esferas han sido variables (Recuadro 4.4.). Por supuesto, no todo el déficit ni todos los problemas pueden ser atribuidos a errores de los donantes. A título de ejemplo, tiene poco sentido canalizar recursos a través de presupuestos nacionales en países caracterizados por flagrantes niveles de corrupción. No obstante, el comportamiento de los donantes respecto de sus propios parámetros de referencia plantean importantes interrogantes en materia de gobernanza. En efecto, los donantes pueden exigir que los beneficiarios de las ayudas rindan cuentas de sus acciones so pena de restringir el flujo de las ayudas, pero ¿cómo pueden éstos últimos, habiendo cumplido con su parte del trato, pedirles cuentas a los donantes? ¿Existen incentivos para alentar el buen comportamiento de los donantes?

El seguimiento de los compromisos plasmados en el programa de París constituye un paso importante hacia una rendición de cuentas verdaderamente compartida. Este seguimiento será efectivo siempre que se garantice su continuidad. La encuesta de 2008 llevada a cabo por el CAD de la OCDE proporciona datos empíricos claros que ponen de manifiesto serios problemas en las alianzas de ayuda. La apropiación nacional sigue siendo escasa, los costos de transacción continúan siendo altos, falta aún el compromiso de los donantes respecto del uso de los sistemas nacionales y la coordinación entre donantes es rudimentaria. Si se incrementa la ayuda con el mismo esquema de gobernanza, es probable que los costos de transacción aumenten sin que la eficacia de la ayuda aumente, en términos de resultados reales de desarrollo.

Los siguientes apartados examinan el papel que desempeña el incipiente programa acerca de la gobernanza de la ayuda y sus efectos en las ayudas para la educación y las perspectivas de consecución de las metas y objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar. Para ello, se toman en cuenta cuatro elementos:

- el paso de proyectos individuales a programas sectoriales;
- las acciones en materia de apropiación;
- la alineación de la ayuda con las prioridades nacionales y la utilización de los sistemas estatales; y
- la coordinación entre donantes.

Recuadro 4.4: Eficacia de la ayuda: lejos de alcanzar las metas establecidas para 2010

La Declaración de París fue el punto de partida para la gobernanza de la ayuda. Por primera vez, los donantes y gobiernos beneficiarios fijaron metas para el año 2010, destinadas a medir la eficacia de las ayudas. Los primeros resultados del seguimiento realizado en 54 países en desarrollo y 27 donantes (que representan la mitad de toda la ayuda suministrada en 2007) indican que en la mayoría de los casos las metas no serán alcanzadas y muestran que los progresos han sido lentos y desiguales:

- *La apropiación nacional sigue siendo escasa:* menos de un cuarto de los países encuestados cuenta con estrategias de desarrollo nacionales claramente vinculadas al presupuesto nacional. Esta cifra supera el 17% registrado en 2005, pero aún está lejos de la meta del 75% prevista para 2010.
- *La capacidad de seguimiento es limitada.* Menos del 10% de los beneficiarios encuestados cuenta con sistemas capaces de realizar un seguimiento de los resultados de desarrollo. Esto supone un ligero incremento respecto del 7% registrado en 2005, pero se encuentra aún lejos de la meta establecida del 35%.
- *Los progresos en la alineación de las ayudas con los programas gubernamentales han sido mínimos.* El 46% de toda la ayuda fue canalizada a través

de dispositivos de suministro de ayuda comunes, como es el caso de los enfoques sectoriales amplios. Se trata de la misma proporción aproximadamente que en 2005. La meta fijada para 2010 es del 66%.

- *El uso de los sistemas nacionales sigue siendo limitado.* Sólo el 45% de la ayuda es canalizada a través de los sistemas nacionales de gestión de las finanzas públicas. Esto no representa un importante crecimiento respecto del 40% registrado en 2005 y está a mitad de camino de la meta del 80% fijada para 2010. El hecho de que los donantes no recurran necesariamente a estos sistemas, incluso en países donde gozan de muy buena reputación, indica que la calidad no es el único factor que influye en las elecciones de los donantes. Por ejemplo, a pesar de que el sistema de gestión financiera de Mongolia figura entre los mejores de los 54 países evaluados, sólo el 17% de la ayuda que recibe este país se gestiona a través de su sistema nacional.
- *La coordinación entre los donantes es aún rudimentaria.* En 2007, los 54 países recibieron más de 14.000 misiones de los donantes, de las cuales sólo una de cada cinco había sido coordinada entre éstos. La meta para 2010 es del 40%.

Fuente: CAD-OCDE (2008a).

El paso de proyectos individuales a programas sectoriales

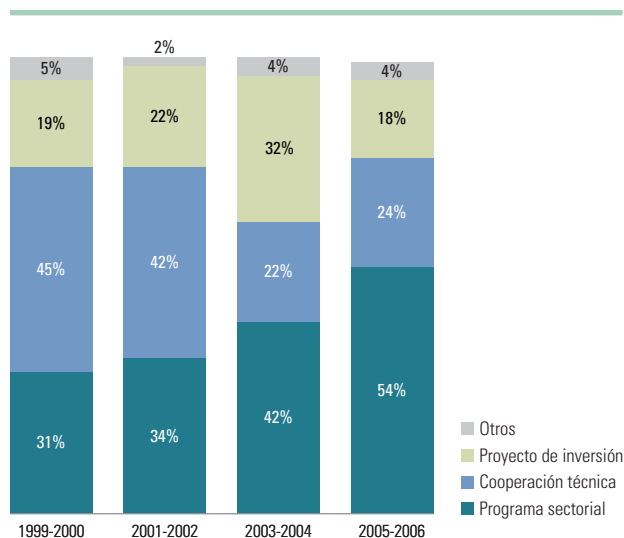
Un parámetro de referencia utilizado para evaluar los progresos del nuevo enfoque en el suministro de la ayuda es el nivel de compromiso de los donantes respecto de las ayudas canalizadas mediante programas sectoriales. De hecho, la ayuda orientada a proyectos individuales es ampliamente considerada como causa subyacente de fragmentación, generadora de altos costos de transacción y –especialmente cuando los proyectos son evaluados y administrados por unidades diferentes– potencialmente capaz de socavar las iniciativas destinadas a fortalecer la capacidad nacional. El criterio para medir el grado de compromiso respecto de las ayudas orientadas a proyectos es el aumento de la proporción de la ayuda canalizada a través de las modalidades de fondo común y apoyo presupuestario. El objetivo de aquí a 2010 es que la ayuda suministrada bajo estas modalidades alcance una proporción de dos tercios de la ayuda total. Se ha registrado una fuerte tendencia a la adopción de enfoques sectoriales amplios (SWAP) en sectores sociales, principalmente en el de la educación. Esa tendencia se basa en convicción de que el suministro coordinado de la ayuda de los donantes

destinada a respaldar programas sectoriales amplios fortalecerá la apropiación nacional y mejorará los resultados de desarrollo. La experiencia hasta la fecha indica que esta visión se encuentra ampliamente justificada, aunque con algunas reservas importantes.

En materia de compromiso financiero, se ha observado un fuerte impulso hacia el apoyo a programas sectoriales en el ámbito de la educación. Si bien los datos sólo brindan una orientación aproximada debido a la existencia de problemas de definición, las mejores estimaciones sugieren que la proporción de la ayuda canalizada a través de programas sectoriales pasó del 31% en el período 1999-2000 al 54% en 2005-2006 (Gráfico 4.15). El Gráfico 4.16 resume algunos ejemplos de programas sectoriales en materia de educación, desarrollados y puestos en práctica durante la última década en cinco países. Inicialmente pequeña, la base de donantes comprometidos con esta modalidad de ayuda se ha ido incrementando. A pesar de ello, algunos de los principales donantes, entre los que figuran Japón y los Estados Unidos, aún no han suministrado directamente ayudas a través de los enfoques sectoriales amplios.

Se ha observado un fuerte impulso hacia el apoyo a programas sectoriales en el ámbito de la educación.

Gráfico 4.15: Categorías de ayuda (compromisos) para la educación básica (1999-2006)



Fuente: OCDE-CAD (2008c).

Los enfoques sectoriales amplios pueden debilitar la posición negociadora de los beneficiarios de la ayuda y fortalecer la presión que ejercen los donantes en la esfera de las políticas.

La intensidad del avance hacia la ayuda canalizada mediante programas sectoriales varía. En líneas generales, la tendencia ha sido más acusada en países de ingresos bajos, más dependientes de la ayuda. Si bien en un principio la iniciativa fue impulsada por los donantes, los gobiernos de los países de ingresos bajos esperan que las ayudas así canalizadas permitan una mayor flexibilidad y previsibilidad de las contribuciones, así como una reducción de los costos de transacción y la posibilidad de que las prioridades nacionales dicten cuál es el contenido de los programas. En cambio, los gobiernos de países con ingresos medios, que generalmente tienen menos donantes y no son tan dependientes de la ayuda, prefieren a menudo negociar con los donantes de manera separada en lugar de hacerlo a través de un grupo coordinado. La coordinación de la ayuda destinada a programas de educación tampoco es frecuente en los Estados frágiles, principalmente porque los gobiernos de estos Estados carecen de la capacidad necesaria para liderar el proceso.

Las acciones en materia de apropiación

Un objetivo de las ayudas canalizadas a través de programas sectoriales es fortalecer la adhesión nacional. En el nuevo paradigma de gobernanza de la ayuda, esta adhesión exige que los gobiernos ejerzan "su liderazgo desarrollando e implementando sus propias estrategias de desarrollo nacional por medio de amplios procesos consultivos" y, por parte de los donantes, "respetar el liderazgo de los países socios y ayudarlos a reforzar su capacidad a ejercerlo" (CAD-OCDE, 2005). ¿Es éste el caso en la educación?

En el sector educativo, al igual que en otras esferas, los enfoques sectoriales amplios en general son presentados como un medio para fortalecer la apropiación nacional. En un mundo caracterizado por la buena gobernanza, los planes del sector educativo deberían ser llevados adelante por los gobiernos, basándose en prioridades claras reflejadas en los presupuestos nacionales y en estrategias de amplio alcance, con el apoyo de acciones coordinadas por parte de los donantes. Los primeros enfoques sectoriales no coincidían con este modelo. La mayor parte de los gobiernos carecía de la capacidad necesaria para desarrollar enfoques sectoriales eficaces, y la influencia de los donantes tenía un enorme peso en el diseño y la aplicación de las estrategias. Con el tiempo, se han ido reforzando la apropiación nacional y el liderazgo gubernamental, aunque los progresos están aún lejos de ser universales o uniformes.

Un dilema obvio para los países que dependen de la ayuda es que los donantes son los que tienen el control del dinero y la última palabra en cuanto a la asignación de la ayuda. Paradójicamente, los enfoques sectoriales pueden debilitar la posición negociadora de los beneficiarios de la ayuda y fortalecer la presión que ejercen los donantes en la esfera de las políticas. A pesar de sus limitaciones, la ayuda canalizada a través de proyectos se basaba en una relación bilateral entre beneficiarios y donantes individuales. La fuerza de un donante era proporcional al tamaño de su compromiso financiero o su papel estratégico. En las ayudas orientadas a programas sectoriales, los donantes actúan de manera colectiva, uniendo sus recursos de modo eficaz en los presupuestos nacionales. La acción colectiva en este contexto puede aumentar la fuerza negociadora de la comunidad de donantes, en el marco de las discusiones acerca de los enfoques sectoriales. La posibilidad de que el poder de los donantes se vea incrementado puede ser una de las razones por las cuales los gobiernos siguen prefiriendo la ayuda canalizada a través de proyectos. La ayuda destinada a programas sectoriales puede constituir el camino ideal hacia una mayor eficacia, pero también puede conllevar una mayor intrusión en las políticas nacionales. Tal como lo expresara un comentarista, "los beneficiarios de la ayuda deben ahora enfrentarse, en todos los aspectos vinculados con la planificación nacional, la elaboración de presupuestos y la puesta en marcha de programas de desarrollo, a la supervisión más rigurosa que hayan experimentado desde la independencia" (Fraser, 2006).

Por supuesto, la capacidad para asumir la responsabilidad del desarrollo de programas educativos sectoriales, llevar adelante el diálogo con los donantes y poner freno a la influencia de los donantes varía en función de los gobiernos.

Gráfico 4.16: Participación de los donantes en programas sectoriales de educación, en cinco países

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Malí					2001-2005: PISE I Lanzamiento en 2000 del plan sectorial decenal PRODEC para el desarrollo de la educación en Malí, acompañado en 2001 por el PISE I (Programa de Inversión Sectorial de la Educación), financiado a través de un fondo común constituido por tres donantes (Países Bajos, Suecia y el Banco Mundial) y fondos no agrupados provenientes de otros diez donantes. Un acuerdo marco de colaboración establece los principios que rigen la coordinación entre los donantes, con la designación rotativa de un donante coordinador y la realización de misiones de seguimiento conjuntas.					2006-2009: PISE II Segunda etapa del programa PRODEC/PISE, patrocinado por 14 donantes: seis para el apoyo presupuestario sectorial y ocho para la financiación de componentes específicos del sector a través de proyectos. Los seis donantes responsables del apoyo presupuestario firmaron un acuerdo de financiación común.					
Nepal					1999-2003: BPEP II La armonización de donantes comenzó con la constitución de un fondo común financiado por cinco donantes (Dinamarca, CE, Finlandia, Noruega y el Banco Mundial) destinado a apoyar el segundo BPEP (Programa de Educación Primaria Básica). Utilización de las prácticas de gestión de la AIF.				2004-2009: Programa Nacional de EPT Respaldado por un enfoque sectorial que incluye un fondo común de siete donantes y una financiación no agrupada de otros tres donantes. Tres de los donantes que participan en el fondo firmaron un acuerdo de financiación común que especifica el uso de los procedimientos de gestión gubernamentales. El código de conducta establece los principios que rigen la coordinación y el alineamiento de todos los donantes. El gobierno, los donantes y los representantes de las ONG participan en las misiones conjuntas de seguimiento del programa nacional de EPT que se realizan anualmente.						
Nicaragua					2004-2008: PCT El Plan Común de Trabajo (PCT) fue adoptado por el Ministerio de Educación como un programa sectorial y aceptado como un enfoque sectorial por todos los donantes. Está financiado por un conjunto de fondos de ayuda que en su mayoría no siguen una modalidad determinada. Apoyo presupuestario de la CE y constitución en 2005 de un fondo común financiado por tres donantes. Un comité sectorial se encarga del seguimiento de la ejecución del programa.										
República Unida de Tanzania	1997-2001: ESDP Lanzamiento del Plan Maestro para la Educación Básica en 1997, con el apoyo del ESDP (Programa Sectorial de Desarrollo Educativo) y la financiación de 18 donantes, sin constitución de un fondo común. Importantes consultas entre el gobierno y los donantes y realización de análisis sectoriales con el fin de avanzar hacia la ayuda presupuestaria. El grupo de donantes se constituyó con la designación de un donante coordinador.				2001-2006: PEDP I El PEDP (Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria) fue lanzado en 2001 por el gobierno y acompañado por un enfoque subsectorial que incluye un fondo común financiado por nueve donantes y regido por un memorando de entendimiento. El PEDP está dirigido por un comité, asistido por grupos de trabajo técnicos.				2007-2011: ESDP Enfoque sectorial que cubre todo el sector educativo. Todos los donantes que previamente habían constituido el fondo común pasaron a la modalidad de apoyo presupuestario. Lanzamiento en 2006 de la Estrategia de Asistencia Conjunta para la República Unida de Tanzania, en la que se consigna la preferencia del gobierno por la modalidad del apoyo presupuestario y las inquietudes relacionadas con la constitución de fondos comunes como mecanismos paralelos.						
Zambia					1999-2002: BESSIP I Lanzamiento del BESSIP (Programa de Inversión Subsectorial para la Educación Básica), con un fondo común constituido por cuatro donantes (Irlanda, Países Bajos, Noruega y Reino Unido). Hacia el final del BESSIP, el enfoque sectorial incluía a 14 donantes.				2003-2007: MoESP Segundo plan de educación del gobierno, destinado a cubrir la totalidad del sector educativo. Nueve donantes firmaron con el gobierno un memorando de entendimiento donde se especifican los principios que rigen la interacción entre el gobierno y los donantes, así como la financiación del fondo común. La Estrategia de Asistencia Conjunta para Zambia, destinada a coordinar toda la ayuda dirigida al país fue lanzada en 2007. En ella se consigna la preferencia del gobierno por un apoyo presupuestario de índole general. Al término del plan MoESP, cuatro donantes dejaron el fondo común para adoptar el apoyo presupuestario general.						

La experiencia de Mozambique demuestra que la apropiación puede construirse con el tiempo.

Los países se enfrentan a diferentes tipos de problemas y los gobiernos cuentan con distintos niveles de elaboración de políticas y diferentes capacidades administrativas y financieras. El modo en que estas diferencias afectan a las relaciones en las que se enmarcan el desarrollo y la aplicación de los enfoques sectoriales amplios constituye un problema complejo. Las contrastadas experiencias de la India y Mozambique ilustran este punto y proporcionan una pista acerca de las condiciones necesarias para lograr un liderazgo gubernamental más eficaz.

El programa gubernamental que la India ha puesto en marcha para alcanzar la EPU recibe el nombre de Sarva Shiksha Abhiyan (SSA). Lanzado en 2001, recibió el apoyo de donantes dos años más tarde y se convirtió en el mayor enfoque sectorial a nivel mundial en el ámbito de la educación básica. Si bien los donantes tienen una amplia participación en términos financieros absolutos, representan una porción relativamente pequeña del paquete financiero total: el 4% del costo total. Las evaluaciones del SSA llevadas a cabo no dejan duda alguna de que se trata de un programa liderado por el gobierno, que conserva un firme control sobre el establecimiento de prioridades y la aplicación del programa.

El SSA es el fruto de un largo proceso de elaboración de políticas nacionales y de diálogo con los donantes, cuyos orígenes se remontan al éxito del Programa de Educación Primaria por Distritos (DPEP), lanzado en 1994 y desarrollado gracias a un fuerte liderazgo del gobierno, con una estricta gestión nacional de la participación de los donantes

(Recuadro 4.5). La autoridad de negociación fue conferida al Departamento Federal de Educación, que se encargó de reunir a las organizaciones nacionales pertinentes con el propósito de lograr un acuerdo acerca del marco en el que se desarrollaría el programa. Intensas negociaciones tuvieron lugar entre el gobierno central y los gobiernos de los Estados para reconciliar intereses y percepciones divergentes, antes de iniciar las negociaciones con los donantes. Desde el comienzo, el fortalecimiento de las capacidades fue identificado como una gran prioridad y numerosos institutos nacionales fueron movilizados para desarrollar programas de apoyo.

La situación en Mozambique ha sido menos propicia para el desarrollo del liderazgo gubernamental en las relaciones de ayuda. No obstante, esta experiencia demuestra que la apropiación puede construirse con el tiempo. En el país, 22 organismos donantes (bilaterales y multilaterales) y alrededor de un centenar de ONG están involucrados en el sector educativo. Para ellos, la eficacia de la ayuda constituye una preocupación diaria. Aproximadamente el 42% del presupuesto destinado a la educación proviene de fuentes de financiación externas. Desde 1998, la mayor parte de esta asistencia se ha materializado en el contexto de enfoques sectoriales amplios, centrados inicialmente en la enseñanza primaria (hasta 2005) y extendidos luego para alcanzar una cobertura más exhaustiva (2006-2011).

La preparación del plan actualmente en marcha llevó más de tres años, durante los cuales se puso a prueba la capacidad del gobierno y de los

Recuadro 4.5: Ayuda para la educación en la India: una postura firme en las negociaciones

Desde muchos puntos de vista, el DPEP de la India es un prototipo de lo que los programas sectoriales intentan lograr. Se trató de un programa único en su género en el momento de su lanzamiento, no sólo por su diseño, que hacía hincapié en la planificación participativa y los resultados, sino también por el nivel de liderazgo del gobierno.

Desde el principio, el gobierno central adoptó una posición firme en cuanto a limitar la influencia de los donantes. El acuerdo para el suministro de la ayuda fue celebrado únicamente después de que los donantes dieran claras muestras de que aceptaban el enfoque y los objetivos del programa, y reconocieran que sólo el gobierno federal tenía el derecho de desarrollar y supervisar su aplicación en los Estados. En lo que respecta a la gestión de los donantes, el

DPEP fue pionero en la aplicación de procedimientos financieros comunes, la elaboración de informes comunes y la utilización de mecanismos de supervisión compartidos. Fueron necesarias largas negociaciones para llegar a un acuerdo acerca del alcance y la composición de las misiones de supervisión, así como de la participación del gobierno federal como socio en igualdad de condiciones. A fines de 1994, se acordaron las modalidades y las limitadas esferas de aplicación que los donantes podían evaluar. Dos años después de que se reprodujera a mayor escala el DPEP y se volviera a lanzar en 2001 bajo la forma del Programa SSA, el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), la Comisión Europea y el Banco Mundial brindaron su apoyo, conformándose a los parámetros existentes.

Fuente: Ayyar (2008).

donantes para llegar a un acuerdo. En numerosas oportunidades, incluso en esferas tan delicadas como los salarios y las condiciones de trabajo de los docentes, los donantes cuestionaron colectivamente las posiciones gubernamentales. Sin embargo, una evaluación realizada sobre la relación entre el gobierno y los donantes indica que, en lugar de ejercer una presión directa sobre las políticas y las estrategias, los donantes han presionado principalmente para obtener mayor claridad y mayor diálogo respecto de las prioridades (Takala, 2008). En lo que respecta a la aplicación, a pesar de haber acordado en 1998 ajustarse al ciclo de planificación nacional, los donantes continuaron en un principio pasando por alto los procedimientos presupuestarios y de planificación, para concentrarse en una microgestión de las actividades financiadas. Sin embargo, en 2003 quince donantes reconocieron colectivamente las consecuencias negativas de su actuación y expresaron su voluntad de modificar ese comportamiento, lo que permitió incrementar la capacidad del gobierno para tomar las riendas del programa (Takala, 2008).

El ejemplo de la India demuestra que un gobierno beneficiario puede liderar la relación con los donantes en materia de ayuda. La baja dependencia de la ayuda, el alto nivel de capacidad gubernamental y la fortaleza de las instituciones nacionales en materia de desarrollo de capacidades permitieron a la India imponer sus propias condiciones en los acuerdos con los donantes. Por otra parte, el gobierno federal tenía una estrategia educativa claramente definida y había puesto en marcha procesos políticos locales destinados a resolver las diferencias entre los Estados, y entre los Estados y el gobierno central, antes de que comenzaran las negociaciones con los donantes. En Mozambique, las circunstancias que prevalecían en el momento de negociar las ayudas eran muy diferentes, ya que el país salía de una larga guerra civil que había debilitado la capacidad en esferas clave de la administración y colapsado el sistema educativo. La dependencia respecto de las ayudas era pues sumamente alta. Inevitablemente, los donantes contaban con una considerable capacidad de presión en el ámbito de la política. No obstante, el panorama fue cambiando con el tiempo, al ritmo del fortalecimiento de la capacidad institucional del gobierno y el aumento de la confianza de los donantes en los sistemas nacionales.

Alineación de la ayuda con las prioridades nacionales y utilización de los sistemas estatales

El enfoque plasmado en la Declaración de París con respecto a la relación entre los donantes y los beneficiarios de la ayuda prevé que los donantes respalden las estrategias, las instituciones y los procedimientos de los Estados beneficiarios.

Esta visión refleja la convicción de que la alineación de la ayuda con las prioridades y sistemas nacionales tiende a aumentar la eficacia de la ayuda, contrariamente a las ayudas fragmentadas, lideradas y administradas a través de los sistemas de los donantes. Tal como ocurre con la apropiación, resulta difícil evaluar la alineación de la ayuda en este sentido amplio.

A pesar de las numerosas declaraciones en favor de la alineación de la ayuda con las prioridades y prácticas gubernamentales del país beneficiario, los comportamientos de los donantes varían, puesto que van desde el más tímido apoyo hasta la aceptación total. El progreso hacia la alineación ha seguido un camino tortuoso, con decepciones para ambas partes. Los problemas involucrados plantean interrogantes complejos. Por una parte, el uso de procedimientos nacionales para canalizar la ayuda crea una mayor dependencia de los donantes respecto de los sistemas nacionales. Al mismo tiempo, puesto que los donantes tienen la obligación de rendir cuentas de la eficacia de la ayuda ante sus ciudadanos y cuerpos legislativos, el ritmo al que se obtienen resultados y la corrupción se convierten en sus preocupaciones principales. Por otra parte, muchos beneficiarios de la ayuda se quejan de las exigencias en términos de administración y elaboración de informes de los programas de ayuda.

A pesar de estos retos, los esfuerzos por alinear la ayuda con los programas del sector educativo y los sistemas nacionales de gestión pueden dar lugar a resultados positivos, entre los que se puede citar una mayor coherencia sectorial. Asimismo, la colaboración más estrecha en esferas tales como la planificación y el seguimiento compartidos permite una mejor supervisión de las actividades de los donantes, evitando así la fragmentación en la prestación de servicios. Las contribuciones destinadas a programas sectoriales, canalizadas mediante fondos comunes o apoyos presupuestarios, también pueden contribuir a aumentar la flexibilidad de las ayudas. Tradicionalmente, la ayuda para el sector educativo financiaba gastos de desarrollo, como la construcción de aulas. Sin embargo, una gran parte del costo marginal que implica la expansión del sistema educativo y la mejora de su calidad está vinculada a gastos corrientes, principalmente los salarios de los docentes. La ayuda orientada a programas sectoriales tiene la ventaja de poder cubrir tanto los gastos de desarrollo como los gastos corrientes. Harán falta millones de docentes adicionales en la enseñanza primaria para poder alcanzar la EPU en 2015 y para los gobiernos dependientes de la ayuda será difícil asumir sus remuneraciones sin recurrir a una ayuda cada vez mayor y más flexible (Foster, 2008).

El progreso hacia la alineación ha seguido un camino tortuoso, con decepciones para ambas partes.

El nuevo programa en materia de ayuda parte del principio de que una mayor utilización de los sistemas de gestión nacionales creará incentivos para su mejoramiento.

De hecho, algunos países han incrementado la proporción de la ayuda destinada a programas en el sector educativo, con resultados positivos. En Uganda, por ejemplo, tras la supresión de los derechos de escolaridad, una primera oleada de nuevas matrículas en la enseñanza primaria comprometió gravemente la eficacia de la ayuda. El gobierno respondió con el lanzamiento del Plan Estratégico de Inversión en la Educación, que reflejaba un firme compromiso con la educación, plasmado en la estrategia nacional para la reducción de la pobreza. El plan, que cubría todo el sector educativo, se convirtió en un instrumento clave para la toma de decisiones más estratégicas. El gobierno integró los flujos de ayuda dentro de una planificación sectorial amplia. El respaldo de los donantes permitió a Uganda fortalecer su sistema de gestión de las finanzas públicas, lo que a su vez alentó a los donantes a canalizar su ayuda a través de él. Desde el punto de vista de los donantes, el factor clave que permitió el uso eficaz de la ayuda para el sector educativo fue la capacidad del gobierno de tomar decisiones estratégicas, lo que a su vez contribuyó a reducir la fragmentación y aumentar la flexibilidad de la ayuda. La estabilidad y la previsibilidad de la financiación fueron aseguradas a través de un marco presupuestario a medio y largo plazo, en el que se garantizaba la disponibilidad de los fondos presupuestarios para el sector (Ward *et al.*, 2006).

A pesar de que, en sus declaraciones de principios, tanto donantes como beneficiarios se pronuncian a favor de la alineación, a veces se producen desacuerdos. La compleja historia de las ayudas recibidas por Rwanda constituye un buen ejemplo. Hoy en día, casi la mitad del presupuesto ordinario y más del 95% del presupuesto destinado al desarrollo del sector educativo provienen de fuentes de financiación externas. Durante los últimos 15 años, se ha podido observar una extraordinaria evolución de las relaciones entre donantes y beneficiarios de ayudas, que van desde una enorme cantidad de ayudas de emergencia y proyectos de socorro (a mediados del decenio de 1990) hasta los enfoques sectoriales amplios. La transición no se ha producido sin tensiones. Los donantes han asignado una importancia abrumadora a la enseñanza primaria y al primer ciclo de la enseñanza secundaria, mientras que el gobierno ha querido también expandir la educación terciaria. Varios donantes ejercieron presiones para que Rwanda disminuyera su asignación para la educación terciaria (del 37%) y le diera prioridad a la educación básica. El resultado fue un paquete de medidas de ahorro en la enseñanza terciaria, como un aumento de los derechos de escolaridad en los internados (Hayman, 2007).

La ayuda orientada a proyectos individuales responde a menudo a una evaluación de riesgos negativa. No obstante, es posible fortalecer la alineación a través de ayudas orientadas a proyectos, al menos en el plano de las políticas, pero en el marco de fuertes planes sectoriales que ya estén en marcha. En este sentido, la experiencia de Camboya es instructiva. La introducción del Plan Estratégico para la Educación en 2001 marcó el inicio de una cooperación más estrecha entre el gobierno y los donantes. El plan permitió al gobierno concentrarse a nivel interno y se ha convertido gradualmente en la referencia clave para casi toda la ayuda destinada a la educación primaria. Con 60 proyectos individuales para la educación básica financiados por 14 donantes en 2007, la planificación nacional y el seguimiento resultan complejos. Sin embargo, el liderazgo del Ministerio de Educación se ha reforzado en el proceso de reforma de la educación, a tal punto que los funcionarios ministeriales reconocen que la importancia atribuida al plan por los donantes ha contribuido a que el Ministerio conozca mejor las acciones de los donantes y tenga una mayor influencia sobre ellas (Pirney, 2007; Prasertsri, 2008).

Más allá del desarrollo de programas sectoriales fuertes por parte de los gobiernos, el respaldo de los donantes al mejoramiento de los sistemas de gestión nacionales y los esfuerzos por aumentar la previsibilidad de la ayuda constituyen dos condiciones clave para el éxito de la alineación.

Desarrollo de sistemas de gestión. El nuevo programa en materia de ayuda parte del principio de que una mayor utilización de los sistemas de gestión nacionales creará incentivos para su mejoramiento; lo que a su vez hará que los donantes, en lugar de eludir los sistemas nacionales para facilitar el suministro de la ayuda, reconozcan que la eficacia de la ayuda depende en última instancia del mejoramiento de la capacidad institucional.

Los progresos en la utilización de los sistemas nacionales son variados, tal como muestra el Recuadro 4.4. Su utilización también es arbitraria. La encuesta llevada a cabo por el CAD de la OCDE en 2008 sobre las prácticas de ayuda señala que las políticas de los donantes, en lo que respecta al uso de los sistemas nacionales, son a menudo muy lentas para responder a reformas que tienen éxito. Incluso cuando los países mejoran su capacidad de gestión financiera, muchos donantes siguen prefiriendo sus propios sistemas. Otros dan muestras de mayor coherencia. En Burkina Faso, por ejemplo, Canadá, los Países Bajos y el Banco Mundial han trabajado con el Ministerio de la Educación Básica para mejorar las estructuras

de gestión gubernamentales, con el propósito de canalizar a través de ellas los desembolsos de fondos. Esto ha aumentado la previsibilidad de la financiación externa y el número de donantes que aceptan modalidades de financiación comunes. En 2007, se desembolsó el 57% de la ayuda total al país para la educación básica a través de dichas modalidades (Vachon, 2007).

No todos los donantes están de acuerdo sobre los beneficios que aporta la canalización de la ayuda a través de sistemas de gestión gubernamentales. Un grupo de países, entre los que figuran Canadá, los Países Bajos y el Reino Unido, se muestran dispuestos a utilizar sistemas nacionales deficientes, mientras respaldan las iniciativas para fortalecerlos. Muchos de estos donantes comparten la idea de que la alineación en el suministro de la ayuda aumenta las posibilidades de desarrollar instituciones sostenibles y que la administración de los flujos de ayuda mediante unidades paralelas de aplicación de proyectos es ineficaz e insostenible. Otros donantes asumen una postura más cautelosa y prefieren que los sistemas mejoren antes de canalizar la ayuda a través de ellos. Australia, Portugal y los Estados Unidos figuran entre los principales representantes de este grupo.

Aumentar la previsibilidad de la ayuda. La imprevisibilidad de los flujos de ayuda convierte la planificación educativa nacional en una tarea arriesgada. La contratación de docentes tiene implicaciones financieras que se extienden sobre varios años. En los diálogos entablados con el CAD de la OCDE, los países beneficiarios han hecho hincapié en la importancia de la previsibilidad de la ayuda para aumentar la eficacia de su gestión presupuestaria y su planificación (CAD-OCDE, 2007b).

La ayuda orientada a programas no es un mecanismo automático para conseguir una mayor previsibilidad a medio y largo plazo. Una encuesta reciente sobre la ayuda suministrada a 14 países en 2006 muestra que el 94% de la ayuda presupuestaria sectorial comprometida había sido proporcionada durante el año en cuestión (Alianza Estratégica con África, 2008). No obstante, a pesar de que el 90% de los compromisos para 2007 correspondían a programas de apoyo presupuestario, esta proporción cayó al 68% para 2008 y al 47% para 2009. Mientras que la previsibilidad a corto plazo de la ayuda presupuestaria sectorial es alta, la previsibilidad a medio y largo plazo todavía tiende a ser baja.

Los progresos alcanzados en materia de previsibilidad de la ayuda han sido limitados, en parte debido a las prácticas de gobernanza de los países en desarrollo. Los donantes tienen el legítimo

derecho de detener las ayudas ante situaciones sistemáticas de bajo cumplimiento. Pero muchos donantes han tardado en resolver los problemas vinculados a la debilidad de sus propias prácticas institucionales. Los donantes bilaterales utilizan a menudo un ciclo de financiación anual ligado a sus propios mecanismos presupuestarios. La legislación nacional puede impedirles firmar acuerdos financieros vinculantes a medio y largo plazo, excluyendo así la posibilidad de un suministro de la ayuda plurianual. Sin embargo, existen iniciativas recientes destinadas a resolver este problema. Así, los contratos ODM de la Comisión Europea, los Memorandos de Entendimiento a diez años del Reino Unido y la Corporación del Reto del Milenio de los Estados Unidos estipulan la adopción de compromisos plurianuales. Los contratos ODM, operativos desde 2008, tienen el propósito de plasmar compromisos de ayuda presupuestaria general a seis años. El seguimiento se concentrará principalmente en los resultados obtenidos en las áreas de educación y salud. Los primeros se firmarán con países que hayan tenido buenos resultados en la gestión de la ayuda presupuestaria y hayan dado muestras de un fuerte compromiso con el cumplimiento de los ODM.

Los datos correspondientes a las iniciativas puestas en marcha por diferentes países con el propósito de fortalecer el liderazgo nacional y mejorar la alineación subrayan la importancia de un conjunto de condiciones previas:

- La voluntad política del país beneficiario de asumir el liderazgo del programa educativo es fundamental. El desarrollo de planes sectoriales bien estructurados puede facilitar esta tarea.
- El compromiso nacional de mejorar la gestión pública, y más particularmente la gestión financiera, es un requisito para aumentar la confianza de los donantes en los sistemas y procedimientos nacionales, si bien los donantes pueden hacer mucho para crear incentivos y brindar su respaldo.
- Para que la alineación de la ayuda sea eficaz, los donantes deben estar preparados y dispuestos a adaptarse a las circunstancias del país en cuestión y dejar de lado muchos de sus propios programas.
- La confianza mutua es otro ingrediente clave. Para que los enfoques sectoriales amplios y la ayuda orientada a programas sean sostenibles, los gobiernos deben confiar en los compromisos asumidos por los donantes, y éstos deben a su vez tener cierto grado de confianza en los objetivos de las políticas del gobierno y en su capacidad de gestión.

Los progresos alcanzados en materia de previsibilidad de la ayuda han sido limitados, y muchos donantes han tardado en mejorar sus propias prácticas institucionales.

- Adaptar el nuevo programa de la ayuda a las realidades nacionales es también un elemento crucial. La capacidad institucional para cumplir con los criterios de los donantes varía según los países. Los Estados frágiles afrontan sobre todo problemas profundamente arraigados (Recuadro 4.6).

Mejorar la coordinación entre donantes

Para los países con escaso número de administradores competentes, la asignación ineficaz del tiempo tiene costos elevados. Una fuente de ineficacia es precisamente la gestión de los donantes. Cuando varios donantes evalúan de manera individual los resultados de los mismos programas, o cuando los representantes locales de los donantes solicitan reuniones separadas con el gobierno, los costos de transacción de la ayuda y los costos de oportunidad asociados al desvío de los recursos humanos son altos. La mejora en la gestión y coordinación de los donantes puede reducir estos costos.

Otra fuente de ineficacia es la multiplicación de las misiones cuando una misión conjunta única puede resultar suficiente. El programa de París establece metas para aumentar el número de misiones conjuntas. Si bien las preferencias de los donantes respecto de las misiones conjuntas varían, considerados colectivamente se encuentran lejos de cumplir la meta. En 2007, sólo el 20% de las misiones se realizaron de manera conjunta, mientras que la meta establece un porcentaje del 40% (CAD-OCDE, 2008a). La educación es ampliamente citada como el sector en el que los donantes han realizado los mayores avances en este aspecto. Por ejemplo, una encuesta reciente llevada a cabo por la Secretaría de la IVR (2008) mostró que, en 2007, en Honduras el 73% de las misiones de los donantes en el ámbito de la educación habían sido conjuntas, y en Etiopía el 55%. En el caso de Nicaragua, sólo el 20% del trabajo analítico de los donantes sobre el sector educativo de ese país fue llevado a cabo bajo la forma de ejercicios conjuntos. Algunos beneficiarios de las ayudas están comenzando a reducir los

Recuadro 4.6: Los Estados frágiles y el nuevo programa en materia de ayuda

Los Estados frágiles presentan entornos particularmente difíciles para la ayuda. En algunos, como Sudán y Afganistán, los conflictos violentos siguen retrasando el desarrollo. En otros, la reconstrucción posterior al conflicto coloca a los gobiernos frente a enormes retos políticos. Dos rasgos comunes caracterizan a todos los Estados frágiles: una capacidad institucional limitada y un vasto número de necesidades insatisfechas. En el área educativa, estos Estados no sólo deben luchar contra las privaciones, sino que también deben enfrentarse a sistemas escolares que no llegan a todos los ciudadanos. Por ejemplo, en Somalia, dos generaciones han alcanzado la edad adulta sin haber accedido prácticamente a la educación (Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, 2006).

Existen pocos Estados frágiles capaces de cumplir con los requerimientos del nuevo programa de la ayuda, que pone el énfasis en la apropiación nacional, la alineación de los donantes con los planes sectoriales en materia de educación y el uso de sistemas nacionales. La mayor parte de estos países carece de la capacidad para llevar a cabo la planificación, la aplicación y la elaboración de informes a través de los sistemas nacionales. Por lo tanto, la asistencia de emergencia y la ayuda orientada a proyectos continúan desempeñando un importante papel, ya que el camino que va de la ayuda de emergencia a la ayuda para el desarrollo está lejos de ser directo. Por ejemplo, la IVR se ha topado con dificultades para apoyar a los Estados frágiles,

ya que sus procesos de aprobación exigen planes educativos sectoriales fiables, que muchos de estos Estados no están en condiciones de elaborar.

En los casos en que la capacidad del gobierno es débil, el compromiso temprano de los donantes es crucial para lograr una transición dirigida hacia una ayuda al desarrollo a largo plazo. En este sentido, Afganistán constituye un buen ejemplo. En 2002, se estableció el Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán (ARTF) como mecanismo de coordinación de la ayuda destinado a reagrupar en un fondo común las contribuciones de 25 donantes. Para mediados de 2007, el ARTF había movilizado USD 1.450 millones para financiar el presupuesto ordinario del gobierno y los proyectos prioritarios de reconstrucción (Berry, 2007). En el área de la educación, el ARTF paga los salarios de unos 100.000 docentes y brinda ayuda financiera a iniciativas comunitarias para la construcción y renovación de escuelas. La prioridad asignada a la financiación externa de los gastos corrientes en concepto de salarios es considerada como un factor crucial para fortalecer las iniciativas a largo plazo del país destinadas a reconstruir el sistema de prestación de servicios públicos. A pesar de su endeble capacidad, el Ministerio de Educación ha mostrado cierta voluntad y capacidad para entablar relaciones con los donantes y coordinar sus acciones con miras a la reconstrucción del sistema educativo. El camino que lleva de la ayuda de emergencia a la ayuda para el desarrollo requiere estas cualidades.

Ghana no acepta misiones durante el mes en que se cierra el presupuesto nacional.

costos de transacción y a gestionar el flujo de requerimientos de los donantes. Algunos han llegado a establecer períodos “sin misiones”. Ghana, por ejemplo, no acepta misiones durante el mes en que se cierra el presupuesto nacional.

La emergencia de nuevas prácticas de coordinación entre donantes en el sector educativo podría desempeñar un importante papel en la reducción de los costos de transacción. En muchos países, entre los que figuran aquellos que recibieron ayudas del Fondo Catalítico de la IVR para fines del 2007 (menos la República de Moldova), se están creando grupos de donantes con coordinadores designados (Secretaría de la IVR, 2007a). Estos grupos de donantes tienen una considerable responsabilidad, por ejemplo, en la gestión de la evaluación de los planes sectoriales de educación. Algunos grupos resultan más eficaces que otros, ya que su capacidad, así como el ritmo al que avanzan, varían en función del país. Algunos de estos grupos sólo comparten información de orden general en lugar de realizar una gestión conjunta de la ayuda.

Con frecuencia, la duplicidad persiste, sobre todo en lo que respecta a la provisión de libros de texto y la construcción de aulas. Los Países Bajos, el Reino Unido y algunos países escandinavos han tomado la delantera en lo referente a la armonización de sus prácticas; otros, entre los que figuran Japón y los Estados Unidos, prefieren seguir trabajando a través de estructuras paralelas. En algunos casos, los sistemas de incentivo para el personal de los países donantes están frenando los progresos. En efecto, la presión para lograr resultados tangibles y visibles, la rigidez de las administraciones y la falta de apoyo a la coordinación del trabajo realizado por el personal en los diferentes organismos especializados ha limitado su interés (De Renzio *et al.*, 2005).

La existencia de un gran número de donantes que aportan cantidades pequeñas de ayuda genera un aumento innecesario de los costos de transacción. La Declaración de París hace hincapié en la necesidad de reducir este tipo de fragmentación, y con razón: en 2006, 14 países tuvieron que tratar con 12 donantes al menos para obtener ayuda destinada a la educación básica⁴. Dicho de otro modo, cada donante perteneciente al CAD de la OCDE mantiene programas para el desarrollo de la educación básica con 33 países (contabilizando únicamente los programas de USD 100.000 como mínimo). Francia se encuentra a la cabeza de la lista con programas en 72 países.

La creciente complejidad del sistema de ayudas, en el que se multiplican los donantes y los mecanismos de financiación, ha llevado a los donantes a reconocer la necesidad de racionalizar el suministro de la ayuda. El progreso, no obstante, ha sido

limitado. Entre 2002 y 2006, de los 21 donantes principales, 14 aumentaron el número de países a los que les proporcionan ayuda para la educación básica. Los mayores incrementos correspondieron a la Comisión Europea, Grecia, Japón y los Estados Unidos. Aunque, en el mismo período, la mayoría de esos 14 donantes también incrementó el volumen de la ayuda destinada a la educación básica, algunos (entre los que figuran Austria, Grecia, Irlanda, Japón y España) aumentaron el número de países beneficiarios a un ritmo más rápido que los volúmenes de la ayuda, reduciendo así el importe de la ayuda por país. En franca contraposición, cinco donantes redujeron el número de países beneficiarios al tiempo que aumentaron el volumen de la ayuda, incrementando así el monto de la ayuda por país. En particular, el total de los desembolsos destinados a la educación básica de dos de los principales donantes bilaterales, los Países Bajos y el Reino Unido, se multiplicaron por algo más de dos, al tiempo que se redujo en cinco el número de países beneficiarios.

En 2007, la Unión Europea adoptó un código de conducta con el propósito de resolver el problema de la asimetría en la distribución de las ayudas. Este código promueve una división del trabajo entre donantes. En los casos en que se considere apropiado, un donante puede suministrar recursos a otro para administrar conjuntamente su propia ayuda a un programa. El código también fomenta una distribución más equitativa de los donantes entre los países. Después de considerar los retos que plantea para los donantes la aplicación del código en el sector educativo, la Comisión Europea señaló que Dinamarca, Finlandia, Irlanda, los Países Bajos, Noruega y España, junto con la Comisión misma, cesarían su participación activa en algunos países. Esta decisión fue en parte el resultado del análisis llevado a cabo sobre la división del trabajo entre los países, y en parte una consecuencia de la limitación de las capacidades en esta esfera. Finlandia, Irlanda y Noruega han comunicado que han retirado su apoyo directo a la educación pero que siguen garantizando la continuidad de la ayuda al sector mediante la modalidad del apoyo presupuestario general. Del mismo modo, Dinamarca y los Países Bajos decidieron canalizar una parte de su ayuda para la educación a través del Fondo Catalítico de la IVR (Comisión Europea, 2007b).

Los donantes no están solos en la lucha contra la fragmentación de las ayudas. En efecto, algunos gobiernos de países en desarrollo con “alta densidad de donantes” están intentando racionalizar la asistencia que reciben. Por ejemplo, el gobierno de Afganistán ha introducido una norma encaminada a reducir la cantidad de donantes por sector, incluso en el área de la educación. Así, un

El sistema de ayuda se ha vuelto más complejo, con un número creciente de donantes y mecanismos de financiación.

4. Estas cifras reflejan sólo una parte del problema, ya que únicamente toman en cuenta los donantes pertenecientes al CAD de la OCDE.

El liderazgo del gobierno beneficiario de la ayuda se destaca como el factor de éxito más determinante.

donante que desee aportar su financiación a más de tres sectores debe contribuir con USD 30 millones por sector como mínimo (Rocha Menocal y Mulley, 2006). En la República Unida de Tanzania, uno de los objetivos de la Estrategia Conjunta de Asistencia es lograr una división más eficaz del trabajo entre los donantes. De los 18 donantes que contribuían al desarrollo del sector educativo, Finlandia, Irlanda, Noruega y los Países Bajos decidieron retirarse recientemente, tras realizar consultas con el gobierno y otros donantes sobre la financiación global. Del mismo modo, en Zambia, después de que en el marco de la Estrategia Conjunta de Asistencia se revisara la participación de los donantes en el sector educativo, dos de ellos dejaron el sector y cuatro optaron por la ayuda presupuestaria general. En la India, el gobierno es extremadamente selectivo y ha aceptado únicamente la ayuda de tres donantes para el Programa SSA.

La mayor parte de las iniciativas orientadas a lograr una división más eficaz del trabajo entre los donantes son muy recientes, por lo que sería prematuro evaluar su impacto en la calidad y cantidad de ayuda para la educación. Sin embargo, una vez más, algunos trabajos recién realizados por el CAD de la OCDE señalan la importancia que reviste el liderazgo del gobierno en los países de ingresos bajos (CAD-OCDE, 2008d).

Mirando hacia el futuro

Los enfoques sectoriales amplios han impulsado el nuevo modelo de ayuda, que hace hincapié en la apropiación y el liderazgo nacionales, así como en la alineación y la armonización. Por su parte, el programa de París ha contribuido a fortalecer el papel de los enfoques sectoriales amplios como modelo por defecto de la ayuda para la educación en muchos países de ingresos bajos. Este modelo puede conducir a logros significativos, entre los cuales figura el amplio incremento de las tasas de escolarización en varios países que han puesto en marcha programas sectoriales amplios, como Burkina Faso, Etiopía, la India, Nepal, la República Unida de Tanzania, Uganda y Zambia.

Sin embargo, los enfoques sectoriales distan mucho de ser sencillos, de manera que aún quedan grandes retos por afrontar. Entre ellos, el liderazgo del gobierno beneficiario de la ayuda se destaca como el factor de éxito más determinante. En efecto, sin un fuerte liderazgo político y una capacidad institucional acorde, es imposible impulsar y gestionar planes de educación sólidos. En los casos en que los ministerios de educación no estaban persuadidos de las ventajas de esta modalidad de ayuda, o no habían sido capaces de desarrollar las capacidades necesarias para asumir el liderazgo, los enfoques sectoriales no facilitaron la reforma de la educación.

Las nuevas modalidades se enfrentan con tensiones comunes a nivel de la gestión nacional de las ayudas. Estas tensiones no son nuevas, pero se han hecho más explícitas a partir del incremento de la armonización y la alineación. Entre ellas, pueden citarse:

- **Desarrollo de capacidades a largo plazo o impacto a corto plazo.** A menudo los enfoques sectoriales amplios ponen el acento en el desarrollo de las capacidades institucionales a largo plazo, sobre todo a través de una utilización más generalizada de los sistemas de gestión nacionales. La objeción que a veces se plantea es que la inversión para desarrollar las capacidades en esas esferas, materializada principalmente a través de ayudas para programas sectoriales, se realiza en detrimento de los efectos a corto plazo, como la cantidad de escuelas construidas o el número de libros de textos distribuidos. Otros consideran que los logros a corto plazo obtenidos gracias a las ayudas destinadas a proyectos individuales socavan los esfuerzos para fortalecer de forma sostenible las capacidades nacionales. Si bien esta visión de elección entre la prestación a corto plazo y la capacidad a largo plazo puede ser exagerada, es importante considerar qué es lo que más beneficia a los países: adoptar un modelo o una combinación de modelos.
- **Coherencia sectorial o influencia de los donantes en las políticas nacionales.** Los enfoques sectoriales amplios han abierto potencialmente las puertas de los países beneficiarios a una mayor influencia de los donantes. Los análisis sectoriales y las consultas entre los gobiernos y los donantes acerca de estrategias y políticas sectoriales han contribuido indudablemente a favorecer la coherencia entre la teoría y la práctica en las actividades educativas. Pero, al mismo tiempo, el apoyo prestado a los programas sectoriales ha brindado a los donantes la oportunidad de fortalecer su influencia colectiva sobre ciertas decisiones estratégicas. Las diferencias entre donantes pueden contrarrestar hasta cierto punto este efecto, mediante la adopción del “menor denominador común”. Aún así, es poco probable que el gobierno de un país muy pobre y altamente dependiente de las ayudas se arriesgue a llegar a la ruptura con un grupo importante de donantes. Entonces, ¿la acción colectiva de los donantes reduce la posibilidad de alcanzar una verdadera adhesión nacional? Para evitar este tipo de disyuntivas, los donantes deben ejercer un alto nivel de autocontrol cuando surgen diferencias en materia de políticas.

- *Búsqueda de un consenso orientado a los procesos o búsqueda de resultados.* A nivel nacional, los países destinan gran parte de su energía a la coordinación y la consulta. Estas actividades son evidentemente importantes, ya que la eficacia en los enfoques sectoriales requiere un trabajo significativo en el plano de los "procesos". No obstante, sin una firme gestión y una búsqueda de resultados, los procesos vinculados con los enfoques sectoriales pueden convertirse en fines en sí mismos, absorbiendo enormes cantidades de asistencia técnica y desviando los recursos gubernamentales. A su vez, concentrarse en los resultados conlleva riesgos ligados a una tendencia creciente a evaluar el rendimiento a partir de un conjunto común de indicadores clave. Este enfoque puede reducir procesos complejos a criterios estáticos y reduccionistas.

Incremento de la ayuda para una mejor gobernanza

La reestructuración de las relaciones que rigen la ayuda está conduciendo a una menor injerencia directa de los donantes en el diseño de los programas y el seguimiento de la aplicación. La imposición de condiciones a la ayuda a fin de conseguir reformas también se ha visto limitada. No obstante, el "diálogo en torno a la ayuda", donde el tema de la buena gobernanza ocupa un lugar cada vez más central, sigue siendo un medio de influencia de los donantes. En efecto, éstos defienden sus propios enfoques en materia de reforma de la gobernanza, destacando las esferas más importantes y las políticas más eficaces, y pueden usar la ayuda canalizada a través de programas para influenciar los cambios. Ahora bien, queda por ver si los enfoques de la gobernanza recomendados por los donantes coinciden con las necesidades de los países pobres y el espíritu del programa de París.

La gobernanza ocupa un lugar cada vez más importante en el programa de la ayuda

Los flujos financieros proporcionan un indicador de la importancia creciente de la gobernanza en el marco de las ayudas destinadas a programas sectoriales. La proporción de AOD asignable a cualquier sector y destinada a respaldar programas y proyectos dentro de la categoría "gobernanza y sociedad civil" fue del 9% en 2006, el porcentaje más alto de cualquier sector individual (Gráfico 4.5). Esto no incluye programas en otros sectores, como la educación y la salud, que tienen componentes ligados a la gobernanza.

Los donantes han hecho fuertes inversiones para desarrollar sus enfoques en materia de reforma de la gobernanza. En 2006 y 2007, varios de los

principales donantes (entre los que figuran la Comisión Europea, Francia, los Países Bajos, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Reino Unido, los Estados Unidos y el Banco Mundial) adoptaron nuevas estrategias de gobernanza. En 2006, el Libro Blanco del Reino Unido sobre las políticas de ayuda, haciéndose eco de la nueva visión, afirmó el compromiso del gobierno de "poner el apoyo a la buena gobernanza en el centro de nuestras acciones, centrándonos en las capacidades del Estado, su capacidad de respuesta y su responsabilidad política" (DFID, 2006). La Comisión Europea y el Banco Mundial se han mostrado particularmente activos en la promoción de la buena gobernanza a través de sus ayudas orientadas a programas. El amplio programa de la gobernanza cubre una multitud de esferas, que van desde la gestión de las finanzas públicas, la descentralización, la transparencia y la rendición de cuentas (vinculada a la corrupción), hasta la participación y la reforma del empleo en el sector público, para sólo mencionar algunas. Los donantes también han elaborado instrumentos cualitativos y cuantitativos para medir el estado de los dispositivos de gobernanza (Advisory Board for Irish Aid, 2008). El DFID publica análisis de la gobernanza de los diferentes países, la Comisión Europea prepara perfiles de gobernanza para sus principales países asociados, los Países Bajos llevan a cabo evaluaciones estratégicas de gobernanza y anticorrupción, y el Banco Mundial está poniendo a prueba un instrumento de evaluación de la gobernanza y la lucha contra la corrupción. Estas mediciones se utilizan cada vez más para fundamentar las decisiones relacionadas con la evaluación y la asignación de ayudas. También desempeñan un papel importante, ya que destacan las preocupaciones y prioridades de los donantes que los gobiernos deben tener en cuenta al desarrollar programas, si desean atraer la ayuda de los donantes.

La educación ocupa un lugar preeminente en las reformas de la gobernanza. En efecto, cualquier reforma amplia del sector público, ya sea de las condiciones de empleo, la gestión presupuestaria o la gestión financiera, afecta a la educación, ya que se trata de un sector al que se destina un gran porcentaje del gasto público y que representa una alta proporción de los salarios del sector público. Los donantes también han respaldado directamente las reformas de la gobernanza en materia de educación a través de proyectos específicos y enfoques sectoriales. La más reciente Actualización de la Estrategia Sectorial para la Educación del Banco Mundial envía una señal institucional clara sobre ciertos elementos clave, vinculados a la buena gobernanza, que deben incluirse en los proyectos y programas. En una sección dedicada a maximizar la eficacia de la ayuda para la educación, el documento

La Comisión Europea y el Banco Mundial se han mostrado particularmente activos en la promoción de la buena gobernanza a través de sus ayudas orientadas a programas.

La mejora de la gobernanza pasa en gran medida por el desarrollo de las capacidades de los ministerios de educación.

invita a aumentar el apoyo a las autoridades locales descentralizadas, a incrementar la delegación de facultades a las escuelas y a impulsar las alianzas entre el sector público y el sector privado, como parte de una estrategia para integrar la educación dentro de un marco de políticas más amplio (Banco Mundial, 2005*b*). El énfasis puesto en la reforma de la gobernanza es mayor en la Actualización que en el documento de 1999 que la precedió. La mayor parte de los donantes bilaterales también han seguido esta tendencia.

¿De qué manera ha influido en las políticas y programas del sector de la educación de los países beneficiarios el creciente interés por la gobernanza que están mostrando los países donantes? Se trata de una pregunta difícil de responder. En el caso de un proyecto tradicional, financiado casi íntegramente por un donante, es razonable pensar que el donante ejercerá una fuerte influencia en el diseño y supervisará de cerca su aplicación. En las ayudas destinadas al respaldo de programas, resulta más difícil desentrañar las influencias, ya que están insertas en complejos procesos de diálogo y negociación. No obstante, el análisis de los componentes de proyectos y programas recientemente financiados por donantes permite discernir los contornos de un programa de la gobernanza con características propias.

El equipo responsable del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* pasó revista a 18 proyectos o programas de ayuda para la educación básica que contaron con el apoyo del Banco Mundial desde 2006. El examen se centró en las actividades que guardaban relación con la gobernanza y las condiciones para el otorgamiento de préstamos. 13 de estas operaciones son acuerdos de tipo tradicional en los que se brinda ayuda financiera para actividades específicas, si bien éstas –reflejando el cambio en las modalidades de ayuda– son generalmente componentes de un plan sectorial del gobierno en cuestión. Cuatro de las operaciones proporcionan ayuda presupuestaria para programas sectoriales. Finalmente, la última operación es un ejemplo del tratamiento que recibe la reforma del sector educativo en un reciente programa de apoyo presupuestario general. El Cuadro 4.2 describe los componentes de cada operación. El Banco Mundial fue elegido, en parte, por ser una de las mayores fuentes de asistencia al desarrollo para la educación, especialmente en los países más pobres; en parte porque proporciona más información que los otros donantes; y en parte porque los términos y condiciones de sus operaciones reflejan y fundamentan la visión de la comunidad de donantes en su conjunto. Otros donantes participan en varios de los programas sectoriales a los que se brinda apoyo.

¿Qué conclusiones generales pueden extraerse de estas 18 operaciones, en términos de enfoques de la gobernanza? De los 13 proyectos que pueden calificarse como convencionales, siete cubren la gobernanza como una cuestión periférica, ya que se concentran en la ayuda financiera directa para la construcción de escuelas, la compra de material didáctico y la formación de los docentes. Estos siete proyectos se llevan a cabo en Afganistán, Burundi, Gambia, Haití, Malí, Nigeria y la República Democrática del Congo. Con excepción de Malí, todos estos países son considerados Estados frágiles. En ellos, la mejora de la gobernanza pasa en gran medida por el desarrollo de las capacidades del ministerio de educación y el fortalecimiento de las unidades de seguimiento y evaluación. No obstante, comienza a perfilarse un programa de gobernanza más profundo en los componentes vinculados a la autonomía de las escuelas en Afganistán, y en las alianzas entre el sector público y el sector privado en Haití.

En el resto de los proyectos convencionales, predominan las cuestiones vinculadas a la gobernanza, como lo ilustran: el respaldo a la participación de la comunidad en la gestión escolar (Honduras, la provincia de Beluchistán en Pakistán, y Uzbekistán), la gestión basada en la escuela (Filipinas), el desarrollo de fórmulas para la financiación escolar (Filipinas), la contratación, distribución y supervisión de docentes (Indonesia, Filipinas), el apoyo a la escolarización privada (Beluchistán) y los significativos esfuerzos para mejorar de manera general la administración y la gobernanza dentro del sector (todos los países, pero particularmente Colombia).

Los programas sectoriales en materia de educación que se han beneficiado de ayudas están asociados a la promoción de un programa de gobernanza aún más ambicioso. Los programas puestos en marcha en Bangladesh, Kenya y las provincias de Punjab y Sindh, en Pakistán, establecen un amplio abanico de metas, entre las que figuran la rendición de cuentas, la transparencia, la descentralización, la autonomía escolar, el intercambio de información, las reformas en la contratación y distribución de docentes, la supervisión del rendimiento de los docentes y la participación del sector privado en las escuelas y la producción de libros de texto. Además, se observa la importancia generalmente otorgada al mejoramiento de amplios aspectos de la gestión de las finanzas públicas. Entre los factores que favorecen la aprobación de préstamos figuran las acciones del gobierno destinadas a mejorar los criterios para la financiación escolar, la eficacia de los docentes y la producción de libros de texto, así como a apoyar a las escuelas privadas. En el caso del apoyo presupuestario general al Estado de Bihar (India) los requisitos para el otorgamiento

Cuadro 4.2: Componentes de gobernanza incluidos en los proyectos y programas de educación más recientes respaldados por el Banco Mundial**Proyectos convencionales de apoyo a la educación básica**

<i>Burundi 2007</i> : Proyecto para la reconstrucción de la educación	Componentes: aumento de la tasa de escolarización en la enseñanza primaria mediante la financiación de centros educativos; apoyo a la enseñanza y el aprendizaje a través de programas de formación en el empleo, el suministro de libros de texto para estudiantes de primaria y del primer ciclo de secundaria, y la medición de las competencias en materia de lectura; y <i>desarrollo de capacidades en materia de planificación y elaboración de políticas a nivel ministerial</i> .
<i>República Democrática del Congo 2007</i> : Proyecto del sector educativo	Componentes: aumento del acceso y la equidad en la enseñanza primaria, a través de la rehabilitación de infraestructuras escolares y del apoyo para la supresión de los derechos de escolaridad; mejora de la calidad a través del suministro de libros de textos; <i>desarrollo de las capacidades para evaluar el aprovechamiento escolar, fortalecimiento de la capacidad institucional del sistema educativo mediante la elaboración de políticas destinadas a la formación docente, fortalecimiento de la planificación del sector así como de la elaboración de políticas educativas; y refuerzo de la unidad de gestión de proyectos</i> .
<i>Nigeria 2007</i> : Proyecto estatal para el sector de la educación	Componentes: subsidios para el desarrollo escolar orientados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; desarrollo de escuelas modelo de tipo "integral", a través del otorgamiento de subsidios para la infraestructura y el mobiliario, así como material pedagógico básico para un pequeño grupo de escuelas; <i>desarrollo institucional de las autoridades gubernamentales locales y estatales, principalmente a través de los EMS (Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación) y las inspecciones, a lo que se suma la gestión y el seguimiento de proyectos, y el apoyo a la evaluación en todos los Estados</i> .
<i>Malí 2006</i> : Segundo proyecto del programa de inversión sectorial para la educación	Componentes: mejora de la calidad de la educación básica a través del establecimiento de espacios de lectura en las aulas y la instalación de bibliotecas en los establecimientos de formación docente, la creación de programas de financiación para la compra de material didáctico y la puesta en marcha de programas acelerados de formación docente y de formación en el empleo; aumento del acceso a la educación a través de la financiación de nuevas aulas para la educación básica y la construcción de un nuevo establecimiento de educación secundaria; <i>fortalecimiento de la capacidad de gestión institucional del sector educativo en el ámbito de los recursos humanos, los EMS, la gestión presupuestaria y financiera, y la coordinación de programas</i> .
<i>Haití 2007</i> : Primera etapa del proyecto de Educación para Todos	Componentes: mejorar el acceso y la equidad en la enseñanza primaria; <i>impulsar la cooperación entre el sector público y el sector privado; y desarrollar las capacidades para la evaluación de los resultados de aprendizaje</i> .
<i>Gambia 2006</i> : Segunda etapa del tercer programa sectorial para la educación	Componentes: construcción/rehabilitación de aulas urbanas y aulas destinadas a clases multigrado; apoyo a la formación de docentes en el empleo y a los sistemas de tutoría; desarrollo de herramientas de seguimiento destinadas a controlar el tiempo lectivo, observación del desarrollo de la clase, control de la asistencia del personal docente y los estudiantes, y evaluación de la participación de los padres; <i>asistencia técnica orientada a los análisis funcionales realizados por el Ministerio de Educación y al desarrollo de módulos de gestión y formación docente en el empleo, seguimiento y evaluación, y apoyo a la unidad de coordinación de proyectos</i> .
<i>Afganistán 2008</i> : Segundo programa de mejora de la calidad educativa	Componentes: incremento de la calidad y la sensibilización social; formación docente y aumento del número de maestras; <i>subsidios destinados a mejorar las infraestructuras escolares; y gestión, seguimiento y evaluación de proyectos</i> .
<i>Uzbekistán 2006</i> : Proyecto de apoyo a la educación básica	Componentes: provisión de materiales didácticos modernos y económicos a un grupo determinado de escuelas con el objetivo de mejorar el aprendizaje; <i>fortalecer la participación de la comunidad en la toma de decisiones; desarrollo de las capacidades del sector educativo relacionadas con la planificación y la elaboración de presupuestos, la gestión y la rendición de cuentas; mejora de las capacidades de las unidades ministeriales para ejecutar el proyecto y, de esa manera, reforzar las capacidades en su conjunto</i> .
<i>Filipinas 2006</i> : Programa nacional de apoyo al proyecto de educación básica	Componentes: <i>desarrollo y fortalecimiento de la gestión basada en la escuela; mejora de la eficacia docente mediante la redefinición de los estándares de competencia que serán utilizados para su evaluación, la determinación de sus necesidades en términos de formación y su promoción, y mediante una distribución más equitativa de los docentes entre las escuelas; aumento de la equidad y la calidad gracias a la aplicación de un enfoque basado en estándares y destinado a resolver las disparidades crecientes a nivel de contribuciones y resultados; mejora de la planificación y la gestión presupuestarias en el departamento de educación</i> .
<i>Pakistán 2006</i> : Proyecto de ayuda a la educación en Beluchistán	Componentes: <i>establecimiento de escuelas comunitarias en zonas rurales; apoyo a las escuelas privadas; y puesta en práctica de actividades destinadas a desarrollar las capacidades en materia de educación de los miembros de las ONG, los miembros de comités educativos de padres y docentes, a través de la formación, el seguimiento y la supervisión escolar</i> .
<i>Indonesia 2007</i> : Mejora de la educación gracias a la reforma de la gestión y el perfeccionamiento de todos los docentes	Componentes: reforma de la formación inicial de los docentes; <i>fortalecimiento de las estructuras para el mejoramiento del rendimiento docente a nivel local; reforma de la rendición de cuentas de los docentes y creación de sistemas de incentivos para la evaluación del rendimiento y la progresión de carrera; y seguimiento y evaluación, incluyendo el desarrollo de una base de datos docente</i> .
<i>Honduras 2008</i> : Calidad educativa, gobernanza y fortalecimiento institucional	Componentes: aumento de las intervenciones en escuelas de nivel preescolar y primario de zonas pobres; <i>incremento de la participación de la comunidad en el marco de un nuevo sistema de gestión escolar integrado; fortalecimiento institucional y consolidación de la gobernanza a nivel del Ministerio; y gestión de proyectos</i> .
<i>Colombia 2008</i> : Proyecto de educación rural	Componentes: <i>mejora de la capacidad de un conjunto de dependencias municipales y departamentales para prestar servicios educativos en zonas rurales; fortalecimiento de la educación rural en las escuelas de dichos municipios y consolidar la acción del Ministerio de Educación en el ámbito de la educación rural</i> .

Cuadro 4.2 (continuación)

Planes educativos a escala sectorial y subsectorial	
<i>Kenya 2006:</i> Proyecto de apoyo al sector educativo	Apoyo al programa gubernamental destinado a impartir la educación básica y mejorar la calidad de la educación para todos los niños, a través de 23 programas de inversión en cuatro áreas; acceso equitativo a la educación básica; mejora de la calidad y el aprovechamiento escolar; aumento de las oportunidades de acceso a la educación y la formación postprimarias; y fortalecimiento de la gestión del sector educativo. <i>“Todos los programas de inversión hacen hincapié en la difusión de la información, la transparencia, la rendición de cuentas y la lucha contra la corrupción, en el marco de una estrategia sectorial orientada a la buena gobernanza”.</i>
<i>Bangladesh 2007:</i> Tercer proyecto sectorial de apoyo al desarrollo educativo	Este préstamo apunta directamente a la gobernanza y a un programa general de reforma del sector “destinado a resolver problemas sistémicos vinculados con la gobernanza para aumentar la calidad y la eficiencia de la prestación educativa”. El programa de reformas se centra en el <i>mejoramiento del sistema y de la rendición de cuentas, a través de la aplicación de criterios para el establecimiento de nuevas escuelas, la vinculación de los subsidios escolares al rendimiento de la escuela y el fortalecimiento de los comités de gestión escolares; desarrollo de las capacidades administrativas mediante el desarrollo de medidas de supervisión y la delegación de responsabilidades a los niveles inferiores de gobierno; mejoramiento de la supervisión y la evaluación a través de la realización de encuestas de seguimiento y evaluaciones de impacto, acompañadas de una mejor difusión de los resultados de dichas evaluaciones y los datos relativos al rendimiento de los establecimientos escolares y la eficacia del programa; incremento de la calidad de la actividad docente a través de la creación de una autoridad autónoma para el registro y la acreditación docente; y mejoramiento de la eficiencia en la producción de libros de texto y programas de estudio, abriendo dicha producción a la competencia y sometiéndola a evaluaciones transparentes y mecanismos de aprobación.</i> Los factores que influyen en la asignación de préstamos se encuentran en las áreas de <i>rendición de cuentas y mejoramiento sistémico del financiamiento escolar, la eficacia docente y la producción de libros de texto.</i>
<i>Pakistán 2007:</i> Cuarto proyecto de crédito para el desarrollo de políticas educativas en el Punjab	El programa beneficiario de estas reformas se apoya en tres pilares: mejoramiento de la sostenibilidad fiscal y el entorno fiduciario mediante el aumento del presupuesto destinado a la educación y <i>el aumento de la transparencia en la gestión financiera y las prácticas de contratación pública;</i> mejoramiento de la equidad en el acceso a la enseñanza primaria, <i>a través de la participación del sector privado y de la calidad de la educación mediante el mejoramiento de las prácticas docentes y los libros de texto, y la aplicación de un sistema de evaluación fiable; y mejoramiento de la gobernanza y la gestión del sector de la educación pública, a través del fortalecimiento de los departamentos correspondientes a los distintos distritos, la expansión de la gestión basada en la escuela y el seguimiento escolar realizado por las comunidades.</i> Entre los factores de asignación de crédito figuran <i>las fórmulas de rendimiento para el otorgamiento de subsidios escolares, un proyecto de ley para establecer una autoridad de regulación para las contrataciones públicas, la aprobación de políticas y modalidades de aplicación destinadas a aprobar un aumento en la financiación gubernamental de las escuelas privadas, el llamamiento a licitación para la publicación e impresión de libros de texto y el establecimiento de un índice para la supervisión del rendimiento que incluya el ausentismo docente y establezca una clasificación trimestral de los distritos en función de su rendimiento respecto de los indicadores evaluados.</i>
<i>Pakistán 2007:</i> Primer proyecto de crédito para el desarrollo de políticas educativas en el Sindh	El programa de reformas destinatario de la ayuda tiene cuatro componentes: mejoramiento de la sostenibilidad fiscal y la eficacia de los gastos públicos destinados a la educación, en parte mediante el <i>mejoramiento de la gestión financiera y las reformas en las prácticas de contratación pública, con el fin de aumentar la credibilidad, la transparencia y la rendición de cuentas vinculadas con los recursos públicos;</i> mejoramiento de la gestión del sector educativo mediante <i>reformas destinadas a fortalecer el funcionamiento, la capacidad y la rendición de cuentas de la gestión a nivel de las provincias y los distritos, en línea con los objetivos de la delegación y el fortalecimiento del papel de los comités de gestión escolar;</i> mejoramiento del acceso a una educación de calidad, con el énfasis puesto en las áreas rurales y la educación de las niñas, mediante el desarrollo de infraestructuras y la reducción de <i>las pérdidas de eficiencia que se producen en la ejecución de los programas de incentivos (libros de texto gratis y subsidios)</i> y a través de <i>la promoción de la cooperación con sectores no gubernamentales /privados;</i> y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, a través de <i>la contratación de docentes basada en el mérito y los progresos en la rendición de cuentas, y mediante un sistema de formación docente y perfeccionamiento del desarrollo profesional basado en las competencias.</i>

Ayuda general al presupuesto y sector educativo

<i>India 2007:</i> Primer préstamo/credito para el desarrollo de políticas en Bihar	Este préstamo se inserta en el marco más amplio de las ayudas del Banco Mundial, el DFID, el Banco Asiático para el Desarrollo y Japón destinadas al Estado más pobre de la India, segundo por su extensión geográfica. <i>El objetivo general apunta a “apoyar la aplicación de reformas clave en el ámbito de la fiscalidad, la gobernanza, la administración y la prestación de servicios”.</i> El Undécimo Plan de Bihar (2007) se apoya en tres pilares: el incremento de la inversión pública y el <i>fortalecimiento de la gestión financiera pública y la gobernanza;</i> el aumento del crecimiento económico a través de la agricultura, las reformas en la inversión climática y la infraestructura; y <i>el mejoramiento de la prestación de servicios públicos en el ámbito de los servicios sociales.</i> El último de estos pilares hace hincapié en los docentes, puesto que se necesitan enormes cantidades de docentes para avanzar hacia la universalización de la enseñanza primaria y elemental. El plan pone énfasis en la necesidad de <i>redefinir los criterios de contratación de docentes, los procesos de selección, los términos de la contratación y la gestión general.</i> La situación actual se resume de la siguiente manera: <i>“La falta de información exhaustiva sobre el personal docente conduce a problemas tales como corrupción y manipulación política de la contratación docente, la distribución y transferencia irracional de docentes, altas tasas de ausentismo y una falta de eficacia general en la gestión”.</i> Las acciones implementadas para la obtención del primer tramo del préstamo incluyen la delegación de la responsabilidad de la contratación docente a los panchayats (gobiernos locales), que ya han efectuado un primer reclutamiento de unos 100.000 docentes. Dentro de las condiciones para la entrega del segundo tramo del préstamo figuran la contratación de otros 100.000 docentes, <i>la incorporación de las lecciones aprendidas en materia de normalización de los criterios de contratación, el aumento de la transparencia en el proceso de análisis de las candidaturas, con registros apropiados, una supervisión del proceso de selección por parte de terceros y una evaluación por muestreo del proceso de contratación realizada por un organismo independiente.</i> Otros factores que contribuirían a la obtención de un eventual préstamo de seguimiento comprenden el desarrollo y puesta a prueba de un <i>instrumento de evaluación de las competencias docentes</i> y una evaluación de los 100.000 docentes en términos de nivel educativo básico y competencias pedagógicas, más el desarrollo y la aplicación de un <i>sistema de supervisión destinado a registrar y mejorar la asistencia docente en la enseñanza primaria y secundaria.</i>
---	--

Nota: Los componentes relacionados con la gobernanza se indican en cursiva.

de los préstamos estaban vinculados a la contratación de docentes y al seguimiento de su rendimiento.

Este análisis muestra varios elementos característicos. Los proyectos educativos tradicionales, focalizados en actividades destinadas a ampliar el acceso a la educación (por ejemplo, a través de la construcción de establecimientos escolares) y mejorar la calidad de la escolarización (por ejemplo, mediante la provisión de material didáctico y la formación inicial de docentes o la formación en el empleo), son característicos en países con gobiernos o burocracias endebles. En otros países en los que la ayuda aún está ligada a actividades específicas, la atención se ha volcado al mejoramiento de la prestación del servicio educativo, la rendición de cuentas y la transparencia. En lo que respecta a los enfoques sectoriales amplios, el programa de la gobernanza tiene una importancia aún mayor. Las negociaciones iniciales entre los gobiernos y los donantes acerca de los subsidios, los préstamos o los requisitos para el desembolso de tramos de crédito, proveen mecanismos que permiten ejercer una presión a favor de las reformas. Los planes sectoriales hacen hincapié en los docentes, sobre todo en su contratación, condiciones de trabajo, rendición de cuentas, traslados y ausentismo. También son frecuentes las medidas que promueven la participación comunitaria en las escuelas por medio de comités educativos escolares o comités educativos locales, y la auditoría de fondos escolares. Otro componente es el estímulo a la participación del sector privado, tanto en las escuelas privadas (que a menudo cuentan con el apoyo de fondos públicos) como en la producción, impresión y distribución de material didáctico.

¿Qué conclusiones pueden derivarse de este análisis? Indudablemente, es preciso actuar con cautela a la hora de sacar de estos proyectos y programas particulares conclusiones de orden general. No obstante, incluso actuando con cautela, existen datos empíricos contundentes que indican que la gobernanza ocupa un lugar cada vez más importante en los diálogos sobre la ayuda para la educación, y fuertes razones para pensar que ese lugar será cada vez más preeminente en el futuro. Desde cierto punto de vista, esta tendencia está totalmente justificada. En efecto, la necesidad de una buena gobernanza en el sector educativo es incuestionable, tanto más cuanto que se trata de una condición para alcanzar las metas y objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar. Además, en un contexto en el que la ayuda para actividades específicas es reemplazada cada vez más por programas sectoriales amplios, gestionados cada vez más a través de los sistemas gubernamentales de los países beneficiarios, no es sorprendente que el interés de los donantes se vuelque hacia el marco general de la gobernanza. Sin embargo, a pesar de que los donantes no tienen el monopolio del saber acerca de lo que constituye una buena gobernanza en el ámbito de la educación, existe el riesgo de que intenten promover de manera sistemática políticas basadas en las corrientes educativas que se debaten en los países ricos –como la delegación de facultades de las autoridades locales en las escuelas, la propagación del sistema de bono educativo, la remuneración a los docentes en función de su rendimiento y una mayor participación del sector privado en la prestación del servicio educativo. Como lo muestra el Capítulo 3, la pertinencia de la aplicación de estas políticas en los países pobres no es un hecho demostrado. ■

Los donantes no tienen el monopolio del saber acerca de lo que constituye una buena gobernanza en el ámbito de la educación.

© Abbie Traylor-Smith/PANOS

El largo camino hacia la educación: marchando por el desierto para ir a la escuela (Yemen).



Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones sobre políticas

La desigualdad es uno de los obstáculos más importantes para la consecución de los objetivos establecidos en el Marco de Acción de Dakar. Es menester que los gobiernos de todo el mundo actúen con mayor determinación para reducir las disparidades que limitan las oportunidades educativas. Una de las principales lecciones que emana del presente Informe es que no existen soluciones mágicas para mejorar la equidad o para acelerar los progresos hacia la educación para todos. No obstante, es posible identificar algunos de los principios y enfoques generales que se necesitan para orientar las políticas. El presente capítulo establece prioridades clave para los gobiernos nacionales, los donantes y la sociedad civil.

Lo que pueden hacer los gobiernos	254
El papel de los donantes	259
El papel de los actores no gubernamentales	260

Lo que pueden hacer los gobiernos

Todos los países afrontan un conjunto diferente de limitaciones y desafíos en materia de educación. Por ese motivo, una planificación nacional eficaz constituye el punto de partida para reformar la gobernanza y crear estrategias nacionales tendientes a acelerar los progresos hacia la EPT.

A medida que se acerca el plazo límite (el año 2015) para cumplir los objetivos clave de la EPT, resultan evidentes los indicadores de alerta temprana que anticipan el fracaso. Es particularmente desconcertante el hecho de que, según las tendencias actuales, no se alcanzará el objetivo de la EPU. Es preciso que los gobiernos actúen con mucho mayor apremio para abordar las desigualdades que frenan los progresos en este ámbito. Al mismo tiempo, la calidad educativa y el aprovechamiento escolar deben ocupar el centro de la planificación educativa nacional en el nivel primario y en los niveles ulteriores. En la aplicación del programa de la EPT, pueden aprenderse ocho lecciones temáticas generales a partir de la experiencia de los países con mejores resultados.

1 Tomar la equidad en serio

Los responsables de la planificación educativa deben garantizar que los grupos desfavorecidos y las regiones desatendidas compartan los beneficios de una prestación generalizada. Entre las estrategias prácticas para consolidar la equidad se encuentran la supresión del pago de derechos de escolaridad, la introducción de incentivos económicos para la educación de las niñas y para la de los niños y niñas provenientes de familias desfavorecidas, el apoyo específico para que los niños permanezcan en el sistema escolar y la distribución de docentes bien formados que dominen las lenguas locales. Los patrones de gasto público más equitativos también son esenciales para garantizar que las escuelas, los docentes y los recursos no se asignen a quienes tienen mayores ingresos, sino a quienes más los necesitan.

Fijar metas de equidad claras es una de las acciones más importantes que pueden llevar a cabo los gobiernos a la hora de redefinir las estrategias de la planificación. Las metas actuales de la EPT, como las establecidas en los ODM, se definen en términos de objetivos de promedios nacionales. El problema, como demuestra el Capítulo 2, es que los promedios nacionales pueden enmascarar profundas disparidades subyacentes. Los progresos promedio que olvidan a sectores enteros de la sociedad no corresponden al espíritu del Marco de Acción de Dakar: los objetivos de la EPT son

para todos. Ir más allá de los promedios nacionales para identificar objetivos de equidad bien definidos mejoraría la situación en varios niveles. Incluso la decisión política de adoptar los objetivos de equidad en el ámbito de la educación y efectuar el seguimiento hacia su consecución enviaría una señal importante. La lucha contra la desigualdad de oportunidades se colocaría donde merece estar: en el centro de la agenda política. Las metas concretas tendentes a reducir las disparidades también podrían brindar un parámetro de referencia para la rendición de cuentas de los líderes políticos.

Es preciso definir bien los objetivos de equidad educativa. Al igual que en otras esferas tratadas en este Informe, no existe un plan maestro predefinido. El punto de inicio es la evaluación de las disparidades actuales. Por ejemplo, el compromiso global con la EPU para 2015 podría estar respaldado por metas provisionales para el período 2010-2012 que apunten a reducir a la mitad la disparidad de asistencia escolar entre el quintil más rico y el más pobre, o entre las zonas rurales y urbanas, o entre las poblaciones étnicas mayoritarias y minoritarias. Podrían fijarse metas específicas para grupos o regiones particularmente marginados que registren altas concentraciones de carencias. Mediante encuestas en los hogares e informes sobre la educación, se podría efectuar el seguimiento de los progresos hacia la consecución de las metas de equidad.

Las metas de equidad también podrían servir para la definición del enfoque de la planificación nacional. Las metas significativas tendrían que estar respaldadas por compromisos de financiación y compromisos políticos generales. Sería necesario prestar especial atención a la estimación del costo que implica llegar a los grupos y a las zonas desfavorecidas, sobre todo porque es probable que los costos marginales sean mucho más altos que los costos promedio. Asimismo, la extensión de las oportunidades a los niños provenientes de hogares pobres, con una salud precaria y con una extrema vulnerabilidad podría desembocar en niveles más altos de gasto per cápita que en el caso de los niños cuyas familias son más favorecidas. Ésta es una esfera que sigue sin recibir suficiente consideración en la planificación educativa. Una prioridad importante para la EPT es que los gobiernos y los donantes calculen los costos que supone llegar a los marginados y reducir las disparidades; y que los incluyan en los presupuestos nacionales. Además, las estrategias encaminadas a lograr las metas de equidad educativa tendrían que analizar no sólo las políticas basadas en la escuela, sino también estrategias más generales relativas a la nutrición, la salud y la pobreza. Las estrategias en sí mismas podrían

ofrecer una oportunidad para desarrollar el tipo de enfoque integrado hacia la planificación de la educación y la reducción de la pobreza que se establece en el Capítulo 3.

El compromiso con la equidad debe comenzar antes de la escuela primaria y continuar después de ella. Si la AEPI es de buena calidad, fortalece el desarrollo cognitivo y ayuda a preparar a los niños para la escuela. Las ventajas se reflejan en la mejora de los niveles de instrucción y de aprovechamiento escolar. Los progresos en términos de AEPI han sido decepcionantes y sumamente desiguales, tanto por comparación entre los países como dentro de ellos. Los gobiernos nacionales deben dar prioridad a la AEPI en su planificación, ofreciendo incentivos para mejorar la cobertura de los niños desfavorecidos. De manera similar, resulta cada vez más obvio que los progresos en muchas esferas de la EPT, y hacia la consecución de muchos de los ODM, dependen del rápido incremento de la oferta de oportunidades de acceso a una enseñanza secundaria de buena calidad.

2 Asumir el liderazgo, fijar metas ambiciosas y crear alianzas eficaces

Existen pruebas internacionales que dan una idea de las políticas específicas que pueden acelerar los progresos hacia la consecución de la EPT. Sin embargo, el ingrediente crucial para alcanzar el éxito es el liderazgo. Nada puede sustituir el compromiso político sostenido. Los líderes políticos deben colocar la educación en el centro de las estrategias de desarrollo nacionales y utilizar su influencia para que la equidad se convierta en un objetivo compartido por toda la sociedad. También deben ir más allá de los organismos oficiales con miras a involucrar en los procesos políticos a la sociedad civil, a los sectores voluntarios y privados, y a los grupos que representan a los pobres. Velar por que las voces de los pobres y los marginados se oigan en la formulación de políticas constituye una condición para lograr que se consolide la equidad.

Es crucial fijar objetivos políticos claros. Los gobiernos que han logrado los mayores éxitos cuentan con objetivos fijos y ambiciosos a largo plazo, respaldados por metas claras a medio plazo, que hacen las veces de puntos de referencia. Dichos objetivos también están sustentados por compromisos de aportación de insumos, que van desde la construcción de aulas hasta la contratación de docentes y la provisión de libros de texto. Los gobiernos cuyos antecedentes son menos satisfactorios a menudo se han fijado objetivos ambiciosos, pero no lograron sostenerlos, por falta de estrategias congruentes para cumplirlos o de compromisos presupuestarios predecibles.

Una prioridad importante para la EPT es que los gobiernos y los donantes calculen los costos que supone llegar a los marginados y reducir las disparidades; y que los incluyan en los presupuestos nacionales.

Las estrategias encaminadas a lograr las metas de equidad educativa también deben analizar las limitaciones de mayor envergadura vinculadas a la nutrición, la salud y la pobreza.

Otra condición esencial para realizar progresos educativos consiste en cerciorarse de que las políticas de los ministerios cuyo trabajo tiene un impacto en la educación no sean contradictorias sino complementarias. Muchos países han mejorado la coherencia política dentro del sector educativo y entre los ministerios de educación y otros ministerios sectoriales. En este aspecto, los enfoques sectoriales amplios han desempeñado un papel importante. Aun así, los problemas subsisten, pues las metas educativas suelen integrarse de manera endeble en los presupuestos nacionales y en las estrategias de financiación.

3 Reforzar los compromisos más amplios contra la pobreza

Suele pasarse por alto el hecho de que los progresos sostenidos en materia de educación no pueden construirse sobre los cimientos de la pobreza masiva y la desigualdad social profunda. Uno de cada tres niños en edad preescolar sufre de daños cerebrales a raíz de la malnutrición, lo cual constituye un tremendo obstáculo para la consecución de la EPU. A esto se añade el hecho de que diez millones de niños mueren antes de cumplir los cinco años y de que decenas de millones más padecen enfermedades potencialmente mortales, lo que representa más limitaciones al derecho humano a la educación.

Los gobiernos nacionales deben fortalecer las políticas destinadas a combatir la pobreza, la desigualdad y los factores estructurales más amplios que producen tales resultados. Los programas de transferencia de dinero en efectivo, las intervenciones sanitarias específicas y el gasto público más equitativo en la prestación de servicios sanitarios tienen un papel que desempeñar. También es preciso conferir una prioridad mucho mayor a la lucha contra la malnutrición infantil. En resumidas cuentas, los fracasos de las estrategias nacionales para reducir la pobreza están frenando los progresos en el ámbito educativo.

El Marco de Dakar concibe la integración de la planificación educativa en estrategias nacionales eficaces de reducción de la pobreza. Éste es un objetivo importante, porque muchas de las barreras más insuperables para el acceso y el aprendizaje se encuentran más allá de la escuela. Desafortunadamente, han sido limitados los progresos hacia estrategias nacionales congruentes que vinculen la educación a la reducción de la pobreza. Muchos países necesitan con urgencia que las estrategias de reducción de la pobreza aborden las limitaciones sanitarias, nutricionales y, en un sentido más amplio, las relacionadas con la pobreza que frenan el progreso hacia la consecución de la EPT. Por ejemplo, en Brasil y México los programas

de transferencia condicional de dinero en efectivo han demostrado que las estrategias para combatir el trabajo infantil, la mala salud y la nutrición deficiente pueden generar grandes ventajas educativas. Todos los gobiernos y los donantes deben explorar de manera activa el potencial para fortalecer y expandir la protección social como parte de la estrategia tendente a promover el programa de la EPT. Dentro del sector educativo, debería otorgársele mucho más peso a las intervenciones específicas, como los programas de incentivos para niños desfavorecidos a raíz de la pobreza, el género, la casta, la pertenencia étnica o el lugar de residencia. También es importante garantizar que se construyan escuelas y aulas, y que los docentes se distribuyan de manera que lleguen hasta las comunidades marginadas.

4 Elevar las normas de calidad

Los responsables políticos deben renovar y fortalecer el compromiso de Dakar relativo a la calidad de la educación. Es necesario que las políticas hagan hincapié en nuevos enfoques hacia la enseñanza y el aprendizaje, en el mejoramiento de los materiales de aprendizaje y en incentivos fuertes con el objetivo de elevar la calidad. Las autoridades nacionales, los funcionarios de las comunidades y los directores de las escuelas locales deben trabajar juntos para garantizar que todas las escuelas se conviertan en un entorno de aprendizaje eficaz. Dicho entorno exige alumnos bien alimentados y motivados, docentes bien formados que utilicen una infraestructura y materiales pedagógicos adecuados, un currículo pertinente diseñado en la lengua local y un entorno acogedor, sano, seguro, que tenga en cuenta las diferencias de género y que fomente el aprendizaje. Todo esto debe ir acompañado de una definición clara y una evaluación precisa de los resultados académicos. También es importante que los alumnos asistan a clases durante un tiempo lectivo de 850 horas por año, según el umbral internacional de referencia. Todas éstas son esferas en las cuales es preciso definir y aplicar reglas claras y normas políticas.

5 Reforzar la capacidad de medición, seguimiento y evaluación de la calidad educativa, e informar a los padres y los encargados de elaborar políticas

Los métodos empleados y la información recabada en los ejercicios de seguimiento y evaluación deben ser transparentes y accesibles a los diversos actores del ámbito educativo. Un seguimiento satisfactorio no sólo implica la generación de información, sino que también entraña la creación de mecanismos institucionales mediante

los cuales el seguimiento pueda servir de base para la formulación y la aplicación de las políticas.

El seguimiento de la calidad educativa debe comprender tres dimensiones: (i) los insumos o las condiciones propicias para el aprendizaje (desde la infraestructura y los materiales de aprendizaje hasta la contratación de docentes formados y la existencia de presupuestos adecuados); (ii) la pedagogía y el proceso de aprendizaje, incluidos un lenguaje de enseñanza y un tiempo lectivo apropiados; y (iii) los resultados del aprendizaje. El seguimiento llevado a cabo por las organizaciones de la sociedad civil puede complementar los informes oficiales sobre estas esferas.

6 Aumentar la financiación de la educación y el compromiso con la equidad

Los altos niveles de financiación educativa no ofrecen garantías de acceso universal o de aprovechamiento escolar satisfactorio. No obstante, la falta de financiación sostenida sin lugar a dudas va en detrimento de la eficiencia, la equidad y la calidad educativa. Muchos países en desarrollo, sobre todo (aunque no exclusivamente) en Asia Meridional, experimentan un déficit crónico de inversión en educación. La financiación insuficiente no es congruente con el compromiso con la EPT ni con las metas establecidas en el Marco de Acción de Dakar. Para colmo de males, los patrones de gasto actuales suelen favorecer a los ricos en vez de a los pobres.

La descentralización, en condiciones adecuadas, puede ayudar a fomentar la rendición de cuentas políticas, pero no constituye una panacea para la desigualdad. Por el contrario, es posible que la descentralización económica amplíe las disparidades en detrimento de las regiones pobres y las comunidades desfavorecidas. Para evitar este escollo hace falta introducir garantías de equidad en las fórmulas de financiación adoptadas para llevar a cabo la descentralización. Es importante que el gobierno central conserve un fuerte papel de redistribución, facilitando la transferencia de recursos de las regiones más ricas a las más pobres. A la hora de crear reglas para la transferencia a las autoridades subnacionales, los gobiernos centrales deben también dar la envergadura suficiente a los indicadores de la equidad, tales como los niveles de pobreza, la situación sanitaria y los niños sin escolarizar. Los más necesitados son quienes deben recibir el mayor apoyo per cápita: ése tiene que ser el principio rector. Lo opuesto sucede con muchísima frecuencia: las regiones más ricas reciben los niveles más altos de gasto público per cápita en educación. Si bien un objetivo de la descentraliza-

ción es la delegación de facultades, en el ámbito económico es menester que los gobiernos reconozcan los límites de la autonomía fiscal. En particular, la autonomía fiscal de los gobiernos locales no debe entrañar la facultad de movilizar ingresos mediante el cobro de derechos de escolaridad en la educación básica. Como indica el Capítulo 3, el verdadero problema planteado por la descentralización no es *si hay* que llevarla a cabo, sino *cómo hay* que hacerlo. Y el punto de partida debe ser el compromiso con una descentralización que tenga en cuenta la equidad.

7 Reconocer los límites de la competición y la elección

En condiciones correctas, la competición y la elección pueden respaldar los objetivos de la EPT. Al mismo tiempo, los encargados de elaborar políticas deben reconocer que es imposible reducir la prestación de educación a principios comerciales simplificados. La información defectuosa y asimétrica, las limitaciones de tiempo y distancia, y las imperfecciones de la capacidad institucional imponen límites a la competición. Asimismo, la pobreza y las condiciones sociales desfavorables limitan la elección. El objeto de los modelos de asociación entre el sector público y el privado es expandir la elección separando la financiación y la gestión de la educación. Los sistemas de bono educativo, la provisión de fondos por parte del estado a las escuelas privadas y la creación de escuelas independientes forman parte de estrategias de asociación entre el sector público y el privado, y cada una de ellas cuenta con antecedentes satisfactorios limitados, incluso en el mundo desarrollado. Las escuelas privadas de Suecia son una excepción a esta regla, pero el "modelo sueco" no puede transferirse con facilidad a otros países desarrollados, y mucho menos a los países en desarrollo.

La elección y la competición suelen presentarse como una solución para superar los defectos de la prestación pública. Algunos comentaristas opinan lo mismo acerca de las escuelas privadas poco onerosas. Los defectos de la prestación pública resultan evidentes en muchos países, por lo que millones de familias pobres le están dando la espalda y están acudiendo a prestadores de servicios baratos. Sin embargo, la gran mayoría de los niños del mundo, sobre todo aquellos que provienen de hogares pobres y desfavorecidos, dependerán de la prestación pública en el futuro inmediato. Las escuelas privadas poco onerosas seguirán desempeñando un papel, pero son síntomas del fracaso del Estado y los derechos de escolaridad imponen una carga considerable a los hogares pobres. La introducción de la elección y la competición en un sistema en el cual todos

En Brasil y México los programas de transferencia condicional de dinero en efectivo han demostrado que las estrategias para combatir el trabajo infantil, la mala salud y la nutrición deficiente pueden generar grandes ventajas educativas.

Los responsables de la elaboración de políticas públicas deben reconocer que es imposible reducir la prestación en materia de educación a principios comerciales simplificados.

los padres tengan la opción de enviar a sus hijos a un establecimiento público de buena calidad es una cosa; pero la utilización de los prestadores privados para subsanar el fracaso del Estado es otra muy distinta, y en la mayoría de los casos no será la mejor opción en lo que respecta a la eficiencia y a la equidad. En resumidas cuentas, la mejor opción que tienen los gobiernos de los países donde la educación básica del sector público está perjudicando a los pobres es, primero, reparar el sistema y, luego, estudiar opciones para la competición entre prestadores.

8 Mejorar la contratación, la distribución y la motivación de los docentes

La disponibilidad adecuada de docentes motivados, calificados y debidamente formados constituye el cimiento de una educación de buena calidad para todos. Todos los países deben evaluar los grados de remuneración que sean congruentes con la construcción de ese cimiento. Asimismo, los salarios míseros y las condiciones precarias no conducen a una motivación sólida. El mejoramiento del entorno pedagógico mediante el suministro de material pedagógico, la formación y el respaldo es vital para levantar el espíritu.

La contratación de docentes interinos puede reducir los costos marginales de contratación y, por tanto, liberar recursos para invertir en otras áreas. Pero también es posible que reduzca la calidad de los docentes contratados y que debilite la motivación, acarreando consecuencias perjudiciales para los niños en las aulas.

Existen argumentos a favor de recurrir a la contratación de docentes interinos como estrategia para llegar a los grupos marginados y a las zonas desatendidas. No obstante, es importante que los gobiernos evalúen el potencial riesgo/beneficio entre la cantidad y calidad de docentes que puede surgir al contratar interinos. Entre otras estrategias para llegar a los grupos marginados se encuentran los incentivos para que los docentes se dirijan a las zonas desatendidas, así como medidas tendentes a incrementar la contratación de docentes provenientes de comunidades desfavorecidas.

La remuneración de los docentes en función del rendimiento es un tema popular en los debates sobre gobernanza. Sin embargo, en la práctica es difícil de aplicar y es poco probable que genere incentivos para mejorar el aprovechamiento escolar. También es posible que traiga consecuencias perjudiciales para la equidad, dado que la atención de las escuelas y los docentes se puede centrar en los alumnos que mayores probabilidades tienen de obtener buenos resultados.

En algunos países, especialmente en el África Subsahariana, la expansión de la contratación de docentes constituye una prioridad urgente. La consecución de la EPU antes del año 2015 no será posible si no se aumenta notablemente la tasa de contratación y retención. En muchos casos, los donantes tendrán que incrementar el apoyo para alcanzar estas metas. Si se tiene en cuenta la jubilación de los docentes, solamente en el África Subsahariana se necesitará contratar alrededor de 3,8 millones de docentes antes del año 2015. □

El papel de los donantes

La responsabilidad principal en el logro de los objetivos de la EPT recae en los gobiernos nacionales. Muchos de los países en desarrollo que más lejos están de alcanzar dichos objetivos dependen en gran medida de la ayuda, y seguirán así en el futuro inmediato. Los países desarrollados pueden apoyar las estrategias que les permitan avanzar aumentando el nivel de su compromiso económico, mejorando las prácticas de ayuda y cerciorándose de que la ayuda se emplee para impulsar prioridades nacionales.

La EPU no se alcanzará sin la existencia de alianzas eficaces. Lo que se necesita es la renovación y el cumplimiento del pacto plasmado en el Marco de Acción de Dakar, que incluye responsabilidades y obligaciones para ambas partes. Pero es preciso que los donantes demuestren un nivel muchísimo mayor de determinación y de liderazgo político. El presente Informe les propone tomar acciones en cuatro esferas.

Cumplir los compromisos y ampliar la base de donantes

En el año 2005 los donantes se comprometieron a duplicar la ayuda para reducir la pobreza a la mitad. Desde entonces, sin embargo, han recortado la asistencia al desarrollo. El alivio de la deuda sólo explica parte de dicha reducción. El cumplimiento del compromiso de 2005 exige USD 30.000 millones más (a los precios de 2004), aproximadamente el triple de los aumentos fijados actualmente en los planes de gastos en ayuda. El déficit correspondiente al África Subsahariana es aproximadamente de USD 14.000 millones (a los precios de 2004).

El incumplimiento del compromiso contraído en Gleanegles contrarrestará los esfuerzos mundiales tendentes a reducir la pobreza, lo que acarreará consecuencias perjudiciales para la educación. Se necesitan mayores esfuerzos nacionales e internacionales para actualizar las estimaciones de las brechas de financiación para la educación. No obstante, al haber prometido que ninguna estrategia nacional fracasaría por falta de financiación, los donantes deben incrementar la ayuda a la educación básica con al menos USD 11.000 millones por año. En 2006, los compromisos con la educación básica en los países de ingresos bajos ascendieron a USD 3.800 millones (alrededor de un tercio del nivel requerido). El promedio bienal correspondiente a 2005 y 2006 apunta indudablemente a una reducción de los compromisos con la educación básica, frente a los dos años anteriores. Esto se aplica en general a los países en desarrollo

y en particular a los más pobres. Si no se invierte la tendencia, ésta tendrá efectos negativos en los futuros desembolsos. Como prioridad inmediata, los donantes deben comprometerse a garantizar un aumento de USD 7.000 millones por año para financiar la ayuda a la educación básica.

Los flujos de ayuda a la educación básica se concentran en un grupo pequeño de donantes. En 2006, sólo tres donantes (los Países Bajos, el Reino Unido y la AIF) representaron la mitad de todos los compromisos de ayuda y el 85% del aumento de desembolsos. La estrechez de la base de donantes constituye una de las razones de la financiación insuficiente. También es una fuente de posible inestabilidad e imprevisibilidad de la ayuda.

Fortalecer el compromiso de equidad

Parece que varios donantes dan poca prioridad a la equidad en su ayuda a la educación. Alemania, Francia y Japón, por ejemplo, han demostrado una falta de atención a la educación básica y a los países de ingresos bajos. Los cálculos realizados para el presente Informe indican que Alemania y Francia destinan mucha más ayuda a lograr que los alumnos procedentes de países en desarrollo estudien en sus sistemas nacionales de educación terciaria que lo que gastan en ayuda a la educación básica. Si los gobiernos de los países en desarrollo adoptaran esta práctica y asignaran más de la mitad de su presupuesto educativo al nivel terciario, se les acusaría (con razón) de tener prácticas de gobernanza cuestionables. A fin de evitar dobles raseros, es importante que los donantes consideren si sus patrones de asignación de ayuda son congruentes con un compromiso con la equidad y con el espíritu del Marco de Acción de Dakar.

Respaldar la IVR

El balance de la IVR constituye una fuente de preocupación creciente. A mediados del año 2008, había 35 países con planes aprobados por la IVR, que implicaban costos de programa estimados en USD 8.000 millones y necesidades de financiación externa de USD 2.000 millones. El desfase entre los compromisos de ayuda actuales y los requisitos de financiación externa era de unos USD 640 millones. A finales de año, se esperaba que ocho países se sumaran a la IVR, por lo cual ese desfase podría ascender a USD 1.000 millones. Está programado que otros 13 países se sumen en 2009, lo cual implica que el déficit de financiación anual total podría alcanzar USD 2.200 millones. El cerrar esa brecha es responsabilidad de un amplio abanico de donantes bilaterales y multilaterales. Sin embargo, en el supuesto de que el Fondo Catalizador de la IVR pueda cubrir alrededor del 40% al 50%, hacia el

Los donantes deben incrementar la ayuda para la educación básica con 11.000 millones de dólares anuales, por lo menos.

La reforma de la gobernanza ofrece una oportunidad de reforzar la voz y la eficacia de las organizaciones de la sociedad civil, y de mejorar la participación y la rendición de cuentas.

2010 seguirá habiendo un déficit de financiación de aproximadamente USD 1.000 millones. Los déficits que se avecinan representan una amenaza real e inminente para los esfuerzos encaminados a lograr las metas establecidas en el Marco de Acción de Dakar. También ponen en entredicho el compromiso contraído por los donantes de garantizar que ningún plan viable para alcanzar la EPU y los objetivos educativos más amplios fracasará por falta de apoyo económico. Encontrar una solución al déficit de la IVR es una prioridad urgente. Al mismo tiempo, es importante que la IVR amplíe su base de donantes de ayuda, actualmente demasiado pequeña.

Cumplir con el plan de París

Los progresos hacia la consecución de los objetivos establecidos en la Declaración de París para mejorar la calidad de la ayuda han sido limitados y desiguales. Los donantes podrían hacer mucho más para reducir los costos de transacción y mejorar la eficacia de la ayuda aumentando la alineación con las prioridades nacionales, la coordinación, el uso de sistemas nacionales de gestión económica y la previsibilidad de los flujos de ayuda. Si se hace más hincapié en la ayuda basada en los programas, se están generando oportunidades, pero también riesgos. Las oportunidades se basan en las posibilidades de realizar una planificación nacional mucho más eficaz y de mejorar la alineación con las prioridades nacionales. Los riesgos provienen de la capacidad que tienen los donantes de ejecutar medidas colectivas para hacer valer sus prioridades mediante la ayuda orientada a los programas. No hay respuestas fáciles, pero los donantes deben entablar un verdadero diálogo. □

El papel de los actores no gubernamentales

El presente Informe ha recalcado la importancia central del liderazgo político y la formulación de políticas públicas, pero no por ello se deben minimizar las responsabilidades y capacidades de otros actores. La consecución de la EPT requiere alianzas en muchas esferas: entre escuelas y padres, entre las organizaciones de la sociedad civil y los gobiernos, o entre prestadores de educación estatales y no estatales.

La sociedad civil tiene un papel crucial que desempeñar en el fortalecimiento de la equidad educativa. Las organizaciones que representan a los marginados (habitantes de las barriadas urbanas miserables, niños trabajadores, miembros de castas inferiores, pueblos indígenas) han encabezado los esfuerzos internacionales para extender la educación a todos, a menudo ante la indiferencia o incluso la abierta hostilidad de los gobiernos. Las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales se han convertido también en actores clave de la EPT, forzando a los gobiernos a rendir cuentas, apoyando la oferta educativa y fortaleciendo capacidades. La reforma de la gobernanza ofrece una oportunidad de reforzar la voz y la eficacia de las organizaciones de la sociedad civil, y de mejorar la participación y la rendición de cuentas.

La gobernanza en el ámbito de la educación no puede tratarse de manera aislada de los problemas de gobernanza más generales. La democracia, la transparencia y el Estado de derecho constituyen condiciones propicias para la participación y la

rendición de cuentas eficaces. Cuando se hace caso omiso de la voz de los ciudadanos en la elección del gobierno o cuando éstos se enfrentan a leyes arbitrarias, es poco probable que se hagan escuchar de modo eficaz en la formulación de las prioridades educativas. Dentro del sector educativo, las reformas de la gobernanza pueden desempeñar un papel en la delegación de poderes a los padres y a las comunidades. Sin embargo, la delegación no desemboca automáticamente en la emancipación, ya que existe el peligro de que las comunidades pobres y marginadas carezcan de las capacidades y los recursos necesarios para realizar una gestión eficaz. A fin de garantizar que las responsabilidades delegadas no se traduzcan en un aumento de las disparidades en materia de equidad, es preciso brindar recursos y apoyo adicionales a las escuelas que se encuentran en zonas desatendidas o que abarcan a grupos desfavorecidos. ■



© Crispin Hughes/PANOS

Un docente motivado comunica a los niños el entusiasmo de aprender y les hace comprender las ventajas de la educación (Maestra de una escuela rural de Malí).

Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción	264
Cuadro 1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2006)	268
Cuadro 2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2006)	270
Cuadro 3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1999 y 2006	271

Esquemas internacionales y regionales de la toma de decisiones en el ámbito de la educación

Cuadro 1: Niveles de toma de decisiones en la enseñanza primaria, por función y región (en torno al período 2006/2007)	273
--	-----

Cuadros estadísticos

Introducción	276
Cuadro 1: Estadísticas básicas	280
Cuadro 2: Alfabetización de los adultos y los jóvenes	288
Cuadro 3A: Atención y educación de la primera infancia (AEPI): atención	296
Cuadro 3B: Atención y educación de la primera infancia (AEPI): educación	304
Cuadro 4: Acceso a la enseñanza primaria	312
Cuadro 5: Participación en la enseñanza primaria	320
Cuadro 6: Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria	328
Cuadro 7: Eficacia interna: tasas de deserción y de terminación de estudios en la enseñanza primaria	336
Cuadro 8: Participación en la enseñanza secundaria	344
Cuadro 9A: Participación en la enseñanza superior	352
Cuadro 9B: Educación superior: distribución de los estudiantes por sector de estudios y porcentaje de mujeres por sector (año escolar finalizado en 2006)	360
Cuadro 10A: Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria	368
Cuadro 10B: Personal docente en la enseñanza secundaria y superior	376
Cuadro 11: Gasto en educación	384
Cuadro 12: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 de la EPT	392
Cuadro 13: Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT	400

Cuadros relativos a la ayuda

Introducción	408
Cuadro 1: AOD bilateral y multilateral	411
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación	412
Cuadro 3: Países beneficiarios de la AOD	414
Cuadro 4: Países beneficiarios de ayuda a la educación	418

Glosario	427
----------------	-----

Referencias	434
-------------------	-----

Siglas y abreviaturas	463
-----------------------------	-----

Índice	466
--------------	-----

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción

Los objetivos de la EPT representan más que la suma de sus componentes individuales. Si bien cada uno de ellos es importante en sí mismo, resulta también útil contar con instrumentos que permitan evaluar el logro de la EPT como un todo. El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), un índice constituido por un grupo de indicadores pertinentes, proporciona una forma de hacerlo. En teoría, este índice debería reflejar el grado de consecución de los seis objetivos de la EPT, pero las limitaciones en la disponibilidad de los datos hacen que actualmente sólo se centre en los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables: la enseñanza primaria universal, la alfabetización de los adultos, la calidad de la educación y la paridad entre los sexos. No se incluyen aún en el IDE los objetivos 1 y 3, como tampoco una meta cuantitativa para 2015. El objetivo 1 (la atención y educación de la primera infancia) es multidimensional, de modo que cubre aspectos relacionados tanto con la atención como con la educación. La falta de informaciones nacionales suficientemente fiables y estandarizadas, así como la imposibilidad de contar con datos comparables para la mayoría de los países dificultan la incorporación al IDE de los indicadores actualmente disponibles para este objetivo (véase el Capítulo 2 y el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2007). El objetivo 3 (necesidades del aprendizaje de jóvenes y adultos) aún no ha sido definido suficientemente como para realizar una medición cuantitativa (véase el Capítulo 2).

De conformidad con el principio de asignar la misma importancia a cada uno de los objetivos, se utiliza un indicador como medida de aproximación para cada uno de los cuatro componentes del IDE¹, y se asigna a cada componente la misma ponderación dentro del índice general. El valor del IDE para un país en particular es, pues, la media aritmética de los valores observados para cada componente. Dado que todos los componentes se expresan en porcentajes, el valor del IDE puede variar de 0% a 100%, o bien, cuando se expresa en forma de cociente, de 0 a 1. Cuanto más cerca del máximo se encuentre el valor del IDE, mayor será el grado de consecución general de la EPT y mayor será el nivel de cumplimiento de los objetivos de la EPT en su conjunto.

1. El componente del IDE relativo al género es en sí mismo un índice compuesto.

Elección de indicadores como medidas de aproximación de los componentes del IDE

A la hora de seleccionar indicadores, la pertinencia debe también evaluarse en función de la disponibilidad de los datos.

Enseñanza Primaria Universal

El objetivo establecido para la EPU incluye la universalización tanto del acceso a la enseñanza primaria como de la culminación de los estudios primarios. El acceso y la participación en ese nivel de instrucción son relativamente fáciles de medir, pero existe una falta de consenso acerca de cómo se define la culminación de los estudios primarios. Por ello, el indicador seleccionado para medir el logro de la EPU (objetivo 2) en el IDE es la TNE de primaria, que refleja el porcentaje de niños en edad de cursar estudios primarios que están matriculados en la enseñanza primaria o secundaria. Su valor varía de 0% a 100%. Una TNE de 100% significa que todos los niños admisibles están inscritos en la escuela en un año lectivo dado, independientemente de que luego lo completen o no. Si la TNE se mantiene en un 100% durante varios años consecutivos, puede colegirse que todos los niños matriculados terminan sus estudios.

Alfabetización de los adultos

La tasa de alfabetización de los adultos se utiliza como parámetro indirecto para medir los progresos hacia la consecución de la primera parte del objetivo 4². Esta forma de proceder tiene sus limitaciones. En primer lugar, por tratarse de una afirmación acerca del capital humano, este indicador evoluciona lentamente, de modo que puede argumentarse que no se trata de un "indicador de primera categoría" del progreso realizado cada año. En segundo lugar, los datos disponibles en materia de alfabetización no son plenamente satisfactorios, ya que en su mayoría se basan en métodos "convencionales" no probados, que suelen sobrestimar el nivel de alfabetización de las personas³.

2. La primera parte del objetivo 4 apunta a "aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres". Para que todos los países, independientemente de su nivel de alfabetización, puedan realizar un seguimiento de este objetivo, a partir del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2006, se decidió interpretarla como la reducción de la tasa de analfabetismo en adultos.

3. En la mayoría de los países, particularmente en los países en desarrollo, los datos disponibles actualmente en materia de alfabetización se derivan de las autoevaluaciones o las declaraciones efectuadas por terceros (por ejemplo, el cabeza de familia responde en nombre de otros miembros del hogar) utilizados en censos o encuestas de hogares. En otros casos, particularmente en los países desarrollados, los datos se basan en aproximaciones de nivel de instrucción alcanzado, tal como se mide en las encuestas sobre la población activa. Ninguno de estos métodos se basa en tests, y ambos están sujetos a sesgos (sobrestimación de la alfabetización), lo que afecta a la calidad y la precisión de los datos sobre la alfabetización.

Las nuevas metodologías, basadas en pruebas y en la definición de la alfabetización como un continuo de competencias, se están desarrollando y aplicando en algunos países para mejorar la calidad de los datos en materia de alfabetización. Ahora bien, la obtención de nuevas series de datos de buena calidad, aunque sea sólo para la mayoría de los países, llevará varios años, por lo que las tasas de alfabetización utilizadas actualmente constituyen la mejor información disponible a nivel internacional.

Calidad de la educación

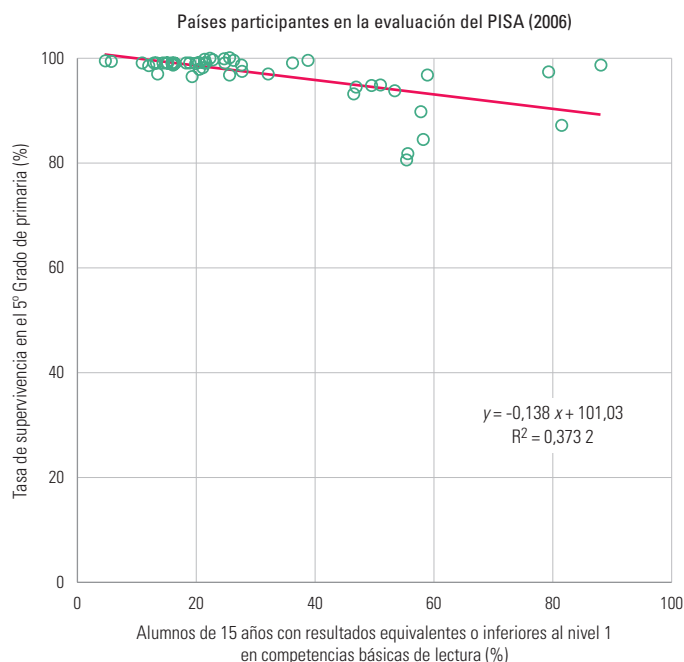
El concepto de calidad y la manera en que debe medirse continúan siendo objeto de debate. Generalmente, se utilizan varios indicadores indirectos para medir la calidad de la educación, entre los cuales figura la medición de los resultados de aprendizaje de los alumnos, ampliamente utilizada para este propósito, particularmente entre países con niveles similares de desarrollo. Sin embargo, las mediciones de los resultados de aprendizaje son incompletas ya que a menudo se limitan a las competencias básicas (lectura, cálculo y ciencia) y no incluyen valores, capacidades y otras habilidades no cognitivas que también constituyen importantes fines de la educación (UNESCO, 2004, págs. 43-44). Tampoco proporcionan información alguna acerca del valor cognitivo agregado de la escolarización (en contraposición con el contexto familiar) o la distribución de las competencias entre los niños inscritos en la escuela⁴. A pesar de estos inconvenientes, los resultados de aprendizaje serían probablemente el indicador individual indirecto más apropiado para obtener una medición de la calidad promedio de la educación. Sin embargo, la falta de datos comparables para un gran número de países no permite aún su utilización en el IDE.

Dentro de los indicadores indirectos viables y disponibles en un gran número de países, la tasa de supervivencia en el 5º grado parece ser el método más adecuado para medir la calidad de la educación dentro del IDE⁵. Los Gráficos 1, 2 y 3 indican que existe un vínculo claramente positivo entre esas tasas de supervivencia y los resultados del aprendizaje obtenidos a partir de varias evaluaciones regionales e internacionales. El coeficiente de correlación (R²) entre las tasas de supervivencia y los resultados de aprendizaje en la lectura es del 37% (Gráfico 1). Los sistemas educativos capaces de retener una amplia proporción de sus alumnos en el 5º grado tienden a obtener mejores promedios en los resultados de las evaluaciones. La tasa de supervivencia hasta el 5º grado se asocia aún más estrechamente con los resultados de aprendizaje en matemáticas (con un coeficiente del 45%; Gráfico 2) y en ciencia (42%; Gráfico 3).

4. En términos estrictos, sería necesario comparar los niveles medios de aprovechamiento cognitivo de los alumnos que han finalizado un grado escolar determinado entre países con similar nivel de ingresos y de distribución de ingresos, y con niveles similares de TNE, para así poder dar cuenta de los efectos del medio familiar y las competencias en las cohortes.

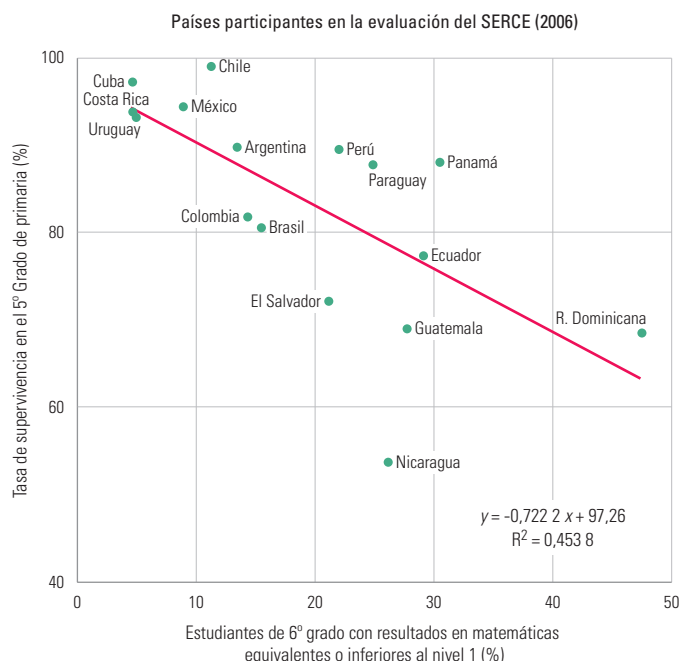
5. Véase el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2003/2004, Apéndice 2, para los antecedentes.

Gráfico 1: Tasas de supervivencia en el 5º Grado de primaria y resultados del aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (2006)



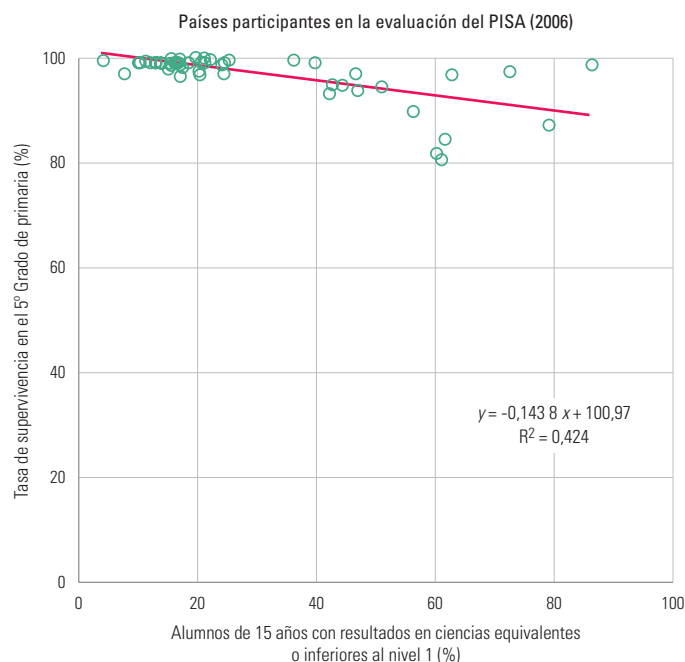
Fuentes: Cuadro Estadístico 7 del Anexo; OCDE (2007b).

Gráfico 2: Tasas de supervivencia en el 5º Grado de primaria y resultados del aprendizaje en matemáticas, en la enseñanza primaria (2006)



Fuentes: Cuadro Estadístico 7 del Anexo; UNESCO-OREALC (2008).

Gráfico 3: Tasas de supervivencia en el 5º Grado de primaria y resultados del aprendizaje en ciencias, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (2006)



Fuentes: Cuadro Estadístico 7 del Anexo; OCDE (2007b).

La PAD es otro posible indicador indirecto para medir la calidad. Entre los países latinoamericanos que en 2006 participaron en el SERCE, la relación entre este indicador y los resultados de aprendizaje en matemáticas es fuerte (45%), casi la misma que para la tasa de supervivencia en el 5º grado. Sin embargo, existen muchos otros estudios que han arrojado resultados mucho más ambiguos acerca de la relación entre PAD y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2004). En un contexto de variables múltiples, las PAD van aparejadas a mejores resultados del aprendizaje en algunos estudios, pero en muchos otros casos no ocurre así. Esta relación parece variar en función de la puntuación media obtenida en las evaluaciones. Así, cuando las puntuaciones son bajas, la disminución de la cantidad de alumnos por docente tiene un impacto positivo en los resultados del aprendizaje. En cambio, cuando son altas, el aumento del número de docentes y, por consiguiente, la disminución de la PAD, sólo tienen un impacto limitado. Por estas razones la tasa de supervivencia se utiliza como un indicador indirecto seguro para medir los resultados del aprendizaje, y por lo tanto, el componente del IDE relacionado con la calidad de la educación⁶.

6. Otra razón es que las tasas de supervivencia, como ocurre con los otros componentes del IDE con excepción de la PAD, van de 0 a 100%. En consecuencia, el uso de la tasa de supervivencia hasta 5º grado en el IDE evita tener que cambiar los datos de escala.

Género

El cuarto componente del IDE se mide mediante un índice compuesto, el IEG. En teoría, el IEG debería reflejar toda la sustancia del objetivo de la EPT relativo al género, que apunta a “suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005, y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como a un buen rendimiento”. En este objetivo cabe distinguir dos metas: la paridad entre los sexos (lograr una igual participación de los varones y las muchachas en la enseñanza primaria y secundaria) y la igualdad entre los sexos (garantizar la igualdad de los varones y las muchachas en la educación).

La primera meta se evalúa mediante los IPG de las TBE en primaria y secundaria. La definición, la medición y el seguimiento de la igualdad entre los sexos en la educación es una tarea difícil, ya que comprende aspectos tanto cuantitativos como cualitativos (véase el Capítulo 2; UNESCO, 2003). Esencialmente, el procedimiento consiste en medir los resultados (que también forman parte de la igualdad entre los sexos) para un conjunto de niveles educativos, desglosados por sexo. Las mediciones de esta naturaleza que permiten efectuar comparaciones a nivel internacional no están disponibles. Sin embargo, a fin de dar un paso en esa dirección, el IEG incluye la medición de la paridad entre los sexos para la alfabetización de los adultos. Así, el IEG se calcula como simple promedio de tres IPS: la TBE en primaria, la TBE en secundaria y la tasa de alfabetización de los adultos. Esto significa que el IEG no refleja cabalmente el parámetro de igualdad del objetivo de la EPT relativo al género.

El IPS, cuando se expresa como la proporción de niñas a varones en las tasas de escolarización o de alfabetización, puede ser superior a 1 cuando el número de niñas/mujeres escolarizadas o alfabetizadas supera el número de varones/hombres. A efectos del cálculo del IEG, las fórmulas estándar N/V (niñas/varones) o M/H (mujeres/hombres) se invierten a V/N o H/M cuando el IPS es superior a 1. Esto resuelve matemáticamente el problema de la inclusión del IEG en el IDE (cuyos componentes tienen un límite teórico de 1% ó 100%) sin que se modifique la capacidad del IEG de mostrar las disparidades entre los sexos. El Gráfico 4 muestra cómo se llega a los IPS “transformados” para poner de manifiesto las disparidades entre los sexos que colocan a los varones en una situación de desventaja. Una vez que se han calculado y –de ser necesario– transformado (de 0 a 1) los valores de los tres IPS, el IEG compuesto se obtiene calculando el promedio simple de los tres IPS, ponderados de la misma manera.

El Gráfico 5 ilustra el cálculo efectuado para Uruguay, con datos correspondientes al año lectivo que finalizó en 2006. Los IPS de la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la alfabetización de los adultos eran de 0,973, 1,161 y 1,007 respectivamente, lo que da como resultado un IEG de 0,943.

IEG = 1/3 (IPS de primaria)
 + 1/3 (IPS de secundaria transformado)
 + 1/3 (IPS de alfabetización de adultos transformado)
 IEG = 1/3 (0,973) + 1/3 (0,862) + 1/3 (0,993) = 0,943

Cálculo del IDE

El IDE es la media aritmética de sus cuatro componentes: TNE total en primaria, tasa de alfabetización de adultos, IEG y tasa de supervivencia en el 5º grado. Si se calculara como un promedio simple, el IDE podría enmascarar importantes variaciones entre sus componentes: por ejemplo, los resultados correspondientes a los objetivos hacia los que un país ha progresado menos pueden eclipsar los avances obtenidos en los demás. Dado que todos los objetivos de la EPT revisten igual importancia, un indicador sintético como el IDE resulta de suma utilidad para alimentar los debates sobre políticas, en particular acerca de la importancia de todos los objetivos de la EPT, y hacer hincapié en la sinergia entre ellos.

El Gráfico 6 ilustra el cálculo del IDE, recurriendo una vez más al caso uruguayo como ejemplo. La TNE total en primaria, la tasa de alfabetización de adultos y el IEG corresponden al año 2006, mientras que la tasa de supervivencia en el 5º grado corresponde al año 2005. Estos valores eran de 1,00; 0,978; 0,943 y 0,931 respectivamente, lo que da como resultado un IDE de 0,963.

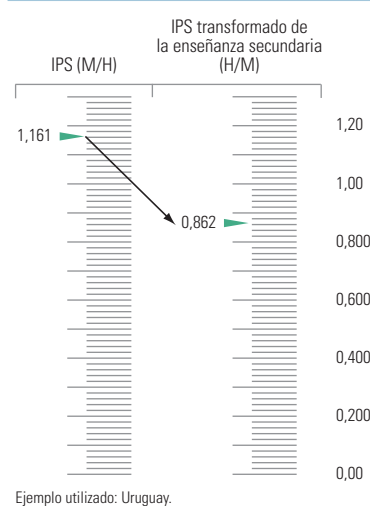
IDE = 1/4 (TNE total en primaria)
 + 1/4 (tasa de alfabetización de adultos)
 + 1/4 (IEG)
 + 1/4 (tasa de supervivencia en el 5º grado)
 IDE = 1/4 (1,00) + 1/4 (0,978) + 1/4 (0,943) + 1/4 (0,931) = 0,963

Fuentes de datos y países cubiertos

Todos los datos utilizados para calcular el IDE para el año lectivo finalizado en 2006 fueron tomados de los cuadros estadísticos adjuntos a este Anexo y de la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO, con una excepción. Los datos sobre la alfabetización de adultos de algunos de los países de la OCDE que no respondieron a la encuesta anual sobre alfabetización del IEU fueron tomados de la Encuesta Europea sobre las Fuerzas de Trabajo.

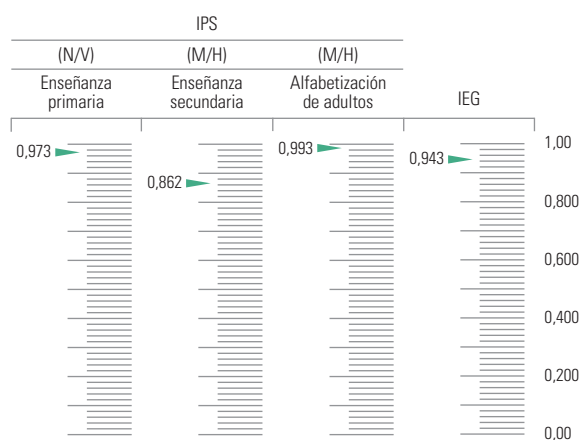
El presente análisis incluye únicamente los 129 países que cuentan con la totalidad de los indicadores requeridos para calcular el IDE. Por ello, muchos países no se han incluido en el IDE, entre éstos un número considerable de Estados frágiles y países con sistemas estadísticos endebles en materia de educación. Este hecho, sumado a la exclusión de los objetivos 1 y 3, supone que el IDE aún no proporciona un panorama mundial exhaustivo de la consecución de la EPT.

Gráfico 4: cálculo del IPS "transformado"



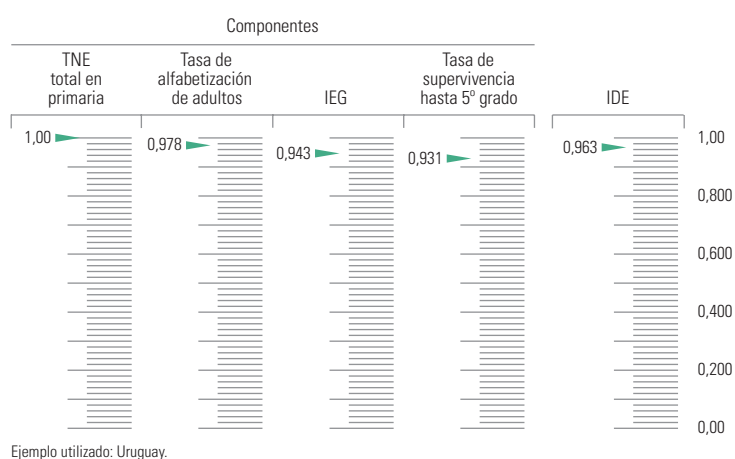
Ejemplo utilizado: Uruguay.

Gráfico 5: cálculo del IEG



Ejemplo utilizado: Uruguay.

Gráfico 6: cálculo del IDE



Ejemplo utilizado: Uruguay.

Cuadro 1: El Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) y sus componentes (2006)

Clasificación según el nivel del IDE	Países/Territorios	IDE	TNE ¹ total en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5° Grado de primaria
IDE alto						
1	Kazajstán	0,995	0,990	0,996	0,993	1,000
2	Japón ³	0,994	0,998	0,992	0,998	0,990
3	Alemania ²	0,994	0,996	1,000	0,992	0,989
4	Noruega ²	0,994	0,981	1,000	0,996	0,999
5	Reino Unido ²	0,993	0,996	0,998	0,989	0,990
6	Italia	0,992	0,994	0,988	0,991	0,995
7	Dinamarca ²	0,992	0,986	1,000	0,991	0,990
8	Francia ²	0,991	0,993	0,988	0,995	0,990
9	Luxemburgo ²	0,989	0,987	0,990	0,983	0,996
10	Croacia	0,989	0,989	0,986	0,983	0,997
11	Nueva Zelanda ³	0,989	0,995	0,988	0,982	0,990
12	Islandia ²	0,988	0,976	1,000	0,987	0,991
13	Eslovenia	0,988	0,968	0,997	0,997	0,989
14	Finlandia ²	0,987	0,970	1,000	0,985	0,994
15	Austria ²	0,987	0,974	1,000	0,985	0,990
16	Chipre ²	0,987	0,995	0,976	0,985	0,991
17	Países Bajos ²	0,986	0,982	0,987	0,985	0,990
18	España	0,985	0,997	0,974	0,969	1,000
19	Suecia ²	0,984	0,949	1,000	0,997	0,990
20	República de Corea ³	0,984	0,985	0,991	0,967	0,993
21	Grecia	0,984	0,997	0,970	0,982	0,986
22	Cuba	0,981	0,970	0,998	0,986	0,972
23	Aruba	0,981	0,995	0,981	0,980	0,967
24	Polonia ²	0,981	0,963	0,983	0,990	0,986
25	Estonia	0,980	0,969	0,998	0,985	0,969
26	Israel ²	0,980	0,970	0,971	0,984	0,995
27	Bélgica ²	0,979	0,975	0,990	0,987	0,964
28	Hungría ²	0,979	0,946	1,000	0,993	0,978
29	República Checa ²	0,979	0,925	0,999	0,993	0,998
30	Suiza ²	0,976	0,935	1,000	0,980	0,990
31	la ex R.Y. de Macedonia	0,976	0,972	0,968	0,981	0,982
32	Kirguistán	0,976	0,935	0,993	0,990	0,986
33	Irlanda ²	0,976	0,949	0,994	0,975	0,985
34	Seychelles	0,974	0,995	0,918	0,991	0,990
35	Letonia	0,972	0,922	0,998	0,986	0,981
36	Brunei Darussalam	0,972	0,974	0,946	0,970	0,998
37	Tayikistán	0,971	0,973	0,996	0,927	0,987
38	Eslovaquia ²	0,971	0,921	0,996	0,991	0,974
39	Lituania	0,970	0,920	0,997	0,996	0,967
40	Georgia ³	0,970	0,903	0,998	0,977	1,000
41	Belarrús	0,969	0,899	0,997	0,987	0,992
42	Portugal	0,969	0,992	0,946	0,947	0,990
43	Armenia	0,967	0,907	0,995	0,974	0,994
44	Tonga	0,967	0,984	0,992	0,970	0,921
45	Malasia	0,965	0,999	0,915	0,952	0,993
46	Rumania	0,965	0,955	0,976	0,991	0,937
47	Uruguay	0,963	1,000	0,978	0,943	0,931
48	Bulgaria	0,963	0,938	0,983	0,981	0,948
49	Maldivas	0,959	0,980	0,970	0,966	0,921
50	Bahrein	0,959	0,994	0,883	0,971	0,989
51	Argentina	0,956	0,991	0,976	0,961	0,897
52	EAU	0,956	0,951	0,898	0,984	0,991
53	México	0,956	0,994	0,917	0,969	0,944
54	Malta	0,955	0,935	0,914	0,980	0,990
55	Mongolia	0,952	0,972	0,974	0,954	0,909
56	Albania	0,952	0,936	0,990	0,981	0,899
IDE medio						
57	República de Moldova	0,948	0,852	0,992	0,979	0,970
58	Azerbaiyán	0,948	0,854	0,993	0,972	0,973
59	Macao (China)	0,947	0,913	0,929	0,955	0,990
60	Mauricio	0,946	0,950	0,870	0,975	0,989
61	Barbados ³	0,943	0,962	0,884	0,980	0,946
62	Jordania	0,943	0,937	0,927	0,960	0,947
63	Santa Lucía ²	0,942	0,988	0,901	0,921	0,959
64	Trinidad y Tobago	0,941	0,894	0,986	0,974	0,910
65	Panamá	0,941	0,991	0,932	0,960	0,880

Cuadro 1 (continuación)

Clasificación según el nivel del IDE	Países/Territorios	IDE	TNE ¹ total en primaria	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5° Grado de primaria
IDE medio						
66	Kuwait	0,935	0,885	0,933	0,966	0,958
67	Qatar	0,935	0,982	0,898	0,988	0,871
68	Paraguay	0,935	0,949	0,936	0,977	0,877
69	R.B. de Venezuela	0,934	0,932	0,930	0,954	0,920
70	Perú	0,931	0,990	0,887	0,951	0,895
71	Indonesia	0,925	0,984	0,910	0,963	0,844
72	Fiji ³	0,921	0,942	0,929	0,953	0,860
73	Bahamas ³	0,921	0,884	0,958	0,990	0,850
74	Ecuador	0,919	0,994	0,924	0,986	0,773
75	Bolivia	0,915	0,963	0,898	0,950	0,848
76	Belice ³	0,913	0,991	0,769	0,970	0,922
77	T.A. Palestinos	0,913	0,798	0,924	0,949	0,981
78	Turquía	0,909	0,914	0,881	0,873	0,969
79	Colombia	0,905	0,920	0,923	0,962	0,817
80	Brasil	0,901	0,956	0,896	0,948	0,805
81	San Vicente/Granad. ²	0,901	0,925	0,881	0,917	0,880
82	Túnez	0,900	0,974	0,769	0,891	0,967
83	Sudáfrica	0,898	0,934	0,876	0,958	0,824
84	Myanmar	0,895	0,996	0,899	0,969	0,715
85	Argelia	0,888	0,977	0,746	0,880	0,952
86	Filipinas	0,888	0,920	0,933	0,960	0,740
87	Líbano ³	0,887	0,830	0,883	0,924	0,909
88	Honduras	0,887	0,970	0,826	0,916	0,834
89	Omán	0,885	0,765	0,837	0,938	1,000
90	Cabo Verde	0,883	0,884	0,830	0,898	0,919
91	Egipto	0,877	0,960	0,714	0,867	0,968
92	Botswana	0,867	0,841	0,821	0,980	0,825
93	El Salvador	0,867	0,957	0,836	0,954	0,721
94	Namibia	0,865	0,764	0,876	0,951	0,868
95	Santo Tomé y Príncipe	0,857	0,977	0,875	0,935	0,641
96	Swazilandia	0,847	0,785	0,796	0,966	0,841
97	Zambia	0,842	0,935	0,680	0,861	0,893
98	República Dominicana	0,824	0,797	0,888	0,925	0,684
99	Guatemala	0,819	0,961	0,725	0,901	0,689
100	Kenya	0,816	0,762	0,736	0,937	0,829
IDE bajo						
101	Nicaragua	0,799	0,914	0,801	0,946	0,537
102	India	0,794	0,961	0,652	0,834	0,730
103	Lesotho	0,788	0,727	0,822	0,866	0,737
104	Camboya	0,778	0,899	0,756	0,833	0,622
105	Bhután	0,777	0,799	0,543	0,833	0,932
106	Iraq	0,768	0,774	0,741	0,750	0,806
107	Burundi	0,757	0,748	0,593	0,808	0,879
108	R. D. P. Lao	0,753	0,837	0,725	0,830	0,620
109	Bangladesh	0,753	0,921	0,525	0,914	0,651
110	Nepal	0,738	0,801	0,552	0,815	0,785
111	Madagascar	0,737	0,960	0,707	0,921	0,358
112	Malawi	0,735	0,918	0,709	0,870	0,442
113	Nigeria	0,725	0,650	0,710	0,815	0,726
114	Rwanda	0,712	0,841	0,649	0,898	0,458
115	Mauritania	0,695	0,799	0,552	0,856	0,574
116	Togo	0,686	0,827	0,532	0,641	0,746
117	Djibuti ³	0,684	0,383	0,703	0,750	0,899
118	Pakistán	0,652	0,656	0,542	0,714	0,697
119	Senegal	0,643	0,722	0,420	0,779	0,650
120	Benin	0,643	0,822	0,397	0,637	0,715
121	Yemen	0,643	0,754	0,573	0,581	0,663
122	Mozambique	0,622	0,760	0,438	0,713	0,576
123	Eritrea ³	0,621	0,475	0,576	0,695	0,737
124	Guinea	0,608	0,727	0,295	0,600	0,809
125	Etiopía	0,598	0,723	0,359	0,667	0,644
126	Malí	0,570	0,605	0,229	0,633	0,812
127	Burkina Faso	0,538	0,478	0,260	0,688	0,725
128	Niger	0,470	0,441	0,298	0,575	0,565
129	Chad	0,408	0,604	0,257	0,440	0,332

Notas: Los datos en azul indican que la disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños u hombres, sobre todo en la educación secundaria.

1. La TNE total en primaria comprende a los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

2. La tasa de alfabetización de adultos es una medición de aproximación basada en un nivel de educación, esto es: la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

3. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiosas del IEU.

Fuentes: Cuadros estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del IEU; y para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos: Comisión Europea (2007a).

Cuadro 2: Clasificación de los países según el valor del IDE y de sus componentes (2006)

Países/Territorios	IDE	TNE total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5° grado
IDE elevado					
Kazajstán	1	23	21	7	3
Japón ³	2	7	1	10	33
Alemania ²	3	3	28	1	20
Noruega ²	4	33	1	4	5
Reino Unido ²	5	8	14	19	20
Italia	6	15	34	12	11
Dinamarca ²	7	27	1	13	20
Francia ²	8	17	35	6	20
Luxemburgo ²	9	26	31	34	9
Croacia	10	24	37	35	8
Nueva Zelanda ³	11	11	33	36	20
Islandia ²	12	37	1	23	17
Eslovenia	13	50	18	2	35
Finlandia ²	14	47	1	27	12
Austria ²	15	41	1	29	20
Chipre ²	16	10	45	31	19
Países Bajos ²	17	31	36	28	20
España	18	5	47	60	4
Suecia ²	19	63	1	3	20
República de Corea ³	20	28	29	61	15
Grecia	21	4	49	37	39
Cuba	22	48	11	25	48
Aruba	23	9	41	44	53
Polonia ²	24	51	39	18	38
Estonia	25	49	12	30	51
Israel ²	26	46	48	32	10
Bélgica ²	27	38	32	21	56
Hungría ²	28	66	1	8	45
República Checa ²	29	78	10	9	6
Suiza ²	30	73	1	42	20
la ex R.Y. Macedonia	31	44	51	38	42
Kirguistán	32	72	25	16	40
Irlanda ²	33	65	23	50	41
Seychelles	34	12	66	11	20
Letonia	35	79	13	24	43
Brunei Darussalam	36	40	54	56	7
Tayikistán	37	42	20	89	37
Eslovaquia ²	38	81	19	15	46
Lituania	39	84	17	5	55
Georgia ³	40	90	15	47	1
Belarús	41	92	16	22	16
Portugal	42	18	53	83	20
Armenia	43	89	22	52	13
Tonga	44	29	26	57	69
Malasia	45	2	68	77	14
Rumania	46	60	44	14	64
Uruguay	47	1	42	85	66
Bulgaria	48	68	40	40	60
Maldivas	49	34	50	63	68
Bahrein	50	13	81	54	36
Argentina	51	19	43	67	77
EAU	52	61	73	33	18
México	53	14	67	59	63
Malta	54	71	69	41	20
Mongolia	55	43	46	74	73
Albania	56	70	30	39	75
IDE medio					
República de Moldova	57	98	27	46	49
Azerbaiyán	58	97	24	53	47
Macao (China)	59	88	61	72	20
Mauricio	60	62	87	49	34
Barbados ³	61	53	79	43	62
Jordania	62	69	62	69	61
Santa Lucía ²	63	25	71	92	57
Trinidad y Tobago	64	93	38	51	72
Panamá	65	21	58	68	80
IDE medio					
Kuwait	66	94	57	64	58
Qatar	67	32	74	20	84
Paraguay	68	64	55	48	83
R.B. de Venezuela	69	76	59	75	70
Perú	70	22	78	79	78
Indonesia	71	30	70	65	89
Fiji ³	72	67	60	76	86
Bahamas ³	73	96	52	17	87
Ecuador	74	16	63	26	101
Bolivia	75	52	75	80	88
Belice ³	76	20	96	55	67
T.A. Palestinos	77	108	64	81	44
Turquía	78	87	82	102	50
Colombia	79	83	65	66	95
Brasil	80	59	76	82	99
San Vicente/Granad. ²	81	77	83	94	81
Túnez	82	39	97	100	54
Sudáfrica	83	75	85	71	94
Myanmar	84	6	72	58	111
Argelia	85	35	99	101	59
Filipinas	86	82	56	70	103
Líbano ³	87	102	80	91	74
Honduras	88	45	91	95	91
Omán	89	112	88	86	2
Cabo Verde	90	95	90	99	71
Egipto	91	57	104	104	52
Botswana	92	100	93	45	93
El Salvador	93	58	89	73	109
Namibia	94	113	84	78	85
Santo Tomé y Príncipe	95	36	86	88	119
Swazilandia	96	110	95	62	90
Zambia	97	74	109	106	79
República Dominicana	98	109	77	90	114
Guatemala	99	54	102	97	113
Kenya	100	114	101	87	92
IDE bajo					
Nicaragua	101	86	94	84	125
India	102	55	110	108	106
Lesotho	103	119	92	105	104
Camboya	104	91	98	110	120
Bhután	105	106	117	109	65
Iraq	106	111	100	117	98
Burundi	107	117	112	114	82
R.D.P. Lao	108	101	103	111	121
Bangladesh	109	80	120	96	116
Nepal	110	105	115	112	100
Madagascar	111	56	107	93	128
Malawi	112	85	106	103	127
Nigeria	113	123	105	113	107
Rwanda	114	99	111	98	126
Mauritania	115	107	116	107	123
Togo	116	103	119	123	102
Djibuti ³	117	129	108	116	76
Pakistán	118	122	118	118	112
Senegal	119	121	122	115	117
Benin	120	104	123	124	110
Yemen	121	116	114	127	115
Mozambique	122	115	121	119	122
Eritrea ³	123	127	113	120	105
Guinea	124	118	126	126	97
Etiopía	125	120	124	122	118
Malí	126	124	129	125	96
Burkina Faso	127	126	127	121	108
Níger	128	128	125	128	124
Chad	129	125	128	129	129

Notas:

1. La TNE total en primaria comprende a los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

2. La tasa de alfabetización de adultos es una medición de aproximación basada en un nivel de educación, esto es: la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

3. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiosas del IEU.

Fuentes: Cuadros estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del IEU; y para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos: Comisión Europea (2007a).

Cuadro 3: Evolución del IDE y de sus componentes entre 1999 y 2006

Países/Territorios	Índice de Desarrollo de la EPT		Variación 1999-2006 (en términos relativos)	Evolución de los componentes del IDE entre 1999 y 2006 (% en términos relativos)			
	1999	2006		TNS total en primaria ¹	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de la EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el 5º grado de primaria
Italia	0,984	0,992	0,8	-0,4	0,4	0,1	3,0
Croacia	0,970	0,989	2,0	7,6	0,5	0,2	0,0
Chipre ²	0,971	0,987	1,6	1,6	0,8	0,8	3,1
Cuba	0,974	0,981	0,8	-2,2	0,0	1,9	3,7
Aruba	0,974	0,981	0,8	1,6	0,8	0,7	-0,1
Estonia	0,991	0,980	-1,1	-3,0	0,0	1,0	-2,2
Hungría ²	0,982	0,979	-0,3	-2,5	0,0	0,4	1,1
Kirguistán	0,965	0,976	1,1	-0,8	0,6	0,5	4,3
Letonia	0,983	0,972	-1,1	-6,4	0,0	0,6	1,2
Lituania	0,991	0,970	-2,1	-6,2	0,0	0,4	-2,6
Rumania	0,978	0,965	-1,3	-4,4	0,3	0,9	-2,1
Bulgaria	0,971	0,963	-0,8	-5,1	0,1	-0,2	2,0
Bahrein	0,944	0,959	1,6	0,8	2,0	2,0	1,5
Argentina	0,963	0,956	-0,7	-0,6	0,4	-1,7	-0,6
EAU	0,887	0,956	7,8	16,6	6,9	1,6	7,3
Mongolia	0,920	0,952	3,5	6,4	-0,4	4,1	4,2
Albania	0,960	0,952	-0,8	-0,9	0,3	-0,2	-2,7
República de Moldova	0,960	0,948	-1,2	-6,7	0,7	-0,8	1,7
Azerbaiyán	0,951	0,948	-0,3	-0,1	0,6	-2,3	0,8
Mauricio	0,927	0,946	2,1	4,9	3,2	1,3	-0,6
Santa Lucía	0,922	0,942	2,2	1,6	0,0	0,7	6,5
Panamá	0,942	0,941	-0,2	2,2	1,5	-0,2	-4,3
Paraguay	0,909	0,935	2,9	-1,7	1,5	1,0	12,3
R.B. de Venezuela	0,910	0,934	2,7	7,1	0,0	2,5	1,4
Fiji ³	0,936	0,921	-1,6	-4,6	0,0	-0,1	-1,7
Ecuador	0,913	0,919	0,7	0,4	1,6	0,5	0,4
Bolivia	0,894	0,915	2,3	0,4	3,5	2,4	3,1
Belice	0,866	0,913	5,5	3,8	0,0	0,8	18,6
Sudáfrica	0,855	0,898	5,0	-5,3	3,8	1,4	27,3
Namibia	0,864	0,865	0,1	4,1	3,0	0,1	-5,9
Swazilandia	0,829	0,847	2,2	5,0	0,0	-0,6	5,2
Zambia	0,748	0,842	12,5	37,1	0,0	4,2	10,8
República Dominicana	0,850	0,824	-3,1	-6,3	2,1	-0,2	-8,8
Guatemala	0,734	0,819	11,6	15,1	4,9	6,1	23,1
Nicaragua	0,749	0,799	6,7	14,2	4,4	0,2	10,8
Lesotho	0,742	0,788	6,2	26,0	0,0	4,6	-0,4
Iraq	0,744	0,768	3,2	-8,4	0,0	2,0	22,9
Bangladesh	0,725	0,753	3,7	6,7	10,5	0,0	0,2
Nepal	0,603	0,738	22,5	19,7	13,6	20,6	35,3
Malawi	0,731	0,735	0,5	-7,2	9,0	9,4	-9,6
Mauritania	0,666	0,695	4,5	24,3	7,8	3,3	-15,4
Yemen	0,585	0,643	9,9	34,0	24,3	32,0	-24,2
Mozambique	0,495	0,622	25,6	45,1	10,3	12,8	35,0
Etiopía	0,454	0,598	31,7	107,9	35,1	4,4	14,0
Chad	0,426	0,408	-4,2	18,1	0,0	14,0	-39,7

Notas:

1. La TNE total en primaria comprende a los niños en edad de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria.

2. La tasa de alfabetización de adultos es una medición de aproximación basada en un nivel de educación, esto es: la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo.

3. Las tasas de alfabetización de adultos son estimaciones oficiales del IEU.

Fuentes: Cuadros estadísticos 2, 5, 7 y 8 del Anexo; Base de datos del IEU; y para la medición por aproximación de la alfabetización en los países europeos: Comisión Europea (2007a).

Esquemas internacionales y regionales de la toma de decisiones en el ámbito de la educación

Las reformas de la gobernanza en la esfera de la educación comprenden la redistribución de la autoridad para tomar decisiones entre los diferentes niveles de gobierno. Estos dispositivos afectan al papel que desempeñan los padres, los docentes, los funcionarios y los políticos a nivel local y nacional, y ponen en juego cuestiones tales como la financiación de la supervisión escolar, el desarrollo de los programas de estudio y la contratación y gestión de los docentes. La descentralización ha sido un tema dominante en las reformas de la gobernanza. ¿Qué consecuencias tiene, en la práctica, a nivel de la toma de decisiones? La clasificación de los datos de 184 países descrita en el Recuadro que figura a continuación permite descubrir algunos esquemas generales que ilustran los diferentes niveles en la toma de decisiones, como muestra el Cuadro 1. Una conclusión importante es que, incluso en estructuras oficialmente descentralizadas, el gobierno central sigue desempeñando un papel clave en varias esferas de la prestación del servicio educativo, principalmente en la concepción de los planes de estudios y los materiales didácticos, en la gestión y gobernanza de los docentes, y en las disposiciones financieras. Otros actores, entre los que figuran el gobierno local, las escuelas y las comunidades, desempeñan un papel muy variable. A continuación se señalan algunas de las conclusiones que se desprenden del análisis de los datos:

- en la mayoría de los países, el gobierno central sigue asumiendo la responsabilidad general de la elaboración de los planes de estudio y la concepción de los materiales didácticos. En dos tercios de los países de Europa Central y Oriental, así como en América del Norte y Europa Occidental, los planes de estudios se elaboran de forma conjunta entre las escuelas y los docentes sobre la base de un marco general establecido por el gobierno central.
- El gobierno central sigue interviniendo mucho en numerosos aspectos de la gobernanza y la gestión de los docentes, especialmente en lo que respecta a los criterios de formación, niveles salariales y condiciones de trabajo. El gobierno central organiza y dirige la formación de los docentes en 68 de los 76 países de los que se ha obtenido información pertinente.
- Cuando la contratación, el nombramiento y la distribución de los docentes no está centralizada, como ocurre en alrededor de la mitad de los casos cubiertos por el estudio, este papel administrativo es generalmente asumido de forma compartida por los gobiernos provinciales y municipales. En un cuarto de los países de América Latina y el Caribe son varios los niveles de gobierno que comparten las decisiones en este ámbito. En general, las escuelas tienen poco control sobre la gestión de los docentes.
- En materia de infraestructura, las decisiones relativas al mapa escolar y la apertura y cierre de las escuelas se toman a todos los niveles de gobierno. Las decisiones pueden adoptarse en un nivel de gobierno y el presupuesto para aplicarlas, en otro. En Croacia, Etiopía, Gambia, Letonia, Nepal y la República Árabe Siria, por ejemplo, la mayor fuente de capitales de financiación proviene del gobierno central, mientras que las decisiones respecto de las infraestructuras escolares se toman a nivel provincial o municipal.
- La inspección escolar y la supervisión se llevan a cabo a nivel nacional o municipal en la mayoría de los países.
- El gobierno central es la principal fuente de financiación de las escuelas primarias en más de las tres cuartas partes de los países encuestados. A pesar de que en algunos países la responsabilidad financiera está en manos de las provincias (7% de los casos) o de los municipios (13%), esto no impide que haya un elevado nivel de participación del gobierno central. Los municipios son responsables de los gastos operativos en un tercio de los países encuestados, en su mayoría países desarrollados o países en transición.
- En la mayoría de los países, la participación de los padres en la gobernanza y la gestión de las escuelas tiende a limitarse al aporte de fondos adicionales y, particularmente en el África Subsahariana, al respaldo a la construcción de las escuelas.

Si bien estos modelos generales son informativos, es preciso comprender de manera más detallada quién toma las decisiones, cómo y con qué propósito, en un contexto dado. A veces, las decisiones se toman a más de un nivel y los esquemas no son estáticos, pues los países que han descentralizado ciertos aspectos de la prestación del

servicio pueden centralizarlos de nuevo más tarde. Como subraya el Capítulo 3, el presente Informe destaca el hecho de que la forma en que se toman

las decisiones dentro de un contexto dado puede afectar significativamente a la oferta de oportunidades educativas para los pobres.

Recuadro 1: Carta de datos sobre los niveles de toma de decisiones en el ámbito de la enseñanza primaria

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) ha compilado datos de 184 países sobre la gobernanza, la gestión y la financiación de la educación formal, centrándose en los actores responsables de tomar las decisiones clave. Las compilaciones regionales de los informes de los diferentes países, realizadas a los fines del presente informe y disponibles en línea (www.efareport.unesco.org) se utilizaron para desarrollar una base de datos que reúna los niveles de decisión y de responsabilidad en seis áreas clave de la enseñanza primaria:

- planes de estudio y materiales didácticos;
- formación, gestión y condiciones de trabajo de los docentes;
- infraestructura escolar;
- supervisión e inspección de las escuelas;
- dispositivos de financiación;
- administración/gestión.

Para cada función, la base de datos identifica el nivel en el que se toman las decisiones, incluyendo si la toma de decisiones es compartida por múltiples niveles. Se identifican cinco niveles de autoridad en la toma de decisiones: gobierno central, gobierno subnacional (estado, provincia, región o zona), gobierno local (distrito, municipio u otra localidad), juntas escolares u otras autoridades escolares, y actores no estatales (incluyendo el sector privado, las organizaciones no gubernamentales, las comunidades y los donantes de ayuda). El Cuadro 1 presentado en este Anexo contiene un resumen de algunos indicadores disponibles en la base de datos.

La OIE compiló la información para la base de datos a partir de varias fuentes, entre las que figuran su propia base, titulada Datos Mundiales de Educación 2006/2007, y la serie de Informes Nacionales de 2004, así como otras fuentes tales como los sitios Web de los ministerios de educación, las revisiones del gasto público del Banco Mundial, los informes de los bancos de desarrollo regionales y los informes sobre la educación elaborados por varias organizaciones internacionales.

Cuadro 1: Niveles de toma de decisiones en la enseñanza primaria, por función y región (en torno al período 2006/2007)

	Gobierno central	Gobierno subnacional ¹	Gobierno local ²	Escuela ³	Responsabilidad compartida ⁴	No estatal ⁵	N° de países en la muestra
Planes de estudio y materiales de aprendizaje							
Elaboración/Revisión de planes de estudio							
Estados Árabes (20)	14	0	0	0	0	0	14
Europa Central y Oriental (20)	4	1	0	0	9	0	14
Asia Central (9)	3	1	0	0	2	0	6
Asia Oriental y el Pacífico (33)	11	2	0	0	2	0	15
América Latina y el Caribe (41)	17	0	0	0	5	0	22
América del Norte y Europa Occidental (26)	5	1	0	0	11	0	17
Asia Meridional y Occidental (9)	8	0	0	0	0	0	8
África Subsahariana (45)	28	1	0	0	0	0	29
Total	90	6	0	0	29	0	125
Elaboración de material didáctico							
Estados Árabes (20)	15	0	0	0	0	0	15
Europa Central y Oriental (20)	2	0	0	0	0	0	2
Asia Central (9)	5	0	0	0	0	0	5
Asia Oriental y el Pacífico (33)	7	0	1	0	0	0	8
América Latina y el Caribe (41)	6	0	0	0	0	0	6
América del Norte y Europa Occidental (26)	4	0	0	0	0	0	4
Asia Meridional y Occidental (9)	7	0	0	0	0	0	7
África Subsahariana (45)	15	0	0	0	0	0	15
Total	61	0	1	0	0	0	62

Cuadro 1 (continuación)

	Gobierno central	Gobierno subnacional ¹	Gobierno local ²	Escuela ³	Responsabilidad compartida ⁴	No estatal ⁵	N° de países en la muestra
Docentes							
Formación inicial de docentes							
Estados Árabes (20)	7	0	0	0	0	0	7
Europa Central y Oriental (20)	7	0	0	0	0	0	7
Asia Central (9)	4	0	1	0	0	0	5
Asia Oriental y el Pacífico (33)	9	1	0	0	0	0	10
América Latina y el Caribe (41)	17	0	0	0	2	0	19
América del Norte y Europa Occidental (26)	3	2	0	0	0	0	5
Asia Meridional y Occidental (9)	5	0	0	0	0	0	5
África Subsahariana (45)	16	2	0	0	0	0	18
Total	68	5	1	0	2	0	76
Formación en el empleo							
Estados Árabes (20)	9	0	0	0	0	0	9
Europa Central y Oriental (20)	6	0	0	0	1	0	7
Asia Central (9)	2	0	1	0	0	0	3
Asia Oriental y el Pacífico (33)	3	0	1	0	0	0	4
América Latina y el Caribe (41)	7	1	0	1	0	0	9
América del Norte y Europa Occidental (26)	4	2	1	0	1	0	8
Asia Meridional y Occidental (9)	2	0	0	0	0	0	2
África Subsahariana (45)	15	4	0	0	0	0	19
Total	48	7	3	1	2	0	61
Gestión de los docentes (contratación, adscripción, despido, distribución, promoción, traslado y disciplina)							
Estados Árabes (20)	0	3	0	0	0	0	3
Europa Central y Oriental (20)	0	0	0	1	0	0	1
Asia Central (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asia Oriental y el Pacífico (33)	1	0	1	2	0	0	4
América Latina y el Caribe (41)	10	1	1	0	4	0	16
América del Norte y Europa Occidental (26)	2	2	4	0	0	0	8
Asia Meridional y Occidental (9)	2	0	1	0	0	0	3
África Subsahariana (45)	11	1	2	0	2	0	16
Total	26	7	9	3	6	0	51
Establecimiento de los niveles de salarios de los docentes y otras condiciones de servicio (complementos, vacaciones y ascensos)							
Estados Árabes (20)	3	0	0	0	0	0	3
Europa Central y Oriental (20)	4	0	0	0	2	0	6
Asia Central (9)	0	0	0	0	1	0	1
Asia Oriental y el Pacífico (33)	1	1	0	0	0	0	2
América Latina y el Caribe (41)	12	0	1	0	0	0	13
América del Norte y Europa Occidental (26)	6	2	0	0	0	0	8
Asia Meridional y Occidental (9)	1	1	0	0	0	0	2
África Subsahariana (45)	9	0	0	0	0	0	9
Total	36	4	1	0	3	0	44
Infraestructura							
Establecimiento/apertura y cierre de escuelas, mapa escolar							
Estados Árabes (20)	5	2	2	0	0	0	9
Europa Central y Oriental (20)	0	0	7	0	0	0	7
Asia Central (9)	0	0	2	0	0	0	2
Asia Oriental y el Pacífico (33)	1	0	2	0	0	0	3
América Latina y el Caribe (41)	4	1	5	0	0	0	10
América del Norte y Europa Occidental (26)	0	2	7	0	0	0	9
Asia Meridional y Occidental (9)	0	0	1	0	0	0	1
África Subsahariana (45)	3	2	3	0	0	0	8
Total	13	7	29	0	0	0	49

Fuentes: OIE-UNESCO (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f, 2008g, 2008h).

Cuadro 1 (continuación)

	Gobierno central	Gobierno subnacional ¹	Gobierno local ²	Escuela ³	Responsabilidad compartida ⁴	No estatal ⁵	N° de países en la muestra
Supervisión							
Prácticas de inspección/supervisión escolares⁶							
Estados Árabes (20)	2	1	6	0	0	0	9
Europa Central y Oriental (20)	5	0	5	0	0	0	10
Asia Central (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asia Oriental y el Pacífico (33)	2	0	2	0	0	0	4
América Latina y el Caribe (41)	11	0	2	0	0	0	13
América del Norte y Europa Occidental (26)	3	1	3	0	0	0	7
Asia Meridional y Occidental (9)	0	1	1	0	0	0	2
África Subsahariana (45)	9	2	8	0	1	0	20
Total	32	5	27	0	1	0	65
Dispositivos financieros⁷							
General							
Estados Árabes (20)	15	0	0	0	0	0	15
Europa Central y Oriental (20)	9	1	6	0	0	0	16
Asia Central (9)	2	0	6	0	0	0	8
Asia Oriental y el Pacífico (33)	14	2	0	0	0	1	17
América Latina y el Caribe (41)	20	1	0	0	1	0	22
América del Norte y Europa Occidental (26)	11	4	4	0	0	0	19
Asia Meridional y Occidental (9)	4	1	0	0	0	0	5
África Subsahariana (45)	24	0	0	0	0	0	24
Total	99	9	16	0	1	1	126
Gastos de capital							
Estados Árabes (20)	6	0	1	0	0	0	7
Europa Central y Oriental (20)	2	0	3	0	0	0	5
Asia Central (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asia Oriental y el Pacífico (33)	1	0	2	3	0	1	7
América Latina y el Caribe (41)	6	0	0	0	2	0	8
América del Norte y Europa Occidental (26)	2	0	8	0	0	0	10
Asia Meridional y Occidental (9)	2	1	0	0	0	1	4
África Subsahariana (45)	6	0	0	0	0	5	11
Total	25	1	14	3	2	7	52
Gastos de personal							
Estados Árabes (20)	5	0	0	0	0	0	5
Europa Central y Oriental (20)	8	0	1	0	0	0	9
Asia Central (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asia Oriental y el Pacífico (33)	4	1	0	0	0	0	5
América Latina y el Caribe (41)	16	1	0	0	0	0	17
América del Norte y Europa Occidental (26)	6	4	1	1	0	0	12
Asia Meridional y Occidental (9)	3	1	0	0	0	0	4
África Subsahariana (45)	22	0	1	0	0	0	23
Total	64	7	3	1	0	0	75
Gastos corrientes/de funcionamiento							
Estados Árabes (20)	5	0	1	0	0	0	6
Europa Central y Oriental (20)	1	0	8	0	0	0	9
Asia Central (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asia Oriental y el Pacífico (33)	1	0	1	3	0	0	5
América Latina y el Caribe (41)	10	0	1	0	0	0	11
América del Norte y Europa Occidental (26)	2	0	6	1	0	0	9
Asia Meridional y Occidental (9)	0	1	0	0	0	0	1
África Subsahariana (45)	10	0	0	0	0	2	12
Total	29	1	17	4	0	2	53

Notas:

1. Estado, provincia, región o gobernación.
2. Distrito, municipio u otra localidad.
3. Autoridades escolares o juntas escolares.
4. Sólo si se indica expresamente.
5. Sector privado, organizaciones no gubernamentales, comunidades, donantes de ayuda y otras entidades no estatales.
6. Las prácticas de supervisión/inspección, a diferencia de lo que ocurre con las normas de calidad, implican la participación directa de las escuelas.
7. Indica el nivel que provee el mayor porcentaje de financiación.

Cuadros estadísticos*

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos que figuran a continuación corresponden al año escolar finalizado en 2006¹. Se basan en los resultados de las encuestas que se comunicaron al IEU antes de finales de mayo de 2008. Los datos comunicados después de esta fecha se utilizarán en el próximo *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Un número reducido de países² ha comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2007, que se han hecho figurar en letra negrita en los cuadros estadísticos.

Las estadísticas se refieren a todas las escuelas públicas y privadas del sistema educativo formal, por nivel de enseñanza. Se complementan con estadísticas demográficas y económicas recogidas o elaboradas por otros organismos internacionales como el Banco Mundial, el PNUD, la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU) y UNICEF.

En los cuadros del Anexo figuran 204 países y territorios en total³. La mayoría de ellos comunican sus datos al IEU respondiendo a los cuestionarios normalizados que este organismo ha preparado. No obstante, para algunos países los datos relativos a la educación se han acopiado a partir de las encuestas realizadas en el marco del proyecto Indicadores Mundiales de Educación (IME), o han sido suministrados por la OCDE y la Oficina de Estadística de la Unión Europea (Eurostat).

Población

Los indicadores sobre el acceso y la participación presentados en los cuadros estadísticos se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la DPNU revisadas en 2006. Por eso, pueden diferir de los publicados por cada país, o por otras organizaciones, debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones

nacionales de población y las de las Naciones Unidas⁴. El PNUD no proporciona datos desglosados por cada año de edad en el caso de países con una población total inferior a 800.000 habitantes. Cuando no se ha podido disponer de estimaciones de las Naciones Unidas, las tasas de escolarización se han calculado basándose en los datos de población nacionales, si los había disponibles. En caso de indisponibilidad de esos datos, las tasas de escolarización se han calculado a partir de estimaciones del IEU.

Clasificación de la CINE

Los datos sobre la educación comunicados al IEU son conformes a la versión revisada de 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). En algunos casos, los datos recibidos se han ajustado para que fuesen conformes a dicha versión. En cambio, los datos correspondientes al año escolar finalizado en 1991 pueden ser a veces conformes a la versión precedente de la CINE (1976) y, por lo tanto, no ser comparables, en el caso de algunos países, con los datos posteriores a 1997. La CINE tiene por objeto armonizar los datos para que se puedan comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. No obstante, algunos países aplican definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. De ahí que, al no aplicarse a veces las definiciones de la CINE, sino las de los países, puedan darse discrepancias entre los datos internacionales y los datos nacionales comunicados con respecto a las tasas de escolarización. A esas discrepancias hay que añadir las relativas a los datos de población mencionadas anteriormente.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Por ejemplo, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasificará en esa categoría, aunque esté destinado a personas adultas. Por otro lado, en sus orientaciones a los países que participan en su encuesta anual sobre la educación, el IEU les pide que "no incluyan en sus respuestas datos relativos a los programas destinados a las personas que han sobrepasado la edad normal de ir a la escuela". En cambio,

* Para obtener estadísticas e indicadores más detallados, sírvase consultar el sitio web siguiente: www.efareport.unesco.org

1. Se trata del año 2005/2006 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2006 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil.

2. Egipto, Estados Federados de Micronesia, Etiopía, Ghana, Islas Marshall, Kazajistán, Nauru, República de Corea, República Unida de Tanzania, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santo Tomé y Príncipe, Serbia, Seychelles, Sierra Leona, Uzbekistán y Vanuatu.

3. Serbia y Montenegro se presentan actualmente por separado como dos entidades independientes.

4. Cuando se dan incoherencias evidentes entre la escolarización indicada por los países y los datos de población suministrados por las Naciones Unidas, el IEU puede decidir no calcular las tasas de escolarización, o no publicarlas. Éste es el caso, por ejemplo, de China, cuya publicación de la TNE está suspendida en espera de una revisión más minuciosa de los datos demográficos.

en las orientaciones relativas a los cuestionarios de la encuesta IEU/OCDE/Eurostat (encuesta UOE) y la encuesta del proyecto IME, hasta 2005 se señalaba que “las actividades clasificadas en las categorías ‘educación continua’, ‘educación de adultos’ o ‘educación no formal’ debían incluirse en las respuestas [si] comprenden estudios con contenidos educativos análogos a los de los programas ordinarios, [o si] los programas que ofrecen conducen a la adquisición potencial de calificaciones análogas” como lo hacen los programas ordinarios. Sin embargo, desde 2005 a todos los países participantes en la encuesta UOE y la encuesta del proyecto IME se les pide que proporcionen por separado los datos relativos a esos programas, de tal forma que el IEU pueda no tenerlos en cuenta a la hora de calcular indicadores comparables a nivel internacional. Asimismo, y pese a las instrucciones impartidas por el IEU, en los datos acopiados en la encuesta anual de este instituto a partir de las comunicaciones efectuadas por los países pueden haberse incluido también alumnos que superan ampliamente la edad oficial establecida para la educación básica.

Datos sobre la alfabetización

Hace mucho tiempo que la UNESCO definió la alfabetización como la aptitud para leer y escribir, comprendiéndolo, un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria. Sin embargo, con la aparición del concepto de alfabetización funcional en 1978 ha surgido paralelamente una nueva definición. Según la definición adoptada por la Conferencia General de la UNESCO ese mismo año, se considera funcionalmente alfabetizada a toda persona capaz de llevar a cabo todas las actividades en las que se necesita saber leer, escribir y calcular para un funcionamiento eficaz de su grupo y su comunidad y para permitirle seguir utilizando esos conocimientos en beneficio de su desarrollo individual y el de su comunidad.

En muchos casos, las estadísticas actuales del IEU relativas a la alfabetización se fundan en la primera definición y emanan en gran medida de datos obtenidos por el método de la “autoevaluación”, en el que se pide a las personas que declaren si ellas y los miembros de su familia saben leer y escribir, sin formularles preguntas más detalladas y sin que tengan que demostrar sus aptitudes efectivas para ello. Además, algunos países parten de la hipótesis de que saben leer y escribir todos los niños que han estado escolarizados hasta un determinado nivel de enseñanza⁵. Teniendo en cuenta que las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, toda utilización de los datos debe hacerse con cautela.

5. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU ha decidido no publicar datos relativos a la alfabetización basados en medidas de aproximación del nivel de instrucción alcanzado. Solamente figuran en los cuadros estadísticos los datos comunicados por los países que están basados en los métodos de “autoevaluación” y “declaración del hogar”. Sin embargo, si no se dispone de dichos datos, se utilizan las medidas de aproximación del nivel de instrucción alcanzado para calcular el IDE en el caso de algunos países, en especial los desarrollados.

Los datos de alfabetización del presente informe atañen a los adultos de 15 años o más, así como a los jóvenes de 15 a 24 años. Se refieren a los periodos 1985-1994 y 2000-2006. Los datos del primer período están esencialmente basados en la información procedente de encuestas y censos nacionales efectuados en ese período. Para el segundo período, la mayoría de los datos de alfabetización de la tabla son estimaciones del IEU. Se remiten al año 2006 y están basados en los datos nacionales de más reciente observación. En el caso de los países marcados con un asterisco (*), para los cuales no se pudo hacer estimaciones, se usaron los datos de alfabetización observados a escala nacional. Los años de referencia y las definiciones de alfabetización correspondientes a cada país constan en una versión más completa de la presente introducción que se puede encontrar en el sitio web del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Tanto las estimaciones del IEU como las proyecciones para 2015 presentadas en la tabla estadística de alfabetización se han obtenido gracias al Modelo mundial de proyecciones de alfabetización por edad. La metodología utilizada para efectuar esas proyecciones se describe en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006* (página 284), así como en *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): Rationale, Methodology and Software*, que se puede consultar en el siguiente sitio web: www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf (en inglés).

Muchos países manifiestan un interés cada vez mayor por la evaluación de la alfabetización de su población. Para responder a esta necesidad, el IEU ha elaborado una metodología y un instrumento de acopio de datos: el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP). Este programa se inspira en el ejemplo de la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de los Adultos (EIAA) y se basa en una evaluación efectiva y funcional de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Su objetivo es proporcionar datos de mejor calidad y se funda en la noción de continuo entre los niveles de alfabetización, en vez de fundarse en la dicotomía tradicional entre personas alfabetizadas y analfabetas.

Estimaciones y falta de datos

En los cuadros estadísticos se presentan datos reales y estimados. Cuando los datos no se comunican al IEU por medio de los cuestionarios estándar, suele ser necesario realizar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en la medida de lo posible, efectúen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales. Cuando esto no es así, el IEU realiza sus propias estimaciones si dispone de información complementaria suficiente. En los cuadros también puede haber lagunas cuando los datos comunicados por algunos países son incoherentes. El IEU hace todo lo posible por resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho a omitir los datos que estima demasiado problemáticos.

Para colmar las lagunas en los cuadros estadísticos, se han incluido datos correspondientes a años escolares anteriores cuando no se ha podido disponer de datos relativos al año escolar finalizado en 2006. Esos casos se han señalado con una nota a pie de página.

Calendario del procesamiento de los datos

El calendario para el acopio y publicación de los datos utilizados en el presente Informe fue el siguiente:

- Junio de 2006 (o diciembre de 2006 para algunos países en los que el año escolar coincide con el año civil) – Fin del último año escolar previsto para el acopio de datos.
- Noviembre de 2006 y junio de 2007 – Envío de cuestionarios a los países cuyos datos son acopiados directamente por el IEU o por conducto de los formularios UOE y los del Proyecto IME, pidiéndoles la comunicación de sus datos antes del 31 de marzo, del 1 de agosto y del 30 de septiembre de 2007, respectivamente.
- Junio de 2007 – Reiteración de la petición del envío de datos por fax, teléfono y correo postal o electrónico, y comienzo inmediato de la compilación de datos y del cálculo de indicadores por parte del IEU.
- Septiembre de 2007 – Estimaciones para paliar la falta de datos.
- Octubre de 2007 – Elaboración de los cuadros estadísticos provisionales y envío de anteproyectos de indicadores a los Estados Miembros para su examen.
- Finales de febrero de 2008 – Elaboración de los primeros anteproyectos de cuadros estadísticos para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.
- Abril de 2008 – Envío de los cuadros estadísticos definitivos al equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*.

Promedios regionales

Las cifras regionales correspondientes a las tasas de alfabetización, las tasas brutas de ingreso, las tasas brutas y netas de escolarización, la esperanza de vida escolar y las proporciones alumnos/docente son promedios ponderados, en los que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Los promedios se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de ningún dato fiable, a partir de estimaciones generales.

Las cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para establecer un promedio ponderado global, se calcula una mediana solamente para los países sobre los que se dispone de datos.

Cifras con tope

En teoría, un indicador –por ejemplo, la tasa neta de escolarización– no debe ser superior a 100, pero en algunos casos puede sobrepasar ese límite teórico por la existencia de incoherencias en los datos. En esos casos se fija “un tope” de 100 al indicador, pero se mantiene el equilibrio entre los sexos: el valor más elevado, ya sea para los hombres o las mujeres, se fija en 100 y los otros dos valores –el más bajo correspondiente a los hombres o las mujeres y el correspondiente a ambos sexos– se calculan de nuevo a continuación, de tal manera que el índice de paridad entre los sexos sea el mismo para las cifras con un tope fijado y para las cifras sin tope.

Las notas a pie de página de los cuadros, así como el glosario que figura a continuación de éstos, proporcionan indicaciones complementarias para facilitar la interpretación de los datos y la información presentada.

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos (edición impresa y sitio web)

- * Estimación nacional
- ** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)
- ... Carencia de datos
- Magnitud nula o insignificante
- . Categorías no pertinentes
- ./ Datos incluidos en otra categoría

Composición de las regiones

Clasificación de los países del mundo⁶

- Países desarrollados (44)
Países de las siguientes regiones: América del Norte y Europa Occidental (excepto Chipre^o e Israel^o) y Europa Central y Oriental (excepto Belarrús, Federación de Rusia^w, República de Moldova, Turquía^o y Ucrania). Más los siguientes países: Australia^o, Bermudas, Japón^o y Nueva Zelandia^o.
- Países en desarrollo (148)
Países de las siguientes regiones: África Subsahariana; América Latina y el Caribe (excepto Bermudas); Asia Meridional y Occidental; Asia Oriental y el Pacífico (excepto Australia^o, Japón^o y Nueva Zelandia^o); y Estados Árabes. Más los siguientes países: Chipre^o, Israel^o, Mongolia y Turquía^o.
- Países en transición (12)
Países miembros de la Comunidad de Estados Independientes (comprendidos 4 países de Europa Central y Oriental: Belarrús, Federación de Rusia^w, República de Moldova y Ucrania) y países de la región de Asia Central (excepto Mongolia).

6. Esta clasificación, que ha sido establecida por la División de Estadística de las Naciones Unidas, ha sido objeto de una revisión en 2004.

Regiones de la EPT

- **África Subsahariana (45 países)**
Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Chad, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabwe^w.
 - **América del Norte y Europa Occidental (26 países y territorios)**
Alemania^o, Andorra, Austria^o, Bélgica^o, Canadá^o, Chipre^o, Dinamarca^o, España^o, Estados Unidos de América^o, Finlandia^o, Francia^o, Grecia^o, Irlanda^o, Islandia^o, Israel^o, Italia^o, Luxemburgo^o, Malta^o, Mónaco, Noruega^o, Países Bajos^o, Portugal^o, Reino Unido^o, San Marino, Suecia^o y Suiza^o.
 - **América Latina y el Caribe (41 países y territorios)**
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina^w, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia, Brasil^w, Chile^w, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, México^o, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay^w y República Bolivariana de Venezuela.
 - **América Latina (19 países)**
Argentina^w, Bolivia, Brasil^w, Chile^w, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México^o, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Dominicana, Uruguay^w y República Bolivariana de Venezuela.
 - **Caribe (22 países y territorios)**
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname y Trinidad y Tobago.
 - **Asia Central (9 países)**
Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.
 - **Asia Meridional y Occidental (9 países)**
Afganistán, Bangladesh, Bhután, India^w, República Islámica del Irán, Maldivas, Nepal, Pakistán, y Sri Lanka^w.
 - **Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)**
Australia^o, Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Filipinas^w, Indonesia^w, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón^o, Kiribati, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, Nauru, Niue, Nueva Zelandia^o, Palau, Papua Nueva Guinea, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Samoa, Singapur, Tailandia^w, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Viet Nam.
 - **Asia Oriental (16 países y territorios)**
Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Filipinas^w, Indonesia^w, Japón^o, República de Corea^o, República Democrática Popular Lao, República Popular Democrática de Corea, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, Singapur, Tailandia^w, Timor-Leste y Viet Nam.
 - **Pacífico (17 países y territorios)**
Australia^o, Estados Federados de Micronesia, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Nauru, Niue, Nueva Zelandia^o, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.
 - **Estados Árabes (20 países y territorios)**
Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibuti, Egipto^w, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jamahiriya Árabe Libia, Jordania^w, Kuwait, Líbano, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, República Árabe Siria, Sudán, Territorios Autónomos Palestinos, Túnez^w y Yemen.
 - **Europa Central y Oriental (21 países)**
Albania^o, Belarrús, Bosnia y Herzegovina^o, Bulgaria^o, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia^o, Estonia^o, Federación de Rusia^w, Hungría^o, la ex República Yugoslava de Macedonia^o, Letonia^o, Lituania^o, Montenegro, Polonia^o, República Checa^o, República de Moldova, Rumania^o, Serbia, Turquía^o y Ucrania.
- o Países cuyos datos de educación se acopian mediante cuestionarios UOE.
- w Países participantes en el proyecto IME.
- **Países menos adelantados (50 países)⁷**
Afganistán, Angola, Bangladesh, Benin, Bhután, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camboya, Chad, Comoras, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Islas Salomón, Kiribati, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Maldivas, Malí, Mauritania, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sierra Leona, Somalia, Sudán, Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Uganda, Vanuatu, Yemen y Zambia.

7. Las Naciones Unidas han clasificado a 50 países de diversas regiones en la categoría de "países menos adelantados" (PMA). El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas revisa cada tres años la lista de los PMA, teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas por el Comité de Políticas de Desarrollo. El grupo de los PMA no figura en los cuadros estadísticos pero se menciona en el Informe.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
		2005	2005-2010	2005-2010	Total	2005-2010	Mujeres	2005-2010	2007 Total	2007	2007
África Subsahariana										
Angola	16.557	2,8	2,5	43	41	44	6,4	2,1	61	50
Benin	8.760	3,0	2,4	57	56	58	5,4	1,2	63	29
Botswana	1.858	1,2	0,7	51	50	51	2,9	23,9	61	95
Burkina Faso	14.359	2,9	2,4	52	51	54	6,0	1,6	51	100
Burundi	8.173	3,9	5,3	50	48	51	6,8	2,0	59	120
Cabo Verde	519	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
Camerún	18.175	2,0	0,4	50	50	51	4,3	5,1	60	300
Chad	10.468	2,9	2,3	51	49	52	6,2	3,5	61	85
Comoras	818	2,5	1,0	65	63	67	4,3	<0,1	<50	<0,1
Congo	3.689	2,1	1,2	55	54	57	4,5	3,5	59	69
Côte d'Ivoire	18.914	1,8	0,8	48	48	49	4,5	3,9	60	420
Eritrea	4.692	3,2	3,1	58	56	60	5,0	1,3	60	18
Etiopía	81.021	2,5	1,6	53	52	54	5,3	2,1	60	650
Gabón	1.311	1,5	0,4	57	56	57	3,1	5,9	59	18
Gambia	1.663	2,6	1,3	59	59	60	4,7	0,9	60	3
Ghana	23.008	2,0	0,6	60	60	60	3,8	1,9	60	160
Guinea	9.181	2,2	1,5	56	54	58	5,4	1,6	59	25
Guinea-Bissau	1.646	3,0	3,1	46	45	48	7,1	1,8	58	6
Guinea Ecuatorial	496	2,4	2,0	52	50	53	5,4	3,4	60	5
Kenya	36.553	2,7	2,9	54	53	55	5,0	...	...	...
Lesotho	1.995	0,6	-0,4	43	43	42	3,4	23,2	58	110
Liberia	3.579	4,5	4,7	46	45	47	6,8	1,7	59	15
Madagascar	19.159	2,7	1,5	59	58	61	4,8	0,1	26	3
Malawi	13.571	2,6	1,5	48	48	48	5,6	11,9	58	560
Malí	11.968	3,0	3,2	54	52	57	6,5	1,5	60	44
Mauricio	1.252	0,8	-0,5	73	70	76	1,9	1,7	29	<0,5
Mozambique	20.971	1,9	0,6	42	42	42	5,1	12,5	58	400
Namibia	2.047	1,3	0,4	53	52	53	3,2	15,3	61	66
Níger	13.737	3,5	3,1	57	58	56	7,2	0,8	30	25
Nigeria	144.720	2,3	1,2	47	46	47	5,3	3,1	58	1.200
R. Centroafricana	4.265	1,8	1,0	45	43	46	4,6	6,3	65	72
R. D. del Congo	60.644	3,2	3,5	46	45	48	6,7	...	...	...
R. U. de Tanzania	39.459	2,5	1,2	53	51	54	5,2	6,2	58	970
Rwanda	9.464	2,8	4,0	46	45	48	5,9	2,8	60	220
Santo Tomé y Príncipe	155	1,6	0,3	66	64	67	3,9	...	...	...
Senegal	12.072	2,5	1,3	63	61	65	4,7	1,0	59	8
Seychelles	86	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	5.743	2,0	1,9	43	41	44	6,5	1,7	59	16
Somalia	8.445	2,9	2,0	48	47	49	6,0	0,5	28	9
Sudáfrica	48.282	0,6	-0,5	49	49	50	2,6	18,1	59	1.400
Swazilandia	1.134	0,6	0,2	40	40	39	3,4	26,1	59	56
Togo	6.410	2,6	1,4	58	57	60	4,8	3,3	58	68
Uganda	29.899	3,2	3,1	52	51	52	6,5	5,4	59	1.200
Zambia	11.696	1,9	0,9	42	42	42	5,2	15,2	57	600
Zimbabwe	13.228	1,0	0,3	43	44	43	3,2	15,3	57	1.000
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	82.641	-0,1	-1,2	79	77	82	1,4	0,1	29	...
Andorra	74	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	8.327	0,4	-0,3	80	77	83	1,4	0,2	30	...
Bélgica	10.430	0,2	-0,5	79	76	82	1,6	0,2	27	...
Canadá	32.577	0,9	0,3	81	78	83	1,5	0,4	27	...
Chipre	846	1,1	1,5	79	76	82	1,6	...	...	...
Dinamarca	5.430	0,2	-1,1	78	76	81	1,8	0,2	23	...
España	43.887	0,8	1,8	81	78	84	1,4	0,5	20	...
Estados Unidos	302.841	1,0	0,8	78	76	81	2,1	0,6	21	...
Finlandia	5.261	0,3	0,6	79	76	82	1,8	0,1	<42	...
Francia	61.330	0,5	-0,3	81	77	84	1,9	0,4	27	...
Grecia	11.123	0,2	0,2	79	77	82	1,4	0,2	27	...
Irlanda	4.221	1,8	2,2	79	76	81	2,0	0,2	27	...

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁵	Índice de Gini ⁷	
1998	2006	1998	2006	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	
África Subsahariana											
460	1.970	1.810	3.890	28	...	...	...	...	...	...	Angola
340	530	960	1.250	41	31	74	7	45	6	37	Benin
3.350	5.570	7.640	11.730	40	28	56	3	65	20	61	Botswana
240	440	760	1.130	50	27	72	7	47	7	40	Burkina Faso
140	100	300	320	48	55	88	5	48	10	42	Burundi
1.240	2.130	1.700	2.590	317	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
630	990	1.470	2.060	25	17	51	6	51	9	45	Camerún
220	450	820	1.170	39	...	...	...	...	...	...	Chad
420	660	940	1.140	42	...	...	...	...	...	...	Comoras
560	...	1.940	...	362	...	...	...	...	...	...	Congo
730	880	1.520	1.580	7	15	49	5	51	10	45	Côte d'Ivoire
210	190	750	680	81	...	...	...	...	...	...	Eritrea
130	170	410	630	27	23	78	9	39	4	30	Etiopía
4.070	5.360	12.240	11.180	39	...	...	...	...	...	...	Gabón
300	290	810	1.110	38	59	83	5	53	11	50	Gambia
370	510	820	1.240	51	45	79	6	47	8	41	Ghana
470	400	840	1.130	19	...	...	7	46	7	39	Guinea
140	190	390	460	50	...	...	5	53	10	47	Guinea-Bissau
1.120	8.510	5.100	16.620	78	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
440	580	1.140	1.470	22	23	58	6	49	8	43	Kenya
650	980	1.320	1.810	38	36	56	2	67	44	63	Lesotho
130	130	250	260	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
250	280	700	870	50	61	85	5	54	11	48	Madagascar
200	230	600	690	45	21	63	7	47	7	39	Malawi
280	460	690	1.000	51	36	72	6	47	8	40	Malí
3.760	5.430	6.740	10.640	26	...	...	...	...	...	...	Mauricio
220	310	400	660	65	36	74	5	54	10	47	Mozambique
2.030	3.210	3.360	4.770	61	35	56	1	79	56	74	Namibia
200	270	540	630	37	61	86	3	53	21	51	Níger
270	620	1.010	1.410	49	71	92	5	49	10	44	Nigeria
280	350	610	690	24	67	84	2	65	33	61	R. Centroafricana
110	130	240	270	32	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
220	350	630	980	39	58	90	7	42	6	35	R. U. de Tanzania
260	250	530	730	64	60	88	5	53	10	47	Rwanda
...	800	...	1.490	204	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
510	760	1.140	1.560	59	17	56	7	48	7	41	Senegal
7.320	8.870	12.770	14.360	223	...	...	...	...	...	...	Seychelles
160	240	340	610	62	57	75	1	63	58	63	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
3.280	5.390	6.140	8.900	16	11	34	4	62	18	58	Sudáfrica
1.460	2.400	3.820	4.700	41	48	78	4	56	13	50	Swazilandia
300	350	680	770	14	...	...	...	...	...	...	Togo
280	300	600	880	42	...	...	6	53	9	46	Uganda
310	630	800	1.140	81	64	87	4	55	15	51	Zambia
570	...	...	...	28	56	83	5	56	12	50	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental											
27.170	36.810	23.840	32.680	...	...	...	9	37	4	28	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
27.250	39.750	25.790	36.040	...	...	...	9	38	4	29	Austria
25.950	38.460	24.580	33.860	...	...	...	9	41	5	33	Bélgica
20.310	36.650	24.530	36.280	...	...	...	7	40	6	33	Canadá
14.770	23.270	19.260	25.060	...	...	...	...	...	...	...	Chipre
32.960	52.110	25.620	36.190	...	...	...	8	36	4	25	Dinamarca
15.220	27.340	19.500	28.200	...	...	...	7	42	6	35	España
30.620	44.710	31.650	44.070	...	...	...	5	46	8	41	Estados Unidos
24.910	41.360	20.950	33.170	...	...	...	10	37	4	27	Finlandia
25.200	36.560	23.620	32.240	...	...	...	7	40	6	33	Francia
15.050	27.390	19.600	30.870	...	...	...	7	42	6	34	Grecia
20.780	44.830	20.640	34.730	...	...	...	7	42	6	34	Irlanda

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer)	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años)	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH	Huérfanos a causa del sida (en miles)
		2005	2005-2010	2005-2010	Total	2005-2010	Mujeres	2005-2010	2007 Total	2007	2007
Islandia	298	0,8	0,6	82	80	83	2,1	0,2	<40	...
Israel	6.810	1,7	0,4	81	79	83	2,8	0,1	59	...
Italia	58.779	0,1	-0,1	81	78	83	1,4	0,4	27	...
Luxemburgo	461	1,1	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
Malta	405	0,4	0,0	79	77	81	1,4	0,1	...	...
Mónaco	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	4.669	0,6	-0,1	80	78	83	1,8	0,1	<33	...
Países Bajos	16.379	0,2	-2,0	80	78	82	1,7	0,2	27	...
Portugal	10.579	0,4	0,0	78	75	81	1,5	0,5	28	...
Reino Unido	60.512	0,4	1,0	79	77	82	1,8	0,2	29	...
San Marino	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9.078	0,4	1,2	81	79	83	1,8	0,1	47	...
Suiza	7.455	0,4	-0,8	82	79	84	1,4	0,6	37	...
América Latina y el Caribe										
Anguila	12	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	84	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	189	1,3	-1,3	75	71	79	1,9	...	...	...
Argentina	39.134	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,5	27	...
Aruba	104	0,0	-1,7	74	71	77	2,0	...	...	...
Bahamas	327	1,2	-0,1	73	71	76	2,0	3,0	26	...
Barbados	293	0,3	-1,2	77	74	80	1,5	1,2	<45	...
Belice	282	2,1	-0,1	76	73	79	2,9	2,1	59	...
Bermudas	64	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	9.354	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,2	28	...
Brasil	189.323	1,3	0,0	72	69	76	2,2	0,6	34	...
Chile	16.465	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	28	...
Colombia	45.558	1,3	-1,0	73	69	77	2,2	0,6	29	...
Costa Rica	4.399	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,4	28	...
Cuba	11.267	0,0	-2,9	78	76	80	1,5	0,1	29	...
Dominica	68	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	13.202	1,1	-0,8	75	72	78	2,6	0,3	28	...
El Salvador	6.762	1,4	-0,3	72	69	75	2,7	0,8	29	...
Granada	106	0,0	-3,4	69	67	70	2,3	...	...	...
Guatemala	13.029	2,5	1,2	70	67	74	4,2	0,8	98	...
Guyana	739	-0,2	-4,2	67	64	70	2,3	2,5	59	...
Haití	9.446	1,6	0,5	61	59	63	3,5	2,2	53	...
Honduras	6.969	1,9	0,5	70	67	74	3,3	0,7	28	...
Islas Caimán	46	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	25	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	22	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2.699	0,5	-1,2	73	70	75	2,4	1,6	29	...
México	105.342	1,1	-1,0	76	74	79	2,2	0,3	29	...
Montserrat	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5.532	1,3	0,3	73	70	76	2,8	0,2	28	...
Panamá	3.288	1,6	0,1	76	73	78	2,6	1,0	29	...
Paraguay	6.016	1,8	0,3	72	70	74	3,1	0,6	29	...
Perú	27.589	1,2	0,2	71	69	74	2,5	0,5	28	...
R. Dominicana	9.615	1,5	0,2	72	69	75	2,8	1,1	51	...
Saint Kitts y Nevis	50	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	120	0,5	-0,1	72	69	74	2,2	...	...	...
Santa Lucía	163	1,1	1,1	74	72	76	2,2	...	...	...
Suriname	455	0,6	-1,0	70	67	74	2,4	2,4	28	...
Trinidad y Tobago	1.328	0,4	0,9	70	68	72	1,6	1,5	59	...
Uruguay	3.331	0,3	-0,8	76	73	80	2,1	0,6	28	...
Venezuela (R.B.)	27.191	1,7	0,5	74	71	77	2,5	...	...	...
Asia Central										
Armenia	3.010	-0,2	2,1	72	68	75	1,4	0,1	<42	...
Azerbaiyán	8.406	0,8	3,3	67	64	71	1,8	0,2	17	...
Georgia	4.433	-0,8	-1,5	71	67	75	1,4	0,1	<37	...
Kazajstán	15.314	0,7	4,2	67	62	72	2,3	0,1	28	...

Cuadro 1

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁵	Índice de Gini ⁷	
1998	2006	1998	2006	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	
28.390	49.960	24.060	33.740	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
16.880	20.170	16.960	23.840	...	...	...	6	45	8	39	Israel
21.240	31.990	22.220	28.970	...	...	...	7	42	7	36	Italia
43.620	71.240	43.020	60.870	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
8.790	15.310	15.630	20.990	...	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
35.400	68.440	35.710	50.070	...	...	...	10	37	4	26	Noruega
25.820	43.050	26.340	37.940	...	...	...	8	39	5	31	Países Bajos
11.560	17.850	15.620	19.960	...	...	...	6	46	8	39	Portugal
22.860	40.560	23.090	33.650	...	...	...	6	44	7	36	Reino Unido
...	45.130	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
28.930	43.530	22.470	34.310	...	...	...	9	37	4	25	Suecia
41.560	58.050	30.210	40.840	...	...	...	8	41	6	34	Suiza
América Latina y el Caribe											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
7.810	11.050	10.490	15.130	89	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
8.020	5.150	9.160	11.670	3	7	17	3	55	18	51	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
12.920	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
7.680	...	...	...	-8	...	...	...	...	...	...	Barbados
2.710	3.740	4.650	7.080	44	...	...	...	...	...	...	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudas
1.000	1.100	3.000	3.810	64	23	42	2	63	42	60	Bolivia
4.880	4.710	6.540	8.700	1	8	21	3	61	22	57	Brasil
5.270	6.810	8.700	11.300	9	...	6	4	60	16	55	Chile
2.440	3.120	4.720	6.130	11	7	18	3	63	25	59	Colombia
3.500	4.980	6.180	9.220	7	3	10	4	54	16	50	Costa Rica
...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	Cuba
3.300	...	5.660	...	211	...	...	...	...	...	...	Dominica
1.810	2.910	4.760	6.810	16	18	41	3	58	17	54	Ecuador
1.870	2.680	4.340	5.610	29	19	41	3	56	21	52	El Salvador
3.020	...	6.010	...	421	...	...	...	...	...	...	Granada
1.670	2.590	4.060	5.120	20	14	32	3	60	20	55	Guatemala
880	1.150	2.420	3.410	182	...	...	...	...	...	...	Guyana
400	430	1.130	1.070	60	54	78	2	63	27	59	Haití
750	1.270	2.520	3.420	95	15	36	3	58	17	54	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
2.660	3.560	5.590	7.050	14	...	14	5	52	10	46	Jamaica
4.020	7.830	8.440	11.990	2	3	12	4	55	13	46	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
670	930	1.820	2.720	135	45	80	6	49	9	43	Nicaragua
3.550	5.000	5.960	8.690	6	7	18	3	60	24	56	Panamá
1.650	1.410	3.480	4.040	8	14	30	2	62	26	58	Paraguay
2.240	2.980	4.630	6.490	14	11	31	4	57	15	52	Perú
1.770	2.910	3.410	5.550	9	3	16	4	57	14	52	R. Dominicana
6.150	...	9.990	...	73	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
2.620	...	4.670	...	41	...	...	...	...	...	...	San Vicente/Granadinas
3.880	...	6.870	...	67	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
2.500	4.210	5.840	7.720	98	...	...	...	...	...	...	Suriname
4.440	12.500	7.610	16.800	-2	12	39	6	45	8	39	Trinidad y Tobago
6.610	5.310	7.880	9.940	4	...	6	5	51	10	45	Uruguay
3.360	6.070	8.430	10.970	2	19	40	3	52	16	48	Venezuela (R.B.)
Asia Central											
590	1.920	1.830	4.950	64	...	31	9	43	5	34	Armenia
510	1.840	1.850	5.430	27	4	33	7	45	6	37	Azerbaiyán
770	1.580	1.970	3.880	69	7	25	6	46	8	40	Georgia
1.390	3.870	4.000	8.700	15	...	16	7	42	6	34	Kazajstán

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2005-2010	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años) 2007	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH 2007	Huérfanos a causa del sida (en miles) 2007
				Total	2005-2010	Mujeres				
Kirguistán	5.259	1,1	1,9	66	62	70	2,5	0,1	26	...
Mongolia	2.605	1,0	-0,2	67	64	70	1,9	0,1	<20	...
Tayikistán	6.640	1,5	0,1	67	64	69	3,3	0,3	21	...
Turkmenistán	4.899	1,3	0,5	63	59	68	2,5	<0,1	...	...
Uzbekistán	26.981	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,1	29	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	26.088	3,9	3,6	44	44	44	7,1	...	...	...
Bangladesh	155.991	1,7	-0,3	64	63	65	2,8	...	17	...
Bhután	649	1,4	-1,6	66	64	67	2,2	0,1	<20	...
India	1.151.751	1,5	-0,1	65	63	66	2,8	0,3	38	...
Irán, R. I. del	70.270	1,4	3,0	71	69	73	2,0	0,2	28	...
Maldivas	300	1,8	3,1	68	68	69	2,6	...	...	...
Nepal	27.641	2,0	0,8	64	63	64	3,3	0,5	25	...
Pakistán	160.943	1,8	1,9	65	65	66	3,5	0,1	29	...
Sri Lanka	19.207	0,5	-1,1	72	69	76	1,9	...	38	...
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	20.530	1,0	0,5	81	79	84	1,8	0,2	7	...
Brunei Darussalam	382	2,1	0,3	77	75	80	2,3	...	...	...
Camboya	14.197	1,7	1,2	60	57	62	3,2	0,8	29	...
China	1.320.864	0,6	-0,1	73	71	75	1,7	0,1	29	...
Fiji	833	0,6	-1,1	69	67	71	2,8	0,1	...	...
Filipinas	86.264	1,9	0,4	72	70	74	3,2	...	27	...
Indonesia	228.864	1,2	-0,6	71	69	73	2,2	0,2	20	...
Islas Cook	14	-2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	58	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	484	2,3	0,7	64	63	64	3,9	...	...	...
Japón	127.953	0,0	-1,4	83	79	86	1,3	...	24	...
Kiribati	94	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	478	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
Malasia	26.114	1,7	-0,1	74	72	77	2,6	0,5	27	...
Micronesia (Estados Fed.)	111	0,5	-1,4	69	68	69	3,7	...	...	...
Myanmar	48.379	0,9	-0,3	62	59	65	2,1	0,7	42	...
Nauru	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	2	-1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	4.140	0,9	0,3	80	78	82	2,0	0,1	<36	...
Palau	20	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6.202	2,0	-0,5	57	55	60	3,8	1,5	40	...
R. de Corea	48.050	0,3	-1,8	79	75	82	1,2	<0,1	28	...
R. D. P. Lao	5.759	1,7	0,8	64	63	66	3,2	0,2	24	...
R. P. D. de Corea	23.708	0,3	-2,1	67	65	69	1,9	...	...	...
Samoa	185	0,9	-2,5	71	69	75	3,9	...	...	...
Singapur	4.382	1,2	-3,0	80	78	82	1,3	0,2	29	...
Tailandia	63.444	0,7	0,0	71	66	75	1,9	1,4	42	...
Timor-Leste	1.114	3,5	4,6	61	60	62	6,5	...	...	...
Tokelau	1	0,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	100	0,5	0,9	73	72	74	3,8	...	...	...
Tuvalu	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	221	2,4	1,1	70	68	72	3,7	...	...	...
Viet Nam	86.206	1,3	0,0	74	72	76	2,1	0,5	27	...
Estados Árabes										
Arabia Saudita	24.175	2,2	1,4	73	71	75	3,4	...	...	...
Argelia	33.351	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	29	...
Bahrein	739	1,8	-0,4	76	74	77	2,3	...	...	...
Djibuti	819	1,7	0,3	55	54	56	3,9	3,1	58	5
Egipto	74.166	1,8	0,9	71	69	74	2,9	...	29	...
Emiratos Árabes Unidos	4.248	2,8	3,4	79	77	81	2,3	...	...	...
Iraq	28.506	1,8	0,0	60	58	61	4,3	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	6.039	2,0	1,5	74	72	77	2,7	...	...	...

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁵	Índice de Gini ⁷	
1998	2006	1998	2006	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	
350	500	1.150	1.790	52	...	21	9	39	4	30	Kirguistán
460	1.000	1.700	2.810	83	11	45	8	41	5	33	Mongolia
180	390	760	1.560	37	7	43	8	41	5	33	Tayikistán
560	...	...	...	6	...	...	6	48	8	41	Turkmenistán
620	610	1.320	2.190	7	...	...	7	45	6	37	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
340	450	750	1.230	9	41	84	9	43	5	33	Bangladesh
600	1.430	1.910	4.000	98	...	...	...	...	...	...	Bhután
420	820	1.340	2.460	2	34	80	8	45	6	37	India
1.730	2.930	6.350	9.800	2	...	7	5	50	10	43	Irán, R. I. del
1.930	3.010	2.550	4.740	203	...	...	...	...	...	...	Maldivas
210	320	730	1.010	16	24	69	6	55	9	47	Nepal
470	800	1.590	2.410	11	17	74	9	40	4	31	Pakistán
810	1.310	2.250	3.730	61	6	42	7	48	7	40	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico											
21.890	35.860	24.760	33.940	...	...	...	6	41	7	35	Australia
14.480	26.930	40.260	49.900	...	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
280	490	720	1.550	38	34	78	7	50	7	42	Camboya
790	2.000	1.960	4.660	1	10	35	4	52	12	47	China
2.290	3.720	3.030	4.450	76	...	...	...	...	...	...	Fiji
1.080	1.390	2.260	3.430	7	15	43	5	51	9	45	Filipinas
670	1.420	2.140	3.310	11	8	52	8	43	5	34	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
2.070	2.980	6.490	8.040	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
870	690	1.880	1.850	415	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
32.970	38.630	24.240	32.840	...	...	...	11	36	3	25	Japón
1.150	1.240	5.520	6.230	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
15.260	...	20.880	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
3.630	5.620	7.630	12.160	1	...	9	4	54	12	49	Malasia
2.030	2.390	5.020	6.070	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
...	...	410	...	3	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
15.480	26.750	17.020	25.750	...	...	...	6	44	7	36	Nueva Zelandia
...	7.990	...	14.340	...	...	...	...	...	...	...	Palau
810	740	1.480	1.630	45	...	...	5	57	13	51	Papua Nueva Guinea
9.200	17.690	12.590	22.990	...	...	...	8	38	5	32	R. de Corea
310	500	1.100	1.740	50	27	74	8	43	5	35	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1.330	2.270	3.300	5.090	238	...	...	...	...	...	...	Samoa
23.490	28.730	28.130	43.300	...	...	...	5	49	10	43	Singapur
2.120	3.050	4.410	7.440	-3	...	25	6	49	8	42	Tailandia
...	840	...	5.100	189	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
1.720	2.250	3.790	5.470	310	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
1.300	1.690	3.270	3.480	187	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
350	700	1.220	2.310	23	...	...	9	44	5	34	Viet Nam
Estados Árabes											
8.030	13.980	17.060	22.300	1	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
1.570	3.030	4.110	5.940	11	...	15	7	43	6	35	Argelia
9.940	...	22.020	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
730	1.060	1.590	2.180	99	...	...	...	...	...	...	Djibuti
1.240	1.360	3.360	4.940	13	3	44	9	44	5	34	Egipto
20.020	...	28.880	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	7.290	...	11.630	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia

Cuadro 1 (continuación)

País o territorio	DEMOGRAFÍA ¹						VIH/SIDA ²			
	Población total (en miles)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población 0-4 años	Esperanza de vida al nacer (años)			Tasa total de fertilidad (número de hijos por mujer) 2005-2010	Tasa de prevalencia del VIH en los adultos (%) (15-49 años) 2007 Total	% de mujeres entre las personas de 15 años y + que viven con el VIH 2007	Huérfanos a causa del sida (en miles) 2007
				Total	2005-2010 Hombres	Mujeres				
Jordania	5.729	3,0	1,6	73	71	74	3,1	...	...	...
Kuwait	2.779	2,4	2,3	78	76	80	2,2	...	...	...
Libano	4.055	1,1	0,0	72	70	74	2,2	0,1	<33	...
Marruecos	30.853	1,2	1,0	71	69	73	2,4	0,1	28	...
Mauritania	3.044	2,5	1,2	64	62	66	4,4	0,8	28	3
Omán	2.546	2,0	1,2	76	74	77	3,0	...	...	...
Qatar	821	2,1	1,6	76	75	76	2,7	...	...	...
R. Árabe Siria	19.408	2,5	1,6	74	72	76	3,1	...	...	...
Sudán	37.707	2,2	0,8	59	57	60	4,2	1,4	59	...
T. A. Palestinos	3.889	3,2	1,7	73	72	75	5,1	...	...	...
Túnez	10.215	1,1	0,8	74	72	76	1,9	0,1	28	...
Yemen	21.732	3,0	2,7	63	61	64	5,5	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania	3.172	0,6	0,0	76	73	80	2,1	...	...	...
Belarrús	9.742	-0,6	-0,3	69	63	75	1,2	0,2	30	...
Bosnia y Herzegovina	3.926	0,1	-3,1	75	72	77	1,2	<0,1	...	...
Bulgaria	7.693	-0,7	-0,4	73	69	77	1,3	...	...	...
Croacia	4.556	-0,1	-0,2	76	72	79	1,3	<0,1	...	...
Eslovaquia	5.388	0,0	0,6	75	71	79	1,3	<0,1	...	...
Eslovenia	2.001	0,0	0,2	78	74	82	1,3	<0,1	...	...
Estonia	1.340	-0,3	1,7	71	66	77	1,5	1,3	24	...
Federación de Rusia	143.221	-0,5	1,1	65	59	73	1,3	1,1	26	...
Hungría	10.058	-0,3	-0,7	73	69	77	1,3	0,1	<30	...
la ex R. Y. de Macedonia	2.036	0,1	-1,7	74	72	77	1,4	<0,1	...	...
Letonia	2.289	-0,5	0,8	73	67	78	1,3	0,8	27	...
Lituania	3.408	-0,5	-0,2	73	67	78	1,3	0,1	<45	...
Montenegro	601	-0,3	0,5	75	72	77	1,8	...	...	...
Polonia	38.140	-0,2	0,2	76	71	80	1,2	0,1	29	...
R. Checa	10.189	0,0	0,4	76	73	80	1,2	...	<33	...
R. de Moldova	3.833	-0,9	-0,8	69	65	72	1,4	0,4	30	...
Rumania	21.532	-0,4	-0,8	72	69	76	1,3	0,1	50	...
Serbia	9.851	0,1	0,8	74	72	76	1,8	0,1	28	...
Turquía	73.922	1,3	0,3	72	69	74	2,1	...	...	...
Ucrania	46.557	-0,8	1,0	68	62	74	1,2	1,6	44	...

	Total	Media ponderada						Media ponderada		
Mundo	6.578.149	1,2	0,5	68,6	66,5	70,8	2,6	0,8	50	15.000
Países desarrollados	1.015.689	0,4	0,2	79,2	76,2	82,0	1,7	...	...	...
Países en desarrollo	5.284.165	1,4	0,5	66,7	65,1	68,5	2,8	...	...	...
Países en transición	278.295	-0,1	1,2	66,5	61,0	72,5	1,6	...	...	...
África Subsahariana	745.842	2,4	1,8	50,3	49,4	51,2	5,2	5,0	59	11.592
América del Norte y Europa Occidental	744.476	0,6	0,4	79,3	76,6	82,0	1,8	...	...	...
América Latina y el Caribe	559.994	1,2	-0,2	73,4	70,2	76,6	2,2	...	...	...
América Latina	543.365	1,3	-0,2	73,6	70,5	76,8	2,2	0,5	32	...
Caribe	16.628	1,1	0,0	65,4	63,2	67,6	3,0	1,1	50	...
Asia Central	77.546	1,0	1,5	67,2	63,4	71,0	2,3	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	1.612.841	1,6	0,3	64,7	63,4	66,2	2,9	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	2.119.172	0,7	-0,2	73,0	71,0	75,1	1,9	...	...	...
Asia Oriental	2.085.044	0,7	-0,2	72,9	70,9	75,1	1,9	0,1	27	...
Pacífico	34.128	1,2	0,1	75,7	73,3	78,2	2,3	0,4	30	...
Estados Árabes	314.822	2,0	1,2	68,8	67,0	70,7	3,2	...	...	...
Europa Central y Oriental	403.456	-0,1	0,5	69,9	65,3	74,8	1,5	...	...	...

1. División de Población de las Naciones Unidas, 2007 (variante media).

2. ONUSIDA (2008).
3. Banco Mundial (2008).
4. PNUD (2007).

5. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Para más detalles, véase PNUD (2007).

6. Estos datos presentan la relación entre la porción de ingresos o gastos de la categoría más acomodada y la correspondiente a la categoría más pobre.

PNB, AYUDA Y POBREZA							DESIGUALDAD EN LOS INGRESOS O LOS GASTOS ⁴				País o territorio
PNB por habitante ³				Ayuda neta por habitante (en dólares) ⁴	Población que vive con menos de 1 dólar diario ⁴ (%)	Población que vive con menos de 2 dólares diarios ⁴ (%)	Porción de los ingresos o los gastos (en %)		Medida de la desigualdad		
Dólares (corrientes)		Dólares PPA					20% más pobre	20% más rico	20% más rico/20% más pobre ⁵	Índice de Gini ⁷	
1998	2006	1998	2006	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	1996-2005 ⁵	
1.590	2.650	2.960	4.820	115	...	7	7	46	7	39	Jordania
17.770	...	40.180	...	...	...	...	...	...	...	...	Kuwait
4.250	5.580	7.330	9.600	68	...	...	...	...	...	...	Líbano
1.310	2.160	2.480	3.860	22	...	14	7	47	7	40	Marruecos
560	760	1.350	1.970	62	26	63	6	46	7	39	Mauritania
6.270	...	13.590	...	12	...	...	...	...	...	...	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
920	1.560	3.270	4.110	4	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
310	800	1.000	1.780	51	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	304	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
2.050	2.970	4.070	6.490	38	...	7	6	47	8	40	Túnez
380	760	1.710	2.090	16	16	45	7	41	6	33	Yemen
Europa Central y Oriental											
890	2.930	3.180	6.000	102	...	10	8	40	5	31	Albania
1.550	3.470	4.490	9.700	...	...	...	9	38	5	30	Belarrús
1.430	3.230	4.490	6.780	140	...	...	10	36	4	26	Bosnia y Herzegovina
1.270	3.990	5.240	10.270	...	...	6	9	38	4	29	Bulgaria
4.600	9.310	8.600	13.850	28	...	...	8	40	5	29	Croacia
4.100	9.610	10.660	17.060	...	...	29	9	35	4	26	Eslovaquia
10.530	18.660	14.990	23.970	...	...	...	9	36	4	28	Eslovenia
3.730	11.400	8.370	18.090	...	...	8	7	43	6	36	Estonia
2.140	5.770	6.000	12.740	...	...	12	6	47	8	40	Federación de Rusia
4.320	10.870	9.920	16.970	...	...	...	10	37	4	27	Hungría
1.930	3.070	5.450	7.850	113	...	...	6	46	8	39	la ex R. Y. de Macedonia
2.650	8.100	6.560	14.840	...	...	5	7	45	7	38	Letonia
2.600	7.930	7.060	14.550	...	...	8	7	43	6	36	Lituania
...	4.130	...	8.930	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
4.300	8.210	8.950	14.250	...	...	...	8	42	6	35	Polonia
5.580	12.790	13.380	20.920	...	...	...	10	36	4	25	R. Checa
460	1.080	1.260	2.660	46	...	21	8	41	5	33	R. de Moldova
1.520	4.830	5.730	10.150	...	...	13	8	39	5	31	Rumania
...	4.030	...	9.320	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
3.070	5.400	5.970	8.410	6	3	19	5	50	9	44	Turquía
850	1.940	2.870	6.110	...	...	5	9	38	4	28	Ucrania
Media ponderada											
...	7.448	...	9.209	16	...	...	...	...	...	...	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
...	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	829	...	1.681	42	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
...	4.785	...	8.682	11	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	1.856	...	4.359	5	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

7. El valor 0 representa una igualdad perfecta y el valor 100 una situación de desigualdad absoluta.

Cuadro 2
Alfabetización de los adultos y los jóvenes

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	...	...	...	...	...	2.828	74*	...	...
Benin	27*	40*	17*	40	52	27	47	59	35	2.131	59*	2.959	61	3.476	61
Botswana	69*	65*	71*	82	82	82	87	87	88	247	47*	215	51	176	49
Burkina Faso	14*	20*	8*	26	34	18	36	43	30	4.136	55*	5.740	56	6.567	56
Burundi	37*	48*	28*	59*	67*	52*	...	...	...	1.945	61*	1.831	61*	...	...
Cabo Verde	63*	75*	53*	83	89	78	89	93	86	70	70*	54	69	45	68
Camerún	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	3.367	62*	...	...
Chad	12*	...	...	26*	41*	13*	...	...	...	3.177	...	4.133	60*	...	...
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	74	83	65	86	92	81	92	95	89	404	67	299	70	216	72
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	49*	61*	39*	...	...	...	4.180	55*	5.541	60*	...	...
Eritrea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	23.045	57*	28.859	64*	...	...
Gabón	72*	79*	65*	85	90	81	91	94	88	165	64*	124	65	92	66
Gambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	64	71	57	71	76	66	...	...	5.053	59	5.152	58
Guinea	...	...	...	29*	43*	18*	...	...	...	...	...	3.628	59*	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	87*	93*	80*	...	...	...	...	...	38	75*	...	...
Kenya	...	...	...	74*	78*	70*	...	...	...	...	...	5.473	58*	...	...
Lesotho	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	205	31*	...	...
Liberia	41	52	30	54	60	49	64	65	64	652	60	865	56	946	51
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	3.154	60*	...	...
Malawi	49*	65*	34*	71	79	63	79	83	74	2.197	68*	2.094	64	2.009	61
Malí	...	...	...	23	31	16	27	34	20	...	...	4.832	58	6.146	57
Mauricio	80*	85*	75*	87	90	84	90	92	89	150	63*	124	62	103	60
Mozambique	...	...	...	44	57	32	49	58	41	...	...	6.566	64	7.112	60
Namibia	76*	78*	74*	88	88	87	90	90	91	198	56*	156	54	150	49
Níger	...	...	...	30	44	16	36	48	23	...	...	5.014	60	6.334	60
Nigeria	55*	68*	44*	71	79	63	79	85	74	23.296	64*	23.451	65	21.577	63
R. Centroafricana	34*	48*	20*	49*	65*	33*	...	...	...	1.085	63*	1.263	67*	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	67*	81*	54*	...	...	...	...	...	10.486	71*	...	...
R. U. de Tanzania	59*	71*	48*	72	79	65	74	79	70	5.217	65*	6.157	63	7.185	59
Rwanda	58*	...	...	65*	71*	60*	...	...	...	1.468	...	1.871	61*	...	...
Santo Tomé y Príncipe	73*	85*	62*	87	93	82	91	94	88	17	73*	11	74	10	68
Senegal	27*	37*	18*	42	53	32	47	56	38	2.964	56*	4.067	60	4.802	59
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	37	49	26	47	58	37	...	...	2.066	61	2.080	61
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	88	88	87	91	92	91	...	...	4.088	55	3.107	55
Swazilandia	67*	70*	65*	80*	81*	78*	...	...	...	126	59*	141	56*	...	...
Togo	...	...	...	53*	69*	38*	...	...	...	...	...	1.706	67*	...	...
Uganda	56*	68*	45*	73	81	64	81	86	75	4.185	64*	4.154	66	4.045	64
Zambia	65*	73*	57*	68*	76*	60*	...	...	...	1.541	62*	2.039	63*	...	...
Zimbabwe	84*	89*	79*	91	94	88	94	96	93	990	66*	754	67	532	65
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	94*	98*	91*	98	99	96	99	99	98	29	81*	17	78	9	75
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	96*	98*	95*	97	99	96	98	99	97	1.103	73*	988	72	787	72
Estados Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	289	70	200	67
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015		
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana															
...	...	...	72*	84*	63*	...	...	...	...	...	888	70*	...	...	Angola
40*	55*	27*	51	63	40	60	69	51	612	62*	870	61	895	61	Benin
89*	86*	92*	94	93	95	95	95	96	31	35*	26	39	20	43	Botswana
20*	27*	14*	34	40	28	45	47	43	1.495	54*	1.912	54	2.068	51	Burkina Faso
54*	59*	48*	73*	77*	70*	...	...	...	495	56*	473	56*	...	...	Burundi
88*	90*	86*	97	96	98	99	98	100	8	58*	4	40	1	20	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
17*	...	...	38*	56*	23*	...	...	...	1.042	...	1.235	63*	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
94	96	91	98	99	97	100	100	100	35	69	14	67	3	60	Congo
49*	60*	38*	61*	71*	52*	...	...	...	1.054	60*	1.587	62*	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eritrea
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	7.404	54*	8.068	62*	...	...	Etiopía
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	97	13	59*	9	66	5	72	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
...	...	...	77	79	75	84	84	84	...	...	1.111	54	867	48	Ghana
...	...	...	47*	59*	34*	...	...	...	...	...	967	61*	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	95*	95*	95*	...	...	...	...	...	5	49*	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	80*	80*	81*	...	...	...	...	...	1.588	49*	...	...	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
51	56	47	70	67	74	80	72	87	196	54	212	44	200	31	Liberia
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	1.108	54*	...	...	Madagascar
59*	70*	49*	82	83	81	90	89	91	616	64*	484	53	380	45	Malawi
...	...	...	29	36	22	33	38	27	...	...	1.732	55	2.175	55	Malí
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	18	46*	8	37	6	31	Mauricio
...	...	...	52	58	46	57	59	56	...	...	1.977	56	2.225	52	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	94	94	91	96	35	40*	34	39	34	32	Namibia
...	...	...	38	53	25	46	56	36	...	...	1.493	64	1.884	60	Níger
71*	81*	62*	86	88	84	92	92	91	5.091	67*	4.171	58	3.078	51	Nigeria
48*	63*	35*	59*	70*	47*	...	...	...	270	64*	365	65*	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	70*	78*	63*	...	...	...	...	...	3.512	63*	...	...	R. D. del Congo
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1.795	53	2.306	49	R. U. de Tanzania
75*	...	...	78*	79*	77*	...	...	...	305	...	524	52*	...	...	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	95	95	93	96	1	65*	2	48	2	35	Santo Tomé y Príncipe
38*	49*	28*	51	58	43	56	61	51	849	58*	1.224	58	1.322	55	Senegal
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	52	63	42	67	76	59	...	...	522	61	430	63	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	95	94	96	98	97	98	...	...	491	41	218	35	Sudáfrica
84*	83*	84*	88*	87*	90*	...	...	...	24	51*	33	44*	...	...	Swazilandia
...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	346	69*	...	...	Togo
70*	77*	63*	85	88	83	91	92	91	1.061	62*	893	58	711	52	Uganda
66*	67*	66*	69*	73*	66*	...	...	...	543	51*	758	55*	...	...	Zambia
95*	97*	94*	98	98	98	99	99	100	102	62*	62	41	25	16	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,4	44*	0,2	37	0,1	36	Chipre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	29	47*	17	48	12	50	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Francia
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	10	50	6,0	56	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	596	63	386	62
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88*	88*	88*	91	90	93	93	92	95	31	50*	29	41	24	37
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	96	93	97	98	96	965	67*	486	68	268	68
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	6	55	5	54
Argentina	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	889	53*	701	51	602	50
Aruba	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	80*	88*	72*	90	95	85	93	97	90	825	71*	597	76	471	77
Brasil	...	...	...	90*	89*	90*	93	92	93	...	...	14.242	50*	11.275	49
Chile	94*	95*	94*	96	96	96	97	97	97	547	53*	447	52	367	51
Colombia	81*	81*	81*	92*	92*	92*	95	95	95	4.458	52*	2.461	52*	1.876	51
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	133	47	124	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	88*	90*	86*	92	93	91	94	95	93	731	59*	678	57	636	56
El Salvador	74*	77*	71*	84*	87*	81*	89	91	87	830	58*	729	61*	594	60
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	72	78	67	79	83	74	1.915	61*	2.047	63	2.106	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	83	82	83	86	85	88	...	...	734	49	747	46
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	85	80	91	89	85	94	...	...	269	33	218	30
México	88*	90*	85*	92*	94*	90*	94	96	93	6.397	62*	6.037	64*	4.880	64
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	80	79	81	84	82	85	...	...	693	49	685	46
Panamá	89*	89*	88*	93	94	93	95	95	94	175	52*	156	55	150	55
Paraguay	90*	92*	89*	94	94	93	95	95	95	255	59*	250	55	242	53
Perú	87*	93*	82*	89*	94*	83*	93	96	90	1.848	72*	2.126	74*	1.578	75
R. Dominicana	...	...	...	89	88	89	92	91	92	...	...	718	49	641	48
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	32	63	27	62
Trinidad y Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	67	10	62
Uruguay	95*	95*	96*	98*	97*	98*	98	98	99	102	46*	56	45*	45	42
Venezuela (R.B.)	90*	91*	89*	93*	93*	93*	...	...	...	1.242	54*	1.318	52*	...	...
Asia Central															
Armenia	99*	99*	98*	99	100	99	100	100	100	31	77*	13	73	8	63
Azerbaiyán	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	42	78	24	76
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	98*	99*	96*	100	100	99	100	100	100	278	82*	46	74	34	65
Kirguistán	...	...	...	99	99	99	99	100	99	...	...	27	67	21	55
Mongolia	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	49	44	85	32

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Tayikistán	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	68	74*	16	70	11	62
Turkmenistán	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	61
Uzbekistán	...	...	...	97*	98*	96*	...	...	...	...	...	565	68*	...	...
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	28*	43*	13*	...	...	...	...	...	9.916	59*	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	52	58	47	61	64	58	44.458	56*	48.392	55	48.189	53
Bhután	...	...	...	54	66	40	64	73	54	...	...	202	60	198	60
India ²	48*	62*	34*	65	76	53	72	81	62	283.848	61*	270.058	65	261.687	65
Irán, R. I. del	66*	74*	56*	84	89	78	89	93	85	11.124	62*	8.133	67	6.504	69
Maldivas	96*	96*	96*	97	97	97	98	97	98	5	47*	6	48	6	46
Nepal	33*	49*	17*	55	69	42	66	77	56	7.619	63*	7.620	67	7.346	67
Pakistán	...	...	...	54*	68*	40*	62	73	49	...	...	47.060	64*	49.588	64
Sri Lanka ²	...	...	...	91*	93*	89*	93	94	92	...	...	1.339	61*	1.061	59
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	88*	92*	82*	95	96	93	97	98	96	21	67*	15	65	11	65
Camboya	...	...	...	76	86	67	81	88	75	...	...	2.188	72	2.146	69
China	78*	87*	68*	93	96	90	96	98	93	184.214	70*	73.232	73	49.848	74
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	94*	94*	93*	93	93	94	94	94	95	2.325	53*	3.711	48	4.073	46
Indonesia	82*	88*	75*	91	95	87	94	96	92	21.577	68*	14.772	71	11.158	71
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	...	...	...	93	96	90	95	97	93	...	...	28	74	22	73
Malasia	83*	89*	77*	92	94	89	94	96	93	1.989	66*	1.527	64	1.244	63
Micronesia (Estados Fed.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	90*	94*	86*	...	...	...	...	...	3.529	70*	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	57	62	53	61	63	60	...	...	1.579	55	1.831	52
R. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	...	...	...	72	80	66	78	83	73	...	...	967	64	993	62
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98*	98*	97*	99	99	98	99	99	99	2	60*	1	58	1	54
Singapur	89*	95*	83*	94	97	91	96	98	94	259	78*	207	76	157	74
Tailandia	...	...	...	94	96	92	96	97	94	...	...	3.022	66	2.387	65
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,5	46	0,4	45
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	84	85	82	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	90*	94*	87*	...	...	...	4.789	72*	5.892	69*	...	...
Estados Árabes															
Arabia Saudita	71*	80*	57*	84	89	78	89	92	85	2.907	59*	2.506	58	2.176	60
Argelia	50*	63*	36*	75	84	65	81	88	74	6.572	64*	6.030	68	5.392	68
Bahrein	84*	89*	77*	88	90	86	92	93	90	56	56*	64	49	55	49
Djibuti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	44*	57*	31*	71	83	60	77	86	68	16.428	62*	14.213	71	13.822	70
Emiratos Árabes Unidos	71*	72*	69*	90	90	89	94	95	92	473	31*	347	31	259	39
Iraq	...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	4.327	69*	...	...
Jamahiriyá Árabe Libia	76	88	63	86	94	78	91	97	84	685	73	580	78	472	81
Jordania	...	...	...	93	96	89	95	98	93	...	...	266	74	215	73
Kuwait	74*	78*	69*	93*	95*	91*	96	96	95	276	48*	145	50*	114	48
Líbano	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	42*	55*	29*	55	68	42	62	74	51	9.602	62*	9.826	66	9.458	67

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015		
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	47	2	44	Tayikistán
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	41	2	33	Turkmenistán
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	39	52*	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	34*	51*	18*	...	...	...	...	...	3.324	60*	...	...	Afganistán
45*	52*	38*	71	70	72	83	80	85	12.833	55*	9.175	48	5.908	41	Bangladesh
...	...	...	76	81	70	88	90	87	...	...	36	59	17	55	Bhután
62*	74*	49*	81	86	76	88	90	86	63.893	64*	41.644	62	29.320	58	India ²
87*	92*	81*	98	98	97	99	99	99	1.399	70*	423	61	169	52	Irán, R. I. del
98*	98*	98*	98	98	98	98	98	99	1	45*	1	42	1	37	Maldivas
50*	68*	33*	78	85	71	88	91	85	1.847	67*	1.228	64	819	60	Nepal
...	...	...	69*	79*	58*	78	83	72	...	...	11.151	65*	8.771	60	Pakistán
...	...	...	97*	97*	98*	99	98	99	...	...	90	40*	43	35	Sri Lanka ²
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
98*	98*	98*	100	100	99	100	100	100	0,9	49*	0,3	53	0,12	57	Brunei Darussalam
...	...	...	85	89	81	91	93	89	...	...	495	62	313	59	Camboya
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14.352	73*	1.703	58	907	51	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
97*	96*	97*	94	94	95	95	94	96	428	45*	950	42	997	38	Filipinas
96*	97*	95*	99	99	99	99	99	99	1.421	65*	506	53	335	42	Indonesia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,2	37	0,05	22	Macao (China)
96*	96*	95*	98	98	98	99	99	99	155	53*	90	47	51	43	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
...	...	...	95*	96*	93*	...	...	...	...	...	509	60*	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	64	63	65	68	63	74	...	...	434	48	490	40	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Corea
...	...	...	82	85	79	87	89	85	...	...	228	58	196	58	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
99*	99*	99*	99	99	99	100	99	100	0,3	49*	0,2	42	0,2	37	Samoa
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	38	1	31	Singapur
...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	187	52	132	49	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,1	40	0,1	45	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	94*	94*	94*	...	...	...	831	53*	1.771	39*	...	...	Viet Nam
Estados Árabes															
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	150	66	75	76	Arabia Saudita
74*	86*	62*	92	94	90	95	95	95	1.215	73*	593	63	320	48	Argelia
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,5	42	0,1	45	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibuti
63*	71*	54*	85	90	80	91	92	90	3.473	60*	2.238	66	1.435	55	Egipto
82*	81*	85*	97	98	96	99	100	98	36	38*	17	60	5	78	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	85*	89*	80*	...	...	...	...	...	877	63*	...	...	Iraq
95	99	91	99	100	98	100	100	100	55	89	18	88	0,7	67	Jamahiriyá Árabe Libia
...	...	...	99	99	99	99	99	100	...	...	11	45	7	30	Jordania
87*	91*	84*	99*	99*	98*	100	100	100	37	62*	7	45*	0,05	37	Kuwait
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libano
58*	71*	46*	74	83	64	83	89	78	2.239	65*	1.704	68	1.017	67	Marruecos

Cuadro 2 (continuación)

País o territorio	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M
Mauritania	...	...	...	55	63	47	61	66	55	...	...	817	59	934	57
Omán	...	...	...	84	89	76	89	93	84	...	...	278	60	242	62
Qatar	76*	77*	72*	90	90	90	93	93	93	68	30*	66	28	54	30
R. Árabe Siria	...	...	...	83	89	76	87	92	82	...	...	2.169	69	2.037	70
Sudán	...	...	...	61*	71*	52*	...	...	...	...	...	8.674	63*	...	...
T. A. Palestinos	...	...	...	92	97	88	95	98	93	...	...	161	78	135	76
Túnez	...	...	...	77	86	68	83	90	76	...	...	1.764	69	1.464	71
Yemen	37*	57*	17*	57	76	39	70	85	55	4.686	66*	5.076	72	4.961	75
Europa Central y Oriental															
Albania	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	59
Belarrús	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	25	68	16	50
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	97*	99*	94*	...	...	...	...	...	110	86*	...	...
Bulgaria	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	63	118	58
Croacia	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	52	81	31	74
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	57	5	57
Estonia	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	50	2	47
Federación de Rusia	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2.290	88*	604	72	398	61
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	52	77	36	73
Letonia	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	54	4	51
Lituania	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	9	52	8	52
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Moldova	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	113	82*	26	78	12	63
Rumania	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	443	67	394	58
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	79*	90*	69*	88*	96*	80*	91	97	86	7.640	75*	6.285	83*	5.282	84
Ucrania	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	129	70	83	58
Media ponderada															
Mundo	76	82	70	84	88	79	87	90	83	871.096	63	775.894	64	706.130	64
Países desarrollados	99	99	99	99	99	99	99	100	99	8.686	64	7.660	62	7.047	59
Países en desarrollo	68	77	59	79	85	73	84	88	79	858.680	63	766.716	64	698.332	64
Países en transición	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3.730	84	1.519	71	752	59
África Subsahariana	53	63	45	62	71	53	72	78	67	133.013	61	161.088	62	147.669	60
América del Norte y Europa Occidental	99	99	99	99	99	99	99	99	99	6.400	63	5.682	61	5.115	59
América Latina y el Caribe	87	88	86	91	91	90	93	94	93	39.575	55	36.946	55	31.225	54
América Latina	87	88	86	91	92	90	94	94	93	36.705	55	34.142	56	28.476	55
Caribe	66	65	67	74	72	76	78	75	81	2.870	50	2.803	48	2.749	45
Asia Central	98	99	97	99	99	98	99	99	100	960	74	784	68	328	50
Asia Meridional y Occidental	48	60	34	64	74	52	71	79	62	394.719	61	392.725	63	380.256	63
Asia Oriental y el Pacífico	82	89	75	93	96	90	95	97	94	229.172	69	112.637	71	81.398	71
Asia Oriental	82	89	75	93	96	90	96	97	94	227.859	69	110.859	71	79.420	71
Pacífico	94	94	93	93	93	92	93	93	93	1.313	56	1.778	55	1.979	52
Estados Árabes	58	70	46	72	82	61	79	87	71	55.311	63	57.798	67	53.339	69
Europa Central y Oriental	96	98	94	97	99	96	98	99	97	11.945	78	8.235	80	6.801	79

Nota: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupos de edad específico del IEU. Las que se refieren al periodo más reciente corresponden al año 2006 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión efectuada en 2006 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (2007). Para los países cuyos datos sobre la alfabetización han sido observados a nivel nacional, la población utilizada es la que corresponde al año del censo o la encuesta. Para los países cuyos datos han sido estimados por el IEU, la población utilizada es la de los años 1994 y 2006.

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)										NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						País o territorio
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Proyecciones 2015			
Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		
...	...	...	66	70	62	71	73	70	...	...	207	54	211	52	Mauritania
...	...	...	98	99	98	99	100	99	...	...	10	62	3	63	Omán
90*	89*	91*	97	96	98	99	99	99	6	31*	3	28	1,05	60	Qatar	
...	...	...	93	95	91	96	97	95	...	...	298	63	163	60	R. Árabe Siria
...	...	...	77*	85*	71*	...	...	...	...	...	1.659	64*	...	...	Sudán
...	...	...	99	99	99	99	99	100	...	...	7	52	6	36	T. A. Palestinos
...	...	...	95	97	94	98	98	97	...	...	100	65	39	57	Túnez
60*	83*	35*	79	93	64	90	97	83	1.122	78*	1.003	82	587	87	Yemen	
Europa Central y Oriental																
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	4	44	4	41	Albania
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	3	37	3	33	Belarrús	
...	...	...	100*	100*	100*	...	...	...	...	...	1	38*	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	98	98	98	96	96	96	...	...	25	50	28	46	Bulgaria
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	48	2	44	Croacia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	37	0,3	30	Eslovenia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	...	...	Estonia
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	56	44*	72	40	53	36	Federación de Rusia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	33	Hungría
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	57	4	52	la ex R. Y. de Macedonia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1,0	41	0,8	42	Letonia	
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	46	0,8	50	Lituania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Checa
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	48	2	49	R. de Moldova	
99*	99*	99*	98	97	98	96	96	97	35	53*	81	47	86	42	Rumania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
93*	97*	88*	96*	98*	94*	97	99	96	867	76*	507	78*	388	75	Turquía	
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	41	12	39	Ucrania
Media ponderada																
84	88	79	89	91	86	92	93	91	166.725	62	130.498	59	92.655	54	Mundo	
99	99	99	99	99	99	99	99	99	752	53	789	52	786	52	Países desarrollados	
80	85	75	87	90	84	91	92	90	165.852	62	129.559	59	91.736	54	Países en desarrollo	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	122	46	149	43	133	33	Países en transición	
64	70	58	71	76	67	81	82	80	36.456	59	43.385	59	34.101	53	África Subsahariana	
99	100	99	99	100	99	99	100	99	476	52	495	52	497	52	América del Norte y Europa Occidental	
94	93	94	97	96	97	98	97	98	5.638	46	3.290	43	2.170	38	América Latina y el Caribe	
94	94	95	97	97	97	98	98	99	5.060	46	2.828	45	1.867	40	América Latina	
78	75	81	86	82	90	91	87	95	578	44	462	36	303	26	Caribe	
100	100	100	99	99	100	99	99	100	58	47	82	43	108	27	Asia Central	
61	72	49	79	84	74	87	89	85	92.147	62	67.074	60	46.007	56	Asia Meridional y Occidental	
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19.961	68	6.449	54	3.935	47	Asia Oriental y el Pacífico	
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19.607	69	5.974	54	3.404	47	Asia Oriental	
92	93	92	91	90	91	90	89	92	354	54	475	48	531	40	Pacífico	
76	84	67	86	91	81	93	95	90	10.934	66	8.949	67	5.192	63	Estados Árabes	
98	99	97	99	99	98	99	99	98	1.056	71	774	67	643	63	Europa Central y Oriental	

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de evaluación, las fuentes de datos y los años a los que corresponden estas últimas.

2. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

Cuadro 3A
Atención y educación de la primera infancia (AEPI): atención

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
				Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía
	(%)	(%)					(%)	(<6 meses)	(6-9 meses)
(‰)	(‰)	(%)	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	
África Subsahariana									
Angola	132	231	12	31	6	45	11	77	37
Benín	98	146	16	23	7	38	70	50	57
Botswana	46	68	10	13	5	23	34	57	11
Burkina Faso	104	181	16	37	23	35	7	50	85
Burundi	99	169	11	39	7	53	45	88	...
Cabo Verde	25	29	13	...	...	...	57	64	13
Camerún	88	144	11	19	6	30	21	64	21
Chad	119	189	22	37	14	41	2	77	65
Comoras	48	63	25	25	8	44	21	34	45
Congo	70	102	13	14	7	26	19	78	21
Côte d'Ivoire	117	183	17	20	7	34	4	54	37
Eritrea	55	77	14	40	13	38	52	43	62
Etiopía	87	145	20	38	11	47	49	54	...
Gabón	54	86	14	12	3	21	6	62	9
Gambia	74	128	20	20	6	22	41	44	53
Ghana	57	90	9	18	5	22	54	58	56
Guinea	103	156	12	26	9	35	27	41	71
Guinea-Bissau	113	195	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	92	155	13	19	7	39	24	...	...
Kenya	64	104	10	20	6	30	13	84	57
Lesotho	65	98	13	20	4	38	36	79	60
Liberia	133	205	...	26	6	39	35	70	45
Madagascar	66	106	17	42	13	48	67	78	64
Malawi	89	132	13	19	3	46	56	89	73
Malí	129	200	23	33	11	38	25	32	69
Mauricio	14	17	14	15	14	10	21	...	...
Mozambique	96	164	15	24	4	41	30	80	65
Namibia	42	66	14	24	9	24	19	57	37
Níger	111	188	13	44	10	50	14	62	62
Nigeria	109	187	14	29	9	38	17	64	34
R. Centrafricana	97	163	13	29	10	38	23	55	47
R. D. del Congo	114	196	12	31	13	38	24	79	52
R. U. de Tanzania	73	118	10	22	3	38	41	91	55
Rwanda	112	188	6	23	4	45	88	69	77
Santo Tomé y Príncipe	72	95	8	9	8	23	60	60	18
Senegal	66	115	19	17	8	16	34	61	42
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	160	278	24	30	9	40	8	52	57
Somalia	116	193	11	36	11	38	9	15	35
Sudáfrica	45	66	15	12	3	25	7	46	...
Swazilandia	71	114	9	10	1	30	24	60	25
Togo	89	126	12	26	14	24	28	35	44
Uganda	77	127	12	20	5	32	60	80	54
Zambia	93	157	12	20	6	50	40	87	58
Zimbabwe	58	94	11	17	6	29	22	79	28
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Bélgica	4	5	8	...	...	...	...	...	...
Canadá	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Chipre	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Dinamarca	4	6	5	...	...	...	...	...	...
España	4	5	6	...	...	...	...	...	...
Estados Unidos ⁶	6	8	8	2	0	1	...	...	...
Finlandia	4	5	4	...	...	...	...	...	...
Francia	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Grecia	7	8	8	...	...	...	...	...	...

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas) 2005-2007 ³	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2006	2006	2006	2006	2006	2005	2003	2005-2007 ³		
África Subsahariana									
65	44	44	48	...	...	...	74	...	Angola
99	93	93	89	93	Sí	2-5	54	14	Benin
99	97	97	90	85	Sí	0-4	48	12	Botswana
99	95	94	88	76	...	...	77	14	Burkina Faso
84	74	64	75	74	...	...	91	12	Burundi
70	72	72	65	69	...	...	34	6	Cabo Verde
85	81	78	73	81	Sí	1-6	52	14	Camerún
40	20	36	23	...	...	...	65	14	Chad
84	69	69	66	69	...	...	58	...	Comoras
84	79	79	66	...	...	...	61	15	Congo
77	77	76	73	77	...	...	39	14	Côte d'Ivoire
99	97	96	95	97	Sí	0-6	59	...	Eritrea
72	72	69	63	...	No	.	71	6	Etiopía
89	38	31	55	38	...	...	61	14	Gabón
99	95	95	95	95	...	...	59	...	Gambia
99	84	84	85	84	Sí	0-2	71	0	Ghana
90	71	70	67	...	Sí	0-3	79	...	Guinea
87	77	74	60	...	...	...	62	...	Guinea-Bissau
73	33	39	51	...	...	...	50	12	Guinea Ecuatorial
92	80	77	77	80	...	...	69	8	Kenya
96	83	80	85	85	No	.	47	...	Lesotho
89	88	87	94	...	Sí	2-6	55	...	Liberia
72	61	63	59	61	Sí	0-3	79	14	Madagascar
99	99	99	85	99	...	...	85	0	Malawi
85	85	83	86	90	Sí	0-3	72	14	Malí
97	97	98	99	97	Sí	0-2	41	12	Mauricio
87	72	70	77	72	...	...	85	...	Mozambique
88	74	74	63	...	Sí	0-1	47	...	Namibia
64	39	55	47	...	Sí	2-6	71	14	Níger
69	54	61	62	41	Sí	0-3	46	12	Nigeria
70	40	40	35	...	Sí	2-5	71	14	R. Centroafricana
87	77	78	73	...	...	...	61	14	R. D. del Congo
99	90	91	93	90	...	...	86	12	R. U. de Tanzania
98	99	99	95	99	...	...	81	8	Rwanda
98	99	97	85	75	...	...	30	9	Santo Tomé y Príncipe
99	89	89	80	89	Sí	0-5	57	14	Senegal
99	99	99	99	99	Sí	0-3	...	10	Seychelles
82	64	64	67	...	No	.	56	0	Sierra Leona
50	35	35	35	...	...	...	59	...	Somalia
97	99	99	85	99	Sí	0-5	47	26	Sudáfrica
78	68	67	57	68	Sí	0-6	31	...	Swazilandia
96	87	87	83	...	...	...	51	14	Togo
85	80	81	89	80	...	...	80	...	Uganda
94	80	80	84	80	Sí	0-6	66	0	Zambia
99	90	90	90	90	...	...	63	13	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental									
...	90	96	94	86	Sí	0-2	50	14	Alemania
...	93	93	91	84	Sí	0-3	...	16	Andorra
...	83	83	80	83	Sí	1-3	50	16	Austria
...	97	97	88	78	Sí	1-3	43	15	Bélgica
...	94	94	94	14	Sí	0-6	61	17	Canadá
...	97	97	87	93	Sí	0-5	54	16	Chipre
...	93	93	99	...	Sí	0-2	60	18	Dinamarca
...	98	98	97	81	Sí	0-3	44	16	España
...	96	92	93	92	Sí	0-4	59	12	Estados Unidos ⁶
98	97	97	97	...	Sí	0-6	57	18	Finlandia
84	98	98	87	29	Sí	0-3	48	16	Francia
88	88	87	88	88	Sí	0-3	41	17	Grecia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
	(‰)	(‰)		Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente (<6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)
	2005-2010	2005-2010	1999-2003 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³
Irlanda	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Islandia	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Israel	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Italia	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Luxemburgo	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Malta	6	8	6	...	...	...	...	...	...
Mónaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	3	4	5	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	5	6	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Reino Unido	5	6	8	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Suiza	4	5	6	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	13	16	7	4	1	4	...	...	...
Aruba	17	20	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	17	7	...	...	...	...	...	...
Barbados	10	11	13	...	...	...	...	...	...
Belice	16	20	6	7	1	18	24	54	23
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	46	61	7	8	1	27	54	74	46
Brasil	24	29	8	6	2	11	...	30	17
Chile	7	9	6	1	0	1	63	47	...
Colombia	19	26	9	7	1	12	47	65	32
Costa Rica	10	11	7	5	2	6	35	47	12
Cuba	5	7	5	4	2	5	41	42	9
Dominica	...	...	10	...	...	...	...	...	...
El Salvador	22	29	7	10	1	19	24	76	43
Ecuador	21	26	16	9	2	23	40	77	23
Granada	34	41	9	...	...	...	39	...	...
Guatemala	30	39	12	23	2	49	51	67	47
Guyana	43	57	13	14	11	11	11	42	31
Haití	49	72	25	22	9	24	41	87	35
Honduras	28	42	10	11	1	25	30	69	48
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	14	17	12	4	4	3	15	36	24
México	17	20	8	5	2	13	38	36	21
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	21	26	12	10	2	20	31	68	39
Panamá	18	24	10	8	1	18	25	38	21
Paraguay	32	38	9	5	1	14	22	60	...
Perú	21	29	11	8	1	24	64	81	41
R. Dominicana	30	33	11	5	1	7	4	36	15
Santa Lucía	13	16	12	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	...	...	9	...	...	...	56	...	...
San Vicente/Granadinas	23	28	5	...	...	...	...	...	...
Suriname	28	35	13	13	7	10	9	25	11
Trinidad y Tobago	12	18	19	6	4	4	13	43	22
Uruguay	13	16	8	5	2	11	...	...	...
Venezuela (R.B.)	17	22	9	5	4	13	7	50	31
Asia Central									
Armenia	29	34	8	4	5	13	33	57	15
Azerbaiyán	72	86	12	7	2	13	7	39	16
Georgia	39	41	7	3	2	12	18	12	12

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas) 2005-2007 ³	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2006	2006	2006	2006	2006	2005	hacia 2005	2003	2005-2007 ³	
93	91	91	86	...	Sí	0-5	49	26	Irlanda
...	97	97	95	...	Sí	0-6	70	13	Islandia
...	95	93	95	95	Sí	0-4	49	12	Israel
...	96	97	87	96	Sí	0-2	37	21	Italia
...	99	99	95	95	No	...	44	16	Luxemburgo
...	85	83	94	86	...	...	30	14	Malta
90	99	99	99	99	...	...	...	16	Mónaco
...	93	93	91	...	Sí	0-5	62	9	Noruega
...	98	98	96	...	Sí	0-3	55	16	Países Bajos
89	93	93	93	94	Sí	0-3	55	17	Portugal
...	92	92	85	...	Sí	1-3	55	26	Reino Unido
...	95	95	94	95	...	...	...	72	San Marino
17	99	99	95	...	Sí	1-6	60	15	Suecia
...	95	94	86	...	Sí	0-5	59	16	Suiza
América Latina y el Caribe									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	99	99	99	99	...	...	...	13	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	50	...	Antillas Neerlandesas
99	91	92	97	84	Sí	0-5	52	13	Argentina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	95	94	88	96	...	...	64	13	Bahamas
...	84	85	92	84	Sí	0-2	65	12	Barbados
97	98	98	99	98	...	...	42	14	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	4	Bermudas
93	81	79	81	81	Sí	0-4	63	13	Bolivia
99	99	99	99	97	Sí	0-3	57	17	Brasil
98	94	94	91	94	Sí	0-2	37	18	Chile
88	86	86	88	86	Sí	0-5	60	12	Colombia
88	91	91	89	90	Sí	0-3	42	17	Costa Rica
99	89	99	96	89	Sí	1-6	43	18	Cuba
99	95	88	99	7	...	...	...	12	Dominica
93	96	96	98	96	Sí	0-3	47	12	El Salvador
99	98	97	97	98	Sí	0-4	54	12	Ecuador
...	91	91	98	91	Sí	0-2	...	12	Granada
96	80	81	95	80	Sí	0-6	33	12	Guatemala
96	93	92	90	93	No	.	43	13	Guyana
75	53	52	58	...	Sí	0-3	55	...	Haití
90	87	87	91	87	Sí	0-3	44	12	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	Sí	2	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	Sí	0-3	54	13	Islas Vírgenes Británicas
90	85	86	87	87	No	.	57	8	Jamaica
99	98	98	96	98	Sí	0-3	39	12	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
99	87	88	99	87	Sí	0-3	36	12	Nicaragua
99	99	99	94	99	Sí	2-4	47	14	Panamá
75	73	72	88	73	Sí	0-4	64	9	Paraguay
99	94	95	99	94	Sí	0-5	58	13	Perú
95	81	85	99	74	...	...	44	12	R. Dominicana
94	85	85	94	85	Sí	0-2	52	12	Santa Lucía
99	99	99	99	99	...	...	...	13	Saint Kitts y Nevis
99	99	99	99	99	...	...	52	13	San Vicente/Granadinas
...	84	84	83	84	...	...	35	...	Suriname
...	92	89	89	89	Sí	0-5	49	13	Trinidad y Tobago
99	95	95	94	95	Sí	0-3	55	12	Uruguay
83	71	73	55	71	Sí	0-2	53	24	Venezuela (R.B.)
Asia Central									
91	87	87	92	78	Sí	2	50	20	Armenia
99	95	97	96	93	Sí	0-2	60	18	Azerbaiyán
95	87	88	95	83	Sí	0-2	57	8	Georgia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
	(‰)	(‰)		Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente (<6 meses)	Amamantados con complemento alimentario (6-9 meses)	Amamantados todavía (20-23 meses)
	2005-2010	2005-2010	1999-2003 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³
Kazajstán	24	29	6	4	4	13	17	39	16
Kirguistán	53	64	5	3	4	14	32	49	26
Mongolia	40	54	6	6	2	21	57	65	65
Tayikistán	60	78	10	17	7	27	25	15	34
Turkmenistán	75	95	4	11	6	15	11	54	37
Uzbekistán	55	66	5	5	3	15	26	45	38
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	157	235	...	39	7	54	...	29	54
Bangladesh	52	69	22	48	13	43	37	52	89
Bhután	45	65	15	19	3	40	...	...	...
India	55	79	30	43	20	48	46	56	...
Irán, R. I. del	31	35	7	11	5	15	44	...	0
Maldivas	34	42	22	30	13	25	10	85	...
Nepal	54	72	21	39	13	49	53	75	95
Pakistán	67	95	19	38	13	37	16	31	56
Sri Lanka	11	13	22	29	14	14	53	...	73
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia ⁷	4	6	7	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...	...
Camboya	63	89	11	36	7	37	60	82	54
China	23	29	2	7	...	11	51	32	15
Fiji	20	24	10	...	...	...	47	...	...
Filipinas	23	27	20	28	6	30	34	58	32
Indonesia	27	32	9	28	...	...	40	75	59
Islas Cook	...	...	3	10	...	...	19	...	...
Islas Marshall	...	...	12	...	...	...	63	...	...
Islas Salomón	55	72	13	...	...	...	65	...	...
Japón	3	4	8	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	5	13	...	...	80	...	...
Macao (China)	7	8	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	9	11	9	8	...	...	29	...	12
Micronesia (Estados Fed.)	34	42	18	15	...	...	60	...	...
Myanmar	66	97	15	32	9	32	15	66	67
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	9	...	...	...	59	...	...
Papua Nueva Guinea	61	84	11	...	...	...	59	74	66
R. de Corea	4	5	4	...	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	51	67	14	40	15	42	23	10	47
R. P. D. de Corea	48	62	7	23	7	37	65	31	37
Samoa	22	27	4	...	...	...	...	...	...
Singapur	3	4	8	3	2	2	...	...	...
Tailandia	11	15	9	9	4	12	5	43	19
Timor-Leste	67	92	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	19	22	3	...	...	...	62	...	...
Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	28	34	6	...	...	...	50	...	...
Viet Nam	20	23	7	25	7	30	17	70	23
Estados Árabes									
Arabia Saudita	19	22	11	14	11	20	31	60	30
Argelia	31	33	6	4	3	11	7	39	22
Bahrein	11	14	8	9	5	10	34	65	41
Djibuti	85	126	10	29	21	33	1	23	18
Egipto	29	34	14	6	4	18	38	67	37
Emiratos Árabes Unidos	8	9	15	14	15	17	34	52	29
Iraq	82	105	15	8	5	21	25	51	36
Jamahiriya Árabe Libia	18	20	7	5	3	15	...	...	23

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS	EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio	
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)		Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas) 2005-2007 ³
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2006	2006	2006	2006	2006	2005	hacia 2005	2003	2005-2007 ³	
99	99	99	99	99	Sí	1-6	64	18	Kazajstán
99	92	93	97	90	Sí	1-3	55	18	Kirguistán
98	99	98	99	98	Sí	2-3	54	...	Mongolia
94	86	81	87	86	No	.	49	...	Tayikistán
99	98	98	99	98	Sí	0-2	61	16	Turkmenistán
98	95	94	95	97	Sí	2-3	56	18	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental									
90	77	77	68	...	...	...	38	12	Afganistán
96	88	88	81	88	No	.	55	12	Bangladesh
92	95	96	90	95	No	.	39	...	Bhután
78	55	58	59	6	Sí	0-6	35	12	India
99	99	99	99	99	Sí	0-6	35	16	Irán, R. I. del
99	98	98	97	98	Sí	0-3	40	...	Maldivas
93	89	91	85	69	No	.	51	7	Nepal
89	83	83	80	83	Sí	0-6	32	12	Pakistán
99	99	98	99	98	...	...	35	12	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico									
...	92	92	94	94	Sí	1-4	55	52	Australia ⁷
96	99	99	97	99	...	...	44	...	Brunei Darussalam
87	80	80	78	80	Sí	0-6	74	...	Camboya
92	93	94	93	91	Sí	0-3	70	13	China
93	81	83	99	81	No	.	50	...	Fiji
91	88	88	92	77	No	.	52	9	Filipinas
82	70	70	72	70	Sí	0-6	51	0	Indonesia
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Islas Cook
92	74	95	96	97	...	...	...	0	Islas Marshall
84	91	91	84	93	No	.	55	0	Islas Salomón
...	99	97	99	...	Sí	0-6	49	14	Japón
99	86	86	61	88	No	.	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	No	.	54	...	Macao (China)
99	96	96	90	87	Sí	0-3	45	0	Malasia
55	67	81	83	84	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
85	82	82	78	75	...	...	68	12	Myanmar
99	72	45	99	99	...	...	...	...	Nauru
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Niue
...	89	89	82	87	Sí	0-5	59	14	Nueva Zelandia
...	98	98	98	98	...	...	...	...	Palau
75	75	75	65	70	No	.	72	...	Papua Nueva Guinea
98	98	98	99	99	Sí	0-5	49	12	R. de Corea
61	57	56	48	57	Sí	0-2	54	12	R. D. P. Lao
96	89	98	96	96	Sí	0-3	51	...	R. P. D. de Corea
84	56	57	54	56	...	...	40	...	Samoa
98	95	95	93	94	Sí	2-6	50	12	Singapur
99	98	98	96	96	Sí	0-5	65	13	Tailandia
72	67	66	64	...	...	...	54	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
99	99	99	99	99	...	...	46	...	Tonga
99	97	97	84	97	...	...	...	...	Tuvalu
92	85	85	99	85	...	...	79	12	Vanuatu
95	94	94	93	93	Sí	0-2	72	17	Viet Nam
Estados Árabes									
95	96	96	95	96	...	...	17	...	Arabia Saudita
99	95	95	91	80	...	...	34	14	Argelia
...	98	98	99	98	Sí	0-2	29	...	Bahrein
88	72	72	67	...	...	...	53	...	Djibuti
99	98	98	98	98	Sí	2-3	21	13	Egipto
98	94	94	92	92	No	.	36	...	Emiratos Árabes Unidos
91	60	63	60	75	...	...	20	...	Iraq
99	98	98	98	98	...	...	28	12	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 3A (continuación)

País o territorio	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (menores de un año)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de niños menores de 5 años aquejados de:			Porcentaje de niños		
	(‰)	(‰)		Insuficiencia ponderal moderada y grave	Emaciación moderada y grave	Raquitismo moderado y grave	Amamantados exclusivamente	Amamantados con complemento alimentario	Amamantados todavía
	2005-2010	2005-2010					(%)	(6-9 meses)	(20-23 meses)
			1999-2003 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	
Jordania	19	22	12	4	2	9	27	70	12
Kuwait	8	10	7	10	11	24	12	26	9
Líbano	22	26	6	4	5	11	27	35	11
Marruecos	31	36	15	10	9	18	31	66	15
Mauritania	63	92	...	32	13	35	20	78	57
Omán	12	14	8	18	7	10	...	92	73
Qatar	8	10	10	6	2	8	12	48	21
R. Árabe Siria	16	18	9	10	9	22	29	37	16
Sudán	65	105	31	41	16	43	16	47	40
T. A. Palestinos	18	20	7	3	1	10	27	...	...
Túnez	20	22	7	4	2	12	47	...	22
Yemen	59	79	32	46	12	53	12	76	...
Europa Central y Oriental									
Albania	19	22	7	8	7	22	2	38	20
Belarrús	9	12	4	1	1	3	9	38	4
Bosnia y Herzegovina	12	14	5	2	3	7	18	29	10
Bulgaria	12	14	10	...	...	...	...	...	...
Croacia	6	8	6	1	1	1	23	...	...
Eslovaquia	7	8	7	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Estonia	7	10	4	...	...	...	...	...	...
Federación de Rusia	17	21	6	3	4	13	...	...	...
Hungría	7	8	9	...	...	...	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	15	17	6	2	2	9	37	8	10
Letonia	10	14	5	...	...	...	...	...	...
Lituania	9	11	4	...	...	...	...	...	...
Montenegro	22	24	4	3	3	5	19	35	13
Polonia	7	8	6	...	...	...	...	...	...
R. Checa	4	5	7	...	...	...	...	...	...
R. de Moldova	16	19	6	4	4	8	46	18	2
Rumania	15	18	8	3	2	10	16	41	...
Serbia	12	14	5	2	3	6	15	39	8
Turquía	28	32	16	4	1	12	21	38	24
Ucrania	13	16	4	1	0	3	6	83	11

	Media ponderada		Media ponderada				Media ponderada		
Mundo	49	74	15	25	11	31	38	56	39
Países desarrollados	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	54	81	16	26	11	32	38	56	40
Países en transición	31	38	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	95	158	14	28	9	38	30	67	50
América del Norte y Europa Occidental	5	7	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	22	27	9	7	2	16	...	...	...
América Latina	21	26	...	...	...	...	...	...	...
Caribe	39	56	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central	51	62	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	58	83	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	24	31	6	14	...	16	43	45	27
Asia Oriental	24	31	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	26	36	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	41	54	16	17	8	25	28	57	25
Europa Central y Oriental	17	21	...	...	...	...	...	...	...

1. División de Población de las Naciones Unidas, 2007 (variante media).

2. UNICEF (2007).

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

4. Proporción de mujeres en actividad y desempleadas en la población activa del grupo de edad interesado. Están comprendidas: las mujeres que tienen un empleo, pero que han interrumpido momentáneamente su trabajo para disfrutar, por ejemplo, de una licencia de maternidad; las mujeres que trabajan a domicilio en la producción de bienes y servicios para el consumo personal; y las empleadas de hogar que prestan servicios domésticos y personales. Los datos no comprenden a las mujeres dedicadas exclusivamente al desempeño de tareas domésticas en sus propios hogares (OIT, 2006).

ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²					PROGRAMAS PARA LOS MENORES DE TRES AÑOS		EMPLEO DE LA MUJER Y LICENCIA DE MATERNIDAD		País o territorio
Porcentaje de niños de un año inmunizados contra					Programas oficiales destinados a los niños menores de 3 años	Grupo de edad más joven destinatario de los programas (años) hacia 2005	Índice de actividad de las mujeres de 15 años de edad y más ⁴ (%)	Duración oficial de la licencia de maternidad remunerada ⁵ (semanas) 2005-2007 ³	
Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Poliomielitis	Sarampión	Hepatitis B					
BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3					
2006	2006	2006	2006	2006	2005	hacia 2005	2003	2005-2007 ³	
95	98	98	99	98	Sí	0-3	26	...	Jordania
...	99	99	99	99	No	.	45	...	Kuwait
...	92	92	96	88	Sí	0-2	30	...	Líbano
95	97	97	95	95	No	.	27	14	Marruecos
86	68	68	62	68	...	...	54	14	Mauritania
99	98	98	96	99	No	.	20	...	Omán
99	96	95	99	96	...	...	36	...	Qatar
99	99	99	98	98	Sí	0-2	37	...	R. Árabe Siria
77	78	77	73	60	Sí	0-6	23	0	Sudán
99	96	96	99	97	Sí	0-4	...	...	T. A. Palestinos
99	99	99	98	99	No	.	27	4	Túnez
70	85	85	80	85	No	.	29	...	Yemen
Europa Central y Oriental									
98	98	97	97	98	No	.	50	52	Albania
99	99	97	97	98	...	...	53	18	Belarrús
97	87	91	90	82	Sí	0-3	55	...	Bosnia y Herzegovina
98	95	96	96	96	No	.	45	19	Bulgaria
98	96	96	96	...	...	...	45	58	Croacia
98	99	99	98	99	...	...	53	28	Eslovaquia
...	97	97	96	...	Sí	1-3	50	15	Eslovenia
99	95	95	96	95	Sí	1-6	53	20	Estonia
97	99	99	99	98	...	...	54	20	Federación de Rusia
99	99	99	99	...	Sí	0-2	43	24	Hungría
92	93	92	94	89	No	.	43	...	la ex R. Y. de Macedonia
99	98	98	95	97	No	.	51	16	Letonia
99	94	94	97	95	No	.	53	18	Lituania
98	90	90	90	90	...	...	...	...	Montenegro
94	99	99	99	98	...	...	48	16	Polonia
99	98	98	97	98	No	.	51	28	R. Checa
99	97	98	96	98	...	...	57	18	R. de Moldova
99	97	97	95	99	No	.	49	17	Rumania
99	92	97	88	93	...	...	...	...	Serbia
88	90	90	98	82	Sí	0-2	27	12	Turquía
97	98	99	98	96	Sí	0-3	51	18	Ucrania
Media ponderada									
87	79	80	80	60	...	...	52	14	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	51	16	Países desarrollados
86	78	79	78	59	...	...	53	12	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	55	18	Países en transición
82	72	74	72	48	...	...	60	13	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	54	16	América del Norte y Europa Occidental
96	92	92	93	89	...	...	54	13	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	...	...	...	54	12	América Latina
...	...	...	...	...	...	...	54	13	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	55	18	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	40	12	Asia Meridional y Occidental
91	89	89	89	86	...	...	55	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	55	12	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
92	91	91	89	88	...	...	30	...	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	51	19	Europa Central y Oriental
Mediana									

5. Se trata de la duración de la licencia de maternidad remunerada y con garantía de conservación del empleo.

6. La duración de la licencia de maternidad es la de la licencia de maternidad sin remuneración.

7. La duración de la licencia de maternidad es la de la licencia parental sin remuneración, debido a la ausencia de una política específica en materia de licencia de maternidad (excepto en caso de problemas de salud particulares).

Fuentes de los datos relativos a la licencia de maternidad: Administración de la Seguridad Social de los Estados Unidos (2006, 2007a, 2007b y 2008); y base de datos de la OCDE sobre la familia (2008).

Cuadro 3B
Atención y educación de la primera infancia (AEPI): educación

País o territorio	Grupo de edad 2006	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2006		1999	2006	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
África Subsahariana												
1	Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	4-5	18	48	31	50	20	37 ²	4	4	4	0,97
3	Botswana	3-5	...	...	20 ²	50 ²	...	96 ²	...	...	...	...
4	Burkina Faso	4-6	20	50	27	48	34	...	2	2	2	1,04
5	Burundi	4-6	5	50	12	52	49	54	0,8	0,8	0,8	1,01
6	Cabo Verde	3-5	...	...	21	50	...	...	...	...	...	...
7	Camerún	4-5	104	48	195	50	57	62	11	11	11	0,95
8	Chad	3-5	...	...	8 ²	33 ²	...	47 ^Y	...	...	...	...
9	Comoras	3-5	1	51	2 ²	48 ²	100	62 ²	2	2	2	1,07
10	Congo	3-5	6	61	28	52	85	79	2	2	3	1,59
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	54	50	46	53	2	2	2	0,96
12	Eritrea	5-6	12	47	36	50	97	44	5	6	5	0,89
13	Etiopía	4-6	90	49	219	49	100	95	1	1	1	0,97
14	Gabón	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	3-6	29	47	30 ^Y	50 ^Y	...	100 ^Y	18	19	17	0,91
16	Ghana	3-5	667	49	1.105	50	33	19	39	39	39	1,02
17	Guinea	3-6	...	...	80	49	...	84	...	...	...	...
18	Guinea-Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05
19	Guinea Ecuatorial	3-6	17	51	25 ²	45 ²	37	49 ²	34	33	34	1,04
20	Kenya	3-5	1.188	50	1.672	48	10	31 ²	44	44	43	1,00
21	Lesotho	3-5	33	52	30	64	100	100	21	20	22	1,08
22	Liberia	3-5	112	42	358	51	39	32	41	47	35	0,74
23	Madagascar	3-5	50	51	146	51	93	94	3	3	3	1,02
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	3-6	21	51	51	49	...	...	2	2	2	1,06
26	Mauricio	3-4	42	50	37	50	85	83	96	95	97	1,02
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	3-5	35	53	33	50	100	100 ^Y	21	19	22	1,15
29	Níger	4-6	12	50	24	51	33	31	1	1	1	1,04
30	Nigeria	3-5	...	...	1.753 ^Y	49 ^Y	...	...	...	...	...	...
31	R. Centroafricana	3-5	...	...	6 ^Y	51 ^Y	...	...	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	5-6	...	...	795	51	...	2	...	...	...	...
34	Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	Santo Tomé y Príncipe	3-6	4	52	6	51	...	...	25	24	26	1,12
36	Senegal	4-6	24	50	95	52	68	76	3	3	3	1,00
37	Seychelles ¹	4-5	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1,04
38	Sierra Leona	3-5	...	...	25	52	...	50	...	...	...	...
39	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	207	50	387 ^Y	50 ^Y	26	7 ^Y	21	20	21	1,01
41	Swazilandia	3-5	...	...	15 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...
42	Togo	3-5	11	50	13 ^Y	50 ^Y	53	59 ^Y	2	2	2	0,99
43	Uganda	4-5	66	50	69	50	100	100	4	4	4	1,00
44	Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabue	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	41	1,03
América del Norte y Europa Occidental												
46	Alemania	3-5	2.333	48	2.418	48	54	63	94	94	93	0,98
47	Andorra ¹	3-5	...	...	3	47	...	2	...	...	...	...
48	Austria	3-5	225	49	217	48	25	27	82	82	82	0,99
49	Bélgica	3-5	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0,99
50	Canadá	4-5	512	49	494 ^Y	49 ^Y	8	...	64	64	64	0,99
51	Chipre ¹	3-5	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1,02
52	Dinamarca	3-6	251	49	253	49	27	...	90	90	90	1,00
53	España	3-5	1.131	49	1.490	49	32	35	100	100	100	1,00
54	Estados Unidos	3-5	7.183	48	7.342	49	34	37	58	59	57	0,97
55	Finlandia	3-6	125	49	140	49	10	9	48	49	48	0,99
56	Francia ²	3-5	2.393	49	2.628	49	13	13	112	112	112	1,00
57	Grecia	4-5	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1,01
58	Irlanda	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
2006				2006				2006				2006		
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N
África Subsahariana														
...
6	6	6	1,05	3 ²	3 ²	3 ²	1,03 ²	...	...	...	...	...	...	...
15 ²	15 ²	15 ²	1,00 ²	11 ²	11 ²	11 ²	1,01 ²	15,4 ²	15,4 ²	15,3 ²	1,00 ²	...	...	...
2	2	2	0,97	...	...	...	...	2	2	2	0,97	3 ^y	3 ^y	3 ^y
2	2	2	1,09	...	...	...	...	2	2	2	1,09	1	1	1
53	53	53	1,00	50	49	50	1,01	53	53	53	1,00	85	84	86
19	19	19	1,01	...	...	...	...	19	19	19	1,01	...	...	...
0,8 ²	1,1 ²	0,5 ²	0,49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 ²	3 ²	3 ²	0,96 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	8	9	1,11	9	8	9	1,11	9	8	9	1,11	12 ²	11 ²	13 ²
3	3	3	0,99	...	...	...	...	3	3	3	0,99	...	...	...
14	13	14	1,03	7	7	7	1,01	18	17	18	1,06	...	...	...
3	3	3	0,96	2	2	2	0,96	3	3	3	0,96	...	...	...
...
17 ^y	16 ^y	17 ^y	1,04 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	59	62	1,04	42	41	43	1,05	...	...	...	...	...	...	...
7	7	7	1,01	7	7	7	1,01	7	7	7	1,01	17 ²	17 ²	18 ²
...
44 ²	48 ²	40 ²	0,83 ²	...	...	...	...	44 ²	48 ²	40 ²	0,83 ²	70 ²	67 ²	72 ²
49	51	48	0,94	27	27	27	0,98	...	...	...	...	...	...	...
18	13	23	1,79	12	7	16	2,19	...	...	...	...	...	...	...
100	97	102	1,05	35	34	36	1,08	...	...	...	...	...	...	...
8	8	8	1,04	8	7	8	1,05	8	8	8	1,04	...	...	...
...
3	3	3	0,99	...	...	...	...	3	3	3	0,99	3	0,4	7
101	100	101	1,02	90	89	91	1,02	101	100	101	1,02	100	100	100
...
22	22	22	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	2	2	1,10	1	1	2	1,09	2	2	2	1,10	...	...	...
14 ^y	14 ^y	13 ^y	0,98 ^y	10 ^y	10 ^y	10 ^y	0,95 ^y	...	...	...	...	...	...	...
2 ^y	2 ^y	2 ^y	1,05 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	1,05 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	1,05 ^y	...	...	...
...
32	31	33	1,07	32	31	33	1,07	32	31	33	1,07	...	...	...
...
34	33	35	1,07	34	32	35	1,08	...	...	...	...	42	42	43
9	9	10	1,11	6	6	7	1,12	...	...	...	...	4 ^y	4 ^y	5 ^y
109	110	107	0,97	95	97	92	0,95	109	110	107	0,97	...	...	...
5	4	5	1,07	4	4	4	1,07	...	...	...	...	...	...	...
...
38 ^y	37 ^y	38 ^y	1,02 ^y	...	...	...	...	58 ^y	...	...	...	...	...	...
17 ²	17 ²	17 ²	0,99 ²	11 ^y	11 ^y	11 ^y	0,99 ^y	17 ²	17 ²	17 ²	0,99 ²	...	...	...
2 ^y	2 ^y	2 ^y	0,98 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	0,98 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	0,98 ^y	...	...	...
3	3	3	1,03	2	2	2	1,01	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17
...
América del Norte y Europa Occidental														
105	106	105	0,99	...	...	...	...	105	106	105	0,99	...	...	...
102	102	102	1,00	86	86	87	1,00	102	102	102	1,00	...	...	...
90	90	89	0,99	87	87	86	0,99	90	90	89	0,99	...	...	...
121	122	121	0,99	100	100	100	1,00	121	122	121	0,99	...	...	...
68 ^y	68 ^y	68 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	80	78	0,98	71	72	70	0,98	79	80	78	0,98	...	...	...
95	95	96	1,01	92	90	93	1,04	95	95	96	1,01	...	...	...
121	121	120	1,00	100	100	100	1,00	...	...	...	...	...	...	...
61	61	61	1,00	56	56	57	1,02	61	61	61	1,00	...	...	...
62	62	62	0,99	61	61	61	1,00	62	62	62	0,99	...	...	...
116	116	115	1,00	100 ^y	100 ^y	100 ^y	1,00 ^y	116	116	115	1,00	...	...	...
69	68	70	1,02	69	68	70	1,02	69	68	70	1,02	...	...	...
...

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2006		1999	2006	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
59	Islandia	3-5	12	48	12	49	5	8	88	88	87	0,99
60	Israel	3-5	355	48	362	49	7	3	105	106	105	0,98
61	Italia	3-5	1.578	48	1.662	48	30	30	95	96	95	0,98
62	Luxemburgo	3-5	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1,00
63	Malta	3-4	10	48	9 ²	50 ²	37	39 ²	103	103	102	0,99
64	Mónaco ³	3-5	0,9	52	1 ^Y	...	26	19 ^Y	...	...	...	...
65	Noruega	3-5	139	50	159	...	40	44	75	73	77	1,06
66	Países Bajos	4-5	390	49	355	49	69	70 ^Y	97	98	97	0,99
67	Portugal	3-5	220	49	262	49	52	47	69	69	69	0,99
68	Reino Unido ⁴	3-4	1.155	49	990	50	6	29	77	77	77	1,00
69	San Marino ³	3-5	...	...	1 ^Y	...	...	..^Y	...	...	...	...
70	Suecia	3-6	360	49	333	50	10	12	76	76	76	1,01
71	Suiza	5-6	158	48	156	48	6	9	89	89	88	0,99
América Latina y el Caribe												
72	Anguila	3-4	0,5	52	0,5	49	100	100	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	112	1,02
75	Argentina	3-5	1.191	50	1.334 ²	50 ²	28	30 ²	57	56	57	1,02
76	Aruba	4-5	3	49	3	49	83	75	99	99	99	1,00
77	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
78	Barbados	3-4	6	49	6	49	...	16	74	75	73	0,98
79	Belice	3-4	4	50	5	52	...	81	27	27	27	1,03
80	Bermudas	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivia	4-5	208	49	241	49	...	10	45	44	45	1,01
82	Brasil	4-6	5.733	49	7.298 ²	49 ²	28	29 ^Y	58	58	58	1,00
83	Chile	3-5	450	49	402	50	45	52	77	77	76	0,99
84	Colombia	3-5	1.034	50	1.084	49	45	39	37	37	38	1,02
85	Costa Rica	4-5	70	49	110	49	10	11	84	84	85	1,01
86	Cuba	3-5	484	50	465	48	.	.	109	107	111	1,04
87	Dominica ¹	3-4	3	52	2 ²	50 ²	100	100 ²	80	76	85	1,11
88	Ecuador	5-5	181	50	261	49	39	43	64	63	66	1,04
89	El Salvador	4-6	194	49	240	50	22	18	43	42	43	1,01
90	Granada ¹	3-4	4	50	3 ²	52 ²	...	...	93	93	93	1,01
91	Guatemala	3-6	308	49	451	50	22	20	46	46	45	0,97
92	Guyana	4-5	37	49	33	49	1	8	124	125	124	0,99
93	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	211	50	...	14	...	...	...	...
95	Islas Caimán ³	4-4	0,5	48	0,7	52	88	92	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	4-5	0,8	54	1 ²	47 ²	47	65 ²	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ¹	3-4	0,5	53	0,7	52	100	100	62	57	66	1,16
98	Jamaica	3-5	138	51	154 ²	50 ²	88	91 ²	78	75	81	1,08
99	México	4-5	3.361	50	4.463	49	9	15	74	73	75	1,02
100	Montserrat	3-4	0,1	52	0,1	56	.	-	...	...	...	...
101	Nicaragua	3-5	161	50	210	49	17	16	27	27	28	1,04
102	Panamá	4-5	49	49	92	49	23	17	39	39	40	1,01
103	Paraguay	3-5	123	50	148 ²	49 ²	29	28 ²	29	29	30	1,03
104	Perú	3-5	1.017	50	1.131	49	15	22	55	54	56	1,02
105	R. Dominicana	3-5	195	49	212	49	45	44	32	31	32	1,01
106	Saint Kitts y Nevis	3-4	...	...	2	52	...	68	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	3-4	...	...	4 ²	49 ²	...	100 ²	...	...	...	...
108	Santa Lucía	3-4	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1,03
109	Suriname	4-5	...	...	16	47	...	48	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	3-4	23	50	30 ^{*,2}	49 ^{*,2}	100	100 ^{*,2}	58	57	58	1,01
111	Uruguay	3-5	100	49	122	49	...	43	60	59	60	1,02
112	Venezuela (R.B.)	3-5	738	50	1.011	49	20	19	45	44	45	1,03
Asia Central												
113	Armenia	3-6	57	...	49	51	-	2	26	...	...	...
114	Azerbaiyán	3-5	111	46	109	47	-	0,1	21	22	20	0,89
115	Georgia	3-5	74	48	76	46	0,1	-	36	36	36	1,00

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2006		1999	2006	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
116	Kazajstán	3-6	165	48	331	48	10	5	14	15	14	0,96
117	Kirguistán	3-6	48	43	57	49	1	1	10	11	9	0,80
118	Mongolia	3-6	74	54	95	52	4	1 ²	25	23	27	1,21
119	Tayikistán	3-6	56	42	62	46	.	.	8	9	7	0,76
120	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	3-6	616	47	562	48	...	4	24	24	23	0,94
Asia Meridional y Occidental												
122	Afganistán	3-6	...	...	25 ^Y	43 ^Y	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	3-5	1.825	50	1.109 ^Y	49 ^Y	...	52 ^Y	17	17	17	1,04
124	Bhután	4-5	0,3	48	0,4	47	100	100	1	1	1	0,93
125	India	3-5	13.869	48	29.254 ²	49 ²	...	...	18	18	19	1,02
126	Irán, R. I. del ⁵	5-5	220	50	549	51	...	8	13	13	14	1,05
127	Maldivas	3-5	12	48	14	49	30	38 ²	54	54	54	1,00
128	Nepal	3-4	238	41	392	46	...	...	11	13	10	0,73
129	Pakistán	3-4	...	...	4.075 ²	46 ²	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
131	Australia	4-4	...	...	263	48	...	67	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	3-5	11	49	12	48	66	66	50	49	51	1,04
133	Camboya	3-5	58	50	106	51	22	29	5	5	5	1,03
134	China	4-6	24.030	46	21.790	45	...	31	38	38	37	0,97
135	Fiji	3-5	9	49	9	49	...	100 ²	16	16	16	1,02
136	Filipinas	5-5	593	50	912	49	47	43	30	30	31	1,05
137	Indonesia	5-6	1.981	49	3.143	50	99	99	23	23	23	1,01
138	Islas Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5 ²	45 ²	25	19 ²	86	87	85	0,98
139	Islas Marshall ¹	4-5	2	50	1	48	19	...	59	57	60	1,04
140	Islas Salomón	3-5	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1,02
141	Japón	3-5	2.962	49	3.073	...	65	67	83	82	84	1,02
142	Kiribati	3-5	...	...	5 ^Y	...	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	3-5	17	47	10	49	94	95	87	89	85	0,95
144	Malasia	5-5	572	50	668 ²	51 ²	49	43 ²	108	105	110	1,04
145	Micronesia (Estados Fed.)	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
146	Myanmar	3-4	41	...	93	50	90	50	2	...	...	...
147	Nauru	3-5	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...
148	Niue ¹	4-4	0,1	44	0,03 ²	58 ²	.	...	154	159	147	0,93
149	Nueva Zelanda	3-4	101	49	102	49	...	98	85	85	85	1,00
150	Palau ¹	3-5	0,7	54	1 ²	53 ²	24	20 ²	63	56	69	1,23
151	Papua Nueva Guinea	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	R. de Corea	5-5	535	47	547	48	75	78	80	83	77	0,92
153	R. D. P. Lao	3-5	37	52	49	51	18	30	8	7	8	1,11
154	R. P. D. de Corea	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	3-4	5	53	5 ^Y	54 ^Y	100	...	53	48	58	1,21
156	Singapur ³	3-5	99	32	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	3-5	2.745	49	2.462	49	19	21	97	96	97	1,01
158	Timor-Leste	4-5	...	...	7 ²	51 ²	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ¹	3-4	...	...	0,1 ^Y	48 ^Y	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	3-4	2	53	1 ²	56 ²	...	12 ^Y	30	27	33	1,24
161	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7	52	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	3-5	...	...	5	48	...	83	...	...	...	...
163	Viet Nam	3-5	2.179	48	2.713	48	49	61	39	41	38	0,94
Estados Árabes												
164	Arabia Saudita	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	4-5	36	49	166	47	.	45	3	3	3	1,01
166	Bahrein	3-5	14	48	19	48	100	100	36	37	36	0,96
167	Djibuti	4-5	0,2	60	1	47	100	72	0,4	0,3	0,5	1,50
168	Egipto	4-5	328	48	580	47	54	30	11	11	10	0,95
169	Emiratos Árabes Unidos	4-5	64	48	90	48	68	77	64	65	63	0,97
170	Iraq	4-5	68	48	93 ²	49 ²	.	. ²	5	5	5	0,98

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)					TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)					ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)				
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en				
2006					2006					2006					2006				
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N		
38	38	38	0,98		38	38	37	0,98		...	...	...	...		...	...	...	116
14	14	14	1,00		11	11	11	1,00		14	14	14	1,00		13	13	13	117	
54	51	57	1,13		47	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	118
9	10	9	0,88		7	7	7	0,91		...	...	...	...		...	...	...	119
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	120
27	27	26	0,94		21	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental																			
0,8Y	0,9Y	0,7Y	0,80Y		...	...	...	...		0,8Y	0,9Y	0,7Y	0,80Y		...	...	...	122
10Y	10Y	10Y	1,01Y		9Y	9Y	9Y	1,01Y		...	...	...	...		...	...	...	123
2	2	2	0,93		...	...	...	...		1,6	1,7	1,5	0,93		...	...	...	124
39 ²	38 ²	40 ²	1,04 ²		...	...	...	...		39 ²	38 ²	40 ²	1,04 ²		...	...	...	125
53	50	56	1,11		...	...	...	...		53	50	56	1,11		31 ²	34 ²	29 ²	126
82	82	82	1,00		69	69	69	0,99		82	82	82	1,00		94	94	93	127	
27	28	26	0,91		...	...	...	...		27	28	26	0,91		19 ²	19 ²	18 ²	128
52 ²	55 ²	50 ²	0,90 ²		43 ²	45 ²	40 ²	0,89 ²		...	...	...	...		57 ²	52 ²	63 ²	129
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																			
104	106	103	0,97		63	63	62	0,97		104	106	103	0,97		...	...	...	131
51	51	51	1,00		46	45	46	1,02		55	55	55	1,01		99	99	99	132	
11	11	11	1,06		10	10	10	1,07		12	12	13	1,06		16	15	17	133	
39	40	38	0,95		...	...	...	...		39	40	38	0,95		...	...	...	134
16	16	16	1,01		15	15	15	1,01		16	16	16	1,01		...	...	...	135
45	44	45	1,02		35	36	35	0,96		45	44	45	1,02		58	57	60	136	
37	36	38	1,03		26	26	27	1,03		37	36	38	1,03		42	42	42	137	
94 ²	99 ²	89 ²	0,90 ²		88 ²	92 ²	83 ²	0,91 ²		94 ²	99 ²	89 ²	0,90 ²		100 ²	100 ²	100 ²	138	
45	45	45	1,00		9	9	10	1,05		45	45	45	1,00		...	...	...	139
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	140
86	...	...	...		85	...	...	...		101	...	...	...		...	...	...	141
75Y	...	...	...		...	...	...	...		75Y	...	...	...		...	...	...	142
87	87	86	0,99		82	82	81	0,99		87	87	86	0,99		97	97	97	143	
125 ²	120 ²	131 ²	1,10 ²		74 ²	73 ²	77 ²	1,05 ²		125 ²	120 ²	131 ²	1,10 ²		76 ²	74 ²	79 ²	144	
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	145
6	5	6	1,02		6	5	6	1,02		...	...	...	...		11	11	11	146
89	89	88	0,99		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	147
119 ²	108 ²	129 ²	1,19 ²		...	...	...	...		119 ²	108 ²	129 ²	1,19 ²		...	...	...	148
92	91	93	1,02		91	89	92	1,02		...	...	...	...		...	...	...	149
64 ²	59 ²	68 ²	1,16 ²		...	...	...	...		64 ²	59 ²	68 ²	1,16 ²		...	...	...	150
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	151
101	100	103	1,03		54	54	55	1,03		101	100	103	1,03		...	...	...	152
11	11	12	1,06		11	10	11	1,07		11	11	12	1,06		10	9	10	153	
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	154
48Y	43Y	54Y	1,26Y		...	...	...	...		48Y	43Y	54Y	1,26Y		...	...	...	155
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	156
92	91	92	1,01		84	84	85	1,01		...	...	...	...		...	...	...	157
10 ²	10 ²	11 ²	1,09 ²		...	...	...	...		10 ²	10 ²	11 ²	1,09 ²		...	...	...	158
125Y	126Y	125Y	1,00Y		...	...	...	...		125Y	126Y	125Y	1,00Y		...	...	...	159
23 ²	19 ²	26 ²	1,37 ²		...	...	...	...		23 ²	19 ²	26 ²	1,37 ²		...	...	...	160
107	98	116	1,18		92	84	100	1,19		...	...	...	...		...	...	...	161
29	29	29	0,98		20	20	20	1,02		29	29	29	0,98		...	...	...	162
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	163
Estados Árabes																			
...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	...		...	...	...	164
15	15	14	0,93		6 ²	6 ²	6 ²	0,96 ²		...	...	...	...		4	4	4	165
52	52	51	0,98		51	51	50	0,98		55	56	54	0,97		82	83	81	166	
2	2	2	0,92		1	1	1	0,99		2	2	2	0,92		2	2	2	167	
17	18	17	0,94		16	17	16	0,93		17	18	17	0,94		...	...	...	168
78	79	77	0,98		56	57	56	0,98		78	79	77	0,98		83	83	83	169	
6 ²	6 ²	6 ²	1,00 ²		6 ²	6 ²	6 ²	1,00 ²		6 ²	6 ²	6 ²	1,00 ²		...	...	...	170

Cuadro 3B (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
		1999		2006		1999	2006	1999				
		Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N			Total	V	N	IPS (N/V)	
171	Jamahiriya Árabe Libia	4-5	10	48	22	48	.	17	5	5	5	0,97
172	Jordania	4-5	74	46	95	47	100	94	29	30	27	0,91
173	Kuwait	4-5	57	49	67	48	24	40	78	78	79	1,02
174	Líbano	3-5	143	48	148	48	78	78	61	62	60	0,97
175	Marruecos	4-5	805	34	705	40	100	100	62	82	43	0,52
176	Mauritania	3-5	...	...	5 ²	...	...	78 ²	...	...	...	...
177	Omán	4-5	7	45	10	47	100	100	6	6	6	0,88
178	Qatar	3-5	8	48	16	49	100	90	25	25	25	0,98
179	R. Árabe Siria	3-5	108	46	155	47	67	75	8	9	8	0,90
180	Sudán	4-5	366	...	505	49	90	70	19	...	...	...
181	T. A. Palestinos	4-5	77	48	77	48	100	100	39	40	39	0,96
182	Túnez	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,95
183	Yemen	3-5	12	45	18 ²	45 ²	37	49 ²	0,7	0,7	0,6	0,86
Europa Central y Oriental												
184	Albania	3-5	82	50	80 ^Y	48 ^Y	.	5 ^Y	40	39	41	1,06
185	Belarrús	3-5	263	47*	271	48	...	5	75	77*	73*	0,95*
186	Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	3-6	219	48	206	48	0,1	0,3 ²	67	67	66	0,99
188	Croacia	3-6	81	48	90	48	5	10	40	40	39	0,98
189	Eslovaquia	3-5	169	...	145	48	0,4	2	82	...	...	...
190	Eslovenia	3-5	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0,91
191	Estonia	3-6	55	48	45	48	1	2	87	88	87	0,99
192	Federación de Rusia	3-6	4.379	...	4.530	47	...	2	68	...	...	...
193	Hungría	3-6	376	48	327	48	3	5	78	79	77	0,98
194	la ex R. Y. de Macedonia	3-6	33	49	33 ²	49 ²	.	. ²	27	27	28	1,01
195	Letonia	3-6	58	48	65	48	1	3	53	54	51	0,95
196	Lituania	3-6	94	48	89	48	0,3	0,2	50	50	49	0,97
197	Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	3-6	958	49	840	49	3	9	50	50	50	1,01
199	R. Checa	3-5	312	50	284	48	2	1	90	87	93	1,07
200	R. de Moldova ^{1,6}	3-6	103	48	102	48	...	0,2	48	49	48	0,96
201	Rumania	3-6	625	49	648	49	1	1	62	61	63	1,02
202	Serbia ¹	3-6	175	46	173	49	...	0,1	54	57	51	0,90
203	Turquía	3-5	261	47	550	48	6	9	6	6	6	0,94
204	Ucrania	3-5	1.103	48	1.032	48	0,04	3	50	50	49	0,98
Resumen regional												
I	Mundo	...	112.367	48	138.895	48	30	34	33	33	32	0,97
II	Países desarrollados	...	25.376	49	26.049	49	6	9	73	73	73	0,99
III	Países en desarrollo	...	79.851	47	105.529	48	47	49	27	28	26	0,96
IV	Países en transición	...	7.139	47	7.316	47	0,02	2	46	47	44	0,94
V	África Subsahariana	...	5.129	49	8.887	49	53	53	9	10	9	0,98
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	19.133	48	19.881	49	26	27	75	76	74	0,98
VII	América Latina y el Caribe	...	16.392	49	20.335	49	29	39	56	55	56	1,02
VIII	América Latina	...	15.720	49	19.544	49	23	20	55	55	56	1,01
IX	Caribe	...	672	50	792	51	88	86	65	64	67	1,05
X	Asia Central	...	1.365	47	1.476	48	0,1	1	21	21	20	0,92
XI	Asia Meridional y Occidental	...	21.425	46	38.807	48	...	...	21	22	20	0,94
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	37.027	47	36.833	47	49	55	40	40	39	0,98
XIII	Asia Oriental	...	36.615	47	36.323	47	57	50	40	40	39	0,98
XIV	Pacífico	...	412	49	510	48	...	...	61	61	61	1,00
XV	Estados Árabes	...	2.441	43	3.078	46	83	76	15	17	13	0,77
XVI	Europa Central y Oriental	...	9.455	48	9.597	48	0,7	2	49	50	49	0,97

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
2. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

4. La disminución de la escolarización obedece principalmente a una reclasificación de los programas. A partir de 2004, se decidió incluir a los niños de más de cuatro años en las estadísticas de la enseñanza primaria y no en las de la enseñanza preescolar, aunque hubieran empezado el año escolar en este nivel de enseñanza. Se trata de niños que van a cumplir cinco años (esto es, que tienen más de cuatro años y medio) y empiezan generalmente –aunque no siempre– su primer año de escolaridad en primaria en el segundo o tercer trimestre del año escolar.

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (en %)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (en %)			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
	2006				2006				2006				2006			
	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	
	9	9	9	0,97	8	8	7	0,96	...	...	...	...	...	...	...	171
	32	33	31	0,94	30	31	29	0,95	32	33	31	0,94	50	52	49	172
	75	76	73	0,96	50	50	49	0,98	75	76	73	0,96	87	87	87	173
	64	65	63	0,97	62	63	61	0,97	64	65	63	0,97	95	95	95	174
	59	70	48	0,69	52	62	43	0,70	59	70	48	0,69	...	...	...	175
	2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50	52	48	176
	8	9	8	0,94	7	7	7	0,95	8	9	8	0,94	...	...	...	177
	43	43	43	1,00	40	39	40	1,02	43	43	43	1,00	...	...	...	178
	11	11	11	0,93	11	11	10	0,93	11	11	11	0,93	12 ^z	12 ^z	12 ^z	179
	24	24	24	1,00	24 ^z	24 ^z	24 ^z	1,00 ^z	24	24	24	1,00	51	47	55	180
	30	31	30	0,98	25	25	25	0,98	30	31	30	0,98	...	...	...	181
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
	0,9 ^z	1,0 ^z	0,8 ^z	0,85 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europa Central y Oriental																
	49Y	49Y	49Y	1,00Y	47Y	47Y	47Y	1,00Y	49Y	49Y	49Y	1,00Y	...	...	...	184
	103	104	102	0,98	90	90	89	0,99	120	122	119	0,98	...	...	...	185
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	82	82	82	0,99	79	79	78	0,99	82	82	82	0,99	...	...	...	187
	50	50	49	0,98	50	50	49	0,98	50	50	49	0,98	...	...	...	188
	93	95	92	0,97	86 ^z	88 ^z	85 ^z	0,96 ^z	93	95	92	0,97	...	...	...	189
	81	82	80	0,97	79	79	78	0,98	81	82	80	0,97	...	...	...	190
	93	93	92	0,99	88	88	88	1,00	...	...	...	...	...	...	...	191
	87	90	85	0,95	70 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	192
	86	87	86	0,99	85	86	85	1,00	86	87	86	0,99	...	...	...	193
	33 ^z	33 ^z	34 ^z	1,03 ^z	32 ^z	31 ^z	32 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...	...	194
	89	90	88	0,98	87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	...	...	...	195
	69	70	68	0,98	68	68	67	0,98	69	70	68	0,98	...	...	...	196
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
	57	57	58	1,01	56	55	56	1,01	57	57	58	1,01	...	...	...	198
	114	116	112	0,96	...	...	...	...	114	116	112	0,96	...	...	...	199
	71	71	70	0,99	69	69	68	0,99	71	71	70	0,99	...	...	...	200
	72	72	73	1,01	71	71	72	1,02	72	72	73	1,01	...	...	...	201
	59	59	59	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
	13	14	13	0,96	13	14	13	0,96	...	...	...	...	...	...	...	203
	90	91	88	0,97	68	69	67	0,97	90	91	88	0,97	...	...	...	204
Media ponderada																
	41	41	40	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
	79	79	79	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
	36	36	35	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
	62	64	61	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
	14	14	14	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
	81	81	81	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
	65	65	65	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
	64	64	64	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
	79	77	82	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
	28	29	28	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
	39	39	39	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
	45	45	44	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
	44	45	44	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
	74	75	73	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
	18	19	17	0,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
	62	63	61	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI

5. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que se han incluido recientemente en las estadísticas de escolarización los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2006	1999				2006			
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)
África Subsahariana												
Angola ²	6-9	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	6-11	No	...	291	...	...	...	...	115	122	108	0,89
Botswana	6-15	No	50	53 ²	114	115	113	0,99	122 ²	124 ²	120 ²	0,97 ²
Burkina Faso	6-16	No	154	306	45	52	37	0,72	73	79	67	0,85
Burundi	7-12	No	146	366	71	78	64	0,83	164	164	164	1,00
Cabo Verde ²	6-11	No	13	11	101	102	100	0,98	86	86	85	0,99
Camerún	6-11	No	335	517	74	82	67	0,81	107	114	100	0,88
Chad ^{2,3}	6-11	Sí	175	287 ²	72	84	60	0,71	94 ²	109 ²	79 ²	0,73 ²
Comoras ²	6-13	No	13	16 ²	70	76	64	0,84	70 ²	74 ²	66 ²	0,89 ²
Congo ³	6-16	Sí	32	91	37	36	37	1,02	90	92	87	0,94
Côte d'Ivoire	6-15	No	309	344	64	71	57	0,80	67	73	61	0,83
Eritrea	7-14	No	57	61	54	60	49	0,81	49	53	46	0,86
Etiopía	7-12	No	1.537	3.221	78	92	63	0,69	136	144	128	0,89
Gabón	6-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia ³	7-12	Sí	28	30	78	80	76	0,95	68	65	71	1,09
Ghana ^{2,3}	6-14	Sí	469	627	85	87	83	0,96	107	105	110	1,05
Guinea	7-12	No	119	231	52	58	46	0,80	91	94	87	0,92
Guinea-Bissau ³	7-12	Sí	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	7-11	Sí	...	15 ²	...	...	...	...	112 ²	116 ²	107 ²	0,92 ²
Kenya	6-13	No	892	1.113 ²	102	104	101	0,97	110 ²	112 ²	108 ²	0,96 ²
Lesotho	6-12	No	51	56	99	99	100	1,01	102	105	99	0,94
Liberia ²	5-11	No	50	117	60	73	46	0,63	108	109	106	0,98
Madagascar ³	6-10	Sí	495	1.000	107	108	106	0,98	178	181	176	0,97
Malawi	6-13	No	616	664	175	174	177	1,02	150	145	156	1,07
Malí ³	7-15	Sí	171	301	58	67	50	0,75	83	89	76	0,85
Mauricio ³	6-11	Sí	22	19	98	96	99	1,04	104	104	104	1,00
Mozambique	6-12	No	536	930	104	112	95	0,84	148	153	143	0,93
Namibia ³	6-15	Sí	54	53	97	96	98	1,02	104	104	105	1,01
Níger ³	7-12	Sí	133	279	43	50	35	0,71	68	76	59	0,78
Nigeria ³	6-14	Sí	3.714	4.431 ²	102	114	89	0,79	108 ²	116 ²	99 ²	0,85 ²
R. Centroafricana	6-15	No	...	74	...	...	...	...	61	70	52	0,73
R. D. del Congo ³	6-13	Sí	767	...	50	49	52	1,07	...	...	...	...
R. U. de Tanzania ³	7-13	No	714	1.267 ³	75	75	74	0,99	107	108	106	0,99
Rwanda ³	7-12	Sí	295	527	127	129	126	0,97	208	209	206	0,99
Santo Tomé y Príncipe	7-12	Sí	4	5	106	108	105	0,97	114	113	114	1,01
Senegal ³	7-12	Sí	190	313	66	68	65	0,96	97	95	98	1,03
Seychelles ⁴	6-15	Sí	2	1	117	116	118	1,02	127	131	124	0,94
Sierra Leona	6-12	No	...	296	...	...	...	...	180	188	172	0,92
Somalia	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	No	1.157	1.173 ^Y	115	117	114	0,97	115 ^Y	118 ^Y	112 ^Y	0,95 ^Y
Swazilandia	6-12	Sí	31	31 ²	99	101	97	0,96	107 ²	111 ²	103 ²	0,92 ²
Togo	6-15	No	139	178	91	97	86	0,88	98	101	95	0,94
Uganda	6-12	No	...	1.448	...	...	...	...	146	145	147	1,02
Zambia	7-13	No	252	435	84	84	84	1,01	122	119	125	1,05
Zimbabwe	6-12	No	398	...	111	113	109	0,97	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	6-18	Sí	869	820	100	101	100	1,00	104	104	103	0,99
Andorra ^{2,4}	6-16	...	...	1	...	...	...	...	96	96	96	1,01
Austria ²	6-14	Sí	100	87 ²	106	107	105	0,98	101 ²	102 ²	100 ²	0,98 ²
Bélgica ⁵	6-18	Sí	...	114	...	...	...	...	99	98	99	1,02
Canadá	6-16	Sí	...	362 ^Y	...	...	...	...	96 ^Y	97 ^Y	95 ^Y	0,99 ^Y
Chipre ^{2,4}	6-14	Sí	...	9	...	...	...	...	106	108	105	0,97
Dinamarca	7-16	Sí	66	67	100	100	100	1,00	98	97	98	1,01
España	6-16	Sí	403	414	104	104	104	1,00	104	104	104	1,00
Estados Unidos	6-17	No	4.322	4.142	104	107	101	0,95	104	105	102	0,97
Finlandia	7-16	Sí	65	57	100	100	100	1,00	96	97	96	1,00
Francia ⁶	6-16	Sí	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...
Grecia ²	6-14	Sí	113	104	106	107	105	0,98	100	100	99	0,99
Irlanda	6-15	Sí	51	57	100	101	99	0,98	98	97	99	1,02
Islandia	6-16	Sí	4	4	99	101	97	0,96	98	96	99	1,03

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2006				1999			2006			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana														
...	...	...	...	...	...	...	...	4	4	3	...	...	...	Angola ²
...	...	...	...	48 ²	51 ²	45 ²	0,89 ²	6	8	5	8 ²	...	...	Benin
23	21	25	1,20	31 ²	28 ²	34 ²	1,22 ²	11	11	12	12 ²	12 ²	12 ²	Botswana
19	22	16	0,71	27	30	25	0,83	3	4	3	5	5	4	Burkina Faso
...	...	...	...	54	54	55	1,02	...	...	...	7	8	7	Burundi
65	64	66	1,03	70	70	71	1,01	...	...	...	12	11	12	Cabo Verde ²
...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	9	10	8	Camerún
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	6 ²	7 ²	4 ²	Chad ^{2,3}
16	18	13	0,70	...	...	...	...	7	7	6	8 ^Y	9 ^Y	7 ^Y	Comoras ²
...	...	...	...	53	54	52	0,96	...	...	...	...	...	...	Congo ³
26	29	23	0,79	...	...	...	...	6	7	5	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0,89	22	23	21	0,91	4	5	3	5 ^Y	6 ^Y	4 ^Y	Eritrea
20	23	18	0,80	59	61	57	0,94	4	5	3	8	8	7	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	13	14	13	...	...	...	Gabón
46	47	45	0,97	38	36	40	1,09	7	8	6	7 ^Y	7 ^Y	7 ^Y	Gambia ³
29	29	29	1,00	33	32	34	1,06	...	...	...	9	10	9	Ghana ^{2,3}
20	21	18	0,87	40	41	40	0,98	...	...	...	8	10	7	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
30	29	31	1,05	...	...	...	...	...	...	...	10 ^Y	10 ^Y	9 ^Y	Kenya
26	25	27	1,06	48 ²	48 ²	49 ²	1,01 ²	9	9	10	10	10	10	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	8	10	7	...	...	...	Liberia ²
...	...	...	...	82	82	82	1,01	...	...	...	9	10	9	Madagascar ³
...	...	...	...	62	60	65	1,09	11	12	10	9 ^Y	10 ^Y	9 ^Y	Malawi
...	...	...	...	29	32	26	0,83	5	6	4	7	...	...	Malí ³
72	71	73	1,03	91	91	91	1,00	12	12	12	14 ²	14 ²	13 ²	Mauricio ³
18	19	17	0,93	53	53	53	0,99	5	...	...	8 ²	9 ²	7 ²	Mozambique
55	54	57	1,06	59	58	61	1,05	...	...	...	11	11	11	Namibia ³
27	32	22	0,68	45	51	39	0,76	...	...	...	4	5	3	Niger ³
...	...	...	...	67 ^Y	73 ^Y	61 ^Y	0,85 ^Y	7	8	7	8 ^Y	9 ^Y	7 ^Y	Nigeria ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centrafricana
23	22	24	1,09	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	R. D. del Congo ³
14	13	15	1,16	86	86	87	1,01	5	5	5	...	...	...	R. U. de Tanzania ³
...	...	...	...	96	97	95	0,99	6	...	...	9 ²	8 ²	9 ²	Rwanda ³
...	...	...	...	45	44	46	1,04	...	...	...	10	10	10	Santo Tomé y Príncipe
37	38	36	0,96	59	58	59	1,02	5	...	...	7 ²	...	...	Senegal ³
75	74	77	1,03	96	97	94	0,97	14	14	14	15	14	15	Seychelles ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
44	45	43	0,95	52 ^Y	53 ^Y	51 ^Y	0,98 ^Y	13	13	14	13 ^Y	13 ^Y	13 ^Y	Sudáfrica
42	40	43	1,06	48 ²	48 ²	47 ²	0,99 ²	10	10	9	10 ²	10 ²	10 ²	Swazilandia
37	40	35	0,87	42	44	41	0,94	9	11	7	...	...	...	Togo
...	...	...	...	62	62	63	1,02	10	11	9	10 ^Y	11 ^Y	10 ^Y	Uganda
37	36	38	1,07	44	43	46	1,08	7	7	6	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental														
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	16	Alemania
...	...	...	...	47 ²	48 ²	46 ²	0,97 ²	...	...	...	11	11	11	Andorra ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	Austria ²
...	...	...	...	...	...	...	...	18	18	18	16	16	16	Bélgica ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	17 ^Y	17 ^Y	Canadá
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	13	14	13	14	Chipre ^{2,4}
...	...	...	...	73 ²	69 ²	77 ²	1,11 ²	16	16	17	17	16	17	Dinamarca
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	España
...	...	...	...	70 ²	69 ²	72 ²	1,03 ²	16	...	...	16	15	16	Estados Unidos
...	...	...	...	93 ²	91 ²	95 ²	1,04 ²	17	17	18	17	17	18	Finlandia
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	Francia ⁶
97	97	96	0,99	94 ²	93 ²	94 ²	1,00 ²	14	13	14	17	17	17	Grecia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	17	18	17	18	Irlanda
98	100	96	0,97	96 ²	98 ²	95 ²	0,97 ²	17	16	17	18	17	19	Islandia

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2006	1999				2006			
			Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
Israel ³	5-15	Sí	...	124	...	...	...	...	96	95	98	1,03
Italia ²	6-14	Sí	558	555	100	101	99	0,99	105	105	104	0,99
Luxemburgo	6-15	Sí	5	6	97	...	...	...	99	97	100	1,03
Malta ²	5-15	Sí	5	4 ²	102	103	102	0,99	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²
Mónaco ^{2,7}	6-15	No	...	0,4 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	Sí	61	60	100	100	99	0,99	100	100	100	1,00
Países Bajos ²	5-17	Sí	199	202	99	100	99	0,99	102	103	101	0,98
Portugal ²	6-14	Sí	...	119	...	...	...	...	109	108	109	1,01
Reino Unido	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino ^{2,7}	6-16	No	...	0,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7-16	Sí	127	93 ²	104	105	103	0,98	95 ²	96 ²	95 ²	0,99 ²
Suiza	7-15	Sí	82	74	93	91	95	1,04	90	88	92	1,04
América Latina y el Caribe												
Anguila ³	5-17	Sí	0,2	0,2	...	...	...	...	116	101	137	1,36
Antigua y Barbuda	5-16	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	6-15	...	4	...	112	109	115	1,06	...	...	...	...
Argentina ^{2,3}	5-14	Sí	781	743 ²	112	111	112	1,00	109 ²	109 ²	108 ²	0,99 ²
Aruba ⁴	6-16	...	1	1	109	112	106	0,94	98	93	103	1,10
Bahamas	5-16	No	7	6	116	122	111	0,91	107	106	108	1,01
Barbados	5-16	Sí	4	4	99	99	98	0,99	111	112	109	0,97
Belice	5-14	Sí	8	9	128	129	126	0,98	123	122	124	1,02
Bermudas ⁴	5-16	...	...	1	...	...	...	...	103	...	...	...
Bolivia ³	6-13	Sí	282	287	124	124	125	1,01	122	122	122	1,00
Brasil ³	7-14	Sí	...	4.323 ²	...	...	...	...	125 ²	...	...	...
Chile ²	6-13	Sí	284	252	95	95	94	0,99	99	100	99	0,98
Colombia ²	5-14	No	1.267	1.129	137	140	134	0,96	125	127	123	0,97
Costa Rica ³	6-15	Sí	87	86	104	104	105	1,01	108	108	108	1,00
Cuba	6-14	Sí	164	145	106	109	104	0,95	103	102	104	1,02
Dominica ⁴	5-16	No	2	1	111	118	104	0,88	82	79	85	1,07
Ecuador ³	5-14	Sí	374	399	134	134	134	1,00	137	138	137	0,99
El Salvador ³	7-15	Sí	196	183	134	138	129	0,94	119	121	116	0,96
Granada ⁴	5-16	No	...	2 ²	...	...	...	...	100 ²	102 ²	99 ²	0,96 ²
Guatemala ³	7-15	Sí	425	460	131	135	127	0,94	124	125	122	0,98
Guyana ³	6-15	Sí	18	20 ^Y	126	123	128	1,05	126 ^Y	126 ^Y	127 ^Y	1,02 ^Y
Haití	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ^{2,3}	6-11	Sí	...	252	...	...	...	...	137	139	134	0,96
Islas Caimán	5-16	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	4-16	...	0,3	0,4 ²	...	...	...	...	83 ²	83 ²	84 ²	1,01 ²
Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	113	110	115	1,04 [*]
Jamaica	6-11	No	...	52 ²	...	...	...	...	93 ²	94 ²	92 ²	0,98 ²
México ³	6-15	Sí	2.509	2.355	111	111	111	1,00	111	112	110	0,98
Montserrat	5-16	...	0,1	0,1	...	...	...	...	110	108	113	1,04
Nicaragua ³	6-12	Sí	203	228	141	144	137	0,95	168	173	163	0,94
Panamá ³	6-11	Sí	69	78	112	113	111	0,99	115	116	114	0,98
Paraguay ³	6-14	Sí	179	158 ²	131	134	128	0,96	111 ²	113 ²	110 ²	0,97 ²
Perú ³	6-16	Sí	676	615	110	110	110	1,00	109	109	110	1,01
R. Dominicana ³	5-13	Sí	267	217	132	137	128	0,94	101	102	100	0,98
Saint Kitts y Nevis ⁴	5-16	No	...	0,9 ²	...	...	...	...	95 ²	92 ²	99 ²	1,08 ²
San Vicente/Granadinas	5-15	No	...	2 ²	...	...	...	...	95 ²	101 ²	90 ²	0,89 ²
Santa Lucía	5-15	No	4	3	107	109	106	0,97	107	104	110	1,05
Suriname ³	6-12	Sí	...	11	...	...	...	...	113	115	111	0,97
Trinidad y Tobago ^{2,3}	5-11	Sí	20	17 ^{*,2}	94	94	93	0,98	94 ^{*,2}	96 ^{*,2}	92 ^{*,2}	0,96 ^{*,2}
Uruguay ³	6-15	Sí	60	52	107	107	107	1,00	101	100	101	1,01
Venezuela (R.B.) ³	6-15	Sí	537	561	98	99	97	0,98	101	102	99	0,97
Asia Central												
Armenia ³	7-14	Sí	...	40	...	...	...	...	104	102	106	1,05
Azerbaiyán ³	6-16	Sí	175	124	94	94	95	1,01	98	99	97	0,98
Georgia ³	6-14	Sí	74	49	99	99	100	1,02	100	97	103	1,06
Kazajstán	7-17	Sí	...	235	...	...	...	...	110	110	110	1,00
Kirguistán ³	7-15	Sí	120 [*]	103	100 [*]	99 [*]	100 [*]	1,02 [*]	97	98	97	0,99

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2006				1999			2006			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	Israel ³
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	16	16	17	Italia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	14	13	14	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15 ²	15 ²	15 ²	Malta ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco ^{2,7}
...	...	...	...	...	...	...	...	17	17	18	17	17	18	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	16	17	16	16	17	16	Países Bajos ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	15	15	16	Portugal ²
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	17	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino ^{2,7}
...	...	...	...	...	...	...	...	19	17	20	16	15	17	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	14	15	15	15	Suiza
América Latina y el Caribe														
...	...	...	...	78 ²	...	...	...	...	...	...	11	11	11	Anguila ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
77	72	82	1,14	...	...	...	...	15	14	15	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	...	98 ²	100 ²	97 ²	0,97 ²	15	14	16	15 ²	14 ²	16 ²	Argentina ^{2,3}
90	91	89	0,98	81 ²	80 ²	82 ²	1,02 ²	13	13	14	14	13	14	Aruba ⁴
84	85	82	0,96	70	67	73	1,09	...	...	...	...	...	...	Bahamas
77	77	76	0,99	87	87	87	1,00	13	13	14	...	...	...	Barbados
78	80	76	0,95	68	68	68	1,00	...	...	...	13 ^Y	13 ^Y	13 ^Y	Belice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	13 ²	14 ²	Bermudas ⁴
69	68	69	1,03	71	71	72	1,01	13	...	...	...	...	...	Bolivia ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	14	14 ²	14 ²	15 ²	Brasil ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	14	Chile ²
60	61	59	0,96	...	...	...	...	11	11	11	12	12	13	Colombia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	12 ²	12 ²	12 ²	Costa Rica ³
98	...	...	...	99	98	100	1,02	12	12	13	16	15	17	Cuba
80	83	78	0,94	46 ^Y	46 ^Y	46 ^Y	1,01 ^Y	12	12	13	13 ²	13 ²	14 ²	Dominica ⁴
84	83	84	1,01	89	89	89	1,00	...	...	...	...	...	...	Ecuador ³
...	...	...	...	60	60	61	1,01	11	11	11	12	12	12	El Salvador ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 ²	12 ²	12 ²	Granada ⁴
56	58	54	0,92	71	72	70	0,97	...	...	...	10	11	10	Guatemala ³
91	90	93	1,03	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	13 ²	14 ²	Guyana ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	70	69	72	1,05	...	...	...	11 ^Y	11 ^Y	12 ^Y	Honduras ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	54 ²	57 ²	51 ²	0,90 ²	...	...	...	11 ²	11 ²	12 ²	Islas Turcos y Caicos
73	70	76	1,09	70 ²	66 ²	74 ²	1,12 ²	16	15	17	17 ²	15 ²	19 ²	Islas Virgenes Británicas ⁴
...	...	...	...	75 ²	74 ²	76 ²	1,03 ²	...	...	...	...	...	...	Jamaica
89	89	89	1,01	90 ^Y	90 ^Y	89 ^Y	0,99 ^Y	12	12	12	13	14	13	México ³
...	...	...	...	56 ²	42 ²	73 ²	1,76 ²	...	...	...	16	15	16	Montserrat
39	40	38	0,95	67	66	68	1,04	...	...	...	...	...	...	Nicaragua ³
84	84	84	1,00	88 ^Y	87 ^Y	89 ^Y	1,02 ^Y	13	12	13	13	13	14	Panamá ³
...	...	...	...	69 ²	68 ²	70 ²	1,04 ²	11	11	11	12 ²	12 ²	12 ²	Paraguay ³
79	79	79	1,00	82	81	82	1,02	...	...	...	14	14	14	Perú ³
58	58	58	1,00	68 ²	68 ²	68 ²	1,00 ²	...	...	...	12 ^Y	12 ^Y	13 ^Y	R. Dominicana ³
...	...	...	...	66 ^Y	66 ^Y	67 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	12 ²	12 ²	13 ²	Saint Kitts y Nevis ⁴
...	...	...	...	62 ²	66 ²	58 ²	0,88 ²	...	...	...	12 ²	12 ²	12 ²	San Vicente/Granadinas
76	76	75	0,99	75	73	77	1,05	...	...	...	14	13	14	Santa Lucía
...	...	...	...	86	86	86	1,00	...	...	...	...	...	...	Suriname ³
67	66	67	1,02	65 ²	64 ²	66 ²	1,03 ²	11	11	12	11 ²	11 ²	11 ²	Trinidad y Tobago ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	15	15	14	16	Uruguay ³
60	60	60	1,01	65	65	65	1,00	...	...	...	13	...	...	Venezuela (R.B.) ³
Asia Central														
...	...	...	...	55	53	58	1,08	11	...	...	11	11	12	Armenia ³
...	...	...	...	70	71	69	0,98	10	10	10	11	11	11	Azerbaiyán ³
69	68	69	1,02	74	73	76	1,05	12	12	12	12	12	13	Georgia ³
...	...	...	...	59	61	57	0,93	12	12	12	15	15	16	Kazajstán
58*	59*	58*	0,99*	59	60	58	0,96	11	11	12	12	12	13	Kirguistán ³

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2006	1999				2006			
			Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)		
Mongolia ³	7-15	Sí	70	56	109	109	109	1,00	122	122	122	1,00
Tayikistán ³	7-15	Sí	177	173	99	102	96	0,95	101	103	99	0,95
Turkmenistán ³	7-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán ³	7-15	Sí	677	505	102	...	...	...	93	95	92	0,97
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán ³	6-15	Sí	...	742 ²	...	...	...	...	96 ²	113 ²	79 ²	0,70 ²
Bangladesh ³	6-10	Sí	4.005	4.318 ^Y	113	115	112	0,98	123 ^Y	122 ^Y	124 ^Y	1,02 ^Y
Bhután ³	6-16	Sí	12	16	79	83	75	0,90	118	119	117	0,98
India ³	6-14	Sí	29.639	32.366	120	129	111	0,86	130	133	126	0,95
Irán, R. I. de ^{3,8}	6-10	Sí	1.563	1.400	91	91	91	0,99	130	112	150	1,35
Maldivas	6-12	No	8	6	102	101	102	1,01	100	100	99	0,99
Nepal ³	5-9	Sí	879	1.155*	132	150	113	0,76	160*	160*	160*	1,00*
Pakistán	5-9	No	...	4.425	...	...	...	...	113	125	100	0,80
Sri Lanka ²	5-13	No	...	324 ²	...	...	...	...	109 ²	109 ²	109 ²	1,00 ²
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	5-15	Sí	...	269 ²	...	...	...	...	106 ²	106 ²	105 ²	1,00 ²
Brunei Darussalam	5-16	No	8	8	107	107	106	0,99	105	105	105	1,00
Camboya ³	...	Sí	404	435	109	112	106	0,95	131	135	127	0,94
China ^{3,9}	6-14	Sí	...	16.764	...	...	...	...	88	88	87	0,99
Fiji	6-15	No	...	18	...	...	...	...	96	96	96	1,00
Filipinas ³	6-12	Sí	2.551	2.547	133	136	129	0,95	126	131	121	0,93
Indonesia	7-15	No	...	5.122	...	...	...	...	121	123	119	0,96
Islas Cook ⁴	5-15	...	0,6	0,3 ²	131	...	...	...	68 ²	67 ²	70 ²	1,04 ²
Islas Marshall ^{2,4}	6-14	No	1	2	123	122	123	1,01	100	105	96	0,91
Islas Salomón	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón ⁵	6-15	Sí	1.222	1.205	101	102	101	1,00	99	99	99	1,01
Kiribati ⁴	6-15	No	3	3 ²	109	106	113	1,06	120 ²	119 ²	121 ²	1,02 ²
Macao (China)	5-14	...	6	4	88	88	89	1,02	95	94	96	1,02
Malasia	...	No	...	520 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	0,99 ²
Micronesia (Estados Fed.)	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar ³	5-9	Sí	1.226	1.173	132	130	133	1,03	138	139	136	0,98
Nauru	...	No	...	0,2	...	...	...	...	71	65	77	1,19
Niue ⁴	5-16	...	0,05	0,02 ²	105	79	137	1,73	81 ²	69 ²	93 ²	1,34 ²
Nueva Zelandia ⁵	5-16	Sí	...	58 ²	...	...	...	...	104 ²	105 ²	104 ²	1,00 ²
Palau ^{2,4}	6-14	Sí	0,4	0,3 ^Y	118	120	115	0,96	87 ^Y	...	...	...
Papua Nueva Guinea	6-14	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea ^{2,5}	6-14	Sí	711	606	106	109	103	0,94	107	106	109	1,02
R. D. P. Lao	6-10	No	180	186	114	121	108	0,89	124	129	120	0,93
R. P. D. de Corea	6-15	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	No	5	6 ^Y	105	106	104	0,98	101 ^Y	101 ^Y	101 ^Y	1,00 ^Y
Singapur	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-14	Sí	1.037	...	110	111	107	0,96	...	...	...	...
Timor-Leste ³	7-15	Sí	...	37 ²	...	...	...	...	112 ²	118 ²	105 ²	0,89 ²
Tokelau ⁴	...	...	...	0,04 ^Y	...	...	...	...	78 ^Y	48 ^Y	109 ^Y	2,28 ^Y
Tonga	6-14	No	3	3	104	107	100	0,94	116	118	114	0,97
Tuvalu ⁴	7-14	No	0,2	0,3	89	94	83	0,89	112	120	104	0,86
Vanuatu	6-12	No	6	7 ^Y	109	109	109	1,00	120 ^Y	122 ^Y	117 ^Y	0,96 ^Y
Viet Nam ³	6-14	Sí	2.035	1.355	106	110	103	0,93	...	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	6-11	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia ²	6-14	Sí	745	569	101	102	100	0,98	98	99	97	0,98
Bahrein	6-15	Sí	13	15	105	103	107	1,04	125	124	126	1,02
Djibuti	6-15	No	6	11	29	33	25	0,74	52	57	48	0,85
Egipto ³	6-14	Sí	1.451	1.702	92	94	91	0,96	103	105	102	0,97
Emiratos Árabes Unidos ³	6-14	Sí	47	56	93	95	92	0,97	102	103	101	0,99
Iraq	6-11	Sí	709	844 ²	102	109	95	0,88	108 ²	111 ²	105 ²	0,94 ²
Jamahiriyá Árabe Libia ²	6-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania ²	6-15	Sí	126	131	101	100	101	1,00	90	89	90	1,01
Kuwait ²	6-14	Sí	35	41	97	97	98	1,01	94	96	93	0,97

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2006				1999			2006			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
81	81	81	0,99	79	79	79	1,00	9	8	10	13	12	14	Mongolia ³
93	95	90	0,95	98	100	95	0,95	10	11	9	11	12	10	Tayikistán ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán ³
...	...	...	...	77	...	...	...	11	11	10	11	12	11	Uzbekistán ³
Asia Meridional y Occidental														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	11 ^Y	4 ^Y	Afganistán ³
74	74	74	1,00	86 ^Y	83 ^Y	88 ^Y	1,07 ^Y	8	9	8	8 ^Y	8 ^Y	8 ^Y	Bangladesh ³
20	21	19	0,91	43	44	42	0,95	7	8	7	10	11	10	Bhután ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10 ^Z	11 ^Z	9 ^Z	India ³
44	45	43	0,97	94 ^Z	...	...	...	12	12	11	13 ^Z	13 ^Z	13 ^Z	Irán, R. I. del ^{3,8}
87	86	87	1,01	78	78	79	1,01	12	12	12	12	12	12	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal ³
...	...	...	...	88	97	78	0,80	...	...	...	7	7	6	Pakistán
...	...	...	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ²
Asia Oriental y el Pacífico														
...	...	...	...	72 ^Z	69 ^Z	75 ^Z	1,08 ^Z	20	20	20	20	20	21	Australia
...	...	...	...	68	67	69	1,03	14	13	14	14	14	14	Brunei Darussalam
64	65	63	0,97	82	83	82	1,00	...	...	...	10	10	9	Camboya ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	China ^{3,9}
...	...	...	...	70 ^Z	70 ^Z	70 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	13 ^Z	13 ^Z	13 ^Z	Fiji
46	47	45	0,95	45	42	47	1,12	12	11	12	12	11	12	Filipinas ³
...	...	...	...	41	42	41	0,97	...	...	...	12	...	...	Indonesia
...	...	...	...	51 ^Z	49 ^Z	53 ^Z	1,08 ^Z	11	11	11	10 ^Z	10 ^Z	10 ^Z	Islas Cook ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	7	8	7	8 ^Z	9 ^Z	8 ^Z	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14	15	14	15	15	15	Japón ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	12	11	12	12 ^Z	12 ^Z	13 ^Z	Kiribati ⁴
63	61	65	1,07	78	78	79	1,02	12	12	12	15	16	14	Macao (China)
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13 ^Z	12 ^Z	13 ^Z	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
90	...	...	...	...	...	...	...	8	7	8	...	...	...	Myanmar ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8*	8*	9*	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12 ^Z	12 ^Z	12 ^Z	Niue ⁴
...	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	1,00 ^Z	17	17	18	19	19	20	Nueva Zelanda ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau ^{2,4}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
97	100	94	0,94	98	97	100	1,04	15	16	14	17	18	15	R. de Corea ^{2,5}
52	53	51	0,96	66	66	66	1,00	8	9	7	9	10	8	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12	12	13	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	Tailandia
...	...	...	...	39 ^Z	39 ^Z	38 ^Z	0,97 ^Z	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	10 ^Y	11 ^Y	Tokelau ⁴
48	50	47	0,94	...	...	...	...	13	13	14	13 ^Y	13 ^Y	13 ^Y	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ⁴
...	...	...	...	55 ^Y	56 ^Y	54 ^Y	0,97 ^Y	9	...	...	10 ^Y	11 ^Y	10 ^Y	Vanuatu
79	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	...	...	...	Viet Nam ³
Estados Árabes														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
77	79	76	0,97	85	86	84	0,98	...	...	...	13 ^Z	13 ^Z	13 ^Z	Argelia ²
89	86	91	1,06	99	99	100	1,01	13	13	14	15	14	16	Bahrein
21	24	18	0,75	37	41	33	0,81	3	4	3	4	5	4	Djibuti
...	...	...	...	93 ^Y	93 ^Y	92 ^Y	0,99 ^Y	13	...	...	12 ^Y	...	...	Egipto ³
49	49	49	1,00	38	39	37	0,94	11	10	11	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos ³
79	83	74	0,90	83 ^Z	86 ^Z	79 ^Z	0,92 ^Z	8	9	7	10 ^Z	11 ^Z	8 ^Z	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia ²
67	67	68	1,02	62 ^Y	63 ^Y	62 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	13	13	13	Jordania ²
62	63	61	0,97	55 ^Z	54 ^Z	55 ^Z	1,01 ^Z	14	13	14	13	12	13	Kuwait ²

Cuadro 4 (continuación)

País o territorio	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Nuevos alumnos ingresados (en miles)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			1999	2006	1999				2006			
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)
Libano ^{2,3}	6-15	Sí	71	68	93	97	90	0,92	86	86	86	0,99
Marruecos	6-14	Sí	731	615	112	115	108	0,94	102	104	100	0,96
Mauritania ³	6-14	Sí	...	103	...	...	...	...	127	124	129	1,04
Omán	6-15	Sí	52	44	87	87	87	1,00	76	76	76	1,01
Qatar ³	6-17	Sí	11	13	108	109	107	0,98	108	107	109	1,02
R. Árabe Siria ²	6-14	Sí	466	568	106	109	103	0,94	123	125	122	0,97
Sudán ³	6-13	Sí	...	795	...	...	...	...	77	83	72	0,87
T. A. Palestinos	6-15	...	95	95	103	103	104	1,01	78	78	78	1,01
Túnez	6-16	Sí	204	158	100	100	100	1,00	98	97	100	1,02
Yemen ³	6-14	Sí	440	730	76	88	63	0,71	112	122	102	0,83
Europa Central y Oriental												
Albania ³	6-13	Sí	67	56 ^Y	96	97	95	0,98	99 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	0,99 ^Y
Belarrús ³	6-15	Sí	173	...	131	132	131	0,99	101	102	100	0,98
Bosnia y Herzegovina ³	...	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria ^{2,3}	7-14	Sí	93	64	101	102	100	0,98	100	100	100	1,00
Croacia ³	7-14	Sí	50	46	94	95	93	0,98	97	97	97	1,00
Eslovaquia ²	6-15	Sí	75	56	102	102	101	0,99	101	102	101	0,99
Eslovenia ²	6-14	Sí	21	17	98	98	97	0,99	96	95	96	1,00
Estonia	7-15	Sí	18	12	100	101	100	0,99	96	96	95	0,99
Federación de Rusia ³	6-15	Sí	1.866	1.288	96	...	...	...	100	101	100	0,99
Hungría	7-16	Sí	127	97	102	104	101	0,97	97	97	96	1,00
la ex R. Y. de Macedonia ^{2,3}	7-14	Sí	32	26 ²	102	102	102	1,00	99 ²	99 ²	99 ²	1,01 ²
Letonia ³	7-15	Sí	32	18	98	99	98	1,00	95	95	95	1,00
Lituania ²	7-15	Sí	54	35	104	105	104	0,99	96	98	94	0,96
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia ^{2,5}	7-15	Sí	535	386	101	101	100	0,99	97	97	98	1,00
R. Checa	6-15	Sí	124	92	100	101	99	0,98	109	109	108	1,00
R. de Moldova ^{3,4,10}	7-15	Sí	62	40	105	105	104	1,00	98	98	97	0,99
Rumania ³	7-14	Sí	269	217	94	95	94	0,99	97	97	97	1,00
Serbia	7-14	Sí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquia ³	6-14	Sí	...	1.311	...	...	...	...	94	95	92	0,97
Ucrania ³	6-17	Sí	623	395*	97	97	97	1,00	99*	99*	99*	1,00*

	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad)	Gratuidad de la enseñanza garantizada por la ley ¹	Total	Total	Media ponderada							
					Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)
Mundo	130.195	135.340	104	109	100	0,92	111	114	108	0,95
Países desarrollados	12.380	11.575	102	103	101	0,98	102	103	101	0,99
Países en desarrollo	113.366	120.589	105	110	100	0,91	112	115	109	0,95
Países en transición	4.449	3.175	99	100	99	0,99	100	101	100	0,99
África Subsahariana	16.397	23.637	90	96	84	0,87	111	116	106	0,92
América del Norte y Europa Occidental	9.328	8.932	103	104	101	0,97	103	103	102	0,99
América Latina y el Caribe	13.176	13.142	119	122	116	0,95	119	122	117	0,96
América Latina	12.612	12.557	118	121	115	0,95	118	120	115	0,96
Caribe	565	585	156	153	159	1,04	157	157	156	0,99
Asia Central	1.795	1.416	101	101	101	1,00	102	103	100	0,98
Asia Meridional y Occidental	40.522	44.823	114	123	104	0,85	127	130	123	0,94
Asia Oriental y el Pacífico	37.045	31.830	103	103	102	0,99	98	99	97	0,98
Asia Oriental	36.513	31.288	103	103	102	0,99	98	99	97	0,98
Pacífico	533	542	102	104	101	0,97	101	103	99	0,96
Estados Árabes	6.297	7.191	90	93	87	0,93	100	102	98	0,96
Europa Central y Oriental	5.635	4.370	97	99	96	0,97	98	98	97	0,99

1. Fuente: Tomasevsky (2006).

2. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de los informes elaborados en el marco de la aplicación de los tratados de las Naciones Unidas relativos a los derechos humanos.

3. Se siguen percibiendo derechos de matrícula en la enseñanza primaria, a pesar de que la ley garantiza la gratuidad de la educación (Banco Mundial, 2002; Bentaouet-Kattan, 2005; y Tomasevsky, 2006).

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. No se perciben derechos de matrícula, pero se ha señalado la existencia de algunos costos directos (Banco Mundial 2002; Bentaouet-Kattan, 2005; y Tomasevsky, 2006).

6. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						País o territorio
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2006				1999			2006			
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
69	70	67	0,95	60	61	59	0,97	12	12	12	13	13	13	Líbano ^{2,3}
51	53	48	0,92	84	86	82	0,96	8	9	7	10	...	...	Marruecos
...	...	...	...	38	38	39	1,04	7	...	...	8	8	8	Mauritania ³
70	70	71	1,01	54	53	54	1,01	...	...	...	12	12	11	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	14	13	13	14	Qatar ³
60	60	59	0,98	52	52	52	1,00	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria ²
...	...	...	...	...	...	...	...	5	...	...	...	...	...	Sudán ³
...	...	...	...	58	58	58	0,99	12	12	12	14	13	14	T. A. Palestinos
...	...	...	...	88	88	89	1,02	13	13	13	14	13	14	Túnez
25	30	20	0,68	...	...	...	...	8	10	5	9	11	7	Yemen ³
Europa Central y Oriental														
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	11 ^y	11 ^y	11 ^y	Albania ³
76	77	76	0,99	84	85	83	0,98	14	13	14	15	14	15	Belarrús ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	13	14	Bulgaria ^{2,3}
68	69	66	0,97	...	...	...	...	12	12	12	14	13	14	Croacia ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	15	14	15	Eslovaquia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	17	16	17	Eslovenia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	15	16	15	17	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	Federación de Rusia ³
...	...	...	...	65 ^z	67 ^z	63 ^z	0,94 ^z	14	14	14	15	15	16	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12 ^z	12 ^z	12 ^z	la ex R. Y. de Macedonia ^{2,3}
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	16	14	17	Letonia ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	16	15	17	Lituania ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	15	15	16	Polonia ^{2,5}
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	15	15	15	R. Checa
...	...	...	...	71	71	71	1,00	11	11	12	12	12	13	R. de Moldova ^{3,4,10}
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	14	14	14	Rumania ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
...	...	...	...	74 ^z	75 ^z	73 ^z	0,97 ^z	...	...	...	11	12	11	Turquía ³
69	...	...	...	75*	75*	75*	1,00*	13	13	13	14	14*	15*	Ucrania ³

Mediana								Media ponderada						
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	68	67	68	1,01	10	10	9	11	11	11	Mundo
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	16	16	15	16	Países desarrollados
...	...	...	...	66	66	67	1,00	9	10	8	10	11	10	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13	13	13	Países en transición
27	29	27	0,92	52	53	51	0,98	7	7	6	8	9	8	África Subsahariana
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	15	16	América del Norte y Europa Occidental
77	72	82	1,14	70	66	74	1,12	13	12	13	13	13	14	América Latina y el Caribe
69	68	69	1,03	71	72	71	0,99	13	12	13	13	13	14	América Latina
...	...	...	...	70	67	73	1,09	11	11	11	11	11	11	Caribe
...	...	...	...	72	72	73	1,02	11	11	11	12	12	12	Asia Central
...	...	...	...	87	90	83	0,92	8	9	7	9	10	9	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	12	12	12	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	67	66	67	1,01	10	11	10	12	12	11	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	14	14	14	Pacífico
65	65	64	0,99	60	61	59	0,97	10	11	9	11	11	10	Estados Árabes
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13	13	13	Europa Central y Oriental

7. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

8. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que se han incluido recientemente en las estadísticas de escolarización los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.

9. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos.
10. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.
(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
(*) Estimación nacional.

Cuadro 5
Participación en la enseñanza primaria

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2006		1999		2006		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
África Subsahariana														
1	Angola	6-9	1.913	1.057	46	...	...	5	...	64	69	59	0,86
2	Benin	6-11	1.415	872	39	1.357	44	7	13	74	89	59	0,67	
3	Botswana	6-12	304	322	50	327 ²	49 ²	5	5 ^Y	104	104	104	1,00	
4	Burkina Faso	7-12	2.327	816	40	1.391	44	11	14	43	51	36	0,70	
5	Burundi	7-12	1.283	702	44	1.325	48	1	1	60	67	54	0,80	
6	Cabo Verde	6-11	77	92	49	81	49	—	0,3	119	122	116	0,96	
7	Camerún	6-11	2.796	2.134	45	2.998	45	28	23	84	92	75	0,82	
8	Chad	6-11	1.730	840	37	1.262 ²	40 ²	25	31 ²	63	79	46	0,58	
9	Comoras	6-11	128	83	45	107 ²	46 ²	12	10 ²	76	82	69	0,85	
10	Congo	6-11	573	276	49	617	47	10	38	56	58	55	0,95	
11	Côte d'Ivoire	6-11	2.993	1.911	43	2.112	44	12	12	69	79	59	0,74	
12	Eritrea	7-11	585	262	45	364	44	11	8	52	57	47	0,82	
13	Etiopía	7-12	13.142	5.168	38	12.175	47	...	...	48	59	36	0,61
14	Gabón	6-11	184	265	50	281 ^Y	49 ^Y	17	29 ^Y	148	148	148	1,00	
15	Gambia	7-12	246	150	46	182	51	3	3 ^Y	77	83	72	0,87	
16	Ghana	6-11	3.409	2.377	47	3.366	49	13	16	75	78	72	0,92	
17	Guinea	7-12	1.425	727	38	1.258	45	15	22	57	70	45	0,64	
18	Guinea-Bissau	7-12	265	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
19	Guinea Ecuatorial	7-11	64	75	44	76 ²	49 ²	33	30 ²	142	159	125	0,79	
20	Kenya	6-11	5.763	4.782	49	6.101	49	...	4 ²	93	94	91	0,97	
21	Lesotho	6-12	371	365	52	425	50	...	0,4	102	98	106	1,08	
22	Liberia	6-11	588	396	42	538	47	38	...	85	98	73	0,74	
23	Madagascar	6-10	2.652	2.012	49	3.699	49	22	19	93	95	92	0,97	
24	Malawi	6-11	2.461	2.582	49	2.934	50	...	1	137	140	134	0,96	
25	Mali	7-12	2.009	959	41	1.610	44	22	38	59	70	49	0,70	
26	Mauricio	5-10	119	133	49	121	49	24	26	105	105	106	1,00	
27	Mozambique	6-12	3.983	2.302	43	4.173	46	...	2	70	80	59	0,74	
28	Namibia	6-12	376	383	50	403	50	4	4	104	104	105	1,01	
29	Niger	7-12	2.226	530	39	1.127	41	4	4	31	37	25	0,68	
30	Nigeria ³	6-11	23.631	17.907	44	22.267 ²	45 ²	4	...	88	98	78	0,79	
31	R. Centroafricana	6-11	691	...	...	419	41	...	10 ²	...	...	...	...
32	R. D. del Congo	6-11	10.043	4.022	47	...	...	19	...	48	51	46	0,90
33	R. U. de Tanzania	7-13	7.217	4.190	50	8.317	49	0,2	1	67	67	67	1,00	
34	Rwanda	7-12	1.443	1.289	50	2.020	51	...	1	92	93	91	0,98	
35	Santo Tomé y Príncipe	7-12	24	24	49	31	49	—	— ²	108	109	106	0,97	
36	Senegal	7-12	1.845	1.034	46	1.473	49	12	12	64	69	59	0,86	
37	Seychelles ⁴	6-11	...	10	49	9	49	5	6	116 ^Y	117	116	0,99	
38	Sierra Leona	6-11	871	...	...	1.322	48	...	3	...	...	...	...
39	Somalia	6-12	1.520	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7-13	7.116	7.935	49	7.444 ^Y	49 ^Y	2	2 ^Y	116	117	114	0,97	
41	Swazilandia	6-12	207	213	49	222 ²	48 ²	—	— ²	100	102	97	0,95	
42	Togo	6-11	1.027	954	43	1.052	46	36	43	112	127	96	0,75	
43	Uganda	6-12	6.309	6.288	47	7.364	50	...	9	125	130	119	0,92	
44	Zambia	7-13	2.292	1.556	48	2.679	49	...	3	80	84	77	0,92	
45	Zimbabwe	6-12	2.417	2.460	49	2.446	50	88	...	100	101	98	0,97	
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	6-9	3.224	3.767	49	3.329	49	2	3	106	106	105	0,99	
47	Andorra ⁴	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
48	Austria	6-9	349	389	48	355	49	4	5	103	103	102	0,99	
49	Bélgica	6-11	718	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99	
50	Canadá	6-11	2.329	2.429	49	2.389 ^Y	49 ^Y	6	...	99	99	99	1,00	
51	Chipre ⁴	6-11	...	64	48	60	49	4	6	97	98	97	1,00	
52	Dinamarca	7-12	421	372	49	416	49	11	12	101	102	101	1,00	
53	España	6-11	2.388	2.580	48	2.501	48	33	33	106	106	105	0,99	
54	Estados Unidos	6-11	24.767	24.938	49	24.319	49	12	10	101	100	102	1,03	
55	Finlandia	7-12	379	383	49	372	49	1	1	99	99	99	1,00	
56	Francia ⁵	6-10	3.690	3.944	49	4.052	48	15	15	107	107	106	0,99	
57	Grecia	6-11	634	646	48	645	49	7	7	94	94	95	1,00	
58	Irlanda	4-11	446	457	49	462	48	0,9	1	104	104	103	0,99	

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²				
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
2006					1999				2006				1999		2006		
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	
África Subsahariana																	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
96	105	87	0,83	...	50*	59*	40*	0,68*	80	87	73	0,84	586*	59*	244	71	2
107 ²	107 ²	106 ²	0,99 ²	...	80	79	82	1,04	84 ²	83 ²	85 ²	1,03 ²	55	44	49 ²	45 ²	3
60	66	54	0,82	...	35	41	28	0,70	47	52	42	0,82	1.231	54	1.215	54	4
103	108	98	0,91	...	...	...	...	...	75	76	73	0,97	...	...	324	53	5
106	108	103	0,95	...	99	99	98	0,98	88	88	87	0,99	0,8	90	9	52	6
107	117	98	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
76 ²	90 ²	61 ²	0,68 ²	...	51	63	39	0,62	...	...	...	...	654	62	...	...	8
85 ²	91 ²	80 ²	0,88 ²	...	49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	9
108	113	102	0,90	...	...	...	...	...	55	58	52	0,90	...	...	243	53	10
71	79	62	0,79	...	52	60	45	0,75	...	...	...	...	1.290	58	...	...	11
62	69	56	0,81	...	33	36	31	0,86	47	50	43	0,87	335	52	308	53	12
91	97	85	0,88	...	34	41	28	0,69	71	74	68	0,92	7.069	55	3.721	55	13
152 ^Y	153 ^Y	152 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
74	71	77	1,08	...	64	68	61	0,89	62	59	64	1,09	68	55	90	46	15
98	98	97	0,99	...	57	58	55	0,96	72	73	71	0,97	1.349	50	967	51	16
88	96	81	0,84	...	45	52	36	0,69	72	77	66	0,86	698	56	389	59	17
...	...	...	...	...	45	53	37	0,71	...	...	...	...	114	57	...	...	18
122 ²	125 ²	119 ²	0,95 ²	...	89	...	...	...	...	...	...	...	6	...	...	...	19
106	107	104	0,97	...	63	63	64	1,01	75	75	76	1,02	1.859	49	1.371	48	20
114	115	114	1,00	...	57	54	61	1,12	72	71	74	1,04	152	46	101	47	21
91	96	87	0,90	...	42	47	36	0,77	39	40	39	0,97	268	55	356	50	22
139	142	137	0,96	...	63	63	63	1,01	96	96	96	1,00	796	50	106	49	23
119	117	121	1,04	...	98	...	...	...	91	88	94	1,06	6	...	202	33	24
80	90	71	0,79	...	46	55	38	0,70	61	67	54	0,79	862	58	793	59	25
102	102	102	1,00	...	91	90	91	1,01	95	94	96	1,02	12	47	6	41	26
105	113	97	0,86	...	52	58	46	0,79	76	79	73	0,93	1.574	56	954	56	27
107	107	107	1,00	...	73	71	76	1,07	76	74	79	1,06	98	45	89	45	28
51	58	43	0,73	...	26	31	21	0,68	43	50	37	0,73	1.255	52	1.245	55	29
96 ²	105 ²	87 ²	0,83 ²	...	58	64	52	0,82	63 ²	68 ²	59 ²	0,86 ²	8.218	57	8.097 ²	56 ²	30
61	72	49	0,69	...	...	...	...	...	46	53	38	0,72	...	...	375	57	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
112	113	111	0,98	...	50	49	50	1,04	98	98	97	0,99	3.148	49	143	65	33
140	137	142	1,04	...	...	...	...	...	79 ²	76 ²	81 ²	1,06 ²	...	...	303 ²	45 ²	34
127	128	127	1,00	...	86	86	85	0,99	98	97	98	1,01	2,7	50	0,6	38	35
80	81	79	0,98	...	54	57	50	0,88	71	71	70	0,98	740	54	513	51	36
125	126	125	0,99	...	...	...	...	...	99 ^Y	...	...	...	...	...	0,04 ^Y	...	37
147	155	139	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
106 ^Y	108 ^Y	103 ^Y	0,96 ^Y	...	94	93	94	1,01	88 ^Y	88 ^Y	88 ^Y	1,00 ^Y	97	2	469 ^Y	44 ^Y	40
106 ²	110 ²	102 ²	0,93 ²	...	74	73	75	1,02	78 ²	78 ²	79 ²	1,01 ²	54	48	45 ²	49 ²	41
102	110	95	0,86	...	79	89	70	0,79	80	86	75	0,87	148	81	176	68	42
117	116	117	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43
117	118	116	0,98	...	68	69	67	0,96	92	90	94	1,03	616	52	150	36	44
101	102	101	0,99	...	83	83	83	1,01	88	87	88	1,01	406	49	281	47	45
América del Norte y Europa Occidental																	
103	103	103	1,00	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	12	...	46
90	90	90	1,00	...	...	...	...	...	83	83	83	1,01	...	...	0,8	46	47
102	102	101	0,99	...	97	97	98	1,01	97	97	98	1,01	10	38	9	38	48
102	102	102	0,99	...	99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	6	43	18	47	49
100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	0,99 ^Y	...	99	99	99	1,00	...	...	...	...	30	42	...	...	50
102	103	102	1,00	...	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,3	49	51
99	99	99	1,00	...	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	8	42	16	40	52
105	106	104	0,98	...	100	100	100	1,00	100	100	99	1,00	6	69	7	86	53
98	98	99	1,01	...	94	94	94	1,00	92	91	93	1,02	1.215	49	1.683	42	54
98	98	98	1,00	...	99	99	98	1,00	97	97	97	1,00	5	57	11	45	55
110	110	109	0,99	...	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	9	34	27	34	56
102	102	102	1,00	...	92	92	93	1,01	99	100	99	1,00	31	44	1,9	71	57
104	104	103	0,99	...	94	93	94	1,01	95	94	95	1,01	28	45	23	44	58

ANEXO

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2006		1999		2006		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
59	Islandia	6-12	31	30	48	30	49	1	1	99	100	98	0,98	
60	Israel	6-11	730	722	49	803	49	...	.	112	112	111	0,99
61	Italia	6-10	2.697	2.876	48	2.790	48	7	7	103	103	102	0,99	
62	Luxemburgo	6-11	35	31	49	35	49	7	7	101	100	102	1,02	
63	Malta	5-10	29	35	49	30 ²	48 ²	36	38 ²	107	106	107	1,01	
64	Mónaco ⁶	6-10	...	2	50	2 ²	...	31	26 ²	...	...	...	...
65	Noruega	6-12	438	412	49	430	48,8	1	2 ²	101	101	101	1,00	
66	Países Bajos	6-11	1.199	1.268	48	1.277	48,2	68	69 ²	108	109	107	0,98	
67	Portugal ²	6-11	652	815	48	750	48	9	11	123	126	121	0,96	
68	Reino Unido	5-10	4.293	4.661	49	4.518	49	5	5	101	101	101	1,00	
69	San Marino ⁶	6-10	...	...	...	1 ²	...	...	.²	...	...	...	...
70	Suecia	7-12	656	763	49	627	49	3	7	110	108	111	1,03	
71	Suiza	7-12	531	530	49	517	49	3	4	102	102	102	1,00	
América Latina y el Caribe														
72	Anguila	5-11	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
73	Antigua y Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
75	Argentina	6-11	4.119	4.821	49	4.651 ²	49 ²	20	22 ²	117	116	117	1,00	
76	Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	79	114	114	114	0,99	
77	Bahamas	5-10	37	34	49	36	49	...	26	95	96	94	0,98	
78	Barbados	5-10	22	25	49	22	49	...	12	98	99	98	0,98	
79	Belice	5-10	42	44	48	51	49	...	83	118	120	116	0,97	
80	Bermudas ⁴	5-10	...	...	...	5	46	...	35	...	...	...	...
81	Bolivia	6-11	1.386	1.445	49	1.508	49	...	8	113	114	112	0,98	
82	Brasil	7-10	13.752	20.939	48	18.661 ²	48 ²	8	10 ²	154	159	150	0,94	
83	Chile	6-11	1.624	1.805	48	1.695	48	45	53	101	102	99	0,97	
84	Colombia	6-10	4.568	5.162	49	5.296	49	20	19	114	114	114	1,00	
85	Costa Rica	6-11	491	552	48	547	48	7	7	108	109	107	0,98	
86	Cuba	6-11	880	1.074	48	890	48	.	.	111	113	109	0,97	
87	Dominica ⁴	5-11	...	12	48	9	49	24	31	104	107	102	0,95	
88	Ecuador	6-11	1.717	1.899	49	2.006	49	21	29	114	114	114	1,00	
89	El Salvador	7-12	908	940	48	1.035	48	11	10	112	114	109	0,96	
90	Granada ⁴	5-11	...	...	...	16 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	7-12	2.117	1.824	46	2.405	48	15	11	101	108	94	0,87	
92	Guyana	6-11	96	107	49	117 ²	49 ²	1	2 ²	121	122	120	0,98	
93	Haití	6-11	1.389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6-11	1.094	...	...	1.293	49	...	7	...	...	...	...
95	Islas Caimán ⁶	5-10	...	3	47	3	48	36	35	...	...	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6-11	...	2	49	2 ²	51 ²	18	30 ²	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-11	...	3	49	3	48	13	23	112	113	110	0,97	
98	Jamaica	6-11	342	316	49	326 ²	49 ²	4	8 ²	92	93	92	1,00	
99	México	6-11	12.951	14.698	49	14.595	49	7	8	111	112	109	0,98	
100	Montserrat	5-11	...	0,4	44	0,5	46	38	34	...	...	...	...
101	Nicaragua	6-11	834	830	49	966	48	16	15	100	100	101	1,01	
102	Panamá	6-11	392	393	48	437	48	10	11	108	110	106	0,97	
103	Paraguay	6-11	844	951	48	934 ²	48 ²	15	17 ²	119	121	116	0,96	
104	Perú	6-11	3.459	4.350	49	4.026	49	13	18	122	123	121	0,99	
105	R. Dominicana	6-11	1.257	1.315	49	1.234	48	14	17	113	114	111	0,98	
106	Saint Kitts y Nevis	5-11	...	...	...	6	54	...	20	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	5-11	16	...	...	15	51	...	4	...	...	...	...
108	Santa Lucía	5-11	20	26	49	24	48	2	3	109	110	108	0,98	
109	Suriname	6-11	55	...	...	66	48	...	47	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	5-11	133	172	49	130 ^{*.2}	49 ^{*.2}	72	70 ²	96	96	95	1,00	
111	Uruguay	6-11	318	366	49	365	48	...	14	111	112	111	0,99	
112	Venezuela (R.B.)	6-11	3.309	3.261	49	3.452	48	15	14	100	101	99	0,98	
Asia Central														
113	Armenia	7-9	124	255	...	121	48	...	2	100	...	...	...
114	Azerbaiyán	6-9	559	707	49	538	47	—	0,2	94	94	94	1,00	
115	Georgia	6-11	341	302	49	327	49	0,5	6	98	98	98	1,00	
116	Kazajstán	7-10	932	1.249	49	948	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01	

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²				
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
2006					1999				2006				1999		2006		
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	
98	98	97	0,99		99	...	...	...	98	98	97	0,99	0,3	...	0,7	63	59
110	109	111	1,02		98	98	98	1,00	97	96	97	1,01	15	51	22	40	60
103	104	103	0,99		99	...	...	...	99	99	98	0,99	7	...	17	72	61
102	101	102	1,01		97	96	98	1,03	97	96	98	1,01	0,6	16	0,4	19	62
100 ²	101 ²	99 ²	0,98 ²		95	94	96	1,02	91 ²	92 ²	91 ²	0,99 ²	1,7	41	2,6 ²	51 ²	63
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
98	98	98	1,01		100	100	100	1,00	98	98	98	1,01	0,6	60	8	42	65
107	108	105	0,98		99	100	99	0,99	98	99	97	0,99	6,4	99	21	69	66
115	118	112	0,95		...	...	...	...	98	98	98	0,99	...	...	5	63	67
105	105	106	1,01		100	100	100	1,00	98	98	99	1,01	2,0	25	16	0,1	68
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
96	96	95	1,00		100	...	...	...	95	95	95	1,00	2	...	33	50	70
97	98	97	0,99		94	94	94	1,00	89	89	89	0,99	10	37	35	48	71
América Latina y el Caribe																	
93	94	92	0,99		...	...	...	...	92	92	91	1,00	...	...	0,1	48	72
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
112 ²	113 ²	112 ²	0,99 ²		99*	99*	99*	1,00*	99 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²	10*	52*	36 ²	86 ²	75
115	116	113	0,98		98	97	100	1,03	100	99	100	1,00	0,1	7	0,04	24	76
98	98	98	1,00		89	90	89	0,99	88	87	89	1,03	4	50	4	43	77
103	104	102	0,98		94	94	94	0,99	96	97	96	0,99	1,6	51	0,8	54	78
123	125	121	0,97		94	94	94	0,99	97	97	97	1,01	1,7	49	0,4	12	79
100	108	92	0,85		...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	0,3	...	80
109	109	109	1,00		95	95	95	1,00	95	94	95	1,01	52	51	52	43	81
137 ²	141 ²	133 ²	0,94 ²		91	...	...	...	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²	1.033	...	597 ²	36 ²	82
104	107	102	0,95		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
116	117	115	0,99		89	89	90	1,01	88	89	88	1,00	369	46	367	48	84
111	112	111	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
101	102	100	0,97		97	...	...	...	97	96	97	1,01	9	...	27	44	86
86	85	87	1,02		94	95	93	0,98	77	75	79	1,06	0,4	61	1,9	39	87
117	117	117	1,00		97	97	98	1,01	97	...	...	...	17	16	11	...	88
114	116	112	0,96		...	...	...	...	94	94	94	1,00	...	...	39	45	89
93 ²	94 ²	91 ²	0,96 ²		...	...	...	...	84 ²	84 ²	83 ²	0,99 ²	...	...	2 ²	49 ²	90
114	118	109	0,93		82	86	78	0,91	94	96	92	0,96	299	61	82	75	91
124 ²	125 ²	124 ²	0,99 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
118	119	118	0,99		...	...	...	...	96	96	97	1,02	...	...	33	35	94
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
90 ²	88 ²	92 ²	1,04 ²		...	...	...	...	78 ²	75 ²	81 ²	1,07 ²	...	...	0,5 ²	42 ²	96
112	114	110	0,97		96	95	97	1,02	95	95	95	1,00	0,04	42	0,1	46	97
95 ²	95 ²	95 ²	1,00 ²		88	87	88	1,00	90 ²	90 ²	90 ²	1,00 ²	38	49	31 ²	48 ²	98
113	114	111	0,97		97	97	97	1,00	98	98	97	0,99	55	17	73	84	99
114	114	114	1,00		...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0,0	...	100
116	117	114	0,98		76	76	77	1,01	90	90	90	1,00	165	47	72	47	101
112	113	110	0,97		96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	3,7	60	102
111 ²	113 ²	110 ²	0,97 ²		96	96	96	1,00	94 ²	94 ²	95 ²	1,01 ²	28	46	43 ²	46 ²	103
116	116	117	1,01		98	...	...	...	96	96	97	1,01	6	...	33	9	104
98	101	96	0,95		84	83	84	1,01	77	76	78	1,03	174	47	255	45	105
94	86	103	1,20		...	...	...	...	71	64	78	1,22	...	...	2	35	106
97	94	100	1,06		...	...	...	...	90 ²	92 ²	88 ²	0,96 ²	...	...	1,2 ²	61 ²	107
118	121	114	0,94		96	97	96	0,99	98	99	97	0,98	0,7	52	0,2	75	108
121	121	121	1,00		...	...	...	...	96	95	98	1,03	...	...	1,9	26	109
95*,z	96*,z	94*,z	0,98*,z		87	87	88	1,01	85*,z	85*,z	85*,z	1,00*,z	16	46	15*,z	48*,z	110
115	117	113	0,97		...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	0,1	...	111
104	106	103	0,98		86	85	86	1,01	91	91	91	1,00	424	47	226	46	112
Asia Central																	
98	96	100	1,04		...	...	...	...	82	80	84	1,05	...	...	12	38	113
96	98	95	0,97		85	85	86	1,01	85	86	83	0,97	109	47	82	53	114
96	94	97	1,03		77*	77*	77*	1,00*	89	88	91	1,03	70*	49*	33	41	115
105	105	105	1,00		...	...	...	...	90	90	90	1,00	...	...	9	29	116

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2006		1999		2006		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
117	Kirguistán	7-10	438	470	49	424	49	0,2	0,6	98	98	97	0,99	
118	Mongolia	7-11	248	251	50	250	50	0,5	3 ²	97	96	99	1,04	
119	Tayikistán	7-10	686	690	48	688	48	.	.	98	101	96	0,95	
120	Turkmenistán	7-9	295	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	7-10	2.313	2.570	49	2.165	49	...	.	98	99	98	1,00
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	7-12	4.430	957	7	4.319 ²	36 ²	...	...	28	51	4	0,08
123	Bangladesh	6-10	17.649	17.622	49	17.953 ^Y	50 ^Y	37	42 ^Y	102	102	102	0,99	
124	Bhután	6-12	101	81	46	102	49	2	2	75	81	69	0,85	
125	India	6-10	124.357	110.986	43	139.170	47	...	...	93	100	85	0,84
126	Irán, R. I. del ⁷	6-10	6.176	8.667	47	7.274	55	...	5	96	99	94	0,95	
127	Maldivas	6-12	47	74	49	55	48	3	2	134	134	135	1,01	
128	Nepal	5-9	3.571	3.588	42	4.503	47	...	15 ²	114	128	98	0,77	
129	Pakistán	5-9	19.837	...	...	16.688	42	...	34	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5-9	1.491	...	...	1.635 ²	49 ²	...	2 ²	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	5-11	1.849	1.885	49	1.939	49	27	29	100	100	100	1,00	
132	Brunei Darussalam	6-11	43	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97	
133	Camboya	6-11	2.113	2.127	46	2.582	47	2	0,9	97	104	90	0,87	
134	China ⁸	7-11	97.931	...	...	108.925	47	...	4	...	...	...	...
135	Fiji	6-11	110	116	48	110	48	...	99 ²	109	109	108	0,99	
136	Filipinas	6-11	11.877	12.503	49	13.007	49	8	8	113	113	113	1,00	
137	Indonesia	7-12	25.394	...	...	28.983	48	...	16	...	...	...	...
138	Islas Cook ⁴	5-10	...	3	46	2 ²	48 ²	15	20 ²	96	99	94	0,95	
139	Islas Marshall ⁴	6-11	...	8	48	8	48	25	...	101	102	100	0,98	
140	Islas Salomón	6-11	76	58	46	75 ²	47 ²	...	...	88	91	86	0,94
141	Japón	6-11	7.231	7.692	49	7.229	49	0,9	1	101	101	101	1,00	
142	Kiribati ⁴	6-11	...	14	49	16 ²	49 ²	...	...	104	104	105	1,01
143	Macao (China)	6-11	33	47	47	35	47	95	97	100	102	97	0,96	
144	Malasia	6-11	3.201	3.040	48	3.202 ²	49 ²	...	0,8 ²	98	99	97	0,98	
145	Micronesia (Estados Fed.)	6-11	17	...	...	19	49	...	8	...	...	...	...
146	Myanmar ⁹	5-9	4.342	4.733	49	4.969	50	.	.	100	101	100	0,99	
147	Nauru	6-11	...	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...
148	Niue ⁴	5-10	...	0,3	46	0,2 ²	51 ²	...	...	99	99	98	1,00
149	Nueva Zelandia	5-10	345	361	49	351	49	...	12	100	100	100	1,00	
150	Palau ⁴	6-10	...	2	47	2 ²	48 ²	18	21 ²	114	118	109	0,93	
151	Papua Nueva Guinea	7-12	965	...	...	532	44	...	...	...	...	...	...
152	R. de Corea	6-11	3.857	3.845	47	3.933	47	2	1	95	97	94	0,97	
153	R. D. P. Lao	6-10	769	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0,85	
154	R. P. D. de Corea	6-9	1.602	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	5-10	32	27	48	32 ²	48 ²	16	17 ²	99	99	98	0,98	
156	Singapur	6-11	...	300	48	285	48	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6-11	5.417	6.120	48	5.844	48	13	17	106	107	105	0,99	
158	Timor-Leste	6-11	186	...	...	178 ²	47 ²	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau ⁴	5-10	...	...	...	0,2 ^Y	57 ^Y	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	5-10	15	17	46	17	47	7	9 ^Y	108	110	106	0,96	
161	Tuvalu ⁴	6-11	...	1	48	1	48	...	...	98	97	99	1,02
162	Vanuatu	6-11	34	34	48	38	48	...	27	111	112	110	0,98	
163	Viet Nam	6-10	...	10.250	47	7.318	48	0,3	0,5	108	112	104	0,93	
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	6-11	3.220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	6-11	3.799	4.779	47	4.197	47	.	—	105	110	100	0,91	
166	Bahrein	6-11	75	76	49	90	49	19	25	107	106	108	1,01	
167	Djibuti	6-11	122	38	41	54	44	9	13	33	39	28	0,71	
168	Egipto	6-11	9.466	8.086	47	9.988	48	...	8	102	106	97	0,91	
169	Emiratos Árabes Unidos	6-10	262	270	48	272	49	44	65	90	92	89	0,97	
170	Iraq	6-11	4.535	3.604	44	4.430 ²	44 ²	.	. ²	92	101	83	0,82	
171	Jamahiriya Árabe Libia	6-11	684	822	48	755	48	.	5	120	121	118	0,98	
172	Jordania	6-11	833	706	49	805	49	29	31	98	98	98	1,00	
173	Kuwait	6-10	211	140	49	203	49	32	34	100	99	101	1,01	

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²			
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2006					1999				2006				1999		2006	
Total	V	N	IPS (N/V)		Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N
97	97	96	0,99		88*	89*	87*	0,99*	86	86	85	0,99	28*	50*	29	49
101	99	102	1,02		89	87	90	1,04	91	90	93	1,02	22	38	7	15
100	103	98	0,95		...	...	...	...	97	99	95	0,96	...	...	19	89
...
95	97	94	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																
101 ^z	126 ^z	75 ^z	0,59 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
103 ^y	101 ^y	105 ^y	1,03 ^y		83*	83*	83*	1,00*	89* ^y	87* ^y	90* ^y	1,04* ^y	2.350*	48*	1.371* ^y	39* ^y
102	103	101	0,98		56	60	53	0,89	79	79	79	1,00	47	53	20	49
112	114	109	0,96		...	...	...	...	89	90	87	0,96	...	...	7.208	64
118	104	132	1,27		82	83	81	0,97	94	...	...	...	1.616	52	391	...
116	118	114	0,97		98	97	98	1,01	97	97	97	1,00	1,1	41	0,9	46
126	129	123	0,95		65*	72*	57*	0,79*	79 ^y	84 ^y	74 ^y	0,87 ^y	1.043*	61*	702 ^y	62 ^y
84	94	73	0,78		...	...	...	...	66	73	57	0,78	...	...	6.821	60
108 ^z	108 ^z	108 ^z	1,00 ^z		...	...	...	...	97 ^y	...	...	...	...	...	51 ^y	...
Asia Oriental y el Pacífico																
105	105	105	1,00		94	94	94	1,01	96	96	97	1,01	108	46	63	44
107	107	106	0,99		...	...	...	...	94	94	94	1,00	...	...	1,1	42
122	126	118	0,93		83	87	79	0,91	90	91	89	0,98	366	61	213	54
111	112	111	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	100	99	0,98		99	98	99	1,01	91	91	91	1,00	1,4	30	6	47
110	110	109	0,99		92	92	92	1,00	91	90	92	1,02	895	48	953	42
114	116	112	0,96		...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	418	...
80 ^z	79 ^z	80 ^z	1,01 ^z		85	87	83	0,96	74 ^z	73 ^z	75 ^z	1,03 ^z	0,4	54	0,7 ^z	45 ^z
93	94	92	0,97		...	...	...	...	66	67	66	0,99	...	...	3	49
101 ^z	102 ^z	98 ^z	0,96 ^z		...	...	...	...	62 ^z	62 ^z	61 ^z	0,99 ^z	...	...	29 ^z	48 ^z
100	100	100	1,00		100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	16	...
113 ^z	112 ^z	114 ^z	1,01 ^z		97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...
106	109	102	0,94		85	84	85	1,01	91	92	90	0,98	7	47	2,9	55
100 ^z	101 ^z	100 ^z	1,00 ^z		98	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	70	...	4 ^z	100 ^z
110	109	110	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	114	115	1,01		92	92	91	0,99	100	...	...	...	387	51	16	...
79	78	80	1,03		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105 ^z	107 ^z	102 ^z	0,95 ^z		99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...
102	102	102	1,00		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	2,0	45	2	44
104 ^z	107 ^z	101 ^z	0,94 ^z		97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...
55	60	50	0,84		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105	107	103	0,97		94	96	93	0,97	98	...	...	...	215	62	57	...
116	123	109	0,89		76	79	73	0,92	84	86	81	0,94	178	56	125	57
...
100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z		92	92	91	0,99	90 ^y	...	...	...	1,6	50	0,3 ^y	...
...
108	108	108	1,00		...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	0,9	...
99 ^z	103 ^z	95 ^z	0,92 ^z		...	...	...	...	68 ^z	70 ^z	67 ^z	0,96 ^z	...	...	57 ^z	51 ^z
93 ^y	79 ^y	107 ^y	1,35 ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	116	110	0,95		88	90	86	0,96	96 ^z	...	...	...	1,8	56	0,2 ^z	...
106	106	105	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	110	106	0,97		91	92	91	0,99	87	88	86	0,99	2,5	51	4	51
...	...	...	...		95	...	...	...	...	...	...	...	447	...	...	...
Estados Árabes																
...
110	114	106	0,93		91	93	89	0,96	95	96	94	0,98	357	61	88	70
120	120	119	1,00		96	95	97	1,03	98 ^z	98 ^z	98 ^z	1,00 ^z	1,0	6	0,4 ^z	33 ^z
44	49	39	0,81		27	32	23	0,73	38	42	34	0,82	83	53	75	53
105	107	102	0,95		94	97	90	0,93	96	98	94	0,96	285	97	232	96
104	104	103	0,99		79	80	79	0,99	88	88	88	1,00	55	50	13	47
99 ^z	109 ^z	90 ^z	0,83 ^z		85	91	78	0,85	89 ^z	95 ^z	82 ^z	0,86 ^z	605	71	508 ^z	78 ^z
110	113	108	0,95		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	96	98	1,02		91	91	91	1,01	90	89	90	1,02	40	46	53	42
96	97	96	0,99		87	86	87	1,01	83	84	83	0,99	10	46	24	50

Cuadro 5 (continuación)

País o territorio	Grupo de edad	Población en edad escolar ¹ (en miles)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños escolarizados en la enseñanza privada en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2006		1999		2006		1999			
			Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	Total	V	N	IPS (N/V)				
174	Líbano	6-11	475	395	48	448	48	66	67	105	108	103	0,95	
175	Marruecos	6-11	3.720	3.462	44	3.944	46	4	7	86	95	77	0,81	
176	Mauritania	6-11	458	346	48	466	50	2	7	89	89	88	0,99	
177	Omán	6-11	349	316	48	288	49	5	5	91	93	89	0,97	
178	Qatar	6-11	68	61	48	71	49	37	63	102	104	100	0,96	
179	R. Árabe Siria	6-9	1.806	2.738	47	2.280	48	4	4	102	107	98	0,92	
180	Sudán	6-11	5.878	2.513	45	3.881	46	2	5 ²	49	53	45	0,85	
181	T. A. Palestinos	6-9	463	368	49	382	49	9	9	105	105	106	1,01	
182	Túnez	6-11	1.048	1.443	47	1.134	48	0,7	1	113	116	111	0,95	
183	Yemen	6-11	3.747	2.303	35	3.220 ²	42 ²	1	2 ²	71	91	51	0,56	
Europa Central y Oriental														
184	Albania	6-9	217	292	48	250 ^Y	48 ^Y	.	4 ^Y	103	104	102	0,98	
185	Belarrús	6-9	383	632	48	368	48	0,1	0,1	111	111	110	0,99	
186	Bosnia y Herzegovina	6-9	198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	7-10	272	412	48	273	48	0,3	0,4 ²	106	108	105	0,98	
188	Croacia	7-10	197	203	49	195	49	0,1	0,2	92	93	92	0,98	
189	Eslovaquia	6-9	235	317	49	235	48	4	5	103	103	102	0,99	
190	Eslovenia	6-10	93	92	48	93	48	0,1	0,1	100	100	99	0,99	
191	Estonia	7-12	80	127	48	80	48	1	3	102	103	100	0,97	
192	Federación de Rusia ¹⁰	7-10	5.381	6.743	49	5.165	49	...	0,6	108	109	107	0,98	
193	Hungría	7-10	428	503	48	416	48	5	7	102	103	101	0,98	
194	la ex R. Y. de Macedonia	7-10	109	130	48	110 ²	48 ²	.	. ²	101	102	100	0,98	
195	Letonia	7-10	83	141	48	79	48	1	1	100	101	99	0,98	
196	Lituania	7-10	159	220	48	150	48	0,4	0,5	102	103	101	0,98	
197	Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	7-12	2.666	3.434	48	2.602	49	...	2	98	99	97	0,98	
199	R. Checa	6-10	474	655	49	473	48	0,8	1	103	104	103	0,99	
200	R. de Moldova ^{4,11}	7-10	...	262	49	171	49	...	0,9	100	100	100	1,00	
201	Rumania	7-10	895	1.285	49	938	48	.	0,2	105	106	104	0,98	
202	Serbia ⁴	7-10	...	387	49	297	49	...	...	112	112	111	0,99
203	Turquía	6-11	8.438	...	...	7.950	48	...	2	...	...	...	...
204	Ucrania	6-9	1.717	2.200	49	1.754	49	0,3	0,5	109	110	109	0,99	

		Total	Total	% N	Total	% N	Mediana		Media ponderada				
I	Mundo	...	654.297	648.135	47	688.173	47	7	7	99	103	95	0,92
II	Países desarrollados	...	65.763	70.414	49	66.423	49	4	4	102	102	102	1,00
III	Países en desarrollo	...	575.186	561.252	46	608.585	47	11	10	99	103	94	0,91
IV	Países en transición	...	13.348	16.469	49	13.165	49	0,2	0,6	104	105	103	0,99
V	África Subsahariana	...	122.070	81.625	46	116.063	47	11	8	78	84	71	0,85
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	50.698	52.882	49	51.377	49	7	7	103	102	103	1,01
VII	América Latina y el Caribe	...	58.255	70.206	48	68.553	48	15	17	121	123	119	0,97
VIII	América Latina	...	56.019	67.705	48	66.141	48	15	14	122	123	120	0,97
IX	Caribe	...	2.236	2.500	49	2.412	49	21	28	112	113	111	0,98
X	Asia Central	...	5.938	6.884	49	5.957	48	0,3	0,7	98	99	98	0,99
XI	Asia Meridional y Occidental	...	177.659	157.510	44	192.040	47	...	5	90	98	82	0,84
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	175.938	217.564	48	192.241	47	8	10	112	113	112	0,99
XIII	Asia Oriental	...	172.464	214.392	48	189.096	47	2	3	113	113	112	0,99
XIV	Pacífico	...	3.474	3.172	48	3.145	48	...	20	95	97	94	0,97
XV	Estados Árabes	...	41.219	35.402	46	40.150	47	4	7	90	96	84	0,87
XVI	Europa Central y Oriental	...	22.520	26.063	48	21.792	48	0,3	0,7	102	104	100	0,96

1. Los datos corresponden al año 2005, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2006.

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

3. Debido a las incongruencias persistentes en el número de escolarizados por edad, la TNE en primaria se ha calculado mediante la distribución por edad que figura en los datos de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) correspondiente a 2004.

4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

5. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

6. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

7. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que se han incluido recientemente en las estadísticas de escolarización los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.

8. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo con edades comprendidas entre siete y once años para los datos de población.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR ²				
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en				
2006				1999				2006				1999		2006		
Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total	V	N	IPS (N/V)	Total (en miles)	% N	Total (en miles)	% N	
94	96	93	0,97	86	88	85	0,96	82	82	82	0,99	44	55	81	50	174
106	112	100	0,89	70	76	65	0,85	88	91	85	0,94	1.183	59	429	61	175
102	99	104	1,05	64	65	64	0,99	79	78	82	1,05	139	49	92	44	176
82	82	83	1,01	81	81	81	1,00	74	73	75	1,02	61	48	82	47	177
105	105	104	0,99	92	92	92	1,01	94	93	94	1,01	1,9	50	1	35	178
126	129	123	0,96	92	95	88	0,93	...	...	...	...	139	84	...	...	179
66	71	61	0,87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
83	82	83	1,00	97	97	97	1,00	76	76	76	1,00	4	31	94	49	181
108	110	107	0,97	93	94	92	0,98	96	96	97	1,01	82	55	27	34	182
87 ^z	100 ^z	74 ^z	0,74 ^z	56	70	41	0,59	75 ^z	85 ^z	65 ^z	0,76 ^z	1.410	65	906 ^z	70 ^z	183
Europa Central y Oriental																
105 ^y	106 ^y	105 ^y	0,99 ^y	94	95	94	0,98	94 ^y	94 ^y	93 ^y	0,99 ^y	16	55	15 ^y	51 ^y	184
96	97	95	0,98	...	...	...	...	89	90	88	0,98	...	...	39	53	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
100	101	99	0,99	97	98	96	0,98	92	93	92	0,99	4	77	17	51	187
99	99	99	1,00	85	86	85	0,98	90	91	90	0,99	18	52	2	7	188
100	101	99	0,98	...	...	...	...	92 ^z	92 ^z	92 ^z	1,01 ^z	...	...	19 ^z	47 ^z	189
100	100	100	0,99	96	97	95	0,99	95	96	95	1,00	1,7	58	3	48	190
99	100	98	0,98	96	96	95	0,98	94	95	94	0,99	0,1	66	2	46	191
96	96	96	1,00	...	...	...	...	91	91	91	1,00	...	...	337	44	192
97	98	96	0,98	88	88	88	0,99	88	89	88	0,99	15	46	23	48	193
98 ^z	98 ^z	98 ^z	1,00 ^z	93	94	92	0,98	92 ^z	92 ^z	92 ^z	1,00 ^z	1,4	95	3 ^z	45 ^z	194
95	96	93	0,96	97	98	96	0,98	90 ^z	89 ^z	92 ^z	1,03 ^z	2	56	7 ^z	37 ^z	195
95	95	94	0,99	95	96	95	0,99	89	90	89	0,99	4	44	13	48	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
98	98	97	1,00	96	96	96	1,00	96	96	96	1,01	133	48	100	45	198
100	100	100	0,99	97	96	97	1,00	93 ^z	91 ^z	94 ^z	1,03 ^z	21	46	37 ^z	41 ^z	199
97	97	96	0,99	93	...	...	...	88	88	88	1,00	11	...	17	48	200
105	105	104	0,99	96	...	...	...	93	93	93	1,00	2	...	40	47	201
97	97	97	1,00	...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	15	48	202
94	96	92	0,95	...	...	...	...	91	93	89	0,96	...	...	729	60	203
102	102	102	1,00	...	...	...	...	90	90*	90*	1,00*	...	...	161	49*	204

Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada				Total	% N	Total	% N	
105	108	102	0,95	82	85	80	0,93	86	88	85	0,97	103.223	58	75.177	55	I
101	101	101	1,00	97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1.791	50	2.368	43	II
106	109	103	0,94	81	84	77	0,92	85	87	84	0,96	99.877	58	71.911	55	III
99	99	98	0,99	88	88	87	0,99	90	90	89	0,99	1.555	51	899	49	IV
95	101	89	0,89	56	60	53	0,89	70	73	67	0,92	45.021	54	35.156	54	V
101	101	101	1,00	97	97	97	1,00	95	95	95	1,01	1.420	50	1.981	43	VI
118	120	116	0,97	92	93	91	0,98	94	94	94	1,00	3.522	54	2.631	47	VII
118	120	116	0,97	93	94	92	0,98	95	95	95	1,00	3.029	55	2.014	46	VIII
108	109	107	0,99	75	76	74	0,97	72	73	70	0,97	493	50	617	51	IX
100	101	99	0,98	87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	548	51	352	53	X
108	111	105	0,95	75	81	69	0,84	86	88	83	0,95	36.618	64	18.203	59	XI
109	110	108	0,99	96	96	96	1,00	93	94	93	1,00	6.079	51	9.535	49	XII
110	110	109	0,99	96	96	96	1,00	94	94	93	1,00	5.760	51	8.988	49	XIII
91	92	89	0,97	90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	318	54	546	52	XIV
97	102	92	0,90	78	82	74	0,90	84	87	81	0,93	7.980	59	5.708	61	XV
97	98	96	0,98	91	93	90	0,97	92	92	91	0,98	2.036	59	1.611	52	XVI

9. El aumento espectacular de la TNE en primaria del 90% en 2005 (Informe de 2008) al 100% en 2006 (presente Informe) se debe a que se han utilizado las estimaciones de población más recientes de las Naciones Unidas (revisión de 2006) que arrojan una población en edad de cursar primaria menor que en las estimaciones anteriores (revisión de 2004). La evolución resultante no se debe interpretar como un reflejo exacto de los progresos hacia la EPT.

10. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

11. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 6
Eficacia interna: repetición en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)												
		Año escolar finalizado en 2005												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
África Subsahariana														
1	Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	6	1,4	1,6	1,1	9,3	9,4	9,2	11,2	11,1	11,3	11,5	11,0	12,2
3	Botswana	7	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
4	Burkina Faso	6	6,4	6,5	6,3	9,6	9,8	9,3	11,9	12,1	11,6	14,0	14,0	13,9
5	Burundi	6	36,5	36,1	37,0	35,1	35,4	34,7	32,7	32,5	32,9	31,8	31,5	32,2
6	Cabo Verde	6	1,4	1,6	1,2	24,8	29,0	19,8	13,4	15,7	11,0	16,8	19,1	14,2
7	Camerún	6	31,8	33,4	29,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	Chad	6	23,2y	22,8y	23,7y	21,9y	21,2y	22,7y	21,5y	19,5y	24,7y	21,3y	20,3y	22,8y
9	Comoras	6	33,3y	35,0y	31,2y	28,9y	27,5y	30,4y	28,5y	30,4y	26,2y	24,1y	26,0y	21,9y
10	Congo	6	27,7y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	Eritrea	5	13,7	13,9	13,5	14,2	14,4	14,0	13,5	13,8	13,2	14,8	14,8	14,7
13	Etiopía	6	7,1	7,4	6,8	5,2	5,6	4,8	5,8	6,4	5,1	7,6	8,2	6,8
14	Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6	9,7y	10,1y	9,3y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	Guinea	6	3,2	3,2	3,3	12,3	11,9	12,8	4,3	4,0	4,7	13,3	12,5	14,5
18	Guinea-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	6	6,2y	6,4y	5,9y	5,8y	6,0y	5,6y	6,1y	6,4y	5,8y	6,2y	6,5y	5,9y
21	Lesotho	7	28,1	31,5	24,1	24,5	28,2	20,1	21,0	25,0	16,6	21,1	24,9	17,1
22	Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5	12,5	12,9	12,1	27,8	28,9	26,6	28,4	29,2	27,5	8,2	8,4	8,0
24	Malawi	6	25,7	26,1	25,4	21,6	22,0	21,2	22,6	22,9	22,3	17,3	17,8	16,9
25	Malí	6	12,2	12,1	12,4	11,5	11,1	11,9	18,4	18,0	18,9	20,5	19,5	21,7
26	Mauricio	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27	Mozambique	7	3,6	3,7	3,5	8,2	8,4	8,0	4,4	4,6	4,1	3,5	3,7	3,3
28	Namibia	7	19,1	21,3	16,7	13,4	16,1	10,6	12,0	14,1	9,8	14,4	17,2	11,5
29	Níger	6	0,2	0,2	0,2	3,0	3,0	3,1	4,7	4,5	4,9	5,6	5,3	6,1
30	Nigeria	6	1,2y	1,3y	1,2y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	R. Centrafricana	6	29,6	29,8	29,3	23,5	23,9	23,0	31,3	30,3	32,7	27,6	27,1	28,4
32	R. D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	7	8,5	8,6	8,4	4,9	5,1	4,7	4,2	4,2	4,2	8,7	8,7	8,8
34	Rwanda	6	17,7	15,8	19,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35	Santo Tomé y Príncipe	6	28,0	30,4	25,5	28,7	29,9	27,5	25,5	26,3	24,7	16,6	18,5	14,5
36	Senegal	6	5,3	5,4	5,2	9,6	9,7	9,5	9,3	9,4	9,3	11,3	11,1	11,5
37	Seychelles	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
38	Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7	10,2x	10,7x	9,6x	8,0x	8,6x	7,4x	9,1x	9,8x	8,3x	9,5x	9,9x	8,9x
41	Swazilandia	7	20,5y	22,9y	17,9y	18,1y	21,1y	14,6y	19,7y	22,7y	16,4y	17,6y	19,9y	15,1y
42	Togo	6	27,6	28,1	27,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43	Uganda	7	12,3y	11,1y	13,6y	12,2y	12,5y	11,9y	14,3y	15,2y	13,4y	13,2y	13,2y	13,2y
44	Zambia	7	6,4	6,4	6,4	5,9	6,0	5,8	6,0	6,1	5,9	6,8	7,1	6,5
45	Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental														
46	Alemania	4	1,2	1,3	1,1	1,2	1,2	1,1	1,4	1,5	1,3	0,8	0,8	0,7
47	Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria	4	1,2x	1,4x	1,1x	1,3x	1,5x	1,2x	1,3x	1,5x	1,0x	1,0x	1,1x	0,9x
49	Bélgica	6	6,5	6,9	6,1	4,4	4,4	4,4	...	...	...	2,5	2,7	2,3
50	Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre	6	1,1	1,4	0,8	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	—
52	Dinamarca	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
53	España	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54	Estados Unidos	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
55	Finlandia	6	0,9	1,1	0,6	0,9	1,1	0,7	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1
56	Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Grecia	6	1,3	1,4	1,2	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,4	0,5	0,4
58	Irlanda	8	1,8	2,0	1,7	1,2	1,4	1,1	0,7	0,9	0,6	0,4	0,5	0,4
59	Islandia	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						
	Año escolar finalizado en 2005									Año escolar finalizado en						
	Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2006			
	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
	África Subsahariana															
...	29,0	29,0	29,0	1
12,2	11,5	13,2	4,4	4,6	4,1	7,8	7,9	7,8	2
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	3,3	3,9	2,7	. ²	. ²	. ²	3
15,1	14,6	15,8	32,1	31,0	33,4	17,7	17,5	18,0	12,0	12,1	11,8	4
42,2	40,7	44,1	46,3	44,2	48,9	20,3	20,3	20,4	28,8	29,2	28,4	5
10,6	12,6	8,7	12,2	13,7	10,8	11,6	12,8	10,3	14,0	16,4	11,5	6
...	26,0	28,7	22,5	26,7	26,8	26,5	25,1	26,8	23,1	7
22,6Y	21,1Y	25,1Y	23,2Y	22,9Y	23,9Y	25,9	25,7	26,3	22,5 ²	21,8 ²	23,5 ²	8
22,7Y	23,6Y	21,7Y	26,2Y	27,9Y	24,3Y	26,0	26,4	25,5	27,1 ²	28,2 ²	25,9 ²	9
...	39,1	40,0	38,2	21,2	21,5	20,9	10
...	23,7	22,8	24,9	23,5	23,4	23,7	11
8,9	9,1	8,7	19,4	18,2	20,8	13,7	13,9	13,5	12
9,0	9,6	8,3	7,1	8,1	5,7	10,6	9,8	11,9	6,0	6,6	5,4	13
...	14
...	12,2	12,1	12,3	6,1	6,3	5,9	15
...	4,2	4,3	4,1	5,8 ²	6,0 ²	5,7 ²	16
4,2	3,7	4,8	17,8	16,3	20,0	26,2	25,5	27,4	8,6	8,3	9,0	17
...	24,0	23,6	24,5	18
...	11,8	9,3	14,9	25,6 ²	25,5 ²	25,6 ²	19
5,9Y	5,5Y	5,8 ²	6,0 ²	5,6 ²	20
17,6	20,4	14,9	13,4	15,1	12,1	16,0	14,5	17,1	20,3	22,9	17,9	18,6	21,3	15,8	21	
...	5,7	5,6	5,8	22
22,1	22,0	22,1	.	.	.	.	.	.	28,3	27,7	28,9	19,7	20,4	19,0	23
16,5	16,8	16,1	13,3	13,2	13,4	.	.	.	14,4	14,4	14,4	20,8	21,1	20,4	24	
25,4	24,3	27,0	25,5	24,4	27,0	.	.	.	17,4	17,2	17,7	17,0	16,7	17,3	25	
.	.	.	20,1	23,2	16,7	.	.	.	3,8	4,1	3,5	4,4	5,2	3,6	26	
9,4	9,4	9,4	1,4	1,6	1,2	10,0	10,0	10,1	23,8	23,2	24,7	5,3	5,5	5,1	27	
22,5	25,6	19,3	15,1	16,8	13,5	16,9	17,5	16,4	12,3	13,9	10,7	16,4	18,6	14,1	28	
8,0	7,6	8,7	16,8	16,1	18,0	.	.	.	12,2	12,4	11,8	4,9	4,7	5,0	29	
...	...	...	1,9Y	1,9Y	1,9Y	.	.	.	...	...	...	2,9 ²	2,8 ²	3,0 ²	30
27,3	27,9	26,5	33,7	34,3	32,9	.	.	.	...	...	...	28,2	28,2	28,2	31
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	32
0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,2	4,3	4,2	33	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	29,1	29,2	29,0	14,6	14,6	14,6	34
24,7	24,7	24,7	33,6	33,1	34,1	.	.	.	30,7	32,6	28,7	25,9	27,4	24,5	35	
12,0	11,8	12,2	22,2	21,8	22,7	.	.	.	14,4	14,5	14,2	10,6	10,8	10,5	36	
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	.	.	.	37
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	9,9	9,7	10,2	38
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	39
7,3X	7,8X	6,7X	5,8X	5,7X	5,8X	5,4X	5,6X	5,3X	10,4	11,6	9,2	8,0Y	8,4Y	7,5Y	40	
18,3Y	20,0Y	16,6Y	16,8Y	18,0Y	15,6Y	7,3Y	7,7Y	7,0Y	17,1	19,5	14,5	17,3 ²	19,5 ²	15,0 ²	41	
...	...	...	17,6	16,8	18,8	.	.	.	31,2	30,9	31,6	22,9	22,6	23,3	42
13,8Y	13,7Y	13,9Y	13,2Y	11,9Y	14,5Y	10,2Y	10,8Y	9,5Y	...	...	...	13,1 ²	13,0 ²	13,3 ²	43
6,6	6,8	6,5	7,6	7,8	7,4	12,6	13,2	11,6	6,1	6,4	5,8	6,9	7,2	6,5	44	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	45
	América del Norte y Europa Occidental															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,1	1,2	1,1	46
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	47
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,5	1,8	1,3	1,2Y	1,4Y	1,1Y	48
2,5	2,7	2,3	1,1	1,2	1,1	.	.	.	...	...	...	3,2	3,3	3,1	49
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	50
0,0	...	0,1	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	51	
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	...	...	...	52
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,3 ²	2,6 ²	1,9 ²	53
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	54
0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	55	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...	56
0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	.	.	.	...	...	...	0,6	0,7	0,5	57
0,5	0,5	0,5	0,4	...	...	0,7	...	...	1,8	2,1	1,6	0,7	0,8	0,7	58
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)												
		Año escolar finalizado en 2005												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
60	Israel	6	1,7	2,1	1,2	0,8	1,0	0,6	0,9	1,2	0,6	1,2	1,5	0,9
61	Italia	5	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
62	Luxemburgo	6	5,4	6,3	4,6	5,2	6,3	4,1	5,1	5,2	5,1	4,0	4,5	3,5
63	Malta	6	0,8 ^Y	0,8 ^Y	0,8 ^Y	0,8 ^Y	0,9 ^Y	0,7 ^Y	...	...	...	...	...	...
64	Mónaco	5	-x	...	...	-x	...	...	-x	...	...	-x	...	...
65	Noruega	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
66	Países Bajos	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Portugal	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suiza	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe														
72	Anguila	7	1,4 ^Y	3,2 ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	0,5 ^Y	0,9 ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y
73	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentina	6	9,8 ^Y	11,2 ^Y	8,2 ^Y	6,7 ^Y	7,9 ^Y	5,5 ^Y	5,9 ^Y	7,0 ^Y	4,7 ^Y	5,8 ^Y	7,0 ^Y	4,6 ^Y
76	Aruba	6	15,5	18,8	12,0	11,8	13,3	10,0	8,5	...	...	8,0	...	...
77	Bahamas	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78	Barbados	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
79	Belice	6	16,5	19,0	14,0	9,6	10,9	8,3	10,6	11,6	9,5	8,5	9,8	7,1
80	Bermudas	6	.	...	...	.	...	...	.	...	...	.	...	...
81	Bolivia	6	1,4 ^X	1,5 ^X	1,4 ^X	1,3 ^X	1,4 ^X	1,2 ^X	1,6 ^X	1,6 ^X	1,5 ^X	1,5 ^X	1,6 ^X	1,3 ^X
82	Brasil	4	27,3 ^X	...	...	20,5 ^X	...	...	15,4 ^X	...	...	15,4 ^X	...	...
83	Chile	6	2,5	3,0	2,1	2,2	2,6	1,8	2,0	2,3	1,6	1,8	2,1	1,4
84	Colombia	5	6,6	7,2	5,9	4,1	4,6	3,5	3,2	3,6	2,7	2,5	2,9	2,1
85	Costa Rica	6	13,3	14,9	11,5	8,3	9,5	6,9	7,2	8,3	5,9	8,8	10,3	7,2
86	Cuba	6	-	-	-	1,5	2,0	0,9	-	-	-	0,8	1,1	0,4
87	Dominica	7	12,2	15,8	8,7	3,8	...	...	2,7	...	...	2,6	...	...
88	Ecuador	6	3,1	3,5	2,8	2,0	2,3	1,7	1,4	1,6	1,1	1,0	1,1	0,8
89	El Salvador	6	14,7	16,1	13,1	6,7	7,9	5,5	5,4	6,2	4,6	5,3	6,4	4,2
90	Granada	7	1,7	2,6	0,8	3,0	3,3	2,6	2,9	3,7	2,0	...	...	...
91	Guatemala	6	24,4	25,7	22,9	13,5	14,6	12,4	10,1	11,0	9,1	7,0	7,8	6,2
92	Guyana	6	1,1 ^Y	1,2 ^Y	1,0 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	16,4	17,6	15,1	9,5	10,8	8,2	6,4	7,2	5,5	4,1	4,6	3,5
95	Islas Caimán	6	1,3 ^Y	2,1 ^Y	0,4 ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y
96	Islas Turcos y Caicos	6	0,9 ^X	1,8 ^X	- ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas	7	8,3	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	6	3,9 ^Y	5,1 ^Y	2,6 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	México	6	6,7	7,8	5,4	6,6	7,8	5,3	4,5	5,5	3,5	3,7	4,7	2,8
100	Montserrat	7	12,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	18,0	19,2	16,5	9,6	10,9	8,2	8,4	9,5	7,2	6,6	7,8	5,3
102	Panamá	6	9,5	10,7	8,2	8,2	9,3	7,0	6,0	7,2	4,7	4,4	5,3	3,3
103	Paraguay	6	10,2 ^Y	11,5 ^Y	8,7 ^Y	6,9 ^Y	8,3 ^Y	5,5 ^Y	5,1 ^Y	6,1 ^Y	4,0 ^Y	3,4 ^Y	4,2 ^Y	2,5 ^Y
104	Perú	6	5,1	5,3	4,9	14,0	14,3	13,6	11,2	11,6	10,9	8,4	8,7	8,1
105	R. Dominicana	6	6,5	7,8	5,0	8,0	9,8	5,9	12,4	15,3	9,1	7,4	9,6	5,1
106	Saint Kitts y Nevis	7	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	7	5,3 ^Y	6,5 ^Y	3,9 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	7	6,2	7,6	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	7	10,8 ^{*.Y}	12,8 ^{*.Y}	8,6 ^{*.Y}	3,5 ^{*.Y}	2,7 ^{*.Y}	4,3 ^{*.Y}	4,1 ^{*.Y}	5,1 ^{*.Y}	3,0 ^{*.Y}	4,1 ^{*.Y}	4,9 ^{*.Y}	3,2 ^{*.Y}
111	Uruguay	6	13,9	16,0	11,6	9,5	10,7	8,3	6,8	8,2	5,5	5,4	6,5	4,2
112	Venezuela (R.B.)	6	10,0	11,8	8,0	7,8	9,4	5,9	7,5	9,2	5,5	5,4	6,9	3,9
Asia Central														
113	Armenia	3	-	-	-	0,3	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	...	...	...
114	Azerbaiyán	4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2
115	Georgia	6	0,4	0,5	0,4	0,2	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
116	Kazajstán	4	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
117	Kirguistán	4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
118	Mongolia	5	0,5	0,5	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)						
Año escolar finalizado en 2005									Año escolar finalizado en						
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2006			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
1,3	1,7	0,9	0,9	1,2	0,7	.	.	.	...	...	...	1,4	1,7	1,0
0,3	0,3	0,2	...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2
3,9	4,7	3,1	0,9	1,0	0,9	.	.	.	...	...	...	4,2	4,8	3,6
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,4	1,8	2,6 ²	2,9 ²	2,2 ²
-x	...	...	...	...	...	.	.	.	-	-	-	-y	...	...
-	-	-	-	-	-	-	-	-	.	.	.	-	-	-	
...	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,2 ²	...	...
...	-	-	-	-	-	-	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	-y	...	...
...	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,8	1,9	1,6	1,4	1,5	1,3
...	América Latina y el Caribe						71
-y	...	...	0,5y	...	...	-y	...	...	0,3	0,4	0,3	-	-	-
...	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,0	14,5	9,3	...	...	...
5,4y	6,5y	4,2y	4,4y	5,5y	3,4y	.	.	.	6,1	7,1	5,0	6,4 ²	7,6 ²	5,2 ²	
7,5	...	...	3,9	...	...	.	.	.	7,7	9,5	5,9	8,8	9,8	7,7
-	-	-	-	-	-	-	-	-	
.	
9,3	10,0	8,4	7,6	8,7	6,5	.	.	.	9,7	10,8	8,4	10,4	11,7	8,9	
.	
1,4x	1,6x	1,3x	2,9x	3,3x	2,5x	.	.	.	2,4	2,6	2,3	0,9	0,9	0,8	
...	...	...	.	...	...	.	.	.	24,0	24,0	24,0	18,7 ²	...	...
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,4	2,9	1,9	2,3	2,8	1,7
2,1	2,6	1,7	.	.	.	.	.	.	5,2	5,8	4,6	3,8	4,4	3,3
6,4	7,3	5,3	0,7	0,8	0,5	.	.	.	9,2	10,4	7,9	7,3	8,4	6,1	
0,4	0,5	0,2	0,1	0,2	0,1	.	.	.	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3	
2,1	...	...	2,3	...	...	0,2	...	...	3,6	3,8	3,5	3,8	4,6	3,0
0,7	0,8	0,5	0,4	0,4	0,3	.	.	.	2,7	3,0	2,4	1,5	1,7	1,3	
4,5	5,5	3,6	4,2	5,1	3,3	.	.	.	7,1	7,7	6,4	7,5	8,7	6,3	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,4 ²	4,1 ²	2,8 ²
4,7	5,2	4,0	1,5	1,7	1,2	.	.	.	14,9	15,8	13,8	12,1	13,0	11,1	
...	...	...	0,7y	0,8y	0,6y	.	.	.	3,1	3,6	2,5	0,9 ²	1,1 ²	0,8 ²
...	
2,6	3,1	2,1	0,7	0,9	0,6	.	.	.	...	...	...	7,4	8,3	6,5
-y	...	...	-y	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	-	-	-
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9 ²	3,2 ²	2,6 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	6,8	8,5	4,9
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,8 ²	3,3 ²	2,3 ²
2,6	3,4	1,8	0,6	0,7	0,5	.	.	.	6,6	7,6	5,5	4,2	5,1	3,3	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	-	3,1	3,3	3,0
4,7	5,5	3,9	2,5	3,2	1,9	.	.	.	4,7	5,3	4,1	9,5	10,8	8,2	
3,1	4,0	2,2	1,3	1,5	1,0	.	.	.	6,4	7,4	5,2	5,6	6,6	4,6	
2,0y	2,5y	1,4y	1,0y	1,3y	0,7y	.	.	.	7,8	8,8	6,7	5,1 ²	6,1 ²	4,1 ²	
7,2	7,5	6,9	4,0	4,3	3,7	.	.	.	10,2	10,5	9,9	8,7	9,0	8,4	
5,4	7,2	3,6	4,3	5,9	2,7	.	.	.	4,1	4,5	3,7	7,8	9,9	5,5	
...	
...	...	...	...	...	...	16,0y	21,9y	11,2y	...	...	...	4,1 ²	5,0 ²	3,0 ²
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,4	2,8	2,0	2,2	2,6	1,7
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	20,3 ²	22,3 ²	18,1 ²
4,2*y	5,0*y	3,3*y	5,2*y	6,5*y	4,0*y	3,2*y	2,9*y	3,4*y	4,7	4,9	4,4	5,2* ²	6,0* ²	4,4* ²	
4,2	5,1	3,2	2,0	2,6	1,4	.	.	.	7,9	9,3	6,5	7,0	8,2	5,7	
3,6	4,6	2,6	1,5	1,9	1,0	.	.	.	7,0	8,5	5,5	6,1	7,5	4,6	
Asia Central															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,1	0,2
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3
0,3	...	...	0,3	0,4	0,2	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,3	0,4	0,2
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1
0,2	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	0,9	1,0	0,8	0,3	0,3	0,3

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)												
		Año escolar finalizado en 2005												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
119	Tayikistán	4	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
120	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	4	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental														
122	Afganistán	6	8,8 ^y	8,1 ^y	10,5 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	7,1 ^x	6,8 ^x	7,4 ^x	6,7 ^x	6,6 ^x	6,7 ^x	9,2 ^x	9,4 ^x	8,9 ^x	7,7 ^x	8,2 ^x	7,3 ^x
124	Bhután	7	8,1	8,6	7,5	7,8	8,9	6,6	7,9	8,7	7,1	5,9	6,5	5,4
125	India	5	3,7	3,7	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	Irán, R. I. del	5	4,0	4,9	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Maldivas	7	0,5	...	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	5	37,0	36,8 [*]	37,3 [*]	19,3	18,5 [*]	20,1 [*]	15,0	15,0 [*]	15,1 [*]	15,9	15,9 [*]	16,0 [*]
129	Pakistán	5	2,3	2,5	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Sri Lanka	5	0,3 ^y	...	...	0,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico														
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	0,5	0,6	0,3	0,5	0,8	0,3	0,3	0,5	0,2	1,5	2,1	0,8
133	Camboya	6	22,2	23,0	21,3	14,7	15,8	13,3	12,0	13,5	10,3	8,6	9,9	7,3
134	China	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Fiji	6	4,0	4,7	3,2	2,1	2,7	1,4	1,3	1,7	0,8	1,2	1,8	0,6
136	Filipinas	6	5,6	6,6	4,5	3,0	3,9	2,0	2,3	3,0	1,4	1,7	2,4	1,0
137	Indonesia	6	6,5	7,5	5,4	5,0	6,1	3,7	4,2	5,2	3,2	3,1	3,7	2,4
138	Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall	6	.x	.x	.x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x
140	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	...	...	...
143	Macao (China)	6	2,3	2,7	1,9	2,5	3,4	1,6	4,5	5,7	3,1	...	...	...
144	Malasia	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
145	Micronesia (Estados Fed.)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5	0,8	0,8	0,8	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,4	0,4	0,7	0,1
147	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelanda	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	R. de Corea	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
153	R. D. P. Lao	5	32,9	33,7	31,9	18,0	19,3	16,5	12,1	13,6	10,4	7,8	9,0	6,3
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	2,6 ^x	2,9 ^x	2,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
160	Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
161	Tuvalu	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	13,2 ^x	13,4 ^x	13,0 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5	2,9	...	...	0,9	...	...	0,7	...	...	0,6	...	...
Estados Árabes														
164	Arabia Saudita	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	6	12,6	14,6	10,4	10,6	12,9	8,1	5,6	7,1	3,9	10,1	12,8	7,1
166	Bahréin	6	3,0 ^y	2,4 ^y	3,5 ^y	3,2 ^y	3,7 ^y	2,6 ^y	3,4 ^y	4,0 ^y	2,8 ^y	2,5 ^y	3,2 ^y	1,8 ^y
167	Djibuti	6	3,9	4,1	3,5	9,6	9,5	9,7	6,3	6,0	6,8	5,5	5,6	5,4
168	Egipto	6	—	—	—	1,8	...	...	2,5	...	...	4,1	...	...
169	Emiratos Árabes Unidos	5	2,6	2,5	2,8	1,9	2,0	1,7	1,8	2,0	1,6	2,0	2,8	1,2
170	Iraq	6	9,2 ^y	10,3 ^y	7,9 ^y	7,7 ^y	8,7 ^y	6,5 ^y	6,4 ^y	7,4 ^y	5,2 ^y	7,2 ^y	8,5 ^y	5,5 ^y
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordania	6	0,5	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	1,4	...	...
173	Kuwait	5	2,6	2,7	2,5	1,5	1,5	1,6	1,9	2,2	1,5	1,7	2,1	1,3
174	Libano	6	5,4	6,4	4,4	6,6	8,1	5,0	6,3	7,8	4,7	16,6	19,0	14,1
175	Marruecos	6	16,2	17,3	14,9	13,7	15,4	11,8	13,8	16,0	11,2	11,3	13,8	8,4

Cuadro 6 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)												
		Año escolar finalizado en 2005												
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			
		Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
176	Mauritania	6	8,9	9,1	8,7	9,4	9,6	9,3	10,4	10,4	10,5	10,2	10,1	10,3
177	Omán	6	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
178	Qatar	6	1,4	1,9	1,0	1,0	1,3	0,7	1,6	2,2	1,0	0,8	0,8	0,7
179	R. Árabe Siria	4	10,7	11,7	9,5	7,3	8,4	6,0	4,3	5,1	3,4	2,8	3,4	2,1
180	Sudán	6	1,4 ^Y	1,1 ^Y	1,8 ^Y	1,6 ^Y	1,4 ^Y	1,9 ^Y	1,8 ^Y	1,6 ^Y	2,1 ^Y	2,1 ^Y	1,7 ^Y	2,5 ^Y
181	T. A. Palestinos	4	0,0 ^Y	0,0 ^Y	0,0 ^Y	0,0 ^Y	0,0 ^Y	0,0 ^Y	0,4 ^Y	0,4 ^Y	0,4 ^Y	2,2 ^Y	2,4 ^Y	2,1 ^Y
182	Túnez	6	1,0	1,2	0,9	9,4	10,8	7,9	2,1	2,6	1,6	12,1	14,4	9,4
183	Yemen	6	4,3	4,3	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental														
184	Albania	4	3,2 ^x	3,7 ^x	2,7 ^x	2,1 ^x	2,5 ^x	1,6 ^x	1,5 ^x	1,9 ^x	1,1 ^x	1,7 ^x	2,0 ^x	1,4 ^x
185	Belarrús	4	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
186	Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	4	0,8	0,9	0,6	2,8	3,3	2,3	2,3	2,8	1,8	2,7	3,0	2,5
188	Croacia	4	0,7	0,7	0,6	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
189	Eslovaquia	4	5,0	5,3	4,7	2,3	2,5	2,0	1,6	1,9	1,4	1,9	2,1	1,6
190	Eslovenia	5	0,5	0,6	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191	Estonia	6	1,6	2,0	1,1	1,1	1,4	0,8	1,3	1,8	0,9	1,9	2,5	1,2
192	Federación de Rusia	4	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Hungría	4	3,7	4,1	3,2	1,5	1,7	1,2	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8
194	la ex R. Y. de Macedonia	4	0,3 ^Y	0,3 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,1 ^Y	0,1 ^Y	0,1 ^Y	0,2 ^Y	0,2 ^Y	0,1 ^Y
195	Letonia	4	4,8	6,4	3,0	2,0	2,7	1,3	1,8	2,4	1,1	2,2	3,0	1,4
196	Lituania	4	1,2	1,4	0,9	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,2	0,3	0,5	0,2
197	Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
199	R. Checa	5	1,1	1,3	1,0	0,6	0,7	0,5	0,5	0,6	0,4	0,6	0,7	0,5
200	R. de Moldova	4	0,5	0,6	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
201	Rumania	4	4,0	4,5	3,5	1,8	2,2	1,4	1,3	1,6	1,0	1,4	1,8	1,1
202	Serbia	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Turquía	6	4,1	4,4	3,7	1,9	1,9	1,9	1,9	1,7	2,2	2,3	1,8	2,7
204	Ucrania	4	0,3	0,3*	0,3*	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...
I	Mundo ²	...	2,9	...	...	2,2	2,6	1,9	2,3	2,9	1,6	2,5	2,9	2,1
II	Países desarrollados	...	0,8	...	...	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4
III	Países en desarrollo	...	5,4	6,4	4,4	6,3	6,9	5,6	5,1	6,1	4,0	5,4	6,7	4,0
IV	Países en transición	...	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
V	África Subsahariana	...	12,2	12,1	12,4	11,8	11,8	11,9	11,9	13,1	10,7	13,2	13,2	13,2
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,6	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1
VII	América Latina y el Caribe	...	6,6	7,2	5,9	6,6	7,8	5,3	5,1	6,1	4,0	4,1	4,8	3,4
VIII	América Latina	...	9,8	11,2	8,2	7,8	9,4	5,9	6,0	7,2	4,7	5,3	6,4	4,2
IX	Caribe	...	2,8	3,8	1,7	1,5	1,7	1,3	...	...	...	...	...	...
X	Asia Central	...	0,1	0,1	0,1	0,3	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
XI	Asia Meridional y Occidental	...	4,0	4,9	3,2	6,7	6,6	6,7	...	...	...	...	...	...
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	Asia Oriental	...	2,3	2,7	1,9	1,7	...	...	1,5	...	...	1,5	2,1	0,8
XIV	Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	...	2,8	2,5	3,1	3,2	3,7	2,6	2,5	...	...	2,8	3,4	2,1
XVI	Europa Central y Oriental	...	1,0	1,1	0,9	0,8	1,0	0,6	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.
2. Todos los valores indicados son medianas.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006 para las tasas de repetición por grado, y al año escolar finalizado en 2007 para el porcentaje de repetidores en todos los grados.

TASAS DE REPETICIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)									REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (en %)					
Año escolar finalizado en 2005									Año escolar finalizado en					
Quinto Grado			Sexto Grado			Séptimo Grado			1999			2006		
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N
12,3	11,8	12,8	18,2	17,4	19,0	.	.	.	...	...	...	10,2	10,1	10,3
1,4	0,9	1,9	1,3	0,8	1,9	.	.	.	8,0	9,5	6,4	0,6	0,4	0,8
3,3	4,1	2,5	1,5	2,3	0,6	.	.	.	2,7	3,5	1,9	1,5	2,0	1,0
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,5	7,2	5,6	6,4	7,3	5,4
1,8 ^y	1,5 ^y	2,2 ^y	1,9 ^y	1,5 ^y	2,4 ^y	.	.	.	11,3	10,9	11,8	1,7 ^z	1,4 ^z	2,1 ^z
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,2	2,0	0,7 ^z	0,7 ^z	0,7 ^z
2,3	2,8	1,7	7,0	8,5	5,3	.	.	.	18,3	20,0	16,4	6,1	7,3	4,7
...	...	...	5,0	5,7	3,7	.	.	.	10,6	11,7*	8,7*	4,9	5,3	4,3
Europa Central y Oriental														
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,9	4,6	3,2	2,1 ^y	2,6 ^y	1,7 ^y
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1
.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,3	2,6	2,0
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,8	3,0	2,5
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,3
2,2	3,0	1,4	3,2	4,7	1,5	.	.	.	2,5	3,5	1,4	2,1	2,9	1,3
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,4	...	...	0,6	0,6	0,6
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	1,9	2,2	1,5
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,2 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,7	1,3	2,8	3,8	1,8
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,5
...
0,9	...	...	0,5	...	...	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,0	0,3
0,5	0,7	0,4	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,7	0,8	0,6
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	0,2	0,2	0,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	2,2	2,6	1,8
.
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9	2,7	3,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,8	...	...	0,1	0,1	0,1
1,8	1,5	2,2	0,5	...	...	.	.	.	3,8	4,2	3,2	2,9	2,7	3,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,0	0,3
4,2	5,1	3,2	1,9	3,1	0,8	.	.	.	6,8	8,1	5,5	5,3	5,5	5,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1
12,2	11,5	13,2	13,3	13,2	13,4	.	.	.	17,4	17,2	17,7	13,1	13,0	13,3
0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,3
2,9	3,7	2,0	1,1	1,4	0,8	.	.	.	4,7	5,3	4,1	4,1	5,1	3,1
3,6	4,6	2,6	1,4	1,7	1,0	.	.	.	6,5	7,5	5,4	6,4	7,6	5,2
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,1	3,6	2,5	2,9	3,2	2,6
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,2
5,1	5,5	4,7	.	.	.	.	.	.	...	...	...	4,7	5,5	3,7
...	...	...	0,0	0,0	0,0	.	.	.	1,7	1,7	1,7	1,0	...	...
1,0	1,5	0,5	0,0	0,0	0,0	.	.	.	2,7	2,9	2,4	1,6	2,2	0,9
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3,1	3,8	2,3	5,0	5,7	3,7	.	.	.	8,0	9,5	6,4	4,0	4,6	3,3
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,7	0,9	0,4

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005. (*) Estimación nacional.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
 (x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

Cuadro 7. Eficacia interna: tasas de deserción y de terminación de estudios en la enseñanza primaria

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Año escolar finalizado en 2005															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
África Subsahariana																	
1	Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	Benin	6	10,0	10,3	9,7	6,6	6,9	6,4	5,0	4,7	5,5	7,9	7,3	8,7	7,6	5,9	10,1
3	Botswana	7	8,8 ^Y	9,2 ^Y	8,3 ^Y	2,6 ^Y	2,9 ^Y	2,4 ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	8,5 ^Y	10,4 ^Y	6,4 ^Y	3,5 ^Y	3,8 ^Y	3,1 ^Y
4	Burkina Faso	6	9,5	9,4	9,7	5,0	4,7	5,5	8,1	9,0	6,9	5,0	5,7	4,1	9,4	9,9	8,8
5	Burundi	6	2,8	3,3	2,2	0,1	0,6	-	1,9	2,7	1,0	0,3	1,2	-	2,8	3,9	1,4
6	Cabo Verde	6	-	-	-	2,1	2,6	1,6	1,0	1,4	0,7	4,4	5,7	3,0	2,9	3,2	2,7
7	Camerún	6	10,2	8,6	12,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	Chad	6	20,0 ^Y	18,9 ^Y	21,6 ^Y	12,2 ^Y	11,2 ^Y	13,5 ^Y	22,4 ^Y	25,3 ^Y	17,8 ^Y	19,7 ^Y	18,3 ^Y	21,9 ^Y	17,6 ^Y	15,9 ^Y	20,3 ^Y
9	Comoras	6	1,4 ^Y	1,7 ^Y	1,2 ^Y	2,2 ^Y	2,3 ^Y	2,2 ^Y	3,2 ^Y	4,1 ^Y	2,3 ^Y	7,0 ^Y	6,1 ^Y	8,2 ^Y	7,4 ^Y	8,8 ^Y	5,9 ^Y
10	Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12	Eritrea	5	6,9	7,0	6,8	5,3	4,8	5,9	4,9	3,0	7,2	8,2	6,8	10,0	...	...	...
13	Etiopía	6	15,7	15,8	15,6	12,9	13,2	12,5	8,5	8,7	8,3	1,4	1,8	0,9	9,2	9,7	8,7
14	Gabón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	Guinea	6	-	-	-	5,2	3,9	6,8	7,9	7,6	8,2	6,4	6,4	6,5	6,3	5,4	7,5
18	Guinea-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	Guinea Ecuatorial	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	6	9,1 ^Y	9,9 ^Y	8,3 ^Y	5,9 ^Y	6,6 ^Y	5,1 ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	4,0 ^Y	4,2 ^Y	3,8 ^Y	- ^Y	...	...
21	Lesotho	7	9,3	9,8	8,8	2,0	2,9	0,9	3,7	4,8	2,5	6,3	7,8	4,7	7,1	9,7	4,6
22	Liberia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	5	24,5	24,7	24,3	18,4	18,4	18,4	11,6	11,8	11,3	18,4	18,6	18,1	...	...	...
24	Malawi	6	22,1	21,7	22,4	6,4	5,7	7,0	14,9	15,3	14,5	12,2	12,5	11,8	15,6	15,3	16,0
25	Malí	6	2,9	2,9	3,0	3,5	2,9	4,1	5,1	4,7	5,6	5,3	5,0	5,6	7,1	6,3	8,2
26	Mauricio	6	-	-	-	-	-	-	0,4	0,9	-	0,2	0,3	0,0	1,2	1,3	1,0
27	Mozambique	7	14,4	13,7	15,3	12,9	12,2	13,6	9,6	9,0	10,3	12,0	11,0	13,2	21,3	21,5	20,9
28	Namibia	7	5,5	6,4	4,6	1,9	2,3	1,5	2,3	2,8	1,8	1,8	2,2	1,4	6,6	7,8	5,4
29	Niger	6	16,1	15,2	17,4	18,9	17,9	20,3	8,9	8,4	9,5	7,3	7,0	7,7	5,9	5,1	7,1
30	Nigeria	6	8,7 ^X	9,1 ^X	8,3 ^X	2,7 ^X	3,0 ^X	2,3 ^X	7,1 ^X	7,4 ^X	6,7 ^X	11,1 ^X	12,0 ^X	9,9 ^X	13,5 ^X	13,3 ^X	13,7 ^X
31	R. Centroafricana	6	9,3	7,9	11,2	5,0	3,9	6,7	14,6	14,1	15,2	14,8	14,2	15,8	14,2	12,9	16,2
32	R. D. del Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. U. de Tanzania	7	1,2	2,3	0,1	2,1	2,5	1,7	1,1	2,4	-	7,9	7,2	8,5	1,3	1,3	1,2
34	Rwanda	6	21,0 ^X	21,4 ^X	20,5 ^X	11,7 ^X	11,7 ^X	11,7 ^X	10,8 ^X	13,4 ^X	8,3 ^X	12,4 ^X	13,8 ^X	11,0 ^X	24,9 ^X	23,9 ^X	25,9 ^X
35	Santo Tomé y Príncipe	6	11,6	10,7	12,5	4,2	7,4	0,6	3,2	7,7	-	12,0	10,6	13,4	3,2	5,0	1,3
36	Senegal	6	17,4	17,6	17,2	6,6	6,2	7,0	8,7	8,9	8,6	4,3	4,4	4,1	15,6	15,2	16,2
37	Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	Sierra Leona	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Somalia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	7	10,0 ^X	10,6 ^X	9,4 ^X	2,9 ^X	3,1 ^X	2,7 ^X	1,7 ^X	1,1 ^X	2,3 ^X	2,2 ^X	2,7 ^X	1,6 ^X	2,6 ^X	2,9 ^X	2,2 ^X
41	Swazilandia	7	5,5 ^Y	5,7 ^Y	5,3 ^Y	0,6 ^Y	0,8 ^Y	0,5 ^Y	4,0 ^Y	4,8 ^Y	3,0 ^Y	3,3 ^Y	4,3 ^Y	2,2 ^Y	5,2 ^Y	5,8 ^Y	4,5 ^Y
42	Togo	6	6,5 ^Y	6,0 ^Y	7,1 ^Y	2,5 ^Y	1,7 ^Y	3,5 ^Y	6,0 ^Y	5,2 ^Y	7,0 ^Y	5,5 ^Y	4,1 ^Y	7,3 ^Y	6,0 ^Y	4,0 ^Y	8,7 ^Y
43	Uganda	7	31,6 ^Y	32,8 ^Y	30,5 ^Y	3,9 ^Y	4,7 ^Y	3,0 ^Y	7,1 ^Y	4,5 ^Y	9,6 ^Y	11,4 ^Y	11,7 ^Y	11,1 ^Y	15,2 ^Y	14,4 ^Y	16,0 ^Y
44	Zambia	7	5,7	5,1	6,3	-	-	-	3,0	2,0	4,0	2,9	2,6	3,2	8,1	7,9	8,3
45	Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																	
46	Alemania	4	-	-	-	1,2	1,3	1,0	0,6	0,5	0,6	...	...	...	...	...	...
47	Andorra	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Austria	4	1,4 ^X	3,0 ^X	- ^X	- ^X	- ^X	- ^X	- ^X	- ^X	- ^X	...	...	...	...	...	...
49	Bélgica	6	1,7	2,1	1,3	0,8	0,8	0,7	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,5	2,8	3,1	2,5
50	Canadá	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	Chipre	6	0,0	-	0,1	-	-	-	0,3	0,5	0,1	0,1	0,3	-	-	-	-
52	Dinamarca	6	1,0 ^Y	0,8 ^Y	1,3 ^Y	4,8 ^Y	4,8 ^Y	4,9 ^Y	1,6 ^Y	1,6 ^Y	1,6 ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	1,4 ^Y	1,5 ^Y	1,3 ^Y
53	España	6	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y	- ^Y
54	Estados Unidos	6	2,2	3,7	0,7	0,0	2,0	-	0,8	-	1,8	0,0	-	1,3	-	...	...
55	Finlandia	6	0,0	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
56	Francia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Grecia	6	1,8	2,6	0,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
58	Irlanda	8	0,4	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
África Subsahariana															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
...	...	...	72	72	71	...	...	...	65	67	63	36 ^Y	38 ^Y	34 ^Y	2
87	84	89	83 ^Y	80 ^Y	85 ^Y	82	79	86	75 ^Y	71 ^Y	78 ^Y	69 ^Y	...	...	3
68	67	70	72	71	74	61	59	63	64	63	66	...	...	...	4
...	...	...	88	84	92	...	...	...	78	74	83	36 ^Y	38 ^Y	32 ^Y	5
...	...	...	92	89	94	...	...	...	89	86	92	82 ^Y	...	...	6
81	...	...	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	7
55	58	50	33 ^Y	34 ^Y	32 ^Y	47	50	41	26 ^Y	27 ^Y	23 ^Y	...	...	...	8
...	...	...	80 ^Y	79 ^Y	81 ^Y	...	...	...	72 ^Y	69 ^Y	74 ^Y	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
69	73	65	...	...	...	62	67	56	...	...	...	...	...	...	11
95	97	93	74	77	70	95	97	93	74	77	70	...	...	...	12
56	55	59	64	64	65	51	49	54	58	57	59	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	81	83	78	...	...	...	76	79	72	65 ^X	69 ^X	59 ^X	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	84 ^Y	...	...	71 ^Y	...	...	20
74	67	80	74	68	80	58	50	66	62	53	71	...	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
51	51	52	36	35	37	51	51	52	36	35	37	27	...	...	23
49	55	43	44	44	44	37	39	34	36	36	36	...	...	...	24
78	79	77	81	83	79	66	67	63	73	75	70	...	...	...	25
99	100	99	99	98	100	99	100	99	99	97	100	...	...	...	26
43	47	37	58	60	55	28	31	25	40	41	39	...	...	...	27
92	92	93	87	84	90	82	79	84	77	73	80	63 ^X	59 ^X	67 ^X	28
...	...	...	56	58	54	...	...	...	53	55	50	39 ^Y	40 ^Y	36 ^Y	29
...	...	...	73 ^X	71 ^X	75 ^X	...	...	...	63 ^X	61 ^X	64 ^X	...	...	...	30
...	...	...	50	53	45	...	...	...	39	43	35	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	87	85	89	...	...	...	83	81	85	...	...	...	33
45	...	...	46 ^X	43 ^X	49 ^X	30	...	...	31 ^X	30 ^X	32 ^X	13 ^X	15 ^X	12 ^X	34
...	...	...	64	58	71	...	...	...	61	54	69	...	...	...	35
...	...	...	65	65	65	...	...	...	53	54	53	30	24	37	36
...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	...	37
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
65	65	64	82 ^X	82 ^X	83 ^X	57	59	56	77 ^X	75 ^X	79 ^X	...	...	...	40
80	72	88	84 ^Y	81 ^Y	87 ^Y	64	62	66	71 ^Y	66 ^Y	75 ^Y	...	...	...	41
...	...	...	75 ^Y	79 ^Y	70 ^Y	...	...	...	68 ^Y	74 ^Y	62 ^Y	63 ^Y	70 ^Y	55 ^Y	42
...	...	...	49 ^Y	49 ^Y	49 ^Y	...	...	...	25 ^Y	26 ^Y	25 ^Y	...	...	...	43
81	83	78	89	92	87	66	70	62	76	79	73	...	...	...	44
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	98	99	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98 ^X	97 ^X	100 ^X	...	...	...	48
...	...	...	96	96	97	...	...	...	94	93	94	...	...	...	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
96	95	97	99	98	100	96	95	97	99	98	100	...	...	...	51
...	...	...	93 ^Y	93 ^Y	93 ^Y	100	100	100	92 ^Y	92 ^Y	92 ^Y	...	...	...	52
...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	...	...	53
94	...	...	97	96	98	92	...	...	96	...	...	...	...	...	54
...	...	...	99	99	100	100	100	100	99	99	100	...	...	...	55
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	56
...	...	...	99	97	100	...	...	...	98	97	100	...	...	...	57
95	94	97	99	97	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Año escolar finalizado en 2005															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
59	Islandia	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
60	Israel	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
61	Italia	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
62	Luxemburgo	6	-	-	-	-	-	-	-	-	1,8	2,3	1,3	11,6	12,7	10,3	
63	Malta	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	Mónaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Noruega	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
66	Países Bajos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Reino Unido	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	San Marino	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suiza	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe																	
72	Anguila	7	1,0Y	3,2Y	-Y	-Y	-Y	-Y	0,9Y	-Y	1,9Y	1,0Y	0,9Y	1,3Y	-Y	...	...
73	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentina	6	3,4Y	3,7Y	3,1Y	1,9Y	2,2Y	1,6Y	1,9Y	2,2Y	1,6Y	2,7Y	3,0Y	2,4Y	3,0Y	3,7Y	2,4Y
76	Aruba	6	0,2	0,9	-	2,2	2,7	1,6	-	...	...	-	...	...	-	...	...
77	Bahamas	6	8,7	10,6	6,7	3,0	5,3	0,7	2,0	0,7	3,2	2,0	2,3	1,7	4,3	4,2	4,3
78	Barbados	6	3,2	1,6	4,8	0,5	1,6	-	0,8	-	1,6	1,0	2,6	-	-	...	...
79	Belice	6	4,0	2,5	5,6	0,7	0,7	0,7	1,4	3,3	-	0,8	1,3	0,2	-	-	-
80	Bermudas	6	1,6	...	...	1,4	...	...	9,8	...	...	-	-	-	3,7	...	...
81	Bolivia	6	7,9X	8,2X	7,7X	1,6X	1,5X	1,6X	3,8X	3,6X	4,0X	2,6X	2,4X	2,8X	2,7X	1,7X	3,8X
82	Brasil	4	8,4X	...	...	2,0X	...	...	5,5X	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Chile	6	0,4X	0,4X	0,5X	1,3X	1,5X	1,1X	-X	-X	-X	-X	-X	-X	0,5X	0,7X	0,3X
84	Colombia	5	10,9	12,0	9,5	3,4	4,4	2,3	4,1	4,9	3,3	-	-	-	...	...	...
85	Costa Rica	6	2,3	2,5	2,0	0,8	1,3	0,3	0,4	0,2	0,6	2,2	2,3	2,2	3,3	3,7	2,9
86	Cuba	6	1,4	1,9	1,0	1,3	2,1	0,4	-	-	-	0,1	-	0,3	0,1	0,2	0,1
87	Dominica	7	4,6	3,5	5,6	-	...	...	3,5	...	...	1,3	...	...	3,5	...	...
88	Ecuador	6	13,1	13,2	12,9	3,5	3,5	3,4	3,7	3,8	3,5	3,8	4,2	3,4	2,2	2,1	2,3
89	El Salvador	6	11,2	11,7	10,7	6,1	6,4	5,7	4,8	5,3	4,3	6,1	6,8	5,4	6,3	6,6	6,1
90	Granada	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	6	8,7	8,5	8,8	6,1	5,6	6,6	7,2	6,4	8,1	8,3	7,8	8,8	7,8	7,6	8,0
92	Guyana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	6,9	8,0	5,7	2,7	3,5	1,9	2,8	3,4	2,3	3,2	3,5	2,9	2,9	3,7	2,1
95	Islas Caimán	6	5,6Y	4,9Y	6,3Y	5,7Y	1,9Y	9,9Y	6,6Y	7,8Y	5,4Y	6,4Y	9,8Y	2,0Y	-Y	...	...
96	Islas Turcos y Caicos	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Islas Vírgenes Británicas	7	1,4	...	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaica	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	México	6	1,8	2,1	1,6	0,9	1,0	0,8	1,6	1,7	1,4	1,2	1,4	0,9	2,3	2,6	2,0
100	Montserrat	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	17,1	17,8	16,3	10,0	11,3	8,6	9,1	10,2	7,8	14,4	15,4	13,4	6,1	7,7	4,6
102	Panamá	6	4,5	4,5	4,5	2,3	2,8	1,8	1,9	2,4	1,3	3,0	3,1	2,8	3,0	2,9	3,2
103	Paraguay	6	4,9Y	5,2Y	4,5Y	1,7Y	2,1Y	1,2Y	2,0Y	2,4Y	1,5Y	3,4Y	4,0Y	2,8Y	4,2Y	4,7Y	3,6Y
104	Perú	6	2,6	2,4	2,8	2,5	2,3	2,7	2,4	2,0	2,8	2,4	2,2	2,7	4,7	4,6	4,9
105	R. Dominicana	6	8,0	8,0	8,0	7,1	7,5	6,7	8,9	10,2	7,4	9,0	9,7	8,2	10,1	11,3	8,9
106	Saint Kitts y Nevis	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	San Vicente/Granadinas	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Santa Lucía	7	1,5Y	1,8Y	1,1Y	1,1Y	-Y	2,3Y	0,2Y	0,1Y	0,3Y	1,2Y	1,8Y	0,6Y	2,0Y	3,3Y	0,7Y
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinidad y Tobago	7	-*Y	-*Y	-*Y	3,8*Y	5,1*Y	2,4*Y	3,9*Y	4,7*Y	3,1*Y	1,6*Y	1,4*Y	1,9*Y	4,1*Y	4,3*Y	3,8*Y
111	Uruguay	6	4,2	4,7	3,7	0,4	0,5	0,3	0,5	0,8	0,2	1,0	1,3	0,6	0,7	0,9	0,5
112	Venezuela (R.B.)	6	2,8	3,4	2,1	0,9	1,2	0,5	1,7	2,1	1,1	2,2	2,9	1,5	2,1	2,7	1,4
Asia Central																	
113	Armenia	3	1,2	1,1	1,3	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaiyán	4	0,5	-	1,6	0,9	0,2	1,6	0,3	-	1,5	...	...	...	...	...	...
115	Georgia	6	0,3	...	...	-	-	-	-	-	-	0,9	...	...	-	-	-
116	Kazajstán	4	-	-	-	0,3	0,2	0,3	-	-	-	...	...	...	...	...	...

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Año escolar finalizado en 2005															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
117	Kirguistán	4	0,3	1,0	—	0,5	0,4	0,5	0,6	1,3	—	...	...	...	...	...
118	Mongolia	5	5,6 ^x	5,5 ^x	5,7 ^x	2,0 ^x	1,9 ^x	2,0 ^x	1,7 ^x	2,2 ^x	1,2 ^x	...	...	...	...	...
119	Tayikistán	4	—	—	—	—	—	—	0,6	—	1,3	...	...	...	...	...
120	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	4	0,2	0,7	—	0,7	0,9	0,5	0,4	0,4	0,5	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental																	
122	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Bangladesh	5	14,6 ^x	17,6 ^x	11,2 ^x	9,9 ^x	11,4 ^x	8,3 ^x	5,8 ^x	5,2 ^x	6,4 ^x	7,2 ^x	5,5 ^x	8,9 ^x	...	...
124	Bhután	7	—	—	—	1,8	1,8	1,8	3,1	3,9	2,2	1,5	2,4	0,7	4,4	5,1	3,8
125	India	5	14,0 ^y	14,3 ^y	13,6 ^y	6,8 ^y	6,6 ^y	7,0 ^y	6,0 ^y	6,2 ^y	5,9 ^y	1,9 ^y	1,4 ^y	2,4 ^y	...	...
126	Irán, R. I. del	5	1,8	4,0	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Maldivas	7	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Nepal	5	10,8	12,2 [*]	9,3 [*]	0,3	1,1 [*]	— [*]	1,3	1,5 [*]	1,0 [*]	2,1	2,8 [*]	1,4 [*]	
129	Pakistán	5	15,3 ^y	15,4 ^y	15,1 ^y	4,7 ^y	6,1 ^y	2,5 ^y	3,8 ^y	4,7 ^y	2,5 ^y	9,2 ^y	9,1 ^y	9,4 ^y	...	...
130	Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																	
131	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Brunei Darussalam	6	0,3	0,9	—	0,6	0,1	1,2	—	—	—	—	—	—	1,5	1,5	1,5
133	Camboya	6	9,4	9,3	9,6	9,5	9,8	9,2	9,2	9,8	8,5	10,1	10,6	9,5	10,8	11,0	10,5
134	China	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Fiji	6	7,1	6,9	7,4	—	—	—	4,3	4,6	3,9	4,6	4,6	4,7	5,7	5,7	5,8
136	Filipinas	6	14,4	15,9	12,8	4,9	5,7	4,1	4,0	5,0	2,9	4,0	5,0	2,9	4,7	6,0	3,4
137	Indonesia	6	4,1	4,7	3,5	1,6	1,8	1,4	3,0	3,6	2,2	7,0	7,4	6,7	5,7	5,9	5,6
138	Islas Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Japón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Kiribati	6	12,0 ^x	11,4 ^x	12,5 ^x	2,9 ^x	4,2 ^x	1,6 ^x	0,8 ^x	1,6 ^x	0,1 ^x	3,3 ^x	8,7 ^x	— ^x	0,6 ^x	1,5 ^x	— ^x
143	Macao (China)	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...
144	Malasia	6	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,0 ^y	0,0 ^y	0,0 ^y	— ^y
145	Micronesia (Estados Fed.)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Myanmar	5	11,3	12,0	10,6	5,9	4,9	6,9	6,7	7,3	6,2	7,9	8,1	7,7
147	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Niue	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Nueva Zelandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Palau	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Papua Nueva Guinea	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	R. de Corea	6	—	—	—	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
153	R. D. P. Lao	5	13,0	12,7	13,2	6,8	6,7	6,9	7,7	7,8	7,7	7,2	6,5	8,0
154	R. P. D. de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Singapur	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Tailandia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Tokelau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Tonga	6	4,2	4,3	4,0	1,6	0,2	3,1	2,8	3,8	1,5	—	—	—	1,3	2,3	0,2
161	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Viet Nam	5	2,1	...	...	1,6	...	...	2,0	...	...	2,3	...	...	...	...
Estados Árabes																	
164	Arabia Saudita	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	6	1,2	1,7	0,6	1,0	0,7	1,4	0,7	0,3	1,2	1,5	1,9	1,0	3,9	4,5	3,3
166	Bahrein	6	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,0 ^y	— ^y	0,4 ^y	0,2 ^y	— ^y	0,5 ^y	0,1 ^y	— ^y	0,2 ^y
167	Djibuti	6	4,1	1,5	7,0	2,7	2,7	2,7	2,3	2,0	2,8	0,7	1,0	0,4
168	Egipto	6	1,9	2,4	1,3	—	0,3	3,0	—
169	Emiratos Árabes Unidos	5	0,8	1,2	0,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
170	Iraq	6	11,1 ^y	9,1 ^y	13,4 ^y	1,4 ^y	— ^y	3,7 ^y	1,1 ^y	— ^y	2,9 ^y	5,2 ^y	3,2 ^y	7,8 ^y	11,2 ^y	8,8 ^y	14,6 ^y
171	Jamahiriyá Árabe Libia	6
172	Jordania	6	—	0,2	—	0,7	3,6

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	...	...	...	95*	95*	94*	99	97	100	95	92	97	117
...	...	...	...	...	...	87	85	90	91 ^x	91 ^x	91 ^x	...	...	...	118
...	...	...	...	...	...	97	100	94	99	100	97	97 ^y	...	...	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
...	...	...	...	...	...	100	100	99	99	98	99	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
65	60	70	65 ^x	63 ^x	67 ^x	65	60	70	65 ^x	63 ^x	67 ^x	55 ^x	52 ^x	58 ^x	123
90	89	92	93	91	95	81	78	86	84	81	88	...	...	...	124
62	63	60	73 ^y	73 ^y	73 ^y	62	63	60	73 ^y	73 ^y	73 ^y	...	...	...	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	127
58	56	61	79	75*	83*	58	56	61	79	75*	83*	38,6 ^y	35,4 ^y	42,8 ^y	128
...	...	...	70 ^y	68 ^y	72 ^y	...	...	...	70 ^y	68 ^y	72 ^y	48 ^y	47 ^y	51 ^y	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131
...	...	...	100	100	100	...	...	...	98	98	99	83	81	84	132
56	58	54	62	61	64	49	52	45	55	54	57	...	...	...	133
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	134
87	89	86	86	85	87	82	82	82	81	80	82	...	...	...	135
...	...	...	74	70	78	...	...	...	70	66	75	...	...	...	136
...	...	...	84	83	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	82 ^x	76 ^x	88 ^x	...	...	...	81 ^x	75 ^x	89 ^x	...	...	...	142
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
...	...	...	99 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...	99 ^y	...	...	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	72	71	72	...	...	...	72	71	72	70 ^y	68 ^y	71 ^y	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
100	100	100	99	99	99	100	100	100	99	99	99	...	...	...	152
54	55	54	62	62	62	54	55	54	62	62	62	58 ^y	58 ^y	57 ^y	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	...	...	92	92	92	...	...	...	91	90	92	...	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
72	72	72	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...	162
83	80	86	92	...	...	83	80	86	92	...	...	...	...	...	163
Estados Árabes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
95	94	96	95	95	96	91	90	93	91	90	92	86 ^y	84 ^y	88 ^y	165
97	97	98	99 ^y	100 ^y	98 ^y	92	91	93	99 ^y	100 ^y	97 ^y	...	...	...	166
77	71	85	90	92	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
99	99	99	...	...	...	99	99	99	97	...	...	...	...	...	168
92	93	92	99	98	100	90	90	89	99	98	100	98	...	...	169
66	67	63	81 ^y	87 ^y	73 ^y	49	51	47	70 ^y	78 ^y	61 ^y	68 ^y	75 ^y	60 ^y	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
98	98	97	...	...	...	97	97	97	96	...	...	...	...	...	172

Cuadro 7 (continuación)

País o territorio	Duración de la enseñanza primaria ¹	TASAS DE DESERCIÓN ESCOLAR POR GRADO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %)															
		Año escolar finalizado en 2005															
		Primer Grado			Segundo Grado			Tercer Grado			Cuarto Grado			Quinto Grado			
2006	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N		
173	Kuwait	5	0,7	1,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
174	Líbano	6	2,2	2,5	1,8	1,3	1,6	1,1	1,1	1,4	0,6	3,8	4,9	2,5	3,8	5,1	2,4
175	Marruecos	6	5,4	5,2	5,8	2,7	2,4	3,2	4,3	3,8	4,9	5,9	5,3	6,6	7,5	6,6	8,7
176	Mauritania	6	7,6	7,7	7,6	8,3	7,7	8,8	13,1	12,1	14,0	17,3	17,0	17,6	19,6	18,9	20,4
177	Omán	6	0,2	0,3	0,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,9	1,2	2,6
178	Qatar	6	4,9	5,5	4,3	5,5	6,1	5,0	3,2	0,6	5,9	—	—	—	—	—	—
179	R. Árabe Siria	4	4,4	4,1	4,7	1,5	1,7	1,3	1,4	1,7	1,0	...	...	...	...	...	...
180	Sudán	6	6,1 ^y	6,7 ^y	5,3 ^y	6,3 ^y	5,6 ^y	7,1 ^y	4,9 ^y	4,8 ^y	5,0 ^y	5,7 ^y	6,6 ^y	4,6 ^y	5,5 ^y	5,8 ^y	5,0 ^y
181	T. A. Palestinos	4	0,9 ^y	0,9 ^y	0,9 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	1,2 ^y	1,2 ^y	1,4 ^y	...	...	...	...	...	...
182	Túnez	6	0,2	0,2	0,3	0,7	0,8	0,6	0,4	0,3	0,4	1,7	1,9	1,4	2,3	2,5	2,2
183	Yemen	6	13,5 ^y	15,1 ^y	11,5 ^y	8,9 ^y	8,5 ^y	9,4 ^y	6,7 ^y	5,4 ^y	8,5 ^y	7,9 ^y	6,7 ^y	9,9 ^y	9,6 ^y	8,4 ^y	11,7 ^y
Europa Central y Oriental																	
184	Albania	4	3,5 ^x	4,1 ^x	2,8 ^x	3,4 ^x	3,8 ^x	3,1 ^x	3,3 ^x	3,5 ^x	3,0 ^x	...	...	...	.	.	.
185	Belarrús	4	0,0	0,2	—	0,2	0,5	—	0,1	0,4	—	...	...	...	.	.	.
186	Bosnia y Herzegovina	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
187	Bulgaria	4	2,0	2,0	2,1	1,9	1,8	1,9	1,2	1,1	1,3	...	...	...	.	.	.
188	Croacia	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	.	.	.
189	Eslovaquia	4	1,5	1,8	1,3	0,4	0,2	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.
190	Eslovenia	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
191	Estonia	6	1,0	1,1	0,8	0,7	0,8	0,5	0,6	0,6	0,5	0,9	0,6	1,3	0,6	1,1	0,1
192	Federación de Rusia	4	2,7	3,4	2,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
193	Hungría	4	1,7	1,9	1,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	...	...	...	.	.	.
194	la ex R. Y. de Macedonia	4	1,0 ^y	1,5 ^y	0,5 ^y	0,1 ^y	0,0 ^y	0,3 ^y	0,6 ^y	0,8 ^y	0,5 ^y	...	...	...	.	.	.
195	Letonia	4	1,4	1,6	1,2	0,3	—	0,8	0,1	0,4	—	...	...	...	.	.	.
196	Lituania	4	1,5	1,8	1,2	1,0	0,9	1,0	0,8	0,6	1,0	...	...	...	.	.	.
197	Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	6	0,6	...	...	0,2	...	...	0,3	...	...	0,3	...	...	0,2	...	...
199	R. Checa	5	0,5	0,5	0,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.
200	R. de Moldova	4	0,7	0,9	0,4	1,3	2,0	0,7	1,0	1,2	0,8	...	...	...	.	.	.
201	Rumania	4	3,1	3,2	3,0	1,7	1,9	1,4	1,5	1,6	1,3	...	...	...	.	.	.
202	Serbia	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
203	Turquía	6	0,1 ^y	0,5 ^y	— ^y	0,8 ^y	0,7 ^y	0,9 ^y	1,0 ^y	0,9 ^y	1,2 ^y	1,1 ^y	0,6 ^y	1,6 ^y	2,9 ^y	1,9 ^y	3,9 ^y
204	Ucrania	4	1,2	1,4	1,0	0,7	0,7	0,7	...	...	...	...	...	...	.	.	.

I	Mundo ²	...	2,6	2,4	2,8	1,4	...	...	1,5	1,7	1,4	2,3	...	...	2,0	2,3	1,6
II	Países desarrollados	...	1,0	1,1	0,9	0,1	...	...	0,3	...	...	...	...	...	.	.	.
III	Países en desarrollo	...	5,2	5,3	5,0	2,1	2,6	1,6	2,8	3,6	1,9	3,3	4,3	2,2	3,5	...	...
IV	Países en transición	...	0,3	1,0	0,0	0,4	0,3	0,4	0,4	0,2	1,0	...	...	...	.	.	.
V	África Subsahariana	...	9,3	7,9	11,2	4,0	6,1	1,8	5,1	4,7	5,5	6,7	6,6	6,9	7,1	9,7	4,6
VI	América del Norte y Europa Occidental	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VII	América Latina y el Caribe	...	4,1	3,6	4,6	1,8	2,1	1,4	2,0	0,7	3,2	2,1	2,3	2,0	2,8	2,7	3,0
VIII	América Latina	...	4,9	5,2	4,5	2,0	...	...	2,4	2,0	2,8	2,6	2,7	2,6	3,0	3,7	2,4
IX	Caribe	...	1,6	...	...	1,1	0,0	2,3	...	...	...	...	...	...	—	...	...
X	Asia Central	...	0,3	...	...	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	...	...	...	.	.	.
XI	Asia Meridional y Occidental	...	10,8	12,2	9,3	3,2	4,0	2,2	3,8	4,7	2,5	2,1	2,8	1,4	...	...	...
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	Asia Oriental	...	3,1	...	...	1,6	...	...	2,5	...	...	4,0	5,0	2,9	...	...	...
XIV	Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Estados Árabes	...	2,0	2,5	1,6	1,2	1,2	1,2	1,1	0,7	1,8	2,3	...	...	3,8	5,1	2,4
XVI	Europa Central y Oriental	...	1,2	1,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.

1. En este cuadro la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la vigente en el plano nacional.

2. Todos los valores indicados son medianas.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

(*) Estimación nacional.

TERMINACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO (en %)						TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (en %)						TASA DE TERMINACIÓN DE UNA COHORTE (en %)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	Total	V	N	
...	...	...	96	95	97	94	93	95	96	95	97	86	83	90	173
91	88	95	91	88	94	91	88	95	87	83	91	83	78	88	174
82	82	82	80	82	79	75	75	76	74	76	72	60	63	56	175
68	70	66	57	59	56	61	...	...	45	46	43	21 ^Y	21 ^Y	20 ^Y	176
94	94	94	100	100	100	92	92	92	99	100	99	98 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	89	89	...	...	...	178
92	92	91	...	...	...	87	87	87	92	92	93	...	...	...	179
84	81	88	79 ^Y	78 ^Y	79 ^Y	77	74	81	74 ^Y	73 ^Y	75 ^Y	...	...	...	180
...	...	...	...	...	...	99	100	99	98 ^Y	99 ^Y	97 ^Y	...	...	...	181
92	91	93	97	96	97	87	86	88	94	94	95	...	...	...	182
87	...	...	66 ^Y	67 ^Y	65 ^Y	80	...	...	59 ^Y	61 ^Y	57 ^Y	...	...	...	183
Europa Central y Oriental															
...	...	...	...	...	...	92	90	95	90 ^X	89 ^X	91 ^X	...	...	...	184
...	...	...	...	...	...	99	99	99	99	99	100	97	96	100	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
...	...	...	...	...	...	93	93	93	95	95	95	...	...	...	187
...	...	...	...	...	...	100	99	100	100	99	100	...	...	...	188
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	189
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
99	99	99	97	97	97	99	98	99	96	96	97	...	...	...	191
...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...	192
...	...	...	...	...	...	97	96	98	98	97	98	...	...	...	193
...	...	...	...	...	...	97	96	99	98 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	...	...	...	194
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	98	98	...	...	...	195
...	...	...	...	...	...	99	99	100	97	97	97	...	...	...	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
99	...	...	99	...	...	98	...	...	98	...	...	...	...	...	198
98	98	99	100	100	100	98	98	99	100	100	100	...	...	...	199
...	...	...	...	...	...	95	...	...	97	96	98	...	...	...	200
...	...	...	...	...	...	96	95	96	94	93	94	...	...	...	201
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	97 ^Y	97 ^Y	97 ^Y	...	...	...	94 ^Y	95 ^Y	93 ^Y	...	...	...	203
...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	204
...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	88	89	...	...	...	I
...	...	...	...	...	...	98	98	99	98	98	98	...	...	...	II
...	...	...	83	80	87	...	...	...	81	79	83	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	97	...	...	99	100	97	...	...	...	IV
...	...	...	74	77	70	...	...	...	67	71	62	...	...	...	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	98	100	...	...	...	VI
87	...	...	90	88	91	84	78	91	85	84	86	...	...	...	VII
85	86	84	88	86	90	81	83	80	84	82	86	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	97	98	96	99	99	98	...	...	...	X
...	...	...	73	73	73	...	...	...	73	73	73	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	...	...	84	83	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
92	90	93	...	...	...	90	89	92	92	92	93	...	...	...	XV
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	XVI

Cuadro 8
Participación en la enseñanza secundaria¹

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA								
	Año escolar finalizado en 2005			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional	
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2006			Año escolar finalizado en 2006	Año escolar finalizado en 2006
				Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		Total (en miles)	% M		
África Subsahariana												
1 Angola	...	...	...	10-16	2.915	300	43	...	...	...	...	...
2 Benín	71	72	70	12-18	1.377	213	31	435 ²	35 ²	25 ²	58 ²	43 ²
3 Botswana	97 ^Y	97 ^Y	98 ^Y	13-17	220	158	51	169 ²	51 ²	...	11 ²	38 ²
4 Burkina Faso	44	45	43	13-19	2.203	173	38	320	41	39	23	49
5 Burundi	34	37	31	13-19	1.347	...	...	192	43	11	12	49
6 Cabo Verde	84	81	87	12-17	77	...	...	61	53	14	2	42
7 Camerún	33	32	34	12-18	2.941	626	45	698	44	28	118	39
8 Chad	51 ^Y	56 ^Y	42 ^Y	12-18	1.617	123	21	237 ²	25 ²	...	3 ²	41 ²
9 Comoras	63 ^Y	70 ^Y	55 ^Y	12-18	125	29	44	43 ²	43 ²	41 ²	0,2 ²	7 ²
10 Congo	58 ^Y	58 ^Y	58 ^Y	12-18	572	...	...	235 ^Y	46 ^Y	22 ^Y	43 ^Y	48 ^Y
11 Côte d'Ivoire	...	...	...	12-18	3.169	592	35	...	...	...	...	...
12 Eritrea	83	86	79	12-18	733	115	41	228	38	5	2	43
13 Etiopía	89	90	87	13-18	10.911	1.060	40	3.430	40	...	191	44
14 Gabón	...	...	...	12-18	209	87	46	...	...	...	...	...
15 Gambia	...	...	...	13-18	202	50	39	90	47	39 ^Y	-	-
16 Ghana	...	...	...	12-17	3.171	1.024	44	1.581	46	13	32	50
17 Guinea	71	75	66	13-19	1.384	172	26	483	34	16	4	14
18 Guinea-Bissau	...	...	...	13-17	178	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinea Ecuatorial	...	...	...	12-18	74	20	27	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5.140	1.822	49	2.584	48	6 ²	23	62
21 Lesotho	68	68	68	13-17	254	74	57	94	56	3	2	53
22 Liberia	...	...	...	12-17	482	114	39	...	...	...	...	...
23 Madagascar	55	56	54	11-17	3.072	...	...	730	49	43	32	34
24 Malawi	72	74	71	12-17	1.946	556	41	565	45	10	.	.
25 Malí	57	63	48	13-18	1.635	218	34	463	38	24	51	41
26 Mauricio	67	61	72	11-17	146	104	49	128 ²	49 ²	...	18 ²	31 ²
27 Mozambique	54	52	56	13-17	2.368	103	41	367	42	13	26	31
28 Namibia	75	72	77	13-17	268	116	53	153	53	5	.	.
29 Níger	60	61	58	13-19	1.939	105	38	217	39	10	6	48
30 Nigeria	...	...	...	12-17	20.204	3.845	47	6.398 ²	45 ²	...	- ²	- ²
31 R. Centroafricana	47	44	51	12-18	690	...	...	...	...	...	...	...
32 R. D. del Congo	...	...	...	12-17	8.205	1.235	34	...	...	...	...	...
33 R. U. de Tanzania	46	47	45	14-19	5.252	271	45	...	...	...	...	...
34 Rwanda	...	...	...	13-18	1.502	105	51	204 ²	48 ²	...	73 ²	48 ²
35 Santo Tomé y Príncipe	55	53	56	13-17	18	...	...	8	51	- ²	0,1	18
36 Senegal	50	52	48	13-19	1.883	237	39	447	43	23 ²	...	...
37 Seychelles ³	95 ^X	93 ^X	97 ^X	12-16	...	8	50	8	50	6	.	.
38 Sierra Leona	...	...	...	12-17	738	...	...	240	41	7	12	60
39 Somalia	...	...	...	13-17	876	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	90 ^X	89 ^X	91 ^X	14-18	4.886	4.239	53	4.593 ^Y	52 ^Y	3 ^Y	276 ^Y	40 ^Y
41 Swazilandia	88 ^Y	88 ^Y	89 ^Y	13-17	153	62	50	71 ²	50 ²	. ²	. ²	. ²
42 Togo	65	68	61	12-18	1.014	232	29	399 ²	34 ²	28 ²	22 ²	18 ²
43 Uganda	43	42	43	13-18	4.294	318	40	760 ²	44 ²	45 ^Y	32 ²	32 ²
44 Zambia	54	49	60	14-18	1.377	237	43	409 ²	45 ²	4 ^Y	8 ²	8 ²
45 Zimbabwe	...	...	...	13-18	2.080	835	47	831	48	...	.	.
América del Norte y Europa Occidental												
46 Alemania	99	99	99	10-18	8.128	8.185	48	8.185	48	8	1.813	42
47 Andorra ³	96 ^X	95 ^X	96 ^X	12-17	...	...	...	4	50	4	0,2	50
48 Austria	...	...	...	10-17	768	748	48	783	48	10	303	44
49 Bélgica	...	...	...	12-17	749	1.033	51	822	48	68	335	43
50 Canadá	...	...	...	12-17	2.592	...	...	2.999 ^Y	48 ^Y	...	...	...
51 Chipre ³	100	100	100	12-17	...	63	49	65	49	14	4	17
52 Dinamarca	100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	13-18	388	422	50	464	49	14	124	44
53 España	...	...	...	12-17	2.603	3.299	50	3.091	50	28	482	50
54 Estados Unidos	...	...	...	12-17	26.149	22.445	...	24.552	49	8	.	.
55 Finlandia	99	98	99	13-18	387	480	51	433	50	7	125	46
56 Francia ⁴	...	...	...	11-17	5.260	5.955	49	5.994	49	25	1.165	42
57 Grecia	99	100	99	12-17	683	771	49	705	48	6	125	37

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)					
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria					
Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2006					
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2006				Total	H	M	IPS (M/H)		
								Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)						
África Subsahariana																					
...	...	...	...	...	...	...	...	13	15	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...	1	
41 ²	51 ²	30 ²	0,58 ²	20 ²	27 ²	14 ²	0,52 ²	19	26	12	0,47	32 ²	41 ²	23 ²	0,57 ²	...	...	...	2	
89 ²	86 ²	92 ²	1,07 ²	58 ²	58 ²	58 ²	1,00 ²	74	72	76	1,07	76 ²	75 ²	78 ²	1,05 ²	56 ²	52 ²	60 ²	1,14 ²	3	
19	22	17	0,75	7	9	5	0,61	10	12	7	0,62	15	17	12	0,72	12	14	10	0,71	4	
19	22	17	0,77	7	9	6	0,64	...	...	...	...	14	16	12	0,74	...	...	...	...	5
99	93	104	1,11	61	55	67	1,22	...	...	...	...	80	75	86	1,15	59	56	63	1,13	6
30	33	26	0,80	15	17	13	0,78	25	27	23	0,83	24	26	21	0,79	...	...	...	...	7
19 ²	28 ²	10 ²	0,36 ²	10 ²	15 ²	4 ²	0,26 ²	10	16	4	0,26	15 ²	23 ²	8 ²	0,33 ²	...	...	...	...	8
41 ²	47 ²	35 ²	0,75 ²	27 ²	30 ²	24 ²	0,78 ²	25	28	22	0,81	35 ²	40 ²	30 ²	0,76 ²	...	...	...	...	9
57 ^Y	60 ^Y	53 ^Y	0,88 ^Y	23 ^Y	27 ^Y	19 ^Y	0,69 ^Y	...	...	...	...	43 ^Y	47 ^Y	39 ^Y	0,84 ^Y	...	...	...	...	10
...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	11
46	56	36	0,63	19	25	14	0,54	21	25	17	0,69	31	39	23	0,60	25	30	20	0,67	12	
39	47	32	0,67	11	13	8	0,64	12	15	10	0,68	30	36	24	0,67	24	29	19	0,64	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	49	53	46	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	14
60	62	59	0,95	28	31	25	0,80	32	38	25	0,66	45	47	43	0,90	38	40	37	0,94	15	
69	72	66	0,91	28	31	26	0,82	37	41	33	0,80	49	52	46	0,88	45	47	43	0,91	16	
43	54	31	0,58	23	32	13	0,42	14	21	8	0,37	35	45	24	0,53	28	35	20	0,57	17	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	19
89	91	87	0,96	31	32	29	0,91	38	39	37	0,96	50	52	49	0,93	42	43	42	0,97	20	
45	40	51	1,29	24	22	27	1,22	31	26	35	1,35	37	33	41	1,27	24	19	29	1,55	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	22
32	33	32	0,96	11	12	11	0,89	...	...	...	...	24	24	23	0,95	17	17	18	1,04	23
39	42	36	0,87	17	20	15	0,77	36	42	30	0,70	29	32	27	0,84	24	25	23	0,93	24	
39	48	30	0,63	17	21	12	0,56	16	22	11	0,52	28	35	21	0,61	...	...	...	...	25
99 ²	98 ²	100 ²	1,02 ²	80 ²	81 ²	78 ²	0,96 ²	76	76	75	0,98	88 ²	89 ²	88 ²	0,99 ²	82 ²	81 ²	82 ²	1,02 ²	26	
22	25	18	0,72	5	6	4	0,66	5	6	4	0,69	16	18	13	0,72	4	4	4	0,89	27	
74	68	79	1,16	30	29	32	1,12	55	52	58	1,12	57	53	61	1,15	35	30	40	1,31	28	
15	18	12	0,65	5	6	4	0,61	7	9	5	0,60	11	14	9	0,63	9	12	7	0,63	29	
35 ²	38 ²	32 ²	0,84 ²	30 ²	33 ²	26 ²	0,79 ²	23	24	22	0,89	32 ²	36 ²	29 ²	0,82 ²	26 ²	28 ²	23 ²	0,84 ²	30	
15*	18*	12*	0,68*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	18	24	12	0,52	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...	33
18 ²	19 ²	17 ²	0,89 ²	10 ²	10 ²	9 ²	0,89 ²	9	10	9	0,99	13 ²	14 ²	13 ²	0,89 ²	...	...	...	...	34
70	65	74	1,13	28	28	28	0,97	...	...	...	...	46	44	47	1,07	33 ²	31 ²	34 ²	1,11 ²	35
32	36	28	0,78	12	15	10	0,67	15	19	12	0,64	24	27	20	0,76	20	23	18	0,76	36	
116	111	121	1,09	106	96	116	1,21	113	111	115	1,04	112	105	119	1,13	94	...	...	...	37
46	54	37	0,69	17	20	14	0,69	...	...	...	...	32	37	26	0,69	23	27	19	0,71	38
...	39
98 ^Y	96 ^Y	100 ^Y	1,05 ^Y	92 ^Y	89 ^Y	96 ^Y	1,08 ^Y	89	83	94	1,13	95 ^Y	92 ^Y	98 ^Y	1,07 ^Y	...	...	...	...	40
56 ²	55 ²	56 ²	1,02 ²	33 ²	34 ²	32 ²	0,94 ²	45	45	45	1,00	47 ²	47 ²	47 ²	1,00 ²	32 ²	29 ²	35 ²	1,21 ²	41	
54 ²	69 ²	39 ²	0,57 ²	20 ²	31 ²	10 ²	0,31 ²	28	40	16	0,40	40 ²	54 ²	27 ²	0,51 ²	...	...	...	...	42
22 ²	24 ²	20 ²	0,84 ²	10 ²	12 ²	8 ²	0,68 ²	10	12	8	0,66	18 ²	20 ²	16 ²	0,81 ²	16	17	15	0,91	43	
47 ²	50 ²	44 ²	0,87 ²	18 ²	21 ²	16 ²	0,73 ²	20	23	18	0,77	30 ²	33 ²	27 ²	0,82 ²	28 ²	31 ²	25 ²	0,80 ²	44	
58	59	58	0,99	31	33	28	0,87	43	46	40	0,88	40	41	38	0,93	37	38	36	0,96	45	
América del Norte y Europa Occidental																					
101	101	101	1,00	100	103	96	0,94	98	99	97	0,98	101	102	99	0,98	...	...	...	...	46
91	92	91	0,99	72	65	78	1,20	...	...	...	...	85	83	87	1,04	74	73	75	1,03	47
103	103	102	0,99	101	104	98	0,94	99	101	97	0,96	102	104	100	0,96	...	...	...	...	48
114	116	111	0,95	108	109	106	0,97	143	138	148	1,07	110	111	108	0,97	87	89	85	0,96	49	
100 ^Y	101 ^Y	100 ^Y	0,99 ^Y	134 ^Y	137 ^Y	132 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...	...	117 ^Y	119 ^Y	116 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...	...	50
96	96	97	1,00	97	95	98	1,03	93	92	95	1,03	97	96	97	1,02	94	93	95	1,02	51	
116	115	117	1,02	123	121	126	1,04	125	121	128	1,06	120	118	121	1,03	89	88	90	1,03	52	
116	116	117	1,00	123	114	133	1,17	108	105	112	1,07	119	115	122	1,06	94	92	96	1,03	53	
100	101	99	0,99	88	88	88	1,00	95	...	...	...	94	94	94	0,99	88	88	88	1,00	54
102	102	102	1,00	121	117	126	1,08	121	116	126	1,09	112	109	114	1,04	96	96	96	1,00	55	
112	113	112	0,99	116	115	117	1,02	111	111	111	1,00	114	114	114	1,00	99	98	100	1,02	56	
101	103	100	0,97	105	106	104	0,98	90	89	92	1,04	103	104	102	0,97	92	92	93	1,01	57	

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2005			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2006		Año escolar finalizado en 2006	Año escolar finalizado en 2006		
				Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		Total (en miles)	% M			
58	Irlanda	99 ^y	...	...	12-16	281	346	50	313	51	0	50	54
59	Islandia	100	100	100	13-19	31	32	50	34	49	6	7	41
60	Israel	73	73	72	12-17	665	569	49	613	49	.	124	43
61	Italia	99	100	99	11-18	4.519	4.450	49	4.532	48	5	1.676	40
62	Luxemburgo	...	...	...	12-18	38	33	50	37	50	19	12	48
63	Malta	94 ^y	93 ^y	94 ^y	11-17	38	...	...	38 ^z	49 ^z	28 ^z	4 ^z	33 ^z
64	Mónaco ⁵	...	...	...	11-17	...	3	51	3 ^y	...	23 ^y	0,5 ^y	...
65	Noruega	100	99	100	13-18	365	378	49	412	49	7 ^z	134	43
66	Países Bajos	98 ^x	96 ^x	100 ^x	12-17	1.204	1.365	48	1.423	48	83 ^y	657	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	679	848	51	662	51	16	111	42
68	Reino Unido	...	...	...	11-17	5.470	5.192	49	5.358	49	25	976	49
69	San Marino	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suecia	...	...	...	13-18	727	946	55	751	49	11	210	44
71	Suiza	100	...	...	13-19	630	544	47	584	47	7	182	40
América Latina y el Caribe													
72	Anguila	98 ^y	100 ^y	96 ^y	12-16	...	1	53	1	52	.	...	...
73	Antigua y Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
75	Argentina	93 ^y	92 ^y	94 ^y	12-17	4.138	3.722	51	3.476 ^z	52 ^z	28 ^z	1.234 ^z	54 ^z
76	Aruba ⁶	99	...	...	12-16	7	6	51	7	50	92	1	38
77	Bahamas	99	99	99	11-16	36	27	49	33	50	28	.	.
78	Barbados	99	100	97	11-15	20	22	51	21	50	5	.	.
79	Belice	86	85	88	11-16	38	22	51	30	51	71	2	40
80	Bermudas ³	95	...	...	11-17	...	...	...	5	51	42	.	.
81	Bolivia	90 ^x	90 ^x	90 ^x	12-17	1.264	830	48	1.043	48	13	.	.
82	Brasil	81 ^x	...	...	11-17	23.439	24.983	52	24.863 ^z	52 ^z	12 ^y	754 ^z	50 ^z
83	Chile	97 ^y	96 ^y	98 ^y	12-17	1.792	1.305	50	1.634	50	54	395	47
84	Colombia	99	99	100	11-16	5.453	3.589	52	4.484	52	24	254	54
85	Costa Rica	98	100	97	12-16	436	235	51	374	50	10	56	50
86	Cuba	98	98	99	12-17	991	740	50	928	49	.	271	44
87	Dominica ³	93	...	...	12-16	...	7	57	7	50	32	0,2	67
88	Ecuador	78	80	75	12-17	1.633	904	50	1.103	50	33	251	51
89	El Salvador	91	91	92	13-18	820	406	49	529	50	18	107	53
90	Granada ³	...	...	...	12-16	...	...	...	14 ^{*z}	50 ^{*z}	...	0,7 ^{*z}	46 ^{*z}
91	Guatemala	91	92	90	13-17	1.513	435	45	809	48	74	239	51
92	Guyana	...	...	...	12-16	68	66	50	71	50	...	...	...
93	Haití	...	...	...	12-18	1.512	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	71	68	74	12-16	854	...	...	635 ^z	56 ^z	33 ^z	241 ^z	58 ^z
95	Islas Caimán ⁵	...	...	...	11-16	...	2	48	3	49	30	.	.
96	Islas Turcos y Caicos	88 ^y	84 ^y	92 ^y	12-16	...	1	51	2 ^z	48 ^z	16 ^z	0,1 ^z	48 ^z
97	Islas Vírgenes Británicas ³	94	100	89	12-16	...	2	47	2	53	11	0,3	58
98	Jamaica	99 ^y	100 ^y	97 ^y	12-16	285	231	50	246 ^z	50 ^z	6 ^z	- ^z	- ^z
99	México	94	95	93	12-17	12.486	8.722	50	10.883	51	15	1.602	56
100	Montserrat	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,3	46	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	12-16	681	321	54	448	53	26	23	54
102	Panamá	94	92	95	12-17	368	230	51	257	51	16	48	50
103	Paraguay	89 ^y	89 ^y	89 ^y	12-17	803	425	50	529 ^z	50 ^z	21 ^z	47 ^z	47 ^z
104	Perú	95	97	94	12-16	2.921	2.278	48	2.760	50	24	220	61
105	R. Dominicana	84	81	87	12-17	1.150	611	55	794	54	23	35	61
106	Saint Kitts y Nevis	90 ^x	...	...	12-16	...	...	...	5	50	3	.	.
107	San Vicente/Granadinas	84 ^y	79 ^y	88 ^y	12-16	13	...	...	10 ^z	55 ^z	25 ^z	0,4 ^z	34 ^z
108	Santa Lucía	71 ^y	63 ^y	79 ^y	12-16	16	12	56	14	54	4	0,6	37
109	Suriname	...	...	...	12-18	60	...	...	47	56	20	20	51
110	Trinidad y Tobago	93 ^{*y}	94 ^{*y}	92 ^{*y}	12-16	121	117	52	97 ^{*z}	50 ^{*z}	24 ^{*z}	0,9 ^z	28 ^z
111	Uruguay	81	76	87	12-17	320	284	53	323	53	11	50	46
112	Venezuela (R.B.)	99	99	99	12-16	2.734	1.439	54	2.105	52	25	115	51
Asia Central													
113	Armenia	100	100	99	10-16	398	347	...	356	50	1	2	33
114	Azerbaiyán	99	100	98	10-16	1.267	929	49	1.052	48	0,4	3	29
115	Georgia	99	98	100	12-16	370	442	49	314	50	4	6	31

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)				
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria				
Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2006				
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2006				Total	H	M	IPS (M/H)	
								Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)					
107	105	108	1,03	119	112	126	1,13	107	104	111	1,06	112	108	116	1,07	87	85	90	1,05	58
102	103	101	0,98	116	113	120	1,06	110	107	113	1,06	110	108	111	1,03	90	89	91	1,02	59
76	76	76	1,00	109	109	108	0,99	90	90	90	1,00	92	93	92	0,99	89	88	89	1,00	60
104	106	102	0,97	98	98	98	1,00	92	92	91	0,99	100	101	100	0,99	94	93	94	1,01	61
107	107	108	1,01	88	85	91	1,08	98	96	99	1,04	96	94	98	1,04	84	82	86	1,05	62
104 ²	103 ²	105 ²	1,03 ²	89 ²	92 ²	87 ²	0,94 ²	...	...	...	...	99 ²	99 ²	100 ²	1,00 ²	87 ²	84 ²	90 ²	1,07 ²	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
100	100	101	1,00	126	127	125	0,99	120	118	121	1,02	113	113	112	0,99	96	96	97	1,01	65
128	131	125	0,96	108	108	108	1,01	124	126	121	0,96	118	119	117	0,98	88	88	89	1,01	66
114	114	115	1,01	81	74	89	1,20	106	102	110	1,08	97	94	102	1,09	82	78	86	1,10	67
99	99	100	1,01	97	95	99	1,04	101	101	101	1,00	98	97	99	1,03	92	90	94	1,04	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
104	105	104	0,99	102	103	102	1,00	157	137	177	1,29	103	104	103	0,99	99	99	99	1,00	70
109	108	110	1,03	80	85	75	0,87	94	98	90	0,92	93	95	90	0,95	82	84	80	0,96	71
América Latina y el Caribe																				
82	83	81	0,98	84	80	88	1,10	...	...	...	...	83	82	84	1,02	81 ²	83 ²	79 ²	0,96 ²	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	92	85	99	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...	74
102 ²	99 ²	104 ²	1,05 ²	67 ²	61 ²	73 ²	1,21 ²	94	91	97	1,07	84 ²	80 ²	89 ²	1,11 ²	78 ²	75 ²	82 ²	1,10 ²	75
119	126	111	0,88	88	80	96	1,20	99	96	103	1,07	100	98	102	1,04	74	70	77	1,10	76
95	95	95	0,99	86	85	88	1,03	79	79	78	0,99	91	90	91	1,01	84	83	85	1,02	77
100	101	99	0,99	105	100	111	1,11	100	98	103	1,05	102	100	104	1,04	89	88	89	1,02	78
87	85	89	1,05	61	59	64	1,09	64	62	67	1,08	79	77	81	1,06	67	64	69	1,08	79
91	93	89	0,96	79	74	85	1,15	...	...	...	...	84	82	87	1,06	...	...	...	...	80
93	95	91	0,96	77	78	75	0,96	78	80	75	0,93	82	84	81	0,96	71	72	70	0,98	81
114 ²	111 ²	116 ²	1,05 ²	95 ²	87 ²	103 ²	1,19 ²	99	94	104	1,11	105 ²	100 ²	111 ²	1,10 ²	79 ²	75 ²	83 ²	1,11 ²	82
99	101	98	0,97	87	85	89	1,05	79	78	81	1,04	91	90	92	1,02	...	...	...	...	83
90	87	94	1,08	66	60	72	1,19	70	67	74	1,11	82	78	87	1,11	65	61	68	1,11	84
104	102	105	1,03	60	56	65	1,15	57	55	60	1,09	86	83	89	1,06	...	...	...	...	85
96	98	95	0,97	91	89	94	1,07	77	75	80	1,07	94	93	94	1,02	87	86	88	1,03	86
125	134	117	0,87	78	68	88	1,29	90	77	104	1,35	106	107	105	0,98	81	77	85	1,10	87
77	78	76	0,98	58	56	60	1,07	57	56	57	1,03	68	67	68	1,02	57	57	58	1,03	88
80	80	80	1,01	48	46	50	1,10	52	52	51	0,98	65	63	66	1,04	54	53	55	1,05	89
102 ²	104 ²	100 ²	0,96 ²	97 ²	89 ²	104 ²	1,17 ²	...	...	...	...	100 ²	99 ²	102 ²	1,03 ²	79 ²	78 ²	80 ²	1,02 ²	90
58	62	54	0,87	46	46	47	1,01	33	36	30	0,84	53	56	51	0,92	38	40	37	0,92	91
...	...	...	...	68	68	69	1,01	82	82	83	1,02	105	105	104	0,98	...	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
65 ²	60 ²	70 ²	1,18 ²	93 ²	75 ²	110 ²	1,45 ²	...	...	...	...	76 ²	66 ²	86 ²	1,30 ²	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
86 ²	89 ²	84 ²	0,95 ²	85 ²	89 ²	82 ²	0,92 ²	...	...	...	...	86 ²	89 ²	83 ²	0,94 ²	70 ²	72 ²	69 ²	0,96 ²	96
115	110	121	1,10	93	85	101	1,18	99	103	94	0,91	107	100	113	1,13	88 ²	82 ²	95 ²	1,16 ²	97
93 ²	93 ²	93 ²	1,00 ²	77 ²	73 ²	81 ²	1,11 ²	88	87	88	1,02	87 ²	86 ²	88 ²	1,03 ²	78 ²	76 ²	80 ²	1,05 ²	98
112	109	114	1,04	61	61	61	1,00	70	69	70	1,01	87	86	88	1,02	70	71	70	0,99	99
131	146	116	0,80	115	98	136	1,39	...	...	...	...	125	127	124	0,98	96 ^{*,y}	...	...	...	100
73	71	76	1,07	54	47	61	1,29	52	47	56	1,19	66	62	70	1,14	43	40	47	1,16	101
84	83	86	1,03	55	51	60	1,17	67	65	69	1,07	70	67	73	1,09	64	61	67	1,11	102
79 ²	79 ²	80 ²	1,01 ²	53 ²	52 ²	55 ²	1,05 ²	58	57	59	1,04	66 ²	66 ²	67 ²	1,03 ²	57 ²	56 ²	59 ²	1,06 ²	103
109	107	112	1,05	72	73	71	0,97	84	87	81	0,94	94	93	96	1,03	72	72	72	1,00	104
79	74	83	1,13	64	57	71	1,25	57	51	63	1,24	69	63	75	1,20	52	47	57	1,22	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105	110	100	0,91	65	70	61	0,87	106
90 ²	83 ²	96 ²	1,16 ²	54 ²	44 ²	64 ²	1,46 ²	...	...	...	...	75 ²	67 ²	83 ²	1,24 ²	64 ²	57 ²	71 ²	1,23 ²	107
94	87	100	1,15	78	69	87	1,26	71	62	79	1,29	87	80	95	1,19	73 ²	65 ²	80 ²	1,24 ²	108
96	89	105	1,18	54	36	72	1,97	...	...	...	...	77	66	90	1,37	68 ²	57 ²	79 ²	1,38 ²	109
79 ^{*,z}	78 ^{*,z}	80 ^{*,z}	1,03 ^{*,z}	73 ^{*,z}	70 ^{*,z}	76 ^{*,z}	1,07 ^{*,z}	77	74	81	1,10	76 ^{*,z}	75 ^{*,z}	78 ^{*,z}	1,05 ^{*,z}	65 ²	64 ²	66 ²	1,04 ²	110
109	105	113	1,08	93	82	104	1,26	92	84	99	1,17	101	94	109	1,16	...	...	...	...	111
87	84	91	1,08	61	55	68	1,23	56	51	62	1,22	77	73	82	1,12	66	62	71	1,14	112
Asia Central																				
93	93	94	1,02	81	78	85	1,09	91	...	...	...	90	88	91	1,04	86	84	88	1,04	113
90	92	88	0,96	66	68	65	0,95	76	76	76	1,00	83	85	81	0,96	78	79	76	0,96	114
93	92	94	1,03	74	72	76	1,06	79	80	78	0,98	85	83	86	1,04	79	77	81	1,05	115

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2005			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2006		Año escolar finalizado en 2006	Año escolar finalizado en 2006		
	(en miles)	(en miles)	(en miles)	Total	% M	Total	% M	(en miles)	Total	% M			
116	Kazajstán	100	100	100	11-17	2.091	1.966	49	1.874	49	0,8	106	31
117	Kirguistán	100	100	100	11-17	832	633	50	719	50	1	29	35
118	Mongolia	97	95	99	12-17	368	205	55	329	52	4 ²	22	46
119	Tayikistán	98	...	...	11-17	1.209	769	46	999	45	.	25	28
120	Turkmenistán	...	...	...	10-16	804	...	...	...	...	...	...	...
121	Uzbekistán	100	100	100	11-17	4.528	3.411	49	4.598	49	.	1.075	49
Asia Meridional y Occidental													
122	Afganistán	...	...	...	13-18	3.589	...	...	651 ²	23 ²	...	9 ²	10 ²
123	Bangladesh	89 ^X	86 ^X	92 ^X	11-17	24.010	9.912	49	10.355 ^Y	50 ^Y	96 ^Y	168 ^Y	27 ^Y
124	Bhután	93	92	94	13-18	92	20	44	45	48	8	0,7	36
125	India	85 ^Y	87 ^Y	83 ^Y	11-17	167.545	67.090	39	89.462 ²	43 ²	...	742 ²	15 ²
126	Irán, R. I. del	88	93	83	11-17	11.922	9.727	47	9.942 ²	47 ²	8 ²	876 ²	38 ²
127	Maldivas	81	76	85	13-17	39	15	51	33	50	12	...	...
128	Nepal	77 ^X	79 ^X	74 ^X	10-16	4.596	1.265	40	1.984	45	27 ²	22	22
129	Pakistán	72	69	75	10-16	28.057	...	...	8.421	42	32	284	39
130	Sri Lanka	98 ^Y	...	...	10-17	2.602	...	...	2.332 ^Y	49 ^Y	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
131	Australia ⁷	...	...	...	12-17	1.687	2.491	49	2.537	47	27	1.048	43,6
132	Brunei Darussalam	94	92	96	12-18	47	34	51	46	49	13	3	40
133	Camboya	81	83	80	12-17	2.162	318	34	825	43	3	26	43
134	China	...	...	...	12-17	134.016	77.436	...	101.195	48	7	15.306	51
135	Fiji	99	99	100	12-18	119	98	51	100	51	92 ²	2	34
136	Filipinas	99	100	98	12-15	7.582	5.117	51	6.302	52	20	.	.
137	Indonesia	88	88	89	13-18	25.575	...	...	16.424	49	44	2.232	42
138	Islas Cook ³	...	...	...	11-17	...	2	50	2 ²	49 ²	14 ²	. ²	. ²
139	Islas Marshall ³	...	...	...	12-17	...	6	50	5	49	...	0,2	50
140	Islas Salomón	...	...	...	12-18	77	17	41	22 ²	43 ²	...	.²	. ²
141	Japón	...	...	...	12-17	7.456	8.959	49	7.561	49	19	961	43
142	Kiribati ³	...	...	...	12-17	...	9	53	11 ²	52 ²	...	— ²	— ²
143	Macao (China)	90	87	93	12-17	47	32	51	46	49	95	2	44
144	Malasia	100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	12-18	3.634	2.177	51	2.489 ²	51 ²	3 ²	146 ²	43 ²
145	Micronesia (Estados Fed.)	...	...	...	12-17	16	...	...	15	...	...	...	...
146	Myanmar	74	76	72	10-15	5.503	2.059	50	2.696	49	.	—	—
147	Nauru	...	...	...	12-17	...	...	...	0,7	51	...	.	.
148	Niue ³	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2 ²	48 ²	...	.	.
149	Nueva Zelanda	...	...	...	11-17	437	437	50	522	50	21	...	...
150	Palau ³	...	...	...	11-17	...	2	49	2 ²	...	27 ²	...	...
151	Papua Nueva Guinea	...	...	...	13-18	808	...	...	...	...	...	...	...
152	R. de Corea	99	99	99	12-17	3.958	4.368	48	3.864	47	32	494	46
153	R. D. P. Lao	77	79	75	11-16	910	240	40	395	43	1	5	35
154	R. P. D. de Corea	...	...	...	10-15	2.456	...	...	...	...	...	...	...
155	Samoa	96 ^X	95 ^X	97 ^X	11-17	31	22	50	24 ²	51 ²	32 ²	. ²	. ²
156	Singapur	...	...	...	12-15	...	172	48	215	48	...	26	36
157	Tailandia	...	...	...	12-17	5.802	...	...	4.530	51	15	703	45
158	Timor-Leste	...	...	...	12-17	147	...	...	75 ²	49 ²	...	3 ²	40 ²
159	Tokelau ³	...	...	...	11-15	...	...	...	0,2 ^Y	45 ^Y	...	.^Y	...
160	Tonga	62	62	62	11-16	15	15	50	14	48	...	...	...
161	Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Vanuatu	64	63	65	12-18	36	9	45	14 ^Y	45 ^Y	...	3 ^Y	30 ^Y
163	Viet Nam	93	...	...	11-17	...	7.401	47	9.975	49	10 ²	500	54
Estados Árabes													
164	Arabia Saudita	...	...	...	12-17	2.958	...	...	...	...	...	...	...
165	Argelia	76	74	79	12-17	4.450	...	...	3.756 ²	51 ²	— ²	464 ²	39 ²
166	Bahrein	96	95	98	12-17	72	59	51	74	50	17	15	39
167	Djibuti	73	75	70	12-18	135	16	42	30	40	17	2	37
168	Egipto	86 ^X	83 ^X	89 ^X	12-17	9.457	7.671	47	8.330 ^Y	47 ^Y	5 ^Y	2.525 ^Y	44 ^Y
169	Emiratos Árabes Unidos	99	99	100	11-17	331	202	50	298	49	46	1	.
170	Iraq	70 ^Y	73 ^Y	66 ^Y	12-17	3.953	1.105	38	1.751 ²	39 ²	. ²	140 ²	32 ²
171	Jamahiríya Árabe Libia	...	...	...	12-18	783	...	...	733	53	2	...	...

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)				
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria				
Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2006				
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	1999				2006				Total	H	M	IPS (M/H)	
								Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)					
103	102	103	1,00	71	74	69	0,94	92	92	92	1,00	93	93	92	0,99	86	86	86	1,00	116
91	91	91	1,01	75	74	76	1,03	83	83	84	1,02	86	86	87	1,01	80	80	81	1,02	117
94	90	98	1,09	81	74	88	1,19	58	51	65	1,27	89	84	95	1,12	82	77	87	1,13	118
94	99	88	0,89	55	68	42	0,61	74	80	68	0,86	83	90	75	0,83	80	87	74	0,84	119
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	120
97	98	96	0,98	115	116	114	0,98	86	87	86	0,98	102	103	101	0,98	...	...	...	...	121
Asia Meridional y Occidental																				
25 ²	37 ²	13 ²	0,35 ²	12 ²	18 ²	5 ²	0,28 ²	...	...	...	...	19 ²	28 ²	9 ²	0,33 ²	...	...	...	...	122
60 ^Y	57 ^Y	63 ^Y	1,10 ^Y	31 ^Y	32 ^Y	30 ^Y	0,94 ^Y	45	45	45	1,01	44 ^Y	43 ^Y	45 ^Y	1,03 ^Y	41 ^Y	40 ^Y	42 ^Y	1,04 ^Y	123
59	60	58	0,97	29	34	24	0,70	37	41	33	0,81	49	51	46	0,91	38	38	39	1,01	124
71 ²	75 ²	66 ²	0,88 ²	41 ²	46 ²	35 ²	0,75 ²	44	52	36	0,71	54 ²	59 ²	49 ²	0,82 ²	...	...	...	...	125
86 ²	90 ²	82 ²	0,91 ²	77 ²	79 ²	76 ²	0,96 ²	78	81	75	0,93	81 ²	83 ²	78 ²	0,94 ²	77 ²	79 ²	75 ²	0,94 ²	126
124	117	132	1,13	...	...	...	...	43	42	44	1,07	83	80	86	1,07	67	64	70	1,09	127
66	70	63	0,89	24	26	22	0,87	34	40	28	0,70	43	46	40	0,89	...	...	...	...	128
42	47	36	0,76	21	24	19	0,80	...	...	...	...	30	34	26	0,78	30	33	26	0,77	129
103 ^Y	100 ^Y	106 ^Y	1,05 ^Y	73 ^Y	74 ^Y	72 ^Y	0,97 ^Y	...	...	...	...	87 ^Y	86 ^Y	88 ^Y	1,02 ^Y	...	...	...	...	130
Asia Oriental y el Pacífico																				
114	114	114	0,99	223	234	211	0,90	157	158	157	1,00	150	154	146	0,95	87	87	88	1,02	131
116	118	114	0,96	84	79	90	1,14	85	81	89	1,09	98	96	100	1,04	90	88	92	1,05	132
54	59	49	0,84	21	25	16	0,65	17	22	12	0,53	38	43	34	0,79	31	33	28	0,85	133
98	98	98	1,00	55	54	56	1,03	62	...	...	...	76	75	76	1,01	...	...	...	...	134
99	96	102	1,06	63	57	69	1,19	80	76	84	1,11	84	80	88	1,10	79	76	83	1,10	135
86	83	90	1,09	73	66	80	1,22	76	72	79	1,09	83	79	88	1,11	60	55	66	1,21	136
78	77	79	1,02	51	51	50	0,97	...	...	...	...	64	64	64	1,00	59	59	59	1,00	137
...	...	...	...	...	...	...	...	60	58	63	1,08	72 ²	71 ²	74 ²	1,04 ²	...	...	...	...	138
82	82	83	1,01	59	59	60	1,02	72	70	74	1,06	66	66	67	1,02	45	43	47	1,08	139
46 ²	49 ²	44 ²	0,89 ²	17 ²	19 ²	14 ²	0,74 ²	25	28	21	0,76	30 ²	32 ²	27 ²	0,84 ²	...	...	...	...	140
101	101	101	1,00	102	102	102	1,00	102	101	102	1,01	101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	141
112 ²	109 ²	115 ²	1,06 ²	65 ²	57 ²	74 ²	1,30 ²	84	77	91	1,18	88 ²	82 ²	94 ²	1,14 ²	68 ²	65 ²	72 ²	1,11 ²	142
115	118	113	0,96	83	80	86	1,07	76	73	79	1,08	98	98	98	1,00	77	76	79	1,05	143
90 ²	89 ²	91 ²	1,02 ²	53 ²	48 ²	58 ²	1,22 ²	65	63	68	1,07	69 ²	66 ²	72 ²	1,10 ²	69 ²	66 ²	72 ²	1,10 ²	144
100	100	99	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	145
56	56	56	0,99	35	35	36	1,04	36	36	36	1,01	49	49	49	1,00	46	46	46	1,00	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	42	50	1,19	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	99 ²	96 ²	102 ²	1,07 ²	...	...	...	...	148
104	104	103	1,00	141	134	148	1,11	113	110	115	1,05	120	117	123	1,05	...	...	...	...	149
107 ²	...	...	...	97 ²	92 ²	103 ²	1,12 ²	101	98	105	1,07	102 ²	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
101	106	97	0,91	93	94	92	0,97	100	100	100	1,01	98	100	94	0,94	96	99	93	0,94	152
52	58	46	0,80	35	39	29	0,75	33	39	27	0,69	43	49	38	0,78	35	38	32	0,86	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	72 ²	66 ²	79 ²	1,20 ²	79	76	84	1,10	81 ²	76 ²	86 ²	1,13 ²	66 ^Y	62 ^Y	70 ^Y	1,14 ^Y	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
98	96	100	1,04	59	55	64	1,18	...	...	...	...	78	75	82	1,09	71	68	75	1,11	157
68 ²	67 ²	69 ²	1,02 ²	37 ²	38 ²	37 ²	0,96 ²	...	...	...	...	53 ²	53 ²	53 ²	1,00 ²	...	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101 ^Y	107 ^Y	94 ^Y	0,88 ^Y	...	...	...	...	159
99	100	99	1,00	81	75	88	1,17	102	97	108	1,11	94	92	96	1,04	60	54	67	1,25	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
46 ^Y	46 ^Y	47 ^Y	1,04 ^Y	31 ^Y	39 ^Y	23 ^Y	0,58 ^Y	30	32	28	0,87	40 ^Y	43 ^Y	37 ^Y	0,86 ^Y	38 ^Y	41 ^Y	35 ^Y	0,87 ^Y	162
...	...	...	...	...	...	...	...	62	65	58	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	163
Estados Árabes																				
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
108 ²	111 ²	105 ²	0,95 ²	58 ²	50 ²	67 ²	1,36 ²	...	...	...	...	83 ²	80 ²	86 ²	1,08 ²	66 ^Y	65 ^Y	68 ^Y	1,06 ^Y	165
104	104	104	1,00	100	96	104	1,08	95	91	98	1,08	102	100	104	1,04	93	91	96	1,05	166
27	32	22	0,69	16	20	13	0,63	14	16	12	0,72	22	27	18	0,67	22 ²	26 ²	17 ²	0,66 ²	167
98 ^Y	102 ^Y	95 ^Y	0,93 ^Y	77 ^Y	79 ^Y	75 ^Y	0,95 ^Y	82	86	79	0,92	88 ^Y	91 ^Y	85 ^Y	0,94 ^Y	...	...	...	...	168
97	97	96	0,99	81	78	85	1,09	76	74	78	1,06	90	89	91	1,02	79	78	80	1,02	169
58 ²	70 ²	45 ²	0,64 ²	32 ²	38 ²	26 ²	0,70 ²	34	41	26	0,63	45 ²	54 ²	36 ²	0,66 ²	38 ²	45 ²	32 ²	0,70 ²	170
116	117	115	0,99	77	65	91	1,41	...	...	...	...	94	86	101	1,17	...	...	...	...	171

Cuadro 8 (continuación)

País o territorio	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (en %)			ALUMNOS MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA									
	Año escolar finalizado en 2005			Grupo de edad	Población en edad escolar (en miles) ²	Número total de alumnos				Alumnos del sector privado en % del total del alumnado de secundaria	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		
	Total	H	M			Año escolar finalizado en 1999		Año escolar finalizado en 2006			Año escolar finalizado en 2006	Año escolar finalizado en 2006	
				Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		Total (en miles)	% M			
172	Jordania	96	97	96	12-17	732	579	49	649	49	17	32	35
173	Kuwait	98	95	100	11-17	267	235	49	236	50	29	5	8
174	Libano	86	83	88	12-17	449	372	52	366	52	55	50	40
175	Marruecos	77	78	77	12-17	3.930	1.470	43	2.061	...	5	119	...
176	Mauritania	48	51	45	12-17	397	63	42	99*	45*	17*	3*	34*
177	Omán	98	99	98	12-17	338	229	49	299	48	1	.	.
178	Qatar	98	96	100	12-17	58	44	50	59	49	32 ²	0,6	-
179	R. Árabe Siria	96	95	97	10-17	3.541	1.030	47	2.465	48	4	114	42
180	Sudán	97	94	100	12-16	4.281	965	...	1.447	48	8	44	47
181	T. A. Palestinos	98	98	99	10-17	730	444	50	686	50	4	6	31
182	Túnez	88	86	90	12-18	1.469	1.059	49	1.247	51	5	113	39
183	Yemen	83 ^Y	83 ^Y	82 ^Y	12-17	3.281	1.042	26	1.455 ^Z	32 ^Z	2 ^Z	10 ^Z	6 ^Z
Europa Central y Oriental													
184	Albania	100 ^X	100 ^X	99 ^X	10-17	502	364	48	397 ^Y	48 ^Y	3 ^Y	24 ^Y	34 ^Y
185	Belarrús	100	99	100	10-16	914	978	50	879	49	0,1	6	27
186	Bosnia y Herzegovina	...	...	...	10-17	405	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgaria	96	96	96	11-17	629	700	48	667	48	0,9 ^Z	203	39
188	Croacia	100	100	100	11-18	434	416	49	396	50	1	151	47
189	Eslovaquia	98	97	98	10-18	679	674	50	640	49	8	220	46
190	Eslovenia	...	...	...	11-18	183	220	49	174	49	1	60	42
191	Estonia	98	...	...	13-18	120	116	50	120	49	2	19	34
192	Federación de Rusia	...	...	...	11-17	13.746	...	...	11.548	48	0,6	1.958	37
193	Hungría	99	99	99	11-18	994	1.007	49	949	49	10	129	38
194	la ex R. Y. de Macedonia	100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	11-18	251	219	48	214 ^Z	48 ^Z	0,6 ^Z	58 ^Z	43 ^Z
195	Letonia	97	97	97	11-18	262	255	50	258	49	1	38	39
196	Lituania	98	98	99	11-18	415	407	49	411	49	0,4	38	35
197	Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Polonia	92	...	...	13-18	3.332	3.984	49	3.317	48	3	779	36
199	R. Checa	99	99	99	11-18	1.005	928	50	966	49	7	381	46
200	R. de Moldova ^{3,8}	99	98	99	11-17	...	415	50	382	50	1	38	43
201	Rumania	98	98	98	11-18	2.344	2.218	49	2.013	49	0,7	683	44
202	Serbia ³	...	...	...	11-18	...	737	49	616	49	0,2	220	47
203	Turquía	92 ^Y	93 ^Y	90 ^Y	12-16	6.851	...	...	5.388	44	2	1.112	38
204	Ucrania	...	...	...	10-16	4.171	5.214	50*	3.896	48*	0,4	311	34*
Mediana													
I	Mundo	93	92	94	...	782.637	437.287	47	513.261	47	11	51.575	46
II	Países desarrollados	99	...	...	...	83.553	84.564	49	84.414	49	8	13.685	43
III	Países en desarrollo	88	93	83	...	668.325	321.090	46	401.618	47	14	34.502	47
IV	Países en transición	100	100	99	...	30.758	31.633	49	27.229	48	0,6	3.389	39
V	África Subsahariana	62	66	57	...	103.854	20.585	45	33.071	44	13	2.006	41
VI	América del Norte y Europa Occidental	99	99	99	...	62.429	60.661	49	62.899	49	10	8.619	43
VII	América Latina y el Caribe	93	...	...	...	66.038	52.953	51	59.033	51	22	5.964	53
VIII	América Latina	92	92	92	...	63.799	51.802	51	57.764	51	23	5.924	53
IX	Caribe	94	...	...	...	2.239	1.151	50	1.270	50	20	40	49
X	Asia Central	99	99	99	...	11.868	9.270	49	10.853	48	0,9	1.098	45
XI	Asia Meridional y Occidental	87	90	83	...	242.452	97.783	41	123.089	44	19	2.336	31
XII	Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	216.003	133.770	47	162.445	48	19	21.564	49
XIII	Asia Oriental	91	...	...	...	212.747	130.498	47	158.963	48	13	20.419	49
XIV	Pacífico	...	...	...	...	3.256	3.272	49	3.482	47	...	1.145	44
XV	Estados Árabes	92	90	93	...	41.613	22.682	46	28.208	47	5	3.449	43
XVI	Europa Central y Oriental	98	98	99	...	38.380	39.582	49	33.661	48	1	6.540	39

1. Comprende el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.

2. Los datos corresponden al año 2005, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2006.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. La aparente disminución del número de alumnos de secundaria entre 1999 y 2006 se debe esencialmente a modificaciones en la forma de declarar los datos. Desde 2003 los programas para personas de edad superior a la edad escolar normal (por ejemplo, educación de los adultos) no se incluyen en las estadísticas de escolarización en la enseñanza secundaria, lo cual ha provocado una disminución de la TBE. En ese mismo periodo la TNE en secundaria aumentó.

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)																TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (en %)				
Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria								Total secundaria				
Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en 2006				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en 2006				
								1999				2006								
Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
94	94	95	1,01	78	75	80	1,06	89	88	90	1,02	89	88	90	1,03	82	81	83	1,03	172
91	91	92	1,01	85	80	90	1,12	98	98	99	1,02	89	87	91	1,05	77	75	78	1,05	173
88	85	92	1,09	74	70	78	1,12	74	70	77	1,09	81	78	85	1,10	73	70	76	1,10	174
69	...	...	...	36	...	...	...	37	41	32	0,79	52	...	...	...	...	...	...	...	175
27	29	26	0,88	22*	24*	20*	0,84*	19	21	16	0,77	25*	27*	23*	0,86*	16	16	15	0,90	176
94	96	92	0,95	83	84	82	0,97	75	75	75	1,00	89	90	87	0,96	77	77	77	0,99	177
101	103	100	0,97	101	103	100	0,97	87	83	92	1,11	101	103	100	0,97	91	91	90	0,99	178
92	95	89	0,94	33	33	33	0,99	40	42	38	0,91	70	71	68	0,95	63	64	61	0,95	179
47	49	45	0,92	25	24	25	1,01	26	...	...	...	34	34	33	0,96	...	...	...	...	180
100	98	102	1,04	73	68	78	1,16	80	79	82	1,04	94	91	97	1,06	90	87	92	1,06	181
107	107	106	1,00	70	63	77	1,22	72	72	73	1,02	85	81	89	1,10	...	...	...	...	182
51 ^z	67 ^z	34 ^z	0,52 ^z	40 ^z	54 ^z	25 ^z	0,46 ^z	41	58	22	0,37	46 ^z	61 ^z	30 ^z	0,49 ^z	37 ^z	48 ^z	26 ^z	0,53 ^z	183
Europa Central y Oriental																				
97 ^y	98 ^y	97 ^y	0,98 ^y	56 ^y	58 ^y	53 ^y	0,93 ^y	71	72	70	0,98	77 ^y	78 ^y	75 ^y	0,96 ^y	73 ^y	74 ^y	72 ^y	0,97 ^y	184
109	111	107	0,97	71	65	77	1,19	85	83	87	1,05	96	95	97	1,02	88	87	89	1,02	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
91	93	88	0,95	123	125	122	0,97	91	92	90	0,98	106	108	104	0,96	89	90	88	0,98	187
98	97	99	1,02	85	83	86	1,04	84	84	85	1,02	91	90	93	1,03	87	86	88	1,02	188
96	97	96	0,99	92	91	93	1,03	85	84	86	1,02	94	94	95	1,01	...	...	...	...	189
92	92	92	1,00	98	98	99	1,00	100	98	101	1,03	95	95	95	1,00	90	90	91	1,01	190
110	113	107	0,95	92	87	96	1,10	93	91	95	1,04	100	99	101	1,02	91	90	92	1,02	191
80	80	80	1,00	91	94	88	0,94	...	...	...	...	84	85	83	0,98	...	...	...	...	192
97	98	96	0,98	94	94	95	1,00	94	93	94	1,02	96	96	95	0,99	90	90	90	1,00	193
94 ^z	93 ^z	94 ^z	1,01 ^z	75 ^z	77 ^z	72 ^z	0,95 ^z	82	83	81	0,97	84 ^z	85 ^z	83 ^z	0,98 ^z	81 ^z	82 ^z	80 ^z	0,98 ^z	194
103	104	101	0,97	93	91	96	1,06	88	87	90	1,04	99	98	99	1,00	...	...	...	...	195
100	101	99	0,98	95	93	98	1,06	95	95	96	1,01	99	99	99	1,00	92	92	93	1,01	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
101	102	100	0,98	98	99	98	0,99	99	100	99	0,99	100	100	99	0,99	94	93	94	1,02	198
100	100	100	1,00	92	91	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	97	1,01	...	...	...	...	199
93	92	93	1,01	82	77	87	1,13	83	84	82	0,98	89	87	91	1,04	81	80	83	1,04	200
98	99	98	0,98	77	76	78	1,03	79	79	80	1,01	86	86	86	1,00	73	74	73	0,98	201
97	97	96	0,99	80	77	82	1,07	93	93	94	1,01	88	87	89	1,03	...	...	...	...	202
88	94	83	0,88	72	80	63	0,79	...	...	...	...	79	86	71	0,83	69	74	64	0,86	203
93	93*	93*	1,00*	94	96*	91*	0,95*	98	97*	100*	1,03*	93	94*	93*	0,98*	84	83*	84*	1,01*	204
Media ponderada																				
78	80	76	0,95	53	54	51	0,95	60	62	57	0,92	66	67	64	0,95	58	59	57	0,96	I
103	104	103	0,99	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	II
75	77	72	0,94	46	48	45	0,93	52	55	49	0,89	60	62	58	0,94	53	54	51	0,95	III
89	89	88	0,99	88	91	86	0,94	90	90	91	1,01	89	90	87	0,97	82	83	81	0,98	IV
38	43	34	0,79	24	27	21	0,80	24	26	21	0,82	32	35	28	0,80	25	27	23	0,83	V
103	104	103	0,99	98	98	98	1,00	100	101	100	0,99	101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	VI
102	100	104	1,04	74	70	79	1,12	80	78	83	1,07	89	86	93	1,07	70	68	73	1,07	VII
103	101	105	1,05	76	71	80	1,13	81	78	84	1,07	91	87	94	1,07	71	69	74	1,07	VIII
72	71	72	1,02	43	42	44	1,05	53	53	54	1,03	57	56	57	1,03	40	39	42	1,07	IX
95	96	93	0,97	84	87	81	0,93	83	84	82	0,98	91	93	90	0,96	83	85	82	0,97	X
66	70	62	0,89	39	43	34	0,80	45	51	38	0,75	51	55	46	0,85	45	48	41	0,86	XI
92	92	92	1,00	58	58	59	1,03	65	66	64	0,96	75	75	76	1,01	69	69	70	1,01	XII
92	92	92	1,00	57	57	58	1,03	64	65	63	0,96	75	74	75	1,01	69	69	70	1,02	XIII
89	91	88	0,97	139	143	135	0,94	111	111	111	0,99	107	109	104	0,96	66	66	65	0,99	XIV
81	85	77	0,90	54	55	53	0,97	60	63	57	0,89	68	70	65	0,92	59	61	57	0,94	XV
89	90	89	0,98	85	88	83	0,94	87	88	87	0,98	88	89	86	0,96	81	82	80	0,97	XVI

7. En el número de alumnos escolarizados en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria están comprendidos los que participan en la educación de adultos (educandos de más de 25 años), en particular los que cursan programas preprofesionales o profesionales, en los que los hombres son mayoritarios. Esto explica el valor elevado de la TBE y el valor relativamente bajo del IPS.

8. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006 para las tasas de transición, y al año escolar finalizado en 2007 para el número de matriculados y las tasas de escolarización.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 9A
Participación en la enseñanza superior

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2006		1999				2006			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
África Subsahariana												
Angola	8	39	48 ^Z	...	0,6	0,7	0,5	0,63	3 ^Z	...	...	...
Benin	19	20	43	...	3	5	1	0,25	5	...	...	...
Botswana	5,5	44	11 ^Z	50 ^Z	3	3	3	0,79	5 ^Z	5 ^Z	5 ^Z	1,00 ^Z
Burkina Faso	10	23	30	31	0,9	1,4	0,4	0,30	2	3	1	0,46
Burundi	5	30	17	31	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,43
Cabo Verde	0,7	...	4,6	52	2	...	...	...	8	8	8	1,09
Camerún	67	...	120	42	5	...	...	...	7	8	6	0,72
Chad	...	...	10 ^Z	13 ^Z	...	...	...	...	1 ^Z	2 ^Z	0,3 ^Z	0,14 ^Z
Comoras	0,6	43	1,8 ^Y	43 ^Y	1,0	1,1	0,9	0,75	2 ^Y	3 ^Y	2 ^Y	0,77 ^Y
Congo	11	21	...	...	4	6	1	0,26	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	97	26	...	...	6	9	3	0,36	...	...	...	...
Eritrea	4,0	14	5 ^Y	13 ^Y	1,0	1,7	0,3	0,16	1 ^Y	2 ^Y	0,3 ^Y	0,15 ^Y
Etiopía	52	19	210	25	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,34
Gabón	7,5	36	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Gambia	1,2	23	1,5 ^Y	19 ^Y	1	2	0,5	0,30	1 ^Y	2 ^Y	0,4 ^Y	0,24 ^Y
Ghana	...	...	140	34	...	...	...	...	6	8	4	0,54
Guinea	...	...	43	21	...	...	...	...	5	8	2	0,28
Guinea-Bissau	0	16	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	103 ^Y	38 ^Y	...	...	...	...	3 ^Y	3 ^Y	2 ^Y	0,60 ^Y
Lesotho	4	64	9	55	2	2	3	1,65	4	3	4	1,19
Liberia	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	46	50	47	2	2	2	0,84	3	3	3	0,87
Malawi	3	28	5 ^Y	35 ^Y	0,3	0,4	0,2	0,37	0,4 ^Y	0,5 ^Y	0,3 ^Y	0,55 ^Y
Malí	19	32	33 ^Z	31 ^Z	2	3	1	0,45	3 ^Z	4 ^Z	2 ^Z	0,45 ^Z
Mauricio	7,6	46	17	53	7	7	6	0,88	17	16	18	1,15
Mozambique	10	...	28 ^Z	33 ^Z	0,6	...	...	...	1 ^Z	2 ^Z	1 ^Z	0,49 ^Z
Namibia	...	...	13	47	...	...	...	...	6	6	5	0,88
Níger	...	...	11	27	...	...	...	...	1	2	0,5	0,29
Nigeria	699	43	1.392 ^Z	41 ^Z	6	7	5	0,76	10 ^Z	12 ^Z	8 ^Z	0,69 ^Z
R. Centrafricana	6	16	4	22	2	3	0,6	0,18	1	2	0,5	0,28
R. D. del Congo	60	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	19	21	55	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Rwanda	6	...	26 ^Z	39 ^Z	1	...	...	...	3 ^Z	3 ^Z	2 ^Z	0,62 ^Z
Santo Tomé y Príncipe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Senegal	29	...	59 ^{*.Z}	...	3	...	...	...	6 ^{*.Z}	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	633	54	741	55	14	13	15	1,16	15	14	17	1,24
Swazilandia	5	48	6	50	5	5	4	0,86	4	4	4	0,98
Togo	15	17	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Uganda	41	35	88 ^Y	38 ^Y	2	2	1	0,53	3 ^Y	4 ^Y	3 ^Y	0,62 ^Y
Zambia	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Zimbabwe	43	...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra ¹	...	...	0,4	53	...	...	...	...	10	9	11	1,25
Austria	253	50	253	54	54	52	55	1,05	50	45	55	1,21
Bélgica	352	53	394	55	57	53	61	1,15	63	56	70	1,25
Canadá	1.221	56	1.327 ^Y	56 ^Y	60	52	69	1,34	62 ^Y	53 ^Y	72 ^Y	1,36 ^Y
Chipre ¹	11	56	21	51	21	19	23	1,25	33	33	34	1,05
Dinamarca	190	56	229	57	56	48	64	1,33	80	67	93	1,39
España	1.787	53	1.789	54	57	52	62	1,18	67	61	74	1,23
Estados Unidos	13.769	56	17.487	57	73	63	83	1,31	82	68	96	1,41
Finlandia	263	54	309	54	82	74	91	1,23	93	84	103	1,22
Francia ²	2.012	54	2.201	55	52	47	58	1,24	56	50	63	1,27
Grecia	388	50	653	51	47	45	49	1,11	95	89	101	1,13
Irlanda	151	54	186	55	46	42	50	1,20	59	52	66	1,27

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)							ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en					
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			1999		2006			
2006			2006			Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6						
África Subsahariana											
100 ^Z	. ^Z	— ^Z	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
94 ^Z	6 ^Z	— ^Z	52 ^Z	16 ^Z	— ^Z	...	...	0,7 ^Z	...	Botswana
70	30	—	33	27	—	...	...	0,9 ^Z	38 ^Z	Burkina Faso
35	64	0	39	26	19	0,1	...	...	...	Burundi
100	.	—	52	.	—	...	...	...	...	Cabo Verde
87	12	2	...	...	...	...	...	2	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
68 ^Y	32 ^Y	. ^Y	39 ^Y	52 ^Y	. ^Y	.	.	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Y	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
77 ^Y	23 ^Y	. ^Y	12 ^Y	16 ^Y	. ^Y	0,1	16	...	...	Eritrea
100	.	0	25	.	2	...	...	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Gabón
100 ^Y	. ^Y	. ^Y	19 ^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	—^Y	— ^Y	Gambia
73	26	0	35	33	26	...	...	2	52	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	26	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
66 ^Y	34 ^Y	— ^Y	35 ^Y	43 ^Y	— ^Y	...	...	...	...	Kenya
79	21	.	51	70	.	1	46	0,1	...	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
76	19	5	47	45	42	1	...	1	23	Madagascar	
100 ^Y	. ^Y	. ^Y	35 ^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	...	...	Malawi
95 ^Z	5 ^Z	. ^Z	31 ^Z	51 ^Z	. ^Z	1	...	...	...	Malí
56	43	1	53	54	38	...	...	0,1 ^Y	53 ^Y	Mauricio
100 ^Z	. ^Z	. ^Z	33 ^Z	. ^Z	. ^Z	...	...	...	...	Mozambique
61	39	0	43	52	45	...	...	0,2	...	Namibia
80	20	—	22	45	—	...	...	0,2 ^Z	25 ^Z	Níger
52 ^Z	47 ^Z	1 ^Z	36 ^Z	46 ^Z	24 ^Z	...	...	...	...	Nigeria
77	23	.	20	30	.	...	...	0,5	9	R. Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^Y	20 ^Y	R. U. de Tanzania
65 ^Z	35 ^Z	. ^Z	41 ^Z	35 ^Z	. ^Z	0,1	...	...	...	Rwanda
.	.	.	.	.	.	.	.	.^Z	. ^Z	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
62	36	1	55	56	42	...	...	54	48	Sudáfrica
99	.	1	50	.	50	0,1	...	0,1	...	Swazilandia	
...	...	...	...	...	...	0,5	33	...	...	Togo
62 ^Y	36 ^Y	2 ^Y	41 ^Y	35 ^Y	37 ^Y	...	...	...	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental											
...	...	...	48	61	...	178	46	260 ^Z	50 ^Z	Alemania
40	60	.	59	49	.	...	...	...	...	Andorra ¹
84	9	7	53	68	46	30	49	39	53	Austria	
46	52	2	51	58	41	36	48	25	...	Bélgica	
73 ^Y	24 ^Y	3 ^Y	58 ^Y	52 ^Y	46 ^Y	115	...	...	...	Canadá
22	76	1	73	44	49	2	39	5	24	Chipre ¹	
85	12	2	59	46	46	12	61	12	59	Dinamarca	
82	13	4	54	51	51	33	51	18	54	España	
77	21	2	57	60	52	452	42	585	...	Estados Unidos	
93	0	7	54	16	52	5	41	12	43	Finlandia	
72	24	3	56	56	46	131 [±]	...	248	49	Francia ²	
59	37	3	53	48	44	...	...	17	...	Grecia
68	29	3	58	49	48	7 ⁶⁰	51	13	51	Irlanda	

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2006		1999				2006			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Islandia	8	62	16	64	40	30	50	1,69	73	51	96	1,87
Israel	247	58	310	55	48	40	57	1,44	58	51	65	1,29
Italia	1.797	55	2.029	57	47	41	53	1,28	67	56	78	1,38
Luxemburgo	2,7	52	3	52	11	10	11	1,10	10	10	11	1,12
Malta	6	51	9 ²	56 ²	20	18	21	1,13	32 ²	27 ²	36 ²	1,35 ²
Mónaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Noruega	187	57	215	60	66	55	77	1,40	78	61	94	1,54
Países Bajos	470	49	580	51	49	49	50	1,01	60	58	62	1,08
Portugal	357	56	367	55	45	39	51	1,30	55	48	61	1,28
Reino Unido	2.081	53	2.336	57	60	55	64	1,16	59	50	69	1,40
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	335	58	423	60	64	53	75	1,41	79	62	96	1,55
Suiza	156	42	205	47	36	41	30	0,73	46	48	43	0,90
América Latina y el Caribe												
Anguila	.	.	0,05	83	.	.	.	.	5	2	8	4,86
Antigua y Barbuda	.	.	.y	.y	.	.	.	.	.y	.y	.y	.y
Antillas Neerlandesas	2	53	...	...	19	18	20	1,11	...	...	...	...
Argentina	1.601	62	2.083 ²	59 ²	49	37	60	1,63	64 ²	52 ²	76 ²	1,45 ²
Aruba	1,4	54	2	60	27	25	29	1,19	32	25	39	1,56
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	7	69	...	...	33	20	45	2,28	...	...	...	...
Belice	...	...	0,7y	70y	...	...	...	...	3y	2y	4y	2,43y
Bermudas	...	...	0,9	71	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	253	...	346y	...	33	...	...	...	41y	...	...	...
Brasil	2.457	...	4.572 ²	56 ²	14	13	16	1,26	25 ²	22 ²	29 ²	1,30 ²
Chile	451	47	661	49	38	39	36	0,91	47	47	46	1,00
Colombia	878	52	1.315	51	22	21	23	1,11	31	30	32	1,09
Costa Rica	59	53	111 ²	54 ²	16	15	17	1,17	25 ²	23 ²	28 ²	1,26 ²
Cuba	153	53	682	61	21	19	22	1,19	88	67	110	1,65
Dominica	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	118	55	125	55	18	16	20	1,24	21	19	23	1,21
Granada	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Guatemala	...	...	112*	46*	...	...	...	...	9*	10*	8*	0,82
Guyana	...	...	7	69	...	...	...	...	12	7	16	2,17
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85	56	123y	59y	14	13	16	1,24	17y	14y	20y	1,41y
Islas Caimán ³	0,4	74	0,6	72	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Islas Vírgenes Británicas ¹	0,9	70	1 ²	69 ²	60	36	86	2,40	75 ²	46 ²	106 ²	2,28 ²
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	1.838	...	2.447	50	18	19	17	0,91	26	27	25	0,93
Montserrat	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	109	61	131	61	41	31	50	1,59	45	35	56	1,61
Paraguay	66	57	156 ²	52 ²	13	11	15	1,38	26 ²	24 ²	27 ²	1,13 ²
Perú	...	...	952	51	...	...	...	...	35	34	36	1,06
R. Dominicana	...	...	294y	61y	...	...	...	...	35y	27y	42y	1,59y
Saint Kitts y Nevis	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
San Vicente/Granadinas	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Santa Lucía	...	...	1,6	85	...	...	...	...	10	3	16	5,46
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	7,6	57	17 ²	56 ²	6	5	7	1,38	11 ²	10 ²	13 ²	1,28
Uruguay	91	63	113	62	34	25	44	1,76	46	35	58	1,68
Venezuela (R.B.)	...	...	1.381*	...	...	...	...	...	52*	...	...	...
Asia Central												
Armenia	61	54	99	55	24	22	25	1,11	32	29	34	1,18
Azerbaiyán	108	39	132	47	15	19	12	0,64	15	15	14	0,94
Georgia	130	52	145	52	36	35	37	1,07	38	36	41	1,13
Kazajistán	324	53	773	58	24	23	26	1,15	51	42	61	1,44

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
2006			2006			1999		2006		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
97	2	1	65	39	58	0,2	72	0,7	64	Islandia
79	18	3	55	55	52	...	...	...	...	Israel
97	1	2	57	60	52	23	50	49	58	Italia
68	...	...	...	...	...	0,7 ¹	...	1	...	Luxemburgo
85 ²	14 ²	1 ²	56 ²	57 ²	30 ²	0,3 ¹	53	0,6 ²	57 ²	Malta
.	.	.	.	.	.	.	.	.^Y	. ^Y	Mónaco
97	1	2	60	57	46	9	53	14	58	Noruega
99	.	1	51	.	41	14	46	27	56	Países Bajos
93	1	6	55	57	56	...	...	17	49	Portugal
74	22	4	55	66	45	233	47	330	48	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
90	5	5	61	50	49	24	45	21	48	Suecia
74	17	8	49	42	40	25	44	28	47	Suiza
América Latina y el Caribe										
72	28	.	82	85	.	.	.	—	—	Anguila
. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	.	.	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
74 ²	26 ²	0 ²	55 ²	69 ²	56 ²	...	...	...	...	Argentina
31	69	.	74	54	.	...	...	0,2	59	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
100 ^Y	. ^Y	. ^Y	70 ^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	—^Y	— ^Y	Belice
.	100	.	.	71	.	...	...	...	...	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
93 ²	5 ²	3 ²	57 ²	36 ²	55 ²	...	...	1 ^Y	...	Brasil
66	33	0	52	44	41	2	...	2 ²	...	Chile
72	27	0	53	47	34	...	...	...	...	Colombia
...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	Costa Rica
99	.	1	61	.	43	...	...	15	...	Cuba
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	. ^Y	. ^Y	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
87	13	0	55	53	10	...	...	0,6	47	El Salvador
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	...	...	.^Y	. ^Y	Granada
96*	4*	.*	45*	70*	.*	...	...	...	...	Guatemala
43	57	.	67	70	.	...	...	0,04 ²	51 ²	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
91 ^Y	9 ^Y	0 ^Y	58 ^Y	67 ^Y	33 ^Y	...	...	...	...	Honduras
11	89	.	90	69	.	...	...	0,2	71	Islas Caimán ³
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	. ^Y	. ^Y	Islas Turcos y Caicos
67 ²	33 ²	. ²	75 ²	56 ²	. ²	.	.	. ^Y	. ^Y	Islas Vírgenes Británicas ¹
...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	Jamaica
96	3	1	51	43	41	2	...	...	...	México
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
91	9	0	61	58	63	...	...	...	...	Panamá
90 ²	10 ²	...	51 ²	66 ²	...	...	...	...	...	Paraguay
60	40	...	47	57	...	...	...	...	...	Perú
91 ^Y	8 ^Y	1 ^Y	65 ^Y	25 ^Y	40 ^Y	...	...	...	...	R. Dominicana
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	. ^Y	. ^Y	Saint Kitts y Nevis
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	. ²	. ²	San Vicente/Granadinas
75	25	.	91	64	.	...	...	0,1	33	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
51 ²	34 ²	...	60 ²	48 ²	...	1	46	1,0 ^Y	55 ^Y	Trinidad y Tobago
...	...	0	...	...	40	0,9	...	...	...	Uruguay
64*	36*	...	...	...	...	...	...	2 ^Y	...	Venezuela (R.B.)
Asia Central										
98	.	2	55	.	37	...	...	4	42	Armenia
99	.	1	48	.	27	2	35	3	20	Azerbaiyán
99	.	1	52	.	63	0,3	...	0,1	...	Georgia
99	.	1	58	.	66	8	...	12	...	Kazajstán

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2006		1999				2006			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Kirguistán	131	51	233	56	29	28	30	1,04	43	38	48	1,27
Mongolia	65	65	138	61	26	18	34	1,88	47	37	58	1,57
Tayikistán	76	25	133	27	14	20	7	0,35	19	27	10	0,37
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	296	45	289	41	13	14	12	0,82	10	11	8	0,71
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	28Y	20Y	...	...	...	...	1Y	2Y	1Y	0,28Y
Bangladesh	709	32	912 ²	33 ²	5	7	4	0,51	6 ²	8 ²	4 ²	0,53 ²
Bhután	1,5	36	4	33	3	3	2	0,58	6	7	4	0,59
India	...	...	12.853	40	...	...	...	...	12	14	10	0,72
Irán, R. I. del	1.308	43	2.399	52	19	21	17	0,80	27	25	28	1,11
Maldivas	.	.	—	—	.	.	.	.	—	—	—	—
Nepal	...	...	147Y	28Y	...	...	...	...	6Y	8Y	3Y	0,40Y
Pakistán	...	...	820	45	...	...	...	...	5	5	4	0,85
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	846	54	1.040	55	65	59	72	1,22	73	64	82	1,28
Brunei Darussalam	3,7	66	5	66	12	8	16	1,98	15	10	20	1,99
Camboya	...	...	76	33	...	...	...	...	5	6	3	0,50
China	6.366	...	23.361	47	6	...	...	...	22	22	21	0,98
Fiji	...	...	13 ²	53 ²	...	...	...	...	15 ²	14 ²	17 ²	1,20 ²
Filipinas	2.209	55	2.484	54	29	25	32	1,26	28	25	32	1,24
Indonesia	...	...	3.657	...	...	...	...	...	17	...	...	...
Islas Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Japón	3.941	45	4.085	46	45	49	41	0,85	57	61	54	0,88
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao (China)	7	46	23	46	28	32	24	0,76	57	64	51	0,81
Malasia	473	50	697 ²	56 ²	23	23	23	1,02	29 ²	25 ²	32 ²	1,29 ²
Micronesia (Estados Fed.)	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	335	61	...	...	7	6	9	1,61	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Niue	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nueva Zelandia	167	59	238	59	64	52	77	1,46	80	64	96	1,51
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	10	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
R. de Corea	2.636	35	3.204	37	66	83	47	0,57	93	111	72	0,65
R. D. P. Lao	12	32	57	40	2	3	2	0,49	9	11	7	0,68
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,9	47	...	...	11	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	1.814	53	2.339	51	33	31	36	1,16	46	44	47	1,07
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4	55	0,7Y	60Y	3	3	4	1,29	6Y	5Y	8Y	1,68Y
Tuvalu	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6	...	1Y	36Y	4	...	...	...	5Y	6Y	4Y	0,59Y
Viet Nam	810	43	1.355 ²	41 ²	11	12	9	0,76	...	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	350	57	615	59	20	16	24	1,50	29	23	35	1,50
Argelia	456	...	818	55	14	...	...	...	22	19	24	1,26
Bahrein	11	60	18	68	22	16	28	1,76	32	19	47	2,46
Djibuti	0,2	51	2	40	0,3	0,3	0,3	1,05	2	3	2	0,68
Egipto	2.447	...	2.594 ²	...	37	...	...	...	35 ²	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	40	67	...	...	18	10	29	2,97	...	...	...	...
Iraq	272	34	425 ²	36 ²	11	15	8	0,54	16 ²	20 ²	12 ²	0,59
Jamahiriya Árabe Libia	308	49	...	...	50	51	50	0,98	...	...	...	...
Jordania	...	...	220	52	...	...	...	...	39	37	41	1,11

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
2006			2006			1999		2006		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
99	.	1	56	.	60	1	51	27	62	Kirguistán
95	3	1	61	66	58	0,3	50	1	50	Mongolia
99	.	1	27	.	36	5	25	1	31	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
99	.	1	41	.	47	...	...	0,1	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
91 ^z	9 ^z	0 ^z	35 ^z	20 ^z	28 ^z	...	...	1 ^z	...	Bangladesh
100	—	.	33	—	.	...	...	—	—	Bhután
100	—	0	40	—	40	...	...	8 ^y	...	India
69	30	1	56	43	28	...	...	3	28	Irán, R. I. del
—	—	—	—	—	—	.	.	...	...	Maldivas
99 ^y	. ^y	1 ^y	28 ^y	. ^y	23 ^y	...	...	...	...	Nepal
94	5	1	45	45	27	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
81	15	4	55	53	50	117	49	207 ^z	46 ^z	Australia
62	38	0	69	62	19	0,1	53	0,2	54	Brunei Darussalam
100	.	—	33	.	—	0,02	25	0,1	10	Camboya
...	46	...	...	49	...	...	...	36	45	China
86 ^z	12 ^z	1 ^z	52 ^z	63 ^z	43 ^z	...	...	4 ^y	53 ^y	Fiji
89	10	0	55	53	61	4	...	5 ^z	...	Filipinas
78	...	...	47	...	...	0,3	...	0,4 ^y	...	Indonesia
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	Islas Salomón
74	24	2	41	61	30	57	43	130	49	Japón
.	.	.	.	.	.	.	.	.^y	. ^y	Kiribati
85	13	2	44	62	25	...	...	12	34	Macao (China)
59 ^z	40 ^z	1 ^z	59 ^z	52 ^z	38 ^z	4	...	40 ^z	...	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.^y	. ^y	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.^y	. ^y	Niue
71	27	2	59	59	51	7	51	41 ^z	50 ^z	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	0,3	32	...	...	Papua Nueva Guinea
62	37	1	37	38	34	3	38	22	47	R. de Corea
47	53	.	40	40	.	0,1	14	0,2	28	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	...	...	...	0,1	39	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
83	17	0	52	48	54	2 ^l	55	...	...	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.^z	. ^z	Tokelau
30 ^y	42 ^y	28 ^y	34 ^y	95 ^y	36 ^y	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
67 ^z	30 ^z	3 ^z	47 ^z	29 ^z	28 ^z	0,5	15	2 ^z	21 ^z	Viet Nam
Estados Árabes										
84	14	2	65	21	40	6	25	13 ^z	33 ^z	Arabia Saudita
82	13	5	58	36	45	...	...	6	...	Argelia
92	8	0	70	51	—	...	...	0,7	49	Bahrein
68	32	.	37	46	.	—	—	—	—	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
78 ^z	17 ^z	5 ^z	39 ^z	22 ^z	35 ^z	...	...	4 ^y	19 ^y	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
87	12	1	51	61	31	...	...	22	28	Jordania

Cuadro 9A (continuación)

País o territorio	ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR											
	Total de estudiantes matriculados				Tasa bruta de matrícula (TBM) (en %)							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en							
	1999		2006		1999				2006			
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	IPS (M/H)	Total	H	M	IPS (M/H)	
Kuwait	32	68	38	65	23	14	33	2,40	18	11	26	2,32
Líbano	113	50	173	53	33	33	33	1,00	48	45	51	1,16
Marruecos	273	42	385	45	9	11	8	0,71	12	13	11	0,81
Mauritania	13	...	10	26	5	...	...	...	4	5	2	0,36
Omán	...	...	68	50	...	...	...	...	25	25	26	1,04
Qatar	9	72	10	68	23	11	41	3,82	19	10	33	3,41
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
T. A. Palestinos	66	46	169	54	25	26	23	0,89	48	44	53	1,22
Túnez	157	48	325	58	17	17	17	0,97	31	26	37	1,42
Yemen	164	21	209	26	10	16	4	0,28	9	14	5	0,37
Europa Central y Oriental												
Albania	39	60	53 ^Y	62 ^Y	15	12	17	1,43	19 ^Y	15 ^Y	23 ^Y	1,60
Belarrús	387	56	544	57	51	44	58	1,30	66	56	76	1,37
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	270	59	243	53	45	36	55	1,54	46	41	50	1,21
Croacia	96	53	137	54	31	28	33	1,16	44	40	49	1,23
Eslovaquia	123	52	198	58	26	25	28	1,11	45	38	53	1,42
Eslovenia	79	56	115	58	53	45	61	1,36	83	68	99	1,46
Estonia	49	58	68	62	50	42	59	1,40	65	49	82	1,67
Federación de Rusia	...	...	9.167	57	...	...	...	...	72	61	83	1,36
Hungría	279	54	439	58	33	30	37	1,24	69	56	82	1,47
la ex R. Y. de Macedonia	35	55	49 ^Z	57 ^Z	22	19	24	1,28	30 ^Z	25 ^Z	35 ^Z	1,38 ^Z
Letonia	82	62	131	63	50	38	63	1,65	74	53	95	1,80
Lituania	107	60	199	60	44	35	53	1,53	76	60	93	1,56
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	1.399	57	2.146	57	45	38	52	1,38	66	55	77	1,40
R. Checa	231	50	338	54	26	26	27	1,03	50	45	55	1,22
R. de Moldova ^{1,5}	104	56	144	57	33	29	37	1,29	39	33	46	1,38
Rumania	408	51	835	55	22	21	23	1,09	52	46	59	1,30
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	1.465	40	2.343	42	22	25	17	0,68	35	39	30	0,75
Ucrania	1.737	53	2.740	54 [*]	47	44	50	1,15	73	65 [*]	81 [*]	1,23 [*]

Mundo	92.272	48	143.723	50	18	18	17	0,96	25	24	25	1,06
Países desarrollados	36.358	53	43.961	55	55	51	60	1,19	67	58	75	1,28
Países en desarrollo	47.229	43	85.331	47	11	12	10	0,78	17	18	17	0,93
Países en transición	8.684	54	14.432	56	39	35	42	1,20	57	50	64	1,29
África Subsahariana	2.136	40	3.723	40	4	4	3	0,67	5	6	4	0,67
América del Norte y Europa Occidental	28.230	54	33.742	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
América Latina y el Caribe	10.664	53	16.247	54	21	20	23	1,12	31	29	34	1,16
América Latina	10.583	53	16.140	53	22	21	23	1,12	32	30	34	1,15
Caribe	81	57	107	63	6	5	6	1,30	6	5	8	1,69
Asia Central	1.223	48	1.974	52	18	19	18	0,93	25	24	26	1,10
Asia Meridional y Occidental	9.758	37	17.253	41	7	9	6	0,64	11	12	9	0,76
Asia Oriental y el Pacífico	22.674	42	43.621	47	14	16	12	0,75	25	25	24	0,94
Asia Oriental	21.635	41	42.313	47	13	15	11	0,73	24	25	23	0,94
Pacífico	1.039	55	1.308	55	47	42	52	1,24	52	45	59	1,31
Estados Árabes	5.165	42	7.038	49	19	22	16	0,74	22	22	22	1,00
Europa Central y Oriental	12.421	53	20.125	55	38	35	41	1,18	60	53	66	1,25

1. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

2. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

3. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

4. Los datos están comprendidos en el nivel 5A de la CINE.

5. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR NIVEL DE LA CINE (en %)						ESTUDIANTES EXTRANJEROS				País o territorio
Número total de estudiantes			Porcentaje de mujeres en cada nivel			Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en				
2006			2006			1999		2006		
Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Nivel 5A	Nivel 5B	Nivel 6	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
97	.	3	66	.	51	...	...	...	...	Kuwait
84	15	1	54	49	38	16	...	17	54	Líbano
75	19	6	46	47	33	4	16	6	26	Marruecos
97	3	.	26	12	.	...	...	0,2 ^y	...	Mauritania
80	20	1	51	46	25	...	...	0,2	...	Omán
97 ^z	3 ^z	1 ^z	...	...	...	...	...	2 ^z	61 ^z	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
90	10	.	54	47	.	3	29	—	—	T. A. Palestinos
...	...	...	...	...	...	3 ^j	...	2 ^y	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
99 ^y	1 ^y	./,4 ^y	62 ^y	73 ^y	./,4 ^y	0,8	27	0,5 ^y	25 ^y	Albania
71	28	1	58	54	54	3	...	4	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
88	10	2	54	54	50	8	42	9	41	Bulgaria
66	33	1	55	52	47	0,5 ^j	...	3	...	Croacia
93	1	5	58	67	43	...	...	2	46	Eslovaquia
54	45	1	62	54	46	0,7	40	1	54	Eslovenia
63	34	3	62	62	53	0,8	58	1	56	Estonia
77	21	2	58	53	43	...	...	77	...	Federación de Rusia
92	6	2	58	66	47	9 ⁱ	54	14	48	Hungría
94 ^z	6 ^z	— ^z	57 ^z	50 ^z	— ^z	0,3	43	0,3 ^z	49 ^z	la ex R. Y. de Macedonia
85	14	1	64	60	60	2 ⁱ	...	2 ^z	...	Letonia
70	29	1	60	59	57	0,5	22	0,9 ^z	48 ^z	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
97	1	2	57	80	49	6 ^j	48	11	52	Polonia
84	9	7	53	68	38	5	41	21	51	R. Checa
89	10	1	58	56	63	2	...	2	35	R. de Moldova ^{1,5}
94	3	3	56	58	48	13	40	9	...	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
69	29	1	43	41	39	18 ^y	28	19	32	Turquía
80	18	1	55*	52*	54*	18	...	27	...	Ucrania
78	...	...	52	39	22	...	...	...	...	Mundo
82	13	4	56	57	30	...	...	...	...	Países desarrollados
75	22	3	45	57	13	...	...	...	...	Países en desarrollo
99	.	1	55	.	37	...	...	...	...	Países en transición
76	21	2	36	23	12	...	...	...	...	África Subsahariana
78	19	3	55	61	45	...	...	...	...	América del Norte y Europa Occidental
66	33	0	55	53	10	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
90	10	0	55	53	10	...	...	...	...	América Latina
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Caribe
99	—	1	54	—	53	...	...	...	...	Asia Central
94	5	1	35	20	28	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
62	37	1	40	51	15	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
74	24	2	47	29	28	...	...	...	...	Asia Oriental
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Pacífico
84	15	1	53	47	31	...	...	...	...	Estados Árabes
84	12	4	58	55	58	...	...	...	...	Europa Central y Oriental

(eo) A tiempo completo solamente.

(j) Los datos se refieren solamente a los niveles 5A y 6 de la CINE.

(v) Los datos no comprenden el nivel 6 de la CINE.

± Datos parciales.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 9B. Educación superior: distribución de los estudiantes por sector de estudios y porcentaje de mujeres por sector (año escolar finalizado en 2006)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
África Subsahariana											
Angola	48 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	11 ^z	50 ^z	21,4 ^z	25,7 ^z	24,8 ^z	11,8 ^z	5,5 ^z	— ^z	— ^z	0,3 ^z	10,6 ^z
Burkina Faso	30	31	1,4	11,5	53,2	19,9	5,6	—	8,2	0,2	—
Burundi	17	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	5	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Camerún	120	42	0,9	7,7	64,5	19,7	4,9	0,6	1,3	0,4	0,1
Chad	10 ^z	13 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comoras	2 ^y	43 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eritrea	5 ^y	13 ^y	21,9 ^y	1,8 ^y	23,7 ^y	9,3 ^y	27,9 ^y	9,0 ^y	6,5 ^y	— ^y	— ^y
Etiopía	210	25	26,8	2,9	36,9	7,0	8,0	8,5	9,1	—	0,8
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	2	19	3,6 ^y	34,6 ^y	18,8 ^y	20,5 ^y	. ^y	. ^y	15,1 ^y	. ^y	7,4 ^y
Ghana	140	34	11,4 ^y	39,1 ^y	12,0 ^y	14,6 ^y	11,6 ^y	4,3 ^y	3,7 ^y	1,8 ^y	1,5 ^y
Guinea	43	21	4,3	11,1	32,0	19,4	3,9	10,9	7,8	1,1	9,5
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	103 ^y	38 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	9	55	17,2	9,0	34,0	10,5	—	4,2	4,2	—	21,0
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	50	47	2,9	11,2	57,7	12,1	6,0	2,7	7,1	0,1	0,3
Malawi	5 ^y	35 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	33 ^z	31 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	17	53	18,6	19,3	35,2	8,9	15,4	1,9	0,1	0,3	0,4
Mozambique	28 ^z	33 ^z	7,6 ^z	11,1 ^z	43,9 ^z	13,9 ^z	9,9 ^z	5,2 ^z	5,2 ^z	2,7 ^z	0,5 ^z
Namibia	13	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Níger	11	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigeria	1.392 ^z	41 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	99,5 ^z
R. Centrafricana	4	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	55	32	12,9 ^z	7,1 ^z	20,2 ^z	15,2 ^z	9,0 ^z	4,7 ^z	6,6 ^z	1,7 ^z	22,4 ^z
Rwanda	26 ^z	39 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	.	.	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z
Senegal	59 ^{*z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	741	55	13,3	4,9	52,9	10,4	9,5	1,8	5,9	1,2	0,0
Swazilandia	6	50	10,7	21,1	45,5	5,7	3,1	6,1	7,0	0,8	.
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uganda	88 ^y	38 ^y	32,1 ^y	5,3 ^y	40,3 ^y	3,3 ^y	7,2 ^y	1,6 ^y	4,4 ^y	3,7 ^y	2,1 ^y
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental											
Alemania	...	...	7,3	15,6	27,4	15,2	15,7	1,4	14,7	2,5	...
Andorra	0,4	53	—	6,7	55,1	24,7	—	—	13,5	—	—
Austria	253	54	12,8	14,9	35,0	12,4	11,8	1,6	9,4	2,1	...
Bélgica	394	55	10,2	10,5	27,5	6,9	10,6	2,5	22,1	1,5	...
Canadá	1.327 ^y	56 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	21	51	9,4	8,5	47,4	12,7	6,1	0,1	6,6	9,2	...
Dinamarca	229	57	11,4	15,0	29,5	8,0	10,1	1,5	22,2	2,3	—
España	1.789	54	9,2	10,4	31,9	11,4	17,8	3,4	9,9	5,6	0,5
Estados Unidos	17.487	57	9,4	10,6	27,3	8,9	6,7	0,6	13,9	5,1	...
Finlandia	309	54	5,3	14,5	22,5	11,4	25,9	2,2	13,3	4,8	...
Francia ¹	2.201	55	3,1	16,5	34,5	12,3	11,5	1,0	14,2	3,5	...
Grecia	653	51	6,5 ^z	11,6 ^z	31,9 ^z	15,7 ^z	16,5 ^z	5,9 ^z	6,9 ^z	5,0 ^z	— ^z
Irlanda	186	55	5,3	15,7	23,1	11,6	10,4	1,2	12,8	4,5	...
Islandia	16	64	17,4	14,8	38,0	8,0	7,3	0,5	12,4	1,5	...

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado		
África Subsahariana										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Benin
58 ^z	62 ^z	56 ^z	9 ^z	12 ^z	— ^z	— ^z	87 ^z	53 ^z	...	Botswana
20	40	31	23	43	—	31	75	—	...	Burkina Faso
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cabo Verde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camerún
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
9 ^y	41 ^y	16 ^y	21 ^y	10 ^y	6 ^y	20 ^y	— ^y	— ^y	...	Eritrea
24	32	31	23	15	15	26	.	26	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
2 ^y	19 ^y	14 ^y	14 ^y	. ^y	. ^y	13 ^y	. ^y	68 ^y	...	Gambia
36 ^y	37 ^y	42 ^y	27 ^y	8 ^y	20 ^y	37 ^y	22 ^y	33 ^y	...	Ghana
30	20	24	16	12	17	33	15	20	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
40	59	50	34	18	37	51	43	61	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malí
57	63	58	47	27	57	21	9	78	...	Mauricio
33 ^z	36 ^z	41 ^z	21 ^z	10 ^z	27 ^z	54 ^z	21 ^z	23 ^z	...	Mozambique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Namibia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Níger
49 ^z	38 ^z	31 ^z	4 ^z	11 ^z	23 ^z	33 ^z	29 ^z	41 ^z	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centrafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
38 ^z	56 ^z	41 ^z	24 ^z	10 ^z	26 ^z	29 ^z	16 ^z	32 ^z	...	R. U. de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	...	Santo Tomé y Príncipe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Senegal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
72	61	57	44	26	43	67	66	50	...	Sudáfrica
53	63	49	36	9	18	65	62	.	...	Swazilandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
39 ^y	41 ^y	41 ^y	24 ^y	19 ^y	22 ^y	40 ^y	53 ^y	55 ^y	...	Uganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental										
69	66	49	35	18	47	74	51	...	...	Alemania
—	78	63	11	—	—	78	—	—	...	Andorra
75	66	55	34	21	61	67	51	...	...	Austria
73	56	53	32	24	51	72	45	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
88	76	48	36	14	—	69	39	...	...	Chipre
71	62	50	33	33	52	80	22	—	...	Dinamarca
78	61	59	34	28	54	76	57	45	...	España
79	58	56	39	16	50	80	53	...	...	Estados Unidos
81	71	63	40	19	51	84	70	...	...	Finlandia
75	69	61	36	23	41	71	40	...	...	Francia ¹
70 ^z	73 ^z	55 ^z	39 ^z	28 ^z	44 ^z	74 ^z	44 ^z	— ^z	...	Grecia
78	64	56	42	16	45	79	48	...	...	Irlanda
83	66	59	38	32	43	87	82	...	...	Islandia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Israel	310	55	13,8	11,1	38,7	9,6	17,9	0,6	7,2	.	...
Italia	2.029	57	6,4	15,5	36,5	7,9	15,6	2,3	12,5	2,6	...
Luxemburgo	3	52	22,7	8,2	45,2	8,4	15,0	...	0,4	...	...
Malta	9 ^z	56 ^z	15,7 ^z	13,5 ^z	41,6 ^z	5,9 ^z	7,8 ^z	0,8 ^z	14,5 ^z	0,2 ^z	...
Mónaco	.	.	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Noruega	215	60	14,7 ^z	11,5 ^z	32,2 ^z	9,4 ^z	6,9 ^z	0,9 ^z	19,0 ^z	3,8 ^z	1,6 ^z
Países Bajos	580	51	14,6	8,3	37,5	6,6	8,2	1,2	16,2	5,8	1,8
Portugal	367	55	7,2	8,6	31,5	7,3	21,9	1,9	16,0	5,6	...
Reino Unido	2.336	57	8,9	17,0	27,0	13,7	8,2	0,9	18,8	0,7	4,9
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	423	60	15,2	12,6	26,2	9,7	16,3	0,9	17,2	1,8	0,2
Suiza	205	47	10,3	13,0	37,1	10,7	13,4	1,2	10,2	3,8	...
América Latina y el Caribe											
Anguila	0,05	83	40,4	.	59,6	.	.	.	.	.	.
Antigua y Barbuda	.y	.y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	2.083 ^z	59 ^z	10,7 ^z	12,5 ^z	39,6 ^z	10,0 ^z	8,1 ^z	3,5 ^z	12,6 ^z	2,9 ^z	0,2 ^z
Aruba	2,1	60	17,9	.	44,2	.	19,5	.	18,5	.	.
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	0,7 ^y	70 ^y	25,3 ^y	3,7 ^y	29,4 ^y	9,1 ^y	0,1 ^y	— ^y	8,9 ^y	— ^y	23,4 ^y
Bermudas	0,9	71	4,1	9,3	33,0	12,5	6,0	—	7,7	3,3	24,3
Bolivia	346 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	4.572 ^z	56 ^z	19,8 ^z	3,4 ^z	40,5 ^z	8,3 ^z	7,5 ^z	2,1 ^z	13,6 ^z	2,1 ^z	2,7 ^z
Chile	661	49	13,8	7,7	25,7	8,0	18,5	4,5	14,8	7,1	...
Colombia	1.315	51	8,8	4,2	42,8	3,3	32,3	—	8,5	—	—
Costa Rica	111 ^z	54 ^z	26,5 ^y	4,0 ^y	25,7 ^y	8,5 ^y	14,9 ^y	3,0 ^y	11,1 ^y	3,3 ^y	3,0 ^y
Cuba	682	61	16,6	1,3	24,0	2,5	2,1	1,0	17,3	6,7	28,5
Dominica	. ^z	. ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	125	55	8,3	4,4	47,1	11,2	11,9	1,1	16,0	0,0	—
Granada	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z
Guatemala	112*	46*	13,1*	0,7*	46,0*	2,3*	18,6*	2,9*	7,0*	—*	9,4*
Guyana	7	69	30,5	2,9	41,7	9,9	6,5	2,2	4,9	0,8	0,7
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	123 ^y	59 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	0,6	72	.	.	81,0	16,4	.	.	.	.	2,6
Islas Turcos y Caicos	. ^z	. ^z	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Islas Vírgenes Británicas	1,2 ^z	69 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
México	2.447	50	10,6	4,3	39,6	12,6	18,6	2,5	8,4	2,8	...
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panamá	131	61	14,9	9,8	39,6	8,0	11,2	1,1	8,0	6,9	0,5
Paraguay	156 ^z	52 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	952	51	10,3	...	5,9	6,7	0,6	1,2	9,0	...	66,3
R. Dominicana	294 ^y	61 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint Kitts y Nevis	. ^z	. ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z
Santa Lucía	1,6	85	15,5	0,3	19,1	0,1	.	.	.	.	37,8
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	17 ^z	56 ^z	4,9 ^y	8,4 ^y	26,7 ^y	13,7 ^y	22,6 ^y	3,6 ^y	9,9 ^y	4,2 ^y	5,9 ^y
Uruguay	113	62	20,2 ^z	4,5 ^z	40,0 ^z	5,3 ^z	11,1 ^z	2,9 ^z	11,5 ^z	0,6 ^z	3,6 ^z
Venezuela (R.B.)	1.381*	...	...	...	...	...	...	...	1,7*	...	98,3*
Asia Central											
Armenia	99	55	19,6	4,6	27,1	0,2	6,2	3,2	6,9	3,4	28,8
Azerbaiyán	132	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	145	52	2,8	39,1	30,3	4,6	7,4	3,2	9,4	3,2	0,0
Kazajstán	773	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	233	56	23,9	12,8	34,5	8,1	9,7	1,1	3,3	6,7	0,0
Mongolia	138	61	9,3	11,8	39,4	6,5	16,3	2,9	7,8	5,0	1,0

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS									
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado	Pais o territorio
83	62	56	40	27	56	76	.	...	Israel
87	72	57	50	28	45	66	48	...	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
72 ^z	57 ^z	56 ^z	35 ^z	28 ^z	31 ^z	67 ^z	33 ^z	...	Malta
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Mónaco
75 ^z	62 ^z	56 ^z	32 ^z	24 ^z	57 ^z	81 ^z	49 ^z	59 ^z	Noruega
74	54	47	16	15	50	74	49	41	Países Bajos
82	61	59	49	26	56	77	49	...	Portugal
74	62	55	37	20	61	78	65	62	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
76	62	61	43	28	60	81	59	74	Suecia
71	59	46	29	15	49	69	51	...	Suiza
América Latina y el Caribe									
89	.	79	.	.	.	.	.	.	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
81 ^z	65 ^z	58 ^z	47 ^z	31 ^z	42 ^z	68 ^z	57 ^z	54 ^z	Argentina
79	.	63	.	12	.	87	.	.	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbados
...	...	...	...	..y	..y	...	..y	...	Belice
89	72	78	59	4	—	93	62	75	Bermudas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivia
74 ^z	60 ^z	52 ^z	34 ^z	26 ^z	40 ^z	71 ^z	66 ^z	54 ^z	Brasil
69	50	52	32	24	47	69	46	...	Chile
66	45	57	49	37	—	71	—	—	Colombia
73 ^y	57 ^y	57 ^y	35 ^y	29 ^y	41 ^y	55 ^y	50 ^y	61 ^y	Costa Rica
71	65	66	45	25	31	78	30	52	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
75	54	57	37	25	36	73	59	—	El Salvador
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	Granada
56*	68*	51*	61*	25*	17*	59*	—	43*	Guatemala
85	75	71	44	16	36	73	68	73	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
.	.	74	60	.	.	.	.	80	Islas Caimán
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaica
71	56	57	40	25	37	64	59	...	México
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
77	60	65	46	31	24	76	58	58	Panamá
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
63	...	55	42	19	30	80	...	46	Perú
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	San Vicente/Granadinas
84	100	75	—	.	.	.	.	67	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
69 ^y	78 ^y	70 ^y	51 ^y	21 ^y	55 ^y	64 ^y	66 ^y	67 ^y	Trinidad y Tobago
78 ^z	67 ^z	63 ^z	49 ^z	36 ^z	41 ^z	72 ^z	12 ^z	62 ^z	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela (R.B.)
Asia Central									
94	55	48	27	30	30	36	13	52	Armenia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaiyán
55	62	44	57	28	33	75	13	22	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
83	60	53	48	29	21	50	20	—	Kirguistán
77	71	64	47	39	61	80	36	53	Mongolia

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Tayikistán	133	27	7,0	31,2	26,4	13,3	14,4	2,7	3,5	1,5	—
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	289	41	32,8	12,0	21,0	5,8	15,3	3,8	7,0	2,2	—
Asia Meridional y Occidental											
Afganistán	28 ^Y	20 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	912 ^Z	33 ^Z	2,7 ^Z	24,2 ^Z	33,9 ^Z	15,5 ^Z	5,0 ^Z	0,9 ^Z	2,4 ^Z	0,2 ^Z	15,1 ^Z
Bhután	4	33	38,3	17,4	14,8	3,2	14,4	6,1	5,8	—	—
India	12.853	40	1,3 ^Z	36,0 ^Z	13,5 ^Z	14,3 ^Z	5,9 ^Z	— ^Z	2,2 ^Z	— ^Z	26,8 ^Z
Irán, R. I. del	2.399	52	6,5	12,3	26,9	11,0	30,3	5,3	5,6	2,0	—
Maldivas	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	147 ^Y	28 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistán	820	45	4,6	11,5	18,3	4,6	5,6	1,5	7,5	—	46,3
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico											
Australia	1.040	55	9,0	11,7	37,9	10,6	10,4	1,4	15,4	3,5	...
Brunei Darussalam	5	66	51,8	9,3	13,9	6,8	6,6	—	6,8	—	4,9
Camboya	76	33	14,6	0,9	52,6	12,2	3,6	3,4	6,0	—	6,7
China	23.361	47	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Fiji	13 ^Z	53 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	2.484	54	16,9 ^Y	3,2 ^Y	28,0 ^Y	11,8 ^Y	15,5 ^Y	3,2 ^Y	13,2 ^Y	0,7 ^Y	7,3 ^Y
Indonesia	3.657	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Japón	4.085	46	7,2	15,8	29,3	2,9	16,1	2,1	12,2	5,7	8,7
Kiribati	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Macao (China)	23	46	4,3	6,9	69,3	3,7	2,2	—	5,4	8,3	—
Malasia	697 ^Z	56 ^Z	13,2 ^Z	9,8 ^Z	27,1 ^Z	19,4 ^Z	18,4 ^Z	2,9 ^Z	6,7 ^Z	2,5 ^Z	— ^Z
Micronesia (Estados Fed.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Niue	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nueva Zelanda	238	59	10,2	17,5	34,8	13,9	6,6	1,0	12,6	2,7	0,7
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea	3.204	37	6,3	18,3	21,6	8,6	28,9	1,3	8,8	6,2	—
R. D. P. Lao	57	40	21,6	14,2	15,3	1,9	7,7	6,8	2,0	2,8	27,7
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	2.339	51	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Tonga	0,7 ^Y	60 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Vanuatu	1,0 ^Y	36 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1.355 ^Z	41 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes											
Arabia Saudita	615	59	23,8 ^Z	32,4 ^Z	14,6 ^Z	14,1 ^Z	3,3 ^Z	0,4 ^Z	5,2 ^Z	0,1 ^Z	6,1 ^Z
Argelia	818	55	1,7	17,5	38,9	8,3	9,9	2,2	6,6	1,0	14,0
Bahrein	18	68	2,1	8,8	51,8	9,2	8,6	—	7,0	3,0	9,6
Djibuti	1,9	40	—	23,3	43,9	22,6	5,9	—	—	4,3	—
Egipto	2.594 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	425 ^Z	36 ^Z	20,1 ^Y	10,7 ^Y	21,3 ^Y	5,2 ^Y	19,0 ^Y	4,0 ^Y	8,1 ^Y	11,8 ^Y	— ^Y
Jamahirriya Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	220	52	14,2	15,6	26,0	9,8	12,5	1,7	12,8	0,4	7,1
Kuwait	38	65	27,8	...	...	...	...	—	...	—	4,5
Libano	173	53	3,4	16,2	44,5	12,8	11,6	0,3	9,5	1,0	0,6
Marruecos	385	45	1,3	17,6	53,0	16,2	5,6	0,6	4,4	1,1	0,2

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
57	63	24	56	12	15	46	30	—	—	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
36 ^z	41 ^z	33 ^z	26 ^z	15 ^z	17 ^z	38 ^z	33 ^z	36 ^z	36 ^z	Bangladesh
36	37	33	32	20	20	45	—	—	—	Bhután
44 ^z	44 ^z	36 ^z	40 ^z	24 ^z	— ^z	35 ^z	— ^z	38 ^z	38 ^z	India
71	71	56	70	26	41	76	57	—	—	Irán, R. I. del
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nepal
65	43	22	21	15	16	47	.	58	58	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
74	63	54	35	21	53	76	52 ^z	67 ^z	67 ^z	Australia
71	59	63	58	37	.	78	.	75	75	Brunei Darussalam
39	29	40	14	6	24	35	—	10	10	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	47	47	China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Filipinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonesia
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Islas Salomón
70	67	35	25	12	39	60	80	49	49	Japón
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Kiribati
63	74	40	14	14	—	74	66	—	—	Macao (China)
61 ^z	55 ^z	60 ^z	56 ^z	39 ^z	79 ^z	66 ^z	70 ^z	— ^z	— ^z	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Niue
82	64	56	43	25	58	80	48 ^z	63	63	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
70	56	36	29	16	32	63	31	—	—	R. de Corea
49	41	38	40	11	24	57	22	46	46	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	51	51	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes										
71 ^z	64 ^z	43 ^z	60 ^z	15 ^z	0 ^z	44 ^z	27 ^z	45 ^z	45 ^z	Arabia Saudita
70	74	58	57	31	47	59	26	38	38	Argelia
51	83	70	75	21	.	85	69	72	72	Bahrein
.	48	47	22	21	.	.	49	—	—	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
50 ^y	38 ^y	33 ^y	51 ^y	19 ^y	30 ^y	41 ^y	37 ^y	— ^y	— ^y	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia
84	66	40	41	27	55	47	54	65	65	Jordania
80	...	...	...	...	.	...	.	64	64	Kuwait
95	66	52	49	21	48	66	50	60	60	Libano
41	47	47	40	27	32	66	47	1	1	Marruecos

Cuadro 9B (continuación)

País o territorio	Total de estudiantes matriculados		DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR SECTOR DE ESTUDIOS (EN %)								
	(en miles)	% M	Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Mauritania	10	26	3,6 ^z	13,0 ^z	19,8 ^z	6,2 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	57,4 ^z
Omán	68	50	29,7 ^z	8,3 ^z	20,5 ^z	10,7 ^z	9,3 ^z	0,2 ^z	3,1 ^z	— ^z	18,2 ^z
Qatar	10	68	12,6 ^y	6,4 ^y	48,3 ^y	14,5 ^y	4,7 ^y	0,2 ^y	3,9 ^y	— ^y	9,3 ^y
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. Palestinos	169	54	34,5	10,7	31,7	9,6	6,6	0,6	6,1	0,2	0,0
Túnez	325	58	1,0	20,0	17,5	14,8	10,7	2,7	7,7	12,9	12,6
Yemen	209	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental											
Albania	53 ^y	62 ^y	16,6 ^y	13,0 ^y	40,2 ^y	4,2 ^y	8,0 ^y	7,6 ^y	8,0 ^y	1,7 ^y	— ^y
Belarrús	544	57	12,8	5,5	38,6	2,4	25,4	7,9	4,0	3,3	—
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	243	53	7,0	7,9	42,5	5,0	21,0	2,5	6,4	7,6	...
Croacia	137	54	4,3	9,9	40,5	7,4	16,3	3,8	7,5	10,2	...
Eslovaquia	198	58	16,5	6,0	28,3	9,0	16,4	2,8	15,2	5,8	—
Eslovenia	115	58	8,8	7,5	43,5	5,4	15,6	3,1	7,4	8,7	...
Estonia	68	62	7,6	11,6	39,0	10,0	12,3	2,5	8,5	8,5	...
Federación de Rusia	9.167	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	439	58	13,4	8,0	41,6	5,2	12,4	2,9	8,2	8,3	...
la ex R. Y. de Macedonia	49 ^z	57 ^z	13,3 ^z	10,9 ^z	32,8 ^z	7,4 ^z	18,1 ^z	4,0 ^z	9,0 ^z	4,5 ^z	— ^z
Letonia	131	63	12,2	7,0	54,2	5,2	10,0	1,2	5,2	4,9	...
Lituania	199	60	12,3	7,0	41,8	6,1	18,0	2,3	9,2	3,4	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	2.146	57	14,5	9,2	40,9	9,7	12,6	2,2	5,7	5,4	...
R. Checa	338	54	14,7 ^z	9,5 ^z	28,1 ^z	9,5 ^z	19,7 ^z	3,8 ^z	9,8 ^z	4,5 ^z	0,5 ^z
R. de Moldova	144	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rumania	835	55	2,3	10,5	50,0	4,7	18,2	2,9	5,7	3,0	2,8
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	2.343	42	12,3	6,9	47,4	7,5	13,3	3,5	5,6	3,5	—
Ucrania	2.740	54*	8,9	5,1	42,2	4,1	22,1	4,6	5,3	6,0	1,7

	Total	% M	Mediana								
			Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado
Mundo	143.723	50	10	11	27	7	11	2	22	2	...
Países desarrollados	43.961	55	9	11	27	9	7	1	14	5	...
Países en desarrollo	85.331	47	10	...	6	7	1	1	9	...	66
Países en transición	14.432	56	13	6	39	2	25	8	4	3	—
África Subsahariana	3.723	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	33.742	56	9	10	37	11	6	0	10	7	...
América Latina y el Caribe	16.247	54	12	7	43	6	13	3	10	1	5
América Latina	16.140	53	13	4	36	5	19	4	11	4	...
Caribe	107	63	4	9	30	13	14	2	9	4	15
Asia Central	1.974	52	14	8	33	3	11	3	7	4	15
Asia Meridional y Occidental	17.253	41	5	12	18	5	6	2	8	·	46
Asia Oriental y el Pacífico	43.621	47	6	18	22	9	29	1	9	6	—
Asia Oriental	42.313	47	14	5	40	16	11	3	6	1	3
Pacífico	1.308	55	·	·	·	·	·	·	·	·	·
Estados Árabes	7.038	49	8	10	34	10	2	0,1	2	·	33
Europa Central y Oriental	20.125	55	12	7	45	7	16	3	7	3	—

1. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar. Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
(*) Estimación nacional.

PORCENTAJE DE MUJERES POR SECTOR DE ESTUDIOS										País o territorio
Educación	Letras y artes	Ciencias sociales, empresariales y jurídicas	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y bienestar social	Servicios	Sector desconocido o no especificado		
17 ^z	24 ^z	26 ^z	21 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	25 ^z	Mauritania	
69 ^z	60 ^z	41 ^z	53 ^z	20 ^z	25 ^z	67 ^z	— ^z	40 ^z	Omán	
89 ^y	73 ^y	65 ^y	75 ^y	16 ^y	— ^y	100 ^y	— ^y	94 ^y	Qatar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
70	66	40	46	28	18	57	31	40	T. A. Palestinos	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental										
82 ^y	71 ^y	60 ^y	74 ^y	26 ^y	39 ^y	74 ^y	21 ^y	— ^y	Albania	
78	75	70	51	29	30	81	42	—	Belarrús	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
68	63	60	49	32	43	67	47	...	Bulgaria	
92	71	64	42	25	45	74	26	...	Croacia	
75	59	63	36	29	40	81	44	—	Eslovaquia	
80	73	66	33	24	55	80	47	...	Eslovenia	
90	75	65	39	27	53	89	51	...	Estonia	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
73	66	65	31	19	45	76	59	...	Hungría	
74 ^z	68 ^z	60 ^z	55 ^z	32 ^z	34 ^z	74 ^z	38 ^z	— ^z	la ex R. Y. de Macedonia	
85	77	67	30	21	49	86	52	...	Letonia	
78	73	68	34	25	47	84	43	...	Lituania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
73	70	62	37	27	53	73	49	...	Polonia	
74 ^z	63 ^z	60 ^z	36 ^z	21 ^z	54 ^z	75 ^z	38 ^z	11 ^z	R. Checa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Moldova
75	69	62	54	30	37	67	46	47	Rumania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
53	46	45	40	19	44	61	31	—	Turquía	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
Mediana										
70	56	36	29	16	32	63	31	—	Mundo	
75	66	59	43	27	47	74	48	53	Países desarrollados	
55	66	50	49	17	17	62	31	22	Países en desarrollo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	...	...	...	...	...	...	...	...	África Subsahariana
75	62	56	32	24	57	81	49	59	América del Norte y Europa Occidental	
71	65	66	45	25	31	78	30	52	América Latina y el Caribe	
72	61	61	40	27	36	67	40	57	América Latina	
69	78	70	51	21	55	64	66	67	Caribe	
77	71	64	47	39	61	80	36	53	Asia Central	
44	44	36	40	24	—	35	—	38	Asia Meridional y Occidental	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Pacífico
70	74	58	57	31	47	59	26	38	Estados Árabes	
75	59	63	36	29	40	81	44	—	Europa Central y Oriental	

Cuadro 10A
Personal docente en la enseñanza preescolar y primaria

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en	
	1999		2006		1999			2006			1999	2006
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
África Subsahariana												
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	0,6	61	0,6	78	100	100	100	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	28	49
Botswana	...	...	0,9 ^Z	55 ^Z	...	...	...	50 ^Z	...	...	...	22 ^Z
Burkina Faso	...	...	0,9	71	...	...	...	38	96	14	...	29
Burundi	0,2	99	0,4*	93*	...	...	...	66 ^Y	25 ^Y	69 ^Y	28	29*
Cabo Verde	...	...	1,0	100	...	...	...	11	.	11	...	22
Camerún	4	97	9	99	...	...	...	48	51	48	23	21
Chad	...	...	0,2 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	38 ^Z
Comoras	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...
Congo	0,6	100	1	97	...	...	...	53 ^Z	— ^Z	62 ^Z	10	19
Côte d'Ivoire	2	96	3	90	...	...	...	...	...	...	23	16
Eritrea	0,3	97	1	96	65	22	66	65	54	66	36	35
Etiopía	2	93	8	...	63	37	65	76	...	...	36	27
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	...	...	0,8 ^Y	56 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	38 ^Y
Ghana	26	91	34	...	24	14	25	22 ^Z	25 ^Z	22 ^Z	25	32
Guinea	...	...	3	50	...	...	...	34	31	38	...	29
Guinea-Bissau	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
Guinea Ecuatorial	0,4	36	...	...	...	...	...	...	...	...	43	...
Kenya	44	55	75	87	...	...	...	71	55	73	27	22
Lesotho	...	...	2	99	...	...	...	—^Z	— ^Z	— ^Z	...	19
Liberia	6	19	25	22	...	...	...	...	...	...	18	14
Madagascar	...	...	4	97	...	...	...	13	10	13	...	37
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malí	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauricio	3	100	3	100	100	.	100	88	.	88	16	15
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Níger	0,6	98	0,9	94	96	91	96	95	...	...	21	27
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centroafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	...	...	18	56	...	...	...	14	8	19	...	43
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	0,1	95	0	48	...	...	...	...	...	...	28	23
Senegal	1	78	3	82	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	19	36
Seychelles	0,2	100	0,2	100	86	.	86	...	...	...	16	15
Sierra Leona	...	...	1	79	...	...	...	52	53	52	...	20
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6	80	11 ^Y	78 ^Y	...	...	...	...	...	...	36	34 ^Y
Swazilandia	...	...	0,5 ^Z	75 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	32 ^Z
Togo	0,6	97	0,7 ^Y	91 ^Y	...	...	...	...	...	...	20	18 ^Y
Uganda	3	70	2	70	...	...	...	...	...	...	25	42
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	...	...	208	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorra	...	...	0,2	95	...	...	...	100	100	100	...	12
Austria	14	99	16	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Bélgica	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canadá	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
Chipre	1	99	1	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Dinamarca	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
España	68	93	111	89	...	...	...	...	...	...	17	13
Estados Unidos	327	95	458	91	...	...	...	...	...	...	22	16
Finlandia	10	96	12	97	...	...	...	...	...	...	12	12
Francia	128	78	142	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Grecia	9	100	12	99	...	...	...	...	...	...	16	12
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2006		1999			2006			1999	2006		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
África Subsahariana													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
16	23	31	17	58	52	77	72	71	76	53	44	...	Benin
12	81	13 ²	78 ²	90	81	92	87 ²	89 ²	86 ²	27	24 ²	...	Botswana
17	25	30	30	...	...	...	87	85	91	49	46	...	Burkina Faso
12	54	24	55	...	...	...	88 ²	83 ²	91 ²	57	54	...	Burundi
3	62	3	66	...	...	...	81	77	84	29	25	...	Cabo Verde
41	36	67	40	...	...	...	62*	58*	67*	52	45	...	Camerún
12	9	20 ²	12 ²	...	...	...	27 ²	21 ²	70 ²	68	63 ²	...	Chad
2	26	3 ²	33 ²	...	...	...	...	...	...	35	35 ²	...	Comoras
5	42	11	47	...	...	...	89	84	95	61	55	...	Congo
45	20	46	23	...	...	...	...	...	...	43	46	...	Côte d'Ivoire
6	35	8	43	73	75	69	88	92	82	47	47	...	Eritrea
112	28	...	...	...	...	...	...	...	...	46	...	...	Etiopía
6	42	8 ^Y	45 ^Y	...	...	...	...	...	...	44	36 ^Y	...	Gabón
5	29	5*	34*	72	72	72	76*	75*	78*	33	35*	...	Gambia
80	32	95	37	72	64	89	59	...	...	30	35	...	Ghana
16	25	28	25	...	...	...	68	65	74	47	44	...	Guinea
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	Guinea-Bissau
1	28	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	...	Guinea Ecuatorial
148	42	154 ²	45 ²	...	...	...	99 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	32	40 ²	...	Kenya
8	80	11	78	78	68	81	66	49	71	44	40	...	Lesotho
10	19	28	27	...	...	...	...	...	...	39	19	...	Liberia
43	58	77	57	...	...	...	36 ²	30 ²	40 ²	47	48	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
15*	23*	29	30	...	...	...	...	...	...	62*	56	...	Malí
5	54	6	64	100	100	100	100	100	100	26	22	...	Mauricio
37	25	62	26	...	...	...	65	57	86	61	67	...	Mozambique
12	67	13	67	29	27	30	92 ²	83 ²	97 ²	32	31	...	Namibia
13	31	28	40	98	98	98	92	92	92	41	40	...	Níger
440	47	599 ²	51 ²	...	...	...	50 ²	39 ²	60 ²	41	37 ²	...	Nigeria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. Centroafricana
155	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	...	R. D. del Congo
104	45	157	49	...	...	...	100	100	100	40	53	...	R. U. de Tanzania
24	55	31	53	49	52	46	98	98	98	54	66	...	Rwanda
0,7	...	1	55	...	...	...	...	...	...	36	31	...	Santo Tomé y Príncipe
21	23	38	25	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	49	39	...	Senegal
0,7	85	0,7	85	82	76	83	...	...	...	15	12	...	Seychelles
...	...	30	26	...	...	...	49	45	63	...	44	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
227	78	209 ^Y	76 ^Y	62	65	61	...	...	...	35	36 ^Y	...	Sudáfrica
6	75	7 ²	73 ²	91	89	92	91 ²	89 ²	91 ²	33	33 ²	...	Swazilandia
23	13	28	12	...	...	...	37 ²	37 ²	38 ²	41	38	...	Togo
110	33	150	39	...	...	...	85 ²	84 ²	86 ²	57	49	...	Uganda
33	49	52	48	94	93	95	...	...	...	47	51	...	Zambia
60	47	64	...	...	...	...	...	...	...	41	38	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental													
221	82	238	84	...	...	...	...	...	...	17	14	...	Alemania
...	...	0,4	76	...	...	...	100	100	100	...	10	...	Andorra
29	89	29	89	...	...	...	...	...	...	13	12	...	Austria
...	...	65	79	...	...	...	...	...	...	...	11	...	Bélgica
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	Canadá
4	67	4	83	...	...	...	...	...	...	18	16	...	Chipre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	Dinamarca
172	68	184	70	...	...	...	...	...	...	15	14	...	España
1.618	86	1.761	89	...	...	...	...	...	...	15	14	...	Estados Unidos
22	71	24	76	...	...	...	...	...	...	17	16	...	Finlandia
209	78	218	82	...	...	...	...	...	...	19	19	...	Francia
48	57	61	64	...	...	...	...	...	...	14	11	...	Grecia
21	85	27	85	...	...	...	...	...	...	22	17	...	Irlanda

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR										Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹							
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en	
	1999		2006		1999			2006			1999	2006
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
Islandia	2	98	2	97	...	...	...	...	...	...	5	6
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	119	99	134	100	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxemburgo	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Malta	0,9	99	0,9 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	12	10 ²
Mónaco	0,1	100	0,1 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	18	17 ^Y
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17	98	...	...	...	...	...	...	...	15
Reino Unido	...	...	44	97	...	...	...	...	...	...	...	22
San Marino	...	...	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y
Suecia	...	...	34	96	...	...	...	...	...	...	...	10
Suiza	...	...	11	98	...	...	...	...	...	...	...	14
América Latina y el Caribe												
Anguila	0,03	100	0,04	98	38	.	38	54	-	55	18	11
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	0,3	99	...	...	100	100	100	...	...	...	21	...
Argentina	50	96	69 ²	96 ²	...	...	...	...	...	...	24	19 ²
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	.	100	100	100	100	26	21
Bahamas	0,2	97	...	...	53	50	53	...	...	...	9	...
Barbados	0,3	93	0,4	95	...	...	...	63 ²	29 ²	65 ²	18	18
Belice	0,2	98	0,3	99	...	...	...	10	33	9	19	17
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia	5	93	6 ²	92 ²	...	...	...	...	...	...	42	41 ²
Brasil	304	98	396 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	19	18 ²
Chile	...	...	20	98	...	...	...	...	...	...	...	20
Colombia	59	94	50	96	...	...	...	.	.	.	18	22
Costa Rica	4	97	7	94	92	...	...	82	66*	83*	19	15
Cuba	26	98	27	100	98	-	100	100	.	100	19	17
Dominica	0,1	100	0,2 ²	100 ²	75	.	75	78 ^Y	. ^Y	78 ^Y	18	14 ²
Ecuador	...	...	7	91	...	...	...	90	62	93	...	33
El Salvador	10	90	15	87	...	...	...	73	61	75	18	17
Granada	0,2	96	0,3 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	18	10 ²
Guatemala	12	...	18*	91*	...	...	...	...	...	...	26	25*
Guyana	2	99	2	99	38	41	38	48 ²	21 ²	49 ²	18	16
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	8	...	...	...	...	64 ^Y	53 ^Y	65 ^Y	...	26
Islas Caimán	0,1	96	0,05	100	92	50	94	100	.	100	9	13
Islas Turcos y Caicos	0,1	92	0,1 ²	95 ²	61	40	63	76 ²	25 ²	78 ²	13	12 ²
Islas Vírgenes Británicas	0,03	100	0,05	100	29	.	29	...	...	...	13	15
Jamaica	5	...	7 ²	98 ²	...	...	...	...	...	...	25	22 ²
México	150	94	159	96	...	...	...	...	...	...	22	28
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	.	100	100	.	100	12	11
Nicaragua	6	97	9	92	32	19	33	33	33	33	26	25
Panamá	3	98	5	95	36	35	36	45	8	47	19	19
Paraguay	...	...	6 ^Y	88 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	26 ^Y
Perú	...	...	50	96	...	...	...	...	...	...	...	23
R. Dominicana	8	95	8	94	54	59	53	76	69	76	24	26
Saint Kitts y Nevis	0,3	100	0,3	...	...	...	...	56 ²	- ²	56 ²	13	11
San Vicente/Granadinas	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	46 ²	. ²	46 ²	...	6 ²
Santa Lucía	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	59 ²	. ²	59 ²	...	11 ²
Suriname	...	...	0,5	99	...	...	...	...	...	...	...	31
Trinidad y Tobago	2	100	2*, ²	100*, ²	20	-	20	25 ^Y	. ^Y	25 ^Y	13	14*, ²
Uruguay	3	98	5	...	...	...	...	...	...	...	31	23
Venezuela (R.B.)	...	...	63 ²	94 ²	...	...	...	86 ²	70 ²	87 ²	...	15 ²
Asia Central												
Armenia	8	...	5	100	...	...	...	56 ^Y	20 ^Y	56 ^Y	7	9
Azerbaiyán	12	100	11	100	78	.	78	90	100	90	9	10
Georgia	6	100	7	100	...	...	...	...	...	...	13	11
Kazajstán	19	...	31	99	...	...	...	...	...	...	9	11

ENSEÑANZA PRIMARIA												País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999		2006		1999			2006			1999	2006	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M			
3	76	3	80	...	...	...	...	...	...	11	10	Islandia
54	...	60	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Israel
254	95	264	96	...	...	...	...	...	...	11	11	Italia
...	...	3	72	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxemburgo
2	87	3 ²	86 ²	...	...	...	...	...	...	20	12 ²	Malta
0,1	87	0,1 ^Y	80 ^Y	...	...	...	...	...	...	16	14 ^Y	Mónaco
...	...	41 ^Y	73 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
...	...	71	81	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal
244	76	250	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Reino Unido
...	...	0,2 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Y	San Marino
62	80	63	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suecia
...	...	41	79	...	...	...	...	...	...	...	13	Suiza
América Latina y el Caribe												
0,1	87	0,09	93	76	78	76	64	17	67	22	17	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
1	86	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Antillas Neerlandesas
221	88	279 ²	88 ²	...	...	...	...	...	...	22	17 ²	Argentina
0,5	78	0,6	82	100	100	100	99	97	100	19	18	Aruba
2	63	2	81	58	57	59	89	71	93	14	15	Bahamas
1	76	1	78	...	...	...	73 ²	78 ²	72 ²	18	15	Barbados
2	64	2	71	...	...	...	39	37	40	24	23	Belice
...	...	0,6	89	...	...	...	100	100	100	...	8	Bermudas
58	61	64 ^Y	61 ^Y	...	...	...	...	...	...	25	24 ^Y	Bolivia
807	93	887 ²	88 ²	...	...	...	...	...	...	26	21 ²	Brasil
56	77	66	78	...	...	...	...	...	...	32	26	Chile
215	77	188	76	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombia
20	80	28	80	93	...	...	88	88*	88*	27	20	Costa Rica
91	79	89	77	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba
0,6	75	0,5	84	64	46	70	64	44	68	20	17	Dominica
...	...	26*	70*	...	...	...	94*	92*	95*	...	40*	Ecuador
71	68	89	70	...	...	...	71	70	71	27	23	El Salvador
...	...	0,9 ²	76 ²	...	...	...	67 ²	65 ²	68 ²	...	18 ²	Granada
48	...	78*	64*	...	...	...	...	...	...	38	31*	Guatemala
4	86	4 ²	86 ²	52	52	52	57 ²	52 ²	58 ²	27	28 ²	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	46	...	...	...	...	87 ^Y	86 ^Y	88 ^Y	...	28	Honduras
0,2	89	0,3	88	98	96	98	97	94	98	15	12	Islas Caimán
0,1	92	0,1 ²	89 ²	81	63	82	82 ²	81 ²	83 ²	18	15 ²	Islas Turcos y Caicos
0,2	86	0,2	88	72	55	75	74	30	80	18	15	Islas Vírgenes Británicas
...	...	12 ²	89 ²	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	Jamaica
540	62	521	67	...	...	...	...	...	...	27	28	México
0,02	84	0,03	100	100	100	100	77	—	77	21	17	Montserrat
24	83	29	74	79	63	82	74	59	79	34	33	Nicaragua
15	75	18	76	79	86	77	91	94	90	26	25	Panamá
...	...	33 ^Y	72 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	28 ^Y	Paraguay
...	...	184	64	...	...	...	...	...	...	...	22	Perú
...	...	55	76	...	...	...	88	81	90	...	23	R. Dominicana
1	84	1	86	...	...	...	80	98	77	22	24	Saint Kitts y Nevis
...	...	0,4	87	...	...	...	64	...	...	...	15	San Vicente/Granadinas
...	...	1 ²	73 ²	...	...	...	74 ²	68 ²	76 ²	...	18 ²	Santa Lucía
...	...	4	91	...	...	...	...	...	...	...	16	Suriname
8	76	8*,2	72*,2	71	74	71	81*,Y	72*,Y	84*,Y	21	17*,2	Trinidad y Tobago
18	92	19	...	...	...	...	...	...	...	20	20	Uruguay
...	...	184 ²	81 ²	...	...	...	84 ²	70 ²	87 ²	...	19 ²	Venezuela (R.B.)
Asia Central												
...	...	6	99	...	...	...	77 ²	22 ²	78 ²	...	21	Armenia
37	83	43	86	100	100	100	100	...	...	19	13	Azerbaiyán
17	92	25 ^Y	95 ^Y	...	...	...	...	...	...	17	15 ^Y	Georgia
...	...	57	98	...	...	...	...	...	...	...	17	Kazajstán

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹								
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1999		2006		1999			2006			1999	2006	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
Kirguistán	3	100	2	100	32	—	32	41	40	41	18	24	
Mongolia	3	100	3	99	99	75	99	...	...	...	25	29
Tayikistán	66	96	61	95	...	...	...	100	100	100	9	9
Turkmenistán	5	100	5	100	...	...	...	82	.	82	11	13
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	...	...	4 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	7 ^Y
Bangladesh	68	33	33 ^Y	90 ^Y	...	...	...	41 ^Y	50 ^Y	40 ^Y	27	34 ^Y
Bhután	0,01	31	0,02	...	100	100	100	...	...	...	22	23
India	...	...	717 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	41 ^Z
Irán, R. I. del	0,4	90	0,6	98	47	46	47	45	46	45	31	23	
Maldivas	10	31	...	...	—	—	—	...	...	...	24	...
Nepal	...	...	86 ^Y	45 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	41 ^Y
Pakistán	9	98	19 ^Z	89 ^Z	...	...	...	...	...	...	23	27 ^Z
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0,6*	83*	0,6	95	...	...	...	69	93	67	20*	19
Camboya	2	99	4	96	...	...	...	85	...	...	27	24
China	875	94	952	98	...	...	...	...	...	...	27	23
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	...	...	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...	19
Indonesia	0,03	100	0,02 ^Z	91 ^Z	...	...	...	61 ^Z	— ^Z	67 ^Z	14	21 ^Z
Islas Cook	0,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	118	98	202	...	...	...	...	...	...	...	17	16
Japón	96	...	107	98	...	...	...	...	...	...	31	29
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	0,5	100	0,4	100	93	.	93	98	.	98	31	23	
Malasia	21	100	30 ^Z	96 ^Z	...	...	...	...	...	...	27	23 ^Z
Micronesia (Estados Fed.)	2	...	6	99	...	...	...	50	29	51	22	16
Myanmar	...	...	0,04	97	...	...	...	82	—	84	...	18
Nauru	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Niue	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Nueva Zelandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	18	92	28	97	100	...	...	...	...	...	33	33
R. de Corea	23	100	28	99	...	...	...	...	...	...	24	20
R. D. P. Lao	2	100	3	99	86	100	86	80	36	81	18	16	
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1 ^Y	94 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	42 ^Y
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	111	79	99	78	...	...	...	...	...	...	25	25
Timor-Leste	...	...	0,2 ^Z	97 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	29 ^Z
Tokelau	...	...	0,01 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	14 ^Y
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	0,5	91	...	...	...	...	...	...	...	11
Viet Nam	94	100	160	98	44	.	44	71	...	...	23	17
Estados Árabes													
Arabia Saudita	1	93	7	69	...	...	...	...	...	...	28	24
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	0,7	100	1	100	18	—	18	58	100	58	21	16	
Djibuti	0,01	100	0,05	45	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	29	16
Egipto	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	25
Emiratos Árabes Unidos	3	100	5	100	59	71	59	50 ^Z	80 ^Z	50 ^Z	19	18	
Iraq	5	100	6 ^Z	100 ^Z	...	...	...	100 ^Y	. ^Y	100 ^Y	15	16 ^Z
Jamahiriyá Árabe Libia	1	100	2	96	...	...	...	...	...	...	8	9
Jordania	3	100	5	99	...	...	...	...	...	...	22	20

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2006		1999			2006			1999	2006		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
19	95	18	97	48	49	48	61	61	61	24	24	Kirguistán	
8	93	8	95	...	...	...	...	...	...	32	33	Mongolia
123	84	119	85	...	...	...	100	100	100	21	18	Tayikistán
31	56	31	65	...	...	...	93	...	...	22	22	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental													
26	—	52 ^Z	34 ^Z	...	...	...	36 ^Z	...	...	36	83 ^Z	Afganistán
312	33	353 ^Y	34 ^Y	64	64	64	48 ^Y	47 ^Y	52 ^Y	56	51 ^Y	Bangladesh	
2	32	4	50	100	100	100	92	92	92	42	29	Bhután	
3.135*	33*	3.388 ^Y	44 ^Y	...	...	...	...	...	...	35*	40 ^Y	India
3	60	3	70	67	70	65	68	70	67	24	16	Irán, R. I. del	
92	23	113	30	46	50	35	31 ^Z	32 ^Z	27 ^Z	39	40	Maldívas	
...	...	428	45	...	...	...	85	92	75	...	39	Nepal
327	53	374	62	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	27	19	Pakistán
...	...	75 ^Z	79 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^Z	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico													
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australia
3*	66*	4	73	...	...	...	85	92	82	14*	13	Brunei Darussalam
45	37	51	42	...	...	...	98	...	...	48	50	Camboya
...	...	5.968	55	...	...	...	...	...	...	...	18	China
...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	17	Fiji
...	...	4 ^Z	57 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	28 ^Z	Filipinas
0,1	86	0,1 ^Z	77 ^Z	...	...	...	95 ^Z	...	...	18	16 ^Z	Indonesia
0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Islas Cook
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Islas Marshall
...	...	1.428	...	...	...	...	...	...	...	...	20	Islas Salomón
367	...	386	65	...	...	...	...	...	...	21	19	Japón
0,6	62	0,7 ^Z	75 ^Z	...	...	...	...	...	...	25	25 ^Z	Kiribati
2	87	2	87	81	62	84	89	72	91	31	21	Macao (China)	
143	66	190 ^Z	66 ^Z	...	...	...	...	...	...	21	17 ^Z	Malasia
155	73	166	82	60	60	60	98	98	98	31	30	Micronesia (Estados Fed.)	
...	...	0,05	91	...	...	...	...	...	...	...	23	Myanmar
0,02	100	0,02 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	16	12 ^Z	Nauru
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Niue
0,1	82	0,2 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ^Z	Nueva Zelandia
...	...	15	43	...	...	...	...	...	...	...	36	Palau
360	87	376	87	100	...	...	...	...	...	35	35	Papua Nueva Guinea
124	64	148	76	...	...	...	...	...	...	31	27	R. de Corea
27	43	29	46	76	69	85	86	81	91	31	31	R. D. P. Lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
1	71	1 ^Y	73 ^Y	...	...	...	...	...	...	24	25 ^Y	Samoa
11	80	13	83	...	...	...	...	...	...	27	23	Singapur
298	63	320	60	...	...	...	...	...	...	21	18	Tailandia
...	...	5 ^Z	31 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	34 ^Z	Timor-Leste
...	...	0,04 ^Y	69 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Y	Tokelau
0,8	67	0,8	...	...	...	...	...	...	...	21	22	Tonga
0,1	...	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^Y	Tuvalu
1	49	2 ^Y	54 ^Y	...	...	...	...	...	...	24	20 ^Y	Vanuatu
337	78	354	78	78	75	78	96	93	96	30	21	Viet Nam	
Estados Árabes													
170	46	171	52	94	92	96	99	99	100	28	24	Arabia Saudita	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
1	28	2	27	...	...	...	79	80	77	40	34	Djibuti
346	52	369	56	...	...	...	...	...	...	23	27	Egipto
17	73	18	84	...	...	...	60 ^Z	69 ^Z	58 ^Z	16	15	Emiratos Árabes Unidos
141	72	216 ^Z	72 ^Z	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	25	21 ^Z	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriyá Árabe Libia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jordania

Cuadro 10A (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA PREESCOLAR											Proporción alumnos/docente ²	
	Personal docente				Docentes formados (en %) ¹								
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1999		2006		1999			2006			1999	2006	
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
Kuwait	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100	15	12	
Líbano	11	95	10	99	...	...	...	9	9	9	13	16
Marruecos	40	40	40	57	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	20	17
Mauritania	...	...	0,3 ^Z	100 ^Z	...	...	...	100 ^Y	.Y	100 ^Y	...	19 ^Z
Omán	0,4	100	0,5	100	93	.	93	100	.	100	20	18	
Qatar	0,4	96	0,9	99	...	...	...	36	67	35	21	18
R. Árabe Siria	5	96	7	96	87	84	87	24	26	24	24	24	
Sudán	12	84	17	95	...	...	...	60	60	60	30	29
T. A. Palestinos	3	100	3	99	...	...	...	100	100	100	29	26
Túnez	4	95	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Yemen	0,8	93	1 ^Z	97 ^Z	...	...	...	...	...	...	17	15 ^Z
Europa Central y Oriental													
Albania	4	100	4 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	20	21 ^Y
Belarrús	53	...	44	99	...	...	...	64	64	64	5	6
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	100	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croacia	6	100	6	99	76	86	76	...	...	...	13	14
Eslovaquia	7	100	6	100	...	...	...	...	...	...	8	8
Eslovenia	3	99	3 ^Z	99 ^Z	...	...	...	...	...	...	10	11 ^Z
Estonia	642	...	628	100	...	...	...	...	...	...	7	7
Federación de Rusia	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11
Hungría	7	99	6	100	...	...	...	...	...	...	9	10
la ex R. Y. de Macedonia	13	99	11	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Letonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	77	...	49	98	...	...	...	...	...	...	12	17
Montenegro	13	100	10	100	92	.	92	90	.	90	8	10	
Polonia	17	100	24	100	...	...	...	...	...	...	18	12
R. Checa	37	100	36	100	...	...	...	...	...	...	17	18
R. de Moldova	8	98	10	98	...	...	...	...	...	...	21	17
Rumania	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	14
Serbia	3	99	2	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Turquía	17	99	21	94	...	...	...	...	...	...	15	26
Ucrania	143	100	124	99	...	...	...	...	...	...	8	8

	Total	% M	Total	% M	Mediana						Media ponderada	
Mundo	5.430	91	6.656	93	...	...	...	...	...	...	21	21
Países desarrollados	1.448	94	1.717	93	...	...	...	...	...	...	18	15
Países en desarrollo	2.998	87	3.997	92	...	...	...	...	...	...	27	26
Países en transición	984	98	941	99	...	...	...	82	.	82	7	8
África Subsahariana	177	69	311	71	...	...	...	...	...	...	29	29
América del Norte y Europa Occidental	1.100	92	1.388	92	...	...	...	...	...	...	17	14
América Latina y el Caribe	748	96	968	96	...	...	...	64	53	65	22	21
América Latina	726	96	943	96	...	...	...	75	65	76	22	21
Caribe	22	97	25	99	61	40	63	59	.	59	31	31
Asia Central	136	98	138	98	...	...	...	82	.	82	10	11
Asia Meridional y Occidental	601	69	968	89	...	...	...	...	...	...	36	40
Asia Oriental y el Pacífico	1.430	94	1.684	97	...	...	...	...	...	...	26	22
Asia Oriental	1.405	94	1.654	97	...	...	...	...	...	...	26	22
Pacífico	26	94	29	92	...	...	...	...	...	...	16	17
Estados Árabes	117	77	151	86	...	...	...	100	100	100	21	20
Europa Central y Oriental	1.122	99	1.048	100	...	...	...	...	...	...	8	9

1. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

2. Basada en el número de alumnos y docentes.
Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

ENSEÑANZA PRIMARIA													País o territorio
Personal docente				Docentes formados (en %) ¹						Proporción alumnos/docente ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999		2006		1999			2006			1999	2006		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	Total	H	M				
10	73	20	87	100	100	100	100	100	100	13	10	Kuwait	
28	82	32	85	15	...	...	13	14	12	14	14	Líbano
123	39	146	47	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	28	27	Marruecos
7	26	11	32	...	...	...	100	100	100	47	41	Mauritania
12	52	20	65	100	100	99	100	100	100	25	14	Omán	
5	75	7	85	...	...	...	52	51	53	13	11	Qatar
110	65	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	R. Árabe Siria
...	...	113	68	...	...	...	59	73	52	...	34	Sudán
10	54	12	67	100	100	100	100 ²	100 ²	100 ²	38	32	T. A. Palestinos	
60	50	59	52	...	...	...	...	...	...	24	19	Túnez
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Yemen
Europa Central y Oriental													
13	75	12 ^y	76 ^y	...	...	...	...	...	...	23	21 ^y	Albania
32	99	23	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
23	91	17	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Bulgaria
11	89	11	90	100	100	100	...	...	...	19	17	Croacia
8	86	8	89	...	...	...	...	...	...	16	11	Eslovaquia
6	66	6 ²	70 ²	...	...	...	...	...	...	22	19 ²	Eslovenia
367	98	301	98	...	...	...	...	...	...	18	17	Estonia
47	85	41	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Federación de Rusia
9	97	7	97	...	...	...	...	...	...	15	12	Hungría
13	98	11	98	...	...	...	...	...	...	17	14	la ex R. Y. de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia
...	...	232	84	...	...	...	...	...	...	...	11	Lituania
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	17	Montenegro
36	85	30	95	...	...	...	...	...	...	18	16	Polonia
69	86	56	87	...	...	...	...	...	...	19	17	R. Checa
23	...	22	...	...	...	...	...	...	...	17	13	R. de Moldova
17	93	14	89	...	...	...	...	...	...	19	17	Rumania
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Serbia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquía
107	98	102	99	...	...	...	100	...	...	20	17	Ucrania
Mediana													
25.795	58	27.192	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Mundo
4.485	81	4.633	83	...	...	...	...	...	...	16	14	Países desarrollados
20.466	52	21.811	57	...	...	...	85	92	79	27	28	Países en desarrollo
843	93	748	94	...	...	...	100	100	100	20	18	Países en transición
2.004	43	2.581	45	...	...	...	85	84	86	41	45	África Subsahariana
3.443	81	3.687	85	...	...	...	...	...	...	15	14	América del Norte y Europa Occidental
2.684	76	3.016	77	...	...	...	80	85	81	26	23	América Latina y el Caribe
2.580	77	2.905	78	...	...	...	88	87	88	26	23	América Latina
104	50	111	57	76	78	76	74	30	80	24	22	Caribe	
332	84	319	87	...	...	...	93	...	...	21	19	Asia Central
4.301	35	4.859	45	...	...	...	68	70	67	37	40	Asia Meridional y Occidental
10.094	55	9.671	60	...	...	...	...	...	...	22	20	Asia Oriental y el Pacífico
9.938	55	9.502	60	...	...	...	...	...	...	22	20	Asia Oriental
156	71	169	75	...	...	...	...	...	...	20	19	Pacífico
1.554	52	1.832	58	...	...	...	100	99	100	23	22	Estados Árabes
1.384	82	1.226	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Europa Central y Oriental

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 10B
Personal docente en la enseñanza secundaria y superior

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA												Docentes formados (en %) ¹		
	Personal docente											Total secundaria			
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria						
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2006		1999		2006		1999		2006		2006		
Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M	
África Subsahariana															
Angola	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...	...	...	...
Benin	6	12	10 ^Y	11 ^Y	3	14	4 ^Y	15 ^Y	9	12	14 ^Y	12 ^Y	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 ^Z	54 ^Z	...	...	...
Burkina Faso	5	...	...	...	1	...	...	...	6	...	11	17	26	25	30
Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	21 ^Y	...	...	...
Cabo Verde	...	...	2	40	...	...	1	36	...	...	3	38	62 ^Z	60 ^Z	65 ^Z
Camerún	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	43	26	...	...	...
Chad	2	5	...	...	1	6	...	...	4	5	7 ^Z	...	...	...	...
Comoras	...	...	2 ^Z	16 ^Z	...	...	1 ^Z	9 ^Z	...	...	3 ^Z	13 ^Z	...	...	...
Congo	...	...	4 ^Y	15 ^Y	...	...	3 ^Y	11 ^Y	...	...	7 ^Y	13 ^Y	...	...	...
Côte d'Ivoire	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...	...	...	...
Eritrea	1	12	2	10	1	11	2	12	2	12	4	11	49	47	64
Etiopía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabón	2	17	...	...	0,7	15	...	...	3	16	...	...	...	...	...
Gambia	2	16	3 [*]	18 [*]	0,6	12	0,9 [*]	12 [*]	2	15	4 [*]	16 [*]	89 [*]	90 [*]	83 [*]
Ghana	40	24	67	23	12	16	18	19	52	22	85	22	...	...	...
Guinea	4	11	9	5	1	10	...	...	6	11	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78 ^Z	38 ^Z	...	...	...
Lesotho	2	51	...	...	1,0	53	...	...	3	51	4	55	87	78	95
Liberia	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	22	...	...	...	8	...	...	...	31	47	...	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	10	18	...	...	...	...	...	...	...
Malí	5 [*]	17 [*]	10	17	3	10	...	...	8 [*]	14 [*]
Mauricio	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	7 ^Z	55 ^Z	...	...	...
Mozambique	...	...	8	16	...	...	2	15	...	...	10	16	64	62	80
Namibia	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50	97 ^Z	...	...
Níger	2	23	5	18	2	12	2	13	4	18	7	17	21	21	20
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159 ^Z	36 ^Z	...	...	...
R. Centrafricana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Z	20 ^Z	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13	...	...	...
Senegal	6	14	...	...	3	13	...	...	9	14	15 ^Z	14 ^Z	51 ^Y	50 ^Y	55 ^Y
Seychelles	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	55	...	...	...
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	16	82	81	89
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	145	50	149 ^Y	52 ^Y	...	...	...
Swazilandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ^Z	46 ^Z	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z
Togo	5	13	...	...	2	15	...	...	7	13	13 ^Z	7 ^Z	47 ^Y	47 ^Y	39 ^Y
Uganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36 ^Z	22 ^Z	82 ^Y	81 ^Y	86 ^Y
Zambia	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental															
Alemania	365	57	412	61	168	39	182	47	533	51	594	57	...	...	...
Andorra	...	...	0,4 ^Z	61 ^Z	...	...	0,07 ^Z	51 ^Z	...	...	0,5 ^Z	59 ^Z	...	...	...
Austria	43	64	43	69	30	49	29	51	73	57	72	62	...	...	...
Bélgica	...	...	43	60	...	...	...	...	...	...	82	57	...	...	...
Canadá	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...	...	...	...
Chipre	2	54	3	68	2	49	3	55	5	51	6	61	...	...	...
Dinamarca	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...	...	...	...
España	...	...	161	62	...	...	121	50	...	...	282	57	...	...	...
Estados Unidos	764	60	921	68	740	51	758	56	1.504	56	1.680	62	...	...	...
Finlandia	20	71	21 ^Z	72 ^Z	...	...	14 ^Z	59 ^Z	...	...	35 ^Z	67 ^Z	...	...	...
Francia	255	...	...	...	240	...	...	...	495	57	524	58	...	...	...
Grecia	37	64	42	66	38	49	44	48	75	56	86	57	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2006		
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
África Subsahariana										
...	...	...	...	18	...	0,8	20	...	...	Angola
27	27 ^Y	15	16 ^Y	24	24 ^Y	0,7	9	...	...	Benin
...	...	...	...	18	14 ^Z	0,5	28	0,5 ^Z	37 ^Z	Botswana
29	...	23	...	28	30	0,8	...	1	7	Burkina Faso
...	...	...	...	...	19 ^Y	0,4	...	0,7 ^Z	14 ^Z	Burundi
...	21	...	17	...	19	...	...	0,5	43	Cabo Verde
26	...	21	...	24	16	3	...	3 ^Z	...	Camerún
41	...	23	...	34	34 ^Z	...	...	1 ^Z	3 ^Z	Chad
...	16 ^Z	...	11 ^Z	...	14 ^Z	0,1	10	0,1 ^Y	15 ^Y	Comoras
...	45 ^Y	...	18 ^Y	...	34 ^Y	0,4	5	...	...	Congo
34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
55	59	45	47	51	54	0,2	13	0,4 ^Y	14 ^Y	Eritrea
...	...	...	...	...	...	2	6	8	9	Etiopía
28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	Gabón
20	23*	25	28*	22	24*	0,1	15	0,1 ^Y	16 ^Y	Gambia
20	17	19	25	20	19	2	13	4	11	Ghana
31	40	26	...	30	...	...	...	1	3	Guinea
...	...	...	...	...	...	0,03	18	...	...	Guinea-Bissau
25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	...	32 ^Z	...	...	...	...	Kenya
24	...	17	...	22	25	0,4	45	0,6	47	Lesotho
17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	Liberia
...	27	...	16	...	24	1	31	2	28	Madagascar
...	...	...	16	...	...	0,5	25	0,4 ^Y	32 ^Y	Malawi
31*	35	24	...	28*	...	1,0	...	1 ^Z	...	Malí
...	...	...	...	...	17 ^Z	0,6	26	...	...	Mauricio
...	39	...	24	...	36	...	...	3 ^Z	21 ^Z	Mozambique
25	...	21	...	24	25	...	...	0,8	42	Namibia
34	33	12	20	24	30	...	...	1	6	Níger
...	...	...	...	...	40 ^Z	52	31	37 ^Y	17 ^Y	Nigeria
...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...	R. Centrafricana
...	...	...	...	14	...	4	6	...	...	R. D. del Congo
...	...	...	...	...	...	2	14	3	18	R. U. de Tanzania
...	...	...	...	...	26 ^Z	0,4	10	2 ^Z	12 ^Z	Rwanda
...	...	...	...	...	22	.	.	.	.	Santo Tomé y Príncipe
29	...	19	...	25	26 ^Z	...	...	...	...	Senegal
14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	24	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	...	29	31 ^Y	...	...	44	51	Sudáfrica
...	...	...	...	...	17 ^Z	0,2	32	0,5	40	Swazilandia
40	...	23	...	35	30 ^Z	0,4	10	...	...	Togo
...	...	...	...	...	21 ^Z	2	17	4 ^Y	19 ^Y	Uganda
29	...	19	...	23	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental										
15	13	16	16	15	14	272	30	288	35	Alemania
...	7 ^Z	...	14 ^Z	...	8 ^Z	...	...	0,08	40	Andorra
9	9	12	14	10	11	26	...	40	35	Austria
...	7	...	...	...	10	...	...	26	41	Bélgica
17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	Canadá
14	11	12	11	13	11	1	34	2	40	Chipre
10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	Dinamarca
...	12	...	9	...	11	108	35	146	39	España
16	14	14	15	15	15	992	41	1.290	45	Estados Unidos
10	10 ^Z	...	17 ^Z	...	12 ^Z	18	46	19	46	Finlandia
13	...	11	...	12	11	102	40	136 ^Y	39 ^Y	Francia
10	8	10	8	10	8	17	31	29	35	Grecia

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA												Docentes formados (en %) ¹		
	Personal docente														
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2006		1999		2006		1999		2006		2006		
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30	62	...	...	...
Islandia	1	78	1	80	1	44	2	53	3	58	3	65	...	...	...
Israel	19	...	21	79	36	...	30	65	55	...	51	71	...	...	...
Italia	177	73	178	76	245	59	249	60	422	65	427	67	...	...	...
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	47	...	...	...
Malta	3	50	3 ²	60 ²	0,2	31	...	...	4	48	4 ²	57 ²	...	...	...
Mónaco	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,4 ^Y	66 ^Y	...	...	...
Noruega	...	...	20 ^Y	73 ^Y	26	44	26 ^Y	47 ^Y	...	...	46 ^Y	58 ^Y	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107	46	...	...	...
Portugal	...	...	47	67	...	...	47	65	...	...	94	66	...	...	...
Reino Unido	142	55	153 ²	61 ²	212	56	235 ²	61 ²	355	56	388 ²	61 ²	...	...	...
San Marino	...	...	0,1 ^Y	69 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	28	...	40	66	35	50	39	51	63	...	79	59	...	...	...
Suiza	...	...	32	49	...	...	...	...	...	...	42	47	...	...	...
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	0,07	63	0,1	69	67 ²	71 ²	65 ²
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	0,7	46	...	...	0,4	66	...	...	1	53	...	...	...	...	...
Argentina	171	73	120 ²	72 ²	...	...	137 ²	63 ²	...	...	257 ²	68 ²	...	...	...
Aruba	0,2	49	...	...	0,2	49	...	...	0,4	49	0,5	54	93	95	92
Bahamas	0,6	73	1	59	0,6	75	1	58	1	74	3	59	90	89	90
Barbados	0,7	58	...	...	0,5	58	...	...	1	58	1	59	57	57	57
Belice	0,7	63	1	61	0,2	60	0,5	52	0,9	62	2	58	36	29	41
Bermudas	...	...	0,4	68	...	...	0,4	67	...	...	0,7	67	100	100	100
Bolivia	14	59	19 ^Y	61 ^Y	25	48	25 ^Y	47 ^Y	39	52	45 ^Y	53 ^Y	...	...	...
Brasil	703	84	966 ²	88 ²	401	70	646 ²	70 ²	1.104	79	1.612 ²	81 ²	...	...	...
Chile	16	78	23	78	29	54	44	54	45	62	67	63	...	...	...
Colombia	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	165	52	...	...	...
Costa Rica	9	51	15*	57*	4	54	6*	59*	13	52	21*	58*	80*	81*	79*
Cuba	40	68	46	64	25	49	42	48	65	60	89	56	100	100	100
Dominica	0,3	68	0,2	63	0,1	67	0,2	65	0	68	0,5	64	34	29	37
Ecuador	31	49	44	50	23	50	33*	49*	54	50	77*	49*	70*	64*	77*
El Salvador	...	...	12*	51*	...	...	7*	44*	...	...	19*	48*	89*	87*	90*
Granada	...	...	0,6 ²	60 ²	...	...	0,3 ²	57 ²	...	...	0,9 ²	59 ²	35 ²	39 ²	33 ²
Guatemala	20	...	31*	43*	13	...	18*	42*	33	...	50*	43*	...	...	...
Guyana	3	63	...	...	0,9	63	1,0	63	4	63	4	63	55 ²	46 ²	60 ²
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	11 ^Y	56 ^Y	...	...	5 ^Y	52 ^Y	...	...	17 ^Y	55 ^Y	64 ^Y	59 ^Y	69 ^Y
Islas Caimán	0,1	52	0,1	61	0,1	41	0,2	56	0,2	46	0,3	58	100	99	100
Islas Turcos y Caicos	0,1	61	0,1 ²	61 ²	0,05	63	0,07 ²	64 ²	0,1	62	0,2 ²	62 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Islas Vírgenes Británicas	0,2	64	0,1	67	0,05	57	0,08	68	0,2	63	0,2	67	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	68 ²	...	...	...
México	321	46	366	49	198	40	245	43	519	44	610	47	...	...	...
Montserrat	0,0	63	...	...	0,01	60	...	...	0,03	62	0,03	63	52	20	71
Nicaragua	7*	56*	9	50	3*	56*	4	58	10*	56*	14	53	53	46	59
Panamá	8	55	9	60	6	55	7	54	14	55	16	58	90	88	92
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44 ^Y	62 ^Y	...	...	...
Perú	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173	45	...	...	...
R. Dominicana	...	...	13	76	14	47	20	53	...	...	33	62	80	72	85
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	66	46	...	...
San Vicente/Granadinas	...	...	0,4 ²	58 ²	...	...	0,2 ²	57 ²	...	...	1 ²	58 ²	55 ²	58 ²	53 ²
Santa Lucía	0,4	65	0,8	64	0,3	62	...	...	0,7	64	1	64	57	53	59
Suriname	...	...	2	64	...	...	1	52	...	...	3	59	...	...	...
Trinidad y Tobago	3	61	3 ²	62 ²	2	55	2 ²	62 ²	6	59	6 ²	62 ²	56 ^Y	58 ^Y	54 ^Y
Uruguay	14	75	14	...	5	65	7	...	19	72	21	...	...	...	...
Venezuela (R.B.)	...	...	116 ²	65 ²	...	...	72 ²	60 ²	...	...	188 ²	63 ²	83 ²	76 ²	86 ²
Asia Central															
Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	83	...	...	...
Azerbaiyán	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	129	66	...	...	...
Georgia	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	34 ^Y	82 ^Y	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2006		
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	...	...	11	10	33	12	38	Irlanda
11	10	14	12	13	11	1	43	2	44	Islandia
12	12	9	12	10	12	...	...	...	...	Israel
10	10	11	11	11	11	73	28	100	34	Italia
...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	Luxemburgo
...	8 ^z	...	...	...	10 ^z	0,7	25	0,7 ^z	23 ^z	Malta
10	...	7	...	8	9 ^y	.	.	.	.	Mónaco
...	9 ^y	8	8 ^y	...	9 ^y	14	36	18	40	Noruega
...	...	...	...	...	13	...	...	44	36	Países Bajos
...	8	...	6	...	7	...	...	37	43	Portugal
16	15 ^z	14	14 ^z	15	15 ^z	92	32	126	41	Reino Unido
...	6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
12	10	18	9	15	9	29	...	36	43	Suecia
...	9	...	...	...	14	8	16	33	31	Suiza
América Latina y el Caribe										
...	...	...	...	15	10	.	.	0,02	50	Anguila
...	...	...	...	...	...	.	.	.^y	. ^y	Antigua y Barbuda
12	...	21	...	15	...	0,2	42	...	...	Antillas Neerlandesas
13	18 ^z	...	10 ^z	...	14 ^z	102	54	139 ^z	50 ^z	Argentina
16	...	16	...	16	14	0,2	43	0,2	46	Aruba
23	13	23	12	23	13	...	...	...	...	Bahamas
18	...	18	...	18	15	0,6	41	...	...	Barbados
24	18	23	15	24	17	...	...	0,1 ^z	49 ^z	Belice
...	6	...	6	...	6	...	...	0,1	55	Bermudas
24	...	20	24 ^y	21	...	13	...	18 ^y	...	Bolivia
23	16 ^z	21	15 ^z	23	15 ^z	174	41	293 ^z	44 ^z	Brasil
32	25	27	24	29	24	...	...	...	...	Chile
19	...	20	...	19	27	86	34	87*	35*	Colombia
18	18*	18	17*	18	18*	...	...	...	...	Costa Rica
12	10	10	11	11	10	24	48	116	58	Cuba
21	21	15	11	19	16	.	.	. ^z	. ^z	Dominica
17	14	17	14*	17	14*	...	...	...	...	Ecuador
...	29*	...	26*	...	28*	7	32	9	33	El Salvador
...	14 ^z	...	18*, z	...	15*, z	.	.	. ^z	. ^z	Granada
15	17*	11	14*	13	16*	...	...	4	31	Guatemala
19	...	19	18	19	18	...	...	0,5	48	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	28 ^y	...	45 ^y	...	33 ^y	...	...	7 ^y	38 ^y	Honduras
11	11	7	7	9	9	0,02	42	0,05	24	Islas Caimán
9	9 ^z	9	9 ^z	9	9 ^z	.	.	. ^z	. ^z	Islas Turcos y Caicos
6	11	10	8	7	10	0,08	49	0,1 ^z	55 ^z	Islas Vírgenes Británicas
...	...	...	...	...	18 ^z	...	...	...	...	Jamaica
18	20	14	15	17	18	192	...	262	...	México
11	...	10	...	10	12	.	.	.	.	Montserrat
31*	33	31	32	31	33	...	...	...	...	Nicaragua
17	17	15	15	16	16	8	...	12	46	Panamá
...	...	...	...	...	12 ^y	...	...	...	...	Paraguay
...	...	...	...	...	16	...	...	...	...	Perú
...	24	28	24	...	24	...	...	11 ^y	41 ^y	R. Dominicana
...	...	...	...	...	11	.	.	. ^z	. ^z	Saint Kitts y Nevis
...	18 ^z	...	18 ^z	...	18 ^z	.	.	. ^z	. ^z	San Vicente/Granadinas
19	11	16	...	18	17	...	...	0,2	47	Santa Lucía
...	16	...	11	...	14	...	...	...	...	Suriname
22	16 ^z	19	16 ^z	21	16 ^z	0,5	31	2 ^z	33 ^z	Trinidad y Tobago
12	13	23	20	15	15	11	...	14	...	Uruguay
...	12 ^z	...	9 ^z	...	11 ^z	...	...	109*	...	Venezuela (R.B.)
Asia Central										
...	...	...	...	...	8	9	42	13	46	Armenia
...	...	...	...	8	8	13	36	16	41	Azerbaiyán
...	...	...	...	8	9 ^y	14	49	12	39	Georgia

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA														Docentes formados (en %) ¹		
	Personal docente												Total secundaria				
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria							Total secundaria	
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en						
	1999		2006		1999		2006		1999					2006		2006	
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M		
Kazajstán	180	85	
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	...	48	68	53	73	78	76	78
Mongolia	8	69	11	75	3	67	5	70	11	69	16	73	...	...	...
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	...	...	47	43	61	47	92 ^Y	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	307	57	352	63	100	100	100
Asia Meridional y Occidental																	
Afganistán	32 ^Z	... ^Z	
Bangladesh	136	13	186 ^Y	17 ^Y	129	13	192 ^Y	19 ^Y	265	13	378 ^Y	18 ^Y	32 ^Y	31 ^Y	35 ^Y		
Bhután	0,4	32	1	49	0,2	32	0,8	28	0,6	32	2	41	92	92	92		
India	...	...	1.312 ^Y	37 ^Y	...	...	1.274 ^Y	31 ^Y	1.995	34	2.586 ^Y	34 ^Y	...	...	...
Irán, R. I. del	179	45	236 ^Z	49 ^Z	143	44	294 ^Z	47 ^Z	322	45	530 ^Z	48 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z		
Maldivas	0,8	25	3	39	0,05	27	...	...	0,9	25	...	...	...	...	...
Nepal	22	12	30 ^Y	16 ^Y	18	7	...	...	40	9	...	...	...	...	...
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197 ^{*.Y}	51 ^{*.Y}	...	...	...
Sri Lanka	...	...	67 ^Y	64 ^Y	...	...	52 ^Y	62 ^Y	...	...	119 ^Y	63 ^Y	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																	
Australia	
Brunei Darussalam	2*	48*	...	...	1*	47*	...	...	3	48	4	59	90	91	90
Camboya	14	28	21	33	4	24	9	31	18	27	29	32	95	...	...
China	3.213	41	3.649	46	...	...	2.117	43	...	...	5.766	45	...	...	...
Fiji	...	...	3 ^Y	50 ^Y	...	...	2 ^Y	50 ^Y	...	...	5 ^Y	50 ^Y	...	...	...
Filipinas	100	76	118	76	50	76	51	77	150	76	169	76	...	...	...
Indonesia	...	...	748	...	...	...	600	...	...	...	1.347	...	...	...	...
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Z	61 ^Z	97 ^Z	100 ^Z	95 ^Z
Islas Marshall	0,1	...	...	...	0,2	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...	...	...	...
Japón	268	...	259	...	362	...	350	...	630	...	610	...	...	...	...
Kiribati	0,2	59	0,3 ^Z	52 ^Z	0,3	38	0,3 ^Z	42 ^Z	0,5	46	0,7 ^Z	47 ^Z	...	...	...
Macao (China)	0,9	59	1	63	0,5	49	1	54	1	56	2	59	68	55	77		
Malasia	76	65	...	...	...	...	...	...	...	...	147 ^Z	63 ^Z	...	...	...
Micronesia (Estados Fed.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	54	77	59	84	14	73	20	79	68	76	80	82	95	96	95		
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04	81	...	...	...
Niue	0,02	43	...	...	0,0	50	...	...	0,03	44	0,03 ^Z	68 ^Z	...	...	...
Nueva Zelandia	13	63	17	66	15	54	19	58	28	58	36	61	...	...	...
Palau	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea	90	54	100	65	102	27	114	40	192	40	214	52	...	...	...
R. D. P. Lao	9	40	10	42	3	40	6	44	12	40	16	43	95	95	95		
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,3	76	0,4 ^Y	74 ^Y	0,8	49	0,8 ^Y	53 ^Y	1	57	1 ^Y	60 ^Y	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	9	65	12	67	...	...	...
Tailandia	...	...	126	56	...	...	83	53	...	...	209	55	...	...	...
Timor-Leste	...	...	2 ^Z	26 ^Z	...	...	1 ^Z	24 ^Z	...	...	3 ^Z	25 ^Z	...	...	...
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 ^Y	44 ^Y	...	...	...
Tonga	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...	...	...	...	...
Viet Nam	194	70	306	68	64	51	133	54	258	65	439	64	98	...	...
Estados Árabes																	
Arabia Saudita	
Argelia	...	...	113 ^Y	51 ^Y	...	...	64 ^Y	46 ^Y	...	...	176 ^Y	49 ^Y	...	...	...
Bahrein	
Djibuti	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22	1,0	23	...	...	...
Egipto	207	44	231 ^Y	45 ^Y	247	38	257 ^Y	38 ^Y	454	41	488 ^Y	41 ^Y	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	8	54	13	56	8	55	11	53	16	55	24	55	46 ^Z	47 ^Z	46 ^Z		
Iraq	34	77	61 ^Z	59 ^Z	23	57	32 ^Z	56 ^Z	56	69	93 ^Z	58 ^Z	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y		
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	74	71	...	...	...	...	...	...	...

ENSEÑANZA SECUNDARIA						ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Proporción alumnos/docente ²						Personal docente				
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en				
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2006		
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	
...	...	...	...	...	10	27	58	43	63	Kazajstán
...	...	...	...	13	14	8	32	13	56	Kirguistán
19	21	17	19	19	20	6	47	8	55	Mongolia
...	...	...	...	16	16	6	29	9	32	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	11	13	17	36	23	36	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental										
...	14 ^z	...	...	...	...	...	...	2 ^y	12 ^y	Afganistán
43	34 ^y	32	21 ^y	37	27 ^y	45	14	52 ^z	15 ^z	Bangladesh
35	30	27	12	32	23	0,2	...	0,4	...	Bhután
...	37 ^y	...	28 ^y	34	33 ^y	...	...	539 ^y	40 ^y	India
30	19 ^z	31	19 ^z	30	19 ^z	65	17	122	20	Irán, R. I. del
18	11	9	...	17	...	.	.	—	—	Maldivas
38	40 ^y	24	...	32	...	...	...	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	42 ^y	...	...	45	37	Pakistán
...	20 ^y	...	19 ^y	...	20 ^y	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australia
12*	...	10*	...	11	11	0,5	32	0,6	39	Brunei Darussalam
16	30	21	25	18	28	1	19	3	11	Camboya
17	17	...	18	...	18	504	...	1.332	42	China
...	22 ^y	...	22 ^y	...	22 ^y	...	...	...	...	Fiji
41	42	21	26	34	37	94	...	113 ^z	56 ^z	Filipinas
...	13	...	11	...	12	...	...	272 ^z	39 ^z	Indonesia
...	...	...	...	...	16 ^z	.	.	.	.	Islas Cook
28	...	18	...	22	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	13	...	.	.	.^z	. ^z	Islas Salomón
16	14	13	11	14	12	465	...	511	18	Japón
21	21 ^z	19	13 ^z	20	17 ^z	.	.	.	.	Kiribati
24	23	21	20	23	22	0,7	...	2	32	Macao (China)
18	...	...	...	...	17 ^z	...	...	45 ^z	48 ^z	Malasia
...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
28	34	38	32	30	34	9	76	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	16	.	.	.	.	Nauru
6	...	21	...	11	8 ^z	.	.	.	.	Niue
18	15	13	14	15	15	11	43	15	50	Nueva Zelandia
14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	1	20	...	...	Papua Nueva Guinea
22	21	23	16	23	18	127	25	193	31	R. de Corea
20	23	22	27	20	25	1	31	3	34	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
26	25 ^y	17	19 ^y	20	21 ^y	0,2	41	...	...	Samoa
...	...	...	...	19	18	...	...	...	...	Singapur
...	22	...	21	...	22	50	53	70	51	Tailandia
...	28 ^z	...	18 ^z	...	24 ^z	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	7 ^y	.	.	.	.	Tokelau
15	...	13	...	15	...	0,07	21	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	23	...	...	...	...	Vanuatu
29	21	29	27	29	23	28	37	48 ^z	40 ^z	Viet Nam
Estados Árabes										
...	...	...	...	...	...	20	36	27	33	Arabia Saudita
...	21 ^y	...	20 ^y	...	21 ^y	...	...	30	34	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ^z	41 ^z	Bahrein
26	...	16	...	23	31	0,02	30	0,1	16	Djibuti
22	20 ^y	13	14 ^y	17	17 ^y	...	...	81 ^y	...	Egipto
14	14	10	10	12	12	...	...	...	...	Emiratos Árabes Unidos
22	19 ^z	16	19 ^z	20	19 ^z	12	31	19 ^z	35 ^z	Iraq
...	...	...	5	...	...	12	13	...	...	Jamahiriya Árabe Libia

Cuadro 10B (continuación)

País o territorio	ENSEÑANZA SECUNDARIA														Docentes formados (en %) ¹		
	Personal docente											Total secundaria					
	Primer ciclo de secundaria				Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria				Total secundaria				
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				
	1999		2006		1999		2006		1999		2006		2006				
	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M	Total	H	M		
Jordania	...	...	...	...	10	48	10 ^Y	35 ^Y	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	11	58	...	...	11	53	...	...	22	56	24	53	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
Líbano	27	57	19	61	15	42	22	47	42	51	41	53	12	14	11		
Marruecos	53	35	60 ^Y	36 ^Y	35	29	40 ^Y	29 ^Y	88	33	100 ^Y	33 ^Y	...	...	...
Mauritania	1	11	2	11	1	10	2*	11*	2	10	4*	11*	100*	100*	100*		
Omán	7	48	12	54	5	51	7	48	13	50	19	52	100	100	100		
Qatar	2	56	3	56	2	57	3	57	4	57	6	57	56	45	65		
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	40	47	54	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	30	67	18	47	36	42	...	...	66	54	80	...	...
T. A. Palestinos	14	49	19	51	3	38	5	46	18	48	25	50	...	...	...
Túnez	27	46	33	52	30	35	32	45	56	40	65	49	...	...	...
Yemen	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental																	
Albania	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	23 ^Y	56 ^Y	...	...	...
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	103	80	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	27	76	24	80	29	70	32	76	56	73	56	77	...	...	...
Croacia	16	67	18	71	18	62	23	64	33	64	41	67	...	...	...
Estonia	5	85	5	82	6	78	3	81	11	81	8	82	...	...	...
la ex R. Y. de Macedonia	8	46	9 ^Z	51 ^Z	5	53	6 ^Z	56 ^Z	13	49	15 ^Z	53 ^Z	...	...	...
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.284	80	...	...	...
Hungría	47	86	49	78	53	59	41	64	100	71	90	72	...	...	...
Letonia	16	83	15	85	9	76	10	85	25	80	25	85	...	...	...
Lituania	24	81	39	82	12	76	...	...	36	79	41	81	...	...	...
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	...	...	128	73	...	...	134	65	...	...	261	69	...	...	...
R. de Moldova	25	74	23	77	8	68	8	73	33	72	31	76	...	...	...
R. Checa ³	...	...	43	74	...	...	48	57	...	...	92	65	...	...	...
Rumania	104	67	89	68	73	60	68	65	177	64	157	67	...	...	...
Serbia	24	...	25	...	24	...	27	63	48	...	52	...	...	...	...
Eslovaquia	29	77	27	76	25	66	23	69	54	72	50	73	...	...	...
Eslovenia	7	77	...	...	9	62	...	...	17	69	16	71	...	...	...
Turquía	...	...	...	...	...	...	168	42	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	349	79*	...	...	...

	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Total	% M	Mediana		
Mundo	24.180	52	28.906	53	...	...	...
Países desarrollados	6.286	55	6.595	59	...	...	...
Países en desarrollo	15.109	47	19.637	48	...	...	...
Países en transición	2.785	74	2.674	76	...	...	...
África Subsahariana	872	31	1.238	30	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	4.487	56	4.851	61	...	...	...
América Latina y el Caribe	2.746	64	3.594	66	66	65	67
América Latina	2.693	64	3.527	66	...	...	...
Caribe	53	44	66	39	56	56	56
Asia Central	873	66	923	69	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2.956	35	4.138	35	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	7.702	46	9.415	47	...	...	...
Asia Oriental	7.476	46	9.166	46	...	...	...
Pacífico	226	57	249	56	...	...	...
Estados Árabes	1.387	46	1.776	50	...	...	...
Europa Central y Oriental	3.158	72	2.971	74	...	...	...

1. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

2. Basada en el número de alumnos y docentes.

3. En el segundo ciclo de primaria, el personal docente comprende los profesores con dedicación a tiempo completo y los contratados a tiempo parcial.

ENSEÑANZA SECUNDARIA							ENSEÑANZA SUPERIOR				País o territorio
Proporción alumnos/docente ²						Personal docente					
Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria		Año escolar finalizado en					
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1999		2006			
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (en miles)	% M	Total (en miles)	% M		
...	...	17	17 ^Y	...	...	...	...	8	21	Jordania
12	...	9	...	11	10	2	...	2	27	Kuwait	
9	10	8	8	9	9	9	28	21	37	Líbano	
19	20 ^Y	14	17 ^Y	17	19 ^Y	16	23	19	24	Marruecos	
28	28	24	24*	26	26*	...	...	0,4	4	Mauritania
19	13	16	20	18	16	...	...	3	34	Omán
13	10	8	9	10	10	0,7	32	0,7 ^Z	32 ^Z	Qatar	
...	...	...	11	19	...	...	...	...	...	R. Árabe Siria
...	28	22	17	...	22	4	23	...	...	Sudán
26	29	19	22	24	28	3	13	6	17	T. A. Palestinos	
23	20	15	19	19	19	6	41	17	41	Túnez	
22	...	21	...	22	...	5	1	6 ^Z	16 ^Z	Yemen	
Europa Central y Oriental											
16	...	17	...	16	18 ^Y	2	36	2 ^Y	41 ^Y	Albania	
...	...	...	...	9	9	30	51	42	56	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
13	12	12	11	13	12	24	41	22	46	Bulgaria	
14	11	11	8	12	10	7	35	9	41	Croacia	
11	11	10	19	10	14	6	49	6	48	Estonia	
16	14 ^Z	16	16 ^Z	16	15 ^Z	3	42	3 ^Z	44 ^Z	la ex R. Y. de Macedonia	
...	...	...	...	...	9	...	...	656	57	Federación de Rusia
11	10	9	12	10	11	21	38	25	39	Hungría	
10	10	10	11	10	10	6	52	6	57	Letonia	
11	8	11	...	11	10	15	50	13	53	Lituania	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	13	...	13	...	13	76	...	98	42	Polonia	
13	12	12	14	13	12	7	50	8	55	R. de Moldova	
...	11	...	10	...	11	19	38	23	38	R. Checa ³	
12	11	13	15	13	13	26	37	32	43	Rumania	
17	13	14	11	15	12	...	...	...	...	Serbia
13	13	12	13	13	13	11	38	13	42	Eslovaquia	
14	...	13	...	13	11	2	21	5	34	Eslovenia	
...	...	...	17	...	...	60	35	85	39	Turquía
...	...	...	...	13	11	133	...	192	...	Ucrania
Media ponderada											
...	...	...	...	18	18	6.422	39	9.156	41	Mundo
...	...	...	...	13	13	2.784	34	3.414	38	Países desarrollados
...	...	...	...	21	20	2.893	39	4.711	41	Países en desarrollo
...	...	...	...	11	10	744	54	1.032	55	Países en transición
...	...	...	...	24	27	116	29	153	28	África Subsahariana
...	...	...	...	14	13	2.043	38	2.600	41	América del Norte y Europa Occidental
...	...	...	...	19	16	832	45	1.249	46	América Latina y el Caribe
...	...	...	...	19	16	826	45	1.241	46	América Latina
...	...	...	...	22	19	6	47	8	50	Caribe
...	...	...	...	11	12	102	44	142	49	Asia Central
...	...	...	...	33	30	573	31	777	35	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	17	17	1.608	33	2.701	37	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	17	17	1.533	33	2.628	37	Asia Oriental
...	...	...	...	14	14	75	44	73	43	Pacífico
...	...	...	...	16	16	205	33	280	34	Estados Árabes
...	...	...	...	13	11	941	50	1.255	52	Europa Central y Oriental

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
 (*) Estimación nacional.

Cuadro 11
Gasto en educación

País o territorio	Total del gasto público en educación en % du PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
África Subsahariana												
Angola	3,4	2,7 ^Z	6	...	89	42 ^Z	...	20 ^Z	...	...	...	0,2 ^Z
Benin	3,0	4,4 ^Y	16	17 ^Y	88	82 ^Y	...	50 ^Y	...	120 ^Z	...	1,7 ^Z
Botswana	...	9,3	...	21	...	75	...	19	...	1.158 ^Z	...	1,3
Burkina Faso	...	4,2	...	15	...	95	...	66	...	328	...	2,6
Burundi	3,5	5,2 ^Z	...	18 ^Z	94	98 ^Z	39	52 ^Z	85	132 ^Z	1,3	2,7 ^Z
Cabo Verde	...	6,6	...	16	...	74	...	58	...	1.052	...	2,8
Camerún	2,1	3,3	10	17	...	74	...	34	128	107	1,0	0,8
Chad	1,7	2,3 ^Z	...	10 ^Z	...	50 ^Z	...	48 ^Z	...	54 ^Z	...	0,6 ^Z
Comoras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	6,0	2,5 ^Z	22	8 ^Z	93	91 ^Z	36	27 ^Z	191	39 ^Z	2,0	0,6 ^Z
Côte d'Ivoire	5,6	...	...	...	74	...	43	...	274	...	1,8	0,7 ^Z
Eritrea	5,3	2,4	...	...	70	80	...	39	...	99	...	0,8
Etiopía	3,6	6,0	...	18	...	65	...	51	...	130	...	2,0
Gabón	3,5	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	3,1	2,1 ^Y	14	...	87	86 ^X	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5 ^Z	...	...	...	86 ^Z	...	34 ^Z	...	300 ^Z	...	1,6 ^Z
Guinea	2,1	1,7 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	5,6	...	12	...	41	...	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	1,4 ^X	...	4 ^X	...	90 ^X	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,9	...	18 ^Z	95	94	...	55	...	237	...	3,6
Lesotho	10,2	10,8	26	30 ^Z	74	91	43	38	566	663	3,2	3,8
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	3,1	...	25 ^Z	...	84	...	46	...	57	...	1,2
Malawi	4,7	5,9 ^X	25	...	82	82 ^X	...	63 ^X	...	90 ^X	...	3,0 ^X
Mali	3,0	4,4	...	17	90	73	49	60	136	183	1,3	1,9
Mauricio	4,2	3,9	18	13	91	88	32	28	1.067	1.205	1,2	1,0
Mozambique	2,5	5,3 ^Z	...	23 ^Y	...	77 ^Z	...	70 ^Y	...	156 ^Y	...	2,6 ^Y
Namibia	7,9	6,8 ^X	...	...	94	...	59	...	1.416	944 ^X	4,4	3,9 ^X
Níger	...	3,3	...	18	...	81	...	64	...	178	...	1,7
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. Centroafricana	...	1,4	...	...	...	98	...	52	...	88	...	0,7
R. D. del Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. U. de Tanzania	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	3,8 ^Z	...	19	...	94	...	45	...	109 ^Z	...	1,9 ^Z
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	3,5	5,0	...	26	...	92	...	46 ^Z	...	299 ^Z	...	2,1 ^Z
Seychelles	5,5	6,8	...	13	...	88	...	21	...	2.399 ^Y	...	1,3
Sierra Leona	...	3,9 ^Z	...	...	...	99 ^Z	...	52 ^X	...	...	...	2,3 ^X
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6,2	5,5	22	18	98	97	45	45	1.403 [*]	1.383 ^Z	2,7	2,4
Swazilandia	5,7	6,9 ^Z	...	...	100	100 ^Y	33	38 ^Y	437	484 ^Y	1,9	2,3 ^Y
Togo	4,3	...	26	...	97	...	43	...	150	...	1,8	...
Uganda	...	5,3 ^Y	...	18 ^Y	...	75 ^Y	...	62 ^Y	...	110 ^Y	...	2,5 ^Y
Zambia	2,0	2,1 ^Z	...	15 ^Y	...	99 ^Z	...	59 ^Z	...	55 ^Z	...	1,3 ^Z
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	4,5	4,6 ^Y	10	10 ^Y	...	98 ^Y	...	15 ^Y	...	4.837 ^Y	...	0,7 ^Y
Andorra	...	2,3	...	...	...	94	...	25	...	...	...	0,5
Austria	6,4	5,5 ^Z	12	11 ^Z	94	96 ^Z	19	19 ^Z	7.112	7.596 ^Z	1,1	1,0 ^Z
Bélgica	...	6,0 ^Y	...	12 ^Y	...	98 ^Y	...	24 ^Y	...	6.303 ^Y	...	1,4 ^Y
Canadá	6,0	5,1 ^Z	...	...	98	95 ^Z	...	...	...	...	...	...
Chipre	5,4	6,5 ^Y	...	15 ^Z	86	87 ^Z	34	30 ^Z	...	...	1,6	1,7 ^Y
Dinamarca	8,2	8,3 ^Z	15	16 ^Z	...	95 ^Z	...	22 ^Z	7.345	7.949 ^Z	1,6	1,8 ^Z
España	4,4	4,3 ^Z	11	11 ^Z	91	91 ^Z	28	26 ^Z	4.112	4.800 ^Z	1,1	1,0 ^Z
Estados Unidos	5,0	5,3 ^Z	...	14 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	6,3	6,4 ^Z	12	13 ^Z	94	94 ^Z	21	20 ^Z	4.615	5.373 ^Z	1,2	1,2 ^Z
Francia	5,7	5,7 ^Z	11	11 ^Z	91	91 ^Z	20	21 ^Z	4.697	5.224 ^Z	1,1	1,1 ^Z
Grecia	3,5	4,4 ^Z	7	9 ^Z	78	78 ^Z	25	26 ^Z	2.148	3.562 ^Z	0,7	0,9 ^Z
Irlanda	4,9	5,6 ^Z	13	14 ^Z	91	92 ^Z	32	33 ^Z	3.112	5.100 ^Z	1,4	1,7 ^Z
Islandia	...	7,9 ^Y	...	17 ^Y	...	90 ^Y	...	34 ^Y	...	7.788 ^Y	...	2,4 ^Y

Cuadro 11

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
África Subsahariana												
...	...	...	66 ²	...	...	...	0,8 ²	...	...	...	...	Angola
...	11 ²	...	28 ^Y	...	267 ^Y	...	1,0 ^Y	...	24 ^Y	...	...	Benin
...	11 ²	...	48	...	3.732 ²	...	3,4	...	37 ²	...	...	Botswana
...	25	...	12	...	264	...	0,5	...	20	...	...	Burkina Faso
12	19 ²	37	33 ²	...	506 ²	1,2	1,7 ²	...	74 ²	...	...	Burundi
...	18	...	36	...	861	...	1,8	...	15	...	86	Cabo Verde
7	5	...	55	279	746	0,6	1,4	15	32	...	...	Camerún
...	4 ²	...	29 ²	...	177 ²	...	0,3 ²	...	14 ²	...	...	Chad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
24	4 ²	24	41 ²	...	...	1,3	0,9 ²	...	...	...	...	Congo
16	...	36	...	743	...	1,5	0,5 ²	42	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	9	...	13	...	52	...	0,2	...	5	...	...	Eritrea
...	13	...	10	...	95	...	0,4	...	9	...	...	Etiopía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ^Y	Gambia
...	12 ²	...	37 ²	...	707 ²	...	1,8 ²	...	29 ²	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	20	...	23	...	245	...	1,5	...	21	...	...	Kenya
15	16	24	19	1.655	1.439	1,9	1,8	45	35	84	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	6	...	21	...	134	...	0,6	...	14	...	...	Madagascar
...	13 ^X	...	10 ^X	...	80 ^X	...	0,5 ^X	...	12 ^X	...	...	Malawi
16	17	34	27	412	291	0,9	0,9	48	27	...	...	Malí
11	10	37	43	1.576	1.778	1,4	1,5	16	14	...	...	Mauricio
...	14 ^Y	...	17 ^Y	...	538 ^Y	...	0,6 ^Y	...	49 ^Y	...	93 ^Y	Mozambique
21	19 ^X	28	...	2.313	1.140 ^X	2,1	1,6 ^X	34	23 ^X	...	...	Namibia
...	22	...	25	...	366	...	0,7	...	45	...	...	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigeria
...	7	...	24	...	...	...	0,3	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. U. de Tanzania
...	9 ²	...	20	...	197 ²	...	0,4 ²	...	17 ²	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
...	17 ²	...	26 ²	...	590 ²	...	1,2 ²	...	34 ²	...	...	Senegal
...	15 ^Y	...	21	...	2.828 ^Y	...	1,3	...	18 ^Y	...	68	Seychelles
...	...	...	27 ^X	...	...	...	1,2 ^X	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
14*	14 ²	34	31	1.973*	1.726 ²	2,0	1,6	20*	17 ²	...	78	Sudáfrica
9	12 ^Y	27	28 ^Y	1.237	1.203 ^Y	1,5	1,7 ^Y	25	31 ^Y	...	...	Swazilandia
10	...	34	...	484	...	1,4	...	31	...	79	...	Togo
...	9 ^Y	...	20 ^Y	...	376 ^Y	...	0,8 ^Y	...	30 ^Y	...	...	Uganda
...	6 ²	...	15 ²	...	84 ²	...	0,3 ²	...	9 ²	...	93 ^Y	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental												
...	16 ^Y	...	49 ^Y	...	6.427 ^Y	...	2,2 ^Y	...	22 ^Y	...	...	Alemania
...	9	...	22	...	...	...	0,5	...	9	...	50	Andorra
23	23 ²	45	47 ²	8.768	8.608 ²	2,7	2,5 ²	29	26 ²	71	55 ²	Austria
...	19 ^Y	...	43 ^Y	...	10.662 ^Y	...	2,5 ^Y	...	33 ^Y	...	66 ^Y	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
17	21 ^Y	53	49 ²	...	...	2,4	2,9 ^Y	27	34 ^Y	...	78 ²	Chipre
23	23 ²	...	36 ²	11.578	11.440 ²	2,9	2,9 ²	37	33 ²	49	51 ²	Dinamarca
17	18 ²	47	41 ²	5.435	5.909 ²	1,9	1,6 ²	23	22 ²	78	73 ²	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	55 ²	Estados Unidos
17	17 ²	39	41 ²	6.858	9.755 ²	2,3	2,5 ²	25	30 ²	59	58 ²	Finlandia
16	16 ²	50	47 ²	7.678	7.774 ²	2,6	2,4 ²	26	24 ²	...	53 ²	Francia
12	16 ²	38	37 ²	2.674	4.578 ²	1,0	1,3 ²	14	20 ²	...	91 ²	Grecia
12	15 ²	37	35 ²	4.685	7.731 ²	1,6	1,8 ²	18	23 ²	83	76 ²	Irlanda
...	23 ^Y	...	35 ^Y	...	7.556 ^Y	...	2,5 ^Y	...	22 ^Y	...	...	Islandia

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % du PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Israel	7,5	7,1 ^Y	14	14 ^X	94	95 ^Y	34	36 ^Y	4.835	5.135 ^Y	2,4	2,4 ^Y
Italia	4,7	4,5 ^Z	10	9 ^Z	94	94 ^Z	26	25 ^Z	6.425	6.347 ^Z	1,2	1,0 ^Z
Luxemburgo	3,7	...	8	...	...	...	...	...	...	9.953 ^Z	...	1,4 ^Z
Malta	4,9	5,2 ^Y	...	11 ^Y	...	95 ^Y	...	22 ^Y	...	2.549 ^Y	...	1,1 ^Y
Mónaco	...	...	5	...	92	91 ^Y	18	17 ^Y	...	...	...	...
Noruega	7,2	7,1 ^Z	16	17 ^Z	90	92 ^Z	25	24 ^Z	6.456	7.072 ^Z	1,6	1,6 ^Z
Países Bajos	4,5	5,2 ^Z	10	11 ^Z	96	94 ^Z	26	26 ^Z	4.606	5.572 ^Z	1,1	1,3 ^Z
Portugal	5,4	5,5 ^Z	13	11 ^Z	93	98 ^Z	31	31 ^Z	3.872	4.908 ^Z	1,5	1,7 ^Z
Reino Unido	4,6	5,5 ^Z	11	12 ^Z	...	93 ^Z	...	26 ^Z	...	5.596 ^Z	...	1,3 ^Z
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	7,5	7,2 ^Z	14	13 ^Y	...	100 ^Z	...	26 ^Z	...	8.415 ^Z	...	1,9 ^Z
Suiza	5,0	5,3 ^Z	15	13 ^X	90	92 ^Z	32	29 ^Z	7.066	7.811 ^Z	1,4	1,4 ^Z
América Latina y el Caribe												
Anguila	...	4,0 ^Z	...	14 ^Z	...	90 ^Z	...	30 ^Z	...	...	...	1,1 ^Z
Antigua y Barbuda	3,5	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	14	...	94	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	4,6	4,0 ^Y	13	13 ^Y	94	99 ^Y	37	37 ^Y	1.637	1.703 ^Z	1,6	1,5 ^Z
Aruba	...	5,1 ^Z	14	15 ^Z	90	84 ^Z	30	30 ^Z	...	...	...	1,3 ^Z
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5,3	7,2 ^Z	15	16 ^Z	92	96 ^Z	21	28 ^Z	...	...	1,0	2,0 ^Z
Belice	5,7	5,8 ^Y	17	18 ^X	...	88 ^Y	...	47 ^Y	...	846 ^Y	...	2,4 ^Y
Bermudas	...	1,2	...	...	...	97 ^Z	...	41 ^Z	...	...	...	0,8 ^Z
Bolivia	5,8	6,6 ^X	16	18 ^X	84	96 ^X	41	46 ^X	295	435 ^X	2,0	2,9 ^X
Brasil	4,0	4,1 ^Y	10	...	95	94 ^Y	33	32 ^Y	788	1.005 ^Y	1,3	1,3 ^Y
Chile	4,0	3,6	16	16	88	95	45	36	1.256	1.287	1,5	1,2
Colombia	4,5	4,9	17	11 ^Z	...	99	...	41	...	1.257	...	2,0
Costa Rica	5,5	4,9	...	21	100	79 ^Y	47	56 ^Y	1.469	1.623 ^Y	2,6	2,3 ^Y
Cuba	7,7	9,3	14	14	...	88	...	32	...	...	...	2,6
Dominica	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	2,0	...	10	...	93 [*]
El Salvador	2,4	3,2	17	...	...	89	...	48	...	478	...	1,4
Granada	...	6,0 ^X	...	13 ^X	...	87 ^X	...	35 ^X	...	766 ^X	...	1,8 ^X
Guatemala	...	2,6	...	...	...	92	...	66	...	390	...	1,6
Guyana	9,3	8,6	18	15	...	91	...	27	...	752 ^Z	...	2,1
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Caimán	...	2,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	17	12 ^Z	73	88 ^Z	30	20 ^Z	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	4,0	...	12 ^Z	...	95	...	27	...	...	...	1,0
Jamaica	...	5,6 ^Z	...	9 ^Z	...	97 ^Z	...	34 ^Z	...	547 ^Z	...	1,8 ^Z
México	4,5	5,6 ^Z	23	26 ^Y	95	97 ^Z	41	39 ^Z	1.114	1.604 ^Z	1,8	2,2 ^Z
Montserrat	...	...	11	...	47	65 ^Y	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	3,3 ^X	6	...	...	...	...	...	...	331	...	1,6
Panamá	5,1	4,1 ^Y	...	9 ^Y	...	...	...	...	867	...	1,9	...
Paraguay	5,1	4,1 ^Y	9	10 ^Y	88	96 ^Y	...	46 ^Y	...	518 ^Y	...	1,8 ^Y
Perú	3,4	2,7	21	15	88	93	40	42	366	446	1,2	1,1
R. Dominicana	...	3,9	...	17	...	96	...	...	...	644 ^Z	...	1,2 ^Z
Saint Kitts y Nevis	5,6	10,8 ^Z	13	13 ^X	...	37 ^Z	...	...	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	7,2	8,8 ^Z	...	16 ^Z	...	68 ^Z	...	50 ^Z	...	1.227 ^Z	...	3,0 ^Z
Santa Lucía	8,0	7,1	21	19	79	74	53	39	1.197	949	3,3	2,0
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	3,9	...	16	...	96	...	40	...	1.012	...	1,5	...
Uruguay	2,8	3,0	...	12	92	...	32	...	748	...	0,8	...
Venezuela (R.B.)	...	3,7	...	...	...	92	...	30	...	583	...	1,0
Asia Central												
Armenia	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	4,3	2,4	24	17	99	98	...	17	...	356	...	0,4
Georgia	2,0	3,2	10	9	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	...
Kazajstán	4,0	2,5 ^Z	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	3,7	5,0 ^Z	...	...	99	95 ^Z	...	...	...	...	...	...
Mongolia	6,0	5,3 ^Y	...	...	...	94 ^Y	...	24 ^Y	...	261 ^Y	...	1,2 ^Y

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
20	21 ^Y	30	30 ^Y	5.422	5.429 ^Y	2,1	2,0 ^Y	23	22 ^Y	...	...	Israel
23	22 ²	47	47 ²	7.398	7.429 ²	2,1	2,0 ²	26	26 ²	...	65 ²	Italia
...	18 ²	...	...	...	12.142 ²	...	1,7 ²	...	22 ²	...	74 ²	Luxemburgo
...	14 ^Y	...	42 ^Y	...	3.622 ^Y	...	2,0 ^Y	...	20 ^Y	...	58 ^Y	Malta
...	...	51	46 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
17	17 ²	32	35 ²	9.082	11.072 ²	2,1	2,3 ²	24	27 ²	...	79 ²	Noruega
14	16 ²	39	40 ²	6.619	7.861 ²	1,7	2,0 ²	20	23 ²	...	...	Países Bajos
19	24 ²	44	41 ²	5.280	7.224 ²	2,2	2,2 ²	26	35 ²	...	85 ²	Portugal
...	17 ²	...	35 ²	...	6.096 ²	...	1,8 ²	...	18 ²	52	53 ²	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	26 ²	...	38 ²	...	10.973 ²	...	2,7 ²	...	34 ²	50	54 ²	Suecia
19	20 ²	40	38 ²	8.790	9.382 ²	1,8	1,9 ²	24	24 ²	72	72 ²	Suiza
América Latina y el Caribe												
...	9 ²	...	17 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
12	12 ²	35	38 ^Y	2.044	2.789 ²	1,5	1,8 ²	15	20 ²	...	57 ²	Argentina
...	13 ²	32	32 ²	...	...	...	1,4 ²	...	20 ²	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
11	24 ²	31	30 ²	...	...	1,5	2,1 ²	18	26 ²	...	...	Barbados
...	13 ^Y	...	44 ^Y	...	1.226 ^Y	...	2,2 ^Y	...	19 ^Y	...	86 ^Y	Belice
...	11 ²	...	52 ²	...	...	...	1,0 ²	...	14 ²	...	...	Bermudas
11	17 ^X	22	25 ^X	278	350 ^X	1,1	1,6 ^X	11	13 ^X	...	...	Bolivia
10	12 ^Y	36	40 ^Y	714	926 ^Y	1,4	1,5 ^Y	9	11 ^Y	...	...	Brasil
13	12	36	38	1.424	1.435	1,3	1,3	15	13	...	85	Chile
...	17	...	29	...	1.052	...	1,4	...	14	91*	81	Colombia
18	17 ^Y	29	34 ^Y	2.127	1.632 ^Y	1,6	1,4 ^Y	26	17 ^Y	...	...	Costa Rica
...	33	...	36	...	...	...	3,0	...	36	...	69 ²	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	9	...	24	...	457	...	0,7	...	9	...	73	El Salvador
...	11 ^X	...	35 ^X	...	841 ^X	...	1,8 ^X	...	13 ^X	...	93 ^X	Granada
...	8	...	10	...	179	...	0,2	...	4	...	88 ²	Guatemala
...	18 ²	...	35	...	1.327	...	2,8	...	29	...	75 ²	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	Islas Caimán
...	...	40	30 ²	...	...	...	...	...	...	63	...	Islas Turcos y Caicos
...	8	...	36	...	...	...	1,4	...	15	...	81 ²	Islas Vírgenes Británicas
...	15 ²	...	38 ²	...	820 ²	...	2,0 ²	...	22 ²	...	87 ²	Jamaica
12	15 ²	...	30 ²	...	1.722 ²	...	1,7 ²	...	16 ²	86	84 ²	México
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	9	...	...	...	146	...	0,3	...	4	...	88	Nicaragua
14	...	...	...	1.236	...	1,5	...	19	...	...	99 ²	Panamá
...	11 ^Y	30	30 ^Y	816	600 ^Y	1,3	1,2 ^Y	16	13 ^Y	...	82 ^Y	Paraguay
7	8	28	36	491	554	0,9	0,9	10	9	88	66	Perú
...	9 ²	...	...	...	460 ²	...	0,5 ²	...	6 ²	...	71 ²	R. Dominicana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68 ²	Saint Kitts y Nevis
...	20 ²	...	30 ²	...	1.235 ²	...	1,8 ²	...	20 ²	...	85 ²	San Vicente/Granadinas
20	14	33	30	1.601	1.231	2,0	1,6	27	18	88	79	Santa Lucía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
11	...	31	...	1.163	...	1,2	...	13	...	78	...	Trinidad y Tobago
8	...	37	...	1.100	...	1,0	...	11	...	71	52 ^Y	Uruguay
...	8	...	18	...	588	...	0,6	...	8	...	...	Venezuela (R.B.)
Asia Central												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Armenia
...	6	...	50	...	547	...	1,2	...	10	...	...	Azerbaiyán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	...	Kirguistán
...	13 ^Y	...	32 ^Y	...	241 ^Y	...	1,6 ^Y	...	12 ^Y	...	...	Mongolia

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % du PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Tayikistán	2,2	3,5	12	19	90	88 ^z	...	27 ^z	...	106 ^z	...	0,9 ^z
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,6 ^z	15	14 ^z	64	79 ^z	39	35 ^z	64	115 ^z	0,6	0,7 ^z
Bhután	...	7,2 ^z	...	17 ^z	...	59 ^z	...	27 ^z	...	...	...	1,1 ^z
India	4,5	3,3 ^z	13	11 ^x	98	...	30	...	288	...	1,3	...
Irán, R. I. del	4,5	5,2	19	19	91	93	...	29	...	927	...	1,4
Maldivas	...	8,3	...	15 ^z	...	81 ^z	...	54 ^z	...	...	...	3,5 ^z
Nepal	2,9	3,2 ^x	12	15 ^x	74	77 ^x	53	49 ^x	97	119 ^x	1,1	1,2 ^x
Pakistán	2,6	2,7	...	12	89	75	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	4,9	4,7 ^z	...	...	96	96 ^z	33	33 ^z	4.637	5.181 ^z	1,6	1,5 ^z
Brunei Darussalam	...	...	9	...	97	...	...	...	...	...	...	...
Camboya	1,0	1,8 ^y	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
China	1,9	...	13	...	93	...	34	...	...	...	0,6	...
Fiji	5,7	6,5 ^y	18	...	...	97 ^y	...	40 ^y	...	1.143 ^y	...	2,5 ^y
Filipinas	...	2,3 ^z	...	15 ^z	...	93 ^z	...	54 ^z	...	418 ^z	...	1,2 ^z
Indonesia	...	3,8	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Cook	0,4	...	13	...	99	...	53	...	...	...	0,2	...
Islas Marshall	13,3	9,5 ^y	...	16 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3,6	3,5 ^z	9	9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	3,6	...	14	14 ^z	...	89 ^y	...	...	...	...	...	...
Malasia	6,1	6,6 ^y	25	25 ^y	...	88 ^y	...	29 ^y	...	1.324 ^y	...	1,7 ^y
Micronesia (Estados Fed.)	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0,6	...	8	...	64	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	100	...	32	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	7,2	6,1	...	15 ^z	95	100	27	24	3.971	4.831	1,8	1,5
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. de Corea	3,8	4,6 ^y	13	16 ^y	80	88 ^y	44	34 ^y	2.621	3.379 ^y	1,3	1,4 ^y
R. D. P. Lao	1,0	3,4	...	14	...	37	...	46 ^z	...	61 ^z	...	0,5 ^z
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	...	13	...	99	...	32	...	443	...	1,4	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	5,1	4,3 ^z	28	25 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	...	15 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,7	4,9 ^y	...	13 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	10,0 ^x	17	...	84	...	39	...	409	...	2,2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	7,0	6,7 ^y	26	28 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	692 ^x	...	1,6 ^x
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibuti	7,5	7,6	...	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	...	4,2	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	...	1,6 ^{*y}	...	28 ^z	...	...	...	...	1.997	1.636 ^y	0,7	0,4 ^y
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya Árabe Libia	...	...	...	...	68	...	12	...	...	...	...	...
Jordania	5,0	...	21	...	...	...	...	...	568	695 ^z	1,9	1,8 ^z
Kuwait	...	3,4	...	13	...	92	...	21	...	2.204 ^z	...	0,7
Libano	2,0	2,8	10	11 ^z	...	93	...	33 ^z	...	402 ^z	...	0,9 ^z
Marruecos	6,2	6,8 ^z	26	27 ^z	91	95 ^z	39	45 ^z	697	1.005 ^z	2,2	2,9 ^z

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
...	8 ²	...	50 ²	...	138 ²	...	1,6 ²	...	11 ²	...	...	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afganistán
4	6 ²	42	47 ²	140	265 ²	0,6	1,0 ²	8	13 ²	...	...	Bangladesh
...	...	...	44 ²	...	...	...	1,9 ²	...	...	...	...	Bhután
12	...	38	...	600	...	1,7	...	24	...	79	80 ^Y	India
...	13	...	47	...	720 ²	...	2,3	...	11 ²	...	...	Irán, R. I. del
...	20 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldivas
7	8 ^X	29	28 ^X	151	144 ^X	0,6	0,7 ^X	11	10 ^X	...	...	Nepal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
16	16 ²	40	39 ²	4.218	4.675 ²	1,9	1,8 ²	14	14 ²	60	63 ²	Australia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Camboya
...	...	38	...	455	...	0,7	...	11	...	...	...	China
...	19 ^Y	...	33 ^Y	...	1.060 ^Y	...	2,1 ^Y	...	17 ^Y	...	...	Fiji
...	7 ²	...	27 ²	...	435 ²	...	0,6 ²	...	8 ²	...	94 ^Y	Filipinas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonesia
2 [*]	...	40	...	...	...	0,2	...	2 [*]	Islas Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
...	13 ^Y	...	34 ^Y	...	1.923 ^Y	...	2,0 ^Y	...	19 ^Y	70	64 ^Y	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
19	17	40	42	4.947	5.617	2,7	2,6	24	20	...	...	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
16	16 ^Y	38	43 ^Y	2.177	4.814 ^Y	1,2	1,7 ^Y	13	23 ^Y	78	64 ^Y	R. de Corea
...	3 ²	...	30 ²	...	91 ²	...	0,3 ²	...	5 ²	...	...	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
9	...	27	...	468	...	1,2	...	10	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
12	...	52	...	2.081	...	2,9	...	61	...	94	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
...	11 ^X	...	...	...	1.049 ^X	...	1,9 ^X	...	17 ^X	...	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibuti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
8	7 ^Y	...	...	2.605	2.115 ^Y	0,7	0,6 ^Y	10	9 ^Y	...	77 ^Y	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
13	12 ²	...	...	658	858 ²	1,8	1,7 ²	15	15 ²	78	85 ²	Jordania
...	8	...	38	...	3.280 ²	...	1,2	...	13	...	77	Kuwait
...	8 ²	...	30 ²	...	449 ²	...	0,8 ²	...	8 ²	69	84 ²	Libano
18	22 ²	44	38 ²	1.830	1.738 ²	2,5	2,5 ²	47	38 ²	...	...	Marruecos

Cuadro 11 (continuación)

País o territorio	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Total del gasto público ordinario en educación en % del gasto público total en educación		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en primaria en % del PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Mauritania	2,8	2,8	...	10	...	99	...	62 ^z	...	224 ^z	...	1,4 ^z
Omán	4,2	5,0	21	31	...	92	...	50 ^z	...	...	1,4	1,8 ^y
Qatar	...	...	...	20 ^z	...	88 ^y	...	...	...	...	...	...
R. Árabe Siria	...	...	...	...	...	...	...	...	349	611	1,7	1,9
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	7,2	7,7 ^z	...	21 ^z	...	87 ^z	...	35 ^z	...	1.581 ^z	...	2,4 ^z
Yemen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental												
Albania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6,0	6,2	...	13	...	94	...	9	...	1.196	...	0,5
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	...	4,5 ^z	...	6 ^y	...	91 ^z	...	20 ^z	...	2.045 ^z	...	0,8 ^z
Croacia	...	4,6 ^y	...	10 ^x	...	95 ^y	...	18 ^y	...	2.197 ^x	...	0,8 ^y
Eslovaquia	4,2	4,1 ^z	14	11 ^y	96	94 ^z	14	17 ^z	1.245	2.149 ^z	0,6	0,6 ^z
Eslovenia	...	6,0 ^z	...	13 ^z	...	93 ^z	...	20 ^z	...	5.206 ^z	...	1,1 ^z
Estonia	7,0	5,4 ^y	...	15 ^y	...	91 ^y	...	26 ^y	...	2.511 ^y	...	1,3 ^y
Federación de Rusia	...	3,9 ^z	...	13 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	5,0	5,8 ^z	13	11 ^z	91	93 ^z	20	21 ^z	2.339	4.479 ^z	0,9	1,1 ^z
la ex R. Y. de Macedonia	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5,8	5,2 ^y	...	14 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	...	5,3 ^z	...	15 ^z	...	94 ^z	...	15 ^z	...	2.166 ^z	...	0,7 ^z
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	4,7	5,7 ^z	11	13 ^y	93	95 ^z	...	30 ^z	...	3.155 ^z	...	1,7 ^z
R. Checa	4,1	4,7 ^y	10	10 ^y	91	90 ^y	18	15 ^y	1.688	2.242 ^y	0,7	0,6 ^y
R. de Moldova	4,6	6,6	16	20	...	86	...	...	...	...	...	...
Rumania	3,6	3,6 ^z	...	9 ^y	...	94 ^z	...	14 ^z	...	941 ^z	...	0,5 ^z
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquía	4,0	4,1 ^y	...	...	...	90 ^y	...	40 ^y	...	1.059 ^y	...	1,5 ^y
Ucrania	3,7	6,4	14	19	...	...	...	...	...	...	...	...

Mundo ¹	4,5	4,9	...	15	...	92	...	33	...	1.005	...	1,4
Países desarrollados	4,9	5,3	11	12	...	94	...	24	...	5.100	...	1,1
Países en desarrollo	4,5	4,4	...	16	...	89	...	...	...	...	...	1,7
Países en transición	3,7	3,9	14	17	...	94	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	3,6	4,4	...	18	...	86	...	48	...	167	...	1,9
América del Norte y Europa Occidental	5,0	5,5	12	12	92	94	26	25	4.697	5.584	1,3	1,3
América Latina y el Caribe	4,9	4,1	16	15	...	92	...	37	...	...	...	1,7
América Latina	4,5	4,0	15	15	93	94	...	41	...	614	...	1,6
Caribe	...	5,8	...	15	...	88	...	32	...	...	...	1,8
Asia Central	3,7	3,4	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	2,9	3,3	...	15	89	78	...	35	...	...	...	1,2
Asia Oriental y el Pacífico	4,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3,6	3,6	13	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacífico	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	4,6	...	21	...	...	...	...	...	...	...	1,7
Europa Central y Oriental	4,4	5,3	...	13	...	93	...	19	...	2.182	...	0,8

1. Todas las cifras regionales indicadas representan medianas. Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2003.
(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2002.
(*) Estimación nacional.

Gasto público ordinario por alumno de primaria en % del PNB por habitante		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2005 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del PNB		Gasto público ordinario por alumno de secundaria en % del PNB por habitante		Sueldos de los maestros de primaria en % del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas		País o territorio
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
...	10 ²	...	33 ²	...	564 ²	...	0,7 ²	...	24 ²	...	...	Mauritania
11	15 ^Y	...	41 ²	...	...	2,0	1,6 ^Y	21	14 ^Y	75	91 ^Y	Omán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
10	16	...	...	602	...	1,1	...	18	...	...	...	R. Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
...	20 ²	...	43 ²	...	1.832 ²	...	2,9 ²	...	23 ²	...	...	Túnez
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
...	14	...	41	...	2.247	...	2,4	...	26	...	...	Belarrús
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	22 ²	...	46 ²	...	1.955 ²	...	1,9 ²	...	21 ²	...	55 ²	Bulgaria
...	19 ^X	...	51 ^Y	...	2.777 ^X	...	2,2 ^Y	...	24 ^X	...	...	Croacia
10	14 ²	56	50 ²	2.246	2.336 ²	2,2	1,9 ²	18	15 ²	62	54 ²	Eslovaquia
...	24 ²	...	49 ²	...	6.711 ²	...	2,7 ²	...	30 ²	...	41 ²	Eslovenia
...	18 ^Y	...	47 ^Y	...	3.362 ^Y	...	2,3 ^Y	...	25 ^Y	...	...	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
18	26 ²	41	41 ²	2.435	3.983 ²	1,8	2,2 ²	19	23 ²	...	...	Hungría
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex R. Y. de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia
...	16 ²	...	51 ²	...	2.784 ²	...	2,5 ²	...	20 ²	...	...	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	23 ²	...	36 ²	...	2.979 ²	...	2,0 ²	...	22 ²	...	...	Polonia
10	12 ^Y	50	52 ^Y	3.328	4.221 ^Y	1,8	2,2 ^Y	20	23 ^Y	45	47 ^Y	R. Checa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Moldova
...	11 ²	...	46 ²	...	1.407 ²	...	1,5 ²	...	16 ²	...	...	Rumania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
...	13 ^Y	...	34 ^Y	...	1.313 ^Y	...	1,2 ^Y	...	16 ^Y	...	...	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ucrania
...	14	...	36	...	...	...	1,6	...	20	...	...	Mundo ¹
...	17	...	42	...	6.427	...	2,2	...	23	...	...	Países desarrollados
...	13	...	...	...	...	...	1,4	...	...	...	...	Países en desarrollo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países en transición
...	13	...	26	...	376	...	1,0	...	20	...	...	África Subsahariana
17	18	42	40	6.858	7.753	2,1	2,1	25	24	...	65	América del Norte y Europa Occidental
...	12	...	32	...	...	...	1,4	...	14	...	82	América Latina y el Caribe
...	12	...	30	...	594	...	1,3	...	13	...	81	América Latina
...	13	...	33	...	...	...	...	...	...	...	...	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
...	17	...	46	...	1.203	...	1,4	...	21	...	...	Europa Central y Oriental

Cuadro 12. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización de los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 de la EPT

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	Total	1999	2006	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
África Subsahariana													
Angola	47	...	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75*
Benin	2	4	6	41	0,54	50*	0,68*	80	0,84	40	0,48*	51	0,63
Botswana	...	...	15 ²	88	1,08	80	1,04	84 ²	1,03 ²	89	1,07*	94	1,03
Burkina Faso	0,8	2	2	27	0,65	35	0,70	47	0,82	20	0,53*	34	0,69
Burundi	...	1	2	53	0,85	...	...	75	0,97	54	0,81*	73	0,92*
Cabo Verde	...	...	53	91	0,95	99	0,98	88	0,99	88	0,96*	97	1,01
Camerún	12	11	19	69	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...
Chad	...	...	1 ²	34	0,45	51	0,62	...	...	17	...	38	0,42*
Comoras	...	2	3 ²	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...
Congo	3	2	9	82	0,94	...	...	55	0,90	94	0,95	98	0,99
Côte d'Ivoire	0,9	2	3	45	0,71	52	0,75	...	...	49	0,63*	61	0,74*
Eritrea	...	5	14	15	1,00	33	0,86	47	0,87	...	...	...	...
Etiopía	1	1	3	22	0,75	34	0,69	71	0,92	34	0,71*	50	0,62*
Gabón	...	...	...	94	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	97	0,98
Gambia	...	18	17 ^Y	46	0,72	64	0,89	62	1,09	...	...	...	...
Ghana	...	39	60	54	0,89	57	0,96	72	0,97	...	...	77	0,94
Guinea	...	...	7	27	0,52	45	0,69	72	0,86	...	...	47	0,57*
Guinea-Bissau	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
Guinea Ecuatorial	...	34	44 ²	96	0,97	89	...	...	...	...	...	95	1,00*
Kenya	35	44	49	76	1,01	63	1,01	75	1,02	...	...	80	1,01*
Lesotho	...	21	18	72	1,24	57	1,12	72	1,04	...	...	...	...
Liberia	...	41	100	...	...	42	0,77	39	0,97	51	0,84	70	1,10
Madagascar	...	3	8	64	1,00	63	1,01	96	1,00	...	...	70	0,94*
Malawi	...	...	...	49	0,93	98	...	91	1,06	59	0,70*	82	0,98
Malí	...	2	3	25	0,60	46	0,70	61	0,79	...	...	29	0,61
Mauricio	...	96	101	91	1,00	91	1,01	95	1,02	91	1,01*	96	1,02
Mozambique	...	...	...	42	0,79	52	0,79	76	0,93	...	...	52	0,79
Namibia	13	21	22	86	1,08	73	1,07	76	1,06	88	1,06*	93	1,04
Niger	1	1	2	24	0,61	26	0,68	43	0,73	...	...	38	0,46
Nigeria ²	...	...	14 ^Y	55	0,77	58	0,82	63 ²	0,86 ²	71	0,77*	86	0,95
R. Centroafricana	6	...	2 ^Y	52	0,66	...	...	46	0,72	48	0,56*	59	0,67*
R. D. del Congo	...	...	...	54	0,78	...	...	...	...	...	...	70	0,81*
R. U. de Tanzania	...	...	32	51	1,02	50	1,04	98	0,99	82	0,90*	78	0,96
Rwanda	...	...	...	67	0,94	...	...	79 ²	1,06 ²	75	...	78	0,98*
Santo Tomé y Príncipe	...	25	34	96	0,94	86	0,99	98	1,01	94	0,96*	95	1,00
Senegal	2	3	9	45	0,75	54	0,88	71	0,98	38	0,57*	51	0,74
Seychelles ³	...	109	109	...	...	...	...	99 ^Y	...	99	1,01*	99	1,01*
Sierra Leona	...	...	5	43	0,73	...	...	...	...	...	...	52	0,66
Somalia	...	...	...	9	0,55	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	21	21	38 ^Y	90	1,03	94	1,01	88 ^Y	1,00 ^Y	...	...	95	1,02
Swazilandia	...	...	17 ²	75	1,05	74	1,02	78 ²	1,01 ²	84	1,01*	88	1,03*
Togo	3	2	2 ^Y	64	0,71	79	0,79	80	0,87	...	...	74	0,76*
Uganda	...	4	3	51	0,83	...	...	...	...	70	0,82*	85	0,94
Zambia	...	...	...	78	0,96	68	0,96	92	1,03	66	0,97*	69	0,91*
Zimbabwe	...	41	...	84	1,00	83	1,01	88	1,01	95	0,98*	98	1,01
América del Norte y Europa Occidental													
Alemania	...	94	105	84	1,03	...	...	98	...	...	...	...	...
Andorra ³	...	...	102	...	...	...	...	83	1,01	...	...	...	...
Austria	69	82	90	88	1,02	97	1,01	97	1,01	...	...	...	...
Bélgica	105	111	121	96	1,02	99	1,00	97	1,00	...	...	...	...
Canadá	61	64	68 ^Y	98	1,00	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Chipre ³	48	60	79	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00
Dinamarca	99	90	95	98	1,00	97	1,00	96	1,01	...	...	...	...
España	58	100	121	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00*	100	1,00
Estados Unidos	63	58	61	97	1,00	94	1,00	92	1,02	...	...	...	...
Finlandia	34	48	62	98	1,00	99	1,00	97	1,00	...	...	...	...
Francia ⁴	83	112	116	100	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Grecia	57	68	69	95	0,99	92	1,01	99	1,00	99	1,00*	99	1,00
Irlanda	101	...	...	90	1,02	94	1,01	95	1,01	...	...	...	...
Islandia	...	88	96	100	0,99	99	...	98	0,99	...	...	...	...

OBJETIVO 4					OBJETIVO 5											País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos					Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria					
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)					TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹			Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
África Subsahariana																
...	...	67	0,65*	80	0,92*	64	0,86	...	...	11	...	13	0,76	...	...	Ángola
27	0,42*	40	0,52	54	0,51	74	0,67	96	0,83	10	0,42	19	0,47	32 ²	0,57 ²	Benin
69	1,09*	82	1,00	107	1,07	104	1,00	107 ²	0,99 ²	48	1,18	74	1,07	76 ²	1,05 ²	Botswana
14	0,42*	26	0,52	33	0,64	43	0,70	60	0,82	7	0,54	10	0,62	15	0,72	Burkina Faso
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	60	0,80	103	0,91	5	0,58	...	...	14	0,74	Burundi
63	0,71*	83	0,88	111	0,94	119	0,96	106	0,95	21*	...	...	...	80	1,15	Cabo Verde
...	...	68	0,78*	94	0,86	84	0,82	107	0,84	26	0,71	25	0,83	24	0,79	Camerún
12	...	26	0,31*	51	0,45	63	0,58	76 ²	0,68 ²	7	0,20	10	0,26	15 ²	0,33 ²	Chad
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85 ²	0,88 ²	18	0,65	25	0,81	35 ²	0,76 ²	Comoras
74	0,79	86	0,88	121	0,90	56	0,95	108	0,90	46	0,72	...	...	43 ^y	0,84 ^y	Congo
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	69	0,74	71	0,79	21*	0,48	22	0,54	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	20	0,95	52	0,82	62	0,81	...	...	21	0,69	31	0,60	Eritrea
27	0,51*	36	0,46*	30	0,66	48	0,61	91	0,88	13	0,75	12	0,68	30	0,67	Etiopía
72	0,82*	85	0,91	155	0,98	148	1,00	152 ^y	0,99 ^y	...	...	49	0,86	...	...	Gabón
...	...	...	...	59	0,70	77	0,87	74	1,08	17	0,50	32	0,66	45	0,90	Gambia
...	...	64	0,80	74	0,85	75	0,92	98	0,99	34	0,65	37	0,80	49	0,88	Ghana
...	...	29	0,43*	37	0,48	57	0,64	88	0,84	10	0,34	14	0,37	35	0,53	Guinea
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	...	87	0,86*	173	0,96	142	0,79	122 ²	0,95 ²	...	...	33	0,37	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	74	0,90*	94	0,96	93	0,97	106	0,97	28	0,77	38	0,96	50	0,93	Kenya
...	...	82	1,23*	109	1,22	102	1,08	114	1,00	24	1,42	31	1,35	37	1,27	Lesotho
41	0,57	54	0,83	...	...	85	0,74	91	0,90	...	...	29	0,65	...	...	Liberia
...	...	71	0,85*	93	0,98	93	0,97	139	0,96	17	0,97	...	...	24	0,95	Madagascar
49	0,51*	71	0,80	66	0,84	137	0,96	119	1,04	8	0,46	36	0,70	29	0,84	Malawi
...	...	23	0,50	30	0,59	59	0,70	80	0,79	8	0,50	16	0,52	28	0,61	Malí
80	0,88*	87	0,94	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88 ²	0,99 ²	Mauricio
...	...	44	0,56	60	0,74	70	0,74	105	0,86	7	0,57	5	0,69	16	0,72	Mozambique
76	0,95*	88	0,98	128	1,03	104	1,01	107	1,00	45	1,22	55	1,12	57	1,15	Namibia
...	...	30	0,36	28	0,61	31	0,68	51	0,73	7	0,37	7	0,60	11	0,63	Niger
55	0,65*	71	0,79	83	0,79	88	0,79	96 ²	0,83 ²	24	0,72	23	0,89	32 ²	0,82 ²	Nigeria ²
34	0,42*	49	0,52*	63	0,64	...	...	61	0,69	11	0,40	...	...	...	...	R. Centroafricana
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	...	...	...	...	18	0,52	...	...	R. D. del Congo
59	0,67*	72	0,83	70	0,98	67	1,00	112	0,98	5	0,77	6	0,82	...	...	R. U. de Tanzania
58	...	65	0,84*	71	0,93	92	0,98	140	1,04	9	0,73	9	0,99	13 ²	0,89 ²	Rwanda
73	0,73*	87	0,88	...	...	108	0,97	127	1,00	...	...	...	...	46	1,07	Santo Tomé y Príncipe
27	0,48*	42	0,60	55	0,73	64	0,86	80	0,98	15	0,53	15	0,64	24	0,76	Senegal
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	125	0,99	...	...	113	1,04	114	1,13	Seychelles ³
...	...	37	0,52	53	0,70	...	...	147	0,90	17	0,57	...	...	32	0,69	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	88	0,98	109	0,99	116	0,97	106 ^y	0,96 ^y	69	1,18	89	1,13	95 ^y	1,07 ^y	Sudáfrica
67	0,94*	80	0,97*	94	0,99	100	0,95	106 ²	0,93 ²	42	0,96	45	1,00	47 ²	1,00 ²	Swazilandia
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	102	0,86	20	0,34	28	0,40	40 ²	0,51 ²	Togo
56	0,66*	73	0,79	70	0,84	125	0,92	117	1,01	11	0,59	10	0,66	18 ²	0,81 ²	Uganda
65	0,79*	68	0,78*	95	...	80	0,92	117	0,98	23	...	20	0,77	30 ²	0,82 ²	Zambia
84	0,88*	91	0,94	106	0,97	100	0,97	101	0,99	49	0,79	43	0,88	40	0,93	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental																
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	103	1,00	98	0,97	98	0,98	101	0,98	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,00	...	...	...	...	85	1,04	Andorra ³
...	...	...	...	101	1,00	103	0,99	102	0,99	102	0,93	99	0,96	102	0,96	Austria
...	...	...	...	100	1,01	105	0,99	102	0,99	101	1,01	143	1,07	110	0,97	Bélgica
...	...	...	...	104	0,98	99	1,00	100 ^y	0,99 ^y	101	1,00	...	...	117 ^y	0,97 ^y	Canadá
94	0,93*	98	0,97	90	1,00	97	1,00	102	1,00	72	1,02	93	1,03	97	1,02	Chipre ³
...	...	...	...	98	1,00	101	1,00	99	1,00	109	1,01	125	1,06	120	1,03	Dinamarca
96	0,97*	97	0,98	106	0,99	106	0,99	105	0,98	105	1,07	108	1,07	119	1,06	España
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	98	1,01	92	1,01	95	...	94	0,99	Estados Unidos
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	98	1,00	116	1,19	121	1,09	112	1,04	Finlandia
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	110	0,99	98	1,05	111	1,00	114	1,00	Francia ⁴
93	0,93*	97	0,98	98	0,99	94	1,00	102	1,00	94	0,98	90	1,04	103	0,97	Grecia
...	...	...	...	102	1,00	104	0,99	104	0,99	100	1,09	107	1,06	112	1,07	Irlanda
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	98	0,99	100	0,96	110	1,06	110	1,03	Islandia

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	1991	1999	2006	1991		1999		2006		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
Israel	85	105	91	92	1,03	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
Italia	94	95	104	100	1,00	99	...	99	0,99	...	...	100	1,00
Luxemburgo	92	73	88	...	...	97	1,03	97	1,01	...	...	...	...
Malta	103	103	97 ²	97	0,99	95	1,02	91 ²	0,99 ²	98	1,02*	97	1,03
Mónaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	88	75	90	100	1,00	100	1,00	98	1,01	...	...	...	...
Países Bajos	99	97	90	95	1,04	99	0,99	98	0,99	...	...	...	...
Portugal	51	69	79	98	1,00	...	...	98	0,99	99	1,00*	100	1,00
Reino Unido	52	77	72	98	1,00	100	1,00	98	1,01	...	...	...	...
San Marino ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	65	76	95	100	1,00	100	...	95	1,00	...	...	...	...
Suiza	60	89	99	84	1,02	94	1,00	89	0,99	...	...	...	...
América Latina y el Caribe													
Anguila	...	...	103	...	...	...	...	92	1,00	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	111	...	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00
Argentina ⁶	50	57	66 ²	94	1,00	99*	1,00*	99 ²	0,99 ²	98	1,00*	99	1,00
Aruba	...	99	99	...	...	98	1,03	100	1,00	...	...	99	1,00
Bahamas	...	12	...	90	1,03	89	0,99	88	1,03	...	...	...	...
Barbados	...	74	94	79	0,98	94	0,99	96	0,99	...	...	...	...
Belice	23	27	34	94	0,99	94	0,99	97	1,01	76	1,01*	...	...
Bermudas ³	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...
Bolivia	32	45	50	91	0,92	95	1,00	95	1,01	94	0,95*	98	0,99
Brasil	48	58	69 ²	85	0,95	91	...	94 ²	1,02 ²	...	...	98	1,02*
Chile	72	77	55	89	0,98	...	...	...	...	98	1,01*	99	1,00
Colombia	13	37	40	68	1,15	89	1,01	88	1,00	91	1,03*	98	1,01*
Costa Rica	65	84	70	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01
Cuba	102	109	113	94	1,00	97	...	97	1,01	...	...	100	1,00
Dominica ³	...	80	77 ²	...	...	94	0,98	77	1,06	...	...	...	...
Ecuador	42	64	90	98	1,01	97	1,01	97	...	96	0,99*	96	1,01
El Salvador	21	43	51	75	1,01	...	...	94	1,00	85	1,00*	95	1,01*
Granada ³	...	93	81 ²	100	1,00	...	...	84 ²	0,99 ²	...	...	...	...
Guatemala	25	46	29	64	0,91	82	0,91	94	0,96	76	0,87*	85	0,94
Guyana	74	124	99	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
Haití	33	...	...	21	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	13	...	38	88	1,01	...	...	96	1,02	...	...	90	1,06
Islas Caimán ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcos y Caicos	...	...	118 ²	...	...	...	...	78 ²	1,07 ²	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ³	...	62	93	...	...	96	1,02	95	1,00	...	...	...	...
Jamaica	78	78	92 ²	96	1,00	88	1,00	90 ²	1,00 ²	...	...	94	1,08
México	63	74	106	98	0,97	97	1,00	98	0,99	95	0,99*	98	1,00*
Montserrat	...	...	91	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...
Nicaragua	13	27	52	70	1,03	76	1,01	90	1,00	...	...	88	1,07
Panamá	57	39	67	92	1,00	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	1,00
Paraguay	31	29	34 ²	94	0,99	96	1,00	94 ²	1,01 ²	96	0,99*	96	1,00
Perú	30	55	68	88	0,99	98	...	96	1,01	95	0,97*	98	0,98*
R. Dominicana	...	32	32	56	2,15	84	1,01	77	1,03	...	...	96	1,02
Saint Kitts y Nevis	...	...	99	99	0,99	...	...	71	1,22	...	...	...	...
San Vicente/Granadinas	45	...	88 ²	91	0,99	...	...	90 ²	0,96 ²	...	...	...	...
Santa Lucía	51	70	69	95	0,97	96	0,99	98	0,98	...	...	...	...
Suriname	79	...	84	81	1,06	...	...	96	1,03	...	...	95	0,99
Trinidad y Tobago	8	58	85*, ²	89	1,00	87	1,01	85*, ²	1,00*, ²	99	1,00*	99	1,00
Uruguay	43	60	79	91	1,01	...	...	100	...	99	1,01*	99	1,01*
Venezuela (R.B.)	40	45	60	87	1,03	86	1,01	91	1,00	95	1,02*	97	1,02*
Asia Central													
Armenia	37	26	36	...	...	...	...	82	1,05	100	1,00*	100	1,00
Azerbaiján	19	21	32	89	0,99	85	1,01	85	0,97	...	...	100	1,00
Georgia	59	36	55	97	1,00	77*	1,00*	89	1,03	...	...	...	...
Kazajstán	73	14	38	88	0,99	...	...	90	1,00	100	1,00*	100	1,00
Kirguistán	34	10	14	92	1,00	88*	0,99*	86	0,99	...	...	100	1,00
Mongolia	39	25	54	90	1,02	89	1,04	91	1,02	...	...	96	1,03

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2006		1991		1999		2006		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
...	...	...	...	98	1,03	112	0,99	110	1,02	88	1,08	90	1,00	92	0,99	Israel
...	...	99	0,99	104	1,00	103	0,99	103	0,99	83	1,00	92	0,99	100	0,99	Italia
...	...	...	...	91	1,08	101	1,02	102	1,01	75	...	98	1,04	96	1,04	Luxemburgo
88	1,01*	91	1,04	108	0,96	107	1,01	100 ²	0,98 ²	83	0,94	...	...	99 ²	1,00 ²	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco ⁵
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	98	1,01	103	1,03	120	1,02	113	0,99	Noruega
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	124	0,96	118	0,98	Países Bajos
88	0,92*	95	0,96	119	0,95	123	0,96	115	0,95	66	1,16	106	1,08	97	1,09	Portugal
...	...	...	...	105	1,01	101	1,00	105	1,01	87	1,04	101	1,00	98	1,03	Reino Unido
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino ⁵
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	96	1,00	90	1,05	157	1,29	103	0,99	Suecia
...	...	...	...	90	1,01	102	1,00	97	0,99	99	0,95	94	0,92	93	0,95	Suiza
América Latina y el Caribe																
...	...	...	...	...	...	...	...	93	0,99	...	...	...	...	83	1,02	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
95	1,00*	96	1,00	...	...	131	0,95	...	...	93	1,19	92	1,16	...	...	Antillas Neerlandesas
96	1,00*	98	1,00	108	...	117	1,00	112 ²	0,99 ²	72	...	94	1,07	84 ²	1,11 ²	Argentina ⁶
...	...	98	1,00	...	...	114	0,99	115	0,98	...	...	99	1,07	100	1,04	Aruba
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	98	1,00	...	...	79	0,99	91	1,01	Bahamas
...	...	...	...	92	1,00	98	0,98	103	0,98	...	...	100	1,05	102	1,04	Barbados
70	1,00*	...	...	112	0,98	118	0,97	123	0,97	44	1,15	64	1,08	79	1,06	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	100	0,85	...	...	...	...	84	1,06	Bermudas ³
80	0,82*	90	0,89	97	0,92	113	0,98	109	1,00	...	...	78	0,93	82	0,96	Bolivia
...	...	90	1,01*	104	...	154	0,94	137 ²	0,94 ²	40	...	99	1,11	105 ²	1,10 ²	Brasil
94	0,99*	96	1,00	101	0,98	101	0,97	104	0,95	73	1,07	79	1,04	91	1,02	Chile
81	1,00*	92	1,00*	103	1,02	114	1,00	116	0,99	50	1,19	70	1,11	82	1,11	Colombia
...	...	96	1,00	103	0,99	108	0,98	111	0,99	45	1,06	57	1,09	86	1,06	Costa Rica
...	...	100	1,00	100	0,97	111	0,97	101	0,97	94	1,15	77	1,07	94	1,02	Cuba
...	...	...	...	...	...	104	0,95	86	1,02	...	...	90	1,35	106	0,98	Dominica ³
88	0,95*	92	0,98	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	68	1,02	Ecuador
74	0,92*	84	0,93*	81	1,01	112	0,96	114	0,96	25	1,22	52	0,98	65	1,04	El Salvador
...	...	...	...	117	0,85	...	...	93 ²	0,96 ²	100	1,16	...	...	100 ²	1,03 ²	Granada ³
64	0,80*	72	0,86	81	0,87	101	0,87	114	0,93	23	...	33	0,84	53	0,92	Guatemala
...	...	...	...	94	0,99	121	0,98	124 ²	0,99 ²	79	1,06	82	1,02	105	0,98	Guyana
...	...	...	...	46	0,95	...	...	...	...	21*	0,94*	...	...	...	...	Haití
...	...	83	1,01	107	1,04	...	...	118	0,99	33	1,23	...	...	76 ²	1,30 ²	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	90 ²	1,04 ²	...	...	...	...	86 ²	0,94 ²	Islas Turcos y Caicos
...	...	...	...	...	...	112	0,97	112	0,97	...	...	99	0,91	107	1,13	Islas Vírgenes Británicas ³
...	...	85	1,13	101	0,99	92	1,00	95 ²	1,00 ²	65	1,06	88	1,02	87 ²	1,03 ²	Jamaica
88	0,94*	92	0,96*	112	0,97	111	0,98	113	0,97	53	0,99	70	1,01	87	1,02	México
...	...	...	...	...	...	...	...	114	1,00	...	...	...	...	125	0,98	Montserrat
...	...	80	1,02	91	1,06	100	1,01	116	0,98	42	1,20	52	1,19	66	1,14	Nicaragua
89	0,99*	93	0,99	105	...	108	0,97	112	0,97	62	...	67	1,07	70	1,09	Panamá
90	0,96*	94	0,98	106	0,97	119	0,96	111 ²	0,97 ²	31	1,05	58	1,04	66 ²	1,03 ²	Paraguay
87	0,88*	89	0,89*	118	0,97	122	0,99	116	1,01	67	0,94	84	0,94	94	1,03	Perú
...	...	89	1,01	91	1,00	113	0,98	98	0,95	...	...	57	1,24	69	1,20	R. Dominicana
...	...	...	...	119	1,02	...	...	94	1,20	85	1,11	...	...	105	0,91	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	112	0,98	...	...	97	1,06	58	1,24	...	...	75 ²	1,24 ²	San Vicente/Granadinas
...	...	...	...	139	0,94	109	0,98	118	0,94	53	1,45	71	1,29	87	1,19	Santa Lucía
...	...	90	0,95	104	1,03	...	...	121	1,00	58	1,16	...	...	77	1,37	Suriname
97	0,98*	99	0,99	94	1,00	96	1,00	95* ^z	0,98* ^z	82	1,04	77	1,10	76* ^z	1,05* ^z	Trinidad y Tobago
95	1,01*	98	1,01*	108	0,99	111	0,99	115	0,97	84	...	92	1,17	101	1,16	Uruguay
90	0,98*	93	0,99*	95	1,03	100	0,98	104	0,98	34	1,38	56	1,22	77	1,12	Venezuela (R.B.)
Asia Central																
99	0,99*	99	1,00	...	...	100	...	98	1,04	...	...	91	...	90	1,04	Armenia
...	...	99	0,99	111	0,99	94	1,00	96	0,97	88	1,01	76	1,00	83	0,96	Azerbaiyán
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	96	1,03	95	0,97	79	0,98	85	1,04	Georgia
98	0,97*	100	1,00	89	0,99	97	1,01	105	1,00	100	1,03	92	1,00	93	0,99	Kazajstán
...	...	99	1,00	...	...	98	0,99	97	0,99	100	1,02	83	1,02	86	1,01	Kirguistán
...	...	97	1,01	97	1,02	97	1,04	101	1,02	82	1,14	58	1,27	89	1,12	Mongolia

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	1991	1999	2006	1991		1999		2006		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
Tayikistán	16	8	9	77	0,98	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
Uzbekistán	73	24	27	78	0,99	...	...	...	...	...	...	99	1,00*
Asia Meridional y Occidental													
Afganistán	...	...	0,8 ^Y	25	0,55	...	...	...	...	...	...	34	0,36*
Bangladesh	...	17	10 ^Y	76	0,87	83*	1,00*	89* ^Y	1,04* ^Y	45	0,73*	71	1,02
Bhután	...	0,9	2	55	...	56	0,89	79	1,00	...	...	76	0,86
India ⁷	3	18	39 ^Z	...	...	...	...	89	0,96	62	0,67*	81	0,88
Irán, R. I. del ⁸	12	13	53	92	0,92	82	0,97	94	...	87	0,88*	98	0,99
Maldivas	...	54	82	87	1,00	98	1,01	97	1,00	98	1,00*	98	1,01
Nepal	...	11	27	63	0,50	65*	0,79*	79 ^Y	0,87 ^Y	50	0,48*	78	0,84
Pakistán	...	...	52 ^Z	33	...	...	...	66	0,78	...	...	69	0,74*
Sri Lanka ⁷	...	...	...	84	0,95	...	...	97 ^Y	...	...	...	97	1,01*
Asia Oriental y el Pacífico													
Australia	71	...	104	99	1,00	94	1,01	96	1,01	...	...	...	...
Brunei Darussalam	48	50	51	92	0,98	...	...	94	1,00	98	1,00*	100	1,00
Camboya	4	5	11	72	0,84	83	0,91	90	0,98	...	...	85	0,92
China ⁹	22	38	39	98	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	1,00
Fiji	14	16	16	...	...	99	1,01	91	1,00	...	...	...	...
Filipinas	12	30	45	96	0,99	92	1,00	91	1,02	97	1,01*	94	1,02
Indonesia	18	23	37	96	0,96	...	...	96	...	96	0,98*	99	1,00
Islas Cook ³	...	86	94 ^Z	...	...	85	0,96	74 ^Z	1,03 ^Z	...	...	...	...
Islas Marshall ³	...	59	45	...	...	...	...	66	0,99	...	...	...	...
Islas Salomón	36	35	...	84	0,86	...	...	62 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	...
Japón	48	83	86	100	1,00	100	...	100	...	...	...	...	...
Kiribati ³	...	...	75 ^Y	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
Macao (China)	89	87	87	81	0,98	85	1,01	91	0,98	...	...	100	1,00
Malasia	37	108	125 ^Z	93	0,99	98	0,98	100 ^Z	...	96	0,99*	98	1,00
Micronesia (Estados Fed.)	...	37	...	98	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar ¹⁰	...	2	6	99	...	92	0,99	100	...	...	...	95	0,98*
Nauru	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue ³	...	154	119 ^Z	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	76	85	92	98	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Palau ³	...	63	64 ^Z	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	0,3	...	...	66	0,86	...	...	...	...	...	...	64	1,03
R. de Corea	55	80	101	100	1,01	94	0,97	98	...	...	...	...	...
R. D. P. Lao	7	8	11	62	0,86	76	0,92	84	0,94	...	...	82	0,93
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	53	48 ^Y	...	...	92	0,99	90 ^Y	...	99	1,00*	99	1,00
Singapur	...	...	...	96	0,99	...	...	...	...	99	1,00*	100	1,00
Tailandia	49	97	92	88	0,99	...	...	94	...	...	...	98	1,00
Timor-Leste	...	...	10 ^Z	...	...	...	...	68 ^Z	0,96 ^Z	...	...	...	...
Tokelau ³	...	...	125 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	30	23 ^Z	97	0,97	88	0,96	96 ^Z	...	...	...	100	1,00
Tuvalu ³	...	...	107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	29	71	1,01	91	0,99	87	0,99	...	...	...	...
Viet Nam	28	39	...	90	0,92	95	...	...	...	94	0,99*	94	0,99*
Estados Árabes													
Arabia Saudita	7	...	...	59	0,80	...	...	...	...	88	0,86*	97	0,98
Argelia	...	3	15	89	0,88	91	0,96	95	0,98	74	0,72*	92	0,95
Bahrein	27	36	52	99	1,00	96	1,03	98 ^Z	1,00 ^Z	97	0,99*	100	1,00
Djibuti	0,6	0,4	2	29	0,72	27	0,73	38	0,82	...	...	...	...
Egipto	6	11	17	86	0,84	94	0,93	96	0,96	63	0,76*	85	0,89
Emiratos Árabes Unidos	56	64	78	99	0,98	79	0,99	88	1,00	82	1,04*	97	0,98
Iraq	8	5	6 ^Z	94	0,88	85	0,85	89 ^Z	0,86 ^Z	...	...	85	0,91*
Jamahiriya Árabe Libia	...	5	9	93	0,96	...	...	...	...	95	0,92	99	0,98
Jordania	21	29	32	94	1,01	91	1,01	90	1,02	...	...	99	1,00
Kuwait	33	78	75	49	0,93	87	1,01	83	0,99	87	0,93*	99	1,00*
Líbano	...	61	64	66	0,97	86	0,96	82	0,99	...	...	...	...
Marruecos	58	62	59	56	0,70	70	0,85	88	0,94	58	0,64*	74	0,78

OBJETIVO 4				OBJETIVO 5												País o territorio
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos				Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria						Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	1991		1999		2006		1991		1999		2006		
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
98	0,98*	100	1,00	91	0,98	98	0,95	100	0,95	102	...	74	0,86	83	0,83	Tayikistán
...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	97	0,98*	81	0,98	98	1,00	95	0,97	99	0,91	86	0,98	102	0,98	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental																
...	...	28	0,29*	29	0,55	28	0,08	101 ^Z	0,59 ^Z	16	0,51	...	...	19 ^Z	0,33 ^Z	Afganistán
35	0,58*	52	0,81	...	...	102	0,99	103 ^Y	1,03 ^Y	...	...	45	1,01	44 ^Y	1,03 ^Y	Bangladesh
...	...	54	0,61	...	...	75	0,85	102	0,98	...	...	37	0,81	49	0,91	Bhután
48	0,55*	65	0,70	94	0,77	93	0,84	112	0,96	42	0,60	44	0,71	54 ^Z	0,82 ^Z	India ⁷
66	0,76*	84	0,88	109	0,90	96	0,95	118	1,27	57	0,75	78	0,93	81 ^Z	0,94 ^Z	Irán, R. I. del ⁸
96	1,00*	97	1,00	...	...	134	1,01	116	0,97	...	...	43	1,07	83	1,07	Maldivas
33	0,35*	55	0,61	110	0,63	114	0,77	126	0,95	34	0,46	34	0,70	43	0,89	Nepal
...	...	54	0,59*	...	...	...	...	84	0,78	25	0,48	...	...	30	0,78	Pakistán
...	...	91	0,96*	115	0,96	...	...	108 ^Z	1,00 ^Z	71	1,09	...	...	87 ^Y	1,02 ^Y	Sri Lanka ⁷
Asia Oriental y el Pacífico																
...	...	...	...	108	0,99	100	1,00	105	1,00	83	1,03	157	1,00	150	0,95	Australia
88	0,89*	95	0,96	114	0,94	114	0,97	107	0,99	77	1,09	85	1,09	98	1,04	Brunei Darussalam
...	...	76	0,78	90	0,81	97	0,87	122	0,93	25	0,43	17	0,53	38	0,79	Camboya
78	0,78*	93	0,93	126	0,93	...	...	111	0,99	49	0,75	62	...	76	1,01	China ⁹
...	...	...	...	133	1,00	109	0,99	100	0,98	64	0,95	80	1,11	84	1,10	Fiji
94	0,99*	93	1,01	109	0,99	113	1,00	110	0,99	71	1,04	76	1,09	83	1,11	Filipinas
82	0,86*	91	0,92	114	0,98	...	...	114	0,96	45	0,83	...	...	64	1,00	Indonesia
...	...	...	...	...	...	96	0,95	80 ^Z	1,01 ^Z	...	...	60	1,08	72 ^Z	1,04 ^Z	Islas Cook ³
...	...	...	...	...	...	101	0,98	93	0,97	...	...	72	1,06	66	1,02	Islas Marshall ³
...	...	...	...	88	0,87	88	0,94	101 ^Z	0,96 ^Z	15	0,61	25	0,76	30 ^Z	0,84 ^Z	Islas Salomón
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	101	1,00	Japón
...	...	...	...	...	...	104	1,01	113 ^Z	1,01 ^Z	...	...	84	1,18	88 ^Z	1,14 ^Z	Kiribati ³
...	...	93	0,94	99	0,96	100	0,96	106	0,94	65*	1,11*	76	1,08	98	1,00	Macao (China)
83	0,87*	92	0,95	93	0,99	98	0,98	100 ^Z	1,00 ^Z	57	1,05	65	1,07	69 ^Z	1,10 ^Z	Malasia
...	...	...	...	...	...	...	...	110	1,01	...	...	...	...	91	...	Micronesia (Estados Fed.)
...	...	90	0,92*	114	0,97	100	0,99	114	1,01	23	0,99	36	1,01	49	1,00	Myanmar ¹⁰
...	...	...	...	...	...	...	...	79	1,03	...	...	...	...	46	1,19	Nauru
...	...	...	...	...	...	99	1,00	105 ^Z	0,95 ^Z	...	...	98	1,10	99 ^Z	1,07 ^Z	Niue ³
...	...	...	...	102	0,99	100	1,00	102	1,00	90	1,02	113	1,05	120	1,05	Nueva Zelandia
...	...	...	...	...	...	114	0,93	104 ^Z	0,94 ^Z	...	...	101	1,07	102 ^Z	...	Palau ³
...	...	57	0,85	65	0,85	...	...	55	0,84	12	0,62	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	105	1,01	95	0,97	105	0,97	90	0,97	100	1,01	98	0,94	R. de Corea
...	...	72	0,83	103	0,79	111	0,85	116	0,89	23*	0,62*	33	0,69	43	0,78	R. D. P. Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
98	0,99*	99	0,99	124	1,02	99	0,98	100 ^Z	1,00 ^Z	33	1,96	79	1,10	81 ^Z	1,13 ^Z	Samoa
89	0,87*	94	0,94	103	0,97	...	...	...	...	67	0,93	...	...	...	...	Singapur
...	...	94	0,96	113	0,98	106	0,99	108	1,00	33	0,96	...	...	78	1,09	Tailandia
...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^Z	0,92 ^Z	...	...	...	...	53 ^Z	1,00 ^Z	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	93 ^Y	1,35 ^Y	...	...	...	...	101 ^Y	0,88 ^Y	Tokelau ³
...	...	99	1,00	112	0,98	108	0,96	113	0,95	98	1,04	102	1,11	94	1,04	Tonga
...	...	...	...	...	...	98	1,02	106	0,99	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ³
...	...	...	...	95	0,96	111	0,98	108	0,97	18	0,80	30	0,87	40 ^Y	0,86 ^Y	Vanuatu
88	0,89*	90	0,93*	107	0,93	108	0,93	...	...	32	...	62	0,90	...	...	Viet Nam
Estados Árabes																
71	0,72*	84	0,89	73	0,85	...	...	...	...	44	0,80	...	...	...	...	Arabia Saudita
50	0,57*	75	0,78	96	0,85	105	0,91	110	0,93	60	0,80	...	...	83 ^Z	1,08 ^Z	Argelia
84	0,87*	88	0,95	110	1,00	107	1,01	120	1,00	100	1,04	95	1,08	102	1,04	Bahréin
...	...	...	...	34	0,72	33	0,71	44	0,81	11	0,66	14	0,72	22	0,67	Djibuti
44	0,55*	71	0,72	94	0,83	102	0,91	105	0,95	71	0,79	82	0,92	88 ^Y	0,94 ^Y	Egipto
71	0,95*	90	0,98	114	0,97	90	0,97	104	0,99	68	1,16	76	1,06	90	1,02	Emiratos Árabes Unidos
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	99 ^Z	0,83 ^Z	44	0,63	34	0,63	45 ^Z	0,66 ^Z	Iraq
76	0,71	86	0,82	101	0,94	120	0,98	110	0,95	80	...	...	...	94	1,17	Jamahiriya Árabe Libia
...	...	93	0,92	101	1,01	98	1,00	97	1,02	63	1,04	89	1,02	89	1,03	Jordania
74	0,88*	93	0,96*	60	0,95	100	1,01	96	0,99	43	0,98	98	1,02	89	1,05	Kuwait
...	...	...	...	97	0,97	105	0,95	94	0,97	...	...	74	1,09	81	1,10	Libano
42	0,52*	55	0,62	64	0,69	86	0,81	106	0,89	36	0,72	37	0,79	52	...	Marruecos

Cuadro 12 (continuación)

País o territorio	OBJETIVO 1			OBJETIVO 2						OBJETIVO 3			
	Atención y educación de la primera infancia			Universalización de la enseñanza primaria						Necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (en %)			TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA						TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (15 a 24 años)			
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	1991	1999	2006	1991		1999		2006		Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
	Total	Total	Total	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)				
Mauritania	...	...	2 ^z	36	0,78	64	0,99	79	1,05	...	...	66	0,88
Omán	3	6	8	69	0,95	81	1,00	74	1,02	...	...	98	0,99
Qatar	28	25	43	89	0,98	92	1,01	94	1,01	90	1,03*	97	1,01
R. Árabe Siria	6	8	11	91	0,91	92	0,93	...	...	...	...	93	0,96
Sudán ⁷	18	19	24	40	0,75	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
T. A. Palestinos	21	39	30	...	...	97	1,00	76	1,00	...	...	99	1,00
Túnez	8	14	...	93	0,93	93	0,98	96	1,01	...	...	95	0,97
Yemen	0,7	0,7	0,9 ^z	50	0,38	56	0,59	75 ^z	0,76 ^z	60	0,43*	79	0,69
Europa Central y Oriental													
Albania	59	40	49 ^y	95	1,01	94	0,98	94 ^y	0,99 ^y	...	...	99	1,00
Belarrús	84	75	103	85	0,96	...	...	89	0,98	100	1,00*	100	1,00
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	79	1,00	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
Bulgaria	91	67	82	85	1,00	97	0,98	92	0,99	...	...	98	1,00
Croacia	28	40	50	79	1,00	85	0,98	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
Estonia	76	87	93	100	0,99	96	0,98	94	0,99	100	1,00*	100	1,00
la ex R. Y. de Macedonia	...	27	33 ^z	94	0,99	93	0,98	92 ^z	1,00 ^z	99	0,99*	99	1,00
Federación de Rusia ¹¹	74	68	87	98	1,00	...	...	91	1,00	100	1,00*	100	1,00
Hungría	113	78	86	91	1,01	88	0,99	88	0,99	...	...	...	...
Letonia	47	53	89	94	0,99	97	0,98	90 ^z	1,03 ^z	100	1,00*	100	1,00
Lituania	58	50	69	...	...	95	0,99	89	0,99	100	1,00*	100	1,00
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	47	50	57	97	1,00	96	1,00	96	1,01	...	...	...	...
R. de Moldova ^{3,12}	70	48	71	86	1,01	93	...	88	1,00	100	1,00*	100	1,00
R. Checa	95	90	114	87	1,00	97	1,00	93 ^z	1,03 ^z	...	...	...	...
Rumania	76	62	72	81	1,00	96	...	93	1,00	99	1,00*	98	1,00
Serbia	...	54	59	...	...	...	...	95	1,00	...	...	...	...
Eslovaquia	86	82	93	...	...	...	...	92 ^z	1,01 ^z	...	...	...	...
Eslovenia	66	75	81	96	1,01	96	0,99	95	1,00	100	1,00*	100	1,00
Turquía	4	6	13	89	0,92	...	...	91	0,96	93	0,92*	96	0,96*
Ucrania	86	50	90	81	1,00	...	...	90	1,00*	...	...	100	1,00
Media ponderada													
Mundo	...	33	41	81	0,88	82	0,93	86	0,97	84	0,90	89	0,95
Países desarrollados	...	73	79	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
Países en desarrollo	...	27	36	78	0,86	81	0,92	85	0,96	80	0,88	87	0,94
Países en transición	...	46	62	89	0,99	88	0,99	90	0,99	100	1,00	100	1,00
África Subsahariana	...	9	14	54	0,86	56	0,89	70	0,92	64	0,83	71	0,87
América del Norte y Europa Occidental	...	75	81	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
América Latina y el Caribe	...	56	65	86	0,99	92	0,98	94	1,00	94	1,01	97	1,01
América Latina	...	55	64	87	0,99	93	0,98	95	1,00	94	1,01	97	1,01
Caribe	...	65	79	51	1,02	75	0,97	72	0,97	78	1,07	86	1,09
Asia Central	...	21	28	84	0,99	87	0,99	89	0,98	100	1,00	99	1,00
Asia Meridional y Occidental	...	21	39	70	0,67	75	0,84	86	0,95	61	0,69	79	0,88
Asia Oriental y el Pacífico	...	40	45	97	0,97	96	1,00	93	1,00	95	0,96	98	1,00
Asia Oriental	...	40	44	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98	1,00
Pacífico	...	61	74	91	0,97	90	0,98	84	0,97	92	0,98	91	1,00
Estados Árabes	...	15	18	73	0,81	78	0,90	84	0,93	76	0,80	86	0,89
Europa Central y Oriental	...	49	62	91	0,98	91	0,97	92	0,98	98	0,98	99	0,99

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de evaluación, las fuentes y los años a los que corresponden los datos. Para los países señalados con el signo (*), se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se efectuaron utilizando el modelo de proyección mundial de datos de alfabetización por edad específica del IEU. Se basan en los datos observados entre 1990 y 1994.

2. Debido a las incoherencias persistentes en el número de niños escolarizados por edad, la TNE en primaria se ha estimado sobre la base del desglose por edad de la Encuesta de Demografía y Salud de 2004.

3. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

4. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

5. No se han calculado las tasas de escolarización debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. La aparente disminución del número de alumnos de secundaria entre 1999 y 2006 se debe esencialmente a modificaciones en la forma de declarar los datos. Desde 2003 los programas para personas de edad superior a la edad escolar normal (por ejemplo, educación de los adultos) no se incluyen en las estadísticas de escolarización en la enseñanza secundaria, lo cual ha provocado una disminución de la TBE. En ese mismo periodo la TNE en secundaria aumentó.

7. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden determinadas zonas geográficas.

OBJETIVO 4					OBJETIVO 5										País o territorio	
Mejora de los niveles de alfabetización de adultos					Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria					Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria						
TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (15 años y más)					TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)					TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)						
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹			1991		1999		2006		1991		1999			2006
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
...	...	55	0,76	52	0,77	89	0,99	102	1,05	14	0,49	19	0,77	25*	0,86*	Mauritania
...	...	84	0,86	85	0,92	91	0,97	82	1,01	45	0,81	75	1,00	89	0,96	Omán
76	0,94*	90	1,00	101	0,93	102	0,96	105	0,99	84	1,06	87	1,11	101	0,97	Qatar
...	...	83	0,85	101	0,90	102	0,92	126	0,96	48	0,73	40	0,91	70	0,95	R. Árabe Siria
...	...	61	0,73*	49	0,77	49	0,85	66	0,87	21	0,79	26	...	34	0,96	Sudán ⁷
...	...	92	0,91	...	...	105	1,01	83	1,00	...	...	80	1,04	94	1,06	T. A. Palestinos
...	...	77	0,79	113	0,90	113	0,95	108	0,97	45	0,79	72	1,02	85	1,10	Yemen
37	0,30*	57	0,51	63	0,35	71	0,56	87 ^z	0,74 ^z	...	...	41	0,37	46 ^z	0,49 ^z	
Europa Central y Oriental																
...	...	99	0,99	100	1,00	103	0,98	105 ^y	0,99 ^y	78	0,86	71	0,98	77 ^y	0,96 ^y	Albania
98	0,97*	100	1,00	95	0,96	111	0,99	96	0,98	93	...	85	1,05	96	1,02	Belarrús
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	98	0,99	97	0,98	106	0,98	100	0,99	75	1,04	91	0,98	106	0,96	Bulgaria
97	0,96*	99	0,98	85	0,99	92	0,98	99	1,00	76	1,10	84	1,02	91	1,03	Croacia
100	1,00*	100	1,00	112	0,97	102	0,97	99	0,98	100	1,08	93	1,04	100	1,02	Estonia
94	0,94*	97	0,97	99	0,98	101	0,98	98 ^z	1,00 ^z	56	0,99	82	0,97	84 ^z	0,98 ^z	la ex R. Y. de Macedonia
98	0,97*	100	1,00	108	1,00	108	0,98	96	1,00	93	1,06	...	...	84	0,98	Federación de Rusia ¹¹
...	...	...	...	95	1,00	102	0,98	97	0,98	79	1,01	94	1,02	96	0,99	Hungría
99	0,99*	100	1,00	98	1,00	100	0,98	95	0,96	92	1,02	88	1,04	99	1,00	Letonia
98	0,99*	100	1,00	92	0,95	102	0,98	95	0,99	92	...	95	1,01	99	1,00	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	98	1,00	81	1,05	99	0,99	100	0,99	Polonia
96	0,96*	99	0,99	90	1,02	100	1,00	97	0,99	78	1,10	83	0,98	89	1,04	R. de Moldova ^{3,12}
...	...	...	...	97	1,00	103	0,99	100	0,99	91	0,97	83	1,04	96	1,01	R. Checa
97	0,96*	98	0,98	91	1,00	105	0,98	105	0,99	92	0,99	79	1,01	86	1,00	Rumania
...	...	...	...	...	...	112	0,99	97	1,00	...	...	93	1,01	88	1,03	Serbia
...	...	...	...	...	...	103	0,99	100	0,98	...	...	85	1,02	94	1,01	Eslovaquia
100	1,00*	100	1,00	100	...	100	0,99	100	0,99	89	...	100	1,03	95	1,00	Eslovenia
79	0,76*	88	0,84*	99	0,92	...	...	94	0,95	48	0,63	...	...	79	0,83	Turquía
...	...	100	1,00	89	1,00	109	0,99	102	1,00	94	...	98	1,03*	93	0,98*	Ucrania
Media ponderada					Media ponderada					Media ponderada						
76	0,85	84	0,89	98	0,89	99	0,92	105	0,95	51	0,83	60	0,92	66	0,95	Mundo
99	0,99	99	1,00	102	0,99	102	1,00	101	1,00	93	1,01	100	1,00	101	1,00	Países desarrollados
68	0,77	79	0,85	97	0,87	99	0,91	106	0,94	42	0,75	52	0,89	60	0,94	Países en desarrollo
98	0,98	99	1,00	97	0,99	104	0,99	99	0,99	95	1,03	90	1,01	89	0,97	Países en transición
53	0,71	62	0,75	72	0,84	78	0,85	95	0,89	21	0,75	24	0,82	32	0,80	África Subsahariana
99	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	101	1,00	94	1,02	100	0,99	101	1,00	América del Norte y Europa Occidental
87	0,98	91	0,98	103	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	80	1,07	89	1,07	América Latina y el Caribe
87	0,97	91	0,98	104	0,97	122	0,97	118	0,97	52	1,09	81	1,07	91	1,07	América Latina
66	1,02	74	1,05	70	0,98	112	0,98	108	0,99	44	1,03	53	1,03	57	1,03	Caribe
98	0,98	99	0,99	90	0,99	98	0,99	100	0,98	98	0,99	83	0,98	91	0,96	Asia Central
48	0,57	64	0,71	89	0,77	90	0,84	108	0,95	39	0,60	45	0,75	51	0,85	Asia Meridional y Occidental
82	0,84	93	0,94	118	0,95	112	0,99	109	0,99	52	0,83	65	0,96	75	1,01	Asia Oriental y el Pacífico
82	0,84	93	0,94	118	0,95	113	0,99	110	0,99	51	0,83	64	0,96	75	1,01	Asia Oriental
94	0,99	93	0,99	98	0,97	95	0,97	91	0,97	66	1,00	111	0,99	107	0,96	Pacífico
58	0,66	72	0,75	84	0,80	90	0,87	97	0,90	51	0,76	60	0,89	68	0,92	Estados Árabes
96	0,96	97	0,97	98	0,98	102	0,96	97	0,98	82	0,98	87	0,98	88	0,96	Europa Central y Oriental

8. El aparente aumento del índice de paridad entre los sexos (IPS) se debe a que se han incluido recientemente en las estadísticas de escolarización los programas de alfabetización, en los que el 80% de los educandos son mujeres.

9. Los niños ingresan en la escuela primaria a los seis o siete años, según los casos. Habida cuenta de que el ingreso a los siete años es más común, las tasas de escolarización se han calculado utilizando el grupo con edades comprendidas entre siete y once años para los datos de población.

10. El aumento espectacular de la TNE en primaria del 90% en 2005 (Informe de 2008) al 100% en 2006 (presente Informe) se debe a que se han utilizado las estimaciones de población más recientes de las Naciones Unidas (revisión de 2006) que arrojan una población en edad de cursar primaria menor que en las estimaciones anteriores (revisión de 2004). La evolución resultante no se debe interpretar como un reflejo exacto de los progresos hacia la EPT.

11. En la Federación de Rusia existían antes dos estructuras educativas, en las que los niños empezaban su escolaridad a los siete años de edad. Los indicadores se calculaban sobre la base de la estructura más común o generalizada, en la que la escolaridad duraba tres años. En la segunda estructura, que acogía a un tercio de los alumnos de primaria, la escolaridad duraba cuatro años. Desde 2004, esta última estructura se ha hecho extensiva al conjunto del país.

12. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU. Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2007.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.

(*) Estimación nacional.

Cuadro 13. Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden la realización del objetivo 6 de la EPT

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2005		1991	1999	2006
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
África Subsahariana									
Angola	...	...	...	...	...	...	32	...	...
Benin	55	1,02	...	...	72	0,98	36	53	44
Botswana	84	1,06	87	1,06	83 ^Y	1,05 ^Y	30	27	24 ^Z
Burkina Faso	70	0,96	68	1,05	72	1,03	57	49	46
Burundi	62	0,89	...	...	88	1,09	67	57	54
Cabo Verde	...	...	...	...	92	1,06	...	29	25
Camerún	...	...	81	...	...	...	51	52	45
Chad	51	0,74	55	0,86	33 ^Y	0,94 ^Y	66	68	63 ^Z
Comoras	...	...	...	...	80 ^Y	1,02 ^Y	37	35	35 ^Z
Congo	60	1,16	...	...	...	...	65	61	55
Côte d'Ivoire	73	0,93	69	0,89	...	...	37	43	46
Eritrea	...	...	95	0,95	74	0,90	38	47	47
Etiopía	18	1,47	56	1,06	64	1,03	36	46	...
Gabón	...	...	...	...	...	...	...	44	36 ^Y
Gambia	...	...	...	...	...	...	31	33	35*
Ghana	80	0,98	...	...	...	...	29	30	35
Guinea	59	0,76	...	...	81	0,94	40	47	44
Guinea-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	44	...
Guinea Ecuatorial	...	...	...	...	...	...	...	57	...
Kenya	77	1,04	...	...	...	...	32	32	40 ^Z
Lesotho	66	1,26	74	1,20	74	1,18	54	44	40
Liberia	...	...	...	...	...	...	...	39	19
Madagascar	21	0,96	51	1,02	36	1,05	40	47	48
Malawi	64	0,80	49	0,77	44	1,00	61	...	...
Malí	70	0,95	78	0,97	81	0,96	47	62*	56
Mauricio	97	1,01	99	0,99	99	1,02	21	26	22
Mozambique	34	0,87	43	0,79	58	0,93	55	61	67
Namibia	62	1,08	92	1,02	87	1,07	...	32	31
Niger	62	1,06	...	...	56	0,92	42	41	40
Nigeria	89	...	...	...	73 ^X	1,05 ^X	39	41	37 ^Z
R. Centrafricana	23	0,90	...	...	50	0,86	77	...	...
R. D. del Congo	55	0,86	...	...	...	...	40	26	...
R. U. de Tanzania	81	1,02	...	...	87	1,05	36	40	53
Rwanda	60	0,97	45	...	46 ^X	1,13 ^X	57	54	66
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	64	1,22	...	36	31
Senegal	85	...	...	...	65	1,00	53	49	39
Seychelles	93	1,03	...	...	...	...	...	15	12
Sierra Leona	...	...	...	...	...	...	35	...	44
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	65	0,99	82 ^X	1,02 ^X	27	35	36 ^Y
Swazilandia	77	1,09	80	1,22	84 ^Y	1,08 ^Y	32	33	33 ^Z
Togo	48	0,80	...	...	75 ^Y	0,89 ^Y	58	41	38
Uganda	36	...	...	...	49 ^Y	0,99 ^Y	33	57	49
Zambia	...	...	81	0,94	89	0,95	...	47	51
Zimbabwe	76	1,12	...	...	...	...	39	41	38
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	17	14
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Austria	...	...	...	...	...	...	11	13	12
Bélgica	91	1,02	...	...	96	1,01	...	...	11
Canadá	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...
Chipre	100	1,00	96	1,03	99	1,02	21	18	16
Dinamarca	94	1,00	...	...	93 ^Y	1,00 ^Y	...	10	...
España	...	...	...	...	100 ^Y	1,00 ^Y	22	15	14
Estados Unidos	...	...	94	...	97	1,03	...	15	14
Finlandia	100	1,00	...	...	99	1,01	...	17	16
Francia	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19
Grecia	100	1,00	...	...	99	1,03	19	14	11
Irlanda	100	1,01	95	1,03	99	1,03	27	22	17

PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA en % del PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2005 (PPA)			País o territorio
Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
África Subsahariana											
...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^z	...	...	...	Angola
25	23	17	58	72	...	...	1,7 ^z	...	...	120 ^z	Benin
78	81	78 ^z	90	87 ^z	...	...	1,3	...	...	1.158 ^z	Botswana
27	25	30	...	87	...	...	2,6	...	...	328	Burkina Faso
46	54	55	...	88 ^z	1,5	1,3	2,7 ^z	140	85	132 ^z	Burundi
...	62	66	...	81	...	...	2,8	...	...	1.052	Cabo Verde
30	36	40	...	62*	...	1,0	0,8	...	128	107	Camerún
6	9	12 ^z	...	27 ^z	0,7	...	0,6 ^z	82	...	54 ^z	Chad
...	26	33 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras
32	42	47	...	89	...	2,0	0,6 ^z	...	191	39 ^z	Congo
18	20	23	...	...	...	1,8	0,1 ^z	...	274	...	Côte d'Ivoire
45	35	43	73	88	...	...	0,8	...	...	99	Eritrea
24	28	...	...	...	1,1	...	2,0	168	...	130	Etiopía
...	42	45 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabón
31	29	34*	72	76*	1,3	...	...	254	...	...	Gambia
36	32	37	72	59	...	...	1,6 ^z	...	...	300 ^z	Ghana
22	25	25	...	68	...	...	...	...	...	...	Guinea
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinea Ecuatorial
38	42	45 ^z	...	99 ^y	3,1	...	3,6	172	...	237	Kenya
80	80	78	78	66	...	3,2	3,8	...	566	663	Lesotho
...	19	27	...	...	...	...	...	...	...	...	Liberia
...	58	57	...	36 ^z	...	...	1,2	...	...	57	Madagascar
31	...	...	...	...	1,1	...	3,0 ^x	38	...	90 ^x	Malawi
25	23*	30	...	...	...	1,3	1,9	...	136	183	Malí
45	54	64	100	100	1,3	1,2	1,0	696	1.067	1.205	Mauricio
23	25	26	...	65	...	...	2,6 ^y	...	...	156 ^y	Mozambique
...	67	67	29	92 ^z	...	4,4	3,9 ^x	...	1.416	944 ^x	Namibia
33	31	40	98	92	...	...	1,7	...	...	178	Niger
43	47	51 ^z	...	50 ^z	...	...	...	...	...	...	Nigeria
25	...	...	...	...	1,2	...	0,7	167	...	88	R. Centroafricana
24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. del Congo
40	45	49	...	100	...	...	...	...	...	...	R. U. de Tanzania
46	55	53	49	98	...	...	1,9 ^z	...	...	109 ^z	Rwanda
...	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	Santo Tomé y Príncipe
27	23	25	...	100 ^z	1,7	...	2,1 ^z	303	...	299 ^z	Senegal
...	85	85	82	...	...	...	1,3	...	...	2.399 ^y	Seychelles
...	...	26	...	49	...	...	2,3 ^x	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
58	78	76 ^y	62	...	...	2,7	2,4	1.843	1.403*	1.383 ^z	Sudáfrica
78	75	73 ^z	91	91 ^z	1,4	1,9	2,3 ^y	301	437	484 ^y	Swazilandia
19	13	12	...	37 ^z	...	1,8	...	...	150	...	Togo
...	33	39	...	85 ^z	...	...	2,5 ^y	...	...	110 ^y	Uganda
...	49	48	94	...	...	...	1,3 ^z	...	...	55 ^z	Zambia
40	47	...	...	...	4,3	...	...	625	...	...	Zimbabwe
América del Norte y Europa Occidental											
...	82	84	...	...	...	...	0,7 ^y	...	...	4.837 ^y	Alemania
...	...	76	...	100	...	...	0,5	...	...	...	Andorra
82	89	89	...	...	0,9	1,1	1,0 ^z	4.812	7.112	7.596 ^z	Austria
...	...	79	...	...	1,1	...	1,4 ^y	4.158	...	6.303 ^y	Bélgica
69	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
60	67	83	...	...	1,2	1,6	1,7 ^y	...	...	...	Chipre
...	63	...	...	...	...	1,6	1,8 ^z	...	7.345	7.949 ^z	Dinamarca
73	68	70	...	...	0,8	1,1	1,0 ^z	2.253	4.112	4.800 ^z	España
...	86	89	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos
...	71	76	...	...	1,7	1,2	1,2 ^z	5.132	4.615	5.373 ^z	Finlandia
...	78	82	...	...	0,9	1,1	1,1 ^z	3.099	4.697	5.224 ^z	Francia
52	57	64	...	...	0,6	0,7	0,9 ^z	1.248	2.148	3.562 ^z	Grecia
77	85	85	...	...	1,5	1,4	1,7 ^z	2.082	3.112	5.100 ^z	Irlanda

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2005		1991	1999	2006
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
Islandia	...	...	...	...	99	1,02	...	11	10
Israel	...	...	...	...	...	...	15	13	13
Italia	...	...	97	...	100	1,01	12	11	11
Luxemburgo	...	...	96	1,08	100	1,01	13	...	11
Malta	99	1,01	99	0,99	...	...	21	20	12 ^z
Mónaco	83	0,81	...	...	...	...	...	16	14 ^y
Noruega	100	1,01	...	...	100	1,00	...	...	11 ^y
Países Bajos	...	...	100	1,00	...	...	17	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	14	...	11
Reino Unido	...	...	...	...	...	...	20	19	18
San Marino	88	...	...	...	...	...	6	...	6 ^y
Suecia	100	1,00	...	...	...	...	10	12	10
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	13
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	97 ^y	1,06 ^y	...	22	17
Antigua y Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antillas Neerlandesas	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Argentina	...	...	90	1,00	90 ^y	1,03 ^y	...	22	17 ^z
Aruba	...	...	...	...	97	...	...	19	18
Bahamas	84	...	...	...	85	1,07	...	14	15
Barbados	...	...	...	...	...	...	18	18	15
Belice	67	0,96	78	...	92	...	26	24	23
Bermudas	...	...	...	...	90	...	...	...	8
Bolivia	...	...	82	0,97	85 ^x	1,00 ^x	24	25	24 ^y
Brasil	73	...	...	...	...	...	23	26	21 ^z
Chile	92	0,97	100	1,00	99 ^x	1,00 ^x	25	32	26
Colombia	76	...	67	1,08	82	1,10	30	24	28
Costa Rica	84	1,02	91	1,03	94	1,02	32	27	20
Cuba	92	...	94	1,00	97	1,02	13	12	10
Dominica	75	...	91	...	92	...	29	20	17
Ecuador	...	...	77	1,01	77	1,02	30	27	23
El Salvador	58	1,08	65	1,02	72	1,06	...	...	40*
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	18 ^z
Guatemala	...	...	56	1,06	69	0,96	34	38	31*
Guyana	...	...	95	...	...	...	30	27	28 ^z
Haití	...	...	...	...	...	...	23	...	...
Honduras	...	...	...	...	83	1,08	38	...	28
Islas Caimán	...	...	74	...	...	...	...	15	12
Islas Turcos y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	18	15 ^z
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	19	18	15
Jamaica	...	...	...	...	...	...	34	...	28 ^z
México	80	2,06	89	1,02	94	1,02	31	27	28
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	21	17
Nicaragua	44	3,33	48	1,19	54	1,14	36	34	33
Panamá	...	...	92	1,01	88	1,03	...	26	25
Paraguay	74	1,02	78	1,05	88 ^y	1,05 ^y	25	...	28 ^y
Perú	...	...	87	0,98	89	0,98	29	...	22
R. Dominicana	...	...	75	1,11	68	1,09	...	...	23
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	22	...	15
San Vicente/Granadinas	...	...	...	...	...	...	20	...	18 ^z
Santa Lucía	96	...	90	...	...	...	29	22	24
Suriname	...	...	...	...	...	...	22	...	16
Trinidad y Tobago	...	...	...	...	91 ^{*y}	1,03 ^{*y}	26	21	17 ^{*z}
Uruguay	97	1,03	...	...	93	1,03	22	20	20
Venezuela (R.B.)	86	1,09	91	1,08	92	1,05	23	...	19 ^z
Asia Central									
Armenia	...	...	...	...	...	...	...	...	21
Azerbaiján	...	...	...	...	...	...	...	19	13
Georgia	...	...	...	...	100	...	17	17	15 ^y
Kazajistán	...	...	...	...	...	...	21	...	17
Kirguistán	...	...	...	...	...	...	...	24	24

	PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA en % del PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2005 (PPA)			País o territorio
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
...	76	80	...	...	...	...	2,4 ^Y	...	...	...	7.788 ^Y	Islandia
82	...	86	...	...	1,9	2,4	2,4 ^Y	2.609	4.835	5.135 ^Y	5.135 ^Y	Israel
91	95	96	...	...	0,8	1,2	1,0 ^Z	3.770	6.425	6.347 ^Z	6.347 ^Z	Italia
51	...	72	...	...	...	...	1,4 ^Z	...	...	9.953 ^Z	9.953 ^Z	Luxemburgo
79	87	86 ^Z	...	...	0,9	...	1,1 ^Y	1.306	...	2.549 ^Y	2.549 ^Y	Malta
...	87	80 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mónaco
...	...	73 ^Y	...	...	2,5	1,6	1,6 ^Z	9.534	6.456	7.072 ^Z	7.072 ^Z	Noruega
53	...	...	...	...	0,9	1,1	1,3 ^Z	3.315	4.606	5.572 ^Z	5.572 ^Z	Países Bajos
81	...	81	...	...	1,7	1,5	1,7 ^Z	2.779	3.872	4.908 ^Z	4.908 ^Z	Portugal
78	76	81	...	...	1,2	...	1,3 ^Z	3.440	...	5.596 ^Z	5.596 ^Z	Reino Unido
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
77	80	81	...	...	3,1	...	1,9 ^Z	10.960	...	8.415 ^Z	8.415 ^Z	Suecia
...	...	79	...	...	2,1	1,4	1,4 ^Z	12.056	7.066	7.811 ^Z	7.811 ^Z	Suiza
América Latina y el Caribe												
...	87	93	76	64	...	...	1,1 ^Z	...	...	...	...	Anguila
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua y Barbuda
...	86	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	88	88 ^Z	...	...	...	1,6	1,5 ^Z	...	1.637	1.703 ^Z	1.703 ^Z	Argentina
...	78	82	100	99	...	...	1,3 ^Z	...	...	...	...	Aruba
...	63	81	58	89	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
72	76	78	...	73 ^Z	...	1,0	2,0 ^Z	...	...	...	...	Barbados
70	64	71	...	39	2,7	...	2,4 ^Y	528	...	846 ^Y	846 ^Y	Belice
...	...	89	...	100	1,1	...	0,8 ^Z	...	...	...	...	Bermudas
59	61	61 ^Y	...	...	...	2,0	2,9 ^X	...	295	435 ^X	435 ^X	Bolivia
...	93	88 ^Z	...	...	...	1,3	1,3 ^Y	...	788	1.005 ^Y	1.005 ^Y	Brasil
73	77	78	...	...	...	1,5	1,2	...	1.256	1.287	1.287	Chile
...	77	76	...	...	...	...	2,0	...	...	1.257	1.257	Colombia
80	80	80	93	88	1,2	2,6	2,3 ^Y	552	1.469	1.623 ^Y	1.623 ^Y	Costa Rica
79	79	77	100	100	...	...	2,6	...	...	...	...	Cuba
81	75	84	64	64	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
...	68	70	...	71	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	70*	...	94*	...	...	1,4	...	...	478	478	El Salvador
...	...	76 ^Z	...	67 ^Z	...	...	1,8 ^X	...	...	766 ^X	766 ^X	Granada
...	...	64*	...	...	...	...	1,6	...	...	390	390	Guatemala
76	86	86 ^Z	52	57 ^Z	...	...	2,1	...	...	752 ^Z	752 ^Z	Guyana
45	...	...	...	...	0,7	...	...	194	...	...	...	Haití
74	...	...	...	87 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	89	88	98	97	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	92	89 ^Z	81	82 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcos y Caicos
...	86	88	72	74	...	...	1,0	...	...	...	...	Islas Vírgenes Británicas
...	...	89 ^Z	...	...	1,5	...	1,8 ^Z	421	...	547 ^Z	547 ^Z	Jamaica
...	62	67	...	...	0,8	1,8	2,2 ^Z	431	1.114	1.604 ^Z	1.604 ^Z	México
...	84	100	100	77	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
86	83	74	79	74	...	...	1,6	...	...	331	331	Nicaragua
...	75	76	79	91	1,7	1,9	...	615	867	...	...	Panamá
...	...	72 ^Y	...	...	...	...	1,8 ^Y	...	...	518 ^Y	518 ^Y	Paraguay
...	...	64	...	...	...	1,2	1,1	...	366	446	446	Perú
...	...	76	...	88	...	...	1,2 ^Z	...	...	644 ^Z	644 ^Z	R. Dominicana
74	...	87	...	64	1,1	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
67	...	73 ^Z	...	74 ^Z	3,0	...	3,0 ^Z	724	...	1.227 ^Z	1.227 ^Z	San Vicente/Granadinas
83	84	86	...	80	2,5	3,3	2,0	536	1.197	949	949	Santa Lucía
84	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
70	76	72 ^{*Z}	71	81 ^{*Y}	...	1,5	...	...	1.012	...	...	Trinidad y Tobago
...	92	...	...	...	0,9	0,8	...	634	748	...	...	Uruguay
74	...	81 ^Z	...	84 ^Z	...	...	1,0	...	...	583	583	Venezuela (R.B.)
Asia Central												
...	...	99	...	77 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	Armenia
...	83	86	100	100	...	...	0,4	...	...	356	356	Azerbaiyán
92	92	95 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Georgia
96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazajstán
81	95	97	48	61	...	...	...	...	...	...	...	Kirguistán

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2005		1991	1999	2006
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
Mongolia	...	...	...	...	...	...	28	32	33
Tayikistán	...	...	...	...	...	...	21	22	22
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	24	21	18
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	36	83 ^z
Bangladesh	...	...	65	1,16	65 ^x	1,07 ^x	...	56	51 ^y
Bhután	...	...	90	1,04	93	1,04	...	42	29
India	...	...	62	0,95	73 ^y	1,00 ^y	47	35 [*]	40 ^y
Irán, R. I. del	90	0,98	...	...	...	...	31	27	19
Maldivas	...	...	...	...	...	...	...	24	16
Nepal	51	0,99	58	1,10	79	1,10 [*]	39	39	40
Pakistán	...	...	...	...	70 ^y	1,07 ^y	...	...	39
Sri Lanka	92	1,01	...	...	...	...	31	...	22 ^z
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...
Brunei Darussalam	...	...	...	...	100	1,00	15	14 [*]	13
Camboya	...	...	56	0,93	62	1,05	33	48	50
China	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18
Fiji	87	0,97	87	0,96	86	1,02	31	...	28 ^z
Filipinas	...	...	...	...	74	1,11	33	35	35
Indonesia	84	2,27	...	...	84	1,04	23	...	20
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ^z
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	15	...
Islas Salomón	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...
Japón	100	1,00	...	...	...	...	21	21	19
Kiribati	92	...	...	...	82 ^x	1,16 ^x	29	25	25 ^z
Macao (China)	...	...	...	...	...	...	...	31	21
Malasia	97	1,00	...	...	99 ^y	1,01 ^y	20	21	17 ^z
Micronesia (Estados Fed.)	...	...	...	...	...	...	...	...	17
Myanmar	...	...	...	...	72	1,01	48	31	30
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	23
Niue	...	...	...	...	...	...	20	16	12 ^z
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	17	18	16
Palau	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ^z
Papua Nueva Guinea	69	0,97	...	...	...	...	31	...	36
R. de Corea	99	1,00	100	1,00	99	1,00	36	31	27
R. D. P. Lao	...	...	54	0,98	62	0,99	27	31	31
R. P. D. de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	94	1,05 [*]	26	24	25 ^y
Singapur	...	...	...	...	...	...	26	27	23
Tailandia	...	...	...	...	...	...	22	21	18
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ^z
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^y
Tonga	...	...	...	...	92	1,00	23	21	22
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^y
Vanuatu	...	...	72	0,99	...	...	29	24	20 ^y
Viet Nam	...	...	83	1,08	92	...	35	30	21
Estados Árabes									
Arabia Saudita	83	1,03	...	...	...	...	16	...	...
Argelia	95	0,99	95	1,02	95	1,01	28	28	24
Bahrein	89	1,01	97	1,01	99 ^y	0,98 ^y	19	...	...
Djibuti	87	1,81	77	1,19	90	0,94	43	40	34
Egipto	...	...	99	1,01	...	...	24	23	27
Emiratos Árabes Unidos	80	0,99	92	0,99	99	1,02	18	16	15
Iraq	...	...	66	0,94	81 ^y	0,84 ^y	25	25	21 ^z
Jamahiriyá Árabe Libia	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Jordania	...	...	98	0,99	...	...	25	...	...
Kuwait	...	...	...	...	96	1,02	18	13	10
Líbano	...	...	91	1,07	91	1,06	...	14	14

	PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA en % del PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2005 (PPA)			País o territorio
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
	90	93	95	...	...	...	...	1,2 ^Y	...	...	261 ^Y	Mongolia
	49	56	65	...	93	...	...	0,9 ^Z	...	...	106 ^Z	Tayikistán
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
	79	84	85	...	100	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental												
	...	—	34 ^Z	...	36 ^Z	...	...	...	...	...	...	Afganistán
	...	33	34 ^Y	64	48 ^Y	...	0,6	0,7 ^Z	...	64	115 ^Z	Bangladesh
	...	32	50	100	92	...	...	1,1 ^Z	...	...	...	Bhután
	28	33*	44 ^Y	...	...	...	1,3	...	...	288	...	India
	53	53	62	...	100 ^Z	...	...	1,4	...	...	927	Irán, R. I. del
	...	60	70	67	68	...	...	3,5 ^Z	...	...	...	Maldivas
	14	23	30	46	31 ^Z	...	1,1	1,2 ^X	...	97	119 ^X	Nepal
	27	...	45	...	85	...	...	...	...	...	...	Pakistán
	...	...	79 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico												
	72	...	...	...	...	...	1,6	1,5 ^Z	...	4.637	5.181 ^Z	Australia
	57	66*	73	...	85	0,5	...	...	...	...	...	Brunei Darussalam
	31	37	42	...	98	...	...	...	...	...	...	Camboya
	43	...	55	...	...	...	0,6	...	...	...	...	China
	57	...	57 ^Z	...	...	...	...	2,5 ^Y	...	...	1.143 ^Y	Fiji
	...	87	87	100	...	...	...	1,2 ^Z	...	...	418 ^Z	Filipinas
	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonesia
	...	86	77 ^Z	...	95 ^Z	...	0,2	...	...	...	...	Islas Cook
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
	...	41	...	...	...	2,2	...	...	349	...	...	Islas Salomón
	58	...	65	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón
	58	62	75 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
	...	87	87	81	89	...	...	...	...	...	...	Macao (China)
	57	66	66 ^Z	...	...	1,5	...	1,7 ^Y	671	...	1.324 ^Y	Malasia
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia (Estados Fed.)
	62	73	82	60	98	...	...	...	...	...	...	Myanmar
	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
	...	100	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
	80	82	83	...	...	1,7	1,8	1,5	3.255	3.971	4.831	Nueva Zelandia
	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
	34	...	43	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
	50	64	76	...	...	1,3	1,3	1,4 ^Y	1.379	2.621	3.379 ^Y	R. de Corea
	38	43	46	76	86	...	...	0,5 ^Z	...	...	61 ^Z	R. D. P. Lao
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. P. D. de Corea
	72	71	73 ^Y	...	...	...	1,4	...	...	443	...	Samoa
	...	80	83	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur
	...	63	60	...	...	1,5	...	...	637	...	...	Tailandia
	...	...	31 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
	...	...	69 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
	67	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
	40	49	54 ^Y	...	...	...	2,2	...	...	409	...	Vanuatu
	...	78	78	78	96	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Estados Árabes												
	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabia Saudita
	39	46	52	94	99	4,5	...	1,6 ^X	1.560	...	692 ^X	Argelia
	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
	37	28	27	...	79	1,8	...	...	1.006	...	...	Djibuti
	52	52	56	...	...	...	...	...	...	...	...	Egipto
	64	73	84	...	60 ^Z	...	0,7	0,4 ^Y	...	1.997	1.636 ^Y	Emiratos Árabes Unidos
	70	72	72 ^Z	...	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	Iraq
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya Árabe Libia
	62	...	...	...	...	...	1,9	1,8 ^Z	...	568	695 ^Z	Jordania
	61	73	87	100	100	1,5	...	0,7	...	...	2.204 ^Z	Kuwait
	...	82	85	15	13	...	...	0,9 ^Z	...	...	402 ^Z	Líbano

Cuadro 13 (continuación)

País o territorio	TASA DE SUPERVIVENCIA EN QUINTO GRADO						PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		
	Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
	1991		1999		2005		1991	1999	2006
	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)	Total (%)	IPS (N/V)			
Marruecos	75	1,02	82	1,00	80	0,97	27	28	27
Mauritania	75	0,99	68	0,94	57	0,96	45	47	41
Omán	97	0,99	94	1,00	100	1,00	28	25	14
Qatar	64	1,02	...	...	...	...	11	13	11
R. Árabe Siria	96	0,98	92	0,99	...	...	25	25	...
Sudán	94	1,09	84	1,10	79 ^Y	1,02 ^Y	34	...	34
T. A. Palestinos	...	...	...	...	...	...	...	38	32
Túnez	86	0,83	92	1,02	97	1,01	28	24	19
Yemen	...	...	87	...	66 ^Y	0,96 ^Y	...	22	...
Europa Central y Oriental									
Albania	...	...	...	...	...	...	19	23	21 ^Y
Belarrús	...	...	...	...	...	...	...	20	16
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	91	0,99	...	...	...	...	15	18	16
Croacia	...	...	...	...	...	...	19	19	17
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	19	17
Eslovenia	...	...	...	...	...	...	...	14	15
Estonia	...	...	99	1,01	97	1,00	...	16	11
Federación de Rusia	...	...	...	...	...	...	22	18	17
Hungría	98	1,26	...	...	...	...	12	11	10
la ex R. Y. de Macedonia	...	...	...	...	...	...	21	22	19 ^Z
Letonia	...	...	...	...	...	...	15	15	12
Lituania	...	...	...	...	...	...	18	17	14
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	98	1,08	99	...	99	...	16	...	11
R. Checa	...	...	98	1,01	100	1,00	23	18	16
R. de Moldova	...	...	...	...	...	...	23	21	17
Rumania	...	...	...	...	...	...	22	19	17
Serbia	...	...	...	...	...	...	...	17	13
Turquía	98	0,99	...	...	97 ^Y	0,99 ^Y	30	...	...
Ucrania	...	...	...	...	...	...	22	20	17
Mediana									
Mundo	...	...	...	...	...	...	26	25	25
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	17	16	14
Países en desarrollo	...	...	...	...	83	1,08	29	27	28
Países en transición	...	...	...	...	...	...	22	20	18
África Subsahariana	63	0,93	...	...	74	0,90	37	41	45
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	16	15	14
América Latina y el Caribe	...	...	87	...	90	1,03	25	26	23
América Latina	80	...	85	0,98	88	1,04	25	26	23
Caribe	...	...	...	...	...	...	25	24	22
Asia Central	...	...	...	...	...	...	21	21	19
Asia Meridional y Occidental	...	...	...	...	73	1,00	45	37	40
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	...	...	...	23	22	20
Asia Oriental	...	...	...	...	84	1,04	23	22	20
Pacífico	...	...	...	...	...	...	19	20	19
Estados Árabes	87	1,00	92	1,03	...	...	25	23	22
Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	...	21	19	18
Media ponderada									

1. Basada en el número de alumnos y docentes.

2. Los datos relativos a los docentes formados (definidos de conformidad con las normas nacionales) no se acopian para los países cuyas estadísticas de educación se recogen por medio de los cuestionarios de la OCDE, de Eurostat o de los Indicadores Mundiales de Educación (WEI).

	PORCENTAJE DE MAESTRAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA			MAESTROS DE PRIMARIA FORMADOS ² en % del total		GASTO PÚBLICO ORDINARIO EN PRIMARIA en % del PNB			GASTO PÚBLICO ORDINARIO POR ALUMNO DE PRIMARIA (costo unitario) en dólares constantes de 2005 (PPA)			País o territorio
	Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
	37	39	47	...	100 ^z	1,6	2,2	2,9 ^z	607	697	1.005 ^z	Marruecos
	18	26	32	...	100	...	...	1,4 ^z	...	...	224 ^z	Mauritania
	47	52	65	100	100	1,5	1,4	1,8 ^y	...	...	...	Omán
	72	75	85	...	52	...	...	...	...	...	...	Qatar
	64	65	...	81	...	...	1,7	1,9	...	349	611	R. Árabe Siria
	51	...	68	...	59	...	...	...	...	...	...	Sudán
	...	54	67	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	T. A. Palestinos
	45	50	52	...	...	...	...	2,4 ^z	...	...	1.581 ^z	Túnez
	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yemen
Europa Central y Oriental												
	55	75	76 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	Albania
	...	99	99	...	100	1,8	...	0,5	...	...	1.196	Belarrús
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
	77	91	93	...	...	2,8	...	0,8 ^z	...	...	2.045 ^z	Bulgaria
	75	89	90	100	...	...	...	0,8 ^y	...	...	2.197 ^x	Croacia
	...	93	89	...	...	...	0,6	0,6 ^z	...	1.245	2.149 ^z	Eslovaquia
	...	96	97	...	...	1,0	...	1,1 ^z	2.487	...	5.206 ^z	Eslovenia
	...	86	89	...	...	...	...	1,3 ^y	...	...	2.511 ^y	Estonia
	99	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	Federación de Rusia
	84	85	96	...	...	2,4	0,9	1,1 ^z	2.480	2.339	4.479 ^z	Hungría
	...	66	70 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	la ex R. Y. de Macedonia
	...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Letonia
	94	98	98	...	...	...	...	0,7 ^z	...	...	2.166 ^z	Lituania
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montenegro
	...	...	84	...	...	1,8	...	1,7 ^z	1.011	...	3.155 ^z	Polonia
	...	85	95	...	...	...	0,7	0,6 ^y	...	1.688	2.242 ^y	R. Checa
	97	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...	R. de Moldova
	84	86	87	...	...	...	...	0,5 ^z	...	...	941 ^z	Rumania
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbia
	43	...	...	...	...	1,3	...	1,5 ^y	657	...	1.059 ^y	Turquia
	98	98	99	...	100	...	...	...	...	...	...	Ucrania
	Media ponderada			Mediana		Mediana			Mediana			
	56	58	62	...	...	...	...	1,4	...	...	1.005	Mundo
	78	81	83	...	...	...	...	1,1	...	...	5.100	Países desarrollados
	49	52	57	...	85	...	...	1,7	...	...	...	Países en desarrollo
	93	93	94	...	100	...	...	...	...	...	...	Países en transición
	40	43	45	...	85	...	...	1,9	...	...	167	África Subsahariana
	80	81	85	...	...	1,2	1,3	1,3	3.378	4.697	5.584	América del Norte y Europa Occidental
	77	76	77	...	80	...	...	1,7	...	...	...	América Latina y el Caribe
	77	77	78	...	88	...	...	1,6	...	...	614	América Latina
	65	50	57	76	74	...	...	1,8	...	...	...	Caribe
	85	84	87	...	93	...	...	...	...	...	...	Asia Central
	31	35	45	...	68	...	...	1,2	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
	48	55	60	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
	48	55	60	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental
	67	71	75	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
	52	52	58	...	100	...	...	1,7	...	...	...	Estados Árabes
	81	82	81	...	...	...	...	0,8	...	...	2.182	Europa Central y Oriental

Los datos en bastardilla corresponden a estimaciones del IEU.
 Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2006 para las tasas de supervivencia en el quinto grado, y al año escolar finalizado en 2007 para los indicadores restantes.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2005.
 (y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2004.
 (*) Estimación nacional.

Cuadros relativos a la ayuda

Introducción

La mayoría de los datos relativos a la ayuda internacional utilizados en el presente Informe proceden de la base de datos de Estadísticas sobre el Desarrollo Internacional de la OCDE (IDS, por sus siglas en inglés), que reúne información proporcionada anualmente por todos los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE. EL IDS comprende la base de datos del CAD, que contiene datos agregados, y el Sistema de Notificación de los Países Acreedores, que proporciona datos relativos a proyectos y actividades. El IDS se encuentra disponible en línea (www.oecd.org/dac/stats/idsonline) y se actualiza periódicamente. Los datos presentados en este Informe fueron descargados entre marzo y junio de 2008.

Esta sección del Anexo sobre los datos relativos a la ayuda se refiere a la asistencia oficial para el desarrollo. Éste y otros términos utilizados para describir la información en materia de ayuda, se explican más adelante para contribuir a una mejor comprensión de los cuadros contenidos en esta sección y los datos presentados en el Capítulo 4. No se han incluido los fondos privados.

Beneficiarios de la ayuda y donantes

Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD): son fondos públicos destinados a los países en desarrollo con el propósito de promover su desarrollo económico y social. Se trata de financiaciones otorgadas en condiciones favorables: ello significa que toman la forma de subsidios o préstamos con un tipo de interés más bajo que el del mercado y con un plazo de reembolso generalmente superior al habitual. Las AOD pueden ser otorgadas directamente por un gobierno (AOD bilateral) o bien a través de organismos internacionales (AOD multilateral). La AOD puede incluir la cooperación técnica (véase más abajo).

Países en desarrollo: son aquellos enumerados en la Parte I de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende esencialmente todos los países de ingresos bajos y medios. La Parte II de la lista está constituida por 12 países de Europa Central y Oriental, incluidos algunos nuevos estados independientes de la ex Unión Soviética, más un grupo de países en desarrollo más avanzados. La ayuda destinada a estos países se conoce bajo el nombre de asistencia oficial (AO). Salvo que se especifique lo contrario, los datos presentados en este Informe no incluyen la AO.

Donantes bilaterales: son los países que proveen asistencia para el desarrollo a los países beneficiarios de forma directa. La mayoría (Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza) son miembros del CAD, un foro que reúne a los donantes bilaterales más importantes, creado para incrementar el volumen y la eficacia de la ayuda. Entre los donantes bilaterales que no son miembros del CAD figuran la República de Corea y algunos Estados Árabes. Los donantes bilaterales también contribuyen sustancialmente a la financiación ofrecida por los donantes multilaterales a través de contribuciones registradas como AOD multilateral. Los flujos financieros procedentes de los donantes multilaterales y destinados a los países beneficiarios se contabilizan también en la AOD.

Donantes multilaterales: son organismos internacionales de carácter intergubernamental que dedican la totalidad de su actividad o gran parte de ella a prestar asistencia a los países en desarrollo. Figuran entre estas instituciones los bancos de desarrollo multilaterales (por ejemplo, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), los organismos de Naciones Unidas (por ejemplo, el PNUD y UNICEF) y entidades regionales (como la Comisión Europea y las organizaciones árabes). Algunos países de ingresos medios y altos obtienen de los bancos de desarrollo préstamos en condiciones que no son preferentes. Estos préstamos no se contabilizan, por lo tanto, en la AOD.

Tipos de ayuda

Ayuda no asignada: algunas contribuciones no pueden ser asignadas por sector, de modo que se agrupan bajo la denominación de ayuda no imputable a un sector. Es, por ejemplo, el caso de las ayudas para propósitos generales de desarrollo (ayuda presupuestaria directa), el apoyo a la balanza de pagos, las acciones vinculadas con las deudas (incluido el alivio de la carga de la deuda) y la asistencia para casos de emergencia.

Educación básica: la definición de la educación básica varía en función de los organismos. El CAD la define como aquella educación que cubre la enseñanza primaria, la adquisición de competencias básicas para la vida diaria de jóvenes y adultos, y la educación de la primera infancia.

Educación, nivel no especificado: la ayuda para la educación registrada en la base de datos del CAD incluye la educación básica, secundaria y postsecundaria, así como una subcategoría denominada "educación, nivel no especificado". Esta subcategoría hace referencia a las ayudas vinculadas con las actividades que no se puede atribuir exclusivamente al desarrollo de un único nivel de educación.

Ayudas presupuestarias sectoriales: los fondos asignados directamente al presupuesto de un ministerio de educación son notificados generalmente por los donantes dentro de esta subcategoría. A pesar de que en la práctica esta ayuda se utiliza principalmente para niveles específicos de educación, esta información no consta en la base de datos del CAD. Esto reduce la precisión de las evaluaciones sobre la cuantía de recursos disponibles para cada nivel específico de instrucción.

Cooperación técnica (a veces denominada Asistencia Técnica): de acuerdo con las directivas del CAD, la cooperación técnica consiste en proporcionar conocimientos especializados bajo la forma de personal, formación, investigación y costos asociados.

Esta cooperación incluye:

- a) becas para ciudadanos de países beneficiarios de ayudas que reciben educación o formación en su país o en el extranjero y
- (b) pagos a consultores, asesores y personal similar, así como docentes y administradores que trabajan en los países beneficiarios (incluido el costo del equipamiento correspondiente). Cuando esta asistencia se vincula específicamente a un proyecto de inversión, forma parte de los gastos del proyecto o del programa, y no se notifica por separado como cooperación técnica. Las actividades de ayuda registradas bajo esta categoría varían en función de los donantes, ya que la definición de esta categoría se presta a amplias interpretaciones.

Alivio de la carga de la deuda: esta categoría incluye la condonación de una deuda, es decir, la cancelación de un préstamo de común acuerdo entre el acreedor (donante) y el deudor (beneficiario de la ayuda), y otras acciones vinculadas con las deudas, entre las que figuran la conversión de deuda, el canje de la deuda o la refinanciación de la misma. En la base de datos del CAD, la condonación de deudas se contabiliza como subvención. Acarrea un incremento de la AOD bruta, pero no necesariamente de la AOD neta (véase más abajo).

Compromisos y desembolsos: un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada por los fondos necesarios, por la cual un donante se compromete a prestar una ayuda precisa a un país o una organización multilateral. El importe especificado se contabiliza como compromiso. El desembolso es la entrega de fondos o la compra de bienes y servicios a favor de un beneficiario; en otras palabras, el monto gastado. Los desembolsos registran la transferencia internacional real de recursos financieros o de bienes y servicios valorados por el donante. Como el compromiso de ayuda contraído en un año dado puede desembolsarse más tarde –e incluso escalonarse a lo largo de varios años–, las cifras anuales relativas a la ayuda difieren, según estén basadas en los compromisos o en los desembolsos.

Desembolsos brutos y netos: los desembolsos brutos constituyen el total de la ayuda otorgada. Los desembolsos netos representan el total de la ayuda otorgada menos el monto del préstamo reembolsado por los beneficiarios o cancelado mediante la condonación de deuda.

Precios corrientes y precios constantes: en la base de datos del CAD, las cifras relativas a las ayudas están expresadas en dólares estadounidenses (USD). Cuando se realiza la conversión de otras monedas a dólares, al tipo de cambio vigente al momento de la transacción, los montos resultantes reflejan precios y tipos de cambio corrientes. Cuando se comparan los montos de la ayuda de años diferentes, es necesario efectuar ajustes para compensar la inflación y la evolución de los tipos de cambio. El resultado de estos ajustes son montos expresados en dólares constantes, es decir, dólares cuyo valor se fija en el valor que tenían en un año de referencia dado, incluido su valor externo con respecto a otras divisas. Así, los importes de la ayuda para un año cualquiera y en una moneda cualquiera expresados en dólares constantes de 2006 reflejan el valor de la ayuda

expresado en términos del poder adquisitivo de los dólares en 2006. En el presente Informe, la mayor parte de la información relativa a la ayuda se expresa en dólares constantes de 2006. Los índices utilizados para ajustar las monedas y los años (denominados deflatores) son los que figuran en el Cuadro 36 del Anexo Estadístico del Informe Anual del CAD correspondiente al año 2007 (CAD-OCDE, 2008*b*). En ediciones anteriores del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, los montos de la ayuda se expresaban en precios constantes de diferentes años (por ejemplo, el Informe de 2007 tomaba como referencia los precios constantes de 2003), de manera que en esas ediciones, los montos correspondientes a un país y un año dados difieren de los montos presentados en este Informe para el mismo año.

Para más detalles y precisiones acerca de las definiciones de los términos utilizados en la base de datos del CAD, véanse las Directivas del CAD, disponibles en www.oecd.org/dac/stats/dac/directives.

Fuente: OCDE-CAD (2008*c*).

Cuadro 1: AOD bilateral y multilateral

	AOD total			AOD total en % del INB (desembolsos netos)				AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2006)							(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	2007	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Alemania	4.879	9.396	9.477	0,27	0,36	0,36	0,37	3.719	4.694	5.677	327	4.015	3.034
Australia	1.576	1.476	1.796	0,27	0,25	0,3	0,3	1.170	1.083	1.317	10	7	380
Austria	708	1.289	1.083	0,24	0,52	0,47	0,49	366	249	264	219	895	718
Bélgica	696	1.625	1.545	0,33	0,53	0,5	0,43	452	830	855	64	516	403
Canadá	1.971	3.065	2.678	0,27	0,34	0,29	0,28	864	1.487	1.323	55	511	245
Dinamarca	1.271	1.652	1.369	1,04	0,81	0,8	0,81	970	1.329	742	14	68	256
España	1.446	2.473	2.438	0,23	0,27	0,32	0,41	1.113	1.147	1.644	105	653	526
Estados Unidos	11.830	28.564	24.293	0,10	0,23	0,18	0,16	7.316	17.391	16.860	119	4.221	1.686
Finlandia	314	705	606	0,32	0,46	0,4	0,4	184	486	394	24	1	2
Francia	5.965	9.110	9.944	0,34	0,47	0,47	0,39	3.718	3.796	4.705	1.403	3.867	3.897
Grecia	136	215	189	0,18	0,17	0,17	0,16	0	144	149	0	0	0
Irlanda	243	501	632	0,30	0,42	0,54	0,54	67	327	413	7	0	0
Italia	1.019	2.768	2.508	0,14	0,29	0,2	0,19	457	458	0	248	1.828	0
Japón	11.981	16.169	13.612	0,28	0,28	0,25	0,17	8.325	8.779	8.105	899	5.327	3.781
Luxemburgo	147	202	205	0,69	0,86	0,89	0,9	0	134	128	0	0	0
Noruega	1.713	2.247	2.648	0,82	0,94	0,89	0,95	1.095	1.506	1.702	29	3	226
Nueva Zelandia	142	296	297	0,26	0,27	0,27	0,27	0	165	204	0	0	0
Países Bajos	3.536	3.610	10.831	0,82	0,82	0,81	0,81	1.350	2.359	5.011	243	0	1.478
Portugal	468	231	217	0,26	0,21	0,21	0,19	220	234	160	190	3	0
Reino Unido	3.467	8.809	9.274	0,28	0,47	0,51	0,36	3.578	3.722	4.832	160	4.746	2.557
Suecia	1.806	2.592	3.103	0,75	0,94	1,02	0,93	718	1.761	1.920	0	54	292
Suiza	995	1.378	1.243	0,35	0,44	0,39	0,37	607	652	712	0	225	98
Total de la ayuda bilateral de los países del CAD	56.308	98.374	99.990	0,22	0,33	0,31	0,20	36.289	52.734	57.117	4.116	26.941	19.577
Banco Interamericano de Desarrollo (BID - Fondo Especial)	6.350	508	362	...	...	...	...	350	498	362	...	...	...
Comisión Europea (CE)	8.908	11.670	12.311	...	...	...	...	5.666	8.056	9.185	...	...	...
Fondo Africano de Desarrollo	818	1.563	1.670	...	...	...	...	670	1.201	1.374	...	...	...
Fondo Asiático de Desarrollo	1.282	1.450	1.175	...	...	...	...	1.225	1.243	1.175	...	...	...
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	6.824	8.957	8.716	...	...	...	...	5.542	4.317	7.151	...	...	...
Iniciativa Vía Rápida (IVT)	0	52	85	...	...	...	...	0	52	85	...	...	...
UNICEF	199	760	775	...	...	...	...	175	495	531	...	...	...
Total de la ayuda multilateral	19.102	26.613	27.394	...	...	...	...	14.299	17.515	22.137	...	...	...
Total	75.410	124.987	127.384	...	...	...	...	50.588	70.248	79.254	...	...	...

Notas:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: OCDE-CAD (2008).

Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica			Ayuda directa a la enseñanza secundaria		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Alemania	847	419	1.388	122	162	155	844	411	1.367	99	117	108	99	84	214
Australia	248	143	155	77	38	74	248	142	155	64	21	33	22	15	4
Austria	126	97	104	6	4	5	126	97	104	4	3	3	41	1	5
Bélgica	93	150	164	16	37	42	90	148	161	5	23	29	11	18	11
Canadá	104	269	270	52	206	213	103	254	266	30	159	196	18	3	20
Dinamarca	73	133	44	44	73	27	66	129	16	36	34	12	19	21	0
España	238	229	233	72	86	88	238	227	231	22	59	42	32	45	42
Estados Unidos	366	732	553	200	565	403	344	639	477	181	458	275	45	40	0
Finlandia	26	54	46	12	29	19	25	51	33	3	10	5	1	1	3
Francia	1.607	1.537	1.862	364	240	308	1.584	1.509	1.790	95	203	105	297	154	72
Grecia	0	40	24	0	6	3	0	40	23	0	0	0	0	0	0
Irlanda	18	65	68	9	40	45	18	60	64	4	23	37	1	3	9
Italia	54	0	0	15	0	0	51	0	0	1	0	0	12	0	0
Japón	327	815	920	122	254	243	307	788	899	43	145	101	34	46	61
Luxemburgo	0	31	30	0	14	11	0	31	30	0	3	5	0	6	13
Noruega	153	224	266	94	126	135	149	200	234	80	85	101	9	6	8
Nueva Zelanda	0	63	60	0	46	20	0	58	58	0	42	17	0	3	3
Países Bajos	280	600	1.357	181	396	1.129	242	512	1.296	131	299	1.083	10	9	40
Portugal	38	67	66	10	11	9	36	67	66	4	4	6	4	6	9
Reino Unido	456	352	1.170	335	261	834	331	267	906	245	170	526	16	1	1
Suecia	70	178	211	45	65	153	45	148	178	24	1	107	1	5	2
Suiza	45	24	69	19	5	28	45	24	60	14	3	18	20	7	18
Total de la ayuda bilateral de los países del CAD	5.167	6.223	9.058	1.795	2.662	3.944	4.892	5.802	8.416	1.083	1.862	2.811	693	475	535

Banco Interamericano de Desarrollo (BID - Fondo Especial)	6	23	0	3	0	0	6	23	0	0	0	0	0	23	0
Comisión Europea (CE)	725	975	683	463	487	302	521	741	590	344	319	197	62	63	105
Fondo Africano de Desarrollo	77	127	206	48	64	70	70	68	147	19	0	29	0	0	66
Fondo Asiático de Desarrollo	130	321	190	9	34	26	130	291	190	0	19	0	108	272	138
Asociación Internacional de Fomento (AIF)	818	674	1.026	422	321	597	633	290	721	149	74	216	55	20	48
Iniciativa Vía Rápida (IVT)	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	0	0
UNICEF	29	70	40	29	69	39	29	70	40	29	69	38	0	1	0
Total de la ayuda multilateral	1.791	2.241	2.231	976	1.027	1.119	1.395	1.535	1.774	541	532	565	226	379	358

Total	6.958	8.464	11.289	2.771	3.689	5.063	6.287	7.337	10.190	1.624	2.395	3.376	919	854	893
--------------	--------------	--------------	---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------	--------------	--------------	--------------	------------	------------	------------

Notas:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: OCDE-CAD (2008).

	Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria (en millones de dólares constantes de 2006)			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado) (en millones de dólares constantes de 2006)			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD total			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD sectorial			Ayuda total a la educación básica en % de la ayuda total a la educación			
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	
	603	129	972	43	82	73	17	4	15	23	9	24	14	39	11		Alemania
136	73	37	25	32	81	16	10	9	21	13	12	31	26	48	Australia	
77	91	93	4	2	4	18	8	10	34	39	39	4	4	5	Austria	
55	82	99	20	24	21	13	9	11	21	18	19	17	25	25	Bélgica	
11	13	19	44	78	31	5	9	10	12	18	20	50	77	79	Canadá	
0	1	2	10	74	1	6	8	3	7	10	6	61	55	62	Dinamarca	
84	70	57	100	53	89	16	9	10	21	20	14	30	38	38	España	
101	21	22	16	119	179	3	3	2	5	4	3	55	77	73	Estados Unidos	
4	4	9	17	36	16	8	8	8	14	11	12	44	54	41	Finlandia	
677	1.105	1.280	515	47	333	27	17	19	43	40	40	23	16	17	Francia	
0	27	18	0	12	5	0	18	13	---	27	16	---	15	12	Grecia	
2	4	6	11	30	13	7	13	11	27	20	17	51	62	66	Irlanda	
13	0	0	25	0	0	5	0	0	12	0	...	28	---	---	Italia	
93	406	474	139	191	263	3	5	7	4	9	11	37	31	26	Japón	
0	0	0	0	21	11	0	15	14	---	23	23	---	44	36	Luxemburgo	
36	51	88	25	58	36	9	10	10	14	15	16	62	56	51	Noruega	
0	11	34	0	3	4	0	21	20	---	38	30	---	73	33	Nueva Zelanda	
38	98	142	63	106	32	8	17	13	21	25	27	65	66	83	Países Bajos	
19	44	44	9	12	6	8	29	30	17	29	41	26	16	14	Portugal	
14	0	28	57	96	352	13	4	13	13	9	24	74	74	71	Reino Unido	
2	44	9	17	97	60	4	7	7	10	10	11	65	37	73	Suecia	
1	9	13	10	5	12	5	2	6	7	4	10	43	21	41	Suiza	
1.968	2.286	3.447	1.148	1.178	1.623	9	6	9	14	12	16	35	43	44	Total de la ayuda bilateral de los países del CAD	
0	0	0	6	0	0	2	4	0	2	5	0	50	0	---	Banco Interamericano de Desarrollo (BID - Fondo Especial)	
82	256	171	33	103	117	8	8	6	13	12	7	64	50	44	Comisión Europea (CE)	
0	0	29	51	68	22	9	8	12	12	11	15	62	50	34	Fondo Africano de Desarrollo	
4	0	0	18	0	52	10	22	16	11	26	16	7	10	14	Fondo Asiático de Desarrollo	
68	85	0	362	112	457	12	8	12	15	16	14	52	48	58	Asociación Internacional de Fomento (AIF)	
0	0	0	0	0	0	---	100	100	---	100	100	---	100	100	Iniciativa Vía Rápida (IVT)	
0	0	0	0	0	3	14	9	5	16	14	8	100	99	97	UNICEF	
154	341	200	474	283	651	9	8	8	13	13	10	55	46	50	Total de la ayuda multilateral	
2.121	2.627	3.647	1.622	1.462	2.274	9	7	9	14	12	14	40	44	45	Total	

Cuadro 3: Países beneficiarios de la AOD

	AOD total			AOD por habitante			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
África Subsahariana	20.023	35.882	37.772	33	51	51	13.082	17.321	19.635	1.978	11.240	10.821
Angola	368	442	249	28	28	15	202	270	209	1	0	0
Benin	427	556	810	68	66	92	325	441	697	32	55	11
Botswana	46	116	78	30	66	42	40	109	71	3	5	5
Burkina Faso	610	961	728	53	73	51	465	448	521	40	55	17
Burundi	187	320	565	29	42	69	100	105	354	9	22	9
Cabo Verde	151	345	140	353	681	270	109	297	110	1	1	1
Camerún	669	465	1.884	45	28	104	370	197	566	153	235	1.121
Chad	376	443	267	48	45	26	313	289	113	12	14	7
Comoras	30	66	36	42	82	44	20	53	30	3	2	2
Congo	138	1.600	361	46	400	98	42	105	89	77	1.421	233
Côte d'Ivoire	687	268	418	43	15	22	325	115	185	252	54	60
Eritrea	267	332	104	73	75	22	152	148	63	0	0	0
Etiopía	906	2.144	2.212	14	28	27	426	1.022	1.833	3	207	32
Gabón	115	67	162	94	49	123	87	49	159	28	10	0
Gambia	64	94	71	49	62	43	52	90	65	1	1	0
Ghana	1.054	1.438	1.369	55	65	59	739	550	865	7	547	7
Guinea	288	216	223	35	23	24	242	142	182	27	29	16
Guinea Ecuatorial	33	42	38	72	84	77	28	25	35	3	13	2
Guinea-Bissau	99	80	77	83	50	47	48	40	59	11	6	7
Kenya	933	1.146	1.576	30	33	43	699	1.014	1.211	17	26	69
Lesotho	93	94	119	46	52	60	89	86	115	0	0	0
Liberia	45	226	350	15	69	98	23	106	192	0	0	0
Madagascar	655	1.372	636	41	74	33	339	626	454	90	537	28
Malawi	696	1.033	651	62	80	48	456	692	471	29	46	17
Malí	609	984	757	54	73	63	482	675	594	37	97	26
Mauricio	48	48	79	42	39	63	48	46	78	0	0	0
Mozambique	1.723	1.466	1.317	94	74	63	1.021	929	939	272	83	83
Namibia	127	113	209	72	56	102	120	107	204	0	0	0
Niger	302	667	541	28	48	39	186	319	361	34	65	13
Nigeria	600	6.573	8.509	5	50	59	581	953	1.171	0	5.586	7.330
República Centroafricana	154	112	252	42	28	59	96	77	134	21	7	12
R. Democrática del Congo	190	2.044	2.037	4	36	34	111	882	753	16	532	869
R. Unida de Tanzania	1.354	1.883	2.656	39	49	67	840	1.214	1.036	185	149	3
Rwanda	513	539	734	67	60	78	230	316	421	20	55	59
Santo Tomé y Príncipe	48	22	26	347	140	167	42	17	22	2	1	2
Senegal	923	974	1.001	98	84	83	637	702	781	204	243	166
Seychelles	7	13	14	84	161	160	7	8	11	0	0	2
Sierra Leona	313	398	252	71	72	44	108	245	120	0	12	53
Somalia	129	176	427	15	21	51	45	54	91	3	1	1
Sudáfrica	547	977	890	13	21	18	522	932	877	0	0	0
Swazilandia	28	67	41	30	65	37	22	64	40	0	0	0
Togo	106	72	60	23	12	9	78	56	46	18	6	6
Uganda	1.150	1.437	1.216	49	50	41	761	936	801	99	129	6
Zambia	1.179	1.949	1.543	113	167	132	573	724	853	265	987	544
Zimbabwe	239	225	338	19	17	26	213	137	265	0	0	0
América del Norte y Europa Occidental	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
Malta	2	0	0	4	...	...	2	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	9.194	8.751	9.080	18	16	16	7.079	6.462	7.707	562	1.088	424
Anguila	6	2	10	542	172	838	6	2	10	0	0	0
Antigua y Barbuda	8	3	0	124	39	3	8	3	0	0	0	0
Argentina	119	109	77	3	3	2	64	100	74	0	0	0
Aruba	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbados	2	3	7	8	9	22	2	2	6	0	0	0
Belice	39	21	17	171	78	59	37	18	16	0	2	0
Bolivia	1.055	700	706	127	76	75	702	552	574	248	77	68

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD por habitante			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Brasil	257	331	288	2	2	2	246	300	274	0	0	0
Chile	73	69	48	5	4	3	68	59	44	1	0	0
Colombia	956	989	1.584	23	22	35	924	857	1.463	3	0	0
Costa Rica	57	88	199	14	20	45	46	81	194	9	0	0
Cuba	76	66	52	7	6	5	52	52	46	0	0	0
Dominica	20	35	7	279	441	99	15	33	7	0	1	0
El Salvador	218	237	182	35	34	27	172	206	162	2	1	1
Ecuador	194	234	234	15	18	18	148	203	208	0	8	3
Granada	14	26	11	153	250	100	11	23	10	0	0	0
Guatemala	385	352	575	54	28	44	316	276	308	0	0	179
Guyana	169	123	63	222	164	85	128	107	52	21	9	1
Haití	273	960	575	34	113	61	193	621	495	4	17	1
Honduras	978	1.415	473	152	196	68	654	577	275	89	694	141
Islas Turcos y Caicos	5	1	13	282	38	532	5	1	0	0	0	0
Jamaica	125	72	73	49	27	27	80	44	66	5	16	0
México	218	297	455	2	3	4	209	285	449	0	0	0
Montserrat	43	5	24	10.806	1.021	4.131	30	5	24	0	0	0
Nicaragua	778	751	1.023	153	137	185	545	490	884	62	177	13
Panamá	36	47	57	13	14	17	36	41	51	0	0	0
Paraguay	205	64	322	37	10	54	49	60	288	0	0	0
Perú	1.099	484	700	43	17	25	882	379	644	118	81	1
República Dominicana	373	119	258	45	13	27	295	111	174	1	1	14
Santa Lucía	28	45	11	192	282	68	20	43	10	0	0	0
Saint Kitts y Nevis	5	6	4	144	131	74	5	6	4	0	0	0
San Vicente/Granadinas	13	7	11	117	62	95	10	7	11	0	0	0
Suriname	39	51	40	94	113	88	37	51	36	0	0	0
Trinidad y Tobago	9	40	38	7	31	29	8	38	38	0	0	0
Uruguay	19	65	23	6	19	7	19	59	21	0	2	0
Venezuela	143	42	36	6	2	1	113	36	34	0	0	0
Asia Central	1.970	2.073	2.596	26	27	33	1.484	1.715	2.310	1	41	18
Armenia	272	384	479	72	127	159	229	301	427	0	24	1
Azerbaiyán	292	453	262	36	54	31	245	404	254	0	0	0
Georgia	317	306	681	60	68	154	236	225	575	0	0	5
Kazajistán	209	143	131	13	10	9	206	129	117	1	0	0
Kirguistán	262	194	233	53	37	44	167	168	208	0	8	11
Mongolia	276	143	239	109	54	92	146	108	228	0	8	0
Uzbekistán	162	145	124	7	5	5	150	139	120	0	0	0
Tayikistán	155	246	256	25	38	39	84	186	202	0	0	0
Turkmenistán	25	22	16	5	4	3	21	21	15	0	0	0
Asia Meridional y Occidental	6.764	14.476	13.893	5	9	9	5.378	9.641	11.433	590	179	346
Afganistán	187	3.476	3.257	9	116	125	55	2.647	2.770	0	0	0
Bangladesh	2.059	2.038	2.374	15	14	15	1.660	1.660	1.898	156	39	245
Bhután	73	80	69	35	37	107	72	78	53	0	0	0
India	2.314	3.656	4.518	2	3	4	2.032	2.993	4.446	1	0	0
Maldivas	33	76	56	113	230	188	32	16	18	0	0	0
Nepal	495	517	481	21	19	17	467	433	405	17	32	31
Pakistán	857	2.928	2.205	6	19	14	384	1.009	1.193	416	0	5
Irán (R. Islámica del)	150	62	117	2	1	2	126	46	69	0	0	0
Sri Lanka	598	1.608	769	32	78	40	551	756	544	0	108	65
Asia Oriental y el Pacífico	13.659	13.486	11.706	7	7	6	11.506	10.588	10.398	146	559	156
Camboya	521	555	584	40	39	41	410	515	549	0	0	0
China	2.673	1.978	2.471	2	2	2	2.538	1.861	2.383	0	0	0
E. F. de Micronesia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fiji	23	43	54	28	50	65	21	41	50	0	0	0
Islas Cook	3	14	13	140	783	924	3	12	6	0	0	0

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD por habitante			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Islas Marshall	61	53	56	1.193	862	972	27	52	52	0	0	0
Islas Salomón	118	171	201	264	357	415	84	164	198	0	4	0
Indonesia	2.060	4.073	3.153	10	18	14	1.100	2.259	2.542	100	451	98
Kiribati	23	27	15	281	273	166	23	27	15	0	0	0
Malasia	1.163	745	115	52	29	4	1.163	742	112	0	0	0
Myanmar	60	141	142	1	3	3	36	73	103	12	4	4
Nauru	0	17	19	12	1.219	1.902	0	14	18	0	0	0
Niue	1	31	8	519	21.618	4.789	1	14	8	0	0	0
Palau	36	28	33	1.887	1.426	1.636	23	18	22	0	0	0
Papua Nueva Guinea	516	264	304	107	45	49	479	257	294	0	0	0
Filipinas	1.601	522	448	21	6	5	1.521	489	391	0	0	0
República de Corea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.D.P. Lao	219	327	249	41	55	43	193	289	226	3	4	0
R.P.D. de Corea	204	67	46	9	3	2	7	17	11	0	0	0
Samoa	32	67	43	202	364	230	32	66	40	0	0	0
Tailandia	1.475	597	348	23	9	5	1.338	521	299	0	0	0
Timor-Leste	322	193	205	437	203	184	214	166	175	0	0	0
Tokelau	0	14	11	...	10.195	8.069	0	2	5	0	0	0
Tonga	17	18	27	174	176	270	17	16	25	0	0	0
Tuvalu	7	18	6	710	1.714	545	7	17	5	0	0	0
Vanuatu	44	76	112	221	359	509	40	74	109	1	0	0
Viet Nam	2.227	2.816	2.596	29	33	30	2.063	2.491	2.367	31	96	54
Estados Árabes	6.706	29.567	16.653	25	97	54	5.344	11.549	10.913	501	14.168	3.063
Argelia	258	573	491	9	17	15	232	479	449	0	39	20
Arabia Saudita	4	7	11	0	0	0	4	7	10	0	0	0
Bahréin	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibuti	105	99	83	166	124	102	85	85	75	2	0	0
Egipto	1.753	958	1.598	26	13	22	1.447	808	1.259	304	133	134
Iraq	124	20.687	7.295	5	718	256	18	5.905	4.293	0	13.856	2.875
Jamahiriyá Árabe Libia	2	5	34	0	1	6	2	5	34	0	0	0
Jordania	612	592	529	125	104	92	449	370	337	84	12	17
Líbano	148	254	626	42	71	154	131	225	236	0	0	0
Marruecos	954	930	1.185	32	30	38	865	884	1.158	66	0	2
Mauritania	263	257	302	99	84	99	182	138	273	21	43	3
Omán	7	10	7	3	4	3	7	9	6	0	0	0
República Árabe Siria	128	105	129	8	6	7	125	99	123	0	0	0
Sudán	312	2.755	2.049	10	76	54	65	964	816	5	7	3
T. A. Palestinos	603	997	1.064	189	269	273	523	644	762	0	0	0
Túnez	670	469	475	71	46	47	655	352	420	0	2	0
Yemen	475	348	314	26	17	14	356	253	270	19	76	10
Europa Central y Oriental	6.056	5.492	5.604	39	34	38	3.376	4.638	4.567	297	200	466
Albania	615	332	251	196	106	79	413	315	248	2	0	0
Belarrús	0	58	63	...	6	6	0	53	57	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	1.239	442	484	311	113	123	645	379	471	295	0	0
Croacia	98	211	232	21	46	51	82	202	228	0	0	0
la ex R. Y. de Macedonia	384	184	198	189	91	97	223	159	196	0	0	0
República de Moldova	164	204	190	38	48	50	119	162	159	0	0	0
Turquía	822	1.580	1.124	12	22	15	624	1.486	1.066	0	0	0
Ucrania	0	592	500	0	13	11	0	580	496	0	0	0
<i>Paises no especificados</i>	<i>9.257</i>	<i>14.777</i>	<i>24.235</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3.482</i>	<i>8.264</i>	<i>12.307</i>	<i>57</i>	<i>73</i>	<i>1.779</i>
Total	73.705	124.681	121.566	15	24	22	50.807	70.347	79.296	4.132	27.548	17.072

Cuadro 3 (continuación)

	AOD total			AOD por habitante			AOD sectorial			Reducciones de la deuda		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Países de ingresos medios altos	3.915	5.177	4.514	11	13	11	3.465	4.871	3.964	41	20	7
Países de ingresos medios bajos	25.893	44.189	30.766	11	18	13	19.726	23.236	23.933	1.338	15.714	4.092
Países de ingresos altos	140	0	0	3	0	0	132	0	0	0	0	0
Ingresos no especificados	11.914	18.518	28.883	...	...	...	5.535	10.833	15.983	58	74	1.780
Países menos adelantados	19.607	33.667	31.214	29	44	40	12.804	20.315	20.950	1.676	3.581	2.289
Países de ingresos bajos	31.843	56.797	57.403	15	23	23	21.948	31.407	35.416	2.694	11.740	11.193
Países de ingresos medios	29.808	49.365	35.280	11	17	12	23.191	28.107	27.897	1.379	15.734	4.099
Total	73.705	124.681	121.566	15	24	22	50.807	70.347	79.296	4.132	27.548	17.072

África Subsahariana	20.023	35.882	37.772	33	51	51	13.082	17.321	19.635	1.978	11.240	10.821
América del Norte y Europa Occidental	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
América Latina y el Caribe	9.194	8.751	9.080	18	16	16	7.079	6.462	7.707	562	1.088	424
Asia Central	1.970	2.073	2.596	26	27	33	1.484	1.715	2.310	1	41	18
Asia Meridional y Occidental	13.659	13.486	11.706	7	7	6	11.506	10.588	10.398	146	559	156
Asia Oriental y el Pacífico	6.706	29.567	16.653	25	97	54	5.344	11.549	10.913	501	14.168	3.063
Estados Árabes	6.764	14.476	13.893	5	9	9	5.378	9.641	11.433	590	179	346
Europa Central y Oriental	6.056	5.492	5.604	39	34	38	3.376	4.638	4.567	297	200	466
<i>Regiones no especificadas</i>	<i>9.257</i>	<i>14.777</i>	<i>24.235</i>	...	...	...	<i>3.482</i>	<i>8.264</i>	<i>12.307</i>	<i>57</i>	<i>73</i>	<i>1.779</i>
Total	73.705	124.681	121.566	15	24	22	50.807	70.347	79.296	4.132	27.548	17.072

Notas:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Es posible que los totales difieran de los presentados en el Cuadro 1, debido a la utilización de bases de datos diferentes.

Fuentes: OCDE-CAD (2008).

Cuadro 4: Países beneficiarios de ayuda a la educación

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
África Subsahariana	2.352	2.840	3.811	1.186	1.474	2.070	11	12	17	1.842	2.207	3.051	658	891	1.205
Angola	22	67	38	8	57	22	5	31	12	22	67	38	3	54	20
Benin	38	71	80	18	26	44	15	19	31	29	63	62	9	8	33
Botswana	14	66	2	0	33	0	1	107	2	14	66	2	0	0	0
Burkina Faso	68	166	194	36	98	137	19	44	59	54	84	165	25	54	114
Burundi	6	22	45	2	11	26	2	9	20	5	11	26	0	2	13
Cabo Verde	27	47	32	7	10	2	91	127	30	22	39	29	2	1	1
Camerún	113	72	153	29	28	32	11	10	11	95	72	116	6	19	12
Chad	32	20	7	11	12	2	8	7	1	23	14	7	6	9	2
Comoras	7	28	11	3	11	1	29	85	9	6	28	10	0	0	0
Congo	16	31	21	7	8	1	15	13	1	16	23	21	0	3	1
Côte d'Ivoire	129	39	35	46	10	8	16	4	3	115	38	35	23	10	7
Eritrea	35	98	2	28	83	0	55	145	0	35	98	2	26	68	0
Etiopía	54	61	402	26	33	306	2	3	23	53	42	400	19	18	233
Gabón	52	25	34	16	4	4	86	20	20	52	25	34	11	4	0
Gambia	11	1	13	10	1	9	48	3	38	10	1	13	8	1	9
Ghana	120	110	345	88	60	181	28	18	53	92	56	253	73	30	35
Guinea	43	47	33	20	25	9	15	18	6	43	47	33	16	14	9
Guinea Ecuatorial	10	9	8	4	5	3	84	83	54	10	9	8	3	3	0
Guinea-Bissau	14	18	6	5	7	2	24	29	6	8	16	6	2	1	1
Kenya	66	66	207	40	51	111	8	9	19	35	66	207	23	46	50
Lesotho	16	3	9	2	1	9	5	4	25	16	2	9	1	1	9
Liberia	2	3	17	1	3	9	3	5	15	2	3	17	1	3	1
Madagascar	75	132	103	26	74	59	12	29	22	43	101	83	1	44	47
Malawi	142	98	56	98	51	21	51	21	9	109	63	38	71	22	11
Malí	87	77	308	45	39	256	27	20	127	75	50	289	21	14	221
Mauricio	25	17	19	3	2	1	26	15	11	25	17	19	0	2	1
Mozambique	155	285	182	84	193	113	25	50	28	113	207	131	34	114	74
Namibia	25	6	6	17	4	4	46	10	10	25	6	6	14	3	3
Níger	32	85	47	13	52	24	8	24	11	19	45	35	3	31	9
Nigeria	73	12	80	42	7	18	2	0	1	72	12	80	24	7	10
R. Centroafricana	28	17	24	7	10	10	11	15	14	22	15	6	2	9	1
R. D. del Congo	15	59	32	7	26	13	1	3	1	15	38	31	3	13	11
R. U. de Tanzania	83	128	387	42	53	213	7	8	30	33	42	79	16	6	56
Rwanda	78	42	121	38	17	59	26	12	41	41	16	76	5	3	12
Santo Tomé y Príncipe	6	5	12	1	1	4	53	23	148	5	5	12	0	0	0
Senegal	143	247	309	77	27	129	47	15	70	135	247	303	42	21	39
Seychelles	1	1	0	1	0	0	65	31	16	1	1	0	0	0	0
Sierra Leona	24	31	12	12	17	8	17	20	9	2	9	7	0	3	5
Somalia	5	6	15	3	5	13	2	3	9	5	6	15	0	4	13
Sudáfrica	86	131	80	40	88	32	6	12	4	86	131	80	35	70	20
Swazilandia	1	26	0	0	26	0	0	123	1	1	26	0	0	26	0
Togo	13	18	19	5	6	3	6	6	3	12	18	18	2	6	3
Uganda	154	103	158	92	37	91	18	6	14	104	74	125	49	18	61
Zambia	138	190	91	93	153	70	48	68	30	76	152	71	56	124	58
Zimbabwe	24	5	6	8	1	2	3	1	1	23	5	6	1	1	2
América del Norte y Europa Occidental	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
Malta	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
Anguila	3	0	0	0	0	0	260	0	0	3	0	0	0	0	0
Antigua y Barbuda	2	3	0	1	0	0	...	0	0	2	3	0	0	0	0
Argentina	16	30	17	3	15	2	1	4	1	16	30	17	0	14	1
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbados	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Belice	1	1	1	1	0	0	20	10	7	1	1	1	1	0	0

CUADROS RELATIVOS A LA AYUDA

Cuadro 4

	Ayuda directa a la enseñanza secundaria			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD total			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD sectorial			Ayuda total a la educación básica en % de la ayuda total a la educación		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)											
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
	224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
1	0	4	7	7	9	10	6	5	6	15	15	11	25	18	38	85	59	
5	6	1	6	20	24	10	29	4	9	13	10	12	16	12	47	37	55	
2	0	1	12	0	0	0	65	1	30	57	2	35	60	2	3	50	26	
10	2	20	12	21	14	7	7	17	11	17	27	15	37	37	53	59	71	
0	0	0	2	3	6	2	6	7	3	7	8	6	21	13	32	50	57	
3	1	2	11	27	26	5	11	0	18	14	23	25	16	29	26	21	7	
4	1	3	56	35	99	30	17	3	17	16	8	30	37	27	26	38	21	
2	0	0	13	5	4	2	0	0	8	4	2	10	7	6	36	60	26	
1	0	0	0	7	9	5	20	1	23	43	30	34	53	36	45	37	11	
0	0	1	2	19	20	14	0	0	12	2	6	39	30	24	44	24	3	
23	0	1	37	28	27	32	0	0	19	14	8	40	34	19	35	27	22	
3	0	1	2	0	1	3	29	0	13	30	2	23	66	3	80	85	13	
4	3	4	17	10	19	13	12	144	6	3	18	13	6	22	48	54	76	
18	0	1	14	21	25	9	0	7	45	36	21	60	50	21	30	15	11	
0	0	2	0	0	1	1	0	2	18	1	18	22	1	20	84	62	72	
11	4	4	7	16	14	1	6	199	11	8	25	16	20	40	73	55	53	
8	0	0	12	11	23	6	21	1	15	22	15	18	33	18	45	54	27	
2	0	0	1	1	1	3	5	6	29	21	21	34	35	23	47	58	42	
1	1	1	4	4	4	1	11	0	14	22	8	28	45	11	37	41	24	
2	5	22	6	7	13	4	9	122	7	6	13	9	7	17	62	77	54	
13	0	0	1	0	0	1	2	0	18	3	8	18	3	8	12	56	98	
0	1	0	0	0	0	1	0	15	4	1	5	8	3	9	67	81	51	
8	0	3	15	27	29	18	30	4	11	10	16	22	21	23	35	57	57	
15	6	24	1	13	1	22	22	4	20	10	9	31	14	12	69	52	38	
11	0	2	7	13	16	36	23	50	14	8	41	18	11	52	52	51	83	
0	0	2	18	15	16	6	0	0	51	36	24	51	37	24	13	11	7	
8	4	19	13	9	10	58	81	28	9	19	14	15	31	19	54	68	63	
3	1	2	3	1	1	5	1	0	20	5	3	21	5	3	67	68	56	
6	7	1	3	6	8	7	2	17	11	13	9	17	27	13	42	60	51	
3	1	46	10	4	10	34	1	14	12	0	1	13	1	7	57	58	22	
10	0	0	8	6	5	2	0	0	18	15	10	30	22	18	23	59	40	
1	8	2	4	12	14	7	5	5	8	3	2	13	7	4	46	44	42	
6	6	3	8	22	14	3	7	6	6	7	15	10	11	37	51	41	55	
4	1	1	4	10	15	28	3	49	15	8	16	34	13	29	48	41	48	
1	0	1	2	4	4	1	0	7	12	21	48	14	27	56	21	12	29	
9	154	19	22	61	70	61	11	175	16	25	31	23	35	40	54	11	42	
0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	5	3	18	8	4	47	36	28	
0	0	0	1	0	1	0	5	1	8	8	5	22	12	10	49	55	64	
0	0	1	0	0	0	4	2	1	4	4	4	11	12	16	51	76	90	
11	17	12	29	8	25	11	36	23	16	13	9	17	14	9	46	67	39	
1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	39	1	7	41	1	7	99	47	
0	0	1	3	12	15	7	0	1	12	24	32	17	32	41	41	34	17	
3	6	22	16	42	15	36	8	27	13	7	13	20	11	20	60	35	58	
4	4	2	4	5	7	13	19	3	12	10	6	24	26	11	67	80	77	
3	0	0	5	3	4	13	1	1	10	2	2	11	4	2	35	27	28	
	0	0	0	2	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0	
	0	0	0	1	0	0	0	0	39	...	...	40	...	...	7	...	...
	59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	45	40	36	
2	0	0	0	0	0	1	0	0	52	1	0	54	1	0	12	...	...
0	3	0	0	0	0	2	0	0	21	96	4	21	98	5	50	0	0	
3	3	1	9	11	12	4	2	2	14	28	22	26	30	23	15	50	14	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	2	4	4	2	23	25	0	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	4	3	77	63	55	

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Bolivia	41	86	42	30	39	17	23	28	12	39	83	40	26	5	12
Brasil	46	39	62	11	8	12	1	1	1	46	39	62	5	3	8
Chile	20	12	18	3	2	3	1	1	2	20	12	18	1	1	2
Colombia	35	30	46	12	5	8	3	1	2	35	30	46	4	5	7
Costa Rica	4	3	6	0	1	1	1	2	2	4	3	6	0	1	1
Cuba	8	4	4	1	0	1	1	1	1	8	4	4	0	0	0
Dominica	1	1	0	0	0	0	41	13	2	0	1	0	0	0	0
El Salvador	14	11	19	7	5	8	9	6	9	14	11	19	5	3	2
Ecuador	10	15	36	2	3	12	1	2	7	10	15	36	1	2	3
Granada	0	12	0	0	12	0	4	692	1	0	12	0	0	12	0
Guatemala	31	41	23	20	30	9	11	15	4	31	41	23	18	27	8
Guyana	7	1	6	1	0	5	8	2	52	6	1	4	0	0	4
Haití	32	67	53	19	22	12	14	16	9	28	54	51	11	8	5
Honduras	22	62	22	13	42	17	12	39	16	21	43	22	5	28	15
Islas Turcos y Caicos	2	0	3	2	0	1	...	149	...	2	0	0	2	0	0
Jamaica	22	6	6	18	4	5	52	13	14	16	6	6	15	3	4
México	22	23	47	4	3	4	0	0	0	22	23	47	1	2	4
Montserrat	2	0	0	1	0	0	3.466	0	0	0	0	0	0	0	0
Nicaragua	75	48	113	61	35	81	74	41	97	75	41	96	54	30	59
Panamá	14	4	3	1	0	1	3	1	2	14	4	3	1	0	0
Paraguay	4	14	15	2	5	7	3	5	8	4	14	8	2	3	2
Perú	28	31	66	9	11	13	3	3	4	28	31	63	6	7	8
República Dominicana	22	13	88	7	6	41	6	5	32	22	13	79	7	3	5
Santa Lucía	2	1	1	1	0	1	59	22	27	1	1	1	0	0	0
Saint Kitts y Nevis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
San Vicente/Granadinas	1	0	0	1	0	0	31	11	6	1	0	0	0	0	0
Suriname	1	15	2	0	7	0	1	120	0	1	15	2	0	0	0
Trinidad y Tobago	1	0	35	0	0	0	0	0	0	1	0	35	0	0	0
Uruguay	5	3	4	1	0	1	3	1	3	5	3	4	0	0	1
Venezuela	23	7	10	2	0	1	1	0	0	23	7	10	0	0	1
Asia Central	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	43
Armenia	11	7	38	2	1	6	7	9	47	9	6	33	0	0	0
Azerbaiján	7	9	6	2	5	0	3	8	0	6	5	6	0	2	0
Georgia	21	11	46	5	4	12	15	11	35	13	6	32	0	1	4
Kazajstán	16	10	11	2	3	1	1	3	1	16	10	11	2	0	0
Kirguistán	8	19	21	3	13	11	6	29	25	3	19	21	0	11	6
Mongolia	13	27	43	5	17	19	18	65	78	13	26	43	4	15	11
Uzbekistán	14	13	26	2	2	12	1	1	5	14	13	26	1	1	10
Tayikistán	8	15	18	3	10	12	5	14	18	7	14	16	1	8	11
Turkmenistán	4	3	1	0	0	0	1	1	1	4	3	1	0	0	0
Asia Meridional y Occidental	842	1.175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
Afganistán	8	253	143	2	180	105	0	42	24	8	221	140	1	156	82
Bangladesh	134	360	237	82	126	75	5	7	4	134	319	209	77	80	59
Bhután	5	7	9	1	1	3	10	9	33	5	7	6	0	0	0
India	462	82	160	295	18	76	2	0	1	448	82	160	205	16	50
Maldivas	15	8	5	0	1	2	6	22	41	15	8	5	0	0	1
Nepal	60	19	56	50	10	27	16	3	7	60	16	56	49	7	10
Pakistán	27	287	276	10	195	185	0	10	9	27	141	164	5	107	120
Irán (R. Islámica del)	79	19	50	4	1	1	0	0	0	79	19	50	0	0	1
Sri Lanka	52	139	48	4	43	5	3	28	3	52	136	48	4	6	3
Asia Oriental y el Pacífico	1.113	1.244	1.948	300	439	634	2	3	4	1.069	1.153	1.892	155	264	414
Camboya	38	56	61	14	27	47	6	13	22	33	56	61	7	10	45
China	169	318	854	27	11	131	0	0	1	169	318	854	17	4	64
E. F. de Micronesia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Ayuda directa a la enseñanza secundaria			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD total			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD sectorial			Ayuda total a la educación básica en % de la ayuda total a la educación		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)											
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
	1	7	13	7	6	7	5	65	8	4	12	6	6	16	7	73	45	40
	4	2	4	25	24	41	12	10	9	18	12	21	19	13	23	24	21	20
	3	1	1	13	9	13	4	2	1	27	18	36	29	21	40	13	17	15
	2	5	6	12	18	30	16	2	3	4	3	3	4	3	3	35	18	18
	1	0	1	2	2	4	0	1	1	6	3	3	8	4	3	11	29	20
	2	1	0	4	3	4	1	0	0	11	6	8	16	8	9	10	12	12
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	7	2	5	48	20	7
	2	1	2	3	2	3	4	5	13	7	5	10	8	5	12	51	49	44
	2	6	6	5	5	10	2	2	18	5	7	15	7	8	17	19	21	32
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	47	1	1	53	1	47	99	29
	2	2	2	7	6	9	4	6	4	8	12	4	10	15	7	65	73	41
	5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	10	5	0	12	10	29	79
	2	23	8	4	7	26	11	16	11	12	7	9	16	11	11	59	33	23
	1	2	1	2	3	1	14	11	5	2	4	5	3	11	8	56	68	78
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	36	20	35	36	...	100	100	...
	0	0	0	1	0	0	0	2	1	18	8	8	28	13	9	81	78	81
	1	1	4	15	18	38	5	2	1	10	8	10	10	8	10	17	14	9
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	...	...	6	...	...	54	...	...
	3	6	7	3	2	2	14	3	28	10	6	11	14	10	13	82	73	72
	1	2	1	11	1	1	0	1	1	38	8	5	38	9	6	7	10	22
	0	7	2	1	2	2	2	3	3	2	22	5	9	24	5	56	32	47
	5	8	30	11	9	16	6	7	9	3	6	9	3	8	10	33	34	20
	11	3	3	3	1	9	1	7	62	6	11	34	7	12	51	33	46	46
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2	10	12	2	11	58	60	50
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	0	0
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9	6	3	12	7	3	50	40	28
	0	0	0	1	2	2	0	13	0	3	29	5	3	29	6	6	44	1
	0	0	0	1	0	35	0	0	0	9	1	91	11	1	92	9	4	0
	1	1	1	3	2	2	2	0	0	28	4	16	28	4	17	16	11	27
	1	1	2	18	5	7	3	1	1	16	17	29	20	20	31	8	6	11
	24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
	0	1	9	8	4	17	1	1	6	4	2	8	5	2	9	15	17	16
	0	0	0	3	2	6	3	0	0	2	2	2	3	2	3	32	52	2
	0	0	3	12	4	23	0	1	2	7	4	7	9	5	8	22	37	26
	10	0	1	5	5	8	1	5	2	8	7	8	8	8	9	11	28	8
	1	0	0	1	4	5	0	3	10	3	10	9	5	11	10	35	69	53
	1	0	0	7	7	15	2	4	16	5	19	18	9	25	19	36	64	45
	7	4	7	3	5	7	3	2	3	9	9	21	10	9	22	16	19	44
	3	1	4	0	3	1	3	1	1	5	6	7	10	8	9	40	62	67
	3	0	0	0	3	1	0	0	0	14	15	8	17	16	9	10	11	16
	114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	12	9	53	49	49
	0	5	9	5	43	7	1	16	42	4	7	4	14	10	5	22	71	73
	39	177	136	8	11	11	9	51	3	6	18	10	8	22	13	61	35	32
	2	4	0	1	1	2	2	1	3	7	9	13	8	9	17	21	13	36
	12	7	5	65	56	53	166	4	52	20	2	4	23	3	4	64	22	47
	10	6	1	5	0	0	0	1	3	47	11	9	49	50	28	2	14	38
	4	0	1	5	5	12	1	3	33	12	4	12	13	4	14	83	53	48
	1	0	9	12	5	18	9	28	16	3	10	13	7	28	23	35	68	67
	0	1	1	70	17	48	8	1	0	53	31	43	63	42	72	6	4	2
	45	53	33	2	6	7	1	72	4	9	9	6	9	18	9	9	31	10
	212	103	63	456	527	1.030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
	3	1	1	14	10	11	9	35	5	7	10	11	9	11	11	38	49	77
	10	4	11	122	295	644	20	14	134	6	16	35	7	17	36	16	3	15
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Fiji	7	6	9	1	1	3	9	13	31	7	6	9	1	1	0
Islas Cook	0	2	3	0	1	2	0	284	574	0	2	3	0	0	1
Islas Marshall	4	13	13	2	7	7	227	808	750	0	13	13	0	0	0
Islas Salomón	13	22	4	4	20	1	56	264	17	7	22	4	0	20	1
Indonesia	208	205	423	73	77	280	3	3	11	197	166	403	56	40	218
Kiribati	7	1	2	3	0	1	218	13	65	7	1	2	0	0	0
Malasia	85	18	86	1	3	2	0	1	1	85	18	86	0	0	0
Myanmar	3	14	20	2	7	16	0	2	4	3	14	20	1	3	15
Nauru	0	1	2	0	0	1	0	220	548	0	1	2	0	0	0
Niue	0	4	0	0	2	0	0	12.091	183	0	1	0	0	0	0
Palau	2	3	3	1	2	2	376	931	988	0	1	1	0	0	0
Papua Nueva Guinea	92	69	34	60	59	21	74	63	22	90	69	34	53	52	14
Filipinas	166	57	43	58	36	21	5	3	2	166	57	43	5	31	13
República de Corea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
R.D.P. Lao	30	22	19	4	8	5	5	11	6	30	20	17	2	4	1
R.P.D. de Corea	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0
Samoa	7	11	21	3	9	6	122	291	192	7	11	21	1	9	0
Tailandia	27	36	34	3	4	2	0	1	0	25	36	34	0	0	0
Timor-Leste	8	16	31	2	4	20	17	23	107	8	14	30	1	1	15
Tokelau	0	2	1	0	1	1	0	4.748	2.777	0	0	0	0	0	0
Tonga	2	5	15	0	3	10	19	183	692	2	5	15	0	2	9
Tuvalu	1	2	0	0	1	0	271	484	29	1	2	0	0	0	0
Vanuatu	12	17	11	1	4	5	17	109	144	12	17	11	0	3	2
Viet Nam	177	302	220	28	134	35	3	16	4	175	261	191	6	78	12
Estados Árabes	1.094	1.310	1.672	319	479	549	8	12	13	1.073	1.215	1.625	146	375	318
Argelia	125	183	197	38	26	19	8	7	5	125	183	197	0	25	0
Arabia Saudita	2	4	7	0	1	2	0	0	1	2	4	7	0	0	2
Bahreïn	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibuti	48	55	41	14	33	16	118	271	128	45	55	41	1	31	13
Egipto	149	99	154	40	79	120	5	8	13	149	99	154	37	74	119
Iraq	8	135	61	1	93	26	0	21	6	8	135	61	0	92	2
Jamahiriyá Árabe Libia	2	3	6	0	0	0	0	0	0	2	3	6	0	0	0
Jordania	23	58	104	1	34	70	1	41	85	23	19	70	0	13	53
Líbano	43	50	65	9	5	5	23	10	11	43	50	65	1	1	5
Marruecos	266	243	315	65	36	34	16	9	9	265	243	315	11	32	13
Mauritania	41	36	93	12	28	42	29	63	93	33	36	92	1	28	13
Omán	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
República Árabe Siria	39	23	66	4	1	2	2	1	1	39	23	66	0	0	1
Sudán	21	38	174	5	21	88	1	4	15	13	37	173	1	7	11
T. A. Palestinos	56	108	93	29	53	52	81	119	112	55	73	92	18	21	28
Túnez	180	210	162	45	16	7	36	15	7	179	190	152	29	4	1
Yemen	66	42	65	50	40	57	15	11	15	66	42	64	41	39	55
Europa Central y Oriental	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
Albania	32	21	42	11	4	10	38	17	45	25	21	42	2	2	7
Belarrús	0	8	23	0	1	0	0	1	0	0	8	23	0	0	0
Bosnia y Herzegovina	37	34	31	11	3	2	61	14	9	28	34	31	2	1	1
Croacia	20	13	19	0	0	0	2	2	1	20	13	19	0	0	0
la ex R. Y. de Macedonia	25	16	19	11	4	5	86	37	50	13	12	19	4	2	5
República de Moldova	10	10	30	4	1	12	13	3	64	3	10	28	0	0	11
Turquía	222	104	107	84	5	2	10	1	0	222	104	107	78	1	1
Ucrania	0	31	66	0	0	1	0	0	0	0	31	66	0	0	0
<i>Países no especificados</i>	<i>452</i>	<i>564</i>	<i>679</i>	<i>98</i>	<i>153</i>	<i>158</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>444</i>	<i>554</i>	<i>669</i>	<i>46</i>	<i>71</i>	<i>116</i>
Total	6.958	8.464	11.289	2.771	3.689	5.063	5	6	9	6.287	7.337	10.190	1.624	2.395	3.376

	Ayuda directa a la enseñanza secundaria			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD total			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD sectorial			Ayuda total a la educación básica en % de la ayuda total a la educación		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)											
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
	0	1	0	5	3	2	0	2	7	29	15	17	30	15	18	15	23	38
	0	0	0	0	0	1	0	2	1	3	15	27	3	18	57	0	37	47
	0	0	0	0	0	0	0	12	12	7	25	23	16	26	25	45	49	51
	2	0	0	4	2	3	1	0	0	11	13	2	16	14	2	29	88	30
	56	8	19	62	82	62	24	36	105	10	5	13	19	9	17	35	38	66
	0	0	0	1	1	0	6	0	1	29	4	15	30	4	15	43	17	41
	2	1	1	81	12	82	2	5	3	7	2	75	7	2	77	1	14	2
	0	0	0	1	4	4	1	6	0	5	10	14	8	19	19	58	47	80
	0	0	0	0	0	0	0	1	2	52	8	9	52	9	10	0	27	50
	0	0	0	0	1	0	0	0	0	32	14	4	35	30	4	0	48	10
	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	11	8	7	18	13	40	54	57
	9	1	2	17	1	4	12	14	14	18	26	11	19	27	11	65	86	62
	31	6	5	23	11	8	107	9	16	10	11	9	11	12	11	35	62	50
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	2	7	20	7	4	4	6	5	14	7	8	15	7	8	14	39	24
	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	3	16	4	14	4	8	11
	1	1	1	1	1	8	4	1	11	23	17	49	23	17	52	46	81	29
	5	1	1	18	29	30	2	7	3	2	6	10	2	7	11	9	10	5
	0	4	1	5	5	5	1	5	10	3	8	15	4	9	17	29	27	65
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	18	13	93	109	31	0	44	43
	0	0	1	2	1	2	0	2	3	12	28	57	12	33	62	14	54	68
	0	0	0	0	1	0	1	1	0	16	11	1	16	11	2	34	35	50
	5	10	0	5	2	3	1	1	5	28	22	10	30	23	10	4	22	44
	83	60	11	44	51	151	42	72	17	8	11	8	9	12	9	16	44	16
	210	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
	5	1	7	44	155	153	76	2	38	48	32	40	54	38	44	31	14	10
	0	1	2	1	1	2	1	1	1	55	58	62	55	60	67	13	19	29
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97	...	...	97	...	...	2	...	...
	13	4	0	9	17	22	22	3	6	46	56	50	57	64	55	28	60	38
	46	1	12	60	13	22	6	10	2	9	10	10	10	12	12	27	80	77
	0	37	1	7	4	10	1	1	48	7	1	1	46	2	1	8	69	42
	0	0	0	1	2	6	0	0	0	87	48	18	93	54	18	11	3	5
	4	0	1	18	4	15	1	2	1	4	10	20	5	16	31	4	58	68
	10	7	10	17	34	49	15	9	1	29	20	10	33	22	28	20	10	8
	61	11	20	86	193	238	108	7	44	28	26	27	31	28	27	24	15	11
	6	0	10	14	8	12	12	0	58	16	14	31	23	26	34	28	78	46
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	7	12	9	7	13	12	6	22
	1	0	1	31	21	61	8	1	3	30	21	51	31	23	53	10	5	4
	1	1	1	10	2	8	1	27	152	7	1	8	32	4	21	26	56	51
	10	5	2	7	18	14	21	29	47	9	11	9	11	17	12	51	49	56
	51	43	45	67	139	105	31	4	1	27	45	34	27	60	39	25	8	4
	1	1	0	7	1	7	17	2	2	14	12	21	18	17	24	76	94	87
	49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
	3	0	12	9	15	17	11	3	5	5	6	17	8	7	17	34	19	23
	0	0	0	0	7	23	0	1	0	...	13	36	...	15	40	...	7	1
	0	12	3	16	19	26	9	2	2	3	8	6	6	9	7	30	8	5
	0	1	0	19	11	18	1	1	0	20	6	8	25	6	8	2	2	1
	2	0	1	5	10	12	2	0	1	7	9	10	11	10	10	43	26	28
	0	0	6	3	9	10	0	1	0	6	5	16	8	6	19	37	7	40
	41	1	1	91	94	102	11	8	3	27	7	10	36	7	10	38	4	2
	0	0	0	0	30	65	0	1	1	...	5	13	...	5	13	...	1	1
	27	22	130	275	306	349	96	156	75	5	4	3	13	7	6	22	27	23
	919	854	893	2.121	2.627	3.647	1.622	1.462	2.274	9	7	9	14	12	14	40	44	45

Cuadro 4 (continuación)

	Ayuda total a la educación			Ayuda total a la educación básica			Ayuda a la educación básica por niño en edad de cursar la enseñanza primaria			Ayuda directa a la educación			Ayuda directa a la educación básica		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)		
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
Países de ingresos medios altos	673	539	578	175	179	69	4	4	1	667	536	573	132	108	41
Países de ingresos medios bajos	2.081	2.500	3.460	601	772	1.013	3	4	5	2.002	2.310	3.340	299	480	626
Países de ingresos altos	39	0	0	4	0	0	1	0	0	39	0	0	0	0	0
Ingresos no especificados	626	787	866	168	203	199	...	...	...	613	777	856	88	93	124
Países menos adelantados	2.111	3.228	3.821	1.092	1.685	2.195	11	15	19	1.658	2.565	3.149	626	1.078	1.392
Países de ingresos bajos	3.540	4.638	6.385	1.822	2.535	3.783	6	8	12	2.965	3.714	5.420	1.105	1.714	2.585
Países de ingresos medios	2.754	3.039	4.038	776	951	1.081	3	4	4	2.669	2.846	3.914	431	587	667
Total	6.958	8.464	11.289	2.771	3.689	5.063	5	6	9	6.287	7.337	10.190	1.624	2.395	3.376

África Subsahariana	2.352	2.840	3.811	1.186	1.474	2.070	11	12	17	1.842	2.207	3.051	658	891	1.205
América del Norte y Europa Occidental	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
América Latina y el Caribe	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
Asia Central	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	43
Asia Meridional y Occidental	842	1.175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
Asia Oriental y el Pacífico	1.113	1.244	1.948	300	439	634	2	3	4	1.069	1.153	1.892	155	264	414
Estados Árabes	1.094	1.310	1.672	319	479	549	8	12	13	1.073	1.215	1.625	146	375	318
Europa Central y Oriental	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
<i>Regiones no especificadas</i>	<i>452</i>	<i>765</i>	<i>1.451</i>	<i>98</i>	<i>354</i>	<i>930</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>444</i>	<i>755</i>	<i>1.441</i>	<i>46</i>	<i>271</i>	<i>888</i>
Total	6.958	8.464	11.289	2.771	3.689	5.063	5	6	9	6.287	7.337	10.190	1.624	2.395	3.376

Notas:

El signo (...) indica que no hay datos disponibles.

A no ser que se indique lo contrario, todos los datos presentados se basan en los compromisos de ayuda.

Fuentes: OCDE-CAD (2008).

	Ayuda directa a la enseñanza secundaria			Ayuda directa a la enseñanza postsecundaria			Ayuda directa a la educación (Nivel no especificado)			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD total			Ayuda total a la educación básica en % de la AOD sectorial			Ayuda total a la educación básica en % de la ayuda total a la educación		
	(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)			(en millones de dólares constantes de 2006)											
	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006	Promedio anual 1999-2000	2005	2006
	98	42	43	356	248	439	80	139	50	17	10	13	19	11	15	26	33	12
	385	240	269	793	1.195	1.792	526	396	654	8	6	11	11	11	14	29	31	29
	0	0	0	30	0	0	9	0	0	28	...	...	29	...	...	11	...	...
	38	30	139	340	444	453	148	210	140	5	4	3	11	7	5	27	26	23
	231	451	314	322	484	509	479	552	933	11	10	12	16	16	18	52	52	57
	399	542	442	602	740	963	859	718	1.430	11	8	11	16	15	18	51	55	59
	483	281	312	1.150	1.443	2.231	606	534	703	9	6	11	12	11	14	28	31	27
	919	854	893	2.121	2.627	3.647	1.622	1.462	2.274	9	7	9	14	12	14	40	44	45

	224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0
	59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	10	45	40	36
	24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
	114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	12	9	53	49	49
	212	103	63	456	527	1.030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
	210	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
	49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
	27	22	130	275	306	349	96	156	75	5	5	6	13	9	12	22	46	64
	919	854	893	2.121	2.627	3.647	1.622	1.462	2.274	9	7	9	14	12	14	40	44	45

© Keith Danne Miller/CORBIS



El Programa Oportunidades de México lleva la educación a los hogares pobres y las comunidades indígenas.

Glosario

Alfabetización. Según la definición elaborada por la UNESCO en 1958, es la capacidad de una persona para leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana. Desde entonces, la noción de alfabetización ha evolucionado y hoy en día abarca distintos ámbitos de competencias. Cada uno de estos ámbitos se concibe en función de una escala que define distintos grados de dominio y responde a distintas finalidades. Muchos consideran hoy que la alfabetización es la aptitud para identificar, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando material impreso y escrito en diferentes contextos. La alfabetización es un proceso de aprendizaje que permite a las personas alcanzar objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y potencial y participar plenamente en la vida de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Alfabetizado/Analfabeto. Tal como se utilizan en el Anexo Estadístico, estos términos designan a una persona capaz/incapaz de leer y escribir, comprendiéndolo, un enunciado sencillo y conciso sobre hechos relacionados con su vida cotidiana.

Alumno. Niño matriculado en la enseñanza preescolar o primaria. A los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza superiores se les designa a menudo con el término "estudiantes".

Analfabeto. Véase **Alfabetizado/Analfabeto**.

Aprovechamiento escolar. Resultados obtenidos en pruebas o exámenes normalizados que miden los conocimientos o competencias en una materia específica. Esta expresión se utiliza a veces como indicación de la calidad de la educación en un sistema educativo, o para efectuar comparaciones entre varios centros docentes.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y 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.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, recopilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación tanto dentro de cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997 (CINE 97).

Desarrollo cognitivo. Desarrollo de la acción o proceso mental de adquisición de conocimientos mediante la reflexión, la experiencia y los sentidos.

Discapacidad. Afección física o mental que puede ser temporal o permanente y que puede limitar las posibilidades de una persona para participar en la vida comunitaria en condiciones de igualdad con las demás.

Docente formado. Docente que ha recibido el mínimo de formación estructurada que se exige normalmente en un país dado para enseñar en un determinado nivel de enseñanza.

Docentes o personal docente. Número de personas empleadas oficialmente a tiempo completo o parcial para orientar y dirigir el itinerario de aprendizaje de los alumnos y estudiantes, independientemente de sus calificaciones y del mecanismo de transmisión de los conocimientos (presencial y/o a distancia). Esta definición excluye al personal educativo que no desempeña funciones de enseñanza (por ejemplo, los directores o administradores de centros de enseñanza que no ejercen la docencia), así como a las personas que trabajan de forma esporádica o voluntaria en centros docentes.

Edad (oficial) de ingreso. Edad a la que los alumnos o estudiantes ingresan en un determinado programa o nivel de enseñanza, dando por supuesto que han iniciado su escolaridad a la edad de ingreso oficial en el nivel de estudios más bajo, han estudiado a tiempo completo a lo largo de toda su escolarización y han progresado en el sistema sin repetir ni adelantar un grado. La edad oficial de ingreso en un programa o nivel determinado puede ser muy distinta de la edad de ingreso efectiva, o incluso de la edad de ingreso más corriente.

Educación básica. Conjunto de actividades educativas realizadas en contextos diferentes (formal, no formal e informal) y destinadas a satisfacer las **necesidades educativas básicas**; en el Marco de Acción de Dakar, esta expresión es sinónimo del programa general de la EPT. Asimismo, el CAD de la OCDE y las clasificaciones normalizadas de la ayuda utilizan una definición que engloba la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria y los programas destinados a los jóvenes y adultos a fin de que adquieran competencias básicas para la vida diaria, incluida la alfabetización. Según la **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)**, la educación básica abarca la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa).

Educación continua o permanente. Denominación general de un gran número de actividades educativas destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos. Véase también **Educación de adultos**.

Educación de adultos. Actividades educativas ofrecidas en un contexto formal, no formal o informal, que están destinadas a los adultos con el objeto de profundizar o reemplazar su educación y formación iniciales. Su objetivo puede ser a) terminar un determinado nivel de educación formal o capacitación profesional; b) adquirir conocimientos o competencias en un nuevo ámbito (no forzosamente con miras a una calificación); y/o c) actualizar conocimientos o competencias. Véanse también **Educación básica** y **Educación continua o permanente**.

Educación equivalente. Programas educativos destinados esencialmente a los niños y jóvenes que no han podido acceder a la enseñanza primaria o la educación básica formales, o que han abandonado sus estudios a esos niveles. En general, estos programas tienen por objeto impartir una enseñanza equivalente a la enseñanza primaria o la educación básica formales y reincorporar a los grupos destinatarios específicos al sistema educativo formal, una vez que terminan con éxito el programa de equivalencia.

Educación informal. Aprendizaje que se efectúa en la vida diaria sin objetivos claramente establecidos. Esta expresión se refiere a un proceso permanente en el que cada persona adquiere actitudes, valores, competencias y conocimientos a partir de su experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno.

Educación no formal. Actividades educativas organizadas por regla general fuera del sistema educativo formal. Esta expresión se suele contraponer a las de educación formal y educación informal. En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias necesarias para la vida diaria y competencias profesionales, y la cultura general. Estas actividades suelen tener objetivos de aprendizaje claros, pero varían en función de su duración, de su estructura organizativa y del hecho de que confieran o no una certificación de las adquisiciones del aprendizaje.

Encuesta sobre los hogares. Encuesta destinada a recopilar información socioeconómica y demográfica sobre los hogares y los miembros de cada hogar en áreas como la educación, la salud, los ingresos, el empleo, la mortalidad y la fertilidad. En la esfera de la enseñanza, estas encuestas a gran escala complementan la información obtenida de fuentes administrativas, censos y encuestas escolares. Las encuestas sobre los hogares se llevan a cabo mediante procedimientos de muestreo normalizados.

Enfermedades infecciosas. Enfermedades provocadas por microorganismos patógenos, bacterias, hongos, parásitos o virus, que son transmisibles de una persona a otra de forma directa o indirecta. Estas enfermedades

comprenden la gripe, el dengue, la hepatitis, el paludismo, el sarampión, la tuberculosis y la fiebre amarilla.

Enfoque sectorial. Enfoque de desarrollo en el que todas las financiaciones importantes de los donantes que se asignan a un sector dado sufragan una sola política sectorial y un programa de gastos único, bajo la autoridad del gobierno beneficiario. El respaldo que los donantes otorgan a un enfoque sectorial puede tomar la forma de ayuda a un proyecto, de asistencia técnica, de fondos comunes o de apoyo presupuestario. Por lo general, existe el compromiso de confiar progresivamente en los procedimientos gubernamentales para desembolsar la totalidad de los fondos y rendir cuentas de ellos.

Enseñanza elemental. Véase **Enseñanza primaria**.

Enseñanza general. Programas destinados a proporcionar a los alumnos un conocimiento más profundo de una materia o conjunto de materias, sobre todo –pero no necesariamente– con miras a que prosigan su educación al mismo nivel o a un nivel más elevado. Estos programas suelen ser de índole escolar y pueden comprender o no elementos de carácter profesional. Los alumnos que terminan estos programas con éxito pueden adquirir o no una calificación adaptada al mercado de trabajo.

Enseñanza o asistencia obligatorias. Programas educativos a los que niños y adolescentes tienen la obligación de asistir, a tenor de lo dispuesto en la legislación. Estos programas se suelen determinar por número de años o periodo de edad, o con arreglo a estos dos criterios a la vez.

Enseñanza postsecundaria no terciaria (nivel 4 de la CINE). Programas que, desde un punto de vista internacional, se sitúan entre el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza terciaria, aunque en un contexto nacional sean a menudo programas que pertenecen claramente a uno u otro de esos dos niveles de educación. El nivel de estos programas no suele ser más elevado que el de los correspondientes al nivel 3 de la CINE (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), pero sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han terminado ese nivel. Los estudiantes, por regla general, son de más edad que los del nivel 3 de la CINE. La duración normal de los programas del nivel 4 de la CINE suele oscilar entre seis meses y dos años.

Enseñanza preescolar (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente destinados a preparar a niños muy pequeños –de tres años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, y a coadyuvar a la transición del hogar a la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia, educación preescolar,

preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados estos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE (enseñanza primaria).

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE). Programas concebidos normalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música. En algunos casos, estos programas también dan cabida a la educación religiosa. Estas materias sirven para desarrollar en los alumnos la capacidad de obtener y utilizar la información que necesitan acerca de su hogar, su comunidad o su país. A veces, se llama también enseñanza elemental.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE).

El programa consta de dos etapas: el primer ciclo y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, aunque este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas y exige a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) constituyen la fase final de este tipo de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel anterior y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

Enseñanza terciaria o superior (niveles 5 y 6 de la CINE).

Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de la enseñanza superior (nivel 5 de la CINE) consta de dos niveles: el nivel 5A, cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (nivel 6 de la CINE) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente calificado.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP).

Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos o estudiantes para desempeñar un oficio o profesión técnica de carácter específico (o para una categoría de profesiones o actividades técnicas). El estudiante que termina con

éxito uno de estos programas consigue una calificación adecuada para entrar en el mercado de trabajo, que es reconocida por las autoridades competentes del país donde la ha obtenido (Ministerio de Educación, asociaciones de empleadores, etc.).

Entorno alfabetizado. Esta expresión puede tener por lo menos dos acepciones: a) la disponibilidad de material escrito, impreso y visual en el entorno de los educandos que les permita utilizar sus competencias básicas en lectura y escritura; y/o b) la prevalencia de la alfabetización en las familias y las comunidades, que mejora las posibilidades de adquisición de la lectura y la escritura por parte de los educandos.

Equidad. Tal como se lo utiliza en el presente informe, el término remite al grado de justicia en materia de distribución de las oportunidades de educación. Lograr una mayor equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua u otras características y circunstancias que no deberían incidir en los resultados de la educación.

Escuela concertada. Escuela pública a la cual no se aplican algunas de las reglamentaciones locales y estatales que rigen para las escuelas públicas convencionales. Esto brinda a los padres, a los dirigentes de la comunidad, a los empresarios del sector educativo y a otros actores una mayor autonomía en las decisiones que se toman en determinadas áreas. Las escuelas concertadas cuentan con el patrocinio de organizaciones locales, estatales o de otro tipo, que efectúan el seguimiento de la calidad y les exigen que rindan cuentas en relación con los resultados académicos y las buenas prácticas económicas según lo que especifiquen sus estatutos.

Esperanza de vida al nacer. Número aproximado de años que vivirá un recién nacido, si se mantienen constantes a lo largo de toda su vida las características de las tasas de mortalidad por edad observadas en el momento de su nacimiento.

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en el sistema escolar o universitario, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria y terciaria.

Estudiante extranjero. Estudiante matriculado en un programa de educación en un país en el que no tiene establecida su residencia permanente.

Gasto público en educación. Total del gasto ordinario y de capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. Incluye el gasto público efectuado para los

centros docentes tanto públicos como privados. El gasto ordinario comprende los desembolsos en bienes y servicios consumidos en un año determinado que han de volver a efectuarse al año siguiente, a saber: sueldos e incentivos del personal, servicios contratados o adquiridos, recursos diversos como libros y material pedagógico, servicios sociales y otros gastos corrientes en mobiliario, equipamiento, reparaciones de menor cuantía, combustible, telecomunicaciones, viajes, seguros y alquileres. El gasto de capital comprende los desembolsos dedicados a construcciones, renovaciones y reparaciones importantes de inmuebles, y adquisiciones de bienes de equipo importantes o vehículos.

Grado. Etapa de la enseñanza que por regla general corresponde a un año escolar completo.

Graduado. Persona que ha terminado con éxito el último año de un nivel o subnivel de educación. En algunos países la terminación de un nivel o subnivel exige haber superado con éxito un examen o una serie de exámenes, y en otros el haber acumulado un número preceptivo de horas lectivas. Hay países en los que coexisten ambos sistemas.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE).

Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta de escolarización primaria (TNE); la alfabetización de adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el **índice de la EPT relativo al género (IEG)**; y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el 5° grado de primaria. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de Desigualdad de la EPT por Grupo de Ingresos (IDEGI).

Índice compuesto para medir la desigualdad que existe en la consecución global de la EPT en distintos grupos de población. El IDEGI mide la distribución (desigual) de la consecución global de la EPT en los países según los ingresos de los hogares y otros factores sociodemográficos, mediante una serie de indicadores de las encuestas sobre los hogares que difieren de los utilizados en el IDE.

Índice de la EPT relativo al género (IEG).

Índice compuesto que mide el nivel relativo de paridad entre los sexos en lo que respecta a la participación total en la enseñanza primaria y secundaria, así como en la alfabetización de adultos. El IEG es el promedio aritmético de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos.

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

Índice de raquitismo. Proporción de niños de un grupo etario dado cuya estatura para su edad se sitúa entre 2 y 3 desviaciones estándar (raquitismo moderado) o tres o más desviaciones estándar (raquitismo grave) por debajo de la media de referencia fijada por el Centro Nacional de Estadísticas de la Salud y por la Organización Mundial de la Salud. Una estatura pequeña con respecto a la edad es un indicador básico de la malnutrición.

Lengua indígena. Lengua originaria de un territorio o comunidad particular que no ha sido importada.

Matrícula. Número de alumnos o estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de su edad. Véanse también **Tasa bruta de escolarización** y **Tasa neta de escolarización**.

Matrícula en la enseñanza privada. Número de alumnos o estudiantes matriculados en instituciones privadas, es decir en centros que no dependen de los poderes públicos y están controlados y administrados por entidades privadas, con fines lucrativos o no, tales como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de interés especiales, fundaciones o empresas comerciales.

Matrícula en la enseñanza pública. Número de alumnos o estudiantes matriculados en instituciones públicas, es decir en centros que están controlados y administrados por las autoridades gubernamentales u organismos públicos (nacionales/federales, federados/provinciales o locales), sea cual sea su fuente de recursos financieros.

Necesidades educativas básicas. Definidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) como las necesidades que abarcan tanto los instrumentos esenciales para el aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Niños sin escolarizar. Niños pertenecientes al grupo en edad oficial de ir a la escuela primaria que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un centro docente de secundaria.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza considerado y el número de repetidores.

Nuevos ingresados en primer grado de primaria beneficiarios de programas de AEPI. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que han asistido al equivalente de por lo menos 200 horas de clase en el marco de los programas organizados de AEPI, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de la primaria.

Países Menos Adelantados (PMA). Categoría establecida por las Naciones Unidas para designar a los países de bajos ingresos que poseen recursos humanos endeblados (basándose en indicadores de nutrición, salud, educación y alfabetización de los adultos) y que son económicamente vulnerables. Esta categoría sirve para guiar a los donantes y países a la hora de escoger los destinatarios de su ayuda externa.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que esté o no escolarizada.

Precios constantes. Medio para expresar valores en términos reales que permite efectuar comparaciones entre diferentes años. Para medir las variaciones del ingreso o el producto nacional real, los economistas evalúan la producción de cada año en precios constantes, refiriéndose a una serie de precios que se aplicaban en un año de referencia determinado.

Primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE). Véase **Enseñanza secundaria**.

Primera infancia. Período de la vida de un niño que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad.

Producto interior bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (véase también **Producto Nacional Bruto**). El PIB se puede medir sumando: a) todos los ingresos de una economía (salarios, intereses, beneficios y alquileres) o b) todos los gastos de esa misma economía (consumo, inversiones y compras públicas) más las

exportaciones netas (exportaciones menos importaciones). Los dos resultados han de ser idénticos porque los gastos de una persona son siempre idénticos a los ingresos de otra persona, de tal manera que la suma de todos los ingresos debe ser igual a la suma de todos los gastos.

Producto interior bruto per cápita. El producto interior bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes a mitad del año.

Producto nacional bruto (PNB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos percibidos por los no residentes. El PNB puede ser muy inferior al PIB si una gran parte de los ingresos procedentes de la producción de un país van a parar a manos de personas o empresas extranjeras. A la inversa, si las personas o las empresas de un país poseen grandes cantidades de acciones y obligaciones de empresas o gobiernos de otros países y perciben ingresos por ello, el PNB puede ser superior al PIB.

Producto nacional bruto per cápita. El producto nacional bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes a mitad de año.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y docentes.

Proporción alumnos/docente formado. Promedio de alumnos por docente formado en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y docentes formados. Véase también **Docente formado**.

Quintil. En estadística, cada uno de los cinco grupos iguales en que se puede dividir una población en función de la distribución de valores de una variable.

Remuneración de un docente. Comprende el sueldo base y todas las primas. El sueldo base es el sueldo bruto mínimo anual previsto para un docente a tiempo completo que posee la formación mínima exigida para ejercer al principio de su carrera profesional. El salario de base neto es el importe total pagado por el empleador, menos las cuotas abonadas a la seguridad social y la caja de pensiones. Las primas que forman habitualmente parte del salario anual –mes suplementario o prima de vacaciones– se incluyen normalmente en el sueldo base.

Repetidores. Número de alumnos matriculados en el mismo grado o nivel que el año escolar precedente, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese grado o nivel.

Sectores de estudios de la enseñanza terciaria o superior.

Agricultura: agricultura, silvicultura, pesca y ciencias veterinarias.

Ciencias: Ciencias de la vida y ciencias físicas, matemáticas, estadística e informática.

Ciencias sociales, comercio y derecho: Ciencias sociales y ciencias de la conducta, periodismo e información, comercio y administración, y derecho.

Educación: formación de docentes y ciencias de la educación.

Humanidades y artes: humanidades, religión y teología, bellas artes y artes aplicadas.

Ingeniería, industria y construcción: Ingeniería y técnicas conexas, industrias de fabricación y transformación, arquitectura y construcción.

Salud y protección social: Medicina y servicios sanitarios, y servicios sociales.

Servicios: Servicios a las personas, transportes, protección del medio ambiente y seguridad.

Segundo ciclo de enseñanza secundaria (nivel 3 de la CINE). Véase Enseñanza secundaria.

Subalimentación/malnutrición. Situación de las personas cuya ingesta energética alimentaria es inferior al mínimo necesario para llevar una vida sana y realizar una actividad física moderada. La malnutrición se refiere a las carencias alimentarias tanto cuantitativas como cualitativas (falta de vitaminas o nutrientes específicos).

Tasa bruta de escolarización (TBE). 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 terciaria, 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 a 100% debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa bruta de ingreso (TBI). 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.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años o más, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente. Las distintas definiciones y modalidades de evaluación de la alfabetización se traducen en resultados diferentes con respecto al número de personas que se consideran alfabetizadas.

Tasa de alfabetización de jóvenes adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente.

Tasa de deserción por grado. Proporción de alumnos o estudiantes que abandonan un determinado grado de estudios en un año escolar determinado. Es la diferencia entre 100% y el total de las tasas de transición al curso siguiente y las tasas de repetición.

Tasa de escolarización por edad específica. Número de alumnos o estudiantes escolarizados de una edad o un grupo de edad determinado, independientemente del nivel de enseñanza en que estén matriculados, expresado en porcentaje de la población de la misma edad o del mismo grupo de edad.

Tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años. Probabilidad que tiene un niño nacido vivo de morir antes de cumplir los 5 años, expresado en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil. Probabilidad que tiene un niño nacido vivo de morir antes de cumplir el año, expresado en número de muertes por cada mil nacidos vivos.

Tasa de participación en la población activa. Proporción de la población que tiene o busca un empleo con respecto a la población en edad de trabajar.

Tasa de prevalencia del VIH/SIDA. Número estimado de personas de un determinado grupo de edad que viven con el VIH/SIDA al final de un año determinado, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un año escolar determinados, expresado en porcentaje de los alumnos escolarizados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de estudiantes que ingresan juntos en el primer grado de un ciclo de enseñanza determinado en un año escolar determinado y que se supone que deben llegar a un grado determinado, repitiendo el curso o no.

Tasa de terminación de estudios. Porcentaje de una población que pertenece a un grupo etario particular que ha alcanzado o finalizado un nivel educativo determinado (por lo general, primario, secundario o terciario), o bien, un grado de la escuela.

Tasa de terminación de primaria por una cohorte. Número de alumnos que terminan el último grado de la primaria, expresado en porcentaje del número de alumnos que ingresaron en el primer grado.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior.

Tasa neta de asistencia (TNA). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que asisten a la escuela, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa neta total de asistencia en primaria (TNTA). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar la escuela primaria que asisten a la escuela primaria o secundaria, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa neta total de escolarización en primaria (TNTE). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar la enseñanza primaria que están matriculados en primaria o secundaria, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de ingreso (TNI) en primaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial para comenzarla, expresado en porcentaje de la población que tiene esa edad.

Tasa total de fertilidad. Promedio de hijos a los que daría a luz una mujer durante su periodo de fertilidad (15-49 años), considerando constantes las tasas de fertilidad específicas de los distintos grupos de edad.

Total del servicio de la deuda. Suma de los reembolsos de capital e intereses pagados en divisas extranjeras, bienes o servicios en concepto de la deuda a largo plazo, o de los intereses pagados en concepto de la deuda a corto plazo y los reembolsos (recompras y gastos) al Fondo Monetario Internacional.

Trabajo infantil. Término utilizado con frecuencia para denominar el trabajo que desposee a los niños de su infancia, sus posibilidades y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y mental. Este término remite al trabajo mental, física, social o moralmente peligroso, que perjudica a los niños y compromete su escolaridad al privarlos de la oportunidad de ir a la escuela, obligándolos a abandonarla prematuramente o a combinar la asistencia a clase con horarios laborales excesivamente largos y pesados.

Varianza. Medición de la dispersión de una distribución determinada.

Referencias*

- Abadzi, H. 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie "Directions in Development").
- . 2007. *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. Washington, DC, Banco Mundial, Grupo de Evaluación Independiente Sector, Thematic and Global Evaluation Division (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4376).
- Abkula, D. T. 2002. Jumping on the train: the pastoralist experience in Kenya's PRSP. *PPLA Notes*, Vol. 43, págs. 31–33.
- Abu-Duhou, I. 1999. *School-Based Management*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Fundamentals of Educational Planning, 62).
- Academy for Education Development y USAID-Etiopía. 2004. *Ethiopian Second National Learning Assessment of Grade 4 Students*. Addis Abeba, Organización Nacional de Exámenes.
- Acharya, S. 2007. *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAps in South Asia – Nepal Case Study*. Katmandú, UNICEF, Oficina Regional para el Asia Meridional.
- Ackers, J., Migoli, J. y Nzomo, J. 2001. Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, N° 4, págs. 361–374.
- Adams, S. J. 2005. *Vietnam's Health Care System: A Macroeconomic Perspective*. International Symposium on Health Care Systems in Asia, Universidad Hitotsubashi, Tokio, Fondo Monetario Internacional, 21–22 de enero.
- Adediran, S., Anyanwu, S., Foot, S., Maiyashi, T., Nwobodo, E. y Umar, A. 2008. *Study of States Access to and Utilisation of Universal Basic Education Intervention Funds*. Abuja, Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.
- Advisory Board for Irish Aid. 2008. *Final Synthesis Report. Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction: From Better Theory to Better Practice*. Dublin, Advisory Board for Irish Aid. (Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction: Linkages to the Millennium Development Goals and Implications for Irish Aid, Research project [RP-05-GG] of the Advisory Board for Irish Aid).
- Agüero, J. M., Carter, M. R. y Woolard, I. 2006. *The Impact of Unconditional Cash Transfers on Nutrition: The South African Child Support Grant*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial.
- Ahmed, M., Ahmed, K. S., Islam Khan, N. y Ahmed, R. 2007. *Access to Education in Bangladesh: Country Analytic Review of Primary and Secondary Education*. Brighton, Reino Unido/Dhaka, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para Investigaciones sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad. /Universidad BRAC, Instituto de Desarrollo de la Educación of Educational Development.
- Aide et Action. 2008. *Back 2 Basics – Study Report*. París, Aide et Action.
- Akyeampong, K. 2008. *Public Private Partnership in the Provision of Basic Education for Poor and Disadvantaged Groups in Ghana and Rwanda: Possibilities and Constraints*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional (Documento inédito).
- Akyeampong, K., Djangmah, J., Oduro, A., Seidu, A. y Hunt, F. 2007. *Access to Basic Education in Ghana: The Evidence and the Issues. Country Analytic Report*. Brighton, Reino Unido/Winneba, Ghana, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para Investigaciones sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad / Universidad de Educación de Ghana.
- Alianza GAVI. 2008. *Successes in Global Immunisation Boosts Progress Towards MDGs*. Geneva, Suiza, Alianza GAVI. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2008_06_20_annual_report.php (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Al-Samarrai, S. 2007. *Changes in Employment in Bangladesh, 2000–2005: The Impacts on Poverty and Gender Equity*. Washington, DC, Banco Mundial, Región del Asia Meridional. (Documento de referencia para la Evaluación de la Pobreza en Bangladesh. Proyecto para la formulación de observaciones).
- Albó, X. y Anaya, A. 2003. *Niños Alegres, Libres, Expresivos: La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (Cuadernos de investigación, 58).
- Alderman, H. y King, E. M. 1998. Gender differences in parental investment in education. *Structural Change and Economic Dynamics*, Vol. 9, N° 4, 453–468.

* Todos los documentos de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009* se pueden consultar en el sitio web: www.efareport.unesco.org

- Alexander, R. J. 2008. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Brighton, Reino Unido/Londres, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para Investigaciones sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad / Universidad de Londres, Instituto de Educación (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20).
- Alsop, R. y Kurey, B. 2005. *Local Organizations in Decentralized Development: Their Functions and Performance in India*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Altinok, N. 2008. An international perspective on trends in the quality of learning achievement (1965–2007). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Anderson, L. W., Ryan, D. W. y Shapiro, B. J. (compiladores). 1989. *The IEA Classroom Environmental Study*. Oxford, Reino Unido, Pergamon Press.
- Andrabi, T., Das, J. y Khwaja, A. I. 2006. *A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4066).
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T., Zajonc, T. y Equipo LEAPS. 2008. *Pakistán. Aprendizaje y Aprovechamiento Escolar en las Escuelas del Punjab (LEAPS): puntos de vista para documentar el debate sobre políticas de educación*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Appleton, S. y Balihuta, A. 1996. Education and agricultural productivity: evidence from Uganda. *Journal of International Development*, Vol. 8, N° 3, págs. 415–444.
- Armecin, G., Behrman, J. R., Duazo, P., Ghuman, S., Gualtiano, S., King, E. M. y Lee, N. 2006. *Early Childhood Development through an Integrated Program: Evidence from the Philippines*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, WPS3922-IE).
- Arsen, D. y Ni, Y. 2008. *The Competitive Effect of School Choice Policies on Performance in Traditional Public Schools*. Tempe, Arizona/Boulder, Colorado, Colegio de Educación, División de Dirección de la Educación y Estudios sobre Políticas, Unidad de Investigación de Políticas de Educación/ Universidad de Colorado, Escuela de Educación, Centro de Educación e Interés Público.
- Arze del Granado, F. J., Fengler, W., Ragatz, A. y Yavuz, E. 2007. *Investing in Indonesia's Education: Allocation, Equity and Efficiency of Public Expenditures*. Washington, DC, Banco Mundial, Unidad de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica, y Unidad de Desarrollo Humano de la Región de Asia Oriental y el Pacífico (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, WPS4329).
- Aslam, M. 2007. *The Relative Effectiveness of Government and Private Schools in Pakistan: Are Girls Worse Off?* Cambridge, Reino Unido, Universidad de Cambridge, Facultad de Educación, Consorcio de Investigación sobre Resultados de Educación y Pobreza (Documento de trabajo del RECOUP, WP07/04).
- Aslam, M., Kingdon, G. y Söderbom, M. (En preparación). Is education a path to gender equality in the labor market? Evidence from Pakistan. Banco Mundial (compilador), *Education as a Path to Gender Equality*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Asociación Internacional de Fomento y FMI. 2006. *Nepal: Poverty Reduction Strategy Paper Annual Progress Report – Joint Staff Advisory Note*. Washington, DC, Fondo Monetario Internacional (Informe de país del FMI, 06/443).
- Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation: an Indian experience. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Azevedo de Aguiar, G., Barker, G., Nascimento, M. y Segundo, M. 2007. *Early Childhood in Brazil: General Overview and Current Issues*. La Haya, Fundación Bernard van Leer (Documentos de trabajo sobre desarrollo de la primera infancia, 44).
- Baines, S. 2005. *Controlling Corruption: Lessons from the School Improvement Grants Program in Indonesia*. Conferencia Internacional sobre Financiación y Descentralización de la Educación, Washington, DC, Banco Mundial, 13–14 de enero.
- Baker, D. P., Goesling, B. y LeTendre, G. K. 2002. Socioeconomic status, school quality and national economic development: a cross-national analysis of the 'Heyneman-Loxley effect' on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, Vol. 46, N° 3, págs. 291–312.
- Baker, D. P. y Jones, D. P. 1993. Creating gender equality: cross-national gender stratification and mathematic performance. *Sociology of Education*, Vol. 66, N° 2, págs. 91–103.
- Banco Asiático de Desarrollo. 2007. *Key Indicators 2007: Inequality in Asia*. Manila, Banco Asiático de Desarrollo.
- Banco Mundial. 2002. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento mimeografiado, versión revisada).
- _____. 2003. Informe sobre el desarrollo mundial 2004: Servicios para los Pobres. Washington, DC, Banco Mundial/Oxford University Press.
- _____. 2004. *Books, Buildings and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington, DC, Banco Mundial, Departamento de Evaluación de Operaciones.

- ____. 2005a. *Cambodia – Public Expenditure Tracking Survey (PETS) in Primary Education*. Washington, DC, Banco Mundial, Región de Asia Oriental y el Pacífico, Unidad del Sector de Desarrollo Humano (Informes del Sector de Desarrollo Humano, 34911-KH).
- ____. 2005b. *Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness*. Washington, DC, Banco Mundial (Proyecto final. Versión del documento presentado al Consejo de Directores el 7 de noviembre de 2005).
- ____. 2005c. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington, DC, Banco Mundial.
- ____. 2005d. *Going to School/Going to Work: A Report on Child Labor and EFA in World Bank Projects and Policy Documents*. Tercera Mesa Redonda sobre el Trabajo Infantil y la Educación para Todos (EPT), Beijing, Equipo de Trabajo Mundial sobre el Trabajo Infantil y la Educación para Todos, 28 de noviembre.
- ____. 2005e. *Implementation Completion Report (IDA-35700 TF-50588) on a Credit in the Amount of SDR 119.1 Million (US\$150 Equivalent) and a Grant in the Amount of US\$50 Million to the United Republic of Tanzania for the Primary Education Development Program*. Washington, DC, Banco Mundial, Región de África, Desarrollo Humano, Departamento de Países (32071).
- ____. 2005f. *Project Appraisal Document Vietnam. Targeted Budget Support for National Education for All Plan Implementation Program*. Washington, DC, Banco Mundial.
- ____. 2005g. *Informe sobre el desarrollo mundial 2006 – Equidad y Desarrollo*. Washington, DC, Banco Mundial.
- ____. 2006a. *Bolivia. Basic Education in Bolivia: Challenges for 2006–2010*. Washington, DC, Banco Mundial; Región de América Latina y el Caribe; Unidad de Gestión de Países: Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela; Departamento de Desarrollo Humano (35073-BO).
- ____. 2006b. *Revalorización del papel fundamental de la nutrición para el desarrollo: estrategia para una intervención en gran escala*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie "Directions in Development").
- ____. 2007a. *Chile: Institutional Design for an Effective Education Quality Assurance*. Washington, DC, Banco Mundial; Oficina Regional de América Latina y el Caribe; Unidad de Gestión de Países: Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay; Desarrollo Humano (39830-CL).
- ____. 2007b. *Ethiopia: Enhancing Human Development Outcomes through Decentralized Service Delivery*. Washington, DC, Banco Mundial, AFTH3, Departamento de Desarrollo Humano, Región de África (32 675-ET).
- ____. 2007c. *Pakistan. Social Protection in Pakistan: Managing Household Risks and Vulnerability*. Washington, DC, Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, Región de Asia meridional (35472-PK).
- ____. 2007d. *Project Paper on a Proposed Additional Financing (Grant) in the Amount of SDR 38.7 Million (US\$60,0 Million Equivalent) to Nepal for the Education For All Project*, Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, Oficina Regional de Asia Meridional (41346-NP).
- ____. 2007e. *What Do We Know About School-Based Management?* Washington, DC, Banco Mundial, Educación, Red de Desarrollo Humano.
- ____. 2007f. *What Is School-Based Management?* Washington, DC, Banco Mundial, Educación, Red de Desarrollo Humano.
- ____. 2008a. *Addressing the Food Crisis: The Need for Rapid and Coordinated Action*. Grupo de los Ocho: Reunión de ministros de Finanzas, Osaka, Japón, Banco Mundial, 13–14 de junio.
- ____. 2008b. *Educational Attainment*. Washington, DC, Banco Mundial. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- ____. 2008c. *FYR Macedonia: Public Expenditure Review*. Washington, DC, Banco Mundial, Unidad de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica, Región de Europa y Asia Central (42155-MK).
- ____. 2008d. *MENA Development Report. The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, DC, Banco Mundial.
- ____. 2008e. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume 1: Executive Summary*. Washington, DC, Banco Mundial, Human Development Unit, Región de África (42418-NG).
- ____. 2008f. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume 2: Main Report*. Washington, DC, Banco Mundial, Unidad de Desarrollo Humano, Región de África (42418-NG).
- ____. 2008g. *Indicadores del desarrollo mundial*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Banco Mundial y FMI. 2005. *2005 PRS Review: Balancing Accountabilities and Scaling Up Results*. Washington, DC, Banco Mundial/Fondo Monetario Internacional.
- Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. y Khemani, S. 2006. *Can Information Campaigns Spark Local Participation and Improve Outcomes? A Study of Primary Education in Uttar Pradesh, India*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3967).

- _____. 2008. *Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India*. Washington, DC, Banco Mundial, Grupo de Investigación sobre el Desarrollo, Human Development and Public Services Team (Impact Evaluation Series, 21. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4584).
- Bangladesh, Oficina de Información y Estadísticas sobre Educación. 2006. *Key Educational Indicators*. Dhaka, Oficina de Información y Estadísticas sobre Educación. http://www.banbeis.gov.bd/db_bb.htm (Consulta efectuada el 19 de septiembre de 2008).
- Bangladesh, Oficina de Estadística y UNICEF. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Bangladesh: Progotir Pathey 2006. Volumen I: Informe Técnico*. Dhaka, Ministry of Planning, Planning Division, Bangladesh Bureau of Statistics/UNICEF (Monitoring the Situation of Children and Women).
- Bano, M. 2007. Pakistan country case study. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- _____. 2008. Public Private Partnerships (PPPs) as 'anchor' of educational reforms: lessons from Pakistan. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Barber, N. 2006. Is the effect of national wealth on academic achievement mediated by mass media and computers? *Cross-Cultural Research*, Vol. 40, N° 2, 130-151.
- Barro, R. J. y Lee, J.-W. 2000. *International Data on Educational Attainment Updates and Implications*. Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research (Documento de trabajo, 7911).
- Bedard, K. y Cho, I. 2007. *The Gender Test Score Gap Across OECD Countries*. Santa Barbara, California, Universidad de California, Santa Barbara, Departamento de Economía.
- Behrman, J. R., Birdsall, N. y Szekely, M. 2003. *Economic Policy and Wage Differentials in Latin America*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 29).
- Behrman, J. R. y Hoddinott, J. 2005. Programme evaluation with unobserved heterogeneity and selective implementation: the Mexican Progresa impact on child nutrition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 67, N° 4, págs. 547-569.
- Behrman, J. R., Parker, S. W. y Todd, P. E. 2004. *Efectos a mediano plazo del paquete del programa de oportunidades, incluyendo nutrición, sobre la educación de niños(as) en áreas rurales de Edad 0-8 en 1997*. Cuernavaca, México: INSP, 2005. También publicado en inglés: *Medium-Term Effects of the Oportunidades Program Package, Including Nutrition, on Education of Rural Children Age 0-8 in 1997*. Philadelphia, Pennsylvania, Universidad de Pennsylvania (Documento técnico número 9 sobre la evaluación del Programa Oportunidades 2004).
- Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue 'The Economics of Early Childhood Education'. *Economics of Education Review*, Vol. 26, N° 1, págs. 1-2.
- Bellei, C. 2005. *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile*. Conferencia sobre 'Movilización del sector privado en pro de la educación', Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Escuela de Ciencias Políticas Kennedy, Programa sobre Políticas y Gobernanza de la Educación / Banco Mundial, 5-6 de octubre.
- Benavot, A. y Tanner, E. 2007. The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Bennell, P. 1998. Rates of return to education in Asia: a review of the evidence. *Education Economics*, Vol. 6, N° 2, págs. 107-120.
- _____. 2005a. The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, Vol. 41, N° 3, págs. 467-488.
- _____. 2005b. *Teacher Mortality in sub-Saharan Africa: An Update*. Brighton, Reino Unido, Knowledge and Skills for Development.
- _____. 2006. *Anti-Retroviral Drugs are Driving Down Teacher Mortality in sub-Saharan Africa*. Brighton, Reino Unido, Knowledge and Skills for Development.
- Bennell, P. y Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional, Departamento Central de Investigación (Documentos de educación. Investigación temática, 71).
- Bennell, P., Anyanwu, S., Ayara, N., Ayuba, A., Aigbokhan, B., Bashir, Y., Chete, L., Dandago, K., Jimoh, A., Muhammed, M., Oladeji, S., Onyukwu, O., Sagagi, M. y Tella, S. 2007. *Nigeria: Education Public Expenditure Review. A Synthesis of the Main Findings and Recommendations from Nine State Reports*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional (Primer proyecto).
- Benson, T. 2004. *Africa's Food and Nutrition Security Situation: Where Are We and How Did We Get Here?* Washington, DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (Documento de discusión 2020, 37).

- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Benveniste, L. 2002. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, Vol. 46, N° 1, págs. 89-118.
- Benveniste, L., Marshall, J. y Santibañez, L. 2008. *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane, Banco Mundial, Región de Asia Oriental y el Pacífico, Departamento de Desarrollo Humano / República Democrática Popular Lao, Ministerio de Educación.
- Berlinski, S., Galiani, S. y Gertler, P. J. 2006. *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. Londres, Instituto de Estudios Fiscales (Documento de trabajo, 06/04).
- Bernard, J. M. y Michaelowa, K. 2006. How can countries use cross-national research results to address 'the big policy issues'? Ross, K. N. y Genevois, I. J. (compiladores), *Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning Their Design and Managing Their Impact*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Berry, C. 2007. *Education Aid in Fragile States: Delivering It Effectively*. Londres, Overseas Development Institute, Strategic Policy Impact and Research Unit (Documento informativo, 1).
- Bicego, G. T., Rutstein, S. y Johnson, K. 2003. Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. *Social Science & Medicine*, Vol. 56, N° 6, págs. 1235-1247.
- Bird, R. M. y Smart, M. 2001. *Intergovernmental Fiscal Transfers: Some Lessons from International Experience*. Toronto, Ontario, Universidad de Toronto, Escuela de Gestión Rotman, Programa sobre Fiscalidad Internacional.
- Bjork, C. 2004. Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education*, Vol. 50, N° 3-4, págs. 245-262.
- Björklund, A., Edin, P.-A., Fredriksson, P. y Krueger, A. 2004. *Education, Equality and Efficiency – An Analysis of Swedish School Reforms During the 1990s*. Uppsala, Suecia, Instituto para la Evaluación de Políticas de Mercado de Trabajo.
- Black, R. 2004. *Migration and Pro-Poor Policy in Africa*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Development Research Centre on Migration, Globalisation and Policy (Documento de trabajo, C6).
- Black, R. E., Allen, L. H., Bhutta, Z. A., Caulfield, L. E., de Onis, M., Ezzati, M., Mathers, C. y Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9608, 2 243-60 (Maternal and Child Undernutrition 1).
- Blondiaux, M., Diallo, A., Diallo, M. K., Diallo, F. K., Dramé, M. B., Fernandez, S., Sow, A., Tinguiano, J. S. y Traoré, G. 2006. *Les Compétences des Elèves de 4A en Compréhension des Textes Ecrits* [Competencias de los alumnos del grado 4A en comprensión de textos escritos]. Conakry, Ministerio de Educación de Guinea, Unidad de Coordinación de los Sistemas Educativos Nacionales (en francés).
- Bloom, D. E. 2006. Measuring global educational progress. Cohen, J. E., Bloom, D. E. y Malin, M. B. (compiladores), *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, Massachusetts, Academia Americana de Artes y Ciencias/MIT Press, págs. 33-120.
- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to equality in education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Böhlmark, A. y Lindahl, M. 2007. *The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence*. Bonn, Alemania, Instituto para el Estudio del Trabajo (Documento de discusión del IZA, 2786).
- Bonnet, G. 2007. What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Booth, D. y Curran, Z. 2005. *Developing the Empirical Evidence for DFID's Strategy on Exclusion: Aid Instruments and Exclusion*. Londres, Overseas Development Institute.
- Bosnia y Herzegovina Dirección de Planificación Económica, Ministerio de Salud y Bienestar Soacial de la República Srpska, Ministerio de Salud de Bosnia yHerzegovina Ministry of Health, UNICEF y DFID. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Bosnia and Herzegovina: 2006*. Sarajevo, Dirección de Planificación Económica /Ministerio de Salud y Bienestar Social /Ministerio de Salud /UNICEF/DFID (Seguimiento de la situación de la infancia y la mujeres).
- Bossert, T. J., Larrañaga, O., Giedion, U., Arbelaez, J. J. y Bowser, D. M. 2003. Decentralisation and equity of resource allocation: evidence from Colombia and Chile (Resumen en español: *Descentralización y distribución equitativa de los recursos: evidencia obtenida en Colombia y Chile*). *Boletín de la Organización Mundial de la Salud* Vol. 81, N° 2, págs. 95-100.
- Bourguignon, F. 2000. *Can Redistribution Accelerate Growth and Development?* ABCDE Europe, París, 26-28 de junio.
- Bracho, T. 2006. *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2006-2007*. México, DF, Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Administración Pública (en español).

- Bradshaw, J. y Finch, N. 2002. *A Comparison of Child Benefit Packages in 22 Countries*. Huddersfield, Reino Unido, Departamento del Reino Unido para Trabajo y Pensiones (Informe de investigación, 174).
- Bray, M. 2003. *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications and Government Responses*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Breman, J. G., Mills, A., Snow, R. W., Mulligan, J.-A., Lengeler, C., Mendis, K., Sharp, B., Morel, C., Marchesini, P., White, N. J., Steketee, R. W. y Doumbo, O. K. 2006. Conquering malaria. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. y Musgrove, P. (compiladores), *Disease Control Priorities in Developing Countries [Prioridades de lucha contra la enfermedad en países en desarrollo]*, 2ª edición, Washington, DC/Nueva York, Banco Mundial /Oxford University Press, págs. 413-421.
- Briggs, K. L. y Wohlstetter, P. 2003. Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 14, N° 3, págs. 351-372.
- Bruneforth, M. 2008. Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Bruns, B., Mingat, A. y Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Burd-Sharps, S., Lewis, K. y Borges Martins, E. 2008. *The Measure of America: American Human Development Report, 2008-2009*. Nueva York, Columbia University Press.
- Burkina Faso, Ministerio de Economía y Desarrollo. 2004. *Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza*. Uagadugú, Ministerio de Economía y Desarrollo.
- Burkina Faso, Ministerio de Economía y Hacienda. 2000. *Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza*. Uagadugú, Ministerio de Economía y Hacienda.
- Caillods, F. y Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: A Review of Experiences*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Caldwell, B. J. 2005. *School-Based Management*. Bruselas/ París, Academia Internacional de Educación / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Serie de políticas de educación, 3).
- Camboya, Consejo para el Desarrollo Social. 2002. *National Poverty Reduction Strategy 2003-2005*. Phnom Penh, Consejo para el Desarrollo Social.
- Camboya, Proyecto de Apoyo al Sector de la Educación. 2006. *Student Achievement and Education Policy: Results from the Grade Three Assessment*. Phnom Penh, Ministerio de Educación.
- Camboya, Gobierno de. 2005. *National Strategic Development Plan 2006-2010*. Phnom Penh, Gobierno de Camboya.
- Camboya, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya y Comité Interdepartamental sobre VIH/SIDA. 2007. *HIV/AIDS in the Education Sector in Cambodia: Fact Sheet 1*. Phnom Penh, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte / Comité Interdepartamental sobre VIH/SIDA.
- Cárdenas, S. 2008. School based management in Latin America. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A. y Socias, M. 2007. The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile's SNED. *Education Finance and Policy*, Vol. 2, N° 3, págs. 189-227.
- Carnoy, M., Gove, A. K., Loeb, S., Marshall, J. H. y Socias, M. 2008. How schools and students respond to school improvement programs: the case of Brazil's PDE. *Economics of Education Review*, Vol. 27, N° 1, págs. 22-38.
- Carnoy, M., Jacobsen, R., Mishel, L. y Rothstein, R. 2005. *The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement*. Washington, DC/Nueva York, Economic Policy Institute/Teachers College Press.
- Carr, M., Jessup, D. L. y Fuller, D. 1999. Gender differences in first-grade mathematic strategy use: parent and teacher contributions. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30, N° 1, págs. 28-57.
- Carr-Hill, R. 2005. Analyses of literacy data. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Carroli, G., Rooney, C. y Villar, J. 2001. How effective is antenatal care in preventing maternal mortality and serious morbidity? An overview of the evidence. *Paediatric & Perinatal Epidemiology*, Vol. 15, Supplement 1, págs. 1-42.
- Case, A., Hosegood, V. y Lund, F. 2005. The reach and impact of child support grants: evidence from KwaZulu-Natal. *Development Southern Africa*, Vol. 22, N° 4, págs. 467-482.
- Castelló-Climent, A. 2006. *On the Distribution of Education and Democracy*. Valencia, España, Universidad de Valencia, Instituto de Economía Internacional.
- Centro de Investigación de la Pobreza Crónica. 2008. *The Chronic Poverty Report 2008-09: Escaping Poverty Traps*. Mánchester, Reino Unido, Universidad de Mánchester, Escuela de Medio Ambiente y Desarrollo, Instituto para Políticas y Gestión del Desarrollo, Centro de Investigación de la Pobreza Crónica.

- Centro de Políticas de Educación. 2007. *Answering the Question That Matters Most: Has Student Achievement Increased Since No Child Left Behind?* Washington, DC, Centro de Políticas de Educación.
- Centro de Políticas y Datos sobre Educación. 2008a. 2008 series of education projections to 2015 and 2025. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008b. Efficiency: pupil performance and age. A study of promotion-, repetition-, and dropout rates among pupils in four age-groups in 35 developing countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Chakrabarti, R. 2007. *Can Increasing Private School Participation and Monetary Loss in a Voucher Program Affect Public School Performance? Evidence from Milwaukee*. Nueva York, Banco de la Reserva Federal de Nueva York (Informes sobre personal del FRBNY, 300).
- Chandani, T., Balan, J., Smith, M. y Donahue, M. 2007. *Strengthening the Private Basic Education Sector: A Case for USAID Support and Financing through the Development Credit Authority*. Nueva York, Banyan Global.
- Chapman, D. W., Weidman, J., Cohen, M. y Mercer, M. 2005. The search for quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, N° 5, págs. 514-530.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. y Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, N° 1, págs. 91-116.
- Chinyama, V. 2006. *La eliminación de las cuotas escolares en Kenya ofrece lecciones útiles para el resto de África*. Nairobi, UNICEF, Kenya. http://www.unicef.org/spanish/girlseducation/kenya_33391.html
- Choudhry, M. A. 2005. Pakistan: where and who are the world's illiterates? Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Clark, D. y Bundy, D. 2004. *The EFA Fast-Track Initiative: Responding to the Challenge of HIV and AIDS to the Education Sector*. Londres /Washington, DC, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido/ Banco Mundial.
- _____. 2006. *The EFA Fast Track Initiative: An Assessment of the Responsiveness of Endorsed Education Sector Plans to HIV and AIDS*. Nueva York, UNICEF Equipo de Tareas Interinstitucional sobre la Infancia y el VIH/SIDA.
- Coalición Holandesa sobre Discapacidad y Desarrollo (DCDD). 2006. *All Equal, All Different. Inclusive Education: A DCDD Publication about Education for All*. Utrecht, Países Bajos, Coalición Holandesa sobre Discapacidad y Desar. (Hacia una política de integración. Una serie de publicaciones de la DCDD sobre la integración de la discapacidad en las políticas y en la práctica).
- Colclough, C. 2007. *Global Gender Goals and the Construction of Equality: Conceptual Dilemmas and Policy Practice*. Cambridge, Reino Unido/Londres, Universidad de Cambridge, Facultad de Educación, Consorcio de Investigación sobre Resultados de Educación y Pobreza / Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (Documento de trabajo del RECOUP, WP07/02).
- Comisión Europea. 2007a. *Encuesta Europea sobre las Fuerzas de Trabajo 2006*. Bruselas, Comisión Europea. http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/index.htm (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- _____. 2007b. *More and Better Aid to Education*. Documento de discusión para la reunión for the Meeting of the European Experts of the EU Member States, Norway and Switzerland, Bruselas, Comisión Europea, 7 de noviembre.
- Commonwealth, Fondo de Educación. 2007. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. Londres, Fondo de Educación de la Commonwealth.
- Consejo de la Unión Europea. 2008. *La UE como socio mundial en el desarrollo para reducir la pobreza y promover el crecimiento: Programa de acción de la UE para la consecución de los ODM*. Bruselas, Consejo de la Unión Europea. (11096/08).
- Contreras, D. 2001. *Evaluating a Voucher System in Chile: Individual, Family and School Characteristics*. Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía. (Documento de Trabajo, 175).
- Côte d'Ivoire Instituto Nacional de Estadística. 2007. *Enquête à indicateurs multiples, Côte d'Ivoire 2006, Rapport final* [Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples, Côte d'Ivoire 2006, Informe final]. Abidján, Côte d'Ivoire, Ministerio de Estado, Ministerio de Planificación y Desarrollo, Instituto Nacional de Estadística. (en francés)
- Creemers, B. 1997. *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*. Coventry, Reino Unido, Universidad de Warwick, Centro para Estudios de Políticas Culturales, Centro para Investigaciones en la Enseñanza Elemental y Primaria (Documento ocasional del CREPE, 4).
- Crouch, L. 2006. Education sector: standards, accountability and support. Cotlear, D. (compilador), *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care and the Social Safety Net*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 71-105 (Estudio de país del Banco Mundial).

- Crouch, L. y Winkler, D. 2007. Governance, management and financing of Education for All: basic frameworks and case studies. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009* [por intermedio del Research Triangle Institute].
- Das, J., Pandey, P. y Zajonc, T. 2006. *Learning Levels and Gaps in Pakistan*. Washington, DC, Banco Mundial [Documento de trabajo de investigación sobre políticas, WPS4067].
- Das, J. y Zajonc, T. 2008. *India Shining and Bharat Drowning: Comparing Two Indian States to the Worldwide Distribution in Mathematics Achievement*. Washington, DC, Banco Mundial, Grupo de Investigaciones sobre el Desarrollo, Equipo de desarrollo humano y servicios públicos. [Documento de trabajo de investigación sobre políticas, WPS4644].
- De Grauwe, A. 2008. The role of monitoring and evaluation systems for education quality improvements for all. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M. y Odushina, D. 2005. Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa. *Journal of Education for International Development* Vol. 1, N° 1. <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf> [Consulta efectuada el 4 de agosto de 2008].
- De Heus, M., Dronkers, J. y Levels, M. 2008. *Educational Systems as a Resource or Hindrance for Immigrants? The Effects of Educational System Characteristics of Both Countries of Origin and Destination on the Scientific Literacy of Immigrant Children in Western Countries*. RC28 Spring Meeting 2008 'Social Stratification and Insiders/Outsiders: Cross-National Comparisons within and between Continents' and 'Dutch-Fleming Meeting of Sociology 2008', Florencia, Italia /Lovaina, Bélgica, Instituto Universitario Europeo, 15-18 de mayo/29 de mayo.
- De Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. y Vakis, R. 2006a. Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics*, Vol. 79, N° 2, págs. 349-373.
- De Janvry, A., Sadoulet, E., Solomon, P. y Vakis, R. 2006b. *Uninsured Risk and Asset Protection: Can Conditional Cash Transfer Programs Serve as Safety Nets?* Washington, DC, Banco Mundial (Serie de documentos de discusión sobre la protección social, N° 0604).
- De Mello, L. y Hoppe, M. 2005. *Education Attainment in Brazil: The Experience of FUNDEF*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (OCDE) Documentos de trabajo del Departamento de Economía, ECO/WKP [2005]11).
- De Renzio, P., Booth, D., Rogerson, A. y Curran, Z. 2005. *Incentives for Harmonisation and Alignment in Aid Agencies*. Londres, Overseas Development Institute.
- Deaton, A. y Drèze, J. 2008. *Nutrition in India: Facts and Interpretations*. Princeton, NJ/Allahabad, India, Universidad de Princeton, Programa de Investigación sobre Estudios del Desarrollo, Centro para la Salud y el Bienestar /Universidad de Allahabad, Departamento de Economía.
- Denny, K., Harmon, C. y O'Sullivan, V. 2003. *Education, Earnings and Skills: A Multi-Country Comparison*. Londres, Instituto de Estudios Fiscales (WP04/08).
- DFID. 2006. *Eliminating World Poverty. Making Governance Work for the Poor*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- DFID y VSO. 2008. *Listening to Teachers: The Motivation and Morale of Education Workers in Mozambique*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido /Voluntary Service Overseas.
- Di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie de documentos de trabajo, 72).
- Di Gropello, E. y Marshall, J. H. 2005. Teacher effort and schooling outcomes in rural Honduras. Vegas, E. (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 307-359 (Serie "Directions in Development").
- Diagne, A. W. 2008. *Préparation du Document de Politique de Formation des Enseignants de l'Éducation Non Formelle: Analyse de la Situation de la Formation des Enseignants du Non Formel dans les Pays LIFE* [Preparación del documento de política de formación de los docentes de educación no formal : análisis de la situación de los docentes del sector no formal en los países de la iniciativa LIFE]. Dakar, UNESCO Iniciativa para la Formación de Docentes en el África Subsahariana. [en francés]
- Dikhanov, Y. 2005. *Human Development Report 2005: Trends in Global Income Distribution, 1970-2000, and Scenarios for 2015*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano [Documento ocasional, 2005/8].
- Downey, D. B. 1994. The school performance of children from single-mother and single-father families: economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues*, Vol. 15, N° 1, págs. 129-147.
- Dronkers, J. y Robert, P. 2008. Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools: a cross-national analysis. *Educational Policy*, Vol. 22, N° 4, págs. 541-577.

- Duflo, E., Hanna, R. y Ryan, S. 2007. *Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School*. Boston, Massachusetts/París/Nueva York, Departamento de Economía y Laboratorio de Acción contra la Pobreza, Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT)/Escuela Wagner de servicio público, Universidad de Nueva York y Laboratorio de Acción contra la Pobreza.
- Dumay, X. y Dupriez, V. 2007. Accounting for class effect using the TIMSS 2003 8th grade database: net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18, Nº 4, págs. 383–408.
- Duncan, G. J. y Brooks-Gunn, J. (compiladores). 1997. *Consequences of Growing Up Poor*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Dunne, M., Akyeampong, K. y Humphreys, S. 2007. *School Processes, Local Governance and Community Participation: Understanding Access*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para Investigaciones sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 6).
- Duthilleul, Y. 2005. *Lessons Learnt in the Use of 'Contract' Teachers*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Education Support Program. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest, Open Society Institute, Programa de Apoyo a la Educación.
- Egipto, Ministerio de Educación. 2006. *Critical Thinking Achievement and Problem-Solving (CAPS) Test: Baseline 2006 Report*. Cairo, Ministry of Education, National Center for Examinations and Educational Evaluation, Education Reform Programme/USAID.
- Ekwè, D. 2007. Vincent Bikono: Ser maestro en Camerún. *El Correo de la UNESCO*, número 10. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41199&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta efectuada el 11 de agosto de 2008].
- El-Zanaty, F. y Gorin, S. 2007. *Egypt Household Education Survey 2005–06*. Cairo, El-Zanaty and Associates/Macro International Inc.
- Elacqua, G. 2004. *School Choice in Chile: An Analysis of Parental Preferences and Search Behavior*. Nueva York, Universidad de Columbia, Centro Nacional para el Estudio de la Privatización en la Educación.
- Ellis, S. 2006. EFA Goal 3: some initial concepts. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Epple, D., Figlio, D. y Romano, R. 2004. Competition between private and public schools: testing stratification and pricing predictions. *Journal of Public Economics*, Vol. 88, Nº 7-8, págs. 1215–1245.
- Espínola, V. 2000. *Regional. Autonomía Escolar: Factores que Contribuyen a una Escuela Más Efectiva*. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones, División de Programas Sociales (en español).
- Estados Unidos, Administración de Seguridad Social (SSA). 2006. *Social Security Programs Throughout the World: Europe, 2006*. Washington, DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11801).
- _____. 2007a. *Social Security Programs Throughout the World: Africa, 2007*. Washington, DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11803).
- _____. 2007b. *Social Security Programs Throughout the World: Asia and the Pacific, 2006*. Washington, DC, Oficina de Políticas; Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11802).
- _____. 2008. *Social Security Programs Throughout the World: The Americas, 2007. (Regímenes de seguridad social en las Américas, 2005)*. Washington, DC, Office of Retirement and Disability Policy, Oficina de Investigación, Evaluación y Estadística (Publicación de la SSA, 13-11804).
- Estados Unidos, Comisión de Educación de los Estados. 2008. *ECS State Policies for Charter Schools Database*. Denver, Colorado, Comisión de Educación de los Estados. http://www.ecs.org/html/educationIssues/CharterSchools/CHDB_intro.asp
- Estados Unidos, Consejo Científico Nacional sobre Desarrollo del Niño. 2007. *Science Briefs: How Early Child Care Affects Later Development*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Centro sobre el Desarrollo del Niño. http://www.developingchild.net/pubs/sb/pdf/Early_Child_Care.pdf [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].
- Estados Unidos, Departamento de Educación, Centro Nacional para las Estadísticas de Educación. 2007. *The Condition of Education 2007*. Washington, DC, Oficina de Publicaciones del Gobierno (NCES 2007-064).
- Etiopía, Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico. 2002. *Ethiopia: Sustainable Development and Poverty Reduction Program (SDPRP)*. Addis Abeba, Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico.
- _____. 2006. *Ethiopia: Building on Progress. A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP) 2005/6–2009/10*. Addis Abeba, Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico.

- _____. 2007. *Ethiopia: Building on Progress. A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP). Annual Progress Report 2006/07*. Addis Abeba, Ministerio de Hacienda y Desarrollo Económico.
- Evans, G. y Rose, P. 2007a. *Education and Support for Democracy in sub-Saharan Africa: Testing Mechanisms of Influence*. Documento presentado en 'The Micro-Foundations of Mass Politics in Africa', East Lansing, Michigán, Universidad del estado de Michigán, 12-13 de mayo.
- _____. 2007b. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development*, Vol. 35, N° 5, págs. 904-919.
- Ezeamama, A. E., Friedman, J. F., Acosta, L. P., Bellinger, D. C., Langdon, G. C., Manalo, D. L., Olveda, R. M., Kurtis, J. D. y McGarvey, S. T. 2005. Helminth infection and cognitive impairment among Filipino children. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, Vol. 72, N° 5, págs. 540-548.
- Farah, M. J., Noble, K. G. y Hurt, H. 2005. Poverty, privilege and brain development: empirical findings and ethical implications. Illes, J. (compilador), *Neuroethics: Defining the Issues in Theory, Practice and Policy*. Nueva York, Oxford University Press.
- Fernald, L. C., Gertler, P. J. y Neufeld, L. M. 2008. Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development: an analysis of Mexico's Oportunidades. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9615, págs. 828-37.
- Fernando, S. D., Gunawardena, D. M., Bandara, M. R. S. S., De Silva, D., Carter, R., Mendis, K. N. y Wickremasinghe, A. R. 2003. The impact of repeated malaria attacks on the school performance of children. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, Vol. 69, N° 6, págs. 582-588.
- Filmer, D. 2008. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Vol. 22, N° 1, págs. 141-163.
- Filmer, D., Hasan, A. y Pritchett, L. 2006. *A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 97).
- Filmer, D. y Pritchett, L. 1999. The effect of household wealth on educational attainment: evidence from 35 countries. *Population and Development Review*, Vol. 25, N° 1, págs. 85-120.
- Financial Management Reform Programme. 2005. *Social Sector Performance Surveys. Secondary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Oxford, Reino Unido, Oxford Policy Management.
- _____. 2006a. *Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka, Oxford Policy Management (Informe final).
- _____. 2006b. *Social Sector Performance Surveys: Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka, Oxford Policy Management.
- Flores-Crespo, P. 2007. Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, N° 3, págs. 331-339.
- FMI. 2006. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza de Senegal*. Washington, DC, Fondo Monetario Internacional (Informe de país del FMI, 07/316).
- Fomba, C. O. 2006. *Evaluation du Niveau d'acquisition en Français, en Mathématiques et en Sciences des Elèves des Ecoles Traditionnelles du Cycle de Base 1*. Niamey, Ministerio de Educación Básica y Alfabetización del Níger/Dirección de Exámenes y Evaluaciones/División de Evaluación y Gestión del Aprendizaje de los Alumnos. (en francés)
- Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. 2008. *Global Fund Investments Support AIDS Treatment for 1.75 Million People*. Geneva, Switzerland, Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria. http://www.theglobalfund.org/en/media_center/press/pr_080609.asp [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].
- Foro de Cooperación China-África. 2006. Plan adoptado en la Cumbre China-África, que describe el curso de la cooperación. *Cumbre de Beijing y Tercera Conferencia del Foro de Cooperación China-África*. http://english.focacsummit.org/2006-11/05/content_5167.htm [Consulta efectuada el 17 de julio de 2008].
- Forum on Educational Accountability. 2004. *Joint Organizational Statement on No Child Left Behind (NCLB) Act. October 21, 2004 (List of 144 Signers Updated April 8, 2008)*, Forum on Educational Accountability. http://www.edaccountability.org/Joint_Statement.html [Consulta efectuada el 19 de septiembre de 2008].
- Foster, M. 2008. *Achieving Quality Primary Education For All By 2015: What More Could the UK Government Do? A study for the Global Campaign for Education UK*. Chelmsford, Reino Unido, Mick Foster Economics Ltd.
- Francia, Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos. 2008. Declaraciones oficiales de política exterior. Cumbre franco-británica: Declaración Final. *Bulletin of Current Affairs*, N° 1, abril. <https://pastel.diplomatie.gouv.fr/editorial/actual/ael2/bulletin.asp?liste=20080401.html&xtor=EPR-7#Chapitre1> [Consulta efectuada el 16 de julio de 2008] (en francés).
- Francia, Organismo Nacional de Lucha contra el Analfabetismo. 2007. *Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Survey to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004-2005 by INSEE*. Lyon, Francia, Organismo Nacional de Lucha contra el Analfabetismo.

- Fraser, A. 2006. *Aid-Recipient Sovereignty in Historical Perspective*. Oxford, Reino Unido, Universidad de Oxford y University College, Programa de Gobernanza Económica Mundial.
- Fredriksen, B. 2007. *School Grants: One Efficient Instrument to Address Key Barriers to Attaining Education for All*. Taller de desarrollo de capacidades sobre el tema "Liderazgo nacional y aplicación para resultados en la asociación EPT-IVR", Ciudad de El Cabo, Sudáfrica, 16-19 de julio.
- Fuchs, T. y Wößmann, L. (En preparación). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, Vol. 32, Nº 3, págs. 433-464.
- Fuller, B. 1987. What school factors raise achievement in the third world? *Review of Educational Research*, Vol. 57, Nº 3, págs. 255-292.
- Fuller, B. y Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, Vol. 64, Nº 1, págs. 119-157.
- Fuller, B. y Rivarola, M. 1998. *Nicaragua's Experiment to Decentralize Schools: Views of Parents, Teachers and Directors*. Washington, DC, Banco Mundial, Grupo de Investigación sobre Economía del Desarrollo (Serie de documentos de trabajo sobre evaluación del impacto de las reformas educativas, 5).
- Fundación William y Flora Hewlett. 2006. *Gates and Hewlett Foundations Join to Improve the Quality of Education in Developing Nations*. Menlo Park, California, Fundación William y Flora Hewlett.
<http://www.hewlett.org/Programs/GlobalAffairs/News/Gates+and+Hewlett+Foundations+Join+to+Improve+the+Quality+of+Education+in+Developing+Nations.htm> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- _____. 2007. *The Hewlett and Gates Foundations Award \$9 million to Pratham's Read India Campaign*. Santa Clara, California, Fundación William y Flora Hewlett.
<http://www.pratham.org/documents/Pratham%20Hewlett%20Gates%20Grant%20Release%20Final%20July%20%202007.pdf> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Galiani, S., Gertler, P. y Schargrodsky, E. (En preparación). School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*.
- Gambia, Departamento de Estado para Hacienda y Asuntos Económicos. 2002. *Strategy for Poverty Alleviation (SPAII) (DELP)*. Banjul, Departamento de Estado para Hacienda y Asuntos Económicos, Oficina de Coordinación de la Estrategia para la Mitigación de la Pobreza.
- _____. 2006. *Poverty Reduction Strategy: 2007-2011*. Banjul, Departamento de Estado para Hacienda y Asuntos Económicos (Documento aprobado).
- Gambia, Oficina de Estadística. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Gambia, Informe 2005/2006*. Banjul, Oficina de Estadística/UNICEF/ Banco Mundial.
- Gershberg, A. I. y Maikish, A. 2008. Targeting education funding to the poor: universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Gershberg, A. I. y Winkler, D. R. 2003. *Education Decentralisation in Africa: A Review of Recent Policy and Practice*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Gertler, P. 2004. Do conditional cash transfers improve child health? Evidence from Progres's control randomized experiment. *American Economic Review*, Vol. 94, Nº 2, págs. 336-341.
- Gertler, P., Patrinos, H. y Rubio-Codina, M. 2006. *Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3935 [Serie de documentos de trabajo sobre evaluación del impacto de las reformas educativas, 4]).
- Ghana, Comisión Nacional de Planificación del Desarrollo. 2003. *Ghana Poverty Reduction Strategy 2003-2005: An Agenda for Growth and Prosperity. Volume I: Analysis and Policy Statement*. Accra, Comisión Nacional de Planificación del Desarrollo.
- _____. 2005. *Growth and Poverty Reduction Strategy (GPRSII) (2006-2009): Economic Development and Poverty Reduction in Ghana*. Accra, Comisión Nacional de Planificación del Desarrollo.
- Gibbons, S., Machin, S. y Silva, O. 2006. *Competition, Choice and Pupil Achievement*. Londres, Londres School of Economics, Centre for the Economics of Education.
- Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty reduction strategies and governance with equity for education. Four case studies: Cambodia, Ethiopia, Ghana and Nepal. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Gilmore, A. 2005. *The Impact of PIRLS (2001) and TIMSS (2003) in Low-Income and Middle-Income Countries: An Evaluation of the Value of World Bank Support for International Surveys of Reading Literacy (PIRLS) and Mathematics and Science (TIMSS)*. Amsterdam, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Giordano, E. A. 2008. *School Clusters and Teacher Resource Centres*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Fundamentals of Educational Planning, 86).

- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. y Shleifer, A. 2006. *Why Does Democracy Need Education?* Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigación Económica [Documento de trabajo, 12128].
- Glewwe, P., Ilias, N. y Kremer, M. 2003. *Teacher Incentives*. Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigación Económica (Documento de trabajo, 9671).
- Glewwe, P., Jacoby, H. G. y King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, Vol. 81, N° 3, págs. 345–368.
- Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil y Centro Internacional sobre Trabajo Infantil y Educación. 2006. *Review of Child Labour, Education and Poverty Agenda: India Country Report*. Nueva Delhi/Washington, DC, Marcha Mundial contra el Trabajo Infantil / Centro Internacional sobre Trabajo Infantil y Educación.
- Goetz, A.-M. y Jenkins, R. 2005. *Reinventing Accountability: Making Democracy Work for Human Development*. Basingstoke, Reino Unido, Palgrave Macmillan.
- Goldring, E. y Rowley, K. J. 2006. *Parent Preferences and Parent Choices: The Public-Private Decision about School Choice*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, San Francisco, California, 8 de abril.
- González, P. 2008. Governance, management and financing of educational equity-focused policies in Chile. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Gordon, N. y Vegas, E. 2005. Educational finance equalization, spending, teacher quality, and student outcomes: The case of Brazil's FUNDEF. Vegas, E. (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 151–186.
- Göttelmann-Duret, G. y Tournier, B. 2008. Crucial management aspects of equitable teacher provision. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Govinda, R. y Bandyopadhyay, M. 2008. *Access to Elementary Education in India: Country Analytical Review*. Brighton, Reino Unido/Nueva Delhi, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consorcio para Investigación sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad / Universidad Nacional de Planificación y Administración de la Educación.
- Govinda, R. y Josephine, Y. 2004. *Para Teachers in India: A Review*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Proyecto, IIEP/Prg.YD/04.XX).
- Gragnotati, M., Shekar, M., Das Gupta, M., Bredenkamp, C. y Lee, Y.-K. 2006. *India's Undernourished Children: A Call for Reform and Action*. Washington, DC, Banco Mundial [Serie de documentos de discusión sobre salud, nutrición y población].
- Grant, U. y Marcus, R. 2006. *Chronic Poverty and PRSs – A Desk Study*. Mánchester, Reino Unido, Universidad de Mánchester, Escuela de Medio Ambiente y Desarrollo, Instituto para Políticas y Gestión del Desarrollo, Centro de Investigación de la Pobreza Crónica [Documento mimeografiado].
- Grantham-McGregor, S. 1995. A review of studies of the effects of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition*, Vol. 125, N° 8, págs. 2233–2238.
- Grantham-McGregor, S. and Baker-Henningham, H. 2005. Review of the evidence linking protein and energy to mental development. *Public Health Nutrition*, Vol. 8, N° 7A, págs. 1191–1201.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. e International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, N° 9555, págs. 60–70.
- Greaney, V. y Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Greeley, M. 2007a. *Financing Primary Education in Afghanistan*. Londres, Alianza Internacional "Save the Children".
- _____. 2007b. *Financing Primary Education in the Democratic Republic of the Congo*. Londres, International Save the Children Alliance.
- Grenier, S., Jones, S., Strucker, J., Murray, T. S., Gervais, G. y Brink, S. 2008. Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos. *Learning Literacy in Canada: Evidence from the International Survey of Reading Skills*. Ottawa, Ministro de Industria, Estadísticas Canadá, Recursos Humanos y Desarrollo Social de Canadá.
- Grindle, M. S. 2004. Good enough governance: poverty reduction and reform in developing countries. *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, Vol. 17, N° 4, págs. 525–548.
- Grupo de los Ocho. 2005. *Africa*. Cumbre del G8 2005, Gleneagles, Reino Unido, Grupo de los Ocho, 6–8 de julio.
- _____. 2007. *Growth and Responsibility in Africa: Summit Declaration*. Cumbre del G8 2007, Heiligendamm, Alemania, Grupo de los Ocho, 8 de junio.
- Guarcello, L., Lyon, S. y Rosati, F. C. 2006. *Child Labour and Education For All: An Issue Paper*. Roma, OIT/UNICEF/Banco Mundial, Entendiendo el Trabajo Infantil/Universidad de Roma Tor Vergata, Facultad de Ciencias Económicas (Documento de trabajo).

- Guinea, Gobierno de. 2002. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza: República de Guinea*. Conakry, Gobierno de la República de Guinea.
- Guinea, Ministerio de Economía, Hacienda y Planificación. 2007. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza (PRSP) -2 (2007-2010)*. Conakry, Ministerio de Economía, Hacienda y Planificación.
- Guinea-Bissau, Ministerio de Economía. 2006. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Guinea-Bissau, 2006* (Informe Final). Bissau, Ministerio de Economía, Secretaría de Estado para Planificación e Integración Regional (en francés).
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. y Zingales, L. 2008. Diversity: culture, gender and math. *Science*, Vol. 320, N° 5880, págs. 1164-1165.
- Gunnarsson, L. V., Orazem, P., Sanchez, M. y Verdisco, A. 2004. *Does Local School Control Raise Student Outcomes? Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation*. Ames, Iowa, Universidad del Estado de Iowa, Departamento de Economía (Documentos de investigación general sobre personal, 11417)
- Gwatkin, D. R., Rutstein, S., Johnson, K., Suliman, E., Wagstaff, A. y Amouzou, A. 2007a. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population within Developing Countries: An Overview*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población /Gobierno de los Países Bajos/Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007b. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Bangladesh: 1996/97, 1999/2000, 2004*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007c. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Bolivia: 1998, 2003*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007d. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Chad: 1997/97, 2004*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007e. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Colombia: 1995, 2000, 2005*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007f. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Dominican Republic: 1996, 2002*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007g. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Ethiopia: 2000*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007h. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Indonesia: 1997, 2002/03*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007i. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Morocco: 1992, 2003/04*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007j. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nepal: 1996, 2001*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007k. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nicaragua: 1997/97, 2001*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007l. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nigeria: 1990, 2003*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007m. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Philippines: 1998, 2003*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- . 2007n. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Tanzania: 1996, 1999, 2004*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Salud, Nutrición y Población (Informes de país sobre salud, nutrición, población y pobreza).
- HakiElimu. 2005. *Three Years (2002-2004) of PEDP Implementation: Key Findings from Official Reviews July 2005*. Dar es Salaam, HakiElimu.

- Hallak, J. y Poisson, M. 2004. Presentation of the series. Levañiç, R. y Downes, P. (compiladores), *Formula Funding of Schools, Decentralization and Corruption: A Comparative Analysis*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, págs. 5–7.
- . 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Ética y corrupción en la educación).
- Hallman, K., Peracca, S., Catino, J. y Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala: poverty and location. Lewis, M. y Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 145–175.
- Hampden-Thompson, G. y Johnston, J. S. 2006. *Variation in the Relationship Between Non-School Factors and Student Achievement on International Assessments*. Washington, DC, Departamento de Educación de los Estados Unidos, Instituto de Ciencias de la Educación, Centro Nacional para las Estadísticas de Educación (Statistics in Brief. NCEES 2006014).
- Hampden-Thompson, G. y Pong, S.-L. 2005. Does family policy environment moderate the effect of single-parenthood on children's academic achievement? A study of 14 European countries. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 36, N° 2, págs. 227–248.
- Hanushek, E. A. 2003. The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, Vol. 113, N° 485, págs. 64–98.
- Hanushek, E. A., Jamison, D. T., Jamison, E. A. y Wößmann, L. 2008. Education and economic growth: it's not just going to school but learning that matters. *Education Next*, Vol. 8, N° 2, págs. 62–70.
- Hanushek, E. A. y Luque, J. A. 2003. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, Vol. 22, N° 5, págs. 481–502.
- Hanushek, E. A. y Wößmann, L. 2007. *The Role of Education Quality in Economic Growth*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, N° 4122).
- Hargreaves, A. y Shaw, P. 2006. *Knowledge and Skill Development in Developing and Transitional Economies: An Analysis of World Bank/DfID Knowledge and Skills for the Modern Economy Project*. Boston / Victoria, Columbia Británica, Boston College / Universidad de Victoria.
- Harlen, W. 2007. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. Cambridge, Reino Unido, Universidad de Cambridge (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey 3/4).
- Härmä, J. 2008. *Can Choice in Primary Schooling Promote Education for All? Evidence from Private School Growth in Rural Uttar Pradesh, India*. Brighton, Reino Unido, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional (Documento inédito)
- Harttgen, K., Klasen, S. y Misselhorn, M. 2008. Education for All? Measuring pro-poor educational outcomes in developing countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Haskins, R. 2008. *Testimony, House Committee on Education and Labor. Investing in Early Education: Paths to Improving Children's Success*. Washington, DC, Institución Brookings. [Testimonio del Comité Interno sobre Educación y Trabajo, 23 de enero de 2008]
- Haveman, R., Wolfe, B. y Spaulding, J. 1991. Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, Vol. 28, N° 1, págs. 133–157.
- Hayman, R. 2007. Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, N° 4, págs. 371–382.
- Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, Vol. 46, N° 3, págs. 289–324.
- Heckman, J. J. y Masterov, D. V. 2004. *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Invest in Kids Working Group, Washington, DC, Committee on Economic Development, 4 de diciembre.
- Herz, B. y Sperling, G. B. 2004. *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. Nueva York, Council on Foreign Relations Press.
- Heyneman, S. P. y Loxley, W. A. 1983. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *The American Journal of Sociology*, Vol. 88, N° 6, págs. 1162–1194.
- Hirschman, A. O. 1970. *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge, Massachusetts/Londres, Harvard University Press.
- Hoffmann, A. M. y Olson, R. 2006. *Freedom as Learning: Life Skills Education and Sustainable Human Development in a World with HIV and AIDS*. Nueva York, UNICEF.
- Hoppers, W. 2007. Meeting the learning needs of all young people and adults: an exploration of successful policies and strategies in non-formal education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Hossain, N. 2007. Expanding access to education in Bangladesh. Narayan, D. y Glinskaya, E. (compiladores), *Ending Poverty in South Asia: Ideas that Work*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 304–325.

- Hoxby, C. M. 2003. School choice and school productivity: could school choice be a tide that lifts all boats? Hoxby, C. M. (compilador), *The Economics of School Choice*. Chicago, Ill., University of Chicago Press, págs. 287–342 (A National Bureau of Economic Research Conference Report).
- Hoxby, C. M. y Murarka, S. 2008. New York City Charter Schools: how well are they teaching their students? *Education Next*, Vol. 8, N° 3, págs. 54–61.
- Hubbard, P. 2007. *Putting the Power of Transparency in Context: Information's Role in Reducing Corruption in Uganda's Education Sector*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 135).
- Huong, P. L. 2006. *Fiscal Decentralisation from Central to sub-National Government in Viet Nam*. Paper presented at the Seventh Annual Global Development Conference, Institutions and Development: At the Nexus of Global Change, St Petersburg, Russian Federation, 20 de enero.
- Huq, M. N. y Tasnim, T. 2008. Maternal education and child healthcare in Bangladesh. *Maternal and Child Health Journal*, Vol. 12, N° 1, págs. 43–51.
- IEU. 2005. *Compendio Mundial de la Educación 2005 - Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2006a. *Compendio Mundial de la Educación 2006 - Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2006b. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2007. *Compendio Mundial de la Educación 2007 - Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- . 2008. *Data Centre: Culture and Communication*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Iniciativa para el Control de la Esquistosomiasis. 2008. *Schistosomiasis & NTD Control: Five Million School Children Receive Treatment on Mainland Tanzania Nov–Dec 2005*. Londres, Colegio Imperial, Departamento de Epidemiología de las Enfermedades Infecciosas. <http://www.schisto.org/Tanzania/SchoolchildTreatment.htm> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Iniciativa Vía Rápida, Secretaría. 2006. *Education For All Fast Track Initiative: Analysis of Official Development Assistance*. Washington, DC, Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- . 2007a. *Catalytic Fund Beneficiary Countries Implementation Progress Report. An Update*. Washington, DC, Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- . 2007b. *Quality Assurance in the Education for All – Fast-Track Initiative*. Washington, DC, Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- . 2008. *Education Sector Survey 2008. Synthesis Report – Final Draft August 2008*. Washington, DC, Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida.
- International Institute for Population Sciences y Macro International Inc. 2007. *National Family Health Survey (NFHS-3), 2005–06. India: Volume 1*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences.
- Jack, A. 2008. Incentives nudge Mexico's poor in right direction. *Financial Times*. http://www.ft.com/cms/s/0/f02a781e-670d-11dd-808f-0000779fd18c.html?nclick_check=1 (Consulta efectuada el 16 de septiembre de 2008).
- Jaramillo, A. y Mingat, A. 2008. Early childhood care and education in sub-Saharan Africa: what would it take to meet the Millennium Development Goals? Garcia, M., Pence, A. y Evans, J. L. (compiladores), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Banco Mundial, Human Development, págs. 51–70 (Serie "Directions in Development", 42700).
- Jayasuriya, R. y Wodon, Q. T. 2007. Efficiency in improving health and education outcomes: provincial and state-level estimates for Argentina and Mexico. *Estudios Económicos*, Vol. 22, N° 1, págs. 57–97.
- Jayaweera, S. y Gunawardena, C. 2007. *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAps in South Asia – Sri Lanka Case Study*. Katmandú, Oficina Regional para Asia Meridional del UNICEF.
- Jimenez, E. y Sawada, Y. 1999. Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO program. *The World Bank Economic Review*, Vol. 13, N° 3, págs. 415–441.
- . 2003. *Does Community Management Help Keep Kids in Schools? Evidence Using Panel Data from El Salvador's EDUCO Program*. Tokio, Universidad de Tokio, Facultad de Economía (Documentos de Discusión CIRJE, CIRJE-F-236).
- Jukes, M. C., Nokes, C. A., Alcock, K. J., Lambo, J. K., Kihamia, C., Ngorosho, N., Mbise, A., Lorri, W., Yona, E., Mwanri, L., Baddeley, A. D., Hall, A., Bundy, D. A. y Colaboración para el Desarrollo de la Infancia. 2002. Heavy schistosomiasis associated with poor short-term memory and slower reaction times in Tanzanian schoolchildren. *Tropical Medicine and International Health*, Vol. 7, N° 2, págs. 104–117.

- Kadzamira, E. C. 2006. *Teacher Motivation and Incentives in Malawi*. Zomba, Malawi, Universidad de Malawi, Centro para la Investigación y Formación en Educación.
- Kadzamira, E. C., Moran, D., Mulligan, J., Ndirenda, N., Nthara, K., Reed, B. y Rose, P. 2004. *Country Studies. Malawi: Study of Non-State Providers of Basic Services*. Birmingham, Reino Unido, Universidad de Birmingham, Escuela de Políticas Públicas, Departamento de Desarrollo Internacional (Estudio encargado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido, División de Políticas).
- Kanjee, A. (En preparación). Supporting teachers improve classroom assessment practices in rural schools: evaluation of the assessment resources banks in South Africa. *Education as Change*.
- Kapur, D. y Crowley, M. 2008. *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 139).
- Kaufmann, D., Kraay, A. y Mastruzzi, M. 2007. *Governance Matters VI: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996–2006*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4280).
- Keeves, J. P. 1995. *The World of School Learning: Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. La Haya, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Kellaghan, T. y Greaney, V. 2004. *Assessing Student Learning in Africa*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie "Directions in Development").
- Kelly, M. J. 2004. Preventing HIV transmission through education. Coombe, C. (compilador), *The HIV Challenge to Education: A Collection of Essays*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (La educación en el contexto del VIH/SIDA)
- Khan, F. 2007. School management councils: a lever for mobilizing social capital in rural Punjab, Pakistan? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, N° 1, págs. 57–79.
- King, E. M. y Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process and impact. Banco Mundial (compilador), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 179–207.
- King, E. M. y Ozler, B. 1988. *What's Decentralization Got to Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform*. Washington, DC, Banco Mundial. (Documento de trabajo, N° 9, Serie sobre evaluación de las repercusiones de la reforma educativa)
- King, E. M. and van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR: ethnic affiliation, poverty and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 31–70.
- King, K. y Palmer, R. 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills in Relation to Dakar Goal 3 and Beyond*. Edimburgo, Reino Unido, Universidad de Edimburgo, Centro de Estudios Africanos (Proyecto de document presentado a la Comisión Nacional del Reino Unido para la UNESCO [Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos] y al British Council).
- Kingdon, G. G. 2006. *The Progress of School Education in India*. Oxford, Reino Unido, Universidad de Oxford, Global Poverty Research Group, an Economics & Social Research Council Research Group (Serie de documentos de trabajo, GPRG-WPS-071).
- Kirguistán, Comité Nacional de Estadísticas y UNICEF. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de la República Kirguisa 2006. Informe Final*. Bishkek, Comité Nacional de Estadísticas /UNICEF.
- Kirk, J. 2008. Teacher management issues in fragile states: illustrative examples from Afghanistan and Southern Sudan. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. y Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association*, Vol. 3, N° 2–3, págs. 658–667.
- Kremer, M. y Miguel, E. 2007. The illusion of sustainability. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 122, N° 3, págs. 1007–1136.
- Lacireno-Paquet, N. y Brantley, C. 2008. *Who Chooses Schools, And Why?* Tempe, Arizona/Boulder, Colorado, Universidad Estatal de Arizona, Colegio de Educación, División de Dirección de la Educación y Estudios sobre Políticas, Unidad de Investigación de Políticas de Educación/ Universidad de Colorado, Escuela de Educación, Centro de Educación e Interés Público.
- Levels, M., Dronkers, J. y Kraaykamp, G. 2007. *Educational Achievement of Immigrants in Western Countries: Origin, Destination and Community Effects on Mathematical Performance*. San Domenico di Fiesole, Italia, Instituto Universitario Europeo (Documento de trabajo SPS, 2007/05).
- Lewis, M. y Lockheed, M. 2006. *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What To Do about It [Una ausencia inexcusable: ¿por qué 60 millones de niñas no están en la escuela y qué se puede hacer?]*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial.
- _____. 2008. *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, DC, Banco Mundial, Red de Desarrollo Humano, Chief Economist's Office (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4562).

- Lindert, K., Linder, A., Hobbs, J. y de la Brière, B. 2007. *The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie de Documentos de Discusión sobre la Protección Social, N° 0709).
- Lloyd, C. B., Mete, C. y Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan: constraints of policy and culture. Lewis, M. and Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 99-118.
- Lockheed, M. 2008. *Measuring Progress with Tests of Learning: Pros and Cons for 'Cash on Delivery Aid' in Education*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 147).
- Lockheed, M. y Verspoor, A. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Lubienski, C. 2008. School choice research in the United States and why it doesn't matter: the evolving economy of knowledge production in a contested policy domain. Forsey, M., Davies, S. y Walford, G. (compiladores), *The Globalisation of School Choice?* Oxford, Reino Unido, Symposium Books, págs. 27-54.
- Lugaz, C. y De Grauwe, A. 2006. *École et Décentralisation: Résultats d'une Recherche en Afrique Francophone de l'Ouest* [Escuela y descentralización: resultados de la investigación efectuada en el África Occidental de habla francesa]. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (en francés).
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- _____. 2008. A global perspective on socioeconomic differences in learning outcomes. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Macedonia, Oficina Nacional de Estadísticas. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples, 2005-2006. Informe Final*. Skopje, Oficina Nacional de Estadísticas.
- Macro International Inc. 2008. *STATcompiler*. Calverton, Md., Macro International Inc., MEASURE DHS. <http://www.statcompiler.com/> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Madagascar, Gobierno de. 2003. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza*. Antananarivo, Gobierno de la República de Madagascar.
- _____. 2007. *Madagascar Action Plan 2007-2012: A Bold and Exciting Plan for Rapid Development*. Antananarivo, Gobierno de la República de Madagascar.
- Madagascar, Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica y UNESCO. 2004. *Education de Qualité pour Tous. Enquête sur les Acquis Scolaires des Élèves de la 8ème Année en Mathématiques et en Sciences Liées à la Vie Courante, MLA II: Rapport National* [Educación de calidad para todos. Estudio sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos de octavo grado en matemáticas y ciencias en relación con la vida diaria, MLA II, Informe nacional]. Antananarivo/París, Ministerio de Educación Nacional e Investigación Científica y UNESCO (en francés).
- Magnuson, K. A. y Waldfogel, J. 2005. Early childhood care and education: effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, Vol. 15, N° 1, págs. 169-196.
- Malawi, Gobierno de. 2002. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza de Malawi*. Lilongwe, Gobierno de Malawi (Proyecto final).
- _____. 2006. *Malawi Growth and Development Strategy: From Poverty to Prosperity 2006-2011*. Lilongwe, Gobierno de Malawi.
- Malhotra, A. y Schuler, S. R. 2005. Women's empowerment as a variable in international development. Narayan, D (compilador), *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 71-88.
- Malí, Gobierno de. 2006. *Documento de Estrategia de Crecimiento y Reducción de la Pobreza*. Bamako, Gobierno de la República de Malí.
- Malí, Ministerio de Economía y Hacienda. 2002. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza*. Bamako, Ministerio de Economía y Hacienda (Proyecto final).
- Maluccio, J. A. y Flores, R. 2004. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: The Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias, División de Consumo de Alimentos y Nutrición (Documento de discusión FCND, 184).
- Maluccio, J. A., Hoddinott, J., Behrman, J. R., Martorell, R., Quisumbing, A. R. y Stein, A. D. 2006. *The Impact of Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults*. Filadelfia, Pensilvania, Universidad de Pensilvania, Departamento de Economía, Instituto Penn Institute de Investigaciones Económicas (Documento de trabajo, 06-026).
- Marcus, R. 2007. *Social Protection Transfers for Chronically Poor People*. Mánchester, Reino Unido, Universidad de Mánchester, Escuela de Medio Ambiente y Desarrollo, Instituto para Políticas y Gestión del Desarrollo, Centro de Investigación de la Pobreza Crónica (Resumen de políticas, 2).

- Marks, G. N. 2008. Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, Vol. 34, N° 1, págs. 89–109.
- Maurer, M. 2005. An exploratory study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of national reports. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Mauritania, Gobierno de. 2000. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza*. Nouakchott, Gobierno de la República Islámica de Mauritania.
- _____. 2006. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza – Plan de Acción 2006–2010*. Nouakchott, Gobierno de la República Islámica de Mauritania.
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 53, N° 1, págs. 157–190.
- _____. (En preparación). Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*.
- McEwan, P. y Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, N° 1, págs. 61–76.
- McLanahan, S. y Sandefur, G. 1994. *Growing Up With a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- MDRC. 2007. *MDRC to Help Design and Evaluate Mayor Bloomberg's 'Opportunity NYC' Initiative*. Nueva York, MDRC. http://www.mdrc.org/announcement_hp_122.html (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Meade, B. y Gershberg, A. 2008. Restructuring towards equity? Examining recent efforts to better target education resources to the poor in Colombia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Mehrotra, S. y Panchamukhi, P. R. 2007. Universalising elementary education in India: is the private sector the answer? Srivastava, P. and Walford, G. (compiladores), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, Reino Unido, Symposium Books, págs. 129–152.
- Merle, V. 2004. *Draft: Developing an International Survey on Adult Skills and Competencies – Aims and Methodological Issues*. Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de los Adultos (PIAAC), París, OCDE, 26–27 de abril.
- Meza, D., Guzmán, J. L. y De Varela, L. 2006. *EDUCO: Escuelas Administradas por la Comunidad en las Zonas Rurales de El Salvador (1991–2005)*. Experiencias Latinoamericanas para Promover la Educación para Todos, Cartagena de Indias, Colombia, Banco Mundial/Banco Interamericano de Desarrollo, 9–11 de octubre.
- Michaelowa, K. 2004a. *Aid Effectiveness Reconsidered: Panel Data Evidence for the Education Sector*. Hamburgo, Alemania, Instituto de Economía Internacional de Hamburgo [Documento de discusión del HWWA, 264].
- _____. 2004b. *Quality and Equity of Learning Outcomes in Francophone Africa*. Montreal, Que, Instituto de Estadística de la UNESCO (Procesado).
- Miguel, E. y Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, N° 1, págs. 159–217.
- Minot, N. 2008. *The Food Crisis and its Implications for Agricultural Development*. Washington, DC, Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (Testimonio presentado al Comité Interno de Agricultura de los Estados Unidos, Subcomité de Cultivos Especializados, Desarrollo Rural y Agricultura de Países Extranjeros, 16 de julio de 2008).
- Miron, G., Evergreen, S. y Urschel, J. 2008. *The Impact of School Choice Reforms on Student Achievement*. Tempe, Arizona/Boulder, Colorado, Colegio de Educación, División de Dirección de la Educación y Estudios sobre Políticas, Unidad de Investigación de Políticas de Educación/ Universidad de Colorado, Escuela de Educación, Centro de Educación e Interés Público (Elección de la escuela: datos empíricos y recomendaciones).
- Mizala, A. y Romaguera, P. 2000. *Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile* [Identificación de factores explicativos del aprovechamiento escolar en la enseñanza media en Chile] Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada [Documentos de trabajo, 85].
- Mizala, A., Romaguera, P. y Farren, D. 1998. *Eficiencia Técnica de los Establecimientos Educativos en Chile* [Eficiencia técnica de los centros docentes en Chile]. Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada [Documentos de trabajo, 38].
- Molnar, A. 1999. *Educational Vouchers: A Review of the Research*. Milwaukee, Wisconsin, Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin-Milwaukee, Centro para Investigación, Análisis e Innovación en la Educación (CERAI-99-21).
- Momoniati, I. 2003. *Fiscal Decentralisation in South Africa: A Practitioner's Perspective*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Mongolia, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y UNICEF. 2008. *Basic Education Learning Achievement Study–2007*. Ulan Bator, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia /UNICEF.

- Mongolia, Oficina Nacional de Estadísticas and UNICEF. 2007. *The Mongolia Child and Development 2005 Survey (MICS-3), Final Report*. Ulan Bator, Oficina Nacional de Estadísticas /UNICEF.
- Montenegro, Oficina de Estadísticas y Organismo de Investigación de Márketing Estratégico. 2006. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Montenegro, 2005. Informe Final Report*. Podgorica, Oficina de Estadísticas / Organismo de Investigación de Márketing Estratégico.
- Morduchowicz, A. y Duro, L. 2007. *La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe: Las Demandas de Financiamiento y Asignación de Recursos* [Inversión en educación en América Latina y el Caribe: demandas de financiación y asignación de recursos]. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. [Contribución preparada a solicitud de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 29 y 30 de marzo de 2007, Buenos Aires, Argentina].
- Morley, L. 2005. *Gender Equity in Commonwealth Higher Education: Research Findings*. Londres, Universidad de Londres, Instituto de Educación, Centra para Estudios Superiores de Educación (Documento de trabajo, 6).
- Mosse, D. 2004. Power relations and poverty reduction. Alsop, R. (compilador), *Power, Rights and Poverty: Concepts and Connections*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 51–67.
- Mozambique, Gobierno de. 2001. *Plan de Acción para la Reducción de la Pobreza Absoluta 2001–2005 (PARPA)*. Maputo, Gobierno de la República de Mozambique (Poyecto final).
- _____. 2006. *Plan de Acción para la Reducción de la Pobreza Absoluta 2006–2009 (PARPA II)*. Maputo, Gobierno de la República de Mozambique.
- Mugisha, F. 2008. *School Choice among Slum and Non-Slum Communities in Nairobi, Kenya: The Realities After Free Primary Education*. Nairobi, Centro Africano de Investigaciones sobre Población y Salud.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fierros, E. G., Goldberg, A. L. y Stemler, S. E. 2000. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College, Escuela de Educación Lynch, Centro de Estudios Internacionales/ Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. y Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College, Escuela de Educación Lynch, Centro de Estudios Internacionales/ Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. y Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, Massachusetts, Boston College, Escuela de Educación Lynch, Centro de Estudios Internacionales (TIMSS y PIRLS)/ Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar.
- Mundy, K., Cherry, S., Haggerty, M., Maclure, R. y Sivasubramaniam, M. 2007. *Basic Education, Civil Society Participation and the New Aid Architecture: Lessons from Burkina Faso, Kenya, Mali and Tanzania*. Toronto, Universidad de Toronto, Instituto de Estudios sobre Educación de Ontario.
- Muralidharan, K. y Kremer, M. 2006. *Public and Private Schools in Rural India*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Departamento de Economía.
- Muralidharan, K. y Sundararaman, V. 2006. *Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India*. Boston, Massachusetts, Universidad de Harvard, Departamento de Economía (Documento sobre el mercado de empleos).
- Murnane, R. J., Willet, J. B. y Cárdenas, S. 2006. *Did Participation of Schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) Influence Student Outcomes?* Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Escuela de Educación para Graduados (documento mimeografiado).
- N'tchougan-Sonou, C. H. 2001. Automatic promotion or large-scale repetition – which path to quality? *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, Nº 2, págs. 149–162.
- Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 2007. *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago, Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.
- Naciones Unidas. 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Naciones Unidas. [Aprobada en el sexagésimo primer período de sesiones. Tema 67, b) del programa. Promoción y protección de los derechos humanos: Cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales].
- Naciones Unidas, División de Población. 2007. *Previsiones demográficas mundiales: Revisión de 2006 Population Database*. Nueva York, Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (ESA/P/WP.202). (Resumen en español - ST/ESA/SER.A./261/ES)
- Naciones Unidas, Proyecto del Milenio. 2005a. *Taking Action: Achieving Gender Equality and Empowering Women. Achieving the Millennium Development Goals*. Londres, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, Grupo de Tareas sobre educación e igualdad entre los sexos.

- ____. 2005b. *Towards Universal Primary Education: Investments, Incentives and Institutions*. Londres, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Proyecto del Milenio de las Naciones Unidas, Grupo de Tareas sobre educación e igualdad entre los sexos.
- Naidoo, J. P. 2005. *Educational Decentralization and School Governance in South Africa: From Policy to Practice*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Nepal, Ministerio de Educación y Deporte. 2006. *Flash I Report 2064 (2007-08)*. Sanothimi, Bhaktapur, Nepal, Ministerio de Educación y Deporte, Departamento de Educación.
- Nepal, Comisión Nacional de Planificación. 2005. *An Assessment of the Implementation of the Tenth Plan (PRSP). Second Progress Report: On the Road to Freedom from Poverty*. Katmandú, Comisión Nacional de Planificación.
- Ni, Y. 2007. *Do Traditional Public Schools Benefit from Charter School Competition? Evidence from Michigan*. Nueva York, Universidad de Columbia, Centro Nacional para el Estudio de la Privatización en la Educación. (145).
- Nicaragua, Gobierno de. 2001. *Estrategia Reforzada de Crecimiento Económico y Reducción de Pobreza*. Managua, Gobierno de la República de Nicaragua.
- ____. 2005. *Plan Nacional de Desarrollo*. Managua, Gobierno de la República de Nicaragua.
- Nielsen, H. D. 2007. Empowering communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, N° 1, págs. 81-93.
- Nigeria, Ministerio de Educación del Estado de Kano. 2008. *Education Sector Analysis*. Kano, Nigeria, Ministerio de Educación del Estado de Kano.
- Nigeria, Ministerio Federal de Educación, UNICEF y UNESCO. 2005. *Monitoring of Learning Achievement Project 2003: Assessment of Learning Achievement of Primary Four & Primary Six Pupils. National Report*. Abuja, Ministerio Federal de Educación, Análisis del Sector de Educación/UNICEF/UNESCO.
- Nigeria, Oficina Nacional de Estadísticas. 2006a. *Core Welfare Indicator Questionnaire Survey 2006*. Abuja, Oficina Nacional de Estadísticas.
- ____. 2006b. *Draft Report on Nigeria Living Standard Survey 2003/2004*. Abuja, Oficina Nacional de Estadísticas.
- Nigeria, Comisión Nacional de Población y ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making*. Abuja/Calverton, Maryland, Comisión Nacional de Población de Nigeria/ORC Macro.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D. y Farah, M. J. 2007. Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, Vol. 10, N° 4, págs. 464-480.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. y Schweinhart, L. 2005. Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 27, N° 3, págs. 245-261.
- Nzomo, J. y Makuwa, D. 2006. How can countries move from cross-national research results to dissemination and then to policy reform? [Estudios de casos relativos a Kenya y Namibia]. Ross, K. N. y Genevois, I. J. (compiladores), *Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning Their Design and Managing Their Impact*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Obwona, M., Steffensen, J., Trollegaard, S., Mwanga, Y., Luwangwa, F., Twodo, B., Ojoo, A. y Seguya, F. 2000. *Fiscal Decentralisation and sub-National Government Finance in Relation to Infrastructure and Service Provision in Uganda*. Copenhagen/Kampala, Asociación Nacional de Autoridades Nacionales de Dinamarca/Centro de Investigación sobre Políticas Económicas (Descentralización fiscal y financiación a nivel subnacional en África - Informe principal).
- OCDE. 2006a. *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Centro para la Innovación e Investigación Educativas (Educación y competencias).
- ____. 2006b. *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
- ____. 2007a. *Panorama de la Educación 2007: Indicadores de la OCDE*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.
- ____. 2007b. *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
- ____. 2007c. *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana - Datos*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.
- ____. 2008a. *OECD Family Database*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos; Dirección de Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales.
http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_34819_37836996_1_1_1_1,00.html
 [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].

- . 2008b. *OECD.Stat*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?usercontext=sourceoecd> (Versión Beta) [Consulta efectuada el 22 de septiembre de 2008].
- OCDE-CAD. 2005. *Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo – Apropiación, Armonización, Alineación y Resultados y Mutua Responsabilidad*. Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo, 28 de febrero-2 de marzo.
- . 2007a. *DAC List of ODA Recipients: Effective from 2006 for Reporting on Flows in 2005, 2006 and 2007*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. www.oecd.org/dac/stats/daclist [Consulta efectuada el 5 de octubre de 2007]
- . 2007b. *Summary of Partner Country Consultation on the Preparation of the Accra High Level Forum on Aid Effectiveness*. Documento preparado para el Tercer Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, Accra, OCDE-CAD, 2-4 de septiembre de 2008.
- . 2008a. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration. Effective Aid by 2010? What It Will Take? Vol. 1: Overview*. Documento preparado para el Tercer Foro de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo, Accra, OCDE-CAD, 2-4 de septiembre de 2008.
- . 2008b. *Cooperación al Desarrollo. Reporte del 2007* (Resumen en español). París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo.
- . 2008c. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo. www.oecd.org/dac/stats/idsonline [Consulta efectuada el 17 de julio de 2008].
- . 2008d. *Scaling Up: Aid Fragmentation, Aid Allocation and Aid Predictability. Report of 2008 Survey of Aid Allocation Policies and Indicative Forward Spending Plans*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de la Cooperación para el Desarrollo, Comité de Asistencia para el Desarrollo [Diario de la OCDE sobre el desarrollo].
- OIT. 2006. *Informe del Director-General. La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Informe I (B)*. Conferencia Internacional del Trabajo, 95ª reunión, 2006, Ginebra, Suiza, Oficina Internacional del Trabajo.
- . 2008. *LABORSTA Internet. Estadísticas: Población Total y Económicamente Activa. Estimaciones y Proyecciones de la Población Económicamente Activa 1980-2020 (EAPEP)* (en inglés). Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo. <http://laborsta.ilo.org/> [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].
- O'Malley, B. 2007. *La Educación víctima de la violencia armada: un estudio global sobre la violencia política y militar ejercida contra el personal de los sistemas educativos, los alumnos, los docentes, los sindicalistas, los funcionarios gubernamentales y las instituciones educativas*. París, UNESCO.
- OMS. 2008. *Estadísticas Sanitarias Mundiales 2008*. Ginebra, Suiza, Organización Mundial de la Salud.
- OMS, UNICEF, FNUAP y Banco Mundial. 2007. *Mortalidad materna en 2005: Estimaciones elaboradas por la OMS, el UNICEF, el UNFPA y el Banco Mundial*. Ginebra, Suiza, Organización Mundial de la Salud.
- ONUSIDA. 2008. *Informe sobre la epidemia mundial de sida, 2008*. Ginebra, Suiza, Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA/08.25S/JC1510S).
- Oosterbeek, H., Ponce, J. y Schady, N. 2008. *The Impact of Cash Transfers on School Enrollment: Evidence from Ecuador*. Washington, DC, Banco Mundial, Grupo de Investigación sobre el Desarrollo, Equipo de Desarrollo Humano y Servicios Públicos [Serie de documentos de trabajo sobre evaluación del impacto de las reformas educativas, 22. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4645].
- Organización Internacional para las Migraciones. 2005. *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Ginebra, Suiza, Organización Internacional para las Migraciones, Departamento de Políticas, Investigación y Comunicaciones sobre Migraciones.
- Osungbade, K., Oginni, S. y Olumide, A. 2008. Content of antenatal care services in secondary health care facilities in Nigeria: implications for quality of maternal health care. *International Journal for Quality in Health Care*, Vol. 20, N° 5, págs. 346-31.
- Oxfam International. 2004. *From 'Donorship' to Ownership? Moving towards PRSP, Round Two*. Washington, DC, Oxfam International [Documento informativo Oxfam, 51].
- Paes de Barros, R. y Mendonça, R. 1998. The impact of three institutional innovations in Brazilian education. Savedoff, W. D. (compilador), *Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America*. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo, págs. 75-130.
- Países Bajos, Ministerio de Relaciones Exteriores. 2006. *Dutch Humanitarian Assistance: An Evaluation*. La Haya, Ministerio de Asuntos Exteriores, Departamento de Intervenciones y Evaluación de Políticas [Evaluaciones IOB, 33].

- Paixão, M. y Carvano, L. (compiladores). 2008. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil* [Informe anual sobre las desigualdades raciales en Brasil]. Río de Janeiro, Brasil, Garamont.
- Pakistán, Ministerio de Educación. 2006. *National Education Census: District Education Statistics*. Islamabad, Ministerio de Educación.
- Pandey, S. 2006. Para-teacher scheme and quality education for all in India: policy perspectives and challenges for school effectiveness. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 32, N° 3, pág. 319.
- Park, H. 2008. The varied educational effects of parent-child communication: a comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, Vol. 52, N° 2, págs. 219–243.
- Parker, C. E. 2005. Teacher incentives and student achievement in Nicaraguan Autonomous Schools. Vegas, E. (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 359–388.
- Patrinós, H. A. 2007. *The Living Conditions of Children*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4251).
- Patrinós, H. A. y Kagia, R. 2007. Maximizing the performance of education systems: the case of teacher absenteeism. Campos, J. E. y Pradhan, S. (compiladores), *The Many Faces of Corruption: Tracking Vulnerabilities at the State Sector*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 63–87.
- Patrinós, H. A. y Sosale, S. 2007. Public-private partnerships in education. Patrinós, H. A. y Sosale, S. (compiladores), *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 1–10.
- Paxson, C. y Schady, N. 2005. *Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3605).
- . 2007. *Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in Rural Ecuador*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie de documentos de trabajo sobre evaluación del impacto de las reformas educativas, 15. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4226).
- Penny, A., Ward, M., Read, T. y Bines, H. 2008. Education sector reform: the Ugandan experience. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, N° 3, págs. 268–285.
- Peterson, P. E. y Howell, W. G. 2006. *The Education Gap: Vouchers and Urban Schools*, Edición revisada. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Pirnay, E. 2007. *Increasing Aid Effectiveness in the Cambodian Education Sector: Analysis and Recommendations*. Phnom Penh, Comisión Europea.
- PNUD. 2006. *Informe de desarrollo humano 2006. Más allá de la escasez: poder, pobreza y la crisis mundial del agua*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- . 2007. *Informe sobre desarrollo humano 2007/2008. La lucha contra el cambio climático: solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD, Oficina Regional Árabe del TIMSS. 2003. *Achievements of Arab Countries that Participated in the Trends in International Mathematics and Science Study*. Ammán, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Oficina Regional Árabe del TIMSS.
- Pong, S.-L., Dronkers, J. y Hampden-Thompson, G. 2003. Family policies and children's school achievement in single- versus two-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 65, N° 3, págs. 681–699.
- Porta Pallais, E. y Laguna, J. R. 2007. *Educational Equity in Central America: A Pending Issue for the Public Agenda*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management.
- Postlethwaite, T. N. 2004. *Monitoring educational achievement*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Fundamentals of Educational Planning, 81).
- Postlethwaite, T. N. y Kellaghan, T. (En preparación). *National Assessment of Education*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Prasertsri, S. S. 2008. Cambodia case study of government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Pratham Resource Center. 2008. *Annual Status of Education Report (Rural) 2007: Provisional*. Mumbai, India, Centro de Recursos Pratham.
- PREAL y Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. 2008. *Apostar por la Educación: Informe de Progreso Educativo de Nicaragua 2007*. Washington, DC/Managua, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe/Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS.

- Pridmore, P. 2007. *Impact of Health on Education Access and Achievement: A Cross-National Review of the Research Evidence*. Brighton, Reino Unido/Londres, Universidad de Sussex, Escuela de Educación de Sussex, Centro para la Educación Internacional, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/Universidad de Londres, Instituto de la educación ("CREATE Pathways to Access", Monografía de investigación, 2).
- Pridmore, P. y Yates, C. 2006. *The Role of Open, Distance and Flexible Learning (ODFL) in HIV/AIDS Prevention and Mitigation for Affected Youth in South Africa and Mozambique*. Londres, Reino Unido, Departamento para el Desarrollo Internacional (Investigación temática, 61).
- Pritchett, L. 2004a. Access to education. Lomborg, B. (compilador), *Global Crises, Global Solutions*. Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press, págs. 175–234.
- _____. 2004b. *Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial (Documento de trabajo, 43).
- Pritchett, L. y Pande, V. 2006. *Making Primary Education Work for India's Rural Poor: A Proposal for Effective Decentralization*. Washington, DC, Banco Mundial (Documentos sobre desarrollo social, Serie Asia Meridional, 95).
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, Vol. 12, N° 2, págs. 111–134.
- Punjab Education Foundation. 2008. *Education Foundation: Briefing Document*. Garden Town Lahore, Pakistán, Punjab Education Foundation.
- Quisumbing, A. R. 1996. Male-female differences in agricultural productivity: Methodological issues and empirical evidence. *World Development*, Vol. 24, N° 10, págs. 1579–1595.
- Rajkumar, A. S. y Swaroop, V. 2008. Public spending and outcomes: does governance matter? *Journal of Development Economics*, Vol. 86, N° 1, págs. 96–111.
- Ram, F. y Singh, A. 2006. Is antenatal care effective in improving maternal health in rural Uttar Pradesh? Evidence from a district level household survey. *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, N° 4, págs. 433–449.
- Ramachandran, V., Pal, M., Jain, S., Shekar, S. y Sharma, J. 2005. *Teacher Motivation in India*. Nueva Delhi, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments: the case of Uruguay. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 35, N° 1, págs. 21–43.
- Reading and Writing Foundation. 2008. *Scope of the Problem*. La Haya, Stichting Lezen & Schrijven (Reading and Writing Foundation). <http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/> [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].
- Red de Investigaciones sobre Educación en África Occidental y Central y USAID. 2002. *A Transnational View of Basic Education: Issues of Access, Quality, and Community Participation in West and Central Africa*. Washington, DC, ERNWACA/USAID, Oficina de Desarrollo Sostenible, Proyecto de Apoyo para el Análisis y la Investigación en África (SARA).
- Regalsky, P. y Laurie, N. 2007. 'The school, whose place is this?' The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comparative Education*, Vol. 43, N° 2, págs. 231–251.
- Reimers, F. y Cárdenas, S. 2007. Who benefits from school-based management in Mexico? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, N° 1, págs. 37–56.
- Reinikka, R. y Smith, N. 2004. *Public Expenditure Tracking Surveys in Education*. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- República Árabe Siria, Oficina Central de Estadísticas. 2008. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de la República Árabe Siria (MICS) 2006*. Damasco, Oficina Central de Estadísticas.
- República Dominicana, Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo. 2008. *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2006): Informe General*. Santo Domingo, Secretaría de Estado de Economía, Planificación y Desarrollo, Oficina Nacional de Estadística, Gerente de Censos y Encuestas, Departamento de Encuestas/UNICEF.
- República Unida de Tanzania, Gobierno de la. 2000. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza (PRSP)*. Dar es-Salaam, Gobierno de la República Unida de Tanzania.
- _____. 2005. *Estrategia Nacional para el Crecimiento y la Reducción de la Pobreza (NSGRP)*. Dar es-Salaam, Gobierno de la República Unida de Tanzania.
- República Unida de Tanzania, Grupo de Trabajo para Investigación y Análisis. 2007. *Poverty and Human Development Report (PHDR) 2007*. Dar es-Salaam, Ministerio de Planificación, Economía y Emancipación, Grupo de Trabajo para Investigación y Análisis, Sistema de Seguimiento MKUKUTA.
- República Unida de Tanzania, Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2007. *Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2003–2007 National Data*. Dar-es-Salaam, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- República Unida de Tanzania, Oficina del Vicepresidente. 2005. *Estrategia Nacional de Crecimiento y Reducción de la Pobreza (NSGRP)*. Dar-es-Salaam, Oficina del Vicepresidente.
- Reuters. 2007. *AIDS leaves Mozambique pupils without teachers*. Maputo. <http://africa.reuters.com/top/news/usnBAN248950.html> (Consulta efectuada el 30 de noviembre de 2007).
- Reynolds, D., Creemers, B., Bellin, W., Stringfield, S., Teddlie, C. y Schaffer, G. (compiladores). 2002. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. Londres, RoutledgeFalmer.
- Rhoten, D. 2000. Education decentralization in Argentina: a 'global-local conditions of possibility' approach to state, market and society change. *Journal of Education Policy*, Vol. 15, N° 1, págs. 593-619.
- Riddell, A. 2008. *Factors Influencing Educational Quality and Effectiveness in Developing Countries: A Review of Research*. Eschborn, Alemania, Organismo Alemán de Cooperación Técnica.
- Robinson-Pant, A. 2008. *Literacy in the World Today*. París, UNESCO. (Aplicación del Plan de Acción Internacional para el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización - Informe del Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. A/63/172).
- Rocha Menocal, A. y Mulley, S. 2006. *Learning from Experience? A Review of Recipient-Government Efforts to Manage Donor Relations and Improve the Quality of Aid*. Londres, Overseas Development Institute [Documento de trabajo del ODI, 268].
- Rodrik, D. 2008. Thinking about governance. North, D., Acemoglu, D., Fukuyama, F. y Rodrik, D., *Governance, Growth and Development Decision-Making*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 17-24.
- Roebuck, M. 2007. *The Relationship between Inspection and School Improvement*. Documento presentado en la Conferencia Regional de Asia Meridional sobre la Calidad de la Educación, Nueva Delhi, Banco Mundial, 24-26 de octubre.
- Rose, P. 2006. Collaborating in Education for All? Experiences of government support for non-state provision of basic education in South Asia and sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development*, Vol. 26, N° 3, págs. 219-30.
- Rose, P. y Adelabu, M. 2007. Private sector contributions to Education for All in Nigeria. Srivastava, P. and Walford, G. (compiladores), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, Reino Unido, Symposium Books, págs. 67-88.
- Rose, P. y Brown, T. 2004. *Political Will and Capacity for Attaining the Gender MDG*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido.
- Rose, P. y Dyer, C. 2006. *Chronic Poverty and Education: A Review of the Literature*. Mánchester, Reino Unido, Universidad de Mánchester, Escuela de Medio Ambiente y Desarrollo, Instituto para Políticas y Gestión del Desarrollo, Centro de Investigación de la Pobreza Crónica
- Rouse, C. E. 1998. Schools and student achievement: more evidence from the Milwaukee Parental Choice Program. *FRBNY Economic Policy Review*, Vol. 4, N° 1, págs. 61-76.
- Rustemier, S. 2002. Inclusive education: a worldwide movement. *Inclusion Week*. <http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm> (Consulta efectuada el 20 de agosto de 2008).
- Rwanda, Ministerio de Hacienda y Planificación Económica. 2002. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza*. Kigali, Ministerio de Hacienda y Planificación Económica, Programa Nacional de Reducción de la Pobreza.
- _____. 2007. *Estrategia de Desarrollo Económico y Reducción de la Pobreza Económica, 2008-2012*. Kigali, Ministerio de Hacienda y Planificación Económica.
- Sander, W. 2008. Teacher quality and earnings. *Economics Letters*, Vol. 99, N° 2, pág. 307.
- Sandström, F. M. y Bergström, F. 2005. School vouchers in practice: competition will not hurt you. *Journal of Public Economics*, Vol. 89, N° 2-3, págs. 351-380.
- Sapelli, C. y Vial, B. 2002. The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, N° 118, págs. 423-454.
- Sauvageot, C. 2008. Reconstruction of the statistical information system in the Democratic Republic of the Congo. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Save the Children. 2008a. *Dubai Cares Provides Multimillion Dollar Grant for Save the Children's Sudan Education Programs*. Westport, Connecticut, International Save the Children Alliance. <http://www.savethechildren.org/newsroom/2008/dubai-cares-grant.html> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- _____. 2008b. *Last in Line, Last in School 2008: How Donors are Failing Children in Conflict-Affected Fragile States*. Londres, International Save the Children Alliance.
- Sawada, Y. y Ragatz, A. B. 2005. Decentralization of education, teacher behavior and outcomes. Vega, E. (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 255-306.

- Schady, N. 2006. *Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3869).
- Schady, N. y Araujo, M. C. 2006. *Cash Transfers, Conditions, School Enrollment and Child Work: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador*. Washington, DC, Banco Mundial (Serie de documentos de trabajo sobre evaluación del impacto de las reformas educativas, 3. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 3930).
- Schagen, I. y Shamsen, Y. 2007. *Analysis of International Data on the Impact of Private Schooling: Hyderabad, India*. Slough, Reino Unido, Fundación Nacional de Investigaciones Pedagógicas, Grupo de investigaciones y Análisis Estadísticos.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005*.
- Schnepf, S. V. 2008. *Inequality of Learning amongst Immigrant Children in Industrialised Countries*. Bonn, Alemania, Instituto para el Estudio del Trabajo. [Documento de discusión, 3337].
- Schollar, E. 2006. *Integrated Education Program: Analysis of the Impact on Pupil Performance of the District Development Support Programme (DDSP)*. Research Triangle Park, Carolina del Norte, RTI International.
- Schuh Moore, A.-M., Destefano, J., Terway, A. y Balwanz, D. 2008. *Expanding Secondary Education for sub-Saharan Africa: Where are the Teachers?* Conferencia Bienal sobre la Educación en África. Más allá de la enseñanza primaria: desafíos y enfoques para ampliar las oportunidades de aprendizaje en África, Maputo, Asociación pro Desarrollo de la Educación en África, 5–9 de mayo.
- Schuler, S. R. 2007. Rural Bangladesh: sound policies, evolving gender norms and family strategies. Lewis, M. y Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 179–203.
- Schütz, G., Ursprung, H. W. and Wößmann, L. 2005. *Education Policy and Equality of Opportunity*. Munich, Alemania, CESifo (Documento de trabajo, 1518).
- Schütz, G., West, M. R. y Wößmann, L. 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos [Documento de trabajo sobre educación, 14].
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. y Nores, M. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Michigán, High/Scope Press.
- Seedco. 2007. *Mayor Bloomberg and Major Philanthropic Foundations Unveil Size, Scope and Schedule of Opportunity NYC, the Nation's First-Ever Conditional Cash Transfer Program*. New York, Seedco. <http://www.seedco.org/pressreleases/newsrelease.php?id=46> [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].
- Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N. y Bloem, M. W. 2008. Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh: a cross-sectional study. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9609, págs. 322–328.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.
- Senegal Government. 2002. *Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza*. Dakar, Gobierno de la República del Senegal.
- . 2006. *Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza II*. Dakar, Gobierno de la República del Senegal.
- Serbia, Oficina de Estadística y Organismo de Investigación de Márketing Estratégico. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de la República de Serbia 2005, Informe final*. Belgrado, Oficina de Estadística de la República de Serbia / Organismo de Investigación de Marketing Estratégico.
- Shekar, M. y Lee, Y.-K. 2006. *Mainstreaming Nutrition in Poverty Reduction Strategy Papers: What Does it Take? A Review of the Early Experience*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento de discusión sobre Salud, Nutrición y Población).
- Shenkut, M. K. 2005. *Ethiopia: where and who are the world's illiterates?* Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- Sherman, J. D. y Poirier, J. M. 2007. Sub-national disparities in participation in quality primary education: draft report. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*. [Encargado por intermedio de los Institutos Americanos de Investigación].
- Sherry, H. 2008. *Teachers' Voice: A Policy Research Report on Teachers' Motivation and Perceptions of their Profession in Nigeria*. Londres, Voluntary Service Overseas.
- Shoraku, A. 2008. Educational movement toward school-based management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Siaens, C., Subbarao, K. y Wodon, Q. T. 2003. *Are Orphans Especially Vulnerable? Evidence from Rwanda*. Washington, DC, Banco Mundial.

- Sierra Leona, Estadísticas de Sierra Leona y UNICEF. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Sierra Leona 2005, Informe Final*. Freetown, Estadísticas de Sierra Leona/UNICEF.
- Simoes, E. A. F., Cherian, T., Chow, J., Shahid-Salles, S. A., Laxminarayan, R. y John, T. J. 2006. Acute respiratory infections in children. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. y Musgrove, P. (compiladores), *Disease Control Priorities in Developing Countries*. [Prioridades de la lucha contra la enfermedad en países en desarrollo], Nueva York/Washington, DC, Oxford University Press/Banco Mundial, págs. 483–497.
- Sinyolo, D. 2007. *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone sub-Saharan African Countries: A Report on a Survey Conducted by Education International in the Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia*. Bruselas, Internacional de la Educación.
- Skoufias, E. y Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, Banco Mundial [Serie de documentos de trabajo sobre evaluación del impacto de las reformas educativas, 8. Documento de trabajo de investigación sobre políticas, 4036].
- Smits, J., Huisman, J. y Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Soares, S., Osório, G., Soares, R., Veras, F., Medeiros, M. y Zepeda, E. 2007. *Conditional Cash Transfers in Brazil, Chile and Mexico: Impacts upon Inequality*. New York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [Centro Internacional de la Pobreza Documento de trabajo, 35].
- Sridhar, D. 2008. Linkages between nutrition, ill-health and education. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, Vol. 36, N° 4, págs. 497–514.
- _____. 2007. For philanthropy or profit? The management and operation of low-fee private schools in India. Srivastava, P. y Walford, G. (compiladores), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, Reino Unido, Symposium Books, págs. 153–86.
- _____. 2008. School choice in India: disadvantaged groups and low-fee private schools. Forsey, M., Davies, S. y Walford, G. (compiladores), *The Globalisation of School Choice?* Oxford, Reino Unido, Symposium Books, págs. 185–208.
- Steiner-Khamsi, G., Harris-van Keuren, C., Silova, I. y Chachkhiani, K. 2008. Decentralization and recentralization reforms: their impact on teacher salaries in the Caucasus, Central Asia and Mongolia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- Steiner, S. 2006. *Decentralisation in Uganda: Exploring the Constraints for Poverty Reduction*. Hamburgo, Alemania, German Institute of Global and Area Studies [Documento de trabajo del GIGA, 31]
- Strategic Partnership with Africa. 2008. *Strategic Partnership with Africa: Survey of Budget Support, 2007. Volume I – Main Findings*. Documento preparado para la reunión plenaria anual de SPA, Túnez, 21–22 de febrero.
- Suecia, Organismo Nacional Sueco para la Educación. 2008. *Barn, Elever Och Personal: Riksnivå: Sveriges Officiella Statistik om Förskolverksamhet, Skolbarnomsorg, Skola Och Vuxenutbildning. Del 2*. [Estadísticas oficiales sobre actividades preescolares, atención a los niños en edad escolar, escuelas y educación de adultos]. Estocolmo, Organismo Nacional Sueco para la Educación [en sueco].
- Sumra, S. 2006. *The Living and Working Conditions of Teachers in Tanzania. A Research Report*. Dar es Salaam, HakiElimu.
- Swinkels, R. y Turk, C. 2006. *Explaining Ethnic Minority Poverty in Vietnam: A Summary of Recent Trends and Current Challenges*. Documento presentado en la Reunión MPI sobre Pobreza de las Minorías Étnicas, Hanoi, Comité para las Minorías Étnicas, 28 de septiembre.
- Tailandia, Oficina Nacional de Estadísticas. 2006. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Tailandia, Diciembre de 2005–Febrero de 2006, Informa Final*. Bangkok, Oficina Nacional de Estadísticas.
- Takala, T. 2008. Government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector: a case study of Mozambique. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- The Communication Initiative Network. 2002. *Speaking Up on Disability. Country: Uganda*. Victoria, BC, The Communication Initiative Network. <http://www.comminet.com/en/node/118065> [Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008].
- The Lancet. 2008. Maternal and child undernutrition series launched. *The Lancet*, Vol. 371, N° 9608.
- Thirumurthy, H., Graff Zivin, J. y Goldstein, M. 2007. *AIDS Treatment and Intrahousehold Resource Allocations: Children's Nutrition and Schooling in Kenya*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial [Documento de trabajo, 106].
- Thuilliez, J. 2007. *Malaria and Primary Education: A Cross-Country Analysis on Primary Repetition and Completion Rates*. París, Universidad de París 1 Panthéon-Sorbona, Centro de Economía de la Sorbona / Centro Nacional de Investigaciones Científicas [Documentos de trabajo del CES, 2007.13].

- Tiedemann, J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, N° 1, págs. 144–151.
- Tokman Ramos, A. 2002. *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Santiago, Banco Central de Chile [Documentos de Trabajo N° 147].
- Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Tooley, J. 2007. Could for-profit private education benefit the poor? Some a priori considerations arising from case study research in India. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, N° 3, págs. 321–342.
- Tooley, J. y Dixon, P. 2007. Private education for low-income families: results from a global research project. Srivastava, P. and Walford, G. (compiladores), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, Reino Unido, Symposium Books, págs. 15–40.
- Transparencia Internacional. 2005. *Stealing the Future: Corruption in the Classroom. Ten Real World Experiences*. Berlín, Transparencia Internacional.
- Tsang, M. 2002. Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education. *Harvard China Review*, Vol. 3, N° 2, págs. 15–20.
- Uganda, Comisión de Hacienda de Poderes Públicos Locales. 2000. *Equalisation Grant for Urban Local Governments: Analysis and Recommendations*. Kampala, Comisión de Hacienda de Poderes Públicos Locales.
- Uganda, Ministerio de Hacienda, Planificación y Desarrollo Económico. 2000. *Plan de Estrategia de Reducción de la Pobreza: Resumen y Objetivos Principales del Plan de Acción de Uganda para Erradicar la Pobreza*. Kampala Ministerio de hacienda, Planificación y Desarrollo Económico.
- _____. 2004. *Plan de Acción de Uganda para Erradicar la Pobreza (2004/5–2007/8)*. Kampala, Ministerio de hacienda, Planificación y Desarrollo Económico.
- Umansky, I. 2005. A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence. Vegas, E. (compilador), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, Banco Mundial, págs. 21–62.
- UN-HABITAT. 2006. *The State of the World's Cities Report 2006/7: The Millennium Development Goals and Urban Sustainability. 30 Years of Shaping the Habitat Agenda*. Nairobi, Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.
- UNESCO. 1997. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 1997*. París, UNESCO. [BPE.98/WS/1].
- _____. 2000. *Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, UNESCO.
- _____. 2003. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2003/4. Educación para Todos – Hacia la igualdad entre los sexos*. París, UNESCO.
- _____. 2004. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad*. París, UNESCO.
- _____. 2005. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. Educación para Todos – La alfabetización, un factor vital*. París, UNESCO.
- _____. 2006. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas – Atención y Educación de la Primera Infancia*. París, UNESCO.
- _____. 2007a. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París, UNESCO/Oxford University Press.
- _____. 2007b. *Supporting HIV-Positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report. 30 November–1 December 2006*. Nairobi, UNESCO.
- UNESCO-IIPE. 2006. Review of national education planning documents in 45 countries. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006*.
- UNESCO-OIE. 2007. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling (Elaborado por Massimo Amadio). Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- _____. 2008a. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Arab States. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008b. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Central and Eastern Europe. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008c. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Central Asia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.

- _____. 2008d. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: East Asia and the Pacific. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008e. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Latin America and the Caribbean. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008f. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: North America and Western Europe. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008g. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: South and West Asia. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- _____. 2008h. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: sub-Saharan Africa. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESCO-UNEVOC/IEU. 2006. *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. Bonn, Alemania/Montreal, Quebec, UNESCO-UNEVOC Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional/Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF. 2007. *Estado Mundial de la Infancia 2008: La supervivencia de los niños*. Nueva York, UNICEF.
- _____. 2008. *At a Glance: United Arab Emirates: UNICEF and Dubai Cares Support Quality Education to Break the Cycle of Poverty*. Nueva York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/uae_42888.html (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- UNICEF y Agencia de Estadística de la República de Kazajstán. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Kazajstán 2006. Informe Final*. Astana, UNICEF Kazajstán/ Agencia de Estadística de la República de Kazajstán.
- UNICEF y Comité Estatal de Estadísticas de la República de Uzbekistán. 2007. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Uzbekistán 2006. Informe Final*. Tashkent, UNICEF.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. 2008. *World Telecommunication/ICT Indicators Database 2007 (11th Edition)*. Ginebra, Suiza, Unión Internacional de Telecomunicaciones. <http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/world/world.html> (Consulta efectuada el 27 de septiembre de 2008).
- Universidad de Harvard, Centro sobre el Desarrollo del Niño. 2007. *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior and Health for Vulnerable Children*. Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Centro sobre el Desarrollo del Niño, Consejo Científico Nacional sobre el Desarrollo del Niño, Foro Nacional sobre Evaluación del Programa de la Primera Infancia.
- Vachon, P. 2007. Country case studies: Burkina Faso. Documento de referencia para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*.
- Van der Berg, S. y Louw, M. 2007. *Lessons Learnt from SACMEQ II: South African Student Performance in Regional Context*. Metieland, Sudáfrica, Universidad de Stellenbosch, Departamento de Economía y Oficina de Investigación Económica (Documento de trabajo, 16/07).
- Vandemoortele, J. y Delamonica, E. 2000. The 'education vaccine' against HIV. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 3, Nº 1, págs. 6–13.
- Vaux, T., Smith, A. y Subba, S. 2006. *Education for All – Nepal: Review From a Conflict Perspective*. Londres, International Alert.
- Vegas, E. and De Laat, J. 2003. *Do Differences in Teacher Contracts Affect Student Performance? Evidence from Togo*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Vegas, E. y Petrow, J. 2007. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Viet Nam, Gobierno de. 2003. *The Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy*. Hanoi, Gobierno de la República Socialista de Viet Nam.
- _____. 2006. *The Five Year Socio-Economic Development Plan 2006–2010*. Hanoi, Gobierno de la República Socialista de Viet Nam.
- Viet Nam, Oficina General de Estadísticas. 2006. *Encuesta por conglomerados a base de indicadores múltiples de Viet Nam 2006, Informe Final*. Hanoi, Oficina General de Estadísticas.

- VSO. 2007. *Teachers Speak Out: A Policy Research Report on Teachers' Motivation and Perceptions of their Profession in the Gambia*. Londres, Voluntary Service Overseas.
- Wang, Y. 2004. *Governance of Basic Education: Service Provision and Quality Assurance in China*. Washington, DC, Banco Mundial.
- Ward, M., Penny, A. y Read, T. 2006. *Education Reform in Uganda – 1997 to 2004. Reflections on Policy, Partnership, Strategy and Implementation*. Londres, Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (Investigación temática, 60).
- Watkins, K. 2004. Private education and 'Education For All' – or how not to construct an evidence-based argument: a reply to Tooley. *Economic Affairs*, Vol. 24, N° 4, págs. 8–11.
- Wedgwood, R. 2007. Education and poverty reduction in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, N° 4, págs. 383–396.
- Willms, J. D. 2006. *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO (Documento de trabajo del IEU, 5).
- Winkler, D. 2005. *Public Expenditure Tracking in Education*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management (Resumen de políticas).
- Winters, M. A. y Greene, J. P. 2007. *Second Year Evaluation of the Systemic Effects of the DC Voucher Program*. Fayetteville, Arkansas, Universidad de Arkansas (Proyecto de demostración de la elección de escuela).
- Wodon, Q. T., Tsimpo, C., Backiny-Yetna, P., Joseph, G., Adoho, F. y Coulombe, H. 2008. *Measuring the Potential Impact of Higher Food Prices on Poverty: Summary Evidence from West and Central Africa*. Washington, DC, Banco Mundial (Documento mimeografiado).
- World Vision. 2007. *Education's Missing Millions: Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans. Main report of Study Findings*. Milton Keynes, Reino Unido, World Vision.
- Wößmann, L. 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 65, N° 2, págs. 117–170.
- _____. 2006. *Public-Private Partnerships and Schooling Outcomes across Countries*. Documento preparado para la Conferencia sobre 'Movilización del sector privado en pro de la educación', Cambridge, Massachusetts, Universidad de Harvard, Escuela de Ciencias Políticas Kennedy, Programa sobre Políticas y Gobernanza de la Educación / Banco Mundial, 5–6 de octubre.
- Wu, K. B., Goldschmidt, P., Boscardin, C. K. y Azam, M. 2007. Girls in India: poverty, location and social disparities. Lewis, M. y Lockheed, M. (compiladores), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Centro para el Desarrollo Mundial, págs. 119–43.
- Wyse, D., McCreery, E. y Torrance, H. 2008. *The Trajectory and Impact of National Reform: Curriculum and Assessment in English Primary Schools*. Cambridge, Reino Unido, Universidad de Cambridge (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey, 3/2).
- Yoshikawa, H., McCartney, K., Myers, R., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. A. y Knaul, F. 2007. *La educación durante la primera infancia en México : expansión, mejora de la calidad, y reforma curricular*. Florencia, Italia, Centro de Investigaciones Innocenti del UNICEF (Documento de trabajo Innocenti, IWP-2007-03).
- Young, M. E. y Richardson, L. M. (compiladores). 2007. *Early Child Development from Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, DC, Banco Mundial, Unidad para Niños y Jóvenes, Red de Desarrollo Humano.
- Zambia, Gobierno de. 2006. *Quinto Plan Nacional de Desarrollo 2006–2010*. Lusaka, Government of the República de Zambia.
- Zambia, Ministerio de Hacienda y Planificación Nacional. 2002. *Documento de Estrategia de Reducción de la Pobreza de Zambia 2002–2004*. Lusaka, Ministerio de Hacienda y Planificación Nacional.
- Zhang, Y., Postlethwaite, T. N. y Grisay, A. 2008. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal, Quebec, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Zimmer, R., Gill, B., Razquin, P., Booker, K. y Lockwood III, J. R. 2007. *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act. Volume I – Title I School Choice, Supplemental Educational Services, and Student Achievement*. Washington, DC, Departamento de Educación de los Estados Unidos, Oficina de Planificación, Evaluación y Elaboración de Políticas, Servicio de Estudios de Políticas y Programas.

Siglas y abreviaturas

AEPI	Atención y Educación de la Primera Infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
APM	Asociación de Padres y Maestros
ARTF	Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán
BafD	Banco Africano de Desarrollo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CE	Comisión Europea
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CONFEMEN	Conferencia de los Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa
DELP	Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
DPEP	Programa de Educación Primaria de Distritos (India)
DPNU	División de Población de Naciones Unidas
DTT	Vacuna triple bacteriana (difteria, tosferina y tétanos)
E-9	Grupo de los Nueve Países muy Poblados (Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria, Pakistán)
EDI o IDS	Estadísticas del Desarrollo Internacional
EDUCO	Educación con Participación de la Comunidad (El Salvador)
EFTP	Enseñanza y Formación Técnica y Profesional
EIAA	Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos
EMIS	Sistemas de Información sobre la Administración de la Educación
EPT	Educación para Todos
EPU	Educación Primaria Universal
ESDP	Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (Etiopía)
ESGP	Encuesta de Seguimiento del Gasto Público
FAfD	Fondo Africano de Desarrollo
FAsD	Fondo Asiático de Desarrollo
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil) (anteriormente FUNDEF)
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Brasil) (rebautizado FUNDEB en 2007)
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola (Brasil)

ANEXO

- G8 Grupo de los Ocho Países Más Industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) y representantes de la UE
- IDE Índice de Desarrollo de la EPT
- IDEGI Índice de Desigualdad de la EPT por Grupo de Ingresos
- IDH Índice de desarrollo humano
- IEA Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar
- IEG Índice de la EPT relativo al Género
- IEU Instituto de Estadística de la UNESCO
- IPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
- INB Ingreso Nacional Bruto
- IPS Índice de Paridad entre los Sexos
- IUAL Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
- IVR Iniciativa Vía Rápida
- LAMP Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
- LGA Zona de Gobierno Local (Nigeria)
- LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
- MICS Encuesta Agrupada de Indicadores Múltiples (UNICEF)
- MOEYS Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (Camboya)
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio
- OIE Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
- OIT Organización Internacional del Trabajo
- OMS Organización Mundial de la Salud
- ONG Organización no gubernamental
- ONU Naciones Unidas
- ONUSIDA Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
- OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- PAD Proporción alumnos/docente
- PASEC Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los países de la CONFEMEN
- PEC Programa Escuelas de Calidad (México)
- PIB Producto Interior Bruto
- PIRLS Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
- PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
- PMA Países Menos Adelantados
- PNB Producto Nacional Bruto
- PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- PPA Paridad de Poder Adquisitivo
- PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe

PROHECO	Programa Hondureño de Educación Comunitaria (Honduras)
SACMEQ	Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIMECAL	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (Bolivia)
SSA	Sarva Shiksha Abhiyan (India)
SWAp	Enfoque Sectorial
TBE	Tasa bruta de escolarización
TBI	Tasa bruta de ingreso
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TNA	Tasa neta de asistencia
TNE	Tasa neta de escolarización
TNTE	Tasa neta total de escolarización
TNI	Tasa neta de ingreso
TRC	Centro de recursos para maestros
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNEVOC	Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional
UN-HABITAT	Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
USD	Dólar estadounidense
VIH/SIDA	Virus de la Inmunodeficiencia Humana/Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
WEI	Indicadores Mundiales de la Educación

Índice

Este índice por palabras clave se refiere a los capítulos 1 a 5 del Informe. Los números de páginas en *bastardilla* se refieren a los gráficos y cuadros del Informe; los impresos en **negrita** a los recuadros; los impresos en **negrita** y *bastardilla* a los gráficos o cuadros dentro de un recuadro; los acompañados de la letra "n" a las notas al pie de página; y los acompañados de la letra "m" a los mapas. Las cifras con exponente (por ejemplo 133²) indican el número de referencias del tema en cada página. En el Glosario del Informe se pueden encontrar definiciones de términos utilizados en el índice y en los Cuadros Estadísticos del Anexo se proporciona información complementaria sobre los países.

A

abastecimiento de agua, porcentaje de la ayuda total 224
 Abecedarian Project 54
 acceso a la enseñanza 222 *véase también* enseñanza primaria universal (EPU); escolarización; pobreza
 acceso a docentes calificados 141
 ampliación 69, 249–50
 atención y educación de la primera infancia (AEPI), y equidad 46 y calidad 84
 consecuencias de las carencias 28 y corrupción 150
 discapacitados 89–90
 educación básica 91–2, 229
 educación terciaria 97
 enseñanza preescolar 55–6, 57, 59
 enseñanza primaria 65–73, 69, 107, 249
 enseñanza secundaria 36, 91–2 y gasto en educación 142–3
 igualdad/disparidades entre los sexos 70–1, 104–15
 mujeres 31
 niñas 70–1, 220
 varones 70
 zonas rurales 63, 64, 249
 AEPI *véase* atención y educación de la primera infancia (AEPI)
 Afganistán
 alfabetización de los adultos 101, 102n
 ayuda a la educación 244, 245
 calidad de la educación 249
 capacidades 244
 DELP 206
 docentes 126, 128, 188, 188
 educación terciaria 110
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106
 enseñanza secundaria 108
 escolarización 110

igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107–8, 110
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 África *véase también* África Occidental; África Septentrional; África Subsahariana; *países individuales*
 enseñanza primaria 77
 igualdad/disparidades entre los sexos 113
 malnutrición 51
 puntuaciones en matemáticas 113
 África Occidental, docentes 189
 África Oriental, niños sin escolarizar 207
 África Septentrional
 desigualdades 152
 enseñanza secundaria 93
 gasto en educación 152
 tasa de mortalidad infantil 48
 África Subsahariana *véase también países individuales*
 actitudes democráticas 40
 alfabetización de los adultos 100–1, 101–2, 103
 alfabetización de los jóvenes 102
 alimentación y salud 37, 88
 AOD 221
 asistencia escolar 29–30, 29
 ayuda a la educación 232
 contexto del aprendizaje 125
 descentralización 158
 desigualdades 29–30, 93, 152
 docentes 115, 126, 127, 127, 128, 182–3, 186
 educación terciaria 97, 97, 105, 110
 EFTP 92, 92
 enseñanza postsecundaria 29, 29
 enseñanza preescolar 55–6, 56–7
 enseñanza primaria 29, 29, 45, 61, 61, 62², 62², 63, 65, 66, 74, 76, 105–7, 145
 enseñanza secundaria 29, 29, 91³, 92, 93, 93², 105, 108, 108², 109
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 143–4, 143, 144–5, 145, 147, 148, 152
 IDE 132–3
 igualdad/disparidades entre los sexos 45, 103, 105, 105², 105–6, 107, 107, 108, 108², 109–10, 113
 malnutrición 50³, 51, 51
 niños sin escolarizar 63–6, 67, 69, 70, 143
 objetivos de la EPT 45²
 planes de educación 202
 raquitismo 37
 tasa de mortalidad infantil 36, 47–8
 tasas de supervivencia 30, 30
 trabajo infantil 86
 VIH/SIDA 88–9
 Albania
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67
 IDE 134
 trabajo infantil 87
 Alemania
 alfabetización 121
 AOD 221

aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 desigualdades 123n
 docentes 130–1
 donante 229², 229, 230, 230, 232, 233, 233
 enseñanza primaria 121, 130–1
 gasto en educación 146, 148
 alfabetización *véase también*
 alfabetización de los adultos;
 alfabetización de los jóvenes
 ayuda necesaria 218
 disparidades entre los sexos 102–3, 113–14
 enseñanza primaria 31, 117, 117, 121 y grupos marginados 103 y riqueza familiar 33, 102–3
 alfabetización de los adultos (objetivo de la EPT) *véase también* alfabetización de los jóvenes
 beneficios y barreras 100
 y campañas de información 152
 DELP 214–15
 disparidades dentro de los países 103
 igualdad/disparidades entre los sexos 102–4, 113–14
 indicador IDE 132–3
 mujeres 31, 100, 101, 102–3
 progresos 101
 proyecciones 101
 tasas de alfabetización 100–1, 101–2
 alfabetización de los jóvenes 101–2
 alianzas entre el sector público y el privado 141, 170, 179, 181, 257
 alumnos recién ingresados en el grado 1 de primaria 61, 61, 68, 70, 72, 74–5, 87, 89 *véase también* tasas brutas de ingreso
 América *véase* América del Norte; América Latina y Caribe; Estados Unidos; *países individuales*
 América del Norte y Europa Occidental *véase también países individuales*
 alfabetización 120
 alfabetización de los adultos 101–2
 alfabetización de los jóvenes 102
 brechas socioeconómicas 122
 desigualdades 122
 docentes 115, 127
 educación terciaria 97, 97, 105
 EFTP 92, 92
 enseñanza preescolar 56–7
 enseñanza primaria 61, 61, 62², 67, 105–7
 enseñanza secundaria 92, 93, 93, 105, 108²
 gasto en educación 143, 144–5, 146, 147, 148
 IDE 132
 igualdad/disparidades entre los sexos 105, 105–6, 108²
 niños sin escolarizar 67, 70
 América Latina y el Caribe *véase también países individuales*
 alfabetización de los adultos 101–2
 aprovechamiento escolar 165

- asistencia escolar 30
 brechas socioeconómicas 122, 125
 ciencias, aprovechamiento escolar 114
 competencias de lectura 113
 contexto del aprendizaje 125-6
 descentralización 158-61
 desigualdades 97, 123
 docentes 115, 127, 128, 183
 educación terciaria 97, 97, 105
 EFTP 92
 enseñanza preescolar 56-7
 enseñanza primaria 61, 61, 62², 67, 74², 105-7
 enseñanza secundaria 92, 93, 95, 105, 108, 108²
 evaluaciones del aprendizaje 120-1
 gasto en educación 143, 144-5, 146, 148
 gestión basada en la escuela 165²
 IDE 132
 igualdad/disparidades entre los sexos 105, 105-7, 108, 108², 113-14
 lenguas 123
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 69, 70
 planes de educación 202
 redistribución financiera 161
 tasa de mortalidad infantil 48
 tasas de supervivencia 30
 trabajo infantil 86
 transferencias de dinero 207
American Human Development Report 60
 analfabetismo *véase* alfabetización;
 alfabetización de los adultos;
 alfabetización de los jóvenes
 Andorra
 docentes 128, 130-1
 enseñanza primaria 128, 130-1
 anemia *véase* deficiencia de hierro
 Angola
 gasto en educación 144-5, 146
 malnutrición 50, 51
 trabajo infantil 87
 Anguila
 docentes 128
 enseñanza primaria 77, 128
 AOD 221-2, 221, 223 *véase también*
 ayuda a la educación
 apoyo presupuestario 223, 223
 aprendizaje a lo largo de toda la vida
 (objetivo de la EPT) 98-9
 y crecimiento económico 35
 proyectos y programas 249-50
 apropiación nacional 211, 235, 237-9,
 237 *véase también* Documentos de
 Estrategia de Lucha contra la Pobreza
 (DELP)
 aprovechamiento *véase* aprovechamiento
 escolar; nivel de instrucción
 aprovechamiento escolar *véase también*
 nivel de instrucción
 alfabetización científica 31, 41, 114,
 118-19, 119
 y bonos 171
 y gasto en educación 142-3
 e incentivos 189-90
 lenguas 165
 matemáticas 31, 114, 121-3, 149, 165,
 171
 niñas 114-15
 sector privado 123, 170-1, 173
 Arabia Saudita
 enseñanza preescolar 56
 evaluaciones del aprendizaje 118n
 gasto en educación 144-5
 malnutrición 51
 Argelia
 alfabetización de los adultos 100, 101
 ayuda a la educación 233
 docentes 128
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 106, 128
 gasto en educación 147
 IDE 132
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106
 malnutrición 51
 Argentina
 alfabetización 121
 aprovechamiento escolar 120
 brechas socioeconómicas 125
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 competencias de lectura 113n
 contexto del aprendizaje 126²
 descentralización 158
 docentes 130
 eficiencia 149
 enseñanza preescolar 55, 57
 enseñanza primaria 77, 108, 120
 enseñanza secundaria 110
 evaluaciones del aprendizaje 121
 gasto en educación 146
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos
 108, 110, 113n
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87
 Armenia
 aprovechamiento escolar 121
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 75, 106, 121,
 132n
 enseñanza secundaria 94, 94
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 114
 puntuaciones en matemáticas 114
 Aruba
 docentes 128
 enseñanza primaria 77, 128
 IDE 134
 Asia *véase también* Asia Central; Asia
 Meridional y Occidental; Asia Oriental y
 el Pacífico; *países individuales*
 desigualdades 152
 gasto en educación 152
 Asia Central *véase también países*
individuales
 alfabetización de los adultos 101-2
 docentes 115, 127, 183
 educación terciaria 97, 105
 EFTP 92
 enseñanza preescolar 56-7
 enseñanza primaria 61, 61, 62, 62²,
 66, 105-7
 enseñanza secundaria 92, 93, 93²,
 105, 108²
 gasto en educación 143, 144-5, 145,
 148
 IDE 132
 igualdad/disparidades entre los sexos
 105-6, 108²
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 70, 70
 tasa de mortalidad infantil 48
 asistencia *véase* asistencia escolar
 enseñanza preescolar 56-7
 enseñanza primaria 61, 62², 66, 105-7
 enseñanza secundaria 92, 93, 93, 105,
 108²
 gasto en educación 143, 144-5, 148
 gestión basada en la escuela 166
 igualdad/disparidades entre los sexos
 105-7, 108²
 incentivos 190
 niños sin escolarizar 67, 70
 Asia Meridional y Occidental *véase*
también países individuales
 alfabetización de los adultos 100-1,
 101-2, 103
 alfabetización de los jóvenes 102
 contexto del aprendizaje 126
 desigualdades 29-30
 docentes 115, 126, 127, 127, 128,
 182-3, 186
 educación terciaria 97, 105, 110
 EFTP 92, 92
 enseñanza preescolar 56-7
 enseñanza primaria 61, 62, 62², 63,
 65, 66, 74, 105-7
 enseñanza secundaria 91², 92-3, 105,
 108, 108², 109
 gasto en educación 143-4, 143,
 144-5, 146, 147, 148
 IDE 133
 igualdad/disparidades entre los sexos
 45, 103, 105, 105-6, 107, 107, 108,
 108², 109-10
 malnutrición 50³, 51
 niños sin escolarizar 66, 67, 69, 70
 objetivos de la EPT 45
 planes de educación 202
 raquitismo 37
 tasa de mortalidad infantil 36, 47², 48,
 48
 tasas de supervivencia 30
 Asia Oriental y el Pacífico *véase también*
países individuales
 alfabetización de los adultos 100,
 101-2
 brechas socioeconómicas 122
 contexto del aprendizaje 126
 descentralización 158
 desigualdades 93
 docentes 115, 127, 127
 educación terciaria 97, 105
 EFTP 92
 enseñanza preescolar 56-7
 enseñanza primaria 61, 61, 62, 62²,
 66, 105-7
 enseñanza secundaria 92, 93, 93²,
 105, 108²
 gasto en educación 143, 144-5, 145,
 148
 IDE 132
 igualdad/disparidades entre los sexos
 105-6, 108²
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 70, 70
 tasa de mortalidad infantil 48
 asistencia *véase* asistencia escolar

asistencia a la escuela *véase también* atención y educación de la primera infancia (AEPI); deserción escolar; escolarización; niños sin escolarizar; participación
metas 255
niñas 111-12
niños discapacitados 89-90, 90
primaria 29, 79, 80-2, 81-3, 86, 111, 112, 159m, 159
secundaria y postsecundaria 29, 111-12, 112
y trabajo infantil 85-7, 87
varones 111-12
en zonas rurales 58, 58

Asistencia Oficial para el Desarrollo *véase* AOD

Asociación Internacional de Fomento (AIF) 229, 229, 230², 230, 232, 233

asociaciones de padres 168

atención prenatal 37, 38

atención y educación de la primera infancia (AEPI) 46 *véase también* enseñanza preescolar
alimentación y salud 46-7
ayuda necesaria 218, 222
DELP 215
y equidad 46-7, 123, 255
participación 54-60, 60
programas, menores de 3 años 54
y programas de protección social 207
progresos 45
proporción de la ayuda a la educación 56

ausentismo
docentes 129-30, 176-7, 184, 190
escolar 88

Australia
AOD 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
donante 229, 230, 230, 243
educación terciaria 79
enseñanza primaria 66, 121
gasto en educación 144-5, 146

Austria
AOD 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
docentes 130-1
donante 229-30, 245
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 121, 130-1
gasto en educación 146

autonomía de las escuelas 124, 164-5, 165 *véase también* gestión basada en la escuela

ayuda *véase también* AOD
ayuda a la educación 223, 223, 225, 233, 233
crecimiento 230
desembolsos y compromisos 223, 224, 224-5, 229, 232, 233

donantes *véase* donantes

educación básica *véase* educación básica, ayuda
y escolarización 64
y gobernanza 247-8, 249-50
orientada a los programas 236
países de ingresos bajos 225-8, 225, 227-8, 231-2
porcentaje de la ayuda total 222, 223-4

Azerbaiyán
ciencias, aprovechamiento escolar 119
docentes 128
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 66, 108, 128
enseñanza secundaria 109n
gasto en educación 144-5, 147
IDE 134
igualdad/disparidades entre los sexos 108, 109n
trabajo infantil 87

B

Bahamas
docentes 128, 128, 130-1
enseñanza primaria 67, 77, 108, 128, 130-1
igualdad/disparidades entre los sexos 108

Bahrein
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 66, 77
enseñanza secundaria 91, 91n
evaluaciones del aprendizaje 118n
IDE 134
igualdad/disparidades entre los sexos 114
malnutrición 51
puntuaciones en matemáticas 114

Banco Africano de Desarrollo 69, 230, 230, 232, 232

Banco Asiático de Desarrollo 230, 230, 232, 232

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) 232, 232

Banco Mundial
donante 164, 220, 223, 229, 240
Encuestas de Seguimiento del Gasto Público 151
y gobernanza 247
préstamos en condiciones no favorables 232, 232
proyectos y programas de educación 249-50
y sector privado 175
seguimiento del gasto público 152

Bangladesh
alfabetización de los adultos 100-1, 101, 102n
atención prenatal 38
ayuda a la educación 220, 226, 227
corrupción 151
desigualdades 30, 80, 81-3, 85, 86, 95, 95, 124

docentes 128-9, 189

educación no formal 98

enseñanza preescolar 57, 58, 59

enseñanza primaria 66, 77, 79, 79, 81-2, 85, 86, 108, 109, 112

enseñanza secundaria 95, 95, 109, 112

gasto en educación 143, 146-7

gobernanza 250

IDE 133, 134

IDEGI 135

igualdad/disparidades entre los sexos 108, 109, 109, 112, 203, 220

malnutrición 51

niños sin escolarizar 67, 67, 72, 72, 83, 144, 226, 227

y nutrición 204

políticas de educación 203

proyectos de educación y gobernanza 248

proyectos y programas de educación 250

raquitismo 39

tasa de mortalidad infantil 36, 47, 49²

vacunación 37

Barbados
enseñanza primaria 67, 77
gasto en educación 146

barreras *véase* acceso a la enseñanza

barriadas urbanas
desigualdades 85, 205
escuelas privadas poco onerosas 178-9, 179

Belarrús
docentes 128
enseñanza primaria 132n
gasto en educación 146

Bélgica
AOD 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
docentes 130-1
donante 229-30
enseñanza primaria 121, 130-1
gasto en educación 146

Belice
docentes 128
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 67, 77, 128
gasto en educación 146-7
IDE 132, 134
malnutrición 51
trabajo infantil 87

Beluchistán, gobernanza 249

Benin
alfabetización de los adultos 102n
atención prenatal 38
desigualdades 81-3, 85, 95, 95-6
docentes 128, 130-1
enseñanza preescolar 56, 63
enseñanza primaria 66, 73, 74-5, 77, 79, 79, 81-2, 85, 106, 108, 112, 128, 130-1
enseñanza secundaria 95², 95-6, 108-9, 112

gasto en educación 144–5, 146–7
 IDEGI 133, 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 108, 109, 112
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 83
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 49²

Bermuda
 docentes 128
 enseñanza primaria 77, 106, 128
 igualdad/disparidades entre los sexos 106

BESSIP (Programa de Inversión Subsectorial para la Educación Básica) [Zambia] 239

Bhután
 alfabetización de los adultos 102n
 docentes 128, 130–1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 66, 77–8, 106, 108, 128, 130–1
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108
 malnutrición 51

bibliotecas 125–6

Bihar 248, 250

BIRD *véase* Banco Mundial

Bolivia
 alimentación y salud 53
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 228
 DELP 209
 desigualdades 80, 83, 86, 96
 docentes 129
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 77, 86, 112
 enseñanza secundaria 112
 escolarización 228
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 146–7
 gestión basada en la escuela 164
 IDE 134
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 112
 lenguas 123
 malnutrición 51
 niños discapacitados 90
 niños sin escolarizar 83, 228
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 36, 49, 49²
 trabajo infantil 87
 vacunación 37

Bolsa Familia [Brasil] 207–9

Bono de Desarrollo Humano [Ecuador] 54, 207

bonos 170–1

Bosnia y Herzegovina
 enseñanza preescolar 59
 trabajo infantil 87

Botswana
 alfabetización 117
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 79, 108
 gasto en educación 146

igualdad/disparidades entre los sexos 108
 malnutrición 51

BPEP (Programa de Educación Primaria Básica) [Nepal] 239

Brasil
 alfabetización 31
 alfabetización de los adultos 101
 ayuda a la educación 232
 brechas socioeconómicas 125
 ciencias, aprovechamiento escolar 118, 119
 competencias de lectura 113n
 corrupción 149
 desigualdades 83, 124, 153
 docentes 130, 187
 educación terciaria 97
 enseñanza preescolar 57, 57
 enseñanza primaria 67, 74, 77, 106
 evaluaciones del aprendizaje 118, 120–1
 gasto en educación 146–8, 153
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 113n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 70, 72, 72, 83
 puntuaciones en matemáticas 114n
 redistribución financiera 161
 subvenciones a las escuelas 167, 187
 trabajo infantil 87
 transferencias de dinero 207

brechas socioeconómicas
 acceso a la educación pública 179
 y aprovechamiento escolar 122
 y calidad de los docentes 182
 y elección 173
 mezcla de alumnos 123
 y resultados del aprendizaje 143

Brunei Darussalam
 docentes 128, 130–1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 77, 128, 130–1

Bulgaria
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121
 gasto en educación 146
 IDE 134

Burkina Faso
 alfabetización de los adultos 102n
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 227, 228, 242
 competencias de lectura 113
 DELP 214–15
 desigualdades 30, 80, 81–3, 95, 111²
 docentes 127, 128
 educación no formal 98
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 75–6, 78, 81–2, 106, 108, 112, 128
 enseñanza secundaria 91, 95, 112
 escolarización 227, 228, 246
 gasto en educación 146–7
 gobernanza 242
 IDE 133

IDEGI 133, 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 72, 106, 108, 111, 112, 113, 113n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 66, 67, 70, 72, 82, 83, 228
 organizaciones de la sociedad civil 210
 puntuaciones en matemáticas 113n
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 49²
 vacunación 37

Burundi
 alfabetización de los adultos 102n
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 74, 77, 77–9, 106, 108
 gasto en educación 144–5, 146–7
 gobernanza 249
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107, 108
 malnutrición 50, 51
 niños discapacitados 90
 niños sin escolarizar 70
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 supresión de los derechos de escolaridad 211
 trabajo infantil 87

C

Cabo Verde
 docentes 128, 130–1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 106, 108, 128, 130–1
 gasto en educación 146–7
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108

CAD-OCDE *véase también* donantes bilaterales; donantes multilaterales
 encuesta de 2008 acerca de las prácticas en materia de ayuda 236, 237

cálculo, enseñanza primaria 117, 117

calentamiento global 41

calidad de la educación [objetivo de la EPT]
 déficits 68, 182
 y desigualdades 119–23
 docentes 126–30
 y docentes contractuales 184, 184–5
 y eficacia del gasto en educación 149
 enseñanza preescolar 54
 en escuelas privadas 178
 y evaluaciones de importantes consecuencias 192–3, 193
 y formación del capital humano 35
 indicador IDE 132–3
 medición 31–2, 116 *véase también* evaluaciones del aprendizaje; resultados del aprendizaje y mejora del acceso 69, 84
 y organización del sistema/de las escuelas 123–6

- progresos 45
 seguimiento 182, 195, 256
 calificaciones *véase también* formación de docentes
 docentes 128, 128, 186
 cambio climático 40-1
 Camboya
 alfabetización 117
 alfabetización de los adultos 102n
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 220, 242
 DELP 200n, 201, 214-15
 desigualdades 82-4, 95, 95-6
 docentes 128, 130-1, 184, 187, 188
 y donantes 242
 enseñanza preescolar 54, 57
 enseñanza primaria 66, 73-4, 74-5, 76, 76-8, 82, 84, 106, 108, 112, 128, 130-1, 220, 242
 enseñanza secundaria 92n, 95, 95-6, 109, 112
 gasto en educación 144-5
 IDE 133
 IDEGI 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 109, 112
 malnutrición 51
 niños discapacitados 90
 niños sin escolarizar 83, 83
 participación de los padres 168
 tasa de mortalidad infantil 36
 trabajo infantil 86
 vacunación 37
 VIH/SIDA 204
 Camerún
 atención prenatal 38
 desigualdades 82-3, 95
 docentes 128, 130-1, 185
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 74-5, 75-6, 82, 106, 112, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 95, 109n, 112
 gasto en educación 144-5, 146-7
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 109n, 112
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 82, 83
 raquitismo 39
 supresión de los derechos de escolaridad 87
 tasa de mortalidad infantil 36, 49²
 trabajo infantil 87
 vacunación 37
 campañas de información y corrupción 151, 152
 Canadá
 alfabetización de los adultos 103
 AOD 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 118, 119
 desigualdades 123n
 donante 229-30, 232, 233, 242-3
 educación terciaria 79, 79
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106, 130-1
 evaluaciones del aprendizaje 191, 195
 gasto en educación 146
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 113n
 incentivos 190
 lenguas 123
 malnutrición 51
 puntuaciones en matemáticas 114n
 reforma de la gobernanza 140, 173
 trabajo infantil 87
 China
 alfabetización de los adultos 100, 101
 descentralización 158
 desigualdades 153
 docentes 127, 184
 donante 231
 enseñanza preescolar 57
 gasto en educación 148, 153
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 72
 Chipre
 docentes 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 130-1
 gasto en educación 146
 IDE 134
 ciencias
 alfabetización 31, 41, 118-19, 119
 disparidades entre los sexos 114
 CIMU (Indonesia) 151
 ciudadanía 39-41
 Colombia
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 232
 ciencias, aprovechamiento escolar 114, 119
 descentralización 157
 desigualdades 82-3, 86, 95, 95-6, 111n
 docentes 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 75, 77, 82, 86, 108, 112, 120, 130-1
 enseñanza secundaria 95, 95-6, 111n, 112
 evaluaciones del aprendizaje 120-1
 financiación compensatoria 161
 gasto en educación 146
 gobernanza 249
 IDEGI 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 108, 111n, 112, 114, 114n
 malnutrición 51
 niños discapacitados 90
 niños sin escolarizar 82, 83
 proyectos de educación y gobernanza 249
 puntuaciones en matemáticas 114n
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 49²
 trabajo infantil 87
 comedores escolares 88, 204
 comidas en las escuelas 58
 Comisión Europea
 donante 229, 229-30, 232, 233, 233, 239²
 enseñanza primaria 121
 gasto en educación 146
 capacidad institucional 180, 230, 239, 242, 244, 246
 capacidades
 docentes 165
 escuelas 166, 167
 y gestión basada en la escuela 166
 gobiernos nacionales 159, 179, 230, 240, 242, 244, 246
 redistributivas 161
 Caribe *véase también* América Latina y el Caribe; *países individuales*
 alfabetización de los adultos 101-2
 alfabetización de los jóvenes 101
 docentes 127
 educación terciaria 97, 110
 EFTP 92, 92
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 61, 62²
 enseñanza secundaria 92
 igualdad/disparidades entre los sexos 110
 niños sin escolarizar 67, 70
 Carrera Magisterial 189-90
 castas
 y docentes contractuales 185
 y escuelas privadas poco onerosas 175, 178
 y niñas 112
 y participación de los padres 168-9
 centros de recursos docentes 188
 Chad
 alfabetización de los adultos 102n
 atención prenatal 38
 desigualdades 80, 82, 82-3, 86, 95, 110-11
 docentes 126, 127
 educación terciaria 110
 enseñanza primaria 82, 82, 86, 106, 108, 112
 enseñanza secundaria 95, 109, 112
 escolarización 109
 gasto en educación 144-5, 146-7
 IDE 133, 134
 IDEGI 133, 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107, 107², 108, 111², 112
 malnutrición 50, 51
 niños discapacitados 90
 niños sin escolarizar 83
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 49²
 trabajo infantil 87
 vacunación 37
 Chile
 alfabetización 120
 bonos 170
 brechas socioeconómicas 125
 cálculo 120
 ciencias, aprovechamiento escolar 119, 120
 competencias de lectura 113n
 contexto del aprendizaje 125-6
 desigualdades 172
 docentes 130-1, 188
 enseñanza preescolar 57

y enfoques sectoriales amplios **240**
y gobernanza *247*

Comité de Asistencia para el Desarrollo
véase donantes bilaterales; donantes
multilaterales

comités de apoyo *168*

comités educativos de las aldeas **169**

Comoras
enseñanza preescolar *56*
enseñanza primaria *106, 108*
enseñanza secundaria *109n*
igualdad/disparidades entre los sexos
106, 108, 109n
malnutrición *51*
trabajo infantil *87*

competencias básicas véase
alfabetización; cálculo

competencias de lectura
disparidades entre los sexos *113–14*
enseñanza primaria *117, 121*
escuelas concertadas *171*

competición
y gestión del sistema escolar *162–3*
en la prestación educativa *170–5, 257*
y reforma de la gobernanza *141*

compromisos de ayuda a la educación
222, 223, 224, 224–5, 229, 232, 233

conciencia ambiental y alfabetización
científica *41*

Conferencia de Jomtien *26, 44*

conflictos véase también Estados frágiles
DELP *214–15*
planificación de la educación *205–6*

Congo
atención prenatal *38*
docentes **127, 128, 130–1**
enseñanza preescolar *56*
enseñanza primaria *106, 128, 130–1*
gasto en educación *144–5, 146, 147, 147*
igualdad/disparidades entre los sexos
106
malnutrición *51*
niños sin escolarizar *70, 144*
raquitismo *39*
tasa de mortalidad infantil *36*
trabajo infantil *87*

Congo, República Democrática véase
República Democrática del Congo

Consejo Europeo, donante *234*

Consorcio de África Meridional y Oriental
para la Supervisión de la Calidad de la
Educación *113–14*

contexto del aprendizaje *124–6, 124, 256*

Convención sobre los Derechos de las
Personas con Discapacidad *89, 205*

Convenio sobre la Edad Mínima de la OIT
86n

cooperación técnica *238*

Corea véase República Popular
Democrática de Corea

Corporación del Reto del Milenio *243*

corrupción *142, 149–52, 151–2, 189*

Costa Rica
alfabetización **120, 121**
cálculo **120**

ciencias, aprovechamiento escolar
120
docentes *128, 130–1*
enseñanza preescolar *57*
enseñanza primaria *128, 130–1*
enseñanza secundaria *92n*
gasto en educación *146*
igualdad/disparidades entre los sexos
114n
malnutrición *51*
puntuaciones en matemáticas *114n*

costos de construcción
y corrupción *149*
edificios escolares *149*

costos de la educación
y corrupción *150*
y descentralización *158*
países de ingresos bajos *222*
y participación *71, 220*
reducción *219*
repetición de curso *73*

costos de transacción *238, 245*

costos imputados a estudiantes **233, 233**

Côte d'Ivoire
alfabetización de los adultos *102n–3n*
desigualdades *80–1, 82–3, 95, 103n*
docentes *130–1*
enseñanza preescolar *56, 58, 59*
enseñanza primaria *80–1, 82, 106, 112, 130–1*
enseñanza secundaria *95, 112*
IDEGI *135*
igualdad/disparidades entre los sexos
106, 107, 112
malnutrición *51*
niños sin escolarizar *83*
trabajo infantil *87*

creación de capacidades
ayuda a la educación *240, 246*
docentes *165*

crecimiento económico y educación *32–3*

crisis financiera *28*

Croacia
ciencias, aprovechamiento escolar
119, 120
docentes *130–1*
enseñanza preescolar *57*
enseñanza primaria *67, 130–1*
gasto en educación *146*
IDE *134*

Cuba
alfabetización **120, 121**
cálculo **120**
ciencias, aprovechamiento escolar
120
competencias de lectura *113n*
docentes *128*
enseñanza primaria *67, 74, 77, 106, 128*
enseñanza secundaria *92n*
gasto en educación *146*
IDE *134*
igualdad/disparidades entre los sexos
106, 113n
malnutrición *51*

Cumbre de Gleneagles *218, 221–2, 234*

Cumbre de Heiligendamm *222*

Cumbre de Hokkaido *234*

Cumbre de Nueva York *27–8*

Cumbre del Milenio *27*

Cumbres de las Naciones Unidas *27–8*

Cumbres del G8, compromisos
contraídos por los donantes *218, 221–2, 234*

Checoslovaquia véase Eslovaquia;
República Checa

D

Dakar, Marco de Acción véase Marco
de Acción de Dakar

daños cerebrales y malnutrición *256*

Declaración de París sobre la Eficacia
de la Ayuda al Desarrollo *234–5, 241, 245*

deficiencia de hierro *50, 52, 88, 204*

deficiencia de vitamina A **52, 204**

DELP véase Documentos de Estrategia
de Lucha contra la Pobreza (DELP)

democracia y educación *39–40*

Departamento para el Desarrollo
Internacional del Reino Unido (DFID)
240

derechos de escolaridad, supresión *63, 87, 155, 211, 220, 220*

desarrollo cognitivo *117, 119*

desarrollo infantil
e intervenciones en materia de salud
53
y malnutrición *46, 50–2, 51m, 52, 256*

descentralización
y educación *143, 156–62, 158, 159–60, 202*
y equidad *156–9, 160, 201, 257*
y gobernanza *139, 140², 141*
y gobiernos nacionales *158, 161, 170, 257*
y pobreza *201*

desembolsos, AOD *221, 221, 235, 242–3*

deserción escolar véase también niños
sin escolarizar; participación;
terminación de los estudios
enseñanza primaria **64, 67, 70, 73–4, 76**
enseñanza secundaria *93*
y gestión basada en la escuela *165*

desigualdad véase también equidad;
inequidad; riqueza familiar
aprendizaje a lo largo de toda la vida
98–9
barreras a la EPT *141–2*
dentro de los países véase
disparidades dentro de los países
y descentralización *141, 158, 158*
educación terciaria *97*
y elección *171–3*
y elección/competición *162–3*
enseñanza primaria *75–7, 79, 80–5, 82, 147–8*
enseñanza secundaria *93–5, 95*
entre países *48, 142, 147–8*
y EPU *85–6*

y evaluaciones de importantes consecuencias 192-3
 y financiación 154, 159
 gasto en educación 147-8, 153, 153
 y oportunidades educativas 29-32
 y resultados del aprendizaje 121-6
 y salud infantil 50
 desigualdades de ingresos 32-3
 desigualdades socioculturales 85, 112
 desparasitación 88
 desventaja *véase también* acceso a la enseñanza; desigualdad; enseñanza inclusiva; exclusión; inequidad; marginación; minorías étnicas; pobreza y alfabetización 102-3
 contratación de docentes de grupos insuficientemente representados 186
 y EPU 82, **84**, 85
 y financiación 154
 e igualdad/disparidades entre los sexos 111-12
 y lenguas indígenas 96, 123
 y oportunidades educativas 29-30
 y participación de los padres 168-9
 programas especiales 153, 207-8, 256
 y reforma de la gobernanza **173**
 diarrea 48, 53
 Dinamarca
 AOD 221, 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 desigualdades 123n
 donante 229, 230, 230, 245
 educación terciaria 79
 enseñanza preescolar 59
 enseñanza primaria 67, 121
 evaluaciones del aprendizaje 118
 gasto en educación 146
 directores, liderazgo 166
 discapacidades
 y asistencia escolar 89-90, 90
 enseñanza inclusiva 89-90, **90**, 205
 y financiación 154
 discriminación 114-15
 disparidades *véase* desigualdad; desventaja; disparidades dentro de los países; disparidades geográficas; inequidad; paridad entre los sexos
 disparidades basadas en el idioma 85, 96, 123, 123n, 154 *véase también* alfabetización
 disparidades dentro de los países 103, 133-5, 134-5
 distribución de los ingresos 34
 docentes 128-9
 enseñanza preescolar 56-8, 59
 enseñanza primaria 79, 80-5
 enseñanza secundaria 95-6, 95-6
 financiación 153, **159**
 igualdad/disparidades entre los sexos 109-13
 oportunidades educativas 29
 resultados del aprendizaje 121-6
 sector privado **181**

tasa de mortalidad infantil 49²
 disparidades entre los sexos, aprovechamiento escolar 113-15, 123
 disparidades geográficas
 DELP 214-15
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 86
 estrategias DELP 205
 niños sin escolarizar 66, 67
 sector privado 176
 disparidades regionales, alfabetización 103
 Djibuti
 ayuda a la educación 231
 docentes 128, 129, 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 63, 66, 106, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 91, 109n
 gasto en educación 144-5
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 109n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 70
 docentes *véase también* proporción alumnos/docente
 ausentismo 129-30, 176-7, 183, **190**
 y calidad de la educación 126-30, **127**, 182, 186
 contractuales 183-4, **184-5**, 258
 contratación **63**, **65**, **69**, 182-6, **187**, 250, 258
 creación de capacidades 165
 despido 183-4
 distribución 182-90, **188**, 256, 258
 educación terciaria 115
 enseñanza primaria 115, 115, 126, **127**, 127, 128-30
 enseñanza secundaria 115, 115, 126, **127**, 127
 y estereotipos sexistas 115
 formación 128, 186, **249**
 formados 128, 128
 y gestión basada en la escuela 164-5
 y gobernanza 128, 139, 182, 184
 incentivos 161, 186, 189-91, **190**, 258
 interinos *véase* docentes, contractuales
 motivación 130-1, 141, 165, 182, 184, **185**, 186, 258
 no calificados **68**, 129, 186
 preescolares 115
 prejuicios sexistas 114-15
 salarios 146, 161, 182-3, **184**, 188, 241
 docentes no calificados **68**, 129, 186
 Documentos de Estrategia de Lucha contra la Pobreza (DELP) 141-2, 197-205, **199**
 consultas 210
 faltas de coordinación **209**
 objetivos 199-200, 203
 y organizaciones de la sociedad civil 210-11
 y pobreza 203
 políticas de protección social 207-9
 y políticas de protección social **209**

Dominica
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 77, 106, 128, 130-1
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 donantes
 ayuda a la educación 228-30, 229-30, 231-2, 232, **233**, **233**, 233, 245, 259
 coordinación **237**, 244-6
 y creación de capacidades 240, 246
 y DELP 199
 desembolsos y compromisos 219, 228, 231
 fracaso 64, 218, 221-2, 234, 260
 y educación terciaria 242
 y eficacia de la ayuda 235
 y enfoques sectoriales amplios 239, 239, **240**, 246
 y Fondo Catalítico 231
 y gestión basada en la escuela 163-4
 y gobernanza 139, **152**, 235, 237, 247, 251
 y gobiernos nacionales *véase* gobernanza de la ayuda
 donantes bilaterales
 ayuda a la educación 229-30, 229-30, 243
 desembolsos y compromisos 221-2, 229-30
 no pertenecientes al CAD 231
 donantes multilaterales, ayuda a la educación 229, 229, 230-2, 232
 donantes no pertenecientes al CAD 231
 DPEP (India) 240, **240**
 Dubai Cares (Emiratos Árabes Unidos) 231

E

Ecuador
 alfabetización 117
 alimentación y salud 54
 contexto del aprendizaje 125
 desigualdades 54
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 77, 128, 130-1
 evaluaciones del aprendizaje **120**
 IDE 132, 134
 lenguas 123, 123n
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87
 edad inferior a la oficial 74-5, 75
 edad superior a la oficial 75, 75, 76, 76
 edificios escolares **64**, **69**, 125, 256
 educación *véase* nivel de educación
 acceso a la *véase* acceso a la enseñanza
 ayuda a la *véase* ayuda a la educación
 beneficios 26-7
 calidad *véase* calidad de la educación
 gasto *véase* gasto en educación
 e igualdad de oportunidades 26-7

- educación básica *véase también*
enseñanza preescolar; enseñanza
primaria; enseñanza primaria universal;
primer ciclo de la secundaria
acceso 91–2, 229
ayuda **223, 223, 225, 233, 233**
 apoyo a programas y gobernanza
 248, 249–50
 componentes 238
 desembolsos y compromisos
 222–3, 224–5, 227, 229, 230, 238,
 243
 donantes 228–30, 229, 230, 230,
 232, 233, 245, 259
 y escolarización primaria 227, 228
 y niños sin escolarizar 226–7, 227
 países de ingresos bajos 224,
 224–5, 226, 229–30, 232–3, **233,**
 233, 233
 porcentaje de la ayuda para la
 educación 223
 porcentaje de la ayuda total 223
definiciones 91n
escolarización 227, 228 *véase*
también escolarización, enseñanza
secundaria
Nigeria **159**
- Educación con Participación de la
Comunidad (EDUCO) (El Salvador) 164,
164, 165
- educación de los adultos *véase también*
aprendizaje a lo largo de toda la vida;
educación terciaria; enseñanza
postsecundaria; formación de docentes
seguimiento 98–9
- educación no formal 98–9, 98n *véase*
también aprendizaje a lo largo de toda
la vida
- Educación para todos *véase* EPT
- educación terciaria *véase también*
enseñanza postsecundaria
ayuda 230, 232, **233, 233**
escolarización 97, 97
gasto en 152–3
influencia de los donantes 242
paridad entre los sexos 105, 105, 109,
114
transición a la 79
- EDUCO (Educación con Participación de
la Comunidad) (El Salvador) 164, 164,
165
- eficacia de la ayuda
mejora de la calidad 235–6
mejora de la coordinación entre
donantes 244–6
metas establecidas para 2010 **237**
y sistemas gubernamentales 240–3
- eficiencia
del gasto en educación 149–52
y gestión basada en la escuela 166
- Egipto
alfabetización de los adultos 100, 101
atención prenatal 38
desarrollo cognitivo 118
desempleo 34
enseñanza preescolar 56, 58, **58, 58**
- enseñanza primaria 66, 74, 75, 77,
106
evaluaciones del aprendizaje 118n
IDE 132
igualdad/disparidades entre los sexos
106
malnutrición 51
raquitismo 39
tasa de mortalidad infantil 36
- El Salvador
alfabetización 120
aprovechamiento escolar 165
ciencias, aprovechamiento escolar
114
desigualdades **120**
docentes 128, 186
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 74, 77, 79, 106,
108, 128
enseñanza secundaria 109
evaluaciones del aprendizaje **120**
gasto en educación 146–7
gestión basada en la escuela 164–5
IDE 132
igualdad/disparidades entre los sexos
106, 108, 109, 114
libros de texto 153
malnutrición 51
participación de los padres 186
puntuaciones en matemáticas 114n
trabajo infantil 87
- elección
y aprovechamiento escolar **173**
y desigualdad 162–3
en la prestación educativa 170–5, 257
padres 162–3, **174, 176, 179**
- élites y gestión del sistema escolar 168
- embarazo
atención prenatal 37, 38
malnutrición durante 50
- Emiratos Árabes Unidos
alfabetización de los adultos 132n
docentes 130–1
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 66, 77, 79, 130–1
gasto en educación 146
IDE 134
malnutrición 51
- empleo 34, 203
- Encuesta de Indicadores Múltiples por
Conglomerados (MICS3) 56
- Encuesta Nacional de Corrupción y Buen
Gobierno (México) 150
- enfermedades 47–8, 88 *véase también*
programas de salud pública; salud y
nutrición infantiles; VIH/SIDA
infecciosas 48, 88
- enfoques sectoriales amplios 198, 236,
237
y apropiación nacional 237
y ayuda 220, 238–9
y capacidad institucional 246
niños sin escolarizar 220
participación de los donantes 239
programas y gobernanza 248, 249–50
Sri Lanka **198**
- enseñanza inclusiva, discapacidades
89–90, **90, 205**
- enseñanza obligatoria *véase* educación
básica; enseñanza primaria universal
enseñanza postsecundaria *véase*
también aprendizaje a lo largo de toda
la vida; educación terciaria
asistencia 29, 29
- enseñanza preescolar *véase también*
atención y educación de la primera
infancia (AEPI)
acceso 55–6, **58, 59**
asistencia **58, 58, 59**
beneficios **55**
disparidades 56–8, 59
docentes 115
escolarización 55–6, 56, 56–7, **58**
- enseñanza primaria *véase también*
educación básica; enseñanza primaria
universal
acceso 65–73, **69, 108, 249**
aprovechamiento 81, 116–19, 120–1
asistencia 29, 79, 80–2, 81–3, 86, 111,
112, 159m, **159**
ayuda *véase* educación básica, ayuda
DELP 214–15
deserción escolar **64, 67, 70, 73–6**
desigualdades 75–7, 79, 80–5, 82,
121–6, 146–7
disparidades geográficas 86
docentes 115, 115, **127, 127, 128–30**
escolarización *véase* escolarización,
enseñanza primaria
gasto en 146–7, 146, 146–7, 153
mejora de la calidad **69**
mejora de la evaluación 149
paridad entre los sexos 70–1, 104–7,
105, 106, 106, 108, 112, 178, **179, 220**
progresión 73–8, 74–5
tasa de supervivencia hasta 5º grado
30, 30, 75, 84, 94, 96, 107, 108
tasas brutas de ingresos 61, 61
tasas de terminación de estudios **69,**
76, 89
transición hacia la 192
- enseñanza primaria gratuita (supresión
de los derechos de escolaridad) 63, 87,
155, 211, 219, 220
- enseñanza primaria universal (objetivo de
la EPT) 27 *véase también* enseñanza
primaria
ayuda necesaria 218, 222, 232, 241
barreras 85, 87–90, 141
consecución **84**
y DELP 200
indicador IDE 132–3
objetivo de la EPT 61
ODM 218
progresos 27, 44–5, 61–90, **220, 227,**
228, 232, 254
tendencias 71–2, 72
- enseñanza secundaria *véase también*
educación básica
alfabetización en matemáticas
y ciencias 31, 121–2

- asistencia 95-6, 95-6, 111, 112
 ayuda **233, 233** véase educación
 básica, ayuda
 beneficios 91, **109**
 y DELP 200, 214-15
 deserción escolar 93
 disparidades 95-6, 95-6
 docentes 115, 115, **127, 127, 128**
 escolarización 91-3, 93, 108², 109,
 109, 109
 gasto en 146, 146, 153
 mejora de la evaluación 149
 nivel de instrucción 29, 31, 93-4, 93,
 121-2
 y objetivos de la EPT 255
 paridad entre los sexos 104-5, 105,
 108, 109, 112, **220**
 participación 92, 93
 transición hacia la 91, 92, 93, 93
 enseñanza y formación técnica y
 profesional (EFTP) 92, 92, 215
 Entender el Trabajo Infantil 86
 entorno escolar (contexto del
 aprendizaje) 124-6, **124, 256**
 entorno familiar, importancia 46, 122
 EPT
 importancia de la ayuda 235
 objetivos véase objetivos de la EPT
 progreso 41, 132-5, 134
 EPU véase enseñanza primaria universal
 equidad véase también desigualdad;
 inequidad; paridad entre los sexos
 y AEPI 46-7, 123
 aumento a través de proyectos 63-4
 y calidad de la educación **116**
 y corrupción 150
 de las ayudas 225-8
 y descentralización 156-60, **160, 201,**
 257
 y distribución de los ingresos 33
 y docentes contractuales 184, **185,**
 186
 y elección 171-2
 y enfoques sectoriales amplios **198**
 y evaluaciones del aprendizaje 193
 gasto en educación 154-62, 255
 y gestión basada en la escuela 164,
 166
 e igualdad 153
 impacto de la educación 26-7
 Marco de Acción de Dakar 80
 metas para la 161, 254-5
 políticas para la **84**
 y proyectos de educación 249-50
 y sector privado 178
 y transferencia de autoridad 140
 Eritrea
 atención prenatal 38
 docentes 128, 128, 130-1
 educación terciaria 110
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77-8, 106,
 108, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 108, 109n
 escolarización 110
 gasto en educación 144-5, 146-7
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 108, 108, 109n, 110
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 70, 144
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36
 Escandinavia véase Dinamarca;
 Finlandia; Islandia; Noruega; Suecia
 escolarización
 educación terciaria 79, 97
 enseñanza preescolar 55-6, 56, 56-7,
 58
 enseñanza primaria 62, 63-4, **64,**
 66-7, 106
 aumentos 62-4, **64, 69,** 133, 149,
 227, 228, 242²
 y ayuda 227, 228
 y malnutrición **52**
 programas 249
 y subvenciones a las escuelas **155,**
 155
 y supervivencia hasta 9º grado 75,
 77-8
 enseñanza secundaria **53,** 91-2, 92,
 93, 93, 108-9, 108², 109, **109, 109,**
 158
 escuelas privadas 172-3, 178
 y gasto en educación 144-6
 impacto del aumento **64**
 niños sin escolarizar 70
 y nivel de educación materna 38
 y paridad entre los sexos 107
 y políticas de protección social 207
 y supresión de los derechos de
 escolaridad **220**
 escuelas véase también enseñanza
 primaria; enseñanza secundaria
 y organismos gubernamentales 139
 escuelas concertadas 170-1
 escuelas indígenas 82-3, 164
 escuelas privadas poco onerosas 175-9,
 181, 257
 escuelas públicas véase también
 escuelas concertadas; gobernanza
 escolar
 proporción alumnos/docente 129
 rendimiento bajo 172-3, 175
 Eslovaquia
 alfabetización **121**
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 docentes 130-1
 enseñanza primaria 121, 130-1
 gasto en educación 146
 Eslovenia
 alfabetización **121**
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121
 gasto en educación 146
 España
 AOD 221, 222
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121
 gasto en educación 146
 igualdad/disparidades entre los sexos
 102-3, 105, 105-7, 108, 108²
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 70
 Estados frágiles véase también conflictos
 ayuda a la educación 227
 ayuda de emergencia 228n
 y capacidad institucional **244**
 y DELP 205-6
 distribución de docentes 188, **188**
 y gobernanza 248
 Estados Unidos
 AEPI **60**
 AOD 221, 222
 aprovechamiento escolar 121
 bonos 170-1
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 desigualdades 34, 123n, 174
 docentes 130-1
 donante 229, 230³, 230, 233, 233, 237,
 243, 245²
 educación terciaria 79, 97
 enseñanza preescolar **55, 57, 59**
 enseñanza primaria 67, 121, 130-1
 escuelas concertadas 170-1
 evaluaciones del aprendizaje 193, **193**
 gasto en educación 146, 148
 reforma de la gobernanza 247
 transferencias de dinero **208**
 estándares mínimos del aprendizaje 193
 estereotipos sexistas y docentes 114-15
 Estonia
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 docentes 130-1
 enseñanza primaria 67, 130-1
 gasto en educación 146
 IDE 134
 Estrategias Conjuntas de Asistencia 246
 estructura de las familias y
 aprovechamiento escolar 122

- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) 114, 118, 122, 194
- Etiopía
alfabetización de los adultos 101, 101, 102n, 103
atención prenatal 38
ayuda a la educación 220, 226–7, 227–8
DELP 201, 214–15
descentralización 160, **160**
desigualdades 30, 82, 82–3, 86, 95
docentes **127**
eficacia 148
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 63, **64**, 66, 74, 74–5, 75², 77, 77–8, 82, 82–3, 86, 106, 108, 112
enseñanza secundaria 92n, 95, 108, 112
escolarización 227, 228, 246
evaluaciones del aprendizaje 194
gasto en educación 144, 144–5, 146–7
IDE 133, 134
IDEGI 133, 135², 135
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107–8, 108, 112
malnutrición 50, 51, 53
niños sin escolarizar 67, 67, 70, 71–2, 82, 83, 144, 220, 226, 227–8
y nutrición 205
raquitismo 39
tasa de mortalidad infantil 36
vacunación 37
- Europa *véase* América del Norte y Europa Occidental; Europa Central y Oriental; *países individuales*
- Europa Central y Oriental *véase también países individuales*
alfabetización de los adultos 101–2
desigualdades 122
docentes 115, 127
educación terciaria 97, 105
EFTP 92, 92
enseñanza preescolar 56–7
enseñanza primaria 61, 62², 67, 105–7, 105, 108²
gasto en educación 143, 144–5, 146, 148
IDE 132
igualdad/disparidades entre los sexos 105–7, 108²
niños sin escolarizar 67, 70
- Europa Occidental *véase* América del Norte y Europa Occidental; *países individuales*
- Europa Oriental *véase* Europa Central y Oriental; *países individuales*
- evaluación *véase también* seguimiento del aprendizaje *véase* evaluaciones del aprendizaje y eficiencia 149
- evaluaciones de importantes consecuencias 192–3, **193**
- evaluaciones de la participación de los pobres 210
- evaluaciones de pocas consecuencias 192
- evaluaciones del aprendizaje 141
como indicadores de resultados 149
internacionales 31, 118–19, **120–1**, 120–1, 191–2
y remuneración en función de los resultados 190
y revisión de políticas **193**, 194–5
- evaluaciones internacionales del aprendizaje 31, 118–19, **120–1**, 120–1, 191–2
disparidades **120–1**
- evaluaciones nacionales del aprendizaje 119, 191–3, 195
- evolución demográfica, población en edad escolar 62, 62
- ex República Yugoslava de Macedonia *véase* Macedonia [ex-República Yugoslava de]
- exclusión *véase también* acceso a la enseñanza; desigualdad; desventaja; enseñanza inclusiva; inequidad; marginación; minorías étnicas y alfabetización 103–4
-
- F**
- factores culturales, desigualdad 85, 154
- fármacos antirretrovirales 89
- Federación de Rusia
alfabetización **121**
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 121
- Fiji
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 66, 77
gasto en educación 144–5, 146
IDE 134
- Filipinas
alimentación y salud **53**, 88, 125
aprovechamiento escolar 120
atención prenatal 38
contexto del aprendizaje 125–6
descentralización 158
desigualdades 30, 33, 82–3, 86, 95, 95, 111n, **124**
docentes 130–1, 131
educación no formal 98
enseñanza preescolar 55, 57
enseñanza primaria 66, 75, 75, 76, 77–9, 82, 86, 108, 112, 120, 130–1, 145
enseñanza secundaria 95, 95, 111n, 112
gasto en educación 145, 147
gobernanza 249
IDE 132
IDEGI 135, 135
- igualdad/disparidades entre los sexos 108, 111, 111n, 112, 114
- malnutrición 50, 51
- niños sin escolarizar 67, 70, 72, 82, 83
- proyectos de educación y gobernanza 249
- puntuaciones en matemáticas 114
- tasa de mortalidad infantil 36, 36, 49, 49²
- trabajo infantil 87
vacunación 37
- finalización escolar satisfactoria
aumentos **69**
y enseñanza preescolar **54**
escuela primaria **69**, 75, 79, 89
y paludismo 88
- financiación *véase también* ayuda a la educación; redistribución financiera; transferencias de dinero de la educación
gasto público 143–8
gobernanza 139, 141
planes de educación 198, 231, 257
DELP 201
y equidad 154, **159**
Etiopía **160**
planes de educación 231
- financiación compensatoria 159 *véase también* subvenciones a las escuelas
- Finlandia
AOD 221
ciencias, aprovechamiento escolar 118, 119
donante 230, 230, 245
enseñanza preescolar 57, 59
enseñanza primaria 67
gasto en educación 146
- flujos de ayuda 147, 221–2, 235, 242–3, 259
- Fondo Catalítico 230–1, 234 *véase también* Iniciativa Vía Rápida
- Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán **244**
- Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA, la Tuberculosis y la Malaria 47
- formación de docentes 128, 186, 249
- Francia
alfabetización de los adultos 104
AOD 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
donante 229², 229, 230, 230, 232, **233**, 233, 245
educación terciaria 79, 97
enseñanza preescolar 59
enseñanza primaria 79, 121
gasto en educación 146, 148
reforma de la gobernanza 247
- Fundación de Educación del Punjab **181**
- fundaciones Gates y Hewlett 231
- FUNDEF (Brasil)
y corrupción 149
redistribución focalizada 161
- FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) [Brasil] 167

G

- Gabón
 igualdad/disparidades entre los sexos 107n
 malnutrición 51
- Gambia
 alfabetización de los adultos 103
 DELP 214–15
 desigualdades 103
 docentes 128
 educación terciaria 110
 enseñanza preescolar 56, 59
 enseñanza primaria 66, 106, 128
 enseñanza secundaria 109
 escolarización 109
 gasto en educación 144–5
 gobernanza 249
 igualdad/disparidades entre los sexos 103, 106, 109–10
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 70
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 trabajo infantil 87
- gasto en educación
 y aprovechamiento 143
 y descentralización 156–62
 eficacia 149–52, **152**
 y equidad 154–62
 y escolarización 144–6
 impacto de los aumentos 64
 y metas para la equidad 255
 y PDB 143–4, 143, 144–5, 158, **181**, 220
 por alumno 146–7, 147–8, 153–4, 158, 158, 159m, 161, 255
 proporción del gasto público total 144–5, 149–50
 público 143–8, 143, 144–5, 147, 153
 salarios 146
- gasto en educación por alumno 146–7, 147–8, 153–4, 158, 158, 159m, 161, 255
- gasto público 143–8, 143, 144–5, 147, 153
- gasto público mundial en educación 147–8, 148²
- Georgia
 aprovechamiento escolar 121
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 66, 121, 132n
 enseñanza secundaria 109
 gasto en educación 144–5
 igualdad/disparidades entre los sexos 109
- gestión basada en la escuela 141, 162–7
- gestión económica **151–2, 237**
- gestión financiera 142–3
- Ghana
 alfabetización 31, 119
 alfabetización de los adultos 31, 102n
 ayuda a la educación 220, 228, 231, 245
 cálculo 119
 DELP 200n, 214–15
 desigualdades 30, 80, 81–3, 95, 111n
 docentes **127, 128, 129, 130–1**
 educación no formal 99
- enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 74, 75–6, 81–2, 106, 111n, 112, 128, 130–1, 220
 enseñanza secundaria 94, 94–5, 111n, 112
- escolarización 228
- gasto en educación 144–5, 146–7
- IDEGI 135, 135
- igualdad/disparidades entre los sexos 106, 111n, 112
- malnutrición 51
- niños sin escolarizar 67, 67, 70, 72, 82, 83, 119, 228
- raquitismo 39
- sector privado 175, 178
- subvenciones a las escuelas **155**
- supresión de los derechos de escolaridad 87
- tasa de mortalidad infantil 36, 36, 49²
- trabajo infantil 87
- gobernanza **68–9**
 y acceso a la enseñanza **64, 69**
 ayuda 247
 y Banco Mundial 247
 de la ayuda véase eficacia de la ayuda;
 gobernanza de la ayuda
 educación véase gobernanza del sistema educativo
 y equidad **84**
 importancia para la educación 260
 influencia de los donantes 139, **152**, 235, 237, 247
 y mejora de la calidad **68–9**
 objetivos 139
 y paridad entre los sexos **109**, 113
 y proyectos de educación 249–50
 reforma véase reforma de la gobernanza
- gobernanza de la ayuda 219, 234–5
 y apropiación nacional 237–9
 coordinación entre donantes 244–6
 influencia de los donantes 139, **152**, 235, 237, 247, 251
 y sistemas gubernamentales 240–3
- gobernanza del sistema educativo 138–42
 descentralización 156–62
 docentes 128, 139, 182–5
 eficacia y corrupción 149–52
 equidad 154–7
 escuelas privadas poco onerosas 178–9
 gasto en educación 143–8
 indicadores 139
 objetivo 41
 reforma de la gobernanza escolar 162–80, **173**
 reformas 140
 y resultados del aprendizaje 126
 sistemas de financiación 139, 141
- gobiernos nacionales
 alianzas entre el sector público y el privado 141, 170, 179, **181**, 257
 apropiación nacional 237–9, **237**
 atención y educación de la primera infancia (AEPI) 54–5, **60**
 y descentralización 158, 161, 170, 257
- fragmentación 198, 200
- gasto en educación 143–8, 143, 144–5, 147, 153
- gestión financiera 142–3
 y gobernanza de la ayuda 219
 liderazgo 240, **240**, 246
 y malnutrición 52
- políticas
 y calidad/equidad 140
 objetivos y coherencia 256
 porcentaje de la ayuda total 224
 prioridades DELP 211
 programas véase programas y redistribución 161
 revisión de políticas 194
 sistemas de gestión financiera 151–2, **237**, 242
- grado 1, alumnos recién ingresados en 61, 61, 68, 70, 73, 74, 76, 87, 89
- grado 5, tasa de supervivencia 30, 30, 75, 84, 94, 96, 107, 108
- grado 9, tasa de supervivencia 30, 75, 76–8, 94, 96
- grado 12, tasa de supervivencia 94, 94, 95–6, 96
- Granada
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106
 gasto en educación 147
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
- Granadinas véase San Vicente y las Granadinas
- Grecia
 AOD 221, 222
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130–1
 donante 229, 230, 230, 245
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121, 130–1
 gasto en educación 146
- Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos 234
- grupos de bajos ingresos 142
- Guatemala
 alfabetización 117
 contexto del aprendizaje 125
 desigualdades 30, 83, 111, **120–1**
 docentes 130–1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 74, 76, 77–8, 79, 79, 85, 106, 108, 130–1, 145
 enseñanza secundaria 92n
 escolarización 111
 evaluaciones del aprendizaje **120–1**
 gasto en educación 145, 147
 IDE 132, 134
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 111, 114n
 lenguas 123, 123n
 libros de texto 153
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 83, 85
 puntuaciones en matemáticas 114n
 trabajo infantil 87

- Guinea
alfabetización de los adultos 102n
atención prenatal 38
ayuda a la educación 228
contexto del aprendizaje 125
DELP 214–15
desigualdades 82–3, 95, 109, 111
docentes 128, 184
educación terciaria 110
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 66, 75, 77, 79, 82, 106, 108, 112, 128
enseñanza secundaria 92n, 95, 109, 112
escolarización 109
gasto en educación 144–5
IDEGI 135
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107, 108, 109–11, 112
malnutrición 51
niños sin escolarizar 67, 70, 83, 228
tasa de mortalidad infantil 36
- Guinea Bissau
alfabetización de los adultos 103n
desigualdades 103n
enseñanza preescolar 59
malnutrición 51
trabajo infantil 87
- Guinea Ecuatorial
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 106
igualdad/disparidades entre los sexos 106
malnutrición 51
- Guyana
gasto en educación 146–7
malnutrición 51
trabajo infantil 87

H

- Haití
atención prenatal 38
desigualdades 82–3, 95
enseñanza primaria 75–6, 82, 112
enseñanza secundaria 95, 112
gobernanza 249
IDEGI 135, 135
igualdad/disparidades entre los sexos 112
malnutrición 51
niños sin escolarizar 83
proyectos de educación y gobernanza 248, 249
raquitismo 39
tasa de mortalidad infantil 36
vacunación 37
- Head Start 59
- helmintos intestinales 88
- Herzegovina *véase* Bosnia y Herzegovina
- hombres *véase también* varones
educación terciaria 105, 105
- Honduras
aprovechamiento escolar 165
atención prenatal 38
ayuda a la educación 244

- docentes 130–1
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 74, 75, 77, 108, 130–1
gestión basada en la escuela 165
gobernanza 249
igualdad/disparidades entre los sexos 108
malnutrición 51
programas de protección social 207
proyectos de educación y gobernanza 248, 249
raquitismo 39
tasa de mortalidad infantil 36
trabajo infantil 87
- Hong Kong, China
alfabetización 121
desigualdades 123n
- huérfanos 89
- Hungría
alfabetización 121
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
docentes 130–1
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 67, 121, 130–1
gasto en educación 146
IDE 134

I

- IDEGI (Índice de Desigualdad de la EPT por Grupo de Ingresos) 133, 134, 135
igualdad *véase también* desigualdad;
equidad
y equidad 153
social 26–7
igualdad entre los sexos *véase también*
paridad entre los sexos (objetivo de la EPT)
DELP 214–15
estrategias DELP 203
- INB *véase* Ingreso Nacional Bruto (INB)
- incentivos
docentes 161, 186, 189–91, 190, 258
para expandir la prestación de enseñanza preescolar 58
para mejorar asistencia escolar, salud y empleo 208
reducción del trabajo infantil 207–8
remuneración en función de los resultados 189–91, 190, 258
- India
alfabetización 31, 117, 117
alfabetización de los adultos 100–1, 101, 102n
alimentación y salud 88
atención prenatal 38
ayuda a la educación 231, 240, 240
cálculo 117, 117
contexto del aprendizaje 125
desigualdades 30, 34, 80, 81–2, 83, 83, 95, 95–6, 112
docentes 115, 127, 129², 130, 184, 185, 188
enseñanza preescolar 55, 57
enseñanza primaria 74–5, 75, 75², 77, 80, 81–2, 83, 106, 112, 112, 240, 240
enseñanza secundaria 95, 95–6, 112
escolarización 246
gasto en educación 146, 148
gobernanza 240, 240
IDE 133
IDEGI 135, 135
igualdad/disparidades entre los sexos 70, 106, 112, 112, 178
incentivos 190, 190
malnutrición 51, 52
niños discapacitados 90
niños sin escolarizar 67, 70, 70, 72, 82, 83, 144
participación de los padres 169, 169
raquitismo 39
sector privado 175–7, 177, 178–9
tasa de mortalidad infantil 36
vacunación 37
- Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) 134
indicadores 132–3
- Índice de Desigualdad de la EPT por Grupo de Ingresos (IDEGI) 133, 135, 135
- índice de paridad entre los sexos
educación terciaria 105
enseñanza primaria 104, 105, 106, 112, 180, 181
enseñanza secundaria 105, 109, 112
- Indonesia
alfabetización 118n, 119
alfabetización de los adultos 100, 101
aprovechamiento escolar 120
atención prenatal 38
cálculo 119
ciencias, aprovechamiento escolar 118, 119
corrupción 151
currículo 165
descentralización 158
desigualdades 81–3, 86, 95
docentes 127
educación no formal 99
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 77–8, 81–2, 86, 106, 108, 112, 120
enseñanza secundaria 95, 112
evaluaciones del aprendizaje 118
gestión basada en la escuela 165
gobernanza 249
IDEGI 135, 135
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 112
niños discapacitados 90
niños sin escolarizar 82, 83, 119
proyectos de educación y gobernanza 249
tasa de mortalidad infantil 36, 49²
vacunación 37
- inequidad *véase también* acceso a la enseñanza; desigualdad; desventaja; disparidades dentro de los países; disparidades geográficas; equidad; paridad entre los sexos
DELP 214–15
y descentralización 158–9, 159

estrategias DELP 197–207, 211
 gasto en educación 153
 en oportunidades educativas 75–8, 86, 97

infecciones parasitarias intestinales 88
Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo 222

infraestructura, deficiencias 125

Ingreso Nacional Bruto (INB)
 ayuda como porcentaje del 221
 ayuda expresada en porcentaje d 221
 y desembolsos netos en concepto de AOD 221, 221
 y gasto en educación 143

ingreso tardío en la escuela, enseñanza primaria 68–9, 74, 75, 87, 89

ingresos, impacto de la educación 32

Iniciativa Vía Rápida 204, 230–1, 230, 234, 244, 260

inmigrantes 123 *véase también*
 migrantes

inspecciones 195–6, 196

Instituto Nacional de Educación Especial de Uganda 90

insuficiencia de micronutrientes 50, 52

insuficiencia de yodo 50, 52, 88

Irán *véase* República Islámica del Irán

Iraq
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77–8, 106, 108
 enseñanza secundaria 108
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107–8, 108
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 72
 trabajo infantil 87

Irlanda
 AOD 221, 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130–1
 donante 229–30, 245²
 enseñanza primaria 67, 121, 130–1
 gasto en educación 146

Islandia
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 educación terciaria 79
 enseñanza primaria 121
 gasto en educación 146
 igualdad/disparidades entre los sexos 114
 puntuaciones en matemáticas 114

Islas Caimán
 docentes 128, 130–1
 enseñanza primaria 128, 130–1

Islas Cook
 docentes 128
 enseñanza primaria 66, 106, 128
 igualdad/disparidades entre los sexos 106

Islas Marshall
 enseñanza preescolar 57
 gasto en educación 144–5

Islas Salomón
 enseñanza primaria 106
 igualdad/disparidades entre los sexos 106

Islas Turcos y Caicos
 enseñanza primaria 106
 igualdad/disparidades entre los sexos 106

Islas Vírgenes Británicas
 docentes 128, 130–1
 enseñanza primaria 67, 106, 128, 130–1
 igualdad/disparidades entre los sexos 106

Israel
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 enseñanza primaria 67, 121
 gasto en educación 146

Italia
 alfabetización 121
 AOD 221, 222
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130–1
 enseñanza primaria 121, 130–1
 gasto en educación 146, 148

IVR (Iniciativa Vía Rápida) 204, 230–1, 234, 244, 260

J

J.A. Libia
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 106
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 malnutrición 51

Jamaica
 enseñanza primaria 67
 gasto en educación 147
 malnutrición 51
 niños discapacitados 90
 trabajo infantil 87

Japón
 AOD 221, 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 donante 229, 230, 230, 232, 233, 237, 245²
 educación terciaria 79, 79
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 121
 gasto en educación 144–5, 148

Jordania
 atención prenatal 38
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77
 evaluaciones del aprendizaje 118n
 gasto en educación 147
 igualdad/disparidades entre los sexos 114

malnutrición 51
 puntuaciones en matemáticas 114
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36
 jóvenes, alfabetización 101–2

K

Kazajstán
 enseñanza preescolar 57, 59
 gasto en educación 144–5

Kenya
 alfabetización 117
 alimentación y salud 88
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 220, 227, 231
 contexto del aprendizaje 125
 DELP 206
 desigualdades 82–3, 95
 docentes 126, 127, 130, 188
 educación no formal 99
 enseñanza preescolar 55, 56
 enseñanza primaria 63, 66, 75, 77, 82, 106, 112, 220, 220
 enseñanza secundaria 95, 109n, 112
 escolarización 220
 evaluaciones del aprendizaje 192–3
 gasto en educación 144–5, 146–7
 gobernanza 250
 IDE 132
 IDEGI 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107n, 109n, 112
 incentivos 190
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 67, 70, 72, 82, 83, 144, 226, 227
 organizaciones de la sociedad civil 210
 proyectos de educación y gobernanza 248
 proyectos y programas de educación 250
 puntuaciones en matemáticas 114
 raquitismo 39
 sector privado 175, 178, 179
 subvenciones a las escuelas 154
 supresión de los derechos de escolaridad 87, 211, 220
 tasa de mortalidad infantil 36, 49²
 trabajo infantil 87
 VIH/SIDA 89², 130

Kirguizistán
 ciencias, aprovechamiento escolar 119, 120
 docentes 128, 130–1
 enseñanza preescolar 57, 59
 enseñanza primaria 66, 128, 130–1
 gasto en educación 144–5
 IDE 134

Kiribati
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 108
 igualdad/disparidades entre los sexos 108

Kuwait
 aprovechamiento escolar 120
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 79, 120,
 128, 130-1
 gasto en educación 146
 malnutrición 51

L

lengua materna véase lengua nativa
 lengua nativa 85, 123, 123n, 154
 lenguas y gestión basada en la escuela
 165

Lesotho

alfabetización 117
 atención prenatal 38
 desigualdades 95
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 63, 66, 75, 77,
 106, 108, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 95
 evaluaciones del aprendizaje 193
 gasto en educación 144-5, 146-7
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 107n, 108
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 70
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36
 trabajo infantil 87
 vacunación 37

Letonia

aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 docentes 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121, 130-1
 gasto en educación 146
 IDE 134

Ley "Que ningún niño quede rezagado"
 (Estados Unidos) 193, **193**

Líbano

docentes 128, 128, 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 79, 106,
 108, 128, 130-1
 evaluaciones del aprendizaje 118n
 gasto en educación 144-5, 147
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 108
 malnutrición 51

Liberia

alfabetización de los adultos 102n
 enseñanza primaria 66, 106
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 107
 niños sin escolarizar 70

Libia véase J.A. Libia

libros, acceso a 125-6

libros de texto

acceso a **68**, 125

distribución 153
 gratuitos **209**
 prejuicios sexistas 114-15
 y proyectos de educación 249
 liderazgo véase también liderazgo
 político
 escuelas 166
 liderazgo político
 y educación 27
 y equidad 153
 y objetivos de la EPT 255-6
 listas de clasificación, impacto 191-2

Lituania

aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 docentes 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121, 130-1
 gasto en educación 146
 IDE 134

lugar de residencia y desigualdad 135

Luxemburgo

AOD 221, 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 desigualdades 123n
 donante 229, 230, 230
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 108, 121
 gasto en educación 146, 147
 igualdad/disparidades entre los sexos
 108

M

Macao, China

ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 desigualdades 123n
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 66, 106, 128,
 130-1
 enseñanza secundaria 92n
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106

Macedonia (ex-República Yugoslava de)

aprovechamiento escolar 120
 desigualdades 153
 enseñanza preescolar 57, 59
 enseñanza primaria 67, 120
 gasto en educación 153, 153

Madagascar

alfabetización 200
 alfabetización de los adultos 102n
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 231
 contexto del aprendizaje 125
 DELP 214-15
 desigualdades 81-3, 95, 111n
 docentes 130-1
 enseñanza preescolar 56, 63

enseñanza primaria 66, 74-5, 75²,
 77-8, 77-9, 81-2, 106, 108, 111n, 112,
 130-1

enseñanza secundaria 91, 95, 112

gasto en educación 144, 144-5, 146-7

IDE 133

IDEGI 135

igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 108, 111n, 112

malnutrición 51

niños sin escolarizar 67, 83

y nutrición 204

raquitismo 39

tasa de mortalidad infantil 36

madres

nivel de educación 36-7, 36-8, 65

tasa de mortalidad 36

Malasia

contexto del aprendizaje 125-6

desigualdades **124**

enseñanza primaria 77

enseñanza secundaria 91n

gasto en educación 144-5, 146

Malawi

alfabetización 117

ayuda a la educación 227, 228

contexto del aprendizaje 125

DELP 214-15

democracia y ciudadanía 40

desigualdades 81-2, 83, 83, 95, 111n

docentes **127**, 183, 188

enseñanza primaria 66, 73, 74-5, 77,
 77-9, 81-2, 83, 106, 111n, 112

enseñanza secundaria 94, 95, 95, 112

escolarización 227, 228

evaluaciones del aprendizaje 194

gasto en educación 144-5, 146-7

IDE 133, 134

IDEGI 135

igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 111n, 112

malnutrición 50, 51

niños sin escolarizar 83, 228

raquitismo 39

sector privado 178-9

tasa de mortalidad infantil 36

trabajo infantil 87

vacunación 37

Maldivas

docentes 128, 130-1

enseñanza preescolar 57

enseñanza primaria 128, 130-1

enseñanza secundaria 92n

malnutrición 51

Malí

alfabetización de los adultos 102n

atención prenatal 38

ayuda a la educación 227, 228, 239

DELP 214-15

desigualdades 29, 30, 82, 82-3, 95, 95,
 111

docentes **127**, 188

enseñanza preescolar 56

enseñanza primaria 29, 66, 74-5, 75²,

76-7, 82, 82, 106, 108, 112

enseñanza secundaria 94, 95, 95, 108,
 112

- escolarización 227, 228
 gasto en educación 144-5, 146-7
 gobernanza 249
 IDE 133
 IDEGI 133, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107-8, 108, 111, 111², 112, 113n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 66, 67, 70, 72, 82, 83, 228
 organizaciones de la sociedad civil 210
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 puntuaciones en matemáticas 113n
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 49²
 trabajo infantil 87
- malnutrición *véase también* salud y nutrición infantiles
 y DELP 203-4
 y desarrollo infantil 46, 50-2, 51m, 52, 256
 subalimentación 50, 125
- Malta
 enseñanza primaria 67
 gasto en educación 146
- Marco de Acción de Dakar *véase también* objetivos de la EPT
 compromisos 142, 167, 218, 222
 y desigualdad 197
 y equidad 80
 objetivos 45
 objetivos de la EPT 3 y 4 98
 y ODM 27
 principios de la gobernanza 140
 progresos 219, 232
- marginación *véase también* acceso a la enseñanza; desigualdad; desventaja; enseñanza inclusiva; exclusión; inequidad; minorías étnicas y alfabetización 103
 y DELP 205
 y oportunidades educativas 81-2
- Marruecos
 alfabetización 31, 120, 121
 alfabetización de los adultos 101, 102n
 aprovechamiento escolar 120
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 233
 competencias de lectura 113
 desigualdades 86
 docentes 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 63, 66, 77, 79, 86, 106, 108, 120, 130-1
 enseñanza secundaria 92n
 evaluaciones del aprendizaje 118n
 gasto en educación 144-5, 147
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 113
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 49²
 matrimonio precoz, y niñas 112-13
- Mauricio
 docentes 128, 130-1
 enseñanza primaria 66, 77, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 91, 91n
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 144-5, 146
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos 107n
 malnutrición 51
- Mauritania
 DELP 214-15
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 63, 66, 77, 78, 78-9, 106, 108, 128, 130-1, 145
 enseñanza secundaria 91
 gasto en educación 144-5, 145, 147
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108
- mecanismos centrales de transferencia 156-9, 161
- Memorandos de Entendimiento a diez años (RU) 243
- menores de 3 años, AEPI 54
- menores de 5 años *véase también* atención y educación de la primera infancia (AEPI); enseñanza preescolar
 tasa de mortalidad 36, 48, 48, 49², 256
véase también tasa de mortalidad infantil
- metas *véase también* objetivos de la EPT
 DELP 199-200
 para la EPU 84
 para la equidad 254-5
- metas cuantificables fijadas para 2010 219, 221, 237, 237
- México
 alfabetización 119
 alfabetización de los adultos 101
 alimentación y salud 53, 54
 autonomía de las escuelas 164
 ayuda a la educación 232
 brechas socioeconómicas 125
 cálculo 119
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 competencias de lectura 113n
 corrupción 150
 docentes 130-1
 educación no formal 98
 eficacia 149
 enseñanza primaria 77, 130-1
 enseñanza secundaria 92n
 evaluaciones del aprendizaje 121
 gasto en educación 146
 gestión basada en la escuela 166
 igualdad/disparidades entre los sexos 113n
 incentivos 189-90
 lenguas 123
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 119
 programas de protección social 207
 subvenciones a las escuelas 167, 167
- trabajo infantil 87
 transferencias de dinero 208
- migrantes *véase también* inmigrantes
 niños 205
- minorías *véase* desventaja; exclusión; marginación
- minorías étnicas
 contratación de los docentes 187
 DELP 214-15
 estrategias DELP 205, 206
 y participación en la enseñanza preescolar 58, 59, 59
 y gasto público en educación 153
- misiones conjuntas, ayuda 236, 237, 244
- modelo sueco
 de elección 172, 257
 elección 174
- MoESP (plan de educación del gobierno) (Zambia) 239
- Moldova *véase* República de Moldova
- Mongolia
 enseñanza preescolar 57, 59
 enseñanza primaria 66, 106
 enseñanza secundaria 92n
 gasto en educación 144-5, 147
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 incentivos 190
 niños discapacitados 90
 trabajo infantil 87
- Montenegro
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 enseñanza preescolar 59
- Montserrat
 docentes 128
 enseñanza primaria 128
- motivación de los docentes 130, 141, 165, 182, 184, 185, 186, 258
- Mozambique
 alfabetización 117
 alfabetización de los adultos 101, 102n
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 220, 228, 240
 contexto del aprendizaje 125
 DELP 214-15
 desigualdades 29, 30, 82-3, 95, 96
 docentes 126, 128, 128, 130, 130-1
 enseñanza primaria 29, 66, 74-5, 75, 75², 77, 77-9, 82, 106, 108, 112, 128, 130-1, 220
 enseñanza secundaria 91, 95, 109n, 112
 escolarización 228
 gasto en educación 144-5, 146-7
 gobernanza 240
 IDE 133, 134
 IDEGI 133, 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 109n, 112, 114
 malnutrición 51
 niños discapacitados 90
 niños sin escolarizar 67, 70, 72, 72, 82, 83, 144, 228
 puntuaciones en matemáticas 114

raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 47, 49²
 vacunación 37
 VIH/SIDA 130
 mujeres *véase también* niñas
 acceso a la enseñanza 31
 alfabetización 31, 100, 101, 102–3
 docentes 115, 115
 educación terciaria 105, 105, 114
 empleo 203
 ingresos 35
 y VIH/SIDA 38
 Myanmar
 desigualdades 83
 docentes 128, 128n, 128
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 66, 77, 83, 128
 IDE 132
 malnutrición 51

N

Namibia
 alfabetización 117
 desigualdades 82–3, 95
 docentes 128, 186
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 75², 77, 79, 82, 108, 112
 enseñanza secundaria 95, 112
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 144–5, 147
 IDE 134
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 107n, 108, 112
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 83
 tasa de mortalidad infantil 49
 trabajo infantil 87
 Nauru, enseñanza preescolar 57
 Nepal
 alfabetización de los adultos 101, 103
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 220, 228, 239
 DELP 201, 209, 211
 descentralización 202
 desigualdades 82–3, 86, 95, 111
 docentes 128–9, 184
 educación no formal 98
 enseñanza preescolar 55, 57
 enseñanza primaria 64, 66, 74, 75, 75², 77, 77–8, 82, 86, 106, 108, 112
 enseñanza secundaria 95, 109, 112
 escolarización 228, 246
 gasto en educación 146–7
 gobernanza 73
 IDE 133, 134
 IDEGI 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107, 108, 109, 112, 113
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 67, 70, 82, 83, 220, 228
 raquitismo 39
 subvenciones a las escuelas 167

tasa de mortalidad infantil 36, 47, 49²
 vacunación 37
 neumonía 47–8
 Nevis *véase* Saint Kitts y Nevis
 Nicaragua
 autonomía de las escuelas 164
 ayuda a la educación 231, 239, 244
 contexto del aprendizaje 125
 corrupción 150
 DELP 200n, 214–15
 desigualdades 30, 81–3, 86, 95, 95, 111n
 docentes 128, 130–1, 184
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 74, 75, 76–7, 76–9, 81–2, 86, 108, 111n, 112, 128, 130–1
 enseñanza secundaria 94, 95, 95, 111n, 112
 evaluaciones del aprendizaje 120–1
 gasto en educación 146–7
 gestión basada en la escuela 166
 IDE 133, 134
 IDEGI 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 108, 111n, 112, 114n
 lenguas 123n
 libros de texto 153
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 82, 83, 244
 programas de protección social 207
 puntuaciones en matemáticas 114n
 tasa de mortalidad infantil 49, 49, 49²
 trabajo infantil 87
 Níger
 alfabetización de los adultos 102n
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 226–7, 228
 contexto del aprendizaje 125
 desigualdades 80, 81, 82, 82–3, 95, 111
 docentes 127, 128, 128, 130–1, 184
 educación terciaria 110
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 74–5, 75², 75, 77–9, 81, 82, 82, 106, 108, 112, 128, 130–1
 enseñanza secundaria 91, 95, 108, 112
 escolarización 111
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 146–7
 IDE 133
 IDEGI 133, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107–8, 108, 111², 112, 113n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 66, 67, 70, 72, 83, 226, 228
 puntuaciones en matemáticas 113n
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 36
 Nigeria
 alfabetización de los adultos 101, 101, 102n
 atención prenatal 38
 ayuda a la educación 227–8

contexto del aprendizaje 125
 descentralización 157, 159, 160
 desigualdades 30, 81–3, 85², 86, 95
 docentes 127, 128
 educación no formal 99
 eficacia 149
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 51, 66, 73, 75, 75², 75, 77, 80, 81–2, 85, 86, 106, 108, 112
 enseñanza secundaria 95, 109n, 112
 escolarización 228
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 146
 gobernanza 68, 73
 IDEGI 135, 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 70, 106, 107, 108, 109n, 112
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 66, 67, 68, 70, 70, 72, 73, 82, 83, 85, 227–8
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 raquitismo 39
 sector privado 175–6, 179
 tasa de mortalidad infantil 36, 48, 49²
 vacunación 37
 niñas *véase también* mujeres
 acceso a la enseñanza 70–1, 220
 aprovechamiento 113–15
 asistencia escolar 111–12
 y desventaja 111–12
 educación terciaria 105, 105
 enseñanza primaria 64, 105
 enseñanza secundaria 94, 104–5, 105
 paridad entre los sexos programas 220
 sin escolarizar 67, 70, 111–12
 tasa de supervivencia hasta 5º grado 107
 niños de la calle 205
 niños migrantes 205
 niños sin escolarizar 63–73, 67, 70 *véase también* asistencia escolar; deserción escolar
 y ayuda a la educación 220, 220², 226–7, 227, 228
 DELP 214–15
 disparidades geográficas 66, 67
 y gasto en educación 144
 igualdad/disparidades entre los sexos 68
 impacto social y económico 65–6
 y objetivos de la EPT 27, 61, 68
 reducciones/aumentos 63–5, 64, 67, 69
 y riqueza familiar 80–2, 83
 tendencias 71–2, 72
 y trabajo infantil 85–7, 207–8
 y VIH/SIDA 89
 Niue
 enseñanza primaria 106
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 nivel de educación, de la madre, impacto 36–7, 36–7

nivel de educación/instrucción *véase también* aprovechamiento escolar y contratación de los docentes 187 de la madre, impacto 38-9, 65 enseñanza primaria 81, 116-19, 120-1 enseñanza secundaria 29, 31, 93-4, 93, 121-2 y participación de los padres 168-9

Noruega
AOD 221, 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
donante 229, 230, 230, 232, 233, 245
educación terciaria 79
enseñanza preescolar 59
enseñanza primaria 121
gasto en educación 146

Nueva Zelanda
AOD 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
docentes 130-1
donante 229, 230², 230
enseñanza primaria 121, 130-1
gasto en educación 144-5, 146

nutrición *véase también* salud y nutrición infantiles y programas de protección social 207
nutrición y salud *véase también* salud y nutrición infantiles
impacto de la educación 35-9
programas 51-3, **53**

O

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)
contratos 243
y DELP 199, 203
y EPU 218
malnutrición 50
y objetivos de la EPT 27
objetivos no alcanzados todavía 48, **52**

objetivos de la EPT
objetivo 1, atención y educación de la primera infancia 46
alimentación y salud 46-7
ayuda necesaria 218, 222
DELP 215
y equidad 46-7, 123
participación 54-9
programas 54-5
y programas de protección social 207
progresos 45
proporción de la ayuda a la educación 56

objetivo 2, enseñanza primaria universal 27, 61 *véase también* educación básica; enseñanza primaria
ayuda necesaria 218, 222, 232, 242

barreras 85, 87-90, 141
consecución **84**
y DELP 200
docentes **127**
indicador IDE 132-3
ODM 218
progresos 27, 44-5, 61-90, **220**, 227, 228, 232, 254
proyectos y programas 249-50
tendencias 71-2, 72

objetivo 3, necesidades del aprendizaje a lo largo de toda la vida 98-9
y crecimiento económico 35
proyectos y programas 249-50

objetivo 4, alfabetización de los adultos *véase también* alfabetización de los jóvenes
ayuda necesaria 218, 222
beneficios y barreras 100
y campañas de información **152**
DELP 214-15
disparidades dentro de los países 103
igualdad/disparidades entre los sexos 102-4, 113-14
indicador IDE 132-3
mujeres 31, 100, 101, 102-3
progresos 98, 100
proyecciones 101
tasas de alfabetización 100-1, 101-2

objetivo 5, paridad entre los sexos
acceso a la enseñanza 71
alfabetización de los adultos 102-3, 113-14
aprovechamiento escolar 113-15, 123
cumplimiento del objetivo **109**
dentro de los países 109-13
educación terciaria 105, 105, 108, 114
educación e ingresos personales 35
y empleo de mujeres 33, 205
enseñanza primaria 70-1, 104-7, 220
enseñanza secundaria 104-5, 105, 108, **109**, 109, 112, 220
indicador IDE 132-3
maestras 115, 115
niños sin escolarizar **68**
progresos 45, 104-15

objetivo 6, calidad de la educación 256
AEPI 54
déficits **68**, 182
y desigualdades 119-23
docentes 126-30
y docentes contractuales 184, **184-5**
en escuelas privadas 177
y evaluaciones de importantes consecuencias 192-3, **193**
y formación del capital humano 35
y gasto en educación 149
indicador IDE 132-3

medición 31-2, **116** *véase también* evaluaciones del aprendizaje; resultados del aprendizaje y mejora del acceso **69, 84** y organización del sistema/de las escuelas 123-6
progresos 45
seguimiento 182, 195
y DELP 200
y financiación 201
progresos 132-3, 134, 260
proyectos y programas 249-50

objetivos nacionales y descentralización 161

Omán
docentes 128, 130-1
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 66, 77, 106, 128, 130-1
enseñanza secundaria 91n, 109n
gasto en educación 144-5
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 109n

ONG *véase también* organizaciones de la sociedad civil
ayuda privada 231
y EPT 256, 260-1

OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo) **220**

Oportunidades (México) **53**, 54, 207-8

oportunidades educativas
y crecimiento económico 31-4
desigualdades 29-32, 29-30, 76-7, 80-1, 86, 97
e igualdad 26-7
y salud 35-9

Opportunity NYC (Estados Unidos) **208**

Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) **220**

organizaciones de la sociedad civil y equidad 260-1
formulación de planes nacionales de educación 210-11

organizaciones no gubernamentales *véase* ONG; organizaciones de la sociedad civil

Oriente Medio *véase también* Estados Árabes; Israel; *países individuales*; República Islámica del Irán
enseñanza secundaria 93
gasto en educación 152
tasa de mortalidad infantil 48

P

Pacífico *véase también* Asia Oriental y el Pacífico; *países individuales*
alfabetización de los adultos 100, 101-2
desigualdades 152
docentes 127
educación terciaria 97, 110
EFTP 92
enseñanza primaria 61, 62²
enseñanza secundaria 92
gasto en educación 152

- igualdad/disparidades entre los sexos 110
- PAD *véase* proporción alumnos/docente
- padres *véase también* madres y elección 162–3
elección **174**, 176, **179**
participación 168–9, **169**, 177, 186
rendición de cuentas por parte de las escuelas 139
- pagos informales y corrupción **151**, 189
- Países Bajos
alfabetización de los adultos 104
AOD 221, 221
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
desigualdades 123n
donante 229², 229, 230², 230, 231–2, 233, 242–3, 245²
educación terciaria 79
enseñanza primaria 121
gasto en educación 146
reforma de la gobernanza 247
- países de ingresos altos, gasto en educación 143, 144–5 *véase también*
- países miembros de la OCDE
- países de ingresos bajos *véase también*
- países en desarrollo; países menos adelantados
ayuda a la educación 224, 225, 225, 226–9, 231–3, **233**, **233**, 233, 237
ayuda necesaria 218, 222, 232
eficacia 149
enseñanza secundaria 94, 95–6, 95–6
gasto en educación 143, 143, 144–5
grupo de 226
participación en la enseñanza preescolar 55
- países de ingresos medios *véase también*
- países en desarrollo
ayuda a la educación 225, 231–2, 238
gasto en educación 143, 144–5
- países desarrollados *véase también*
- países de ingresos altos; países miembros de la OCDE
alfabetización de los adultos 101–2, 103–4
ayuda a la educación 234
calidad de la educación 31
docentes 127
educación terciaria 97
enseñanza primaria 56, 60
enseñanza secundaria 92–3, 94
gasto en educación 144–5
Marco de Acción de Dakar 218
niños sin escolarizar 67, 70
paridad entre los sexos 108
resultados del aprendizaje 120–1, 126
sector privado 170
servicios de salud 54
- países en desarrollo *véase también*
- países de ingresos bajos; países de ingresos medios; países menos adelantados
alfabetización de los adultos levels 100, 101–2
AOD *véase* AOD
- aprovechamiento escolar 31
aumentos de la TNE 63
ayuda a la educación **233**, **233**, 234
calidad de la educación 31
docentes 127
educación terciaria 97
enfermedades *véase también* VIH/SIDA
enseñanza primaria 28, 56, 61–2
enseñanza secundaria 28, 92–4, 95–6, 95–6
y evaluaciones de importantes consecuencias 192
gasto en educación 144–5, 147
gestión basada en la escuela 163–4
Marco de Acción de Dakar 218
niños sin escolarizar 67, 70
paridad entre los sexos 108, 108
raquitismo infantil 50
receta para la reforma de la gobernanza 140
resultados del aprendizaje 118–19, 120–1, 126
salarios de los docentes 183
y sector privado 175–6
- países en transición
alfabetización 101–2
docentes 127
educación terciaria 97
enseñanza primaria 56, 61
enseñanza secundaria 92, 92, 93, 93
gasto en educación 144–5
niños sin escolarizar 67, 70
paridad entre los sexos 108
resultados del aprendizaje 120–1, 126
- países menos adelantados *véase también*
- países de ingresos bajos; países en desarrollo
ayuda a la educación 225, 225, 226²
- países miembros de la OCDE *véase también*
- países de ingresos altos; países desarrollados
enseñanza preescolar 58–9
nivel de instrucción 29
resultados del aprendizaje **120–1**
- países pobres *véase* países de ingresos bajos; países en desarrollo; países menos adelantados
- países subdesarrollados *véase* países de ingresos bajos; países de ingresos medios; países en desarrollo; países menos adelantados
- Pakistán
alfabetización 31, 117
alfabetización de los adultos 100–1, 101, 102n, 103
cálculo 117
DELP 209, **209**
desigualdades 103, 112, 180
docentes 126, 128, 130–1, 177, 184, 186
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 73, 77, 79, 106, 108, 128, 130–1
enseñanza secundaria 91
escolarización 112, **181**
- gasto en educación 143, 146
gobernanza 73
igualdad/disparidades entre los sexos 35, 70, 106, 108, 112, 178, 180
malnutrición 51
niños sin escolarizar 67, 70, 70, 72, 73
participación de los padres 168
proyectos de educación y gobernanza 248, 249
proyectos y programas de educación 250
sector privado 175, 177–8, **181**
trabajo infantil 87
- Palaos
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 106
igualdad/disparidades entre los sexos 106
- paludismo 48, 88
- Panamá
competencias de lectura 113n
contexto del aprendizaje 125
docentes 128, 130–1
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 77, 106, 128, 130–1
evaluaciones del aprendizaje **120–1**
gasto en educación 146
IDE 134
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 113n
lenguas 123n
malnutrición 51
trabajo infantil 87
- Papua Nueva Guinea
enseñanza primaria 106
igualdad/disparidades entre los sexos 106
- Paraguay
alfabetización 121
competencias de lectura 113n
contexto del aprendizaje 125–6
desigualdades **124**
docentes 115
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 77, 106, 108
evaluaciones del aprendizaje **120**
gasto en educación 146–7
IDE 134
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 113n
lenguas 123n
malnutrición 51
trabajo infantil 87
- paridad entre los sexos (objetivo de la EPT) **109**
acceso a la enseñanza 71, 104–15
alfabetización de los adultos 102–3, 113–14
aprovechamiento escolar 113–15, 123
dentro de los países 109–13
educación terciaria 105, 105, 109, 114
educación e ingresos personales 33
empleo de mujeres 35, 203
enseñanza primaria 70–1, 104–7, 105–6, 108, 112, 178, 180, **181**, 220

- enseñanza secundaria 104–5, 105, 108, **109**, 109, 112, 220
 indicador IDE 132–3
 niños sin escolarizar **68**
 profesoras 115, 115
 progresos 45, 104–15
- participación *véase también* asistencia escolar; escolarización; niños sin escolarizar
 educación terciaria 97
 enseñanza preescolar 59
 enseñanza primaria 133 *véase también* enseñanza primaria universal
 enseñanza secundaria 92, 93
 impacto de los costos de la educación 71, **220**
 y riqueza familiar **68**, 80–5, 81–3, 86, 95–6, 95–6
- participación comunitaria, gestión escolar 168, **169**
- participación voluntaria, de las escuelas 166
- PASEC (evaluaciones del aprendizaje) 194
- PCT (Plan Común de Trabajo) (Nicaragua) 239
- PEC (Programa Escuelas de Calidad) (México) 164, 166–7, **167**
- PEDP (Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria) (República Unida de Tanzania) 239
- Perry Preschool Program **55**
- personal docente *véase* docentes
- Perú
 alfabetización 31, 117
 brechas socioeconómicas 125
 ciencias, aprovechamiento escolar 114
 contexto del aprendizaje 125
 corrupción 151
 desigualdades 30, 82–3, 95, 95, **120–1**
 docentes 115, 130, 130–1, 131
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 75, 75, 75², 76–7, 82, 112, 130–1
 enseñanza secundaria 95, 95, 112
 evaluaciones del aprendizaje 118, **120–1**
 gasto en educación 146–7
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 112, 114
 lenguas 123, 123n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 83
 puntuaciones en matemáticas 114n
 trabajo infantil 87
- peso insuficiente al nacer y malnutrición 50, 51m
- PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) 118, **120–1**
- PISE (Programa de Inversión Sectorial de la Educación) (Malí) 239
- Plan Común de Trabajo (PCT) (Nicaragua) 239
- Plan Estratégico de Inversión en la Educación (Uganda) 242
- Plan Estratégico para la Educación (Camboya) 242
- plan sectorial decenal PRODEC para el desarrollo de la educación (Malí) 239
- planes de educación
 y contexto 198
 EPU **84**
 y equidad 211
 financiación 198, 231, 257
 y gobernanza 201–2
 inadecuada coordinación **159**, 256
 organizaciones de la sociedad civil 210–11
 y tendencias demográficas 62–3
 y VIH/SIDA 204
- planificación del sector educativo 141–2
véase también enfoques sectoriales amplios
- planificación intersectorial 198
- población en edad escolar 62
- población pastoral, DELP **206**
- poblaciones indígenas *véase también* minorías étnicas
 alfabetización 103
 desventajas 111–12
 lenguas 123, 123n
- pobreza *véase también* desventaja; riqueza familiar
 y alfabetización 103
 y corrupción 150
 y DELP 203
 y educación 85
 y EPU 82–3, 85
 y escuelas privadas poco onerosas 176, **177**
 y gasto público en educación 153
 y igualdad/disparidades entre los sexos 111
 y tasas netas de asistencia **159**
 y trabajo infantil 87
 en zonas rurales 112
- políticas *véase* gobiernos nacionales, políticas
- políticas de educación y evaluaciones del aprendizaje 194–5, **195**
- Polonia
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130–1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 121, 130–1
 gasto en educación 146
- Portugal
 AOD 221, 222
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130–1
 donante 229, 230, 230, 243
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106, 121, 130–1
 gasto en educación 146
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 trabajo infantil 87
- prácticas culturales y niñas 111–12
- prácticas en materia de ayuda, encuesta CAD-OCDE 236, **237**
- Pratham (India) 231
- precios de los alimentos 52
- prejuicios sexistas 114–15
- préstamos en condiciones no favorables 231–2, 232
- primer ciclo de la secundaria 93, 93
véase también educación básica
- privación *véase* desigualdad; desventaja; exclusión; inequidad; marginación; pobreza; riqueza familiar
- PRODEC (plan sectorial decenal PRODEC para el desarrollo de la educación) (Malí) 239
- producto nacional bruto (PNB)
 y gasto en educación 143–4, 143, 144–5, 158, **181**, 220
 y salarios de los docentes 183
- Programa de Desarrollo de la Enseñanza Primaria (PEDP) (República Unida de Tanzania) 239
- Programa de Desarrollo del Sector de la Educación (Etiopía) **64**
- Programa Escuelas de Calidad (PEC) (México) 164, 166–7, **167**
- Programa Mundial de Alimentos **220**
- Programa Nacional de EPT (Nepal) 239
- programas *véase también* planes de educación
 aprendizaje a lo largo de toda la vida 98–9
 ayuda *véase* ayuda a la educación
 contratación de los docentes 187–8, **187**
 y elección 171–2
 enseñanza preescolar **54**, 59, **60**
 EPU **64**
 especiales para la desventaja 153
 gestión basada en la escuela 164
 para mejorar la equidad de la financiación 154–7
 paridad entre los sexos **109**, 220
 protección social 197, 207–9
 reducción de la pobreza **199**
 salud 51–2, **53**, 54, 204, 224, 224
 salud pública 88
 sectoriales 249–50
 subvenciones a las escuelas *véase* subvenciones a las escuelas
 trabajo infantil 207–8
 transferencias de dinero **53**, 54, **84**, 207, **208**, 256
- programas de población, porcentaje de la ayuda total 224
- programas de protección social 197, 207–9
 importancia **84**
- programas de salud pública
 y escuelas 88, 204
 porcentaje de la ayuda para la educación 224
 porcentaje de la ayuda total 224
 programas de protección social 207
- programas de subsidios **109**, **209**

Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de los países de la CONFEMEN (PASEC) (Francia) 113
 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 118, **120-1**
 progresión escolar y paridad entre los sexos 107
 Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) 113, 118-19, **120**, 121, 194
 proporción alumnos/docente
 disparidades 126-8, 130-1
 y docentes contractuales 184
 docentes formados 128
 y escolarización **64**
 Proyecto Integrado de Desarrollo del Niño (Bolivia) **53**
 proyectos de inversión 238
 Punjab
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 proyectos y programas de educación 250
 puntuaciones en matemáticas 31, 121-2, 165 *véase también* cálculo
 disparidades entre los sexos 114, 123 y eficacia 149
 escuelas concertadas 171

Q

Qatar
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 106, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 91
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 malnutrición 51

R

raquitismo 37-8, 39, 50, 50n, 51m, 207, 207n
 grave 50, 50n, 51m
 moderado 50, 50n, 51m
 R.B. Venezuela *véase* Venezuela, R.B.
 Read India 231
 recopilación de datos **69**
 recursos *véase* ayuda
 recursos de las escuelas **68**, 124-6, 142-3, 146, 194
 redistribución financiera 157, 161 *véase también* transferencias de dinero
 reducción de la pobreza
 y crecimiento económico 31-2
 y educación 32-3
 enfoque integral 197
 y enfoques integrados 256
 estrategias 197-208, 211, 214-15
 integración de políticas **208**

y políticas de protección social 207-9, **209**
 y reforma de la gobernanza 141-2
 reforma de la educación 140, 162-80
 reforma de la gobernanza 63, 201-2
 del sistema educativo 140, 162-80
 y DELP 140-1, 201-2
 escuelas 162-80, **173**, 260
 evaluación 140
 reforma de tipo cuasimercado 162
 sistemas de educación 174
 reforma del currículo
 y docentes 183
 y evaluaciones del aprendizaje 194
 Reino Unido
 AOD 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 donante 229², 229, 230², 230, 231-2, 233, 243, 245²
 educación terciaria 79, 79
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 121
 gasto en educación 146, 148
 reforma de la gobernanza 247
 sector privado 170
 religión
 DELP 214-15
 y participación en la enseñanza preescolar 58, 59
 remuneración
 en función de los resultados 189-91, **190**, 258
 salarios 146, 161, 182-3, **184**, 188, 241
 repetición de curso
 escuela primaria 73-4, 74, 76, 107
 escuelas secundarias 95-6
 y evaluaciones de importantes consecuencias 192
 y evaluaciones del aprendizaje 194
 y gestión basada en la escuela 165
 huérfanos 89
 y igualdad/disparidades entre los sexos 107
 y paludismo 88
 República Árabe Siria
 enseñanza preescolar 56, 57, 59
 enseñanza primaria 106
 enseñanza secundaria 92n
 evaluaciones del aprendizaje 118n
 gasto en educación 147
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 malnutrición 51
 República Centroafricana
 alfabetización de los adultos 102, 102n
 educación terciaria 110
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 77, 106, 108
 escolarización 110
 gasto en educación 144, 146-7
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107, 108, 110
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 70
 trabajo infantil 87

República Checa
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130-1
 enseñanza primaria 67, 121, 130-1
 gasto en educación 146
 República de Corea
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 docentes 130-1
 educación terciaria 79
 enseñanza primaria 66, 77, 121, 130-1
 gasto en educación 144-5, 146
 República de Moldova
 aprovechamiento escolar 121
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 75, 75², 121
 enseñanza secundaria 109
 gasto en educación 146
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos 109, 114
 puntuaciones en matemáticas 114
 trabajo infantil 87
 República Democrática del Congo
 alfabetización de los adultos 101
 DELP 206
 enseñanza primaria 75
 gobernanza 249
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 68, **69**, 71
 proyectos de educación y gobernanza 248, 249
 República Democrática Popular Lao
 desigualdades 112
 docentes 128, 130-1, 187, **187**
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 66, 73, 74, 77, 79, 106, 128, 130-1
 escolarización 112
 gasto en educación 144-5, 147
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 112
 malnutrición 51
 República Dominicana
 alfabetización 117
 ayuda a la educación 228
 competencias de lectura 113n
 desigualdades 82-3, 86, 95
 docentes 128, 130-1
 enseñanza preescolar 57, 59
 enseñanza primaria 67, 74-5, 77, 82, 86, 106, 108, 112, 128, 130-1
 enseñanza secundaria 95, 112
 escolarización 228
 evaluaciones del aprendizaje **121**
 gasto en educación 147
 IDE 132, 134
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 108, 112, 113n
 lenguas 123n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 83, 228
 raquitismo 39
 tasa de mortalidad infantil 36, 49²

trabajo infantil 87
vacunación 37

República Islámica del Irán
alfabetización 118n
alfabetización de los adultos 100, 101
aprovechamiento escolar 120
docentes 130-1
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 66, 106, 120, 130-1
enseñanza secundaria 91
gasto en educación 146-7
igualdad/disparidades entre los sexos 106
malnutrición 51
niños sin escolarizar 67

República Popular Democrática de Corea
enseñanza primaria 77
malnutrición 51

República Unida de Tanzania
alfabetización de los adultos 101, 102n
alimentación y salud 88-9
ayuda a la educación 220², 226-7, 227-8, 239, 245
contexto del aprendizaje 125
DELP 199, 199, 205, 214-15
desigualdades 30, 82-3, 86, 95
docentes 128, 128, 129
educación no formal 99
enseñanza preescolar 56, 63
enseñanza primaria 63-4, 66, 74, 74-5, 77, 77-8, 82, 86, 108, 112, 128, 153, 220
enseñanza secundaria 94, 95, 95, 112
escolarización 227, 228, 246
evaluaciones del aprendizaje 194
gobernanza 73
IDEGI 135, 135
igualdad/disparidades entre los sexos 107n, 108, 112, 114
malnutrición 51, 53
niños sin escolarizar 67, 67, 69, 71, 83, 220, 226, 227-8
organizaciones de la sociedad civil 210
puntuaciones en matemáticas 114
raquitismo 39
subvenciones a las escuelas 154
supresión de los derechos de escolaridad 87, 153
tasa de mortalidad infantil 36, 49²
trabajo infantil 87
vacunación 37
VIH/SIDA 89

resultados del aprendizaje
y apoyo a los docentes 195
y ausentismo docente 129-30
disparidades 118-26, 119
disparidades dentro de los países 121-2
y elección 170-1, 173
evaluaciones internacionales 118-19
factores del sistema 123-4
factores relacionados con los alumnos 122-3
y gestión basada en la escuela 165
igualdad entre los sexos 113-14
impacto del entorno 46, 122, 124-6, 124, 256

proporción alumnos/docente 126-30
y remuneración de los docentes 189-90

retención *véase también* finalización escolar satisfactoria; tasa de supervivencia
y igualdad/disparidades entre los sexos 107

riqueza familiar *véase también* desventaja; pobreza
y alfabetización 33, 102-4
y diferencias en la financiación 153
y financiación 153
y gasto en educación 142
indicador IDEGI 133, 135, 135
y nivel de instrucción 81
y oportunidades educativas 30

Pakistán 181
y paridad entre los sexos 109-13, 112
y participación 68, 80-5, 81-3, 86, 95-6, 95-6
y participación en la enseñanza preescolar 55-6, 60
y protección social 206
y sector privado 177-8

Rumania
aprovechamiento escolar 121
ciencias, aprovechamiento escolar 119
docentes 130-1
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 67, 121, 130-1
evaluaciones del aprendizaje 194
gasto en educación 146-7
IDE 134
niños discapacitados 90
trabajo infantil 87

Rwanda
alfabetización de los adultos 102n-3n
ayuda a la educación 242
DELP 214-15
desigualdades 81-3, 95, 103n, 109n
docentes 126, 128, 128, 129, 130-1
enseñanza primaria 75, 77, 79, 81-2, 106, 108, 111n, 112, 128, 130-1
enseñanza secundaria 95, 111n, 112
gasto en educación 146-7
IDEGI 135
igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107n, 108, 109n, 112
malnutrición 51
niños sin escolarizar 83
raquitismo 39
tasa de mortalidad infantil 36
trabajo infantil 87
VIH/SIDA 89

S

SACMEQ (evaluaciones del aprendizaje) 194²

Saint Kitts y Nevis
enseñanza primaria 106
gasto en educación 146
igualdad/disparidades entre los sexos 106

salarios, docentes 146, 161, 182-3, 184, 188, 241

salud *véase* atención prenatal; salud y nutrición infantiles; VIH/SIDA
salud y nutrición infantiles 46-8, 87-90
véase también malnutrición; nutrición y salud; programas de salud pública y políticas de protección social 207
y programas de protección social 208

Samoa
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 66

San Vicente y las Granadinas
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 106
gasto en educación 146
igualdad/disparidades entre los sexos 106

saneamiento 71, 125, 224, 224

Santa Lucía
docentes 128, 130-1
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 77, 106, 128, 130-1
enseñanza secundaria 92n
gasto en educación 146-7
IDE 134
igualdad/disparidades entre los sexos 106

Santo Tomé y Príncipe
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 66, 77, 108
IDE 132
igualdad/disparidades entre los sexos 107n, 108
malnutrición 51

sarampión 48

Sarva Shiksha Abhiyan (India) 169, 240

Save the Children 231

sector educativo, corrupción 150

sector privado *véase también* alianzas entre el sector público y el privado y aprovechamiento 123, 170-1, 173
disparidades geográficas 176
y donantes 248
y elección 141, 162
escolarización 172-3, 178
escuela primarias, proporción alumnos/docente 129
escuelas privadas poco onerosas 175-9, 181, 257
modelo sueco 174
prestación de servicios educativos 170
regulación 202

sector social
porcentaje de la ayuda para la educación 224
porcentaje de la ayuda total 224
seguimiento *véase también* evaluación aprendizaje a lo largo de toda la vida 98-9
ayuda a la educación 237
calidad de la educación 182, 195, 256
del gasto público 151-2, 151-2
equidad 201
escuelas privadas poco onerosas 179
gasto en educación 151-2, 152

- importancia 44
 por parte de los padres 186
 resultados del aprendizaje 191–6,
 191n
 segundo ciclo de la secundaria 93, 93
 Segundo Estudio Regional Comparativo y
 Explicativo (SERE) 113
 selectividad 124, 173
 Senegal
 alfabetización de los adultos 102n–3n
 ayuda a la educación 227, 228
 DELP 200n, 209, 214–15
 desigualdades 81, 82, 83, 83, 85, 95,
 103n, 111n
 docentes 127
 educación no formal 98
 eficacia 149
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 75², 77, 78,
 79, 81, 82, 83, 85, 106, 111n, 112
 enseñanza secundaria 95, 112
 escolarización 227, 228
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 144–5, 146–7
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 107n, 111n, 112, 113n
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 67, 70, 72, 83,
 144, 228
 puntuaciones en matemáticas 113n
 raquitismo 39
 supresión de los derechos de
 escolaridad 153
 tasa de mortalidad infantil 36
 trabajo infantil 87
 separación de los alumnos por ramas
 123
 Serbia
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 enseñanza preescolar 57, 57, 59
 Servicio de Desarrollo Infantil Integrado
 (ICDS) (India) 52
 Sexta Conferencia Internacional de
 Educación de Adultos 99
 Seychelles
 enseñanza secundaria 91
 gasto en educación 144–5, 146
 igualdad/disparidades entre los sexos
 107n, 114
 puntuaciones en matemáticas 114
 SIDA véase VIH/SIDA
 Sierra Leona
 alfabetización de los adultos 102n–3n
 desigualdades 103n
 enseñanza preescolar 56, 59
 enseñanza primaria 106
 gasto en educación 146
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 107
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87
 SIGP (Indonesia) 151
 SIMECAL (Sistema de Medición y
 Evaluación de la Calidad de la
 Educación) (Bolivia) 194–5
 Sindh
 proyectos de educación y gobernanza
 248, 249
 proyectos y programas de educación
 250
 Singapur
 alfabetización 121
 aprovechamiento escolar 121
 enseñanza primaria 121
 malnutrición 51
 Sistema Nacional de Evaluación del
 Desempeño (Chile) 189
 sistemas de gestión financiera 151–2,
 242
 sociedad civil véase organizaciones de la
 sociedad civil
 Solidario (México) 208–9
 Somalia
 capacidades 244
 malnutrición 51
 Sri Lanka
 alimentación y salud 88, 125
 contexto del aprendizaje 125–6
 docentes 184
 equidad 198
 evaluaciones del aprendizaje 194
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87
 subalimentación 50, 125 véase también
 salud y nutrición infantiles
 subsidios véase subvenciones a las
 escuelas
 subsidios para la formación 69
 subvención para niños (Sudáfrica) 208
 subvenciones a las escuelas 159, 167
 subvenciones condicionales 152, 157–8
 subvenciones globales 151, 158, 160
 subvenciones por alumno 152, 154–5,
 155, 167
 Sudáfrica
 alfabetización 31, 117, 118n, 120, 121
 aprovechamiento escolar 120
 descentralización 157
 docentes 129–30
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 106, 108,
 120
 evaluaciones del aprendizaje 191,
 194–5
 gasto en educación 144–5, 146
 IDE 134
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 108
 malnutrición 51
 niños discapacitados 90
 participación de los padres 169
 reforma de la gobernanza 140
 trabajo infantil 87
 VIH/SIDA 130
 Sudán
 alfabetización de los adultos 101,
 103n
 ayuda a la educación 231
 desigualdades 103n
 docentes 128
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 106, 128
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 71
 Suecia
 AOD 221, 221
 aprovechamiento escolar 121
 bonos 170–1
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 desigualdades 123n
 docentes 130–1
 donante 229, 230, 230, 232, 233
 enseñanza preescolar 59
 enseñanza primaria 67, 121, 130–1
 gasto en educación 146
 reforma de la gobernanza 174
 sector privado 170
 Suiza
 AOD 221
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 desigualdades 123n
 donante 229, 230, 230
 enseñanza primaria 67, 121
 gasto en educación 146
 supervisión escolar 191, 195–6, 196
 Suriname
 docentes 130–1
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 130–1
 malnutrición 51
 Swazilandia
 alfabetización 117
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 106, 108
 gasto en educación 144–5, 146–7
 IDE 132, 134
 igualdad/disparidades entre los sexos
 106, 108
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87

T

- Tailandia
 aprovechamiento escolar 121
 ciencias, aprovechamiento escolar
 119
 currículo 165
 enseñanza preescolar 59
 enseñanza primaria 121
 gasto en educación 144–5
 gestión basada en la escuela 165
 malnutrición 51
 Tanzania véase República Unida de
 Tanzania
 tasa de mortalidad infantil 35–7, 36,
 47–9, 48–9, 50, 52, 256
 tasa de mortalidad materna 36
 tasa de supervivencia
 enseñanza primaria y secundaria
 84–5, 84, 94, 96

hasta grado 5 30, 30, 75, 84, 94, 94, 96, 107, 107
 hasta grado 9 29–30, 75, 75, 77–8, 96
 hasta grado 12 94, 94, 95–6, 96
 tasas brutas de escolarización educación terciaria 97
 enseñanza preescolar 56, 56–7, **58**
 enseñanza primaria 62, **64**, 106
 enseñanza secundaria 92–3, 93, 108, 108, **109**, 109
 y paridad entre los sexos 106, **181**
 tasas brutas de ingreso, enseñanza primaria 61, 61
 tasas de alfabetización 101–3, 102
 tasas de terminación de estudios véase finalización escolar satisfactoria
 tasas netas de asistencia enseñanza primaria 79, 81, 86, 111, 112, 159m, **159**
 enseñanza secundaria 111, 112
 tasas netas de escolarización y eficacia del gasto en educación 149
 enseñanza primaria 62, 63–4, 66–7 aumentos 64, **64**, **69**, 133
 y ayuda 228
 y subvenciones **155**
 y supervivencia 76–7, 77–8
 enseñanza secundaria 91, 92
 tasas netas totales de escolarización (TNTE) 71, 72
 Tawana Pakistán **209**
 Tayikistán
 docentes 128
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106, 128
 enseñanza secundaria 109n
 gasto en educación 144–5, 147
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 109n
 TBE véase tasas brutas de escolarización
 Tercer Mundo véase países de ingresos bajos; países de ingresos medios; países en desarrollo; países menos adelantados
 Territorios Autónomos Palestinos
 docentes 130–1
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 130–1
 enseñanza secundaria 91
 evaluaciones del aprendizaje 118n
 malnutrición 51
 tiempo del aprendizaje 124, 256
 Timor-Leste
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 malnutrición 51
 niños sin escolarizar 70
 TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) 114, 118, 122, 194
 TNE véase tasas netas de escolarización
 Tobago véase Trinidad y Tobago
 Togo
 alfabetización de los adultos 102n–3n
 desigualdades 83, 103n

docentes 130–1, 184, **184**
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 66, 77, 79, 83, 106, 108, 130–1
 enseñanza secundaria 109
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107, 108, 109
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87
 Tokelau
 enseñanza primaria 106
 enseñanza secundaria 91n
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 Tonga
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 66, 77, 106
 enseñanza secundaria 92
 gasto en educación 144–5
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 trabajo infantil 54, 85–7, 87, 207–8
 transferencia de autoridad véase también descentralización y equidad 140, 156–8, 260
 transferencias condicionales de dinero 208, 256
 transferencias de dinero **53**, 54, **84**, 207, **208**, 256
 transferencias de recursos gubernamentales 156–8, 161
 transferencias de recursos y descentralización 156–61
 transición
 hacia el segundo ciclo de la secundaria 93
 hacia la educación terciaria 79
 hacia la enseñanza secundaria 91, 92, 93, 93
 hacia la escuela primaria 192
 Trinidad y Tobago
 alfabetización 118n, 121
 aprovechamiento escolar 120
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 67, 77, 108, 120
 igualdad/disparidades entre los sexos 108
 malnutrición 51
 trabajo infantil 87
 Túnez
 alimentación y salud 125
 aprovechamiento escolar 120
 ayuda a la educación **233**
 ciencias, aprovechamiento escolar 118, 119
 contexto del aprendizaje 125–6
 desigualdades **124**
 docentes 115, 130–1
 enseñanza primaria 66, 77, 106, 120, 130–1
 enseñanza secundaria 109
 evaluaciones del aprendizaje 118, 118n
 gasto en educación 144–5, 146
 IDE 132
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 109
 malnutrición 51

turnos dobles **69**
 Turquía
 alfabetización de los adultos 100, 101
 aprovechamiento escolar 120
 ciencias, aprovechamiento escolar 119
 desigualdades 97
 enseñanza preescolar 57
 enseñanza primaria 106, 120
 gasto en educación 146–7
 igualdad/disparidades entre los sexos 106
 niños sin escolarizar 70, 72
 trabajo infantil 87

U

UBEC (Nigeria) **159**
 Ucrania
 docentes 128
 enseñanza primaria 128
 gasto en educación 146
 UE véase Unión Europea
 Uganda
 alfabetización 117
 contexto del aprendizaje 125
 corrupción **152**
 DELP 211, 214–15
 descentralización 157, 160
 desigualdades 80, 82–3, 95
 docentes **127**, 129–30, 186, 188
 enseñanza preescolar 56
 enseñanza primaria 75, 75, 75², 79, 79, 80, 82, 106, 112
 enseñanza secundaria 91, 95, 109, 112
 escolarización 246
 evaluaciones del aprendizaje 194
 gasto en educación 146–7
 IDEGI 135
 igualdad/disparidades entre los sexos 106, 107n, 109, 112
 malnutrición 51
 niños discapacitados **90**
 niños sin escolarizar 83, 242
 raquitismo 39
 reducción de la pobreza 199
 reforma de la gobernanza 140
 supervisión escolar **196**
 supresión de los derechos de escolaridad 153
 tasa de mortalidad infantil 36, 49
 UNICEF **220**, 230, 231
 Unión Europea, código de conducta 245
 URSS véase Armenia; Azerbaiyán; Belarrús; Estonia; Federación de Rusia; Georgia; Kazajistán; Kirguistán; Letonia; Lituania; República de Moldova; Ucrania; Uzbekistán.
 Uruguay
 alfabetización **120**
 cálculo **120**
 ciencias, aprovechamiento escolar 119, **120**
 competencias de lectura 113n
 contexto del aprendizaje 125–6

docentes 131
enseñanza preescolar **55, 57**
enseñanza primaria 77, 108
evaluaciones del aprendizaje 191, **195**
gasto en educación 146
igualdad/disparidades entre los sexos
108, 113n
malnutrición 51

Uzbekistán
docentes 128
enseñanza preescolar 57, 59
enseñanza primaria 128
gobernanza 249
proyectos de educación y gobernanza
248, 249
trabajo infantil 87

V

vacunación 37, 47, **52**

Vanuatu
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 66
gasto en educación 144–5
varones *véase también* hombres
acceso a la enseñanza 70
aprovechamiento 113–15
asistencia escolar 111–12
educación terciaria 105, 105
enseñanza primaria 105
enseñanza secundaria 94, 104–5, 105
niños sin escolarizar 70, 70

Venezuela, R.B.
aprovechamiento escolar 120
ayuda a la educación 232
enseñanza preescolar 57
enseñanza primaria 67, 77, 108, 120
enseñanza secundaria 92n
gasto en educación 147
IDE 134
igualdad/disparidades entre los sexos
108
malnutrición 51

Viet Nam
alfabetización de los adultos 103
atención prenatal 38
contexto del aprendizaje 194
DELP 200n, 214–15
descentralización 156
desigualdades 34, 81–2, 82–3, 95
docentes 128
enseñanza preescolar 58, 59
enseñanza primaria 82, 82, 112, 128
enseñanza secundaria 95, 112
evaluaciones del aprendizaje 194
IDEGI 135
igualdad/disparidades entre los sexos
112
malnutrición 51
niños sin escolarizar 83
tasa de mortalidad infantil 36, 49
trabajo infantil 87
vacunación 37

VIH/SIDA
DELP 214–15
y docentes 130

y gobiernos 204, **204**
impacto de la educación 38
mayor acceso a los fármacos 47
y participación 88–9

W

woredas (Etiopía) **160, 160**

Y

Yemen
ayuda a la educación 228, 231
enseñanza preescolar 56
enseñanza primaria 63, 66, 77, 106,
108
enseñanza secundaria 108–9
escolarización 228
IDE 133, 134
igualdad/disparidades entre los sexos
106, 108, 108, 109, 115
malnutrición 51, 52
niños sin escolarizar 67, 70, 72, 72,
228
trabajo infantil 87

Yugoslavia *véase* Bosnia y Herzegovina;
Croacia; Eslovenia; Macedonia (ex-
República Yugoslava de); Montenegro;
Serbia

Z

Zambia
alfabetización 117
alfabetización de los adultos 31, 102n
ayuda a la educación 220, 226–7,
227–8, 239, 245
contexto del aprendizaje 125
DELP 214–15
desigualdades 30, 82–3, 95, 95
docentes **127, 130–1**
educación no formal 99
enseñanza primaria 63, 66, 75, 75²,
76–8, 82, 106, 108, 112, 130–1, 146,
153, 220
enseñanza secundaria 95, 95, 111, 112
escolarización 227, 228, 246
evaluaciones del aprendizaje 194
gasto en educación 144–5, 146–7
IDE 132, 134
IDEGI 135
igualdad/disparidades entre los sexos
106, 107n, 108, 111, 112, 114
malnutrición 51
niños discapacitados 90
niños sin escolarizar 67, 82, 83, 226,
227–8
puntuaciones en matemáticas 114
raquitismo 39
salarios de los docentes 146
supresión de los derechos de
escolaridad 153
tasa de mortalidad infantil 36, 49, 49²
trabajo infantil 87

Zanzíbar *véase también* República Unida
de Tanzania
evaluaciones del aprendizaje 194
igualdad/disparidades entre los sexos
114
puntuaciones en matemáticas 114

Zimbabue
desigualdades 82–3, 95
enseñanza primaria 66, 75, 75², 82,
112
enseñanza secundaria 95, 112
evaluaciones del aprendizaje 194
IDEGI 135, 135
igualdad/disparidades entre los sexos
107n, 112
malnutrición 51
niños sin escolarizar 83
tasa de mortalidad infantil 36
trabajo infantil 87
vacunación 37

zonas rurales *véase también* zonas
urbanas
acceso a la enseñanza 63, **64, 249**
y alfabetización 103
asistencia escolar 86
calidad de los docentes 182
contratación de los docentes 187, **187**
DELP 214–15
desigualdades 85, 86, 135
docentes 129
y docentes contractuales **185**
EDUCO 164
enseñanza preescolar 56, **58**
escolarización **181**
y gasto en educación 161
y mortalidad infantil 49, 49
y niñas 112
niños sin escolarizar 65
pobreza 112
progresos EPT 135
recursos de las escuelas 125
sector privado 176, 178

zonas urbanas
asistencia a la escuela primaria 86
calidad de los docentes 182
desigualdades 85, 135, 205
enseñanza preescolar **58, 58**
escolarización **181**
escuelas privadas poco onerosas
178–9, **179**

Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza

El acceso a la instrucción es un derecho fundamental de todo ser humano. Sin embargo, en todo el mundo se siguen dando grandes desigualdades en la educación debidas a las diferencias de ingresos, sexo, lugar de domicilio e idioma, así como a otros factores de desventajas. Esas disparidades amenazan con socavar los esfuerzos encaminados a alcanzar los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) pactados por más de 160 gobiernos el año 2000. Si en el programa de la EPT no se otorga una prioridad esencial a las estrategias encaminadas a establecer una mayor equidad, millones de niños, jóvenes y adultos se verán privados de la oportunidad de recibir educación y efectuar los aprendizajes que necesitan para desarrollar todas sus posibilidades, salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de sus respectivas sociedades.

En esta séptima edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* se muestran documentadamente los progresos hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Centrándose en los olvidados de la educación, el Informe examina los planteamientos actuales con respecto a la reforma de la gobernanza de los sistemas educativos y trata de evaluar si están contribuyendo a mejorar el acceso a la educación, su calidad, la participación en ella y la rendición de cuentas. También examina la gobernanza en el ámbito de la ayuda a la educación. Los países ricos se comprometieron en su día a no permitir que ninguna estrategia nacional de educación corriera al fracaso por falta de una financiación suficiente. Sin embargo, este compromiso no se está cumpliendo.

El Informe, que incluye indicadores estadísticos sobre todos los niveles de educación en unos 200 países y territorios, constituye una guía de referencia que sienta autoridad.



Ediciones
UNESCO



Foto de la portada

A diferencia de muchos otros hijos de familias pobres, este muchacho indonesio puede aprender a leer y escribir en la escuela.

© BODY PHILIPPE / HOA-QUI

