

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos

Educación para Todos



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

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:
Lograr la calidad para todos

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Lograr la calidad para todos



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

Ediciones
UNESCO

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

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

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

© UNESCO, 2014
Todos los derechos reservados
Publicado en 2014 por la Organización
de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: UNESCO
Foto de la portada: Poulomi Basu

Compuesto por la UNESCO
ISBN 978-92-33-04255-1

Prólogo

En este undécimo Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo se actualiza oportunamente la información sobre los avances logrados por los países en la consecución de los objetivos mundiales de educación acordados en 2000. En él se presentan también argumentos convincentes en favor de que la educación ocupe un lugar central en la agenda mundial para el desarrollo después de 2015. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2008 nos preguntábamos: “¿alcanzaremos la meta?”. Cuando faltan menos de dos años para 2015, en el presente Informe se indica claramente que no.

Sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela. El acceso no es el único problema crítico, la mala calidad limita también el aprendizaje, aun para los niños que logran ir a la escuela. Un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela. Para alcanzar nuestros objetivos, en este Informe se pide a los gobiernos que redoblen sus esfuerzos por impartir enseñanza a todos los que enfrentan dificultades, ya sea debido a la pobreza, a cuestiones de género, al lugar en donde viven o a otros factores.

Un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes. Liberar su potencial es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. Todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes y se deteriora en caso contrario, lo que contribuye a los alarmantes niveles de analfabetismo entre los jóvenes de que se da cuenta en este Informe.

Los gobiernos deben intensificar los esfuerzos por contratar a 1,6 millones de docentes suplementarios para lograr la enseñanza primaria universal en 2015. En este Informe se definen cuatro estrategias para conseguir que los mejores docentes impartan a todos los niños una educación de buena calidad. En primer lugar, se deben escoger los docentes apropiados que reflejen la diversidad de los niños a quienes va destinada su enseñanza. En segundo lugar, los docentes deben estar capacitados para apoyar a los educandos más rezagados desde los primeros grados. La tercera estrategia apunta a superar las desigualdades en el aprendizaje destinando a los mejores docentes a las zonas más problemáticas de un país. Por último, los gobiernos deben ofrecer a los maestros y profesores una combinación acertada de incentivos a fin de alentarlos a que no abandonen la docencia y conseguir que todos los niños aprendan, independientemente de su condición.

Ahora bien, los docentes no pueden cargar con toda la responsabilidad. En el Informe se muestra también que los docentes solo pueden esmerarse en el contexto apropiado, con planes de estudios bien concebidos y estrategias de evaluación que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

Esas políticas tienen un costo. Por ello es necesario que se produzca un cambio radical en la financiación. El déficit de financiación de la educación básica asciende en la actualidad a 26.000 millones de dólares estadounidenses al año, en tanto que la ayuda sigue disminuyendo. En esta etapa, los gobiernos no pueden sencillamente darse el lujo de reducir la inversión en la educación y los donantes no deben incumplir sus promesas de financiación. Esto exige encontrar nuevas maneras de financiar las necesidades urgentes.

Debemos extraer las enseñanzas de estos datos a fin de elaborar una nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible después de 2015. Como se muestra en este Informe, la igualdad en el acceso y el aprendizaje debe ocupar un lugar preponderante en los futuros objetivos de educación. Debemos lograr que todos los niños y jóvenes aprendan las nociones básicas y tengan la oportunidad de adquirir las competencias transferibles necesarias para convertirse en ciudadanos del mundo. Debemos también fijarnos objetivos claros y mensurables que posibiliten el seguimiento y la vigilancia, tan importantes para los gobiernos y los donantes, y permitan subsanar las insuficiencias restantes.

Conforme avanzamos hacia 2015 y establecemos la nueva agenda para después de esa fecha, todos los gobiernos deben invertir en la educación como acelerador del desarrollo inclusivo. Los datos que figuran en este Informe muestran claramente que la educación confiere sostenibilidad a los avances en la consecución de todos los objetivos de desarrollo. Educar a las madres significa empoderar a las mujeres y salvar vidas de niños. Educar a las comunidades significa transformar las sociedades e impulsar el crecimiento económico. Tal es el mensaje de este Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.



Irina Bokova
Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

La elaboración de este Informe no habría sido posible sin las contribuciones de numerosas personas. El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo quisiera expresar su reconocimiento por su apoyo y agradecerles el tiempo y los esfuerzos que le dedicaron.

El consejo consultivo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo prestó un apoyo inestimable. Amina J. Mohammed, presidente del consejo consultivo, nos respaldó constantemente en nuestra labor. Damos las gracias en particular a los patrocinadores sin cuyo apoyo financiero la elaboración del Informe no habría sido posible.

Quisiéramos también expresar nuestro reconocimiento a la UNESCO, tanto en la Sede como fuera de ella, así como a los institutos de la UNESCO. Estamos muy agradecidos con numerosas personas, divisiones y unidades de la Organización, en particular en el Sector de Educación y en el de Relaciones Exteriores, por haber facilitado nuestra labor cotidiana. Como siempre, el Instituto de Estadística de la UNESCO desempeñó un papel esencial y quisiéramos dar las gracias a su director Hendrik van der Pol y a su personal entusiasta, a saber, Redouane Assad, Sheena Bell, Manuel Cardoso, Amélie Gagnon, Friedrich Huebler, Alison Kennedy, Elise Legault, Weixin Lu, Albert Motivans, Simon Normandeau, Said Ould Ahmedou Voffal, Pascale Ratovondrahona y Weng Xiaodan.

Un grupo de expertos, integrado por Beatrice Avalos, Christopher Colclough, Ricardo Fuentes-Nieva y Andreas Schleicher, nos ayudó durante la fase inicial y quisiéramos darles nuestros más efusivos agradecimientos.

El equipo del Informe quisiera también dar las gracias a los investigadores que prepararon documentos de información y otras contribuciones que alimentaron el análisis del Informe: Nadir Altinok, Massimo Amadio, Allison Anderson, Nisha Arunatilake, Monazza Aslam, Julie Beranger, Sonia Bhalotra, Michael Bruneforth, Amparo Castelló-Climent, Yekaterina Chzhen, Damian Clarke, Elizabeth Clery y Rebecca Rhead, Santiago Cueto, Marta Encinas-Martin, Brian Foster, Emmanuela Gakidou, Julián José Gindin, César Guadalupe, Kenneth Harttgen, Frances Hunt, Priyanka Jayawardena, Sophia Kamarudeen, Stephan Klasen, Simon Lange, Juan León, Ken Longden, Anit N. Mukherjee, Sandra Nieto, Yuko Nonoyama-Tarumi, Lee Nordstrum, Moses Oketch, Raúl Ramos, Caine Rolleston, Ricardo Sabates, Spyros Themelis, William Thorn, Kristen Weatherby y Jon Douglas Willms. Van también nuestros agradecimientos a los estudiantes de la London School of Economics que prepararon un documento para el Informe como parte de su proyecto Capstone.

Nuestro agradecimiento va también a varias instituciones, a saber, el Annual Status of Education Report (ASER) India, ASER Pakistán, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, Polo de Dakar, Entendiendo el Trabajo Infantil y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Damos gracias especiales a cuantos trabajaron incansablemente para prestar apoyo a la producción del Informe: Rebecca Brite, Erin Crum, Kristine Douaud, FHI 360, Imprimerie Faber y Max McMaster. Muchos colegas dentro y fuera de la UNESCO

participaron en la traducción y producción del Informe y quisiéramos darles las gracias a todos.

Varias personas contribuyeron a la labor relativa al Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo en el ámbito de la comunicación y la divulgación: Rachel Bhatia, Nicole Comferto, Rachel Palmer, Liz Scarff y Salma Zulfiqar. Para las imágenes, la infografía y las citas de los docentes, el equipo del Informe contó con la ayuda de Escolas do Amanhã (Brasil), la Pratham Education Foundation (India), Eneza Education (Kenya), el equipo de la Gauteng Primary Literacy and Mathematics Strategy (Sudáfrica), el Legal Resources Centre (Sudáfrica), Class Act Educational Services (Sudáfrica), Morpeth School (Reino Unido), Internacional de la Educación, Information is Beautiful, Voluntary Service Overseas y Wild is the Game.

Por último, quisiéramos dar las gracias a los pasantes que prestaron apoyo al equipo en varios ámbitos de su labor: Stephie-Rose Nyot y Vivian Leung en comunicación y divulgación; Sarah Benabbou y Matthieu Lanusse en producción y distribución y Ming Cai, Marcela Ortiz y Rafael Quintana en investigación.

El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

Directora: Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Marcos Delprato, Nihan Köseleci Blanchy, Joanna Härmä, Catherine Jere, Andrew Johnston, François Leclercq, Alasdair McWilliam, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Martina Simeti, Emily Subden, Asma Zubairi.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo es una publicación anual independiente facilitada y apoyada por la UNESCO.

Para más información, pónganse en contacto con:

Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia
Correo electrónico: efareport@unesco.org
Teléfono: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org
efareport.wordpress.com

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

2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación
2011. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación
2010. Llegar a los marginados
2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza
2008. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?
2007. Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia
2006. Educación para todos – La alfabetización, un factor vital
2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad
2003/4. Educación para todos – Hacia la igualdad entre los sexos
2002. Educación para todos – ¿Va el mundo por el buen camino?

Índice

Prólogo	i
Agradecimientos	iii
Lista de gráficos, infografías, cuadros y recuadros	vii
Panorama	1

Parte 1. Seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT 48

Capítulo 1 Los seis objetivos de la EPT	50
Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia	53
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal	61
Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos	72
Objetivo 4: Alfabetización de los adultos	80
Objetivo 5: Paridad e igualdad de género	86
Objetivo 6: Calidad de la educación	94
No dejar a nadie rezagado – ¿Cuánto tiempo tomará?	105
El seguimiento de los objetivos mundiales de la educación después de 2015	111
Capítulo 2 Financiación de la Educación para Todos	120
Tendencias de la financiación de la Educación para Todos	123
Muchos países que están lejos de la EPT tienen que gastar más en educación	125
Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación	128
Tendencias de la ayuda a la educación	140
Tener en cuenta todo el gasto en educación	150
Conclusión	153

Parte 2. La educación transforma la vida 154

Capítulo 3 La educación transforma la vida	154
Introducción	157
La educación reduce la pobreza y fomenta el empleo y el crecimiento	158
La educación favorece las posibilidades de tener una vida más sana	170
La educación promueve sociedades sanas	187
La educación debe ser una parte de la solución de los problemas ambientales mundiales	196
Conclusión	205

Parte 3. Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje 206

Capítulo 4 La crisis del aprendizaje afecta más a los más desfavorecidos	208
Introducción	211
La crisis mundial del aprendizaje: es urgente actuar	211
Mejorar el aprendizaje a la vez que se amplía el acceso	224
Una educación de baja calidad deja una herencia de analfabetismo	229
Conclusión	235

Capítulo 5	Hacer de la calidad de la enseñanza una prioridad nacional.....	236
	Introducción	239
	Hay que hacer de la calidad un objetivo estratégico de los planes de educación.....	239
	Lograr que haya un número suficiente de docentes en las aulas	245
	Conclusión.....	253
Capítulo 6	Cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes.....	257
	Introducción	257
	Estrategia 1: Atraer a los mejores docentes	257
	Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender.....	261
	Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan	277
	Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes.....	282
	Fortalecimiento de la gestión de los docentes.....	296
	Conclusión.....	307
Capítulo 7	Estrategias relativas a los planes de estudios y la evaluación para mejorar el aprendizaje	308
	Introducción	311
	Lograr que todos los niños adquieran competencias básicas	311
	Reconocer y apoyar a los educandos desfavorecidos	320
	Superar el nivel elemental: las competencias transferibles para una ciudadanía mundial	329
	Conclusión.....	331
	Recomendaciones	332
	Liberar el potencial de los maestros para superar la crisis del aprendizaje	335
	Conclusión.....	340
	Anexo	342
	El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos.....	344
	Cuadros Estadísticos	346
	Cuadros relativos a la ayuda internacional	430
	Glosario	442
	Siglas.....	446
	Bibliografía.....	449
	Índice analítico	450

Lista de gráficos, infografías, cuadros y recuadros

Gráficos

Gráfico I.1: En 2015, muchos países aún no habrán logrado los objetivos de la EPT	48
Gráfico 1.1.1: A pesar de los progresos, se prevé que pocos países alcancen el objetivo de supervivencia infantil.....	55
Gráfico 1.1.2: A pesar de las mejoras, en muchos países más del 40% de los niños de corta edad están malnutridos.....	55
Gráfico 1.1.3: Pocos niños pobres de 4 años de edad reciben enseñanza preescolar.....	57
Gráfico 1.1.4: Objetivo 1 – Será necesario un aumento más rápido de la enseñanza preescolar después de 2015.....	59
Gráfico 1.2.1: Millones de niños seguían sin estar escolarizados en 2011.....	62
Gráfico 1.2.2: Se prevé que casi la mitad de los niños no escolarizados nunca se matricule en una escuela	65
Gráfico 1.2.3: Los niños que corren el riesgo de padecer una discapacidad se enfrentan a grandes obstáculos para lograr acceder a la escuela	66
Gráfico 1.2.4: Objetivo 2. Los progresos hacia la consecución de la enseñanza primaria universal antes de que finalice 2015 son menores de lo que suele suponerse	67
Gráfico 1.2.5: Objetivo 2. Los avances en el logro de la universalización de la enseñanza primaria hasta el último grado son decepcionantes	69
Gráfico 1.2.6: Etiopía ha realizado progresos en el ámbito de la enseñanza primaria mientras que Nigeria se ha estancado.....	70
Gráfico 1.2.7: Indonesia ha avanzado mucho más deprisa que Filipinas en el logro de la enseñanza primaria universal	71
Gráfico 1.3.1: En los países más pobres está aumentando la desigualdad en la terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria	75
Gráfico 1.3.2: Muchos adolescentes de Malawi y Rwanda siguen teniendo grandes dificultades para terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria	74
Gráfico 1.3.3: El número de adolescentes no escolarizados apenas ha disminuido desde 2007.....	75
Gráfico 1.3.4: La alfabetización es fundamental para poder adquirir competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).....	76
Gráfico 1.3.5: Objetivo 3 – De los 82 países sobre los que se dispone de datos, menos de la mitad logrará universalizar el primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de que finalice 2015	77
Gráfico 1.3.6: En América Latina persisten las desigualdades en la enseñanza secundaria	78
Gráfico 1.4.1: En 12 países del África Occidental, menos de la mitad de las jóvenes sabe leer y escribir.....	83
Gráfico 1.4.2: El 72% de la población mundial de adultos analfabetos se concentra en 10 países	82
Gráfico 1.4.3: Las competencias en lectura y escritura difieren sustancialmente entre personas con el mismo nivel de instrucción	84
Gráfico 1.4.4: Objetivo 4 – Por lo menos uno de cada cinco adultos será analfabeto en una tercera parte de los países en 2015.....	85
Gráfico 1.5.1: Los progresos en el logro de la paridad entre los sexos no siempre se traducen en un aumento del acceso universal a la educación	88
Gráfico 1.5.2: Las niñas más pobres son las que tienen menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria	89
Gráfico 1.5.3: Pocos países de bajos ingresos han logrado la paridad entre los sexos en ninguno de los niveles de la educación	90
Gráfico 1.5.4: Objetivo 5 – A pesar de los avances en materia de paridad entre los sexos en la educación, no se alcanzará el objetivo establecido antes de que finalice 2015.....	91
Gráfico 1.5.5: Es posible avanzar rápidamente hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria	93
Gráfico 1.5.6: Es mucho menos probable que las jóvenes iraquíes pobres de las zonas rurales terminen el primer ciclo de la enseñanza secundaria	93

Gráfico 1.6.1: En 29 países hay una gran disparidad entre el número de alumnos por docente y el número de alumnos por docente formado.....	96
Gráfico 1.6.2: En el África Subsahariana hay una falta acusada de docentes mujeres	97
Gráfico 1.6.3: El acceso a los manuales escolares ha empeorado en algunos países del África Meridional y Oriental.....	98
Gráfico 1.6.4: Los niños de los primeros grados a menudo aprenden en aulas en las que los alumnos están hacinados.....	99
Gráfico 1.7.1: Según las tendencias recientes, en varios países se tardará por lo menos otras dos generaciones en lograr que todos, incluidos los pobres, terminen la escuela primaria.....	106
Gráfico 1.7.2: Lograr que todos terminen el primer ciclo de enseñanza secundaria requerirá esfuerzos más concertados	107
Gráfico 1.7.3: El África Subsahariana dista mucho de lograr la educación universal en el ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria	108
Gráfico 1.7.4: Para las jóvenes más vulnerables la alfabetización es un sueño lejano	110
Gráfico 1.8.1: Las desigualdades en el número de años de escolaridad no variaron a lo largo del último decenio	114
Gráfico 1.8.2: En el África Subsahariana, el número de años de escolaridad de los varones más ricos de zonas urbanas aumentó más rápido que el de las jóvenes más pobres de zonas rurales.....	115
Gráfico 1.8.3: Durante el decenio mejoró sobre todo el acceso de los grupos desfavorecidos a la escuela pero no sus tasas de finalización.....	116
Gráfico 1.8.4: Lograr que las adolescentes más pobres finalicen el primer ciclo de la enseñanza secundaria sigue siendo un reto primordial.....	117
Gráfico 1.8.5: La evaluación del número de niños que han adquirido conocimientos no debería excluir a los que no se han sometido a pruebas.....	118
Gráfico 2.1: El gasto en educación ha aumentado en la mayoría de los países de ingresos bajos y medianos desde 1999	124
Gráfico 2.2: Solo unos pocos países han destinado al menos una quinta parte del gasto público a la educación.....	126
Gráfico 2.3: Muchos de los países que están lejos de cumplir los objetivos de la EPT recortan sus presupuestos de educación en 2012	128
Gráfico 2.4: Los países tienen que movilizar recursos y dar prioridad a la educación	129
Gráfico 2.5: Ligeros aumentos del esfuerzo tributario y de la prioridad otorgada al gasto en educación podrían traducirse en aumentos notables de los recursos.....	136
Gráfico 2.6: La ayuda a la educación disminuyó en 1.000 millones de dólares estadounidenses entre 2010 y 2011)	141
Gráfico 2.7: La ayuda a la educación básica disminuyó en 19 países de bajos ingresos entre 2010 y 2011	142
Gráfico 2.8: Entre 2010 y 2011, nueve de los 15 donantes principales redujeron su ayuda a la educación básica a los países de bajos ingresos	144
Gráfico 2.9: En algunos países, la Alianza Mundial para la Educación es un gran donante de ayuda a la educación básica	146
Gráfico 2.10: La doble desventaja de la educación en la ayuda humanitaria: una pequeña proporción de solicitudes y la menor proporción de solicitudes que reciben financiación	148
Gráfico 2.11: Los países afectados por conflictos solo reciben una parte muy pequeña de sus solicitudes de financiación humanitaria de la educación	148
Gráfico 2.12: El 40% de la ayuda a la educación no sale de los países donantes, o vuelve a ellos	149
Gráfico 2.13: Los países de ingresos medianos reciben casi el 80% de la ayuda en concepto de becas y costos imputados a estudiantes extranjeros.....	149
Gráfico 2.14: En los países de ingresos bajos y medianos, las familias pagan un precio elevado por la educación ...	152
Gráfico 3.1: La educación abre puertas al empleo no agrícola	162
Gráfico 3.2: La educación da acceso a empleos más seguros.....	165
Gráfico 3.3: La inversión en educación contribuye al desarrollo.....	167
Gráfico 3.4: La alfabetización mejora la comprensión sobre la forma de prevenir y dar respuesta al VIH/SIDA.....	180
Gráfico 3.5: Correlación entre un nivel de educación más elevado y un apoyo más decidido a la democracia	189
Gráfico 3.6: La educación fomenta un mayor compromiso con formas alternativas de participación política	190
Gráfico 3.7: La educación materna reduce sustancialmente las tasas de fecundidad	204

Gráfico 4.1: 250 millones de niños no logran adquirir los conocimientos básicos de lectura.....	212
Gráfico 4.2: Los resultados del aprendizaje varían considerablemente de un país a otro.....	213
Gráfico 4.3: La riqueza influye en la posibilidad de que los niños en edad de asistir a la escuela primaria adquieran los conocimientos básicos.....	215
Gráfico 4.4: Las niñas más pobres tienen las dificultades mayores para aprender.....	217
Gráfico 4.5: En la India y el Pakistán, es menos probable que las niñas pobres sepan hacer unas operaciones matemáticas básicas.....	219
Gráfico 4.6: Quienes aprenden menos son más proclives al abandono.....	220
Gráfico 4.7: La pobreza dificulta el aprendizaje en el primer ciclo de la secundaria.....	221
Gráfico 4.8: En la escuela secundaria, quienes aprenden menos son los pobres de las zonas rurales.....	222
Gráfico 4.9: En los países desarrollados se dan grandes desigualdades de aprendizaje.....	223
Gráfico 4.10: Los niveles de aprendizaje más bajos en los países ricos son tan malos como los de los estudiantes de algunos países de ingresos medianos.....	224
Gráfico 4.11: En Australia, las diferencias de aprendizaje entre estudiantes aborígenes y no aborígenes se mantienen.....	224
Gráfico 4.12: Algunos países de África Meridional y Oriental han ampliado el acceso y mejorado el aprendizaje.....	225
Gráfico 4.13: A pesar de los avances, los pobres siguen retrasados en el aprendizaje.....	226
Gráfico 4.14: Los avances de México en términos de acceso y aprendizaje beneficiaron a los más pobres.....	228
Gráfico 4.15: Menos de tres cuartos de los jóvenes de países de ingresos bajos y medianos bajos están alfabetizados.....	229
Gráfico 4.16: Muchos jóvenes salen de varios años de enseñanza primaria sin haber adquirido las competencias básicas en lectura.....	230
Gráfico 4.17: En 22 países, menos de la mitad de los jóvenes pobres están alfabetizados.....	231
Gráfico 4.18: Las mujeres más pobres son las que más probabilidad tienen de ser analfabetas.....	232
Gráfico 4.19: Las posibilidades de aprendizaje de las mujeres jóvenes dependen de la riqueza, el lugar de residencia y la etnia.....	233
Gráfico 4.20: Nepal ha conseguido grandes logros en la alfabetización de los jóvenes desfavorecidos.....	234
Gráfico 5.1: En el plano mundial, se necesitan 5,2 millones de maestros de primaria para 2015 y 1,6 millones son maestros suplementarios.....	246
Gráfico 5.2: Se necesitan más de 5,1 millones de nuevos docentes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria para alcanzar el objetivo de la enseñanza secundaria universal en el primer ciclo en 2030.....	247
Gráfico 5.3: Los docentes suplementarios en la primaria se necesitan sobre todo en el África Subsahariana.....	247
Gráfico 5.4: Algunos países necesitan más maestros en la primaria porque el acceso es insuficiente, otros porque el número de alumnos por docente es elevado.....	248
Gráfico 5.5: De continuar la tendencia actual, 29 países no resolverán el problema de la escasez de docentes antes de 2030.....	248
Gráfico 5.6: Algunos países tienen que contratar a docentes a un ritmo mucho más acelerado para resolver el problema de la escasez de docentes de aquí a 2020.....	249
Gráfico 5.7: Malí se enfrenta con un enorme problema para contratar a docentes formados.....	250
Gráfico 5.8: En el Níger, 23% de los egresados del segundo nivel de la educación secundaria deberán convertirse en maestros si se quiere conseguir la EPU en 2020.....	250
Gráfico 5.9: Algunos países se enfrentan con una doble tarea: contratar a docentes formados y formar a los que no lo están.....	251
Gráfico 5.10: En algunas escuelas del norte de Nigeria, hay más de 200 alumnos por docente formado.....	251
Gráfico 5.11: Algunos países deberán incrementar el presupuesto de educación en un 20% por lo menos para sufragar el costo de los maestros suplementarios en la primaria.....	252
Gráfico 5.12: El costo de la contratación de maestros suplementarios no superará en la mayor parte de los casos el punto de referencia del 3% del PNB para los gastos dedicados a la enseñanza primaria.....	252
Gráfico 6.1: En algunos países pobres los maestros no ganan lo suficiente para vivir de su sueldo.....	284
Gráfico 6.2: En muchos países de África Occidental el cuerpo docente está constituido en gran medida por personas con contratos de corta duración.....	286
Gráfico 6.3: En muchos países africanos, los maestros interinos ganan una pequeña porción de lo que perciben los maestros funcionarios.....	286
Gráfico IDE.1: Algunos países han hecho importantes avances en la consecución de los objetivos de la EPT.....	345

Infografías

Búsqueda de empleo: La educación aumenta las oportunidades de empleo de mujeres y hombres.....	163
Disparidad salarial: La educación reduce la disparidad de remuneración entre hombres y mujeres	166
Crecimiento con educación: La igualdad en la educación acelera la prosperidad	169
Madres con instrucción, hijos sanos: Un nivel más alto de educación de las madres contribuye a mejorar la tasa de supervivencia de los hijos.....	172
Salvar vidas de niños: Un nivel más alto de educación reduce las defunciones infantiles prevenibles	174
Una cuestión de vida o muerte: Las madres que han recibido educación tienen menor probabilidad de morir en el parto	178
La educación aleja el hambre: La educación de la madre mejora la nutrición del hijo	185
¿Amor al prójimo?: La educación aumenta la tolerancia.....	192
La educación puede salvar el planeta: Un nivel de educación más alto potencia la preocupación por el medio ambiente	199
La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces: Las mujeres con niveles de educación más altos tienen menor probabilidad de casarse o tener hijos a una edad temprana	202

Cuadros

Cuadro 1.1.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 1	53
Cuadro 1.1.2: Probabilidades de que los países alcancen la meta de tener una tasa de escolarización en la enseñanza preescolar de por lo menos un 70% antes de que finalice 2015.....	58
Cuadro 1.2.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 2.....	61
Cuadro 1.2.2: Cambios en la población no escolarizada en el periodo comprendido entre 2006 y 2011.....	63
Cuadro 1.2.3: Es probable que 14 países tengan más de un millón de niños sin escolarizar	64
Cuadro 1.2.4: Países afectados por conflictos en los periodos 1999-2008 y 2002-2011	64
Cuadro 1.2.5: Probabilidades de que los países alcancen la meta de escolarización en la enseñanza primaria de por lo menos el 95% de los niños antes de que finalice 2015.....	67
Cuadro 1.3.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 3	72
Cuadro 1.3.2: Probabilidades de que los países alcancen la meta de una tasa neta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria de por lo menos un 95% antes de que finalice 2015.....	79
Cuadro 1.4.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 4.....	80
Cuadro 1.4.2: Probabilidades de que los países logren una meta de alfabetización de la población adulta de por lo menos un 95% antes de que finalice 2015	85
Cuadro 1.5.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 5.....	86
Cuadro 1.5.2: Probabilidades de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria antes de que finalice 2015.....	92
Cuadro 1.6.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 6	94
Cuadro 1.6.2: Principales estudios regionales e internacionales de evaluación del aprendizaje	104
Cuadro 2.1: Gasto público en educación, por región y grupo de ingresos (1999 y 2011).....	123
Cuadro 2.2: Los países pueden mejorar la financiación de la educación con recursos propios.....	135
Cuadro 2.3: Total de los desembolsos de la ayuda a la educación y a la educación básica, por región y grupo de ingresos (2002-2011)	140
Cuadro 2.4: Muchos donantes tienen previsto reducir aún más su ayuda en los próximos años.....	147

Recuadros

Recuadro 1.1.1: En los Estados Árabes, el sector privado es el principal proveedor de enseñanza preescolar	57
Recuadro 1.1.2: En Europa Central y Oriental continúan los esfuerzos por lograr el acceso universal a la enseñanza preescolar	60
Recuadro 1.2.1: ¿Qué países tienen más de un millón de niños no escolarizados?	63
Recuadro 1.2.2: La persistente crisis encubierta que padecen los niños de las zonas afectadas por conflictos	64
Recuadro 1.2.3: A menudo no se presta la atención debida a los niños con discapacidad	65
Recuadro 1.2.4: Medición de la finalización del ciclo de la enseñanza primaria	68
Recuadro 1.2.5: La dispar suerte de Etiopía y Nigeria en la esfera de la educación	70
Recuadro 1.2.6: El costo de postergar la adopción de medidas en favor de los niños desfavorecidos: las trayectorias dispares de Filipinas e Indonesia	71
Recuadro 1.3.1: En el África Subsahariana, muy pocos jóvenes terminan el primer ciclo de la enseñanza secundaria	74
Recuadro 1.3.2: El segundo ciclo de la enseñanza secundaria es fundamental para la adquisición de competencias transferibles	76
Recuadro 1.3.3: Aunque América Latina ha avanzado considerablemente en el ámbito de la enseñanza secundaria, persisten grandes desigualdades	78
Recuadro 1.4.1: En el África Occidental vive casi la mitad de los adultos analfabetos de la región	83
Recuadro 1.4.2: La participación en actividades de lectura cotidianas ayuda a mantener las competencias en lectura y escritura	84
Recuadro 1.5.1: En algunos países del África Subsahariana, los progresos en materia de finalización de la enseñanza primaria por las niñas más pobres son demasiado lentos	89
Recuadro 1.5.2: Problemas que plantea la mejora del acceso de las jóvenes a la enseñanza secundaria en el Iraq y Turquía	92
Recuadro 1.6.1: La disminución del costo de los manuales escolares ayuda a que aumente su disponibilidad	99
Recuadro 1.8.1: Pautas para la definición de objetivos de la educación después de 2015	111
Recuadro 1.8.2: Datos necesarios para el seguimiento de la consecución de los objetivos de la educación después de 2015	113
Recuadro 1.8.3: Varios países se interesan seriamente por las desigualdades en la educación	118
Recuadro 2.1: Las reformas en el Brasil reducen las desigualdades regionales en la educación	138
Recuadro 2.2: Los niños pobres sin escolarizar de algunos países de ingresos medianos bajos también necesitan ayuda	142
Recuadro 2.3: ¿Qué importancia tiene la Alianza Mundial para la Educación en la financiación de la educación básica en los países pobres?	146
Recuadro 3.1: En la India la educación potencia el papel de la mujer en la política	193
Recuadro 3.2: Educar para prevenir el conflicto en el Líbano	195
Recuadro 3.3: En los Estados Unidos es necesaria la reforma de la educación para reducir su impacto sobre el medio ambiente	197
Recuadro 3.4: La educación proporciona a las mujeres el poder de reclamar sus derechos	201
Recuadro 6.1: El Sudán del Sur alienta a las estudiantes de secundaria a que se dediquen a la docencia	260
Recuadro 6.2: Una formación docente previa al servicio orientada a la práctica sirve de apoyo a los maestros de las zonas rurales de Malawi	267
Recuadro 6.3: Mejorar el perfeccionamiento de los maestros en Dadaab, el mayor complejo de refugiados del mundo	269
Recuadro 6.4: Ayudar a los maestros de Liberia a seguir los progresos de sus alumnos	270
Recuadro 6.5: En Jordania, el aprendizaje memorístico dificulta la enseñanza de competencias transferibles	273
Recuadro 6.6: Resolución del problema de la distribución poco equitativa de los docentes en Indonesia	281
Recuadro 6.7: Teach for America, un éxito, pero no una solución	282
Recuadro 6.8: En la India, los maestros interinos no han mejorado considerablemente los bajos niveles del aprendizaje	288
Recuadro 6.9: En Portugal, la remuneración vinculada al desempeño redujo la cooperación entre los educadores	291
Recuadro 6.10: Incentivos en gran escala vinculados al desempeño: enseñanzas de México y el Brasil	292

Recuadro 6.11: Las políticas docentes inadecuadas contribuyen a empobrecer los resultados del aprendizaje en Francia	295
Recuadro 6.12: Con la nueva política de perfeccionamiento docente de Ghana se pretende que los ascensos se basen en datos fundados	296
Recuadro 6.13: En Egipto, las tutorías privadas perjudican las posibilidades de educación de los pobres	303
Recuadro 7.1: Las expectativas curriculares se ajustan a las capacidades de los educandos en Viet Nam pero no en la India	313
Recuadro 7.2: Competencias básicas para niños no escolarizados del norte de Ghana	315
Recuadro 7.3: En el Camerún, la enseñanza en la lengua vernácula mejoró el aprendizaje pero necesitaba mantenerse	317
Recuadro 7.4: Mejorar el acceso a recursos en lenguas vernáculas de bajo costo en Sudáfrica	318
Recuadro 7.5: Las escuelas y las comunidades colaboran para apoyar la alfabetización temprana en Malawi.....	319
Recuadro 7.6: El modelo de aprendizaje basado en la práctica mejora los progresos de los alumnos en la India	323
Recuadro 7.7: Apoyo a la reducción de riesgos de desastre dirigida por los niños en Filipinas.....	330

Panorama

Cuando quedan menos de dos años para que se cumpla el plazo fijado para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT), es indudable que, a pesar de los progresos realizados a lo largo del último decenio, no se alcanzará ni uno solo de esos objetivos a escala mundial antes de que concluya 2015. En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de este año se subraya claramente el hecho de que las personas de los grupos más marginados han seguido viéndose privadas de posibilidades de recibir educación a lo largo de ese decenio. No obstante, no es demasiado tarde para acelerar los progresos en las etapas finales. Y es fundamental establecer un marco sólido para la educación en el mundo para después de 2015 con miras a abordar las cuestiones que estén pendientes y, al mismo tiempo, hacer frente a los nuevos desafíos. Los objetivos de la educación para después de 2015 solo se lograrán si van acompañados de metas claras y mensurables con indicadores que permitan comprobar que nadie quede rezagado, y si se fijan objetivos de financiación de la educación específicos para los gobiernos y los donantes de ayuda.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2013-2014* se divide en tres partes. En la primera se proporciona información actualizada sobre los progresos realizados en la consecución de

los seis objetivos de la EPT. En la segunda parte se presentan pruebas y datos claros de que los progresos en la esfera de la educación revisten una importancia fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo después de 2015. La tercera parte está dedicada principalmente a la importancia de aplicar políticas sólidas para potenciar la capacidad de los docentes y, de ese modo, ayudarlos a superar la crisis mundial del aprendizaje.

Seguimiento de los objetivos de la Educación para todos

Desde que se estableció el marco de la Educación para Todos en 2000, los países han realizado progresos en la consecución de los objetivos fijados. Sin embargo, demasiados países seguirán estando lejos de alcanzar en 2015 la meta establecida.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Las bases que se sientan durante los mil primeros días de la vida del niño, desde la concepción hasta que cumple dos años, son decisivas para su bienestar futuro. Es pues esencial que las familias tengan acceso a una atención de salud apropiada, y también a un apoyo que les permita tomar decisiones adecuadas para las madres y los bebés. Además, una buena alimentación es la clave del



desarrollo tanto de los sistemas inmunitarios de los niños como de las capacidades cognitivas que necesitan para aprender.

Pese a algunas mejoras, un número inaceptable de niños está en malas condiciones de salud: aunque la mortalidad de los menores de 5 años haya disminuido en un 48% entre 1990 y 2012, en 2012 6,6 millones de niños murieron antes de cumplir 5 años. Los progresos han sido lentos. En 43 países, en el año 2000, más de uno de cada diez niños moría antes de cumplir 5 años. Si, en esos 43 países, la tasa de disminución de la mortalidad infantil durante el periodo comprendido entre 2000 y 2011 se proyecta hasta 2015, el objetivo de la disminución de las dos terceras partes de las muertes de niños con respecto a sus niveles de 1990 solo se alcanzará en ocho países. Algunos de los países más pobres, como Bangladesh y Timor-Leste, que efectuaron inversiones para intervenciones en el ámbito de la primera infancia, lograron que la mortalidad infantil disminuyera en dos tercios por lo menos antes de la fecha establecida.

Los progresos realizados en materia de nutrición de los niños han sido considerables. Sin embargo, en 2012, unos 162 millones de niños con menos de 5 años seguían adoleciendo de malnutrición; las tres cuartas partes de ellos viven en el África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental. Aun cuando la proporción de niños de menos de 5 años que adolecían de retrasos del crecimiento -que es un buen indicador de la malnutrición duradera- fuera del 25%, en vez del 40% en 1990, la tasa anual de reducción debería ser casi el doble para que logremos alcanzar los objetivos mundiales hacia 2025.

Los vínculos entre atención y educación de la primera infancia son fuertes, y se refuerzan mutuamente. Los servicios de atención y educación de la primera infancia contribuyen a crear competencias en un momento en que la inteligencia del niño está desarrollándose, lo que acarrea beneficios a largo plazo para los niños de medios desfavorecidos. En Jamaica, por ejemplo, los niños de corta edad con retrasos del crecimiento que recibieron una estimulación psicosocial semanal, cuando se convirtieron en jóvenes con algo más de 20 años ganaban un 42% más que otros jóvenes de la misma edad.

La educación preescolar se ha extendido considerablemente desde el año 2000. La tasa bruta de escolarización en la educación preescolar a escala mundial pasó del 33% en 1999 al 50% en 2011, aun cuando solo llegara al 18% en el África Subsahariana. El número de niños escolarizados en centros de enseñanza preescolar aumentó en casi 60 millones durante ese periodo.

En muchas partes del mundo, sin embargo, existen grandes disparidades en la matrícula entre los más ricos y los más pobres. Esto obedece en parte a que los gobiernos todavía no se hacen cargo de la educación preescolar: en 2011, los proveedores de servicios privados se encargaban del 33% de todos los niños matriculados, proporción que llegaba al 71% en los Estados Árabes. El costo de los servicios educativos privados es uno de los factores que contribuyen a la desigualdad en el acceso a ese nivel.

En Dakar, en el año 2000, no se determinó ningún objetivo que permitiera evaluar los logros en materia de educación preescolar. A fin de evaluar los progresos realizados, en el presente Informe se presenta una tasa bruta de escolarización preescolar del 80% como objetivo indicativo para 2015. De los 141 países sobre los que se dispone de datos, el 21% habían alcanzado dicho objetivo en 1999, y la cifra ascendía al 37% en 2011. Según las proyecciones, de aquí a 2015 el 48% de los países habrán alcanzado el objetivo.

El objetivo del 80% es un objetivo modesto, que deja fuera del sistema preescolar a muchos niños, que son a menudo los más vulnerables. Todo objetivo posterior a 2015 deberá contener una meta clara para lograr que todos los niños tengan acceso a la educación preescolar, y un modo de supervisar los progresos realizados por los grupos desfavorecidos para estar seguros de que no quedan excluidos.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Ahora que ya solo quedan dos años antes de que se cumpla el plazo de 2015 fijado para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, es probable que no logre alcanzarse, y con mucho, el objetivo de la enseñanza primaria universal (EPU). En 2011, había todavía 57 millones de niños no escolarizados.

Hay sin embargo algunas buenas noticias: el número de niños no escolarizados se redujo a la mitad entre 1999 y 2011. Tras un periodo de estancamiento, se experimentó una pequeña mejora entre 2010 y 2011. Pero la reducción de 1,9 millones es apenas superior a la cuarta parte del promedio alcanzado entre 1999 y 2004. Si se hubiera mantenido la tasa de disminución que se dio entre 1999 y 2008, casi hubiera podido alcanzarse la EPU en 2015.

El África Subsahariana es la región más rezagada, ya que el 22% de la población en edad de cursar la enseñanza primaria no iba a la escuela todavía en 2011. Por el contrario, son los países del Asia Meridional y Occidental los que han experimentado la disminución más rápida, contribuyendo a más de la mitad de la disminución total del número de niños sin escolarizar.

Las niñas representan el 54% de la población de niños sin escolarizar en el mundo. En los Estados Árabes, la proporción, que no ha experimentado ninguna modificación desde el año 2000, es del 60%. Pero en el Asia Meridional y Occidental el porcentaje de las niñas en la población infantil no escolarizada ha disminuido gradualmente, pasando del 64% en 1999 al 57% en 2011. Se estima que casi la mitad de los niños sin escolarizar en el plano mundial no irán nunca a la escuela, y que lo mismo puede decirse de casi dos de cada tres niñas en los Estados Árabes y en el África Subsahariana.

Los tres países que han obtenido mejores resultados durante los últimos cinco años han sido la República Democrática Popular Lao, Rwanda y Viet Nam, que han conseguido que la población no escolarizada disminuya en por lo menos 85%. Ha habido pocos cambios en la lista de países con el mayor número de niños sin escolarizar. Los 10 primeros han seguido siendo los mismos, con una sola excepción: Ghana ha sido sustituido por el Yemen.

En la lista de los países con el mayor número de niños no escolarizados no figuran algunos de ellos porque, sencillamente, no disponen de datos recientes fidedignos. Gracias a las encuestas por hogares, en nuestro Informe se estima que en 14 países había más de un millón de niños no escolarizados en 2011, entre ellos el Afganistán, la República Democrática del Congo, Somalia,

el Sudán (antes de la secesión) y la República Unida de Tanzania.

La mitad aproximadamente de la población infantil no escolarizada vive en países afectados por conflictos (solo el 42% en 2008). De los 28,5 millones de niños en edad de ser escolarizados en la enseñanza primaria de esos países afectados por conflictos, el 95% vive en países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos. Las niñas, que representan el 55% del total, son las que están en peor situación.

Ocurre con frecuencia que los niños no lleguen a la escuela porque han nacido en determinadas condiciones de inferioridad. Una de esas condiciones, que es la que suele tenerse menos en cuenta, es la discapacidad. De nuevos análisis realizados en cuatro países se desprende que los niños que más corren el riesgo de sufrir discapacidades son también los que corren el riesgo, en mucha mayor medida que los demás, de no tener oportunidades de ir a la escuela, con diferencias que dependen mucho del tipo de discapacidad. En el Iraq, por ejemplo, en 2006 el 10% de los niños de entre 6 y 9 años de edad sin riesgo de discapacidad no había ido nunca a la escuela, pero la proporción de los que nunca habían sido escolarizados ascendía al 19% entre los niños con riesgo de deficiencias auditivas y al 51% de los niños más seriamente amenazados por discapacidades mentales.

Los niños tienen más probabilidades de terminar su educación primaria si ingresan en ella a la edad apropiada. Sin embargo, la tasa neta de ingreso en el primer grado de la enseñanza primaria solo aumentó muy ligeramente entre 1999 y 2011, pasando del 81% al 86%, y el aumento fue inferior a un punto porcentual durante los cuatro últimos años del periodo. Sin embargo, algunos países han realizado progresos importantes en materia de escolarización de los niños a la edad apropiada, como por ejemplo Etiopía, país en el que la tasa pasó del 23% en 1999 al 94% en 2011.

La deserción escolar antes de terminar todo el ciclo de la enseñanza primaria no ha cambiado mucho desde 1999. En 2010, el 75% aproximadamente de los que habían ingresado en el ciclo primario alcanzaron el último grado. En el África Subsahariana, la proporción de los niños que tras haber ingresado en la escuela llegan hasta el último grado ha empeorado, pasando del 58% en

1999 al 56% en 2010; mientras que ese porcentaje aumentó en los Estados Árabes: era del 79% en 1999 y del 87% en 2010.

Es probable que, en muchos países, la participación universal en la enseñanza primaria sea un objetivo difícil de alcanzar en 2015. De 122 países, la proporción de los que habían alcanzado la escolarización primaria universal pasó del 30% en 1999 al 50% en 2011. Según las proyecciones, el 56% de los países habrán alcanzado el objetivo para 2015. En 2015, el 12% de los países -los dos tercios de ellos en el África Subsahariana- tendrán todavía menos de ocho de diez niños escolarizados.

Para evaluar si se ha alcanzado la EPU, no hay que tener en cuenta únicamente la participación, sino también si los niños han terminado su educación primaria. De los 90 países para los que se dispone de datos, se ha previsto que, en 2015, solo en 13 países -10 de los cuales son miembros de la OCDE o de la Unión Europea- el 97% por lo menos de los niños habrán llegado al último grado de la enseñanza primaria.

En los países de bajos ingresos, solo el 14% de los más pobres termina el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

De los objetivos de la EPT, el tercero ha sido uno de los más desatendidos, en parte porque

no se establecieron metas o indicadores para el seguimiento de los progresos realizados. En el Informe de 2012 se propuso un marco para las distintas sendas que llevan a la adquisición de competencias -a saber, las competencias básicas, transferibles, técnicas y profesionales- que permite un mejor seguimiento, pero la comunidad internacional dista mucho de saber medir la adquisición de competencias de modo sistemático.

El modo más eficaz de adquirir competencias básicas es el paso por el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria pasó del 72% al 82% en 1999-2011. El crecimiento más rápido se experimentó en el África Subsahariana, zona en la que la matrícula se multiplicó por dos, aunque el punto de partida fuera bajo (el 49% en 2011).

Los niños han de terminar el primer ciclo de la educación secundaria para adquirir competencias básicas. Del análisis que aprovecha las encuestas por hogares se desprende que, hacia 2010, las tasas de finalización habían alcanzado apenas el 37% en los países de bajos ingresos. En materia de finalización, las desigualdades son muy grandes: las tasas alcanzan hasta el 61% en los hogares más acomodados, pero solo el 14% en los más pobres.

El número de adolescentes no escolarizados ha disminuido en un 31% desde 1999, y es ahora de 69 millones. Sin embargo, está prácticamente estancado desde 2007, con lo que son muchos los jóvenes que necesitan acceso a programas de segunda oportunidad para adquirir competencias básicas. En el Asia Meridional y Occidental, la lentitud de los progresos realizados para reducir el número de adolescentes sin escolarizar ha llevado a un aumento del porcentaje que representa la región en la cifra total, que ha pasado del 39% en 1999 al 45% en 2011. En el África Subsahariana, el número de adolescentes sin escolarizar siguió siendo de 22 millones entre 1999 y 2011, ya que el crecimiento demográfico anuló los efectos del crecimiento de la matrícula.

Teniendo en cuenta que se ha previsto que la educación universal en el primer ciclo de la enseñanza secundaria se convierta en un objetivo explícito después de 2015, es esencial que se efectúe una evaluación para intentar



© Eduardo Martino/UNESCO

saber cuál va a ser la situación más probable en el mundo en 2015. Una evaluación de los progresos realizados en 82 países muestra que, en 1999, solo el 26% había logrado la enseñanza secundaria universal. En 2011, el 32% de los países habían alcanzado ese nivel, y se espera que en 2015 la proporción de países que lo hayan alcanzado sea del 46%.

Esta evaluación se basa en información procedente del 40% únicamente de todos los países. Abarca las dos terceras partes de los países de América del Norte y de Europa Occidental, pero solo la cuarta parte de los países del África Subsahariana, y no es por lo tanto representativa. Si tenemos en cuenta los países que todavía no han logrado la escolarización primaria universal, el porcentaje de países que podrían alcanzar dicha meta en 2015 sería mucho menor.

Objetivo 4: Alfabetización de los adultos

La alfabetización universal es indispensable para el progreso social y económico. El mejor modo de desarrollar competencias en lectura y escritura es hacerlo durante la infancia mediante una buena educación de calidad. Pocos son los países que ofrecen auténticas segundas oportunidades a los adultos analfabetos. De ahí que los países en los que ha habido en el pasado un acceso insuficiente a la educación hayan sido incapaces de acabar con el analfabetismo de los adultos.

El número de adultos analfabetos sigue siendo persistentemente elevado: 774 millones, con una disminución que ha sido del 12% desde 1990, pero de solo del 1% desde el año 2000. Casi las tres cuartas partes de los adultos analfabetos del mundo corresponden a diez países. En 2015, según las proyecciones, la cifra habrá disminuido pero seguirá siendo de 743 millones. Las mujeres forman casi las dos terceras partes del total, y no se han realizado progresos en la disminución de esa proporción desde 1990. De los 61 países sobre los que se dispone de datos, se espera que la mitad aproximadamente hayan alcanzado la igualdad entre los sexos en 2015, y que 10 estén muy cerca de la meta.

En los Estados Árabes, las tasas de alfabetización de adultos han aumentado más rápidamente desde 1990. Sin embargo, el

crecimiento demográfico ha significado que el número de adultos analfabetos solo ha pasado de 52 a 48 millones. Asimismo, en la región que está en segundo lugar en materia de aumento rápido de las tasas de alfabetización de adultos, el Asia Meridional y Occidental, la población de adultos analfabetos sigue siendo la misma, esto es, ligeramente superior a los 400 millones. En el África Subsahariana, el número de adultos analfabetos ha aumentado en un 37% desde 1990, debido sobre todo al crecimiento demográfico, y ha alcanzado los 182 millones en 2011. En 2015, según las proyecciones, el 26% de todos los adultos analfabetos vivirán en el África Subsahariana, mientras que la cifra en 1990 era solo del 15%.

La lentitud de los progresos realizados significa que el número de países que han conseguido la alfabetización universal de adultos no ha cambiado mucho. De 87 países, en 2000 el 21% habían logrado la alfabetización de adultos. Entre 2000 y 2011, el número de países que habían alcanzado ese nivel pasó a 24. El 26% de los países, sin embargo, distaban mucho de haber alcanzado ese nivel en 2011. Se ha previsto que, en 2015, el 29% de los países habrán logrado la alfabetización universal de adultos, mientras que el 37% estarán todavía muy lejos de esa meta.

Los 15 países del África Occidental son los que tienen globalmente las peores tasas de alfabetización de adultos, e incluyen los cinco países en los que se encuentran las tasas de alfabetización más baja del mundo, por debajo del 35%. Esos cinco países tienen también tasas de alfabetización de las mujeres inferiores al 25%, mientras que el promedio de los países de África Subsahariana es del 50%. No parece que esas tendencias vayan a mejorar en breve plazo. En 12 de los 15 países, menos de la mitad de las mujeres jóvenes están alfabetizadas.

Objetivo 5: Paridad e igualdad de género

La paridad de género -conseguir que la tasa de matrícula sea la misma para niñas y niños- es el primer paso para alcanzar el quinto objetivo de la EPT. La plena realización del objetivo -la igualdad de género- supone también entornos de escolarización apropiados, prácticas no discriminatorias, e igualdad de

Desde el año 2000, el número de adultos analfabetos solo ha disminuido en un 1%

oportunidades para que niños y niñas puedan realizar su potencial.

Las pautas de las disparidades de género son distintas según el grupo de ingresos a que pertenece cada país. En los países de bajos ingresos, las disparidades suelen ir en detrimento de las niñas: un 20% alcanza la paridad en la enseñanza primaria, un 10% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y un 8% en el segundo ciclo. Entre los países de ingresos medianos y altos, en los que son más numerosos los países que alcanzan la paridad en todos los niveles, las disparidades van aumentando en detrimento de los niños a medida que se va ascendiendo hacia el primer y segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Por ejemplo, en un 2% de los países de ingresos medianos altos hay disparidades en detrimento de los niños en la enseñanza primaria, ascendiendo esa cifra al 23% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y al 62% en el segundo ciclo de dicha enseñanza.

Se había señalado, como objetivo que había de alcanzarse en 2005 antes que los demás objetivos, el de conseguir la paridad tanto en el nivel primario como en el secundario. Y sin embargo, numerosos países no lo habían alcanzado ni siquiera en 2011. En el nivel primario, en 161 países, el 57% habían conseguido la paridad de género en 1999. Entre 1999 y 2011, la proporción de países que habían alcanzado la meta pasó al 63%. El número de países más alejados de la meta, con menos de 90 niñas por 100 niños matriculados, disminuyó, pasando del 19% en 1999 al 9% en 2011.

Mirando hacia el futuro, se estima que el 70% de los países habrán alcanzado el objetivo en 2015, y que el 9% de los países no estarán muy lejos de ello. Pero el 14% de los países estarán todavía lejos de la meta, y el 7% muy lejos, siendo las tres cuartas partes de ellos países del África Subsahariana.

Los progresos en materia de paridad de género no significan sistemáticamente que haya más niños escolarizados. En Burkina Faso, por ejemplo, se ha previsto que se alcanzará la paridad en la escuela primaria en 2015, pero el país sigue ocupando el séptimo lugar entre los países con las tasas brutas de escolarización más bajas del mundo. Y si en el Senegal se han realizado progresos en cuanto a

reducción de las disparidades entre los sexos, ello se debe a una mejora de la matrícula de las niñas, pero la tasa de escolarización de los varones no ha aumentado desde 2004.

El 43% de 150 países habían alcanzado la paridad de género en 1999 en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Según las proyecciones, el 56% de los países habrán alcanzado esa meta en 2015. En el otro extremo, el 33% de los países estaban lejos de la meta en 1999, y en las tres cuartas partes de ellos se observaba una disparidad en detrimento de las niñas. Se ha previsto que, en 2015, en el 21% de los países se seguirá observando una disparidad entre los sexos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y que en el 70% de ellos las niñas se encontrarán en situación de inferioridad.

El ejemplo de Turquía muestra que es posible experimentar rápidos adelantos: ese país casi ha alcanzado la paridad en los dos niveles de la enseñanza secundaria, aun cuando el índice de paridad de género fuera en 1999 de 0,74 en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y de 0,62 en el segundo. Pero no por ello hemos de darnos por satisfechos. Las ideas tradicionales sobre los distintos roles que corresponden a cada sexo presentes en la sociedad llegan hasta la escuela.

Objetivo 6: Calidad de la educación

La mejora de la calidad y el aprendizaje va a desempeñar probablemente un papel más decisivo en el marco de desarrollo mundial después de 2015. Ese cambio es esencial si queremos mejorar las posibilidades de educación de los 250 millones de niños que son incapaces de leer y escribir o no disponen de competencias aritméticas básicas, de los cuales 130 millones están escolarizados.

La proporción alumnos/docente es uno de los datos que permiten evaluar los progresos realizados para alcanzar el Objetivo 6. La proporción alumnos/docente ha cambiado muy poco, en el plano mundial, en los niveles preescolar, primario y secundario. En el África Subsahariana, al estar la contratación de docentes a la zaga con respecto al crecimiento de la matrícula, no se han hecho progresos en ese ámbito y el número de alumnos por docente es ahora el más elevado del mundo en los niveles

Se prevé que, para 2015, el 70% de los países haya logrado la paridad entre los sexos en la población escolarizada en la enseñanza primaria

preescolar y primario. De los 162 países sobre los que se disponía de datos en 2011, en 26 había una proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria superior a 40 por 1, y 23 de estos países se encuentran en el África Subsahariana.

Entre 1999 y 2011, la proporción alumnos/docente en la enseñanza primaria aumentó en un 20% por lo menos en nueve países. Disminuyó, al contrario, en un 20% por lo menos en 60 países. En el Congo, en Etiopía y en Malí, la matrícula en la enseñanza primaria se multiplicó por más de dos y sin embargo esos países lograron que disminuyera la proporción alumnos/docente en más de 10 alumnos por docente.

Sin embargo, son muchos los países en los que el número de docentes ha aumentado rápidamente porque se ha contratado a personas sin la formación necesaria para enseñar. Si bien se logra así que sea mayor el número de los niños que asisten a la escuela, se pone también en peligro la calidad de la educación. En un tercio de los países sobre los que se dispone de datos, menos del 75% de los docentes han recibido una formación de acuerdo con los estándares nacionales. La proporción alumnos/docente formado es superior en 10 alumnos a la proporción alumnos/docente en 29 de los 98 países, encontrándose los dos tercios de ellos en el África Subsahariana.

En la enseñanza secundaria, en 14 de los 130 países sobre los que se dispone de datos, la proporción alumnos/docente es superior a 30 por 1. Si bien los países que se enfrentan con los más importantes problemas se encuentran en su gran mayoría en el África Subsahariana, la región ha logrado sin embargo doblar el número de docentes de la enseñanza secundaria entre 1999 y 2011. De los 60 países sobre los que se dispone de datos sobre la proporción de docentes de la enseñanza secundaria formados, en la mitad de ellos menos del 75% de los que impartían una enseñanza habían sido formados de acuerdo con los estándares nacionales, mientras que en 11 menos del 50% había recibido formación.

La proporción de los docentes formados con arreglo a los estándares nacionales es particularmente baja en la enseñanza preescolar. Aunque el número de docentes en ese nivel ha aumentado en un 53% desde el año 2000, en 40 de los 75 países sobre los que se dispone de datos menos del 75% de los docentes

han sido formados de acuerdo con los estándares nacionales.

En algunos contextos, la presencia de docentes de sexo femenino es un factor decisivo para atraer a las niñas a la escuela y hacer que mejoren sus resultados de aprendizaje. Sin embargo, no hay suficientes mujeres en algunos países en los que las disparidades de género en la matrícula son elevadas, como Djibouti y Eritrea.

Para ser eficaces, los docentes necesitan materiales didácticos de buena calidad, pero son muchos los que no tienen acceso a libros de texto. En la República Unida de Tanzania, solo el 3,5% de todos los alumnos del sexto grado pueden disponer sin compartirlo de un libro de texto para la lectura. La deficiencia de las infraestructuras es otro problema para los alumnos de muchos países pobres. Los niños se ven a menudo hacinados en aulas superpobladas, y la situación de los que están en los primeros grados es particularmente desfavorable. En Malawi, hay en promedio 130 niños por aula en el primer grado, frente a 64 en el último grado. En el Chad, solo en una de cada cuatro escuelas hay retretes, y de haberlos, solo uno de cada tres está reservado para las niñas.

Puesto que hay 250 millones de niños que no están adquiriendo los conocimientos básicos, es esencial fijar un objetivo mundial para después de 2015 que permita comprobar si, para 2030, todos los niños y jóvenes, cualesquiera que sean las circunstancias, han adquirido las competencias básicas en lectoescritura y aritmética. Para responder a esta necesidad es preciso que los países refuercen sus sistemas nacionales de evaluación y velen por que se los utilice para alimentar la formulación de políticas. Faltan muchos sistemas nacionales de evaluación a tales efectos. Los gobiernos consideran con frecuencia que su sistema de exámenes públicos es el equivalente de un sistema nacional de evaluación, aunque se lo utiliza principalmente para promover a los alumnos entre niveles de enseñanza. Las evaluaciones nacionales deberían ser una herramienta de diagnóstico que permita determinar si los alumnos cumplen las normas de aprendizaje previstas para una edad o un grado particulares y la manera en que este cumplimiento cambia con el tiempo para algunos subgrupos de la población.

En una tercera parte de los países, menos del 75% de los maestros ha recibido formación

En el África Subsahariana la finalización universal de la enseñanza primaria para las niñas más pobres no se logrará hasta 2086

Las evaluaciones regionales e internacionales son decisivas para el seguimiento de un objetivo mundial de aprendizaje después de 2015. Así como un mejor seguimiento mundial del acceso a la educación ha ayudado a mantener la presión sobre los gobiernos para velar por que todos los niños finalicen la enseñanza primaria, un mejor seguimiento mundial del aprendizaje puede alentar a los gobiernos a procurar que todos los niños no solo vayan a la escuela sino además adquieran las nociones básicas.

A fin de que esas evaluaciones faciliten el seguimiento de los objetivos mundiales de aprendizaje para después de 2015, se deben tomar en cuenta tres principios fundamentales. En primer lugar, al interpretar los resultados es necesario tomar en consideración a todos los niños y jóvenes, no solo a aquellos que estaban en la escuela y participaron en la evaluación. Los niños desfavorecidos pueden estar ya fuera del sistema escolar y, por lo tanto, es poco probable que hayan alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje para cuando se efectúa la evaluación. No incluirlos en el cómputo significa que la escala del problema se minimiza. En segundo lugar, es necesaria una mejor información sobre las características contextuales de los alumnos para determinar cuáles son los grupos de alumnos que no están aprendiendo. En tercer lugar, siempre se deberá incluir en las evaluaciones información sobre la calidad de los sistemas educativos.

No dejar a nadie rezagado – ¿Cuánto tiempo tomará?

Después de 2015 quedarán tareas pendientes en relación con los seis objetivos de la EPT y es probable que aparezcan nuevas prioridades. El análisis del tiempo que tomará el logro de la enseñanza primaria universal, la finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria y la alfabetización de los jóvenes esboza un panorama inquietante.

Aunque se espera que antes de 2030 se logre la finalización universal de la enseñanza primaria para todos los niños ricos en 56 de 74 países de bajos y medianos ingresos, ese objetivo se alcanzará para las niñas pobres ese año únicamente en 7 países, de los que solo uno es un país de bajos ingresos. Aun en 2060, las niñas pobres no habrán alcanzado ese objetivo en 24 de los 28 países de bajos ingresos de la

muestra. En el África Subsahariana, si se mantienen las tendencias recientes, se logrará la finalización universal de la enseñanza primaria para los niños más ricos en 2021, pero para las niñas más pobres no se conseguirá ese objetivo antes de 2086.

Asistir durante algún tiempo a la escuela primaria no es garantía de que un niño sea capaz de leer y escribir. De los 68 países sobre los que se dispone de datos, se prevé que la alfabetización universal de las jóvenes más pobres solo se logre en 2072.

La situación es más grave, si cabe, en lo concerniente a la terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria. En 44 de los 74 países analizados, hay una diferencia de por lo menos 50 años entre el momento en que todos los niños ricos finalizarán el primer ciclo completo de la enseñanza secundaria y el año en que lo finalizarán todas las niñas más pobres. Y, si se mantienen las tendencias recientes, esta meta solo se alcanzará entre las niñas de las familias más pobres del África Subsahariana en 2111, 64 años después de que se logre entre los niños de las familias más ricas.

Aunque esas previsiones son sumamente desconcertantes, están basadas en tendencias recientes que pueden modificarse si los gobiernos, los donantes de ayuda y la comunidad internacional de la educación adoptan medidas concertadas a fin de permitir que todos tengan acceso a la educación, comprendidos los marginados. En esas previsiones también se muestra cuán importante será efectuar un seguimiento de los progresos realizados en el logro de esos objetivos de la educación respecto de los grupos más desfavorecidos después de 2015 y adoptar políticas que mantengan y aceleren esos progresos mediante la corrección de los desequilibrios.

El seguimiento de los objetivos mundiales de educación después de 2015

Desde la aprobación de los seis objetivos de la Educación para Todos en Dakar (Senegal) en el año 2000, la falta de metas e indicadores precisos ha impedido que algunas de las prioridades de la educación reciban la atención que merecen.

La concepción de nuevos objetivos para después de 2015 debería orientarse por los principios de defender la educación como un derecho, velar

por que todos los niños tengan las mismas posibilidades de acceder a la educación y reconocer las etapas del aprendizaje en cada una de las fases de la vida de las personas. Debería haber un conjunto básico de objetivos que se ajusten a la agenda mundial para el desarrollo, acompañados de un conjunto más pormenorizado de metas que formen parte del marco de la Educación para Todos para después de 2015. Cada uno de esos objetivos deberá ser claro y mensurable para lograr que nadie quede rezagado. Para conseguirlo, deberían seguirse los progresos prestando atención a los logros de los grupos con resultados más deficientes y velar por que se esté reduciendo la disparidad entre estos últimos y los que se encuentran en una situación mejor.

El número de años que los jóvenes están escolarizados es uno de los indicadores del progreso general en la mejora del acceso a la educación. Para alcanzar el objetivo de la finalización universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria de aquí a 2030, será necesario que los jóvenes estén escolarizados unos nueve años. En 2010, los varones jóvenes más ricos de las zonas urbanas de los países de bajos ingresos ya habían estado escolarizados más de 9,5 años en promedio, y más de 12 años en los países de ingresos medianos bajos. Por el contrario, las jóvenes más pobres de las zonas rurales habían estado escolarizadas menos de 3 años, tanto en los países de bajos ingresos como en los países de ingresos medianos bajos, por lo que se estaba muy lejos de alcanzar la meta de seis años de escolarización que se relaciona con la finalización universal de la enseñanza primaria, que, según se supone, se alcanzará en el año 2015. En el África Subsahariana, la disparidad entre el tiempo que están escolarizadas las mujeres más pobres de las zonas rurales y el tiempo que lo están los hombres más ricos de las zonas urbanas aumentó, de hecho, entre 2000 y 2010, pasando de 6,9 años a 8,3 años.

A lo largo del último decenio se ha avanzado más en lograr que los niños accedan a la enseñanza primaria que en conseguir que terminen toda la enseñanza primaria o el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Y persiste una desigualdad extrema que, en algunos casos, ha aumentado. Por ejemplo, en el África Subsahariana casi todos los niños más ricos de las zonas urbanas estaban escolarizados en 2000. Al final de esa década, su tasa de finalización de la enseñanza primaria

había llegado al 87% y su tasa de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria era del 70%. En cambio, entre las niñas más pobres de las zonas rurales, el 49% estaba escolarizado al comenzar la década y el 61% al terminar ésta. En 2000 solo el 25% de esas niñas lograban finalizar la enseñanza primaria y únicamente el 11% el primer ciclo de la enseñanza secundaria; además, estas tasas disminuyeron al terminar la década hasta un 23% y un 9%, respectivamente. En el Asia Meridional y Occidental, la desigualdad también es acusada y apenas ha variado; al final de esa década, aunque el 89% de los varones más ricos de las zonas urbanas finalizaban el primer ciclo de la enseñanza secundaria, solo el 13% de las jóvenes más pobres de las zonas rurales lo finalizaban.

Si bien es indispensable que un futuro marco de seguimiento de la educación en el mundo incluya un objetivo sobre el aprendizaje, centrarse solo en las evaluaciones del aprendizaje puede llevar a conclusiones erróneas si un número elevado de niños no llega al curso en el que se llevan a cabo las pruebas de evaluación de las competencias. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, la proporción de los niños de sexto grado que lograron adquirir un nivel mínimo de lectura en 2007 varió entre el 80% de las niñas más pobres de las zonas rurales y el 97% de los niños más ricos de las zonas urbanas. No obstante, si bien el 92% de los niños más ricos de las zonas urbanas en edad de cursar el sexto grado llegó a este grado, en el caso de las niñas más pobres de las zonas rurales de esa edad, solo el 40% llegó al sexto grado. Si se supone que los niños que no llegaron al sexto grado no podrían haber adquirido el nivel mínimo, la proporción entre los niños de esa cohorte que adquirieron los conocimientos básicos ascendía al 90% entre los niños más ricos de las zonas urbanas y al 32% entre las niñas más pobres de las zonas rurales.

A fin de lograr que, de aquí a 2030, se haya superado la desigualdad, es necesario que en los planes de los países se incluyan metas específicas, de manera que pueda hacerse un seguimiento de la participación de grupos específicos de la población en la educación y el aprendizaje. Actualmente muy pocos planes nacionales contienen metas de ese tenor. Aunque las cuestiones de género son la desventaja a la que con mayor frecuencia se presta atención en los planes de educación, solamente 24 de los 53 planes nacionales examinados para este

Informe contenían metas en materia de igualdad de género en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

En cuatro planes se habían incluido indicadores sobre la participación de grupos étnicos específicos. Solo en tres de esos planes se seleccionó como meta la disparidad en el acceso a la educación que se observa entre las zonas rurales y las urbanas en el ámbito de la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Además, solo en tres planes había un indicador de escolarización en el que se diferenciaba entre los niños más pobres y los más ricos. El plan de Bangladesh incluía un marco de seguimiento con objeto de supervisar los progresos con respecto a las tasas de escolarización de los distintos quintiles de riqueza, y el de Namibia contenía la meta de garantizar que el 80% de los huérfanos y de otros niños vulnerables de cada una de las regiones del país estuvieran escolarizado en la enseñanza primaria o secundaria antes del último año del plan.

Un número de países aún menor tienen previsto seguir de cerca la desigualdad en los resultados del aprendizaje. Solo ocho de los 53 países examinados lo hacían en la enseñanza primaria y ocho en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y, en la mayoría de los casos, ese seguimiento se limitaba a la desigualdad entre los sexos. Sri Lanka es una excepción al contar con metas de resultados escolares en matemáticas y el idioma autóctono en las regiones que presentan los resultados más deficientes.

No haber evaluado los progresos de distintos subgrupos de la población en la consecución de los objetivos de la educación durante el último decenio ha ocultado una enorme desigualdad. Su invisibilidad se refleja, además, en los planes de los países, en la falta de objetivos nacionales para la evaluación de los avances en la reducción de las disparidades en el acceso a la educación o el aprendizaje. Es necesario que entre los objetivos para después de 2015 se incluya el compromiso de velar por que los grupos más desfavorecidos alcancen los valores de los indicadores de referencia establecidos para los objetivos. De lo contrario, es posible que la medición de los progresos realizados continúe ocultando el hecho de que quienes tienen una situación más acomodada son quienes más se benefician.

Seguimiento de los avances en la financiación de la Educación para Todos

La financiación insuficiente es uno de los obstáculos principales para conseguir la Educación para Todos. El déficit financiero para lograr una educación básica de buena calidad para todos de aquí a 2015 ha llegado a 26.000 millones de dólares, con lo cual el objetivo de que cada niño esté escolarizado dista mucho de alcanzarse. Lamentablemente, parece más probable que los donantes reduzcan su ayuda en los próximos años en vez de aumentarla. A menos que se tomen medidas urgentes a fin de modificar las pautas de la ayuda, la consecución del objetivo de que para 2015 todos los niños vayan a la escuela y aprendan se verá seriamente comprometida.

Teniendo en cuenta el poco tiempo restante hasta esa fecha, subsanar el déficit de financiación podría parecer imposible. Sin embargo, el análisis que se hace en este Informe muestra que el déficit podría enjugarse obteniendo más ingresos internos, dedicando una parte suficiente de los recursos públicos existentes y proyectados a la educación y afinando la mira de la asistencia externa.

Si, como se espera, los nuevos objetivos de educación después de 2015 se extienden al primer ciclo de la enseñanza secundaria, el déficit de financiación aumentará a 38.000 millones de dólares. El marco para después de 2015 debe incluir metas de financiación explícitas, que exijan total transparencia, de manera que todos los donantes cumplan sus compromisos, y las promesas que hemos contraído con los niños no queden incumplidas por eventuales carencias de fondos.

Muchos países que están lejos de la EPT tienen que gastar más en educación

El gasto interno en educación ha aumentado en los últimos años, particularmente en los países de ingresos bajos y medianos bajos, en parte porque han logrado mejoras en su crecimiento económico. El gasto público en educación pasó, en promedio, del 4,6% al 5,1% del producto nacional bruto (PNB) entre 1999 y 2011. En los

países de ingresos bajos y medianos aumentó más rápido: 30 de estos países incrementaron su gasto en educación en un punto porcentual del PNB o más entre 1999 y 2011.

En el Marco de Acción de Dakar no se estableció cuánto debían destinar a la educación los países. El hecho de no haber fijado una meta común de financiación respecto de los objetivos de la EPT debería corregirse después de 2015 con el establecimiento de una meta concreta: que los países asignen al menos el 6% de PNB a la educación. De los 150 países sobre los que se disponía de datos, solo 41 destinaban el 6% del PNB o más a la educación en 2011, y 25 países le dedicaban menos del 3%.

Casi todo el mundo admite que los países deberían asignar a la educación al menos el 20% de su presupuesto. Sin embargo, el promedio mundial en 2011 fue solo del 15%, proporción que apenas se ha modificado desde 1999. De los 138 países sobre los que se disponía de datos, solo 25 gastaron más del 20% en 2011, mientras que por lo menos seis países de ingresos bajos y medianos disminuyeron su gasto en educación como parte del gasto público total en cinco puntos porcentuales o más entre 1999 y 2011.

No se prevé que esta situación mejore en los próximos años. De 49 países sobre los que se disponía de datos en 2012, 25 planeaban reducir su presupuesto de educación entre 2011 y 2012. De éstos, 16 estaban en el África Subsahariana. No obstante, algunos países, entre ellos el Afganistán, Benin y Etiopía, están reaccionando contra esta tendencia negativa y tienen previsto incrementar su presupuesto de educación.

Para aprovechar el potencial de crecimiento económico que tienen muchos de los países más pobres del mundo, los gobiernos deben ampliar su base impositiva y consagrar una quinta parte de su presupuesto a la educación. Si los gobiernos de 67 países de ingresos bajos y medianos así lo hicieran, podrían recaudar 153.000 millones de dólares estadounidenses más para la educación en 2015. De este modo, el promedio de la parte del PIB que se destina a la educación podría crecer del 3% al 6% para 2015.

Son pocos los países pobres que consiguen recaudar el 20% de su PIB en impuestos,

necesario para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Solo siete de 67 países sobre los que se dispone de datos generan el 20% del PIB a partir de impuestos y asignan el 20% recomendado del ingreso a la educación. En el Pakistán los ingresos tributarios representan solo el 10% del PIB y la educación recibe solamente cerca de un 10% del gasto público. Si el Gobierno aumentara la recaudación impositiva al 14% del PIB para 2015 y asignara una quinta parte de éste a la educación, podría disponer de fondos suficientes para escolarizar a todos los niños y adolescentes del país.

Etiopía es uno de los 11 de los 67 países que han conseguido dar un lugar prioritario a la educación en el presupuesto público, aunque podría hacer mucho más para maximizar sus ingresos tributarios. En 2011, el Gobierno percibió, en promedio, el 12% del PIB en impuestos. Si la proporción ascendiera al 16% para 2015, el sector recibiría un 18% más de recursos, lo que permitiría gastar 19 dólares estadounidenses más por niño en edad escolar.

En los países más pobres, empero, los ingresos tributarios como parte del PIB están creciendo demasiado lentamente. Al ritmo actual, solo cuatro de los 48 países que actualmente recaudan menos del 20% del PIB en impuestos alcanzarían el umbral del 20% en 2015.

Un buen sistema impositivo posibilita a los gobiernos prestar apoyo a su sistema de educación con financiación interna. Algunos países de ingresos medianos, como Egipto, Filipinas y la India, tienen mucho mayores posibilidades de movilizar recursos internos para la educación a través de una mejor imposición. El aumento del volumen de los ingresos tributarios en el Brasil ayuda a explicar el hecho de que este país gaste diez veces más que la India por niño que concurre a la escuela primaria.

En algunos países del Asia Meridional se otorgan grandes exenciones fiscales a poderosos grupos de interés internos, por lo cual algunos países de la región presentan una proporción entre impuestos y PIB de las más bajas del mundo. En el Pakistán, la proporción entre impuestos y PIB del 10% se puede explicar en parte por la influencia política del grupo de presión agrícola. Si bien el sector agrícola contribuye al 22,5% del

En 67 países podrían crecer los recursos para la educación en 153.000 millones de dólares estadounidenses mediante reformas para ampliar la base impositiva

PIB del país, su parte en los ingresos tributarios apenas llega al 1,2%. En la India, la mayor parte de la recaudación impositiva faltante se debe a las exenciones de derechos de aduana y derechos de consumo. La pérdida de ingresos a causa de las exenciones resultó equivalente al 5,7% del PIB en 2012-2013. Si el 20% de ello se hubiera asignado a la educación, el sector hubiese recibido 22.500 millones de dólares estadounidenses adicionales en 2013, lo que habría incrementado la financiación en casi un 40% en comparación con el presupuesto de educación actual.

Algunos gobiernos venden concesiones para explotar recursos naturales por menos de su valor real. La República Democrática del Congo perdió 1.360 millones de dólares estadounidenses en negocios con empresas mineras en tres años, entre 2010 y 2012, lo que equivalía a la cuantía asignada a la educación a lo largo de dos años, en 2010 y 2011.

En muchos de los países más pobres del mundo, la evasión fiscal resulta en la creación de fortunas personales por parte de las elites en detrimento del fortalecimiento del sistema educativo en provecho de la mayoría. Si los billones de dólares estadounidenses que según se estima están escondidos en paraísos fiscales estuvieran sujetos a un impuesto sobre las ganancias de capital, y el 20% de los ingresos resultantes se volcara a la educación, se podría añadir entre 38.000 millones y 56.000 millones de dólares estadounidenses a la financiación del sector.

Se calcula que las prácticas tributarias ilegales cuestan a los gobiernos africanos unos 63.000 millones de dólares estadounidenses al año. Si se pusiera coto a esas prácticas y el 20% de los ingresos resultantes se gastara en educación, se recaudarían 13.000 millones de dólares estadounidenses más para el sector cada año.

Si bien son los gobiernos quienes tienen que encabezar el movimiento encaminado a la reforma tributaria, los donantes pueden jugar un importante papel complementario. Con solo destinar un dólar de su ayuda al fortalecimiento de los regímenes impositivos, por ejemplo, es posible generar hasta 350 dólares estadounidenses de ingresos fiscales. Y sin

embargo, entre 2002 y 2011 se gastó menos del 0,1% de la ayuda total en apoyo de programas fiscales. Además, los gobiernos de los países donantes deberían exigir transparencia a las empresas registradas en su país.

Con el incremento de los ingresos tributarios y la asignación de una parte suficiente a la educación se podrían obtener considerables recursos extraordinarios para el sector en un corto plazo. El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo estima que 67 países de ingresos bajos y medianos podrían acrecentar los recursos para la educación en 153.000 millones de dólares, o sea en un 72%, para 2015 mediante reformas encaminadas a aumentar la proporción entre impuestos y PIB y el gasto público en educación.

En esos 67 países, el gasto por niño en edad escolar, en promedio, aumentaría de 209 a 466 dólares estadounidenses en 2015. En los países de ingresos bajos de este grupo, la cuantía del gasto medio por escolar pasaría de 102 a 158 dólares.

Catorce de esos 67 países ya han alcanzado la meta propuesta de destinar al menos el 6% del PIB a la educación. De los 53 que aún no la han alcanzado, 19 podrían lograrlo si ampliaran y diversificaran la base impositiva y priorizaran el gasto en educación para 2015.

Con estos recursos internos adicionales se podría enjugar el 56% del déficit de 26.000 millones de dólares estadounidenses anuales, en promedio, de financiación de la educación básica en 46 países de ingresos bajos y medianos bajos, o el 54% del déficit de 38.000 millones de dólares estadounidenses de la enseñanza básica y el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

Este tipo de reformas tienen precedentes. El Ecuador renegó contratos con las compañías petroleras, amplió su base impositiva y asignó alta prioridad a la educación, triplicando su gasto en el sector entre 2003 y 2010.

Para lograr la Educación para Todos es preciso no solo incrementar los recursos internos destinados a la educación sino también redistribuirlos de modo tal que una parte equitativa llegue a quienes más los necesitan.

Las reformas para ampliar la base impositiva podrían contrarrestar el 56% del déficit financiero anual de la educación básica

Sin embargo, es más frecuente que los recursos se desvíen hacia los más privilegiados. Para dar un giro al gasto en educación en favor de los marginados, muchos gobiernos han adoptado mecanismos de financiación que permiten asignar más recursos a zonas del país o a grupos de escuelas que necesitan mayor apoyo para remediar las carencias y desigualdades educacionales. Los países tienen diferentes métodos de redistribuir los recursos. El Brasil, por ejemplo, garantiza un determinado nivel mínimo de gasto por alumno, otorgando prioridad a las escuelas de las zonas rurales, con mayor peso en los grupos indígenas muy marginados. A raíz de las reformas se ha mejorado la matrícula y el aprendizaje en la desfavorecida zona norte del país.

Otros programas de redistribución, empero, han sido menos exitosos. Una de las causas es que las asignaciones por alumno no contemplan aún adecuadamente el costo de impartir una enseñanza de calidad a los marginados. En Kerala, uno de los estados más ricos de la India, el gasto en educación por alumno era de unos 685 dólares. En cambio, en el estado más pobre de Bihar (India) era de apenas 100 dólares.

A los países más pobres puede resultarles difícil individualizar y seleccionar los grupos con mayores necesidades. En consecuencia, muchos basan las asignaciones en las cifras de matrícula, en detrimento de las zonas en que gran número de niños no concurren a la escuela. En Kenya, por ejemplo, el subsidio per cápita se distribuye sobre la base del número de alumnos inscritos, lo cual es una desventaja para los 12 distritos de las zonas áridas y semiáridas que albergan el 46% de la población no escolarizada.

Para aprovechar todo el potencial de las medidas redistributivas, los gobiernos tienen que velar por que esos recursos cubran el costo total de una educación de calidad para los más vulnerables y que mediante reformas de gran alcance se fortalezca la capacidad de los sistemas educativos para aplicar tales medidas.

Tendencias de la ayuda a la educación

Como se ha estancado la disminución del número de niños sin escolarizar, se necesita un empuje definitivo para lograr que todos los niños vayan a la escuela para 2015. Aun

antes de la recesión económica, los donantes estaban lejos de cumplir sus promesas de financiación de la educación. Una reducción más reciente de la ayuda a la educación básica acrecienta la dificultad de esta tarea.

La ayuda a la educación aumentó en forma sostenida después de 2002, llegó a su cota máxima en 2010, y ahora está menguando: la ayuda total a todos los niveles de la educación disminuyó un 7% entre 2010 y 2011. La ayuda a la educación básica descendió por primera vez desde 2002, en un 6%, pasando de 6.200 millones de dólares estadounidenses en 2010 a 5.800 millones de dólares estadounidenses en 2011. La ayuda a la educación secundaria decreció un 11% entre 2010 y 2011 desde un nivel que ya era bajo. Todo ello pone en peligro la posibilidad de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos y toda esperanza de fijar objetivos más ambiciosos que abarquen la educación secundaria universal a nivel del primer ciclo después de 2015.

Los países de ingresos bajos, que solo reciben alrededor de una tercera parte de la ayuda destinada a la educación básica, sufrieron una disminución de esa ayuda mayor que la de los países de ingresos medianos. La ayuda cayó un 9% en los países de bajos ingresos entre 2010 y 2011, pasando de 2.050 millones de dólares estadounidenses a 1.860 millones de dólares. En consecuencia, la cuantía disponible por niño descendió de 18 dólares estadounidenses en 2010 a 16 dólares estadounidenses en 2011.

En el África Subsahariana, donde vive más de la mitad de la población mundial sin escolarizar, la ayuda a la educación básica disminuyó un 7% entre 2010 y 2011. Los 134 millones de dólares estadounidenses de reducción de esa ayuda en la región hubieran sido suficientes para financiar escuelas públicas de buena calidad capaces de albergar a más de un millón de niños.

En algunos países, la ayuda mengua desde hace más de un año. En la República Unida de Tanzania, desempeñó un papel importante en el apoyo a los esfuerzos por escolarizar a un mayor número de niños, pero disminuyó un 12% entre 2009 y 2010, y de nuevo un 57% en 2011.

Los niños más pobres del mundo, quienes menos probabilidades tienen de ir a la escuela,

**En 2011,
la ayuda a la
educación
básica cayó
por primera
vez desde
2002**

viven no solo en países de ingresos bajos sino también en algunos países de ingresos medianos bajos. Desde 2000, 25 países han adquirido esta última categoría, que comprende ahora 54 países, mientras que 36 están clasificados como países de ingresos bajos. En 1999, el 84% de los niños sin escolarizar de todo el mundo vivían en países de ingresos bajos y el 12% en países de ingresos medianos bajos; en 2011, el 37% vivían en países de ingresos bajos y el 49% en países de ingresos medianos bajos. Ese cambio obedeció en gran medida a que algunos países de gran población, como la India, Nigeria y el Pakistán, pasaran a integrar la categoría de países de ingresos medianos bajos. Estos países podrían hacer mucho más para aumentar los propios recursos destinados a la educación y distribuirlos entre quienes más lo necesitan, pero esta clase de reformas lleva su tiempo. Mientras tanto, los donantes deberían dirigir la ayuda hacia las zonas de los países de ingresos medianos bajos donde está concentrada la pobreza para evitar que otra generación de niños de estos países se vea privada de su derecho a la educación.

La ayuda directa a la educación disminuyó algo más que la ayuda general destinada a los demás sectores entre 2010 y 2011, por lo que la parte correspondiente a la ayuda a la educación se redujo del 12% al 11%. Esta mengua obedece al cambio de la estructura de gastos de muchos donantes. El Canadá, los Estados Unidos de América, Francia y los Países Bajos, en particular, recortaron el gasto en educación más de lo que redujeron la ayuda general. Entre 2010 y 2011, 21 donantes bilaterales y multilaterales disminuyeron sus desembolsos en concepto de ayuda a la educación básica. Las mayores disminuciones en cuanto al volumen fueron las del Canadá, España, los Estados Unidos de América, Francia, el Japón, los Países Bajos y la Unión Europea, que en su conjunto representaron el 90% de la reducción de esa ayuda.

Los Estados Unidos de América pasaron de ser el mayor donante bilateral para la educación básica en 2010 a ocupar el segundo lugar en 2011. El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte es ahora el principal donante de ayuda a la educación. La ayuda de los Países Bajos a la educación básica disminuyó en más de un tercio entre 2010 y 2011; el país había sido el mayor

donante a este respecto en 2007, pero en 2011 ocupaba el undécimo lugar.

Australia, el Banco Mundial y el FMI incrementaron su ayuda general a la educación básica entre 2010 y 2011 pero redujeron su gasto en los países de ingresos bajos. La ayuda del Banco Mundial a la educación básica creció un 13% en general, pero disminuyó en un 23% en los países de esta categoría. La República Unida de Tanzania sufrió un descenso de los desembolsos del Banco Mundial de 88 millones de dólares estadounidenses en 2002 a menos de 0,3 millones en 2011.

La Alianza Mundial para la Educación es una fuente importante de financiación para algunos países de ingresos bajos. En 2011, la Alianza desembolsó una suma sin precedentes de 385 millones de dólares estadounidenses destinada a la educación básica, con lo que pasó a ser el cuarto donante en importancia de los países de ingresos bajos y medianos bajos ese año. Respecto de los 31 países beneficiarios de una subvención para la ejecución de programas en 2011, el 24% de la ayuda destinada a la educación básica fue aportado por la Alianza. Sin embargo, es poco probable que ello haya compensado la reducción del gasto del Banco Mundial. La República Unida de Tanzania se asoció a la Alianza en 2013, recibiendo una subvención de 5,2 millones de dólares estadounidenses para su plan de educación. Todo ello, empero, se asigna a Zanzíbar, y la cuantía es pequeña en comparación con lo que el país recibía del Banco Mundial a principios del decenio de 2000. Para mejorar la supervisión de sus contribuciones, la Alianza ha de dar cuenta de sus flujos de ayuda al CAD de la OCDE, al igual que lo hacen los fondos mundiales en pro de la salud, como la Alianza GAVI y el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria.

No hay indicios de que la ayuda general deje de disminuir antes de la fecha límite de 2015. De 2011 a 2012, la ayuda total decreció un 4%, reduciendo su aportación 16 donantes del CAD: 13 de ellos rebajaron el grado de prioridad que atribuían a la ayuda disminuyendo su cuantía expresada como proporción del ingreso nacional bruto (INB). Se prevé que los países menos adelantados se lleven la peor parte en estas reducciones, sufriendo recortes de la ayuda bilateral del orden del 12,8% de 2011 a 2012. Se prevé que en 2013,

la ayuda disminuya en 31 de los 36 países de ingresos bajos, la mayoría de los cuales están en el África Subsahariana.

Además, se prevé que solo cinco de los 15 miembros de la Unión Europea que acordaron aumentar su ayuda al 0,7% del INB para 2015, mantengan ese compromiso. Si estos países cumplieran sus promesas, recaudarían 9.000 millones de dólares estadounidenses más para la educación en 2015.

La educación en los países afectados por conflictos debería ser una prioridad para los donantes. Esos países albergan a la mitad de los niños sin escolarizar que hay en el mundo. Actualmente, la educación recibe apenas un 1,4% de la ayuda humanitaria, y dista mucho del 4% que se pide en la Iniciativa Mundial "La educación ante todo", del Secretario General de las Naciones Unidas. En los planes para 2013, es probable que la parte correspondiente a la educación en la ayuda humanitaria general no supere el 2%.

En Malí, donde la mayoría de las escuelas del norte permanecían cerradas a causa del conflicto, la educación representó el 5% de las solicitudes de ayuda relativas a 2013, pero para septiembre de ese año, solo se habían hecho promesas de contribución por el 15% de los fondos solicitados. Del mismo modo, en la República Árabe Siria se había comprometido realmente el 36% de los recursos solicitados en 2013 para la educación. Si bien estos países podrían recibir una mayor cuantía de los fondos solicitados más entrado el año, tal ayuda llegaría demasiado tarde para los millones de niños que habrán tenido que abandonar la escuela a causa del conflicto.

No es solo la cuantía de la ayuda lo que cuenta sino también el que se utilice o no en provecho de los más desfavorecidos. Desde luego, esos niños no reciben toda la ayuda disponible: una cuarta parte de la destinada a la educación se gasta en beneficio de personas que estudian en universidades de países ricos. Aun cuando las becas y los costos imputados a los estudiantes pueden ser indispensables para fortalecer la capacidad de un país de ingresos bajos en materia de recursos humanos, la mayor parte de esos fondos en realidad van a parar a países de ingresos medianos altos, siendo China el principal beneficiario, que recibe el 21% del total.

En 2010-2011, los donantes -principalmente Alemania y el Japón- desembolsaron en promedio 656 millones de dólares estadounidenses anuales destinados a China en concepto de becas y costos imputados a los estudiantes, equivalentes a 77 veces la cuantía de la ayuda prestada al Chad para educación básica durante el mismo periodo. La financiación total en concepto de costos imputados a los estudiantes y becas recibida anualmente por Argelia, China, Marruecos, Túnez y Turquía fue equivalente a la cuantía total de la ayuda directa a la educación básica proporcionada a los 36 países de ingresos bajos en 2010-2011, en promedio.

La ayuda también se puede prestar en condiciones desfavorables para los países más pobres: el 15% reviste la forma de préstamos que los países tienen que reembolsar a tipos de interés preferenciales. Sin la financiación de los donantes bilaterales, los países más pobres corren el riesgo de volverse dependientes de esos préstamos, contrayendo una deuda que podría restringir sus posibilidades de financiar la educación con sus propios recursos.

Suprimiendo los desembolsos en concepto de costos imputados a los estudiantes, becas y préstamos, Alemania descendería del primer al quinto lugar como donante de ayuda directa a la educación; el Banco Mundial pasaría del tercer lugar al decimocuarto. En cambio, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y los Estados Unidos de América subirían de la sexta y la séptima posición a la primera y la segunda, respectivamente.

La información sobre todas las modalidades de financiación de la educación -con inclusión de la ayuda, los recursos internos y el gasto de los hogares- suele ser insuficiente y fragmentaria, por lo que solo ha habido análisis y diagnósticos parciales de cuánto dinero se necesita y dónde. Un nuevo análisis de siete países revela que los hogares sufragan hasta el 37% del gasto en educación primaria y hasta el 58% del relativo a la educación secundaria, lo que supone una particular carga para los hogares más pobres. Además, esto muestra lo esencial que es la ayuda para la financiación de la educación en algunos de los países más pobres: representa casi una cuarta parte del gasto en educación en Malawi y Rwanda. Estas conclusiones ponen de relieve la importancia de crear un sistema de contabilidad

La educación solo recibe un 1,4% de la ayuda humanitaria

Si todos los alumnos acabasen sus estudios con conocimientos básicos de lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza

integral en materia de educación a nivel nacional, que podría basarse en la experiencia adquirida en el sector de salud.

Para evitar que otra generación de niños se vea frustrada por la falta de recursos después de 2015, es preciso exigir a los gobiernos nacionales y los donantes de ayuda que cumplan sus compromisos y proporcionen los recursos necesarios para alcanzar los objetivos pertinentes en materia de educación. Teniendo en cuenta los análisis presentados en los informes de seguimiento de la EPT en el mundo a lo largo de los años, el equipo del Informe propone que se fije la meta de que los gobiernos nacionales asignen a la educación al menos el 6% del PNB de sus respectivos países. Las metas para los gobiernos y los donantes deberían incluir también el compromiso de destinar por lo menos el 20% de sus presupuestos a la educación. Fijar estas metas, y velar por que los gobiernos y los donantes las cumplan, será una contribución importante a la posibilidad de que los niños y los jóvenes reciban educación en el futuro.

La educación transforma la vida

En el mundo entero, tratados y leyes reconocen que la educación es un derecho humano fundamental. Añádase a eso que la educación imparte conocimientos y competencias que permiten a las personas desarrollar plenamente su potencial, y se convierte así en un factor catalítico para alcanzar los demás objetivos de desarrollo. La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve la prosperidad económica. Aumenta también las probabilidades de que la gente lleve una vida saludable, fortalece los fundamentos de la democracia y propicia el cambio de actitudes en pro de la protección del medio ambiente y el empoderamiento de la mujer.

La educación de las niñas y las mujeres, en particular, es un instrumento de transformación incomparable. Educar a las niñas y a las mujeres jóvenes no solo multiplica sus probabilidades de obtener empleo, estar en buena salud y participar plenamente en la sociedad, sino que tiene una neta incidencia en la salud de sus niños y acelera la transición de sus países a un crecimiento demográfico sostenible.

Si queremos aprovechar sus ventajas generales y lograr los objetivos de desarrollo después de 2015, la educación ha de ser equitativa y extenderse por lo menos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Y la escolarización ha de ser de buena calidad para que los niños aprendan realmente las nociones básicas.

La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve el crecimiento

La educación es el principal modo de ayudar a las personas a salir de la pobreza y de impedir que ésta se transmita de generación en generación. Permite a los que tienen un empleo formal remunerado conseguir mejores sueldos y brinda mejores medios de existencia a los que trabajan en la agricultura y en el sector urbano no estructurado.

De los cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo se desprende que si todos los alumnos de países de bajos ingresos egresaran de la escuela con competencias básicas en lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza, lo que correspondería a una disminución del 12% de la pobreza en el mundo. Si la educación reduce la pobreza, lo hace en particular contribuyendo al aumento de los ingresos de las personas. Un año de escuela representa globalmente un aumento del 10% de los ingresos en promedio.

La educación puede ayudar a salir de la pobreza laboral. En la República Unida de Tanzania, el 82% de los trabajadores cuyo nivel de educación era inferior al ciclo primario vivían por debajo del umbral de pobreza, pero los trabajadores adultos que habían recibido una educación primaria tenían 20% menos probabilidades de ser pobres, y la educación secundaria reducía las probabilidades de ser pobre en casi un 60%. Lo que cuenta no es solo el tiempo pasado en la escuela, sino las competencias adquiridas. En el Pakistán, las trabajadoras con buenas competencias en lectoescritura ganaban un 95% más que las mujeres cuyas competencias en ese ámbito eran deficientes.

En el sector formal, los sueldos más elevados son el reflejo de la mayor productividad de los trabajadores más capacitados. Pero muchos de los más pobres trabajan en el sector no

estructurado ocupándose de pequeños negocios. Las personas que han recibido una educación son las que tienen más probabilidades de iniciar un negocio, y sus negocios son los que tienen más probabilidades de ser provechosos. En Uganda, los propietarios de empresas familiares que habían recibido educación primaria ganaban un 36% más que los que no tenían educación; en cuanto a los que habían pasado por el primer ciclo de la enseñanza secundaria, ganaban un 56% más.

En las zonas rurales, los agricultores con competencias suficientes en materia de lectura, escritura y aritmética elemental pueden interpretar las nuevas informaciones y responder a ellas, utilizar mejor las contribuciones y tecnologías modernas para incrementar la productividad de los cultivos tradicionales y diversificarse aprovechando cultivos de mayor rendimiento. En Mozambique, la probabilidad de que los granjeros alfabetizados se ocuparan de cultivos comerciales era 26 puntos porcentuales mayor que la de los granjeros analfabetos.

La educación contribuye también a que la población de las zonas rurales diversifique sus ingresos participando en actividades que no están directamente relacionadas con el trabajo del campo. En las zonas rurales de Indonesia, por ejemplo, el 15% de los hombres y el 17% de las mujeres sin educación trabajaban en actividades no agrícolas, mientras que los porcentajes eran del 61% de los hombres y el 72% de las mujeres con educación secundaria.

Una de las ventajas de una mayor educación es que los padres educados van a tener a su vez probablemente hijos más educados. Del análisis de los resultados de las encuestas por hogares de 56 países se desprende que, por cada año suplementario de educación de la madre, cada hijo obtiene en promedio 0,32 años más, y para las niñas el beneficio es algo superior.

Al ser provechosa en particular para las mujeres, la educación puede contribuir a reducir las desigualdades de género en materia de posibilidades de trabajo y de remuneración. En la Argentina y Jordania, por ejemplo, entre las personas que habían recibido una educación primaria, los sueldos que cobraban las mujeres eran aproximadamente la mitad

de los de los hombres, mientras que, entre los que habían recibido una educación secundaria, lo que ganaban las mujeres era las dos terceras partes aproximadamente de lo que ganaban los hombres.

La educación contribuye a proteger a los trabajadores adultos de la explotación al incrementar sus posibilidades de conseguir contratos seguros. En las zonas urbana de El Salvador, solo el 7% de los trabajadores adultos que ni siquiera tienen educación primaria consiguen un contrato de trabajo, mientras que el 49% de los que tienen educación secundaria lo consiguen.

La educación no solo ayuda a las personas a salir de la pobreza, sino que genera además una productividad que alimenta el crecimiento económico. Un año de aumento en los resultados educativos medios de la población de un país lleva a un aumento del 2% al 2,5% del PIB per cápita.

La educación puede contribuir a explicar las diferencias de las trayectorias regionales de crecimiento. En 1965, los adultos del Asia Oriental y el Pacífico habían pasado 2,7 años más en la escuela que los del África Subsahariana. En los 45 años siguientes, la tasa media de crecimiento fue más de cuatro veces más rápida en el Asia Oriental y el Pacífico.

La comparación de las experiencias en las distintas regiones aporta más ilustraciones de la importancia de la educación. En Guatemala, en 2005 los adultos habían tenido 3,6 años de escolarización, en promedio, y el nivel medio aumentó en 2,3 años solamente entre 1965 y 2005. Si el país hubiera alcanzado el nivel medio de América Latina y el Caribe, donde el número de años que los adultos pasan en la escuela pasó de 3,6 en 1965 a 7,5 en 2005, hubiera podido aumentar en más del doble su tasa media de crecimiento anual entre 2005 y 2010, lo que equivale a 500 dólares estadounidenses más por persona.

Los países solo pueden conseguir el tipo de crecimiento que elimina la pobreza si invierten en educación equitativa y velan por que los más pobres pasen más años en la escuela. La igualdad en la educación puede medirse gracias al coeficiente de Gini, que va de cero,

Por cada año de escolarización adicional de la madre, el niño asiste a la escuela 0,32 años más

que significa igualdad absoluta, a uno, que representa el máximo de desigualdad. Un incremento del 0,1% del coeficiente de Gini entraña una aceleración del crecimiento de medio punto porcentual, con lo que el ingreso per cápita aumenta en un 23% en 40 años. Si el coeficiente de Gini para la educación en el África Subsahariana de 0,49 se hubiera reducido a la mitad, hasta alcanzar el nivel de América Latina y el Caribe, la tasa de crecimiento anual del PIB per cápita en 2005-2010 podría haber aumentado en un 47% (pasando del 2,4% al 3,5%) y los ingresos hubieran podido aumentar en 82 dólares estadounidenses per cápita durante ese periodo.

La comparación entre el Pakistán y Viet Nam ilustra con la mayor claridad la importancia de una educación equitativa. En 2005, el número de años que los adultos habían pasado en la escuela era semejante: 4,5 en el Pakistán y 4,9 en Viet Nam. La distribución de los niveles de educación, sin embargo, era muy desigual en el Pakistán: en este país, el coeficiente de Gini de la desigualdad en la educación era más del doble del nivel de Viet Nam. La diferencia en materia de desigualdad en la educación entre ambos países es responsable del 60% de la diferencia en su crecimiento per cápita entre 2005 y 2010. El ingreso per cápita de Viet Nam, que era inferior en un 40% aproximadamente al del Pakistán en los años 1990, no solo alcanzó el del Pakistán sino que era superior en un 20% en 2010.

La educación mejora las posibilidades de que la gente tenga una vida más sana

La educación es uno de los medios más poderosos de mejorar la salud de las personas. Salva la vida a millones de madres y de niños, contribuye a la prevención y limitación de las enfermedades y es un factor esencial en los esfuerzos de reducción de la malnutrición. Las personas que han recibido educación están mejor informadas sobre las enfermedades, toman medidas de prevención, saben reconocer rápidamente los síntomas de enfermedad y tienden a recurrir más a menudo a los servicios de atención médica. Pese a los beneficios que de ella se desprenden, se olvida a menudo que la educación es ya en sí una intervención esencial en el ámbito de la salud y que es también un medio de hacer que otras intervenciones en ese ámbito sean más eficaces.

Entre las ilustraciones del poder de la educación, pocas hay que sean tan espectaculares como ésta: las vidas de 2,1 millones de niños menores de 5 años han sido salvadas entre 1990 y 2009 gracias a la mejora de la educación de las mujeres en edad de reproducción. Sin embargo, seguimos enfrentándonos con un enorme desafío. En 2012 murieron 6,6 millones de niños menores de 5 años, la mayor parte de ellos en países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos. Si todas las mujeres terminaran su educación primaria en esos países, la tasa de mortalidad de los niños de menos de 5 años disminuiría en un 15%. Si todas las mujeres terminaran su educación secundaria, disminuiría en un 49%, lo que significa unos 2,8 millones de vidas por año aproximadamente.

Un 40% aproximadamente de todas las muertes de niños con menos de 5 años ocurren durante los 28 primeros días de la vida del niño, y la mayor parte de ellas se deben a complicaciones durante el parto. Sin embargo, de las estimaciones más recientes se desprende que no había parteras calificadas presentes en más de la mitad de los nacimientos en el África Subsahariana y en el Asia Meridional. En 57 países con ingresos bajos o medianos, las probabilidades de que una madre alfabetizada contara con la ayuda de una partera calificada eran 23% superiores a las de una madre analfabeta. En Malí, esa probabilidad es tres veces superior cuando la madre está alfabetizada.

Las madres educadas disponen de una mejor información sobre enfermedades específicas, y pueden tomar pues las medidas adecuadas para su prevención. La pulmonía es la principal causa de muertes infantiles, y a ella se debe un 17% del total de los fallecimientos en el mundo entero. Un año suplementario de educación de la madre puede llevar a una disminución del 14% de la tasa de muertes debidas a la pulmonía, lo que significa que se salvan unas 160.000 vidas de niños cada año. Entre las principales causas de muertes infantiles, la cuarta es la diarrea, ya que a ella se debe el 9% de esas muertes. Si todas las mujeres terminaran su educación primaria, la incidencia de la diarrea disminuiría en un 8% en los países con ingresos bajos y medianos bajos; con educación secundaria, disminuiría en un 30%. La probabilidad de que un niño esté inmunizado contra la difteria, el

tétanos y la tos ferina aumentaría en un 10% si todas las mujeres de los países de ingresos bajos y medianos bajos terminaran el ciclo de la enseñanza primaria, y en un 43% si terminaran el de la enseñanza secundaria.

La educación de una madre desempeña un papel no menos esencial para su propia salud que para la de sus hijos. Casi 800 mujeres mueren todos los días por causas que hubieran podido evitarse con la prevención, relacionadas con el embarazo y el parto. Si todas las mujeres terminaran el ciclo de la enseñanza primaria, la mortalidad materna disminuiría en un 66%, salvándose así 189.000 vidas por año. Solo en el África Subsahariana, si todas las mujeres terminaran el ciclo de la enseñanza primaria, habría una disminución del 70% de las muertes maternas, salvándose así las vidas de 113.400 mujeres.

En algunos países se han observado mejoras considerables. Gracias a las reformas educativas de los años 1970, hubo un aumento de 2,2 años del promedio de años de escolarización de las jóvenes en Nigeria. Esto ha representado una disminución del 29% de la tasa de mortalidad materna.

La mejora de la educación es un poderoso instrumento si queremos contribuir a reducir la incidencia de enfermedades infecciosas como el VIH/SIDA. La educación, por ejemplo, contribuye a una mayor sensibilización en materia de prevención del VIH. En el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana, las mujeres alfabetizadas tenían una probabilidad hasta 30 puntos porcentuales mayor que la de las analfabetas de saber que tenían derecho a negarse a mantener relaciones sexuales o a pedir que se utilizara un preservativo si descubrían que su pareja tenía una enfermedad de transmisión sexual. Saber dónde puede efectuarse una prueba del VIH es un primer paso para recibir un tratamiento, de ser éste necesario. Pero en el África Subsahariana, solo el 52% de las mujeres no alfabetizadas sabían dónde podía efectuarse esa prueba del VIH, mientras que la proporción era del 85% entre las mujeres alfabetizadas.

El paludismo es una de las enfermedades que más muertes producen en el mundo, y cada minuto un niño muere en África de esa enfermedad. La

mejora del acceso a la educación es esencial si queremos lograr que sean eficaces las medidas de prevención, como el uso de fármacos o de mosquiteros tratados con insecticidas. En la República Democrática del Congo, que es el lugar en el que se producen la quinta parte de las muertes relacionadas con el paludismo en el mundo, la educación del cabeza de familia o de la madre hace que sea mayor la probabilidad de que la familia duerma bajo un mosquitero. Esos cambios llevan a una disminución del número de infecciones, en particular en las zonas en las que el riesgo de transmisión es elevado. En dichas zonas, las probabilidades que tenían los niños de ser víctimas de los parásitos que transmiten el paludismo eran inferiores en un 22% si las madres habían recibido educación primaria, y en un 36% si habían recibido educación secundaria.

La educación -y en particular la educación que empodera a la mujer- es la clave para enfrentarse con la malnutrición, que es la causa de más del 45% de las muertes infantiles. Las madres educadas tienen más probabilidades de saber cuáles son las prácticas de salud e higiene apropiadas en el hogar, y más posibilidades de lograr que los recursos del hogar se asignen de tal modo que las necesidades de nutrición de los niños puedan ser satisfechas. En los países de ingresos bajos y medianos bajos, la educación primaria extendida a todas las mujeres reduciría en un 4%, lo que representa 1,7 millones de niños, el retraso del crecimiento, que es un buen indicador de la malnutrición; con educación secundaria, se reduciría el retraso del crecimiento en un 26%, o sea para 11,9 millones de niños.

Al cumplir 1 año los efectos negativos de la malnutrición para la vida ulterior corren el riesgo de ser irreversibles. Las probabilidades de experimentar retrasos del crecimiento de los niños del Perú cuyas madres habían alcanzado el nivel del primer ciclo de la enseñanza secundaria eran inferiores en un 60% a las de los niños cuyas madres no tenían esa educación.

La educación promueve sociedades sanas

La educación contribuye a que las personas entiendan lo que es la democracia, promueve la tolerancia y la confianza que la sustentan, y estimula la participación de los ciudadanos en la

Si todas las mujeres hubiesen acabado la enseñanza primaria, la mortalidad materna habría disminuido un 66%

De haber finalizado la enseñanza secundaria, los ciudadanos de la Argentina, China y Turquía tendrían una probabilidad dos veces mayor de firmar una petición

vida política. La educación desempeña también un papel esencial en materia de prevención del deterioro del medio ambiente y de limitación de las causas y efectos del cambio climático. Y puede potenciar la autonomía de la mujer para que ésta acabe con la discriminación y haga valer sus derechos.

Gracias a la educación las personas pueden comprender mejor qué es la vida política y cómo pueden participar en ella. En 12 países del África Subsahariana, el 63% de las personas que no han sido escolarizadas en establecimientos de educación formal comprendían lo que es la democracia, en vez del 71% tratándose de los que han recibido una educación primaria y el 85% cuando han recibido una educación secundaria. Las personas con niveles de educación más elevados se interesan más por la política y es más probable que intenten informarse. En Turquía, por ejemplo, la proporción de los que dicen que se interesan por la política pasa del 40% de los que han recibido una educación primaria al 52% de los que han recibido una educación secundaria.

La educación contribuye a que aumente el apoyo que prestan los ciudadanos a la democracia, en particular cuando se han producido recientemente transiciones democráticas. En 18 países del África Subsahariana, las personas en edad de votar que disponen de educación primaria tenían 1,5 más probabilidades de

manifestar apoyo a la democracia que los que no tenían educación alguna, y el doble si habían terminado el ciclo de la enseñanza secundaria.

Las personas educadas son más propensas a votar. En 14 países latinoamericanos, el número de votantes era superior en cinco puntos porcentuales entre los que habían recibido educación primaria, y en nueve puntos porcentuales entre los que habían recibido educación secundaria, con respecto a los no educados. Los resultados eran aún más importantes en los países en los que los niveles de educación eran más bajos, como El Salvador, Guatemala y el Paraguay. La educación favorece también otras formas de participación política. En la Argentina, China y Turquía, la probabilidad de que los ciudadanos estuvieran dispuestos a firmar una petición o a boicotear productos era dos veces mayor si tenían educación secundaria que si tenían solamente una educación primaria.

El papel de la educación es indispensable a la hora de fortalecer los vínculos que mantienen juntas a las comunidades y las sociedades. En América Latina, las probabilidades de que las personas con educación secundaria manifestaran intolerancia para con las personas de otra raza eran inferiores en un 47% a las de las personas que solo tenían educación primaria. En los Estados Árabes, las probabilidades de que las personas con educación secundaria manifestaran intolerancia para con las personas



Credit: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

de religiones distintas eran inferiores en un 14% a las de las que solo tenían educación primaria. En el África Subsahariana, las probabilidades de que las personas que solo tenían educación primaria manifestaran intolerancia hacia las personas que viven con el VIH eran inferiores en un 10% a las de las que no la tenían, y eran inferiores en un 23% si tenían educación secundaria. En Europa Central y Oriental, las probabilidades de que las personas con educación secundaria manifestaran intolerancia hacia los inmigrantes eran inferiores en un 16% a las de las personas que no habían terminado el ciclo de la enseñanza secundaria.

La educación contribuye también a la superación de los prejuicios sexistas en los comportamientos políticos y a consolidar la democracia. En la India, la reducción de las disparidades de género en materia de alfabetización en un 40% incrementó en un 16% la probabilidad de que las mujeres se presentaran a elecciones de representantes en las asambleas de Estados, y en un 13% los votos que recibían.

La educación hace que la tolerancia con respecto a la corrupción sea menor y contribuye a una mayor rendición de cuentas. En 31 países las probabilidades de que las personas que habían recibido una educación secundaria se quejaran de servicios oficiales deficientes eran superiores al promedio en una sexta parte.

El aumento del acceso a la escuela para todos suele reducir los sentimientos de injusticia en la sociedad que han originado tantos conflictos. Pero ese aumento ha de ser igual para todos los grupos de la población; de no ser así, el sentimiento de injusticia puede desembocar en una mayor desilusión. En 55 países de ingresos bajos y medianos en los que el nivel de desigualdad en la educación se ha multiplicado por dos, la probabilidad de conflicto es más del doble que antes, pasando del 3,8% al 9,5%.

Mejorando los conocimientos, inculcando valores, respaldando las convicciones y modificando las actitudes, la educación tiene un poder considerable para cambiar los modos de vida y los comportamientos nocivos para el medio ambiente. Uno de los principales modos mediante los cuales la educación podría incrementar la sensibilización y la preocupación

por los problemas del medio ambiente es la mejora de la comprensión de los conocimientos científicos que permiten entender el cambio climático y otros problemas ambientales.

Los alumnos con los mejores resultados en materias científicas de 57 países señalaron ser más conscientes de los complejos problemas medioambientales. De modo semejante, en los 29 países de ingresos más elevados, de las personas cuyo nivel educativo no llegaba a la enseñanza secundaria solo el 25% manifestó una preocupación por el medio ambiente, siendo los correspondientes porcentajes del 37% tratándose de personas con educación secundaria y del 46% para las personas con educación superior.

La educación es también decisiva si se quiere ayudar a las personas a adaptarse a las consecuencias del cambio climático, en particular en los países más pobres, que es donde son más serias las amenazas para los medios de vida de campesinos que dependen de la agricultura de secano. En Etiopía, con seis años de educación aumentaron en un 20% las probabilidades de que un agricultor se adaptara al cambio climático mediante técnicas como las prácticas de conservación del suelo, la variación de las fechas de siembra y la modificación de las variedades de cultivos.

La educación puede potenciar la capacidad que tienen las mujeres de hacer valer sus derechos y superar los obstáculos que les impiden obtener una parte equitativa de los frutos del progreso global. El derecho a escoger su cónyuge es uno de esos derechos. En la India, las probabilidades que tienen las mujeres que disponen de educación secundaria de intervenir en la elección del cónyuge son superiores en un 30% a las de las mujeres menos educadas.

De igual modo, el lograr que las niñas no abandonen la escuela es uno de los modos más eficaces de impedir el matrimonio infantil. Si todas las niñas terminaran su educación primaria en el África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental, el número de niñas casadas a los 15 años disminuiría en un 14%; con educación secundaria, el número de niñas casadas disminuiría en un 64%.

Al quedarse durante más años en la escuela, las niñas adquieren más confianza para elegir

opciones que les permiten evitar los riesgos para la salud que entrañan los partos en edad temprana y la rápida sucesión de partos. Hoy en día, en el África Subsahariana y en el Asia Meridional y Occidental, de cada siete niñas una ha tenido un hijo antes de cumplir los 17 años. En esas regiones, el número de niñas que quedan embarazadas disminuiría en un 10% si todas recibieran educación primaria, y en un 59% si todas tuvieran educación secundaria. Se conseguiría así que hubiera dos millones menos, aproximadamente, de partos en edad temprana.

Las mujeres más educadas tienden a tener menos niños, lo cual es beneficioso para ellas, para sus familias y para la sociedad en general. Ello se debe, entre otras cosas, a que la educación permite que las mujeres tengan una mayor influencia en el tamaño de la familia. En el Pakistán, solo el 30% de las mujeres sin educación estiman que pueden dar su opinión sobre el número de hijos que tienen, en comparación con el 52% de las mujeres con educación primaria y el 63% de las que han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

En algunas regiones, la educación ha sido un factor esencial en la introducción de la transición demográfica. Otras partes del mundo, sin embargo, están a la zaga, en particular el África Subsahariana, donde las mujeres tienen en promedio 5,4 hijos nacidos vivos. En esa región, las madres sin educación dan a luz 6,7 veces. La cifra pasa a 5,8 para las que tienen educación primaria y a 3,9 para las que tienen educación secundaria.

Conclusión

Los datos elocuentes presentados en este capítulo muestran no solo la capacidad de la educación de acelerar los progresos encaminados a alcanzar otros objetivos de desarrollo, sino también cuál es el mejor modo de aprovechar ese potencial, esto es, velando ante todo por que todos tengan acceso a una educación de buena calidad, con independencia de la situación en la que se encuentran.

Esa capacidad singular que tiene la educación debería conferirle una posición central en el marco de desarrollo para después de 2015, y en los planes de los encargados de la formulación

de políticas tanto en los países pobres como en los ricos.

Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje

Tanto la escasa atención prestada a la calidad de la educación como el que no se haya sabido llegar a los que han quedado al margen han desembocado en una crisis del aprendizaje de la que hay que ocuparse ahora de modo apremiante. En el mundo entero, 250 millones de niños -muchos de ellos, de medios desfavorecidos- no adquieren ni siquiera las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, por no hablar ya de otras competencias que necesitan para conseguir un trabajo digno y llevar una vida que les haga sentirse realizados.

Para resolver la crisis del aprendizaje, todos los niños han de tener maestros capacitados, con dedicación suficiente y para quienes enseñar sea un placer, que sepan descubrir y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje, y que estén apoyados a su vez por sistemas educativos bien administrados.

Como puede verse en el presente Informe, los gobiernos pueden incrementar el acceso y lograr al mismo tiempo que el aprendizaje mejore para todos. Unos planes de educación nacionales con una financiación suficiente, explícitamente encaminados a atender las necesidades de los más desamparados y que velen por un acceso equitativo a docentes bien capacitados han de convertirse en una prioridad de las políticas. Para lograr atraer y conservar a los mejores docentes como medio de poner fin a la crisis del aprendizaje, los responsables de la formulación de políticas deberán realizar delicados ajustes entre distintos factores.

Par lograr que todos los niños aprendan, los docentes necesitan también el apoyo de un sistema de planes de estudios y de evaluación adecuados que preste especial atención a las necesidades de los niños en los primeros grados, que es cuando los más vulnerables corren el riesgo de abandonar la escuela. Además de impartir conocimientos básicos, los docentes han de ayudar a los niños a adquirir competencias transferibles importantes para que se conviertan en ciudadanos del mundo responsables.

La capacidad única con que cuenta la educación de transformar la vida debería garantizarle un lugar central en el marco de iniciativas para después de 2015

La crisis del aprendizaje afecta más a los grupos desfavorecidos

Pese a los impresionantes progresos realizados en el acceso a la educación en el último decenio, no siempre se han logrado mejoras comparables en cuanto a su calidad. En muchos países, los niños no llegan a adquirir siquiera las competencias más básicas en lectura y aritmética. Las personas desfavorecidas son las que más probabilidades tienen de verse afectadas por la insuficiencia de docentes capacitados, infraestructuras desbordadas y materiales inadecuados. Y sin embargo, los países pueden ampliar el acceso a la enseñanza mejorando al mismo tiempo el aprendizaje equitativo.

La crisis mundial del aprendizaje: es urgente actuar

De los 650 millones de niños del mundo en edad escolar, 250 millones por lo menos no están aprendiendo las nociones básicas de lectura y aritmética. De ellos, casi 120 millones tienen poca o ninguna experiencia de la escuela primaria, ya que ni siquiera han llegado al cuarto grado. Los restantes 130 millones van a la escuela pero no han alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje. A menudo incapaces de comprender una oración sencilla, estos niños están mal preparados para el paso a la enseñanza secundaria.

Hay una gran divisoria entre las regiones en cuanto al aprovechamiento escolar. En América del Norte y Europa Occidental, el 96% de los niños permanecen en la escuela hasta el cuarto grado y alcanzan los niveles mínimos en lectura, frente a solo una tercera parte de los niños de Asia Meridional y Occidental y a dos quintas partes de los del África Subsahariana. Estas dos regiones representan más de las tres cuartas partes de quienes no superan el nivel mínimo de aprendizaje.

La crisis del aprendizaje es generalizada. Nuevos análisis revelan que menos de la mitad de los niños adquieren las nociones básicas en 21 de los 85 países sobre los cuales se dispone de datos completos. De ellos, 17 están en el África Subsahariana; los otros son la India, Marruecos, Mauritania y el Pakistán.

Esta crisis del aprendizaje tiene un costo no solo por lo que respecta a las ambiciones futuras de los niños sino también a las finanzas actuales de los

gobiernos. El costo de que 250 millones de niños no adquieran las nociones básicas es equivalente a 129.000 millones de dólares, es decir el 10% del gasto mundial en enseñanza primaria.

Las disparidades mundiales ocultan grandes desigualdades dentro de los propios países

Si bien las cifras promedio del aprovechamiento escolar ofrecen un panorama general de la magnitud de la crisis del aprendizaje, también pueden ocultar grandes disparidades dentro de los propios países. Factores como la pobreza, las cuestiones de género, el lugar de residencia, el idioma, la pertenencia étnica, las discapacidades y otros hacen aumentar las probabilidades de que algunos niños reciban menos apoyo de la escuela para mejorar su aprendizaje.

La posición económica de la familia influye considerablemente en el nivel de instrucción que alcanza un niño. El análisis de 20 países africanos realizado para el Informe de este año revela que los niños de hogares más acomodados tienen más probabilidades no solo de terminar la escuela sino también de alcanzar un nivel mínimo de aprendizaje. En cambio, en 15 de esos países, no más de uno de cada cinco niños pobres llega al último grado y adquiere los conocimientos básicos.

En América Latina, donde el aprovechamiento es más alto en general, los niños procedentes de entornos desfavorecidos también quedan en un nivel muy inferior con respecto a los niños de medios más acomodados. En El Salvador, el 42% de los niños de los hogares más pobres finalizan la enseñanza primaria y dominan las competencias básicas, frente al 84% de los provenientes de los hogares más ricos.

Las niñas de hogares pobres padecen algunas de las peores desventajas, por lo que resulta urgente luchar contra las disparidades de género mediante políticas de educación. En Benin, por ejemplo, alrededor del 60% de los niños ricos permanecen en la escuela y adquieren competencias básicas en aritmética, frente a un 6% de las niñas pobres.

Vivir en una zona desfavorecida –especialmente las rurales, que suelen carecer de maestros y recursos pedagógicos– es un enorme obstáculo para el aprendizaje. En la República Unida de Tanzania, solo el 25% de los niños pobres de las zonas rurales adquieren los conocimientos básicos, frente

Los 250 millones de niños que no adquieren los conocimientos básicos tienen un costo equivalente a 129.000 millones de dólares estadounidenses

al 63% de los niños ricos de las zonas urbanas. En algunos países de América Latina, entre ellos El Salvador, Guatemala, Panamá y el Perú, las disparidades de aprovechamiento en aritmética y lectura entre los alumnos de zonas rurales y los de zonas urbanas son superiores en un 15%.

Las desventajas relacionadas con el lugar de residencia comienzan en los primeros grados y van en aumento luego. En Ghana, los alumnos de zonas urbanas tenían en 2011 dos veces más probabilidades que los de las zonas rurales de alcanzar los niveles mínimos de inglés en el tercer grado, y más de tres veces más en el sexto grado.

La pobreza y las cuestiones de género son factores que suelen agravar la desventaja geográfica. En la provincia pakistaní de Baluchistán, solo el 45% de los niños en edad de cursar el quinto grado eran capaces de resolver una sustracción de dos dígitos, frente al 73% de los de la provincia más rica de Punjab. Solo alrededor de una cuarta parte de las niñas de hogares pobres de Baluchistán adquirirían competencias básicas en aritmética, mientras que los varones de hogares ricos de la provincia obtenían mucho mejores resultados, acercándose al promedio de Punjab.

La discriminación que padecen algunos grupos indígenas o étnicos se ve reforzada por el hecho de que el idioma utilizado en el aula puede no ser el que ellos hablan. En el Perú, en 2011, las probabilidades de los hispanohablantes de alcanzar un nivel satisfactorio en lectura eran más de siete veces superiores a las de los hablantes de lenguas indígenas. Se puede ayudar a los alumnos a superar este problema impartiendo programas bilingües bien diseñados a cargo de docentes cualificados.

Es más probable que los niños que aprenden menos abandonen la escuela tempranamente. En Etiopía, la India, el Perú y Viet Nam, los niños que obtenían resultados más bajos en aritmética a los 12 años tenían más probabilidades que los demás de abandonar la escuela a los 15 años. En Viet Nam, por ejemplo, casi la mitad de los alumnos menos aprovechados de 12 años de edad habían dejado los estudios a los 15 años, frente a alrededor de uno de cada cinco de los más aprovechados.

Las desventajas con que se enfrentan los niños en cuanto al acceso a la escuela y su permanencia

en las aulas persistirán también en la enseñanza secundaria. En Sudáfrica, por ejemplo, hay una gran disparidad en el aprendizaje entre ricos y pobres, y solo el 14% de los adolescentes pobres alcanza el nivel mínimo en matemáticas, lo que es comparable con los resultados de los alumnos pobres de Ghana, un país que tiene menos de la quinta parte de la riqueza de Sudáfrica. Estas disparidades no son inevitables. Botswana ha conseguido niveles de aprendizaje mucho más altos gracias en gran medida a que la brecha entre ricos y pobres es mucho menor.

En algunos países, la disparidad entre ricos y pobres se vuelve más patente en los últimos grados. En Chile, por ejemplo, mientras que la disparidad es poco importante en el cuarto grado, en el octavo alcanzan los niveles mínimos el 77% de los alumnos ricos, frente al 44% de los alumnos pobres.

Los países ricos tampoco logran que los marginados aprendan

En los países ricos, los niveles de aprovechamiento son generalmente más altos, pero sus sistemas educativos tampoco responden como cabría esperar para importantes minorías. Por ejemplo, más del 10% de los alumnos de octavo grado de Noruega e Inglaterra obtuvieron resultados inferiores a los niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas en 2011.

Mientras que los países de Asia Oriental, incluidos el Japón, la República de Corea y Singapur, han demostrado que es posible superar las desventajas que padecen quienes viven en la pobreza, no se puede decir lo mismo de algunos países de la OCDE y de los países ricos de la región de los Estados Árabes. La posibilidad que tiene un estudiante pobre de Omán de alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje, por ejemplo, es similar a la de un estudiante de un país menos rico, como Ghana. En Nueva Zelanda, solo dos tercios de los alumnos pobres alcanzaron esos niveles, frente al 97% de los alumnos ricos.

Los alumnos inmigrantes corren un alto riesgo de marginación en el ámbito de la educación, lo que entraña niveles más bajos de aprovechamiento escolar. En Alemania, Francia y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, más del 80% de los alumnos de 15 años de edad alcanzan los niveles mínimos en lectura. Pero los inmigrantes

obtienen resultados mucho peores: en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, la proporción de inmigrantes que consiguen superar el nivel mínimo no es superior a la media correspondiente a Turquía, mientras que los inmigrantes de Alemania están a la par de los alumnos de Chile. Los inmigrantes de Francia se enfrentan con problemas especiales, y menos del 60% superan el nivel mínimo, equivalente a la media correspondiente a los alumnos de México.

Los niños indígenas de países de ingresos altos suelen encontrarse en situación de desventaja, y la disparidad en los resultados del aprendizaje con respecto al resto de la población ha sido constante. En Australia, alrededor de dos tercios de los alumnos indígenas alcanzaron el nivel mínimo en el octavo grado entre 1994-1995 y 2011, frente a casi el 90% de sus pares no indígenas.

Mejorar el aprendizaje ampliando al mismo tiempo el acceso

Se afirma a menudo que ampliar el acceso a la escuela primaria en los países más pobres equivale a rebajar la calidad de la educación. Sin embargo, pese a que un gran número de alumnos no adquieren las competencias básicas, algunos países han podido incorporar más niños a la escuela y lograr que aprendan en ella. Este equilibrio es particularmente sorprendente dada la mayor probabilidad de que los nuevos alumnos provengan de hogares marginados. Aun así, es mucho más lo que debe hacerse para eliminar la disparidad en el aprendizaje con mayor celeridad, incluso en los países más ricos.

La República Unida de Tanzania hizo grandes progresos en cuanto al número de alumnos que finalizan la enseñanza primaria, en parte gracias a la supresión de los derechos de matrícula en 2001. Entre 2000 y 2007, la proporción de niños que terminaron la escuela primaria aumentó de la mitad a alrededor de dos tercios, mientras que la de quienes adquirieron las competencias básicas en aritmética pasó del 19% al 36%. Esto significa que alrededor de 1,5 millones más de niños adquirieron los conocimientos básicos. Si bien es inaceptable que un 27% fueran a la escuela pero no adquirieran esos conocimientos, el hecho de que los problemas relativos a la calidad ya fueran notorios en 2000 hace pensar que se trataba más bien de problemas inherentes al propio sistema educativo que

directamente vinculados a la ampliación del acceso a la enseñanza.

En Malawi y Uganda, el acceso y la calidad no mejoraron significativamente entre 2000 y 2007, y se acrecentó la disparidad en el aprendizaje entre ricos y pobres. Estos países se enfrentan a un triple desafío: reforzar el acceso, la calidad y la equidad.

Tampoco en la enseñanza secundaria los esfuerzos por incrementar el acceso han redundado siempre en la mejora del aprendizaje y la inclusión de los desfavorecidos. En México, al ampliarse el acceso, también creció la proporción de alumnos que superaron los niveles mínimos, pasando de un tercio en 2003 a la mitad en 2009. Los programas de protección social selectivos destinados a las familias desfavorecidas ayudaron a mejorar los resultados del aprendizaje de ricos y pobres por igual. En Ghana, en cambio, si bien la matrícula en la enseñanza secundaria aumentó del 35% en 2003 al 46% en 2009, y el aprovechamiento en aritmética también creció 10 puntos porcentuales, las disparidades de género en relación con el aprendizaje aumentaron más del doble, y los más pobres apenas se beneficiaron.

Malasia experimentó una tendencia particularmente preocupante al empeoramiento de los resultados del aprendizaje acompañada del crecimiento de la desigualdad y un aumento del número de adolescentes sin escolarizar. En 2003, la inmensa mayoría de los adolescentes, tanto ricos como pobres, superaron el nivel mínimo fijado en el país. Sin embargo, solo alrededor de la mitad de los jóvenes más pobres alcanzaron el nivel mínimo en 2011, frente a más del 90% en 2003. Los adolescentes pobres de Malasia pasaron de una situación similar a la de los alumnos con resultados medios de los Estados Unidos de América a una análoga a los de Botswana.

La educación de mala calidad deja un legado de analfabetismo

La calidad de la educación que reciben los niños tiene una notable influencia en el grado de alfabetismo de los jóvenes. Un nuevo análisis realizado para este Informe sobre la base de evaluaciones directas de las competencias en lectura y escritura mediante encuestas en hogares, muestra que el analfabetismo juvenil está más extendido de lo que anteriormente se creía: unos 175 millones de jóvenes de países de ingresos bajos y medianos bajos -el equivalente a

En Francia, menos del 60% de los inmigrantes superan los niveles de referencia mínimos

En los países de ingresos bajos y medianos un 25% de los jóvenes son incapaces de leer una oración

alrededor de una cuarta parte de la población juvenil son incapaces de leer toda una oración o parte de ella. En el África Subsahariana, el 40% de los jóvenes son incapaces de hacerlo. Los más afectados de todos son las mujeres jóvenes, que representan el 61% de la juventud analfabeta. En África Meridional y Occidental, dos de cada tres jóvenes que no saben leer son mujeres.

Las comparaciones entre países revelan los problemas generalizados de analfabetismo. En 9 de los 41 países de ingresos bajos y medianos bajos objeto del análisis, más de la mitad de las personas de 15 a 24 años de edad no saben leer ni escribir. Todos esos países están en el África Subsahariana.

El análisis confirma la hipótesis de que los niños deben pasar al menos cuatro años en la escuela para adquirir las competencias pertinentes en lectura y escritura: entre quienes han concurrido a la escuela cuatro años o menos, cerca del 77% no son capaces de leer una oración entera o parte de ella. En 9 de los 41 países analizados, más de la mitad de los jóvenes han asistido a la escuela no más de cuatro años, y casi ninguno de ellos sabe leer ni escribir.

Concurrir a la escuela durante cinco o seis años, lo que en algunos sistemas equivale a terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, no es garantía, empero, de estar alfabetizado. En los 41 países analizados, alrededor de 20 millones de jóvenes siguen siendo incapaces de leer toda una oración o parte de ella, es decir, uno de cada tres de quienes abandonan la escuela después del quinto o el sexto grado.

Los jóvenes provenientes de los hogares más pobres son con mucho los que menos probabilidades tienen de aprender a leer y escribir. En 32 de los países analizados, más del 80% de quienes proceden de hogares acomodados pueden leer una oración, pero el 80% de los pobres solo pueden hacerlo en cuatro de esos países. En el extremo opuesto, menos de la mitad de los jóvenes pobres pueden leer una oración en 22 países, mientras que los ricos se sitúan por debajo de este nivel solo en Nigeria. En varios países, entre ellos el Camerún, Ghana, Nigeria y Sierra Leona, la diferencia de las tasas de alfabetización juvenil entre ricos y pobres es superior a 50 puntos porcentuales.

Las desventajas en la adquisición de competencias básicas se agravan por una combinación de factores como la pobreza, las cuestiones de género, el lugar de residencia y el origen étnico. En el Senegal, solo el 20% de las jóvenes del medio rural podían leer en las situaciones cotidianas en 2010, frente al 65% de los jóvenes del medio urbano. En Indonesia, casi todas las jóvenes ricas de la provincia de Bali tienen competencias en lectura y escritura, mientras que solo el 60% de las mujeres pobres de la provincia de Papua saben leer y escribir.

Estos resultados reflejan tal vez los efectos combinados de la pobreza, el aislamiento, la discriminación y las prácticas culturales. Sin embargo, muestran también que las políticas de la educación no logran brindar posibilidades de aprendizaje a las poblaciones más desfavorecidas, y ponen de manifiesto la necesidad urgente de dar a esas personas una segunda oportunidad.

Algunos indicios de mejora de la alfabetización de los jóvenes permiten abrigar esperanzas. Gracias a la expansión de la escolarización primaria a lo largo del pasado decenio, la tasa de alfabetización de jóvenes aumentó en Etiopía del 34% en 2000 al 52% en 2011. La alfabetización juvenil también mejoró en Nepal, especialmente entre los más desfavorecidos, que partieron de niveles muy bajos de lectoescritura. La alfabetización de las jóvenes pobres aumentó del 20% en 2001 al 55% en 2011.

Como la información sobre cuánto aprenden los niños con discapacidades es muy escasa, resulta difícil hacer un análisis al respecto. Uganda constituye uno de los pocos casos en que se dispone de información suficiente para comparar las tasas de alfabetización juvenil según los tipos de deficiencia. En 2011, cerca del 60% de los jóvenes sin deficiencias reconocidas estaban alfabetizados, frente al 47% de los que padecían deficiencias físicas o auditivas y el 38% de los afectados por trastornos mentales.

La lucha por la igualdad en el aprendizaje, incluidos los niños y los jóvenes con discapacidades, exige determinar las dificultades particulares con que se enfrentan los niños y los jóvenes con diversos tipos de desventajas, así como aplicar políticas para resolverlas.

Hacer de la calidad de la enseñanza una prioridad nacional

Es imprescindible contar con firmes políticas nacionales que asignen alta prioridad al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza para lograr que todos los niños que van a la escuela adquieran las competencias y los conocimientos que se supone que deben obtener. En los planes de educación se deben exponer objetivos y establecer niveles de referencia respecto de cuyo cumplimiento se pueda exigir responsabilidad a los gobiernos, así como los medios de alcanzarlos. El mejoramiento del aprendizaje, especialmente el de los niños más desfavorecidos, debe constituir un objetivo estratégico. Los planes han de incluir una serie de enfoques para mejorar la calidad del personal docente, elaborados en consulta con los educadores y sus sindicatos. También tienen que garantizar que las estrategias estén respaldadas con recursos suficientes.

La calidad debe ser un objetivo estratégico de los planes de educación

No será posible superar la crisis mundial del aprendizaje a menos que se disponga de políticas encaminadas a mejorar el aprendizaje de las personas desfavorecidas. De 40 planes nacionales de educación examinados para la elaboración de este Informe, 26 consignan el mejoramiento de los resultados del aprendizaje como un objetivo estratégico. Si bien los planes de los 40 países responden todos en alguna medida a las necesidades de los grupos desfavorecidos, el aprendizaje suele tratarse solo como un subproducto del incremento del acceso a la educación.

Para mejorar el aprendizaje de todos, los planes nacionales de educación deben contemplar el mejoramiento de la gestión y la calidad del personal docente. Solo 17 de los 40 planes comprenden estrategias para mejorar los programas de formación docente, y solo 16 prevén una mayor capacitación de los educadores de docentes.

Es aún menos frecuente que en los planes se reconozca explícitamente que mejorar la calidad de la enseñanza puede contribuir a que los resultados del aprendizaje sean más satisfactorios. En Kenya, la formación en el servicio está orientada a reforzar fundamentalmente el aprendizaje de

quienes abandonan la escuela primaria en distritos donde el aprovechamiento es insuficiente. En Sudáfrica y Sri Lanka se vincula la contratación de los docentes con las mejoras de la calidad y el aprendizaje.

Los gobiernos tienen que facilitar incentivos apropiados para atraer y conservar a los mejores docentes. De los 40 planes examinados, 10 incluyen reformas para incrementar la remuneración de los profesores, y en 18 se hace hincapié en el mejoramiento de los planes de carrera y las perspectivas de ascenso.

Solo algunos de los planes prevén reformas de la función docente con miras al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos desfavorecidos, principalmente mediante el envío de docentes a las zonas de escasos recursos. De los 28 planes que contemplan esos envíos, 22 proponen incentivos, como subsidios de vivienda y suplementos salariales. En 14 países, los planes de educación comprenden incentivos para promover la destinación de docentes a zonas rurales, mientras que en ocho, incluido el Afganistán, se alienta activamente la incorporación de docentes de sexo femenino. El plan de Camboya se destaca por las estrategias encaminadas a la contratación de docentes de zonas y grupos étnicos determinados y su destinación a los lugares donde más se necesitan. En las zonas remotas, donde el número de alumnos suele ser reducido, los docentes a veces tienen que enseñar a más de un grupo etario a la vez. En Camboya, Kenya y Papua Nueva Guinea, hay planes para impartir enseñanza a varios grados al mismo tiempo.

Son pocos los planes que ponen de relieve la necesidad prestar apoyo a los alumnos que quedan rezagados. El de Guyana es una excepción: asigna elevada prioridad a la capacitación de los docentes para impartir programas de enseñanza específicos.

Para aplicar satisfactoriamente los planes, es preciso que estén respaldados con recursos suficientes; sin embargo, solo 16 de los 40 documentos normativos examinados contenían un desglose presupuestario. Los países no asignan el mismo grado de importancia en sus presupuestos a las políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación: éstas representan más de la quinta parte del presupuesto en Papua Nueva Guinea, pero no más de un 5% en Palestina, por ejemplo. Por otra parte, en pocos

En el Estado Plurinacional de Bolivia los sindicatos de docentes hicieron campaña para que los derechos de los indígenas quedaran consagrados en la Constitución

planes se prevén fondos específicos para los desfavorecidos.

Las políticas solo pueden ser eficaces si los encargados de aplicarlas participan también en su elaboración. No obstante, una encuesta realizada en 10 países mostró que solo el 23% de los docentes pensaban que tenían influencia en las políticas y las prácticas. Teniendo en cuenta su alcance, los sindicatos de docentes son interlocutores esenciales de los gobiernos. En algunos países, gracias a la participación de estos sindicatos se ha conseguido mejorar las políticas encaminadas a ayudar a los grupos desfavorecidos. En el Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, los sindicatos hicieron campaña para que los derechos de los indígenas quedaran definitivamente consagrados en la Constitución.

En general, los docentes y sus sindicatos pueden ayudar a conseguir que las políticas sean eficaces. Por ello, es importante incluirlos desde un principio en la elaboración de las estrategias destinadas a subsanar las insuficiencias del aprendizaje.

Dotar las aulas de suficiente personal docente

En muchos de los países más pobres, la calidad de la educación se resiente por la falta de docentes, que a menudo tiene por resultado clases con alumnos muy numerosos en los primeros grados y en las zonas más pobres. Las futuras necesidades de contratación de docentes vienen determinadas por las carencias, las características demográficas, las tendencias de la matrícula y el número de niños sin escolarizar en la actualidad. Un análisis del Instituto de Estadística de la UNESCO muestra que, entre 2011 y 2015, sería preciso contratar 5,2 millones de docentes –incluidos los reemplazantes y los adicionales– a fin de que hubiera un número de docentes suficiente para alcanzar el objetivo de la educación primaria universal. Esto significa más de un millón de docentes al año, lo que equivale a cerca del 5% del actual cuerpo docente de la enseñanza primaria.

La mayoría de los programas iniciales de formación docente duran por lo menos dos años. Habiendo aún 57 millones de niños sin escolarizar, es poco probable que los países con insuficientes docentes puedan alcanzar en 2015 el objetivo de la educación primaria universal establecido para

lograr la Educación para Todos. No obstante, los países deben comenzar a planificar desde ahora para paliar la escasez. Si el plazo se extendiera hasta 2020, teniendo en cuenta los aumentos proyectados de la matrícula, el número de docentes necesarios ascendería a 13,1 millones en nueve años. Si se extendiera hasta 2030, se necesitarían 20,6 millones de docentes en 19 años.

De los docentes necesarios entre 2011 y 2015, se requieren 3,7 millones para reemplazar a colegas que se jubilan, cambian de ocupación, se retiran por enfermedad o fallecen. Los restantes 1,6 millones son los docentes adicionales que hacen falta para paliar la escasez, hacer frente al crecimiento de la matrícula y garantizar la calidad de la educación evitando que haya más de 40 alumnos por docente. Así pues, es preciso contratar alrededor de 400.000 docentes más por año para que haya un número suficiente de aquí a 2015.

Al África Subsahariana le corresponde el 58% de los maestros de primaria adicionales que se requieren, necesitándose aproximadamente 225.000 al año entre 2011 y 2015. Sin embargo, a lo largo del decenio pasado el aumento medio anual en la región fue de solo 102.000.

Nigeria tiene con mucho el déficit más grande que enjugar. Entre 2011 y 2015, necesita 212.000 profesores de escuela primaria, el 13% del total mundial. De los 10 países que más necesitan maestros suplementarios, todos menos uno están en el África Subsahariana, siendo la excepción el Pakistán.

El problema de la contratación de docentes se acrecienta aún más si se toman en cuenta las necesidades del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Para lograr la educación secundaria universal a nivel del primer ciclo en 2030, con 32 alumnos por profesor, harían falta 5,1 millones de docentes más, o sea 268.000 al año. Al África Subsahariana corresponde la mitad de los docentes suplementarios del primer ciclo de la enseñanza secundaria necesarios en ese periodo.

Es poco probable que los países que más carecen de docentes puedan contratar todo el personal que se necesita para 2015. De los 93 países que tienen que encontrar nuevos maestros para esa fecha, solo 37 podrán colmar el déficit; 29 no podrán siquiera hacerlo para 2030. Mientras

tanto, 148 países necesitan más profesores para el primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de 2015; 29 no habrán remediado aún la carencia en 2030.

A fin de subsanar la insuficiencia de educadores para 2015, algunos países tienen que acelerar la expansión de su cuerpo docente. Rwanda y Uganda tendrían que ampliar la contratación en un 6%, en promedio, respecto del incremento medio actual del 3% anual. En Malawi, el cuerpo docente crece apenas un 1% por año, lo cual dista mucho de ser suficiente para reducir la proporción entre alumnos y docente de 76 por 1 a 40 por 1. Para que este país alcance el objetivo de la educación primaria universal en 2015, debería ampliar el cuerpo docente en un 15% anual entre 2011 y 2015.

Muchos países pobres no podrán subsanar el déficit de personal docente por la simple razón de que no tienen un número suficiente de graduados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, cualificación mínima exigible para un alumno de magisterio. En ocho de 14 países del África Subsahariana, al menos el 5% de los graduados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2020 tendrían que dedicarse a la docencia si se quiere remediar la falta de educadores, elevándose esa proporción hasta casi el 25% en el Níger. En comparación, apenas algo más de un 3% de quienes integran la fuerza de trabajo habiendo terminado al menos la enseñanza secundaria son maestros de escuela primaria en los países de ingresos medianos.

Es preciso no solo contratar docentes sino también formarlos. Muchos países, especialmente en el África Subsahariana, también tienen que formar a los docentes actuales. Malí, por ejemplo, contrató docentes a un ritmo del 9% anual durante el decenio pasado, lo que contribuyó a disminuir el número de alumnos por educador de 62 en 1999 a 48 en 2011. Sin embargo, muchos de ellos carecen de formación. En consecuencia, la proporción de alumnos por docente calificado, 92 por 1, es una de las más altas del mundo. Atendiendo a su anterior tendencia de contratación de docentes capacitados, Malí no conseguiría una proporción de 40 alumnos por docente calificado hasta 2030.

Los países que tienen un gran número de docentes sin formación deben encontrar medios de capacitarlos. En 10 de 27 países sobre los que se

dispone de datos, este problema es mayor que el de la contratación y formación de nuevos docentes. En Benin, el 47% de los docentes habían recibido formación en 2011. El país solo tiene necesidad de ampliar la contratación de docentes en un 1,4% anual a fin de alcanzar la educación primaria universal para 2020, pero el número de docentes que necesitan formación habría de aumentar casi en un 9% al año, muy por encima de la tasa media de crecimiento anual del 6% de Benin desde 1999 correspondiente a los maestros capacitados.

Es probable que la escasez de docentes capacitados afecte especialmente a las zonas desfavorecidas. En el estado norteño de Kano, una de las zonas más pobres de Nigeria, la proporción entre alumnos y docente cualificado era superior a 100 en 2009-2010, habiendo por lo menos 150 alumnos por maestro capacitado en el 25% de las escuelas más desfavorecidas.

Los niños de los primeros grados que viven en zonas remotas suelen padecer una doble desventaja. En Etiopía, por ejemplo, donde el 48% de los maestros han recibido formación, en los grados primero a cuarto solo alrededor de un 20% de los docentes tenían formación en 2010, frente al 83% de los que ejercían en los grados quinto a octavo.

Los países que necesitan más docentes tendrán que aumentar su presupuesto general para el pago de los sueldos correspondientes. Un nuevo análisis del Instituto de Estadística de la UNESCO realizado para este Informe muestra que en el África Subsahariana hacen falta 4.000 millones de dólares estadounidenses al año para pagar los sueldos de los maestros suplementarios que se requieren para lograr la enseñanza primaria universal en 2020, después de tomar en cuenta el crecimiento económico previsto. Esto equivale al 19% del presupuesto total de educación de la región en 2011. Solo a Nigeria le corresponden las dos quintas partes del déficit.

Si bien los aumentos requeridos pueden parecer enormes, la mayoría de los países deberían estar en condiciones de asumirlos si sus economías crecieran conforme a lo proyectado y si destinaran una porción mayor del PIB a la educación, sin apartarse del nivel de referencia del 3% que ha de asignarse a la enseñanza primaria. En promedio, los países del África Subsahariana tendrían que aumentar la parte del presupuesto que asignan

**En 2030,
29 países
no habrán
conseguido
acabar con
la escasez de
docentes en
la enseñanza
primaria**

a la educación del 12% al 14% en 2011 a fin de remediar la insuficiencia de docentes para 2020.

El problema de la financiación es inevitablemente mayor en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el África Subsahariana, la contratación de profesores suficientes para lograr la enseñanza secundaria universal a nivel del primer ciclo para 2030 supondría un aumento de 9.500 millones de dólares estadounidenses del presupuesto anual de educación.

Si bien muchos países deberían ser capaces de sufragar el costo de la contratación y remuneración de los maestros suplementarios requeridos con cargo a su presupuesto nacional, también tendrán que pagar la formación docente, así como la construcción de escuelas y el material pedagógico, para conseguir que los alumnos reciban una educación de buena calidad. La ampliación del profesorado del primer ciclo de la enseñanza secundaria supondrá una nueva carga para los presupuestos nacionales. En consecuencia, es probable que algunos de los países más pobres tengan que enjugar un déficit financiero sustancial y requieran la ayuda de los donantes. Esta necesidad será probablemente mayor aún si se tiene en cuenta el costo de la ampliación de los programas de formación docente.

Sin embargo, entre 2008 y 2011, los donantes gastaron en promedio solo 189 millones de dólares estadounidenses al año en programas de formación docente previa al servicio y en el servicio, lo que equivale al 2% del presupuesto de ayuda a la educación. Aunque los países más necesitados están en el África Subsahariana, algunos de los principales beneficiarios de esa ayuda fueron países más ricos de ingresos medianos como el Brasil, China e Indonesia.

Cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes

Los encargados de la formulación de políticas deben brindar a los docentes todas las oportunidades necesarias para que pongan su motivación, su energía, sus conocimientos y sus competencias al servicio del mejoramiento del aprendizaje para todos. En este capítulo se exponen las cuatro estrategias que deben adoptar los gobiernos para atraer y conservar a los mejores profesores, mejorar la formación del personal docente, distribuir a los educadores de manera

más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos. Se destacan luego los ámbitos de gestión de los docentes que es preciso reforzar para hacer realidad los beneficios que se derivan de esas cuatro estrategias.

Estrategia 1: Atraer a los mejores docentes

Elegí ser maestra porque creo que la educación tiene el poder de transformar la sociedad en que vivimos. Lo que me motiva para ser una buena maestra es el ser un agente activo de este cambio tan necesario en mi país para luchar contra la discriminación, la injusticia, el racismo, la corrupción y la pobreza.

– Ana, maestra, Lima (Perú)

El primer paso para conseguir buenos docentes es atraer a la profesión a los candidatos mejores y más motivados. Muchas personas que deciden ser docentes están movidas por la satisfacción que supone ayudar a los alumnos a aprender, realizar su potencial y llegar a ser ciudadanos seguros de sí mismos y responsables.

No basta con solo querer enseñar. Quienes abrazan la profesión debieran haber recibido una buena formación. Tienen que haber finalizado al menos unos estudios secundarios de calidad suficiente y apropiados, de tal modo que posean un sólido conocimiento de las materias que van a enseñar así como la capacidad de adquirir las competencias necesarias para hacerlo.

La enseñanza, empero, no siempre atrae a los mejores candidatos. En algunos países, la docencia se considera un trabajo de segunda clase para quienes no logran resultados académicos suficientemente satisfactorios para seguir carreras más prestigiosas, como medicina o ingeniería. El nivel de calificación requerido para ingresar en la enseñanza es un indicio de la situación profesional del sector. Para elevar el estatus de la profesión docente y atraer candidatos con talento Egipto, por ejemplo, ha impuesto requisitos de ingreso más exigentes, según los cuales los interesados deben demostrar resultados muy satisfactorios en la enseñanza secundaria y obtener una evaluación favorable en una entrevista previa. Una vez seleccionado, el candidato también tiene que rendir un examen de ingreso para determinar si se ajusta al perfil de un buen docente.

Los donantes solo dedican 189 millones de dólares estadounidenses por año a la formación de los docentes

Unos factores importantes para impartir una enseñanza inclusiva y de buena calidad son velar por que haya suficientes docentes mujeres y contratar docentes de muy distintas procedencias. A veces se requieren políticas flexibles respecto de las calificaciones de ingreso para ampliar la diversidad del personal docente. En Sudán del Sur, las mujeres constituyen cerca del 65% de la población posterior a la guerra, y sin embargo menos del 10% de los docentes son mujeres. A fin de aumentar el número de mujeres en la docencia se han dado incentivos financieros y materiales a más de 4.500 jóvenes para que terminen la escuela secundaria y a mujeres pasantes para que ingresen en la profesión docente.

Contratar docentes procedentes de grupos insuficientemente representados para que trabajen en sus propias comunidades es una forma de garantizar que los niños tengan maestros conocedores de su cultura y su idioma. Una política flexible en cuanto a los requisitos de ingreso puede ayudar a aumentar el número de candidatos de grupos étnicos minoritarios que se contraten. En Camboya, donde normalmente a quienes se preparan para la docencia se les exige haber cursado el decimosegundo grado, se suprime tal requisito cuando se trata de zonas remotas en las que no se imparte el segundo ciclo de enseñanza secundaria, lo que permite ampliar el plantel de docentes de minorías étnicas.

Estrategia 2: Mejorar la formación de los docentes para que todos los niños puedan aprender

En la etapa inicial de formación docente se deberían impartir los conocimientos necesarios para enseñar -especialmente a los alumnos desfavorecidos y a los que cursan los primeros grados- y sentar las bases de la formación permanente. Ahora bien, la formación inicial no siempre es eficaz para preparar al docente para impartir una enseñanza equitativa y de buena calidad.

Los pasantes deben tener una buena comprensión de las disciplinas que van a enseñar. En los países de ingresos bajos, sin embargo, los docentes, cuando comienzan a ejercer, no suelen conocer a fondo las asignaturas básicas, pues su propia educación ha sido deficiente. En una encuesta realizada en 2010 en las escuelas primarias de Kenya, los maestros de sexto grado

obtenían una puntuación de solo el 60% en las pruebas preparadas para sus alumnos. En tales circunstancias, los programas de formación docente deben comenzar por conseguir que todos los estudiantes adquieran un buen conocimiento de las disciplinas que van a enseñar.

Los institutos de formación docente no suelen disponer de tiempo para subsanar la insuficiencia de conocimientos en algunas asignaturas, en parte debido a exigencias más imperiosas del plan de estudios. En Kenya, los estudiantes deben cursar hasta 10 asignaturas y participar en prácticas docentes el primer año. Les queda así poco tiempo para ponerse al día en determinadas asignaturas. Ghana ha resuelto este problema exigiendo a los estudiantes que el primer año rindan un examen sobre las asignaturas que deben conocer.

Los docentes no solo necesitan sólidos conocimientos sobre las asignaturas, sino también aprender a enseñarlas, particularmente para la enseñanza en los primeros grados. Sin embargo, rara vez reciben una formación al respecto. En Malí, pocos maestros estaban capacitados para enseñar a leer a sus alumnos. No habían sido preparados adecuadamente para aplicar los métodos didácticos requeridos ni dedicaban suficiente tiempo a ayudar a cada uno de sus alumnos a leer. Esta es sin duda una importante razón por la cual casi la mitad de los alumnos de Malí no podían leer ni una palabra en su propio idioma al final del segundo grado. Asimismo, los maestros pocas veces están preparados para hacer frente a la realidad de un aula plurilingüe. En el Senegal, por ejemplo, solo el 8% de los pasantes dijeron sentirse de alguna manera seguros como para enseñar a leer en los idiomas locales.

Como consecuencia de la formación inadecuada, incluido el énfasis excesivo en la teoría en detrimento de la práctica, muchos docentes recientemente formados no se sienten seguros de poseer las competencias necesarias para brindar apoyo a los niños con necesidades de aprendizaje más acuciantes, en particular a los que padecen severas discapacidades físicas o intelectuales, en las aulas generales. Para hacer frente a esta situación, los docentes de Viet Nam crean planes de educación personales para todos los alumnos, ideando y adaptando actividades para los niños con necesidades de aprendizaje diferentes, y la evaluación de los resultados del aprendizaje de los niños con necesidades especiales.

La formación de los docentes debería prepararlos también para las escuelas de zonas remotas o con recursos insuficientes, en las que algunos tienen que dar clase, en un aula única, a alumnos de varios grados, de distinta edad y con diferentes capacidades. En algunos países del África Subsahariana, entre ellos Burkina Faso, Malí, el Níger, el Senegal y el Togo, al menos el 10% de los alumnos estudian en ese tipo de aula. En el marco de un pequeño proyecto llevado a cabo en Sri Lanka se capacitó a los maestros para preparar planes de clases y tareas correspondientes a los distintos grados para grupos en que se combinaban los grados cuarto y quinto. A juzgar por los resultados, estos métodos tuvieron una repercusión positiva en el rendimiento de los alumnos en aritmética.

Los países cuyos estudiantes obtienen buenos resultados del aprendizaje necesitan que los futuros docentes reciban capacitación práctica en las aulas antes de comenzar a enseñar. Esto es especialmente importante para los docentes que enseñan en aulas heterogéneas y con recursos insuficientes, pero es rara vez el caso. En el Pakistán, los docentes en formación solo pasan el 10% de su tiempo de capacitación en las aulas. Para atender a esta necesidad, un programa de formación docente de una ONG en Malawi incluye un año entero de práctica docente en los distritos rurales. El 72% de los participantes dijeron que el componente de práctica era el ámbito de estudio que mejor los preparaba para enseñar en las zonas rurales. Además, el 80% de ellos adquirieron experiencia en prestar apoyo extracurricular a los estudiantes, frente al 14% de los que se formaban en instituciones oficiales.

Los docentes también tienen que saber de qué manera las actitudes frente a las cuestiones de género afectan a los resultados del aprendizaje. En Turquía, un curso de un trimestre previo al servicio sobre equidad de género tuvo una importante repercusión sobre las actitudes y la conciencia de las docentes con respecto a las cuestiones de género.

Una vez que llegan al aula, todos los docentes necesitan un apoyo continuo que les posibilite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, fomenta su motivación y los ayude a adaptarse a los cambios, como la aplicación de un nuevo programa o el uso de un nuevo idioma de enseñanza. La formación permanente también puede dar a los educadores nuevas ideas acerca

de la manera de prestar apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los docentes que han recibido algún tipo de formación en el servicio suelen enseñar mejor que quienes no la han recibido, aunque esto depende del objeto y la calidad de la formación.

La formación permanente es aun más importante para los educadores que llegan al aula con poca o ninguna formación previa al servicio, o para aquellos cuya formación no los ha puesto suficientemente en contacto con la realidad de las aulas. En Benin, muchos docentes provienen de la propia comunidad o son interinos, y carecen de formación previa al servicio. Un programa elaborado en 2007 les ofrece tres años de formación para que obtengan unas calificaciones equivalentes a las de los docentes de la función pública.

Los docentes que trabajan en zonas de conflicto son de los que más necesitan una estrategia coherente para mejorar sus competencias. En los campamentos de refugiados de Dadaab, al norte de Kenya, el 90% de los docentes se contratan entre los propios refugiados, y solo el 2% están cualificados. Estos docentes no reúnen las condiciones para ser admitidos en instituciones de educación superior del país, por lo que se requieren otras opciones para su cualificación. Una estrategia de gestión y desarrollo del personal docente para 2013-2015 tiene por objeto proporcionarles formación, incluida la práctica en las escuelas. En la estrategia también se recomiendan opciones de cualificación y certificación para quienes cumplen los requisitos mínimos de admisión en la enseñanza superior, así como opciones para la mayoría que no reúne esos requisitos.

La formación permanente puede remediar las carencias relativas a la calidad y pertinencia de la formación docente previa al servicio, pero a menudo no favorece la adquisición de las competencias que los educadores precisan para responder a necesidades particulares de aprendizaje, especialmente en los primeros grados. Una evaluación de la lectura en los primeros grados realizada en Liberia puso de manifiesto que una tercera parte de los alumnos de segundo grado eran incapaces de leer una sola palabra. En consecuencia, en 2008, el Ministerio de Educación puso en marcha un nuevo programa que comprendía actividades de formación y apoyo

En Turquía, un curso previo al servicio sobre equidad entre ambos sexos tuvo una repercusión importante en las actitudes de las maestras respecto de las cuestiones de género

docente, planes de clases estructurados, material didáctico, y libros que los niños podían llevar a su casa. Los educadores participaron en un curso intensivo de una semana sobre enseñanza de la lectura en los primeros grados y la manera de usar la evaluación formativa y de diagnóstico para individualizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y prestarles apoyo. Se dio seguimiento a esta actividad mediante la prestación de apoyo en el aula a cargo de tutores capacitados durante dos años. Los alumnos participantes en este programa aumentaron su puntuación en comprensión de lectura en un 130%, frente al 33% para quienes no participaron en él.

En muchos países de bajos ingresos, la enseñanza se basa en métodos tradicionales como las clases magistrales, la memorización y la repetición, en vez de fomentar las competencias transferibles como el pensamiento crítico. En Kenya, un programa de perfeccionamiento docente con base en la escuela ha mostrado que la formación puede ser eficaz para ayudar a los educadores a adoptar métodos centrados en el educando. El programa, que comprende el autoestudio empleando materiales de aprendizaje a distancia y reuniones con los tutores en centros de recursos agrupados, contribuyó a que la enseñanza fuera más interactiva, utilizándose mejor los planes de clases y los recursos.

El papel clave que los formadores de docentes desempeñan en la configuración de las competencias de estos últimos suele ser el aspecto más desatendido por los sistemas de formación, particularmente en los países en desarrollo. Muchos de esos formadores pocas veces se acercan a las escuelas locales para enterarse de los problemas que deberán afrontar los futuros educadores. Un análisis de seis países del África Subsahariana mostró que quienes ayudaban a capacitar a los docentes para la enseñanza de la lectura rara vez eran expertos en los métodos utilizados sobre el terreno.

En las reformas destinadas a ayudar a los estudiantes desfavorecidos se debe velar por que los formadores de docentes estén capacitados para prestar un apoyo apropiado a los pasantes. En Viet Nam, muchos formadores tenían escaso conocimiento de cómo manejar el tema de la diversidad hasta que se comenzó a capacitar a formadores de universidades e institutos secundarios para actuar como

expertos en educación integral en programas previos al servicio.

No solo la calidad de la formación docente es insuficiente: muchas instituciones que la imparten también carecen de la capacidad necesaria para dar cabida al gran número de personas que es preciso formar, y ampliar la capacidad es costoso. Una manera de llegar a un mayor número de estudiantes es utilizar la tecnología para impartir formación a distancia. Los programas de educación a distancia deben ser de calidad adecuada, y tendrían que complementarse con tutorías y apoyo presencial en las etapas principales.

La medida en que se utilicen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en ese aprendizaje a distancia queda determinada por la infraestructura y los recursos de TIC, así como por las necesidades de los destinatarios. En Sudáfrica, donde las encuestas mostraron que solo el 1% de los educadores tenían acceso sistemático a Internet pero la inmensa mayoría tenía acceso a teléfonos móviles, un programa de formación docente complementa el aprendizaje a distancia mediante material impreso con el envío de mensajes de texto por ese medio. En Malawi, se utilizan lectores de DVD que funcionan con batería y DVD pedagógicos interactivos como ayuda a la formación.

Los programas de formación docente a distancia podrían llegar a muchos futuros docentes a un costo inferior al de los que se imparten en los establecimientos de formación de docentes. Se ha estimado que el costo por estudiante que se gradúa tras cursar un programa a distancia asciende apenas a un tercio o dos tercios del correspondiente a un programa convencional.

Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan

Los docentes son renuentes, y es comprensible, a trabajar en zonas marginadas, que a veces carecen de servicios básicos como la electricidad, buenas viviendas y atención médica. Si los mejores docentes rara vez trabajan en zonas remotas, rurales, pobres o peligrosas, las posibilidades de aprendizaje de los niños que ya se encuentran en desventaja se ven más afectadas aún debido a las clases superpobladas, los altos índices de rotación del personal docente y la escasez de maestros capacitados.

En Sudán del Sur, la proporción entre alumnos y maestros llegaba a 145 por 1 en Jonglei

Los gobiernos tienen que elaborar estrategias a fin de que los docentes estén distribuidos de manera equitativa, pero pocas veces lo hacen. En el Yemen, se observó que había escuelas con 500 alumnos que tenían entre cuatro y 27 maestros. En Sudán del Sur, la proporción media entre alumnos y docente variaba de 51 por 1 en Ecuatoria Central a 145 por 1 en Jonglei.

La distribución desigual de los docentes es una de las causas por las que algunos alumnos abandonan la escuela antes de adquirir las competencias básicas. En Bangladesh, solo el 60% de los alumnos llegan al último grado de la escuela primaria en los subdistritos en que hay 75 alumnos por maestro, frente a las tres cuartas partes en aquellos donde hay 30.

Cuatro factores principales influyen en la distribución desigual del personal docente:

Tendencia urbana: La precaria infraestructura de las zonas rurales hace que los docentes sean poco proclives a enseñar en ellas. En Swazilandia, por ejemplo, los educadores de las escuelas rurales de zonas remotas son principalmente maestros recién contratados, sin experiencia, y maestros con escasas cualificaciones.

Origen étnico e idioma: Como los niveles de educación de las minorías étnicas suelen ser más bajos, hay entre ellas menos personas que pueden aspirar a ser docentes. En la India, los estados no pueden cumplir con las cuotas de contratación de educadores basadas en las castas a menos que empleen a docentes con niveles de cualificación más bajos.

Sexo: Es menos probable que las mujeres trabajen en las zonas desfavorecidas que los hombres. En Rwanda, solo el 10% de los maestros de escuela primaria del distrito de Burera eran mujeres, frente al 67% en el distrito más rico de Gisagara.

Asignaturas: En las escuelas secundarias, en particular, suelen faltar docentes de determinadas asignaturas. En Indonesia, por ejemplo, en el primer ciclo de secundaria hay un excedente de profesores de religión, mientras que escasean los de informática.

Para conseguir una distribución equilibrada de los docentes en todo el país, algunos gobiernos

destinan educadores a zonas desfavorecidas. Una de las causas por las cuales la República de Corea ha logrado resultados de aprendizaje sólidos y más equitativos es que los grupos desfavorecidos tienen mejor acceso a docentes más cualificados y experimentados. Más de las tres cuartas partes de los educadores que ejercen en pueblos o aldeas tienen al menos el grado de bachiller, frente al 32% de los que lo hacen en ciudades grandes, y el 45% tienen más de 20 años de experiencia, en comparación con el 30% de quienes trabajan en tales ciudades. Los docentes que enseñan en escuelas desfavorecidas se benefician de incentivos como un estipendio adicional, clases más pequeñas, menos tiempo de enseñanza, la posibilidad de elegir su próxima escuela después de haber trabajado en una zona difícil, y mayores posibilidades de ascenso.

Otorgar incentivos es un medio de alentar a los docentes a que acepten destinos difíciles. El suministro de una vivienda segura es particularmente importante para estimular a las mujeres a enseñar en las zonas rurales, como ocurre en Bangladesh. Gambia otorga un subsidio del 30% al 40% de su sueldo básico a los docentes destinados a regiones remotas. En 2007, el 24% de los maestros habían solicitado su traslado a escuelas de zonas de condiciones de vida difíciles.

Por otro lado, los países pueden contratar docentes dentro de sus propias comunidades. En Lesotho, un sistema de contratación local permite a los comités de gestión de las escuelas contratar a los maestros que presentan su solicitud para los puestos vacantes directamente a las escuelas. Así pues, hay relativamente poca diferencia en la proporción entre alumnos y docente entre las zonas rurales y las urbanas.

Algunos países están abriendo nuevas vías de acceso a la función docente a fin de atraer a profesionales altamente cualificados con un sólido conocimiento de las asignaturas. Uno de esos métodos lo ejemplifican los programas *Teach for All* (Enseñanza para todos) que se ejecutan en varios países, en los que se contratan diplomados con excelentes cualificaciones en tal o cual disciplina para enseñar en escuelas que atienden principalmente a alumnos desfavorecidos. Los datos de las evaluaciones de *Teach for America* indican que, una vez que han adquirido cierta experiencia, esos docentes

ayudan a mejorar el aprendizaje de los alumnos, siempre que reciban algún tipo de capacitación.

Estrategia 4: Ofrecer los incentivos apropiados para conservar a los mejores docentes

Los sueldos son solo uno de los numerosos factores que motivan a los profesores, pero constituyen una consideración fundamental para atraer a los mejores candidatos y conservar a los mejores docentes. Es probable que una baja remuneración menoscabe la moral de los educadores y los induzca a abrazar otras carreras. Al mismo tiempo, los sueldos del personal docente representan la parte mayor de casi todos los presupuestos de educación, por lo que deben fijarse a un nivel realista a fin de que sea posible contratar suficientes educadores.

El nivel de los sueldos influye en la calidad de la enseñanza. En 39 países, entre 1995 y 2005, un incremento del 15% de la paga aumentó el rendimiento de los alumnos entre un 6% y un 8%. Sin embargo, en algunos países, los docentes ni siquiera ganan lo suficiente para mantener sus hogares por encima del umbral de pobreza. Un docente que sea el principal sostén de la familia y tenga al menos cuatro familiares a cargo, necesita ganar como mínimo 10 dólares estadounidenses al día para mantener a su familia por encima del umbral de pobreza de dos dólares estadounidenses por día por persona. Sin embargo, los sueldos medios del personal docente son inferiores a ese nivel en ocho países. En Guinea-Bissau, Liberia y la República Centroafricana, los docentes no perciben más de cinco dólares, en promedio. Los sueldos también son bajos en la República Democrática del Congo, donde las comunidades a menudo tienen que complementar la paga de los maestros. Las comunidades demasiado pobres para hacerlo padecen una desventaja aún mayor, ya que pierden a los buenos maestros.

En algunos países, pocos docentes pueden subvenir a sus necesidades básicas sin ejercer otro trabajo. En Camboya, donde el sueldo de un educador no cubría el costo de los alimentos básicos en 2008, más de las dos terceras partes de los docentes tenían un segundo empleo. Los datos nacionales sobre la remuneración media del personal docente disimulan variaciones de la paga entre diferentes tipos de docentes: los sueldos suelen ser considerablemente inferiores a la media para los docentes que se encuentran

al comienzo de la carrera, los que no poseen las cualificaciones pertinentes y los que tienen contratos temporales. En Malawi, quienes ingresan en la profesión, o carecen de las cualificaciones académicas necesarias para un ascenso, ganan menos de una tercera parte de lo que ganan los que están en la categoría salarial más alta. Su sueldo era equivalente a apenas cuatro dólares estadounidenses al día en 2007-2008.

Cuando los maestros y profesores ganan menos que los trabajadores de otros sectores comparables, no es muy probable que los mejores estudiantes se dediquen a la docencia, mientras que lo es, en cambio, que los docentes la abandonen o se desmotiven. En América Latina, los docentes por general ganan por encima del umbral de pobreza, pero los sueldos no son mejores que los de quienes ejercen profesiones que requieren cualificaciones análogas. En 2007, los profesionales y técnicos con características similares ganaban un 43% más que los maestros de enseñanza preescolar y primaria en el Brasil, y un 50% más en el Perú.

En el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, los encargados de la formulación de políticas han reaccionado rápidamente ante la necesidad de ampliar el sistema educativo contratando con carácter temporal a docentes que han recibido escasa educación formal. Este personal contractual o interino recibe por lo común una remuneración considerablemente inferior a la de los docentes de la función pública; algunos de esos educadores son contratados directamente por las comunidades o las escuelas.

En África Occidental, los docentes interinos representaban la mitad del cuerpo docente a mediados del decenio del 2000. Al final de ese decenio, en algunos países había muchos más docentes con contratos temporales que con contratos de funcionario público: la proporción llegaba casi al 80% en Malí y el Níger, y superaba el 60% en Benin y el Camerún. En el Níger, los interinos ganan la mitad que los docentes del servicio público.

En algunos países, los gobiernos acaban por emplear a los docentes interinos como funcionarios de la administración pública. En Benin, por ejemplo, los educadores interinos, con el apoyo de los sindicatos de docentes, hicieron campaña para obtener condiciones de empleo

El sueldo medio de los maestros es inferior a 10 dólares estadounidenses por día en ocho países

más estables y una mejor remuneración. En 2007, el Gobierno emitió un decreto en virtud del cual quedaban incorporados a la función pública todos los docentes que hubieran adquirido las cualificaciones requeridas. Así pues, pese a que la parte correspondiente a los interinos había crecido enormemente, el sueldo medio del personal docente en Benin aumentó en un 45% entre 2006 y 2010 al converger el sueldo de los docentes interinos y el de los docentes de la función pública.

En Indonesia, donde los maestros interinos constituían más de una tercera parte del cuerpo docente de primaria, en 2010, los maestros funcionarios percibían un sueldo hasta 40 veces superior al de aquellos. El Gobierno dio garantías a los interinos de que adquirirían en definitiva la condición de funcionarios públicos, con lo que ello implicaba para el presupuesto de la educación: otorgar ese carácter permanente a todos los maestros interinos aumentaría la factura salarial de la enseñanza básica en un 35%, a cerca de 9.000 millones de dólares.

Cuando los maestros interinos son remunerados por la comunidad, el mantenimiento de sus servicios depende de las posibilidades de los padres de obtener fondos, lo que supone una presión financiera considerable para las comunidades más pobres. En vista de ello, algunas veces el gobierno asume parte de la responsabilidad, con lo cual en última instancia se acrecienta el presupuesto. En Madagascar, los maestros de la comunidad, que representaban alrededor de la mitad de todos los profesores en 2005-2006, son contratados directamente por las asociaciones de padres y docentes, y por lo general reciben menos de la mitad del sueldo de los maestros funcionarios. Desde 2006, el Gobierno ha ido asumiendo cada vez más la responsabilidad de remunerar a los maestros de la comunidad.

Si bien emplear maestros interinos para paliar la escasez de educadores puede ayudar a corto plazo, es poco probable que permita satisfacer la necesidad a largo plazo de ampliar la educación de calidad. Los países que tienen una gran dependencia de esos docentes, particularmente en África Occidental, se sitúan en el nivel más bajo o cerca de él por lo que respecta al acceso a la enseñanza y al aprendizaje.

Los sueldos de los docentes –así como sus tasas de aumento– se determinan tradicionalmente en función de las cualificaciones formales, la importancia de la formación y los años de experiencia. Pero las estructuras salariales basadas en estos criterios no conducen necesariamente a mejores resultados del aprendizaje. Vincular la remuneración del educador con el rendimiento de sus alumnos es un enfoque alternativo que resulta atractivo a primera vista. Este atractivo está respaldado por los datos del PISA de 28 países de la OCDE: los países en los que los sueldos de los docentes se ajustan en función del rendimiento de los alumnos obtienen una puntuación más alta en lectura, matemáticas y ciencias. Sin embargo, un examen más atento de los datos sobre la remuneración vinculada al rendimiento en el mundo entero no muestra ventajas claras.

Es difícil encontrar medios fiables de evaluar cuáles son los mejores y más valiosos docentes, como lo demuestra la experiencia de los Estados Unidos de América. La retribución vinculada al rendimiento también puede tener efectos secundarios indeseados en la enseñanza y el aprendizaje. En Portugal, ha suscitado una forma de competencia entre los docentes que puede ser nociva para los alumnos con mayores dificultades. En México, muchos educadores quedan excluidos de la participación en los programas de este tipo, resultando desfavorecidos los que enseñan en escuelas con resultados insuficientes. La experiencia del Brasil indica que recompensar a las escuelas con primas colectivas puede ser un medio más eficaz de mejorar los resultados del aprendizaje.

En los países más pobres, el régimen de remuneración vinculada al rendimiento pocas veces se ha ensayado a gran escala, pero la experiencia indica que se corre el riesgo de que aliente a los docentes a enseñar con miras a los exámenes en vez de promover un aprendizaje más amplio. Un experimento realizado en escuelas primarias de Kenya consistió en recompensar a los maestros por la buena puntuación de los alumnos en las pruebas y penalizarlos si los alumnos no rendían los exámenes de fin de curso. Aumentaron tanto la puntuación en las pruebas como la asistencia a los exámenes, pero la puntuación no aumentó respecto de las asignaturas que no se tomaron en cuenta en la fórmula de remuneración de los docentes.

Una manera más apropiada de motivar a los docentes consiste en ofrecer un plan de carrera profesional atractivo. En algunos países de la OCDE, la diferencia de remuneración entre un docente con experiencia y otro que recién comienza a ejercer es pequeña, y son pocas las posibilidades de ascenso. En Inglaterra, por ejemplo, un docente principiante gana 32.000 dólares estadounidenses mientras que uno con la mayor experiencia puede percibir, a lo sumo, 15.000 dólares estadounidenses más. En cambio, la República de Corea tiene una estructura salarial considerablemente más interesante: un docente que comienza percibe un sueldo similar al de los educadores principiantes en Inglaterra, pero un docente experimentado puede ganar más del doble. En Francia, las políticas insuficientes en materia de gestión de carrera y otras políticas docentes inadecuadas han contribuido a un aprendizaje deficiente.

En muchos países en desarrollo, la estructura de la carrera docente no está suficientemente vinculada a perspectivas de ascenso que reconozcan y recompensen una labor eficaz. En 2010, Ghana comenzó a examinar su política de gestión y perfeccionamiento docente a fin de abordar estos problemas.

Fortalecimiento de la gestión de los docentes

Una mejor gobernanza de la función docente es indispensable para reducir las desventajas en el aprendizaje. Si se pierden días por ausencia de los educadores o porque éstos dedican más atención a las tutorías privadas que a la enseñanza en el aula, por ejemplo, el aprendizaje de los niños más pobres puede resentirse. Entender las causas de estos problemas es de crucial importancia para elaborar estrategias eficaces a fin de resolverlos. Hace falta un firme liderazgo escolar para lograr que los docentes sean puntuales, trabajen durante la semana entera y presten igual apoyo a todos los alumnos. La violencia sexista, perpetrada a veces por los propios docentes, perjudica las posibilidades de aprendizaje de las niñas. Las estrategias para prevenir la mala conducta de los docentes, actuar al respecto y tomar medidas contra los responsables, requieren la promoción y el apoyo de los directores de escuela, los docentes y sus sindicatos así como de las comunidades a fin de proteger a las niñas.

El grado de absentismo queda patente en las encuestas realizadas en una serie de países



© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

En la República de Corea, un docente experimentado puede ganar más del doble que otro que comienza a ejercer

pobres a lo largo del decenio pasado: a mediados del decenio del 2000, el absentismo de los docentes oscilaba entre un 11% en el Perú y un 27% en Uganda. El absentismo agrava el problema de la escasez de educadores. En Kenya, donde la escuela primaria estándar padece, en promedio, la falta de cuatro maestros, el 13% de los educadores estaban ausentes durante las visitas efectuadas a los establecimientos escolares. El absentismo también afectar en particular a los alumnos desfavorecidos. En la India, el fenómeno variaba desde un 15% en Maharashtra y un 17% en Gujarat –dos de los estados más ricos y urbanizados– hasta un 38% en Bihar y un 42% en Jharkhand, dos de los estados más pobres.

El absentismo de los docentes perjudica el aprendizaje. En Indonesia, se calculó que un 10% de aumento del absentismo de los docentes traía aparejada una disminución del 7%, en promedio, de la puntuación en matemáticas, y quienes tenían más probabilidades de verse afectados por el fenómeno eran los alumnos con dificultades: la tasa de absentismo de los docentes era del 19% para la cuarta parte de los alumnos con las puntuaciones más altas en matemáticas, y del 22% para la cuarta parte con las más bajas.

Los propios directores de escuela se ausentan a veces, lo que impide una vigilancia efectiva de la asistencia de los educadores y hace patente la insuficiencia de liderazgo con respecto al problema. Una encuesta de escuelas realizada en 2011 en Uganda mostró que, en promedio, el 21% de los docentes jefes estaban ausentes el día en que se visitaron los establecimientos.

Los encargados de la formulación de políticas tienen que comprender por qué los educadores faltan a la escuela. En algunos países, las ausencias se deben a que su remuneración es sumamente baja, en otros a las malas condiciones de trabajo. En Malawi, donde el estipendio de los docentes es bajo y los pagos suelen ser irregulares, uno de cada 10 docentes declaró que su ausencia frecuente de la escuela guardaba relación con preocupaciones de orden financiero, como tener que viajar para cobrar el sueldo o tener que reembolsar un préstamo. Las altas tasas de VIH/SIDA pueden influir desfavorablemente en la asistencia de los educadores. Zambia ha adoptado estrategias para mejorar las condiciones de vida de los docentes seropositivos, por ejemplo un mayor acceso al tratamiento, el suministro de suplementos nutricionales y el otorgamiento de préstamos.

La violencia sexista en las escuelas es un gran obstáculo para la calidad y la equidad de la educación. Una encuesta realizada en Malawi reveló que alrededor de una quinta parte de los docentes habían dicho que conocían colegas que presionaban o forzaban a las chicas para que mantuvieran relaciones sexuales con ellos.

Los programas y las políticas que se ocupan de la discriminación por motivos de sexo y de la violencia sexista tienen que proteger y empoderar a las muchachas, impugnar las prácticas arraigadas, desenmascarar a los perpetradores y tomar medidas contra ellos. Es necesario fortalecer y hacer públicos los marcos jurídicos y normativos que brindan protección general a los niños, así como concientizar a los docentes acerca del papel y la responsabilidad que les corresponden. En Kenya, por ejemplo, hay una serie de sanciones aplicables a los docentes por mala conducta profesional, incluidas la suspensión y la prohibición de ejercer; conforme a una nueva reglamentación, un docente convicto de un delito sexual contra un alumno debe ser dado de baja de la profesión.

La promoción y la defensa de intereses son un primer paso importante para conseguir la implantación y aplicación de políticas que aborden el problema de la violencia sexista. En Malawi se promovió con éxito un proyecto de revisión de los códigos de conducta y fortalecimiento de los mecanismos de presentación de informes. Tras la realización de una campaña de sensibilización, el número de docentes que dijeron saber cómo denunciar una infracción aumentó en más de un tercio.

Trabajar directamente con los sindicatos de docentes es una manera de conseguir apoyo para tomar medidas contra los que transgreden los códigos de conducta. En Kenya, el sindicato nacional de docentes colaboró con la comisión de servicios docentes, el Ministerio de Educación y el departamento de la infancia en la redacción de un proyecto de ley que reforzaría los procedimientos para denunciar abusos o violencia por parte de los educadores e impediría que los maestros convictos fueran simplemente transferidos a otras escuelas.

Las tutorías privadas son otro resultado de la mala gestión de los docentes. Si esta actividad no se vigila o controla, puede afectar los resultados del aprendizaje, especialmente los de los alumnos más pobres que no pueden permitirse recurrir a esa ayuda. El hecho de que los docentes se dediquen a esta forma de enseñanza privada suele ser síntoma de un mal funcionamiento de los sistemas escolares y de una baja remuneración que los obliga a complementar sus ingresos. En Camboya, los sueldos de los educadores son bajos y a menudo se pagan tarde. Consecuencia de ello es que el 13% de los maestros de primaria y el 87% de los profesores de secundaria ofrecen tutorías privadas. Esto refuerza las disparidades entre quienes pueden permitirse ese gasto y quienes no. En las zonas urbanas, los alumnos de noveno grado que habían tomado clases particulares obtuvieron 8,3 puntos en una escala de 10 en jemer, frente a los 3,8 puntos obtenidos por quienes no habían recibido esas clases.

En Egipto, la situación se ha vuelto extrema, en parte debido a una disminución de la calidad de la educación y en parte a que los docentes necesitan complementar sus bajos ingresos. Según las estimaciones, cada año se gasta en tutorías privadas 2.400 millones de dólares, cuantía equivalente al 27% del gasto público en educación en 2011. La tutoría privada constituye

una parte importante del gasto en educación de los hogares, lo que representa en promedio un 47% en las zonas rurales y un 40% en las urbanas. Los niños de hogares acomodados tienen casi dos veces más probabilidades que los alumnos más pobres de recibir servicios de tutoría privada. Los docentes pueden ser tutores particulares de sus propios alumnos, y por tanto responsables de sus calificaciones. Los alumnos se quejan de que los docentes no abordan el programa de estudio durante el día de clases, por lo que se ven obligados a recurrir a la tutoría privada para abordar el programa de estudios y así poder aprobar los exámenes.

Se debería contar al menos con estrategias para evitar que ejercieran la tutoría de los alumnos los docentes encargados de su enseñanza en las clases diarias. Se garantizaría así que todos los alumnos pudieran cursar el programa completo, incluso los que no estuvieran en condiciones de pagar una tutoría.

Algunos consideran que las escuelas privadas que cobran derechos de matrícula bajos son un medio de ampliar el acceso de los niños desfavorecidos a una educación de mejor calidad cuando los establecimientos públicos fracasan. En el Pakistán, un niño que va a una de estas escuelas obtiene mejores resultados que un alumno medio del tercio superior del alumnado de las instituciones públicas. Sin embargo, incluso en las escuelas privadas, son muchos los alumnos que apenas alcanzan los niveles de competencia previstos. Según un análisis realizado por el equipo del Informe anual sobre el estado de la educación en el Pakistán, el 36% de los alumnos de quinto grado de escuelas privadas no eran capaces de leer una oración en inglés, lo que debieran haber estado en condiciones de hacer en el segundo grado.

Los resultados del aprendizaje pueden ser mejores en las escuelas privadas que cobran derechos de matrícula bajos en parte porque los sueldos inferiores que pagan estas instituciones les permiten contratar un mayor número de docentes y mantener bajas las proporciones entre alumnos y docente. En las escuelas privadas de algunas zonas de Nairobi hay 15 alumnos por docente, frente a 80 en los establecimientos públicos. El tamaño reducido de las clases también permite a los maestros de las escuelas privadas mantener una relación más estrecha con sus

alumnos. En Andhra Pradesh (India), el 82% de los docentes corregía sistemáticamente los ejercicios propuestos a los alumnos, frente a solo el 40% de quienes enseñaban en establecimientos públicos.

Por lo general se piensa que los docentes de establecimientos privados trabajan en condiciones que exigen una mayor rendición de cuentas. En la India, en 3.000 establecimientos oficiales considerados, solo un director de escuela señaló el despido de un docente por ausencias reiteradas. En cambio, 35 directores de escuelas privadas, de las 600 comprendidas en el estudio, señalaron que habían despedido a miembros del personal docente por ese motivo.

Los beneficios que reportan las escuelas privadas que cobran derechos de matrícula bajos no significan que estos establecimientos sean mejores en sí; a menudo sus alumnos se enfrentan con muchas menos desventajas que los alumnos de escuelas públicas. En Andhra Pradesh, más del 70% de los alumnos que van a establecimientos oficiales pertenecen al 40% más pobre de los hogares, frente al 26% de los que asisten a escuelas privadas. Alrededor de un tercio de los docentes de escuelas públicas dan clases a alumnos de diferentes edades en aulas que acogen múltiples grados, frente al 3% de quienes enseñan en establecimientos privados.

Es inexcusable que los alumnos carezcan de las condiciones adecuadas para aprender: en definitiva, es esencial que todos los niños, cualquiera sea su extracción social y el tipo de escuela a la que asisten, tengan los mejores educadores que les ofrezcan esa posibilidad.

Estrategias en materia de planes y programas de estudio y evaluaciones para mejorar el aprendizaje

Para mejorar el aprendizaje de todos los niños, los docentes necesitan apoyarse en estrategias en materia de planes y programas de estudios y en evaluaciones que permitan reducir las disparidades en el aprovechamiento escolar y ofrecer a todos los niños y jóvenes la oportunidad de adquirir competencias transferibles esenciales. Esas estrategias deben servir para desarrollar sólidas competencias básicas comenzando tempranamente, avanzando a un ritmo adecuado, permitiendo a los alumnos desfavorecidos ponerse al día,

En Egipto, los estudiantes ricos tienen casi dos veces más probabilidades que los más pobres de recibir clases particulares

atendiendo a las necesidades lingüísticas de las minorías étnicas y fomentando el hábito de la lectura.

Lograr que todos los niños adquieran las competencias básicas

La clave para que los niños tengan éxito en la escuela es posibilitarles la adquisición de competencias básicas decisivas, como son la lectura y la aritmética elemental. Sin esas competencias, muchos niños tendrán que esforzarse enormemente para seguir el plan de estudios establecido, y se acrecentarán las disparidades del aprendizaje en detrimento de los niños desfavorecidos.

La calidad de la educación preescolar marca una diferencia crucial en el aprendizaje de los niños en los primeros grados de la enseñanza primaria. En Bangladesh, los escolares que habían recibido educación preescolar obtenían mejores resultados que los niños carentes de toda experiencia preescolar en competencias relativas a la lectura, la escritura y el cálculo mental.

Es de decisiva importancia que los alumnos de primaria dominen los rudimentos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo en los primeros grados para poder comprender lo que se enseña en los grados superiores, pero no siempre lo consiguen porque los programas son demasiado ambiciosos. El plan de estudios de Viet Nam se centra en las competencias básicas, se ajusta estrechamente a lo que los niños son capaces de aprender y presta particular atención a los alumnos desfavorecidos. En cambio, el de la India, que supera lo que razonablemente el alumno puede aprender y lograr en un tiempo determinado, es un factor que contribuye a acrecentar las disparidades en el aprendizaje. En Viet Nam, el 86% de los escolares de 8 años contestaron correctamente las preguntas de una prueba correspondiente a su grado. Del mismo modo, el 90% de los niños de 8 años de la India hicieron otro tanto. Sin embargo, cuando se les planteó a los alumnos de 14 a 15 años un problema oral de dos elementos con intervención de operaciones de multiplicación y suma, el 71% de los niños de Viet Nam contestaron correctamente, mientras que en la India la proporción fue del 33%.

Para que los niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas adquieran sólidas competencias básicas, las escuelas deben impartir la enseñanza en un idioma que los alumnos entiendan. Un método bilingüe que combine la enseñanza permanente en la lengua materna del niño con la introducción de una segunda lengua puede mejorar el aprovechamiento en la segunda lengua así como en otras asignaturas. Para reducir las disparidades en el aprendizaje a largo plazo, los programas bilingües deberían durar varios años. En el Camerún, los niños educados en su lengua vernácula, el kom, demostraron una notable ventaja en el aprovechamiento en lectura y comprensión en comparación con los que habían recibido la enseñanza solo en inglés. Los primeros también obtuvieron una puntuación dos veces más alta en las pruebas de aritmética al final del tercer grado. Sin embargo, estos buenos resultados del aprendizaje no se mantuvieron cuando los alumnos pasaron a una enseñanza únicamente en inglés en el cuarto grado. En Etiopía, en cambio, los niños de regiones donde la instrucción en el idioma local se extiende hasta los grados superiores de la enseñanza primaria tuvieron un mejor rendimiento en las asignaturas del octavo grado que los alumnos escolarizados solo en inglés.

Las políticas lingüísticas pueden ser difíciles de aplicar, particularmente cuando en la misma aula hay más de un grupo lingüístico y el docente no domina la lengua vernácula. Para que la educación bilingüe sea eficaz, los gobiernos deben contratar y distribuir convenientemente docentes de los grupos lingüísticos minoritarios. También se necesitan programas iniciales y duraderos para formar docentes capaces de enseñar en dos idiomas y comprender las necesidades de los alumnos que estudian en una segunda lengua.

Para que la educación bilingüe y la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados sean satisfactorias, los alumnos deben tener acceso a materiales de lectura inclusivos que revistan pertinencia con respecto a su situación y estén escritos en una lengua con la que estén familiarizados. Las licencias abiertas y las nuevas tecnologías pueden ayudar a distribuir más ampliamente los materiales de lectura, aun en lenguas vernáculas. En Sudáfrica se están elaborando materiales pedagógicos de fuente

abierta para la lectura temprana difundidos en varias lenguas vernáculas. Gracias a la difusión digital, un mayor número de distritos, escuelas y docentes tienen acceso a recursos curriculares.

Suministrar materiales de lectura apropiados puede no ser suficiente en sí, empero, para mejorar el aprendizaje de los niños. Se debe también alentar a los niños y sus familias a utilizarlos. En las comunidades pobres o de zonas remotas que tienen escaso acceso a los medios de comunicación impresos, facilitar materiales de lectura y apoyar actividades de práctica de la lectura puede mejorar el aprendizaje de los niños. El programa Literacy Boost (Impulso a la lectura) de la organización Save the Children tiene por objeto mejorar las competencias en lectura en los primeros grados de las escuelas públicas mediante intervenciones como la capacitación de los educadores para la enseñanza de las competencias básicas en lectura y la evaluación del dominio que tienen de ellas los alumnos. Además, se alienta a las comunidades a que fomentan el hábito de la lectura entre los niños. Las evaluaciones realizadas en Malawi, Mozambique, Nepal y el Pakistán mostraron que los niños de las escuelas participantes en el programa de impulso a la alfabetización habían logrado mejoras en el aprendizaje superiores a las de sus condiscípulos y que se había reducido el número de niños que sacaban cero en sus calificaciones, lo que indica que el programa redundó en provecho de los alumnos con resultados insuficientes.

El apoyo prestado fuera de los horarios de escuela es una de las razones de este éxito. En el Pakistán los niños que habían participado en actividades de lectura después de la escuela coordinadas por voluntarios de las comunidades consiguieron mayores mejoras de fluidez y exactitud en la lectura en lenguas pashto y urdu que sus condiscípulos de las mismas escuelas. En Malawi, los alumnos cuyos padres habían sido capacitados para ayudar a leer a sus hijos hicieron mayores progresos en el vocabulario que aquellos cuyos padres no habían recibido esa capacitación.

En los planes de estudios se deben abordar los temas relativos a la inclusión a fin de aumentar las posibilidades de los alumnos de entornos marginados de realizar un aprendizaje eficaz.

Cuando se han elaborado planes de estudios en que se tienen en cuenta las cuestiones de género, como en los proyectos preparados en Bombay (India) y en Honduras, la puntuación en las pruebas de medición de actitudes frente a varias cuestiones de género mejoró. En Honduras, los adolescentes que participaron en el proyecto también demostraron mejores competencias para resolver problemas y obtuvieron una puntuación más alta en las pruebas.

Es preciso esforzarse más para diseñar planes de estudios que presten atención a las necesidades de los alumnos con discapacidades. En Canberra (Australia), la reforma de los planes de estudios apunta a ayudar a los docentes a mejorar las actitudes de los alumnos respecto de sus pares con discapacidades, mejorar la calidad de las interacciones entre alumnos con discapacidades y sin ellas, y favorecer el bienestar y el aprovechamiento académico de los alumnos con discapacidades.

Las herramientas de evaluación en el aula pueden ayudar a los educadores a reconocer, supervisar y apoyar a los alumnos que corren el riesgo de obtener resultados insuficientes. En Liberia, el proyecto EGRA Plus, gracias al cual los docentes recibieron formación sobre la utilización de las herramientas de evaluación basada en el aula y se suministraron materiales de lectura y planes de lecciones anotados para orientar la enseñanza, permitió elevar los niveles de desempeño en lectura, anteriormente bajos, entre los alumnos de segundo y tercer grado.

Las evaluaciones deben estar en consonancia con el programa de estudios para no recargar considerablemente el volumen de trabajo de los docentes. En Sudáfrica, unas evaluaciones bien concebidas, con directrices claras sobre cómo interpretar los resultados, ayudaron a los docentes con escasa formación que trabajaban en condiciones difíciles: el 80% de los docentes pudieron utilizarlas en clase.

Los alumnos pueden hacer progresos considerables si se les brindan oportunidades de supervisar su propio aprendizaje. En el estado indio de Tamil Nadu, los alumnos de primaria aprenden a su propio ritmo, utilizando fichas de autoevaluación que pueden rellenar solos o con la ayuda de un compañero; para algunos ejercicios

En las escuelas de la India que contaron con la ayuda de voluntarias comunitarias capacitadas mejoró el aprendizaje por parte de los niños

los profesores forman estratégicamente parejas de educandos más avanzados con otros menos avanzados. En general, la confianza de los niños en sí mismos aumentó tras la aplicación del método, y los resultados del aprendizaje en el estado son altos.

El apoyo adicional selectivo a los alumnos prestado por auxiliares capacitados es otro medio importante de mejorar el aprendizaje de los alumnos en peligro de quedar rezagados. En el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte se observó que una intervención inicial temprana de apoyo a la lectura a cargo de auxiliares de educación en escuelas de Londres demostró que ésta mejoraba las competencias en lectura y tenía efectos positivos a largo plazo para los niños con competencias muy limitadas en lectoescritura. En la India, las escuelas que disponían de voluntarias de la comunidad capacitadas lograron aumentar la proporción de niños capaces de hacer sumas de dos dígitos. Al comienzo del estudio, solo el 5% de los alumnos podían realizar sustracciones sencillas, pero al final del año, podían hacerlo un 52%, frente al 39% de los alumnos de otras clases.

La enseñanza interactiva por radio puede servir para mejorar los resultados del aprendizaje para los grupos desfavorecidos, ya que permite salvar obstáculos como la distancia y el acceso insuficiente a los recursos y a docentes de calidad, según se señala en un examen de 15 proyectos. Este método puede ser particularmente provechoso en situaciones de conflicto. Entre 2006 y 2011, en el marco del proyecto de enseñanza interactiva por radio de Sudán del Sur, en el que participaron más de 473.000 alumnos, se impartieron clases de media hora que guardaban relación con el plan de estudios nacional y comprendían enseñanza en inglés, alfabetización en lengua vernácula, aritmética y competencias para la vida diaria como sensibilización al VIH/SIDA y a los riesgos de las minas antipersonal. En lugares donde no llega la señal de radio, se distribuyeron lectores digitales de MP3 utilizables por docentes capacitados.

Las aulas digitales pueden complementar las clases impartidas por docentes menos cualificados. En la India, el proyecto Digital Study Hall (Sala de estudios digital) facilita videgrabaciones digitales de clases reales impartidas por docentes expertos, que se

proyectan en DVD en escuelas rurales y de barrios de viviendas precarias. Una evaluación de cuatro escuelas de Uttar Pradesh mostró que, al cabo de ocho meses, el 72% de los alumnos habían mejorado sus calificaciones en las pruebas.

El uso innovador de la tecnología puede ayudar a mejorar el aprendizaje enriqueciendo la manera en que los docentes imparten el plan de estudios y estimulando la flexibilidad en el aprendizaje de los alumnos. Un mayor acceso a las computadoras en las escuelas ayuda a reducir la brecha digital entre los grupos de altos y bajos ingresos. Sin embargo, las nuevas tecnologías no pueden reemplazar una buena enseñanza.

La capacidad de los docentes para utilizar las TIC como recurso pedagógico cumple una función decisiva en la mejora del aprendizaje. Un estudio realizado en el Brasil mostró que la introducción de laboratorios computacionales en las escuelas tenía un efecto negativo en el rendimiento de los alumnos, pero que la utilización de Internet por parte de los docentes como recurso pedagógico para apoyar una enseñanza y un aprendizaje innovadores en el aula daba como resultado mejores calificaciones en las pruebas.

Los niños de grupos de bajos ingresos tienen menos probabilidades de estar en contacto con las TIC fuera de la escuela y pueden, por lo tanto, tardar más en adaptarse a ellas y necesitar un apoyo adicional. En Rwanda el 79% de los alumnos que utilizaban computadoras en las escuelas secundarias habían utilizado previamente las TIC e Internet fuera de la escuela (principalmente en cafés Internet). En cambio, las niñas y los niños de las zonas rurales se hallaban en desventaja porque tenían menos probabilidades de tener acceso a cafés Internet u otros recursos de TIC en sus comunidades.

Un medio prometedor de aumentar la accesibilidad de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje es el «aprendizaje móvil», esto es, la utilización de teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos portátiles, como los lectores de MP3. En las zonas rurales de la India, un programa extraescolar para niños de familias de bajos ingresos recurrió a juegos en teléfonos móviles para apoyar el aprendizaje del idioma inglés. El resultado fue el logro de considerables mejoras del aprendizaje en la ortografía de nombres

sustantivos comunes en inglés, en particular para los niños de los grados más avanzados cuyas competencias básicas eran más sólidas.

Cuando los niños aprenden poco y abandonan precozmente la enseñanza, mediante los programas de segunda oportunidad es posible enseñar las competencias básicas en un ciclo más breve de aprendizaje; se trata de un medio de acelerar los progresos del alumno y mejorar el aprovechamiento de los grupos desfavorecidos. Varios programas de aprendizaje acelerado de este tipo permiten mejorar el aprovechamiento escolar de los grupos desfavorecidos en menos tiempo del que requieren las escuelas públicas formales, lo que les da a los participantes la oportunidad de ponerse al día y reingresar ulteriormente en esas escuelas. Por lo general, los alumnos se benefician de clases más pequeñas y de docentes que hablan la lengua vernácula, contratados en las comunidades vecinas. En el norte de Ghana, por ejemplo, el 46% de quienes habían participado en un programa de aprendizaje acelerado y reingresaron en la escuela primaria alcanzaban niveles adecuados en el cuarto grado, frente al 34% de los otros alumnos.

Las escuelas primarias formales también pueden recurrir a programas de aprendizaje acelerado en situaciones en que haya una elevada proporción de alumnos de edad superior a la oficial. En el Brasil, los alumnos de los grados quinto a octavo de edad superior a la oficial cursaban un programa considerablemente modificado que abarcaba más de un grado en un año. En general, la proporción de alumnos escolares con un desfase de edad de dos años respecto al grado se redujo del 46% en 1998 al 30% en 2003. Una vez que se reincorporaban al grado correspondiente a su edad, los alumnos eran capaces de mantener su rendimiento y sus tasas de promoción en la enseñanza secundaria eran comparables a las de otros alumnos.

Superar el nivel elemental: las competencias transferibles para una ciudadanía mundial

Los planes y programas de estudios deben garantizar que todos los niños y jóvenes adquieran no solo las competencias básicas sino también competencias transferibles, como las relativas al pensamiento crítico, la resolución de problemas, las acciones de promoción y la solución de conflictos, que les ayuden a convertirse en



ciudadanos del mundo responsables. Un enfoque pluridisciplinario que comporte actividades educativas prácticas y localmente pertinentes puede también mejorar la comprensión que los alumnos tienen del medio ambiente y a forjar competencias útiles para la promoción del desarrollo sostenible.

Entre 1999 y 2004, Alemania introdujo un programa interdisciplinario que fomentaba el aprendizaje participativo y brindaba a los alumnos la oportunidad de trabajar juntos en torno a proyectos innovadores en favor de un modo de vida sostenible. Una evaluación mostró que los alumnos participantes en el programa habían adquirido una mejor comprensión del desarrollo sostenible que sus condiscípulos, y el 80% de los alumnos declararon haber adquirido competencias transferibles. En Sudáfrica se ha puesto en marcha una iniciativa que vincula el programa de estudios con actividades prácticas, como la adopción de sistemas de reciclado y la captación de agua en las escuelas, el uso de fuentes de energía alternativas para cocinar, la limpieza de espacios públicos, la creación de jardines con plantas indígenas y la plantación de árboles. Las escuelas participantes señalaron una mayor conciencia sobre el medio ambiente y mejores prácticas relativas a la sostenibilidad en la escuela y en los hogares.

El empoderamiento de los niños mediante actividades de comunicación y promoción pueden conducir también a iniciativas prácticas que reducen su vulnerabilidad al riesgo. En Filipinas, país propenso a los desastres naturales, la firme voluntad del Gobierno y proveedores no estatales de integrar la reducción de riesgos de desastre en el sector de la educación ha permitido que los niños contribuyan activamente a que sus comunidades sean más seguras.

Los programas en que se hace hincapié en la inclusión y la solución de conflictos también pueden ayudar a reforzar los derechos individuales y consolidar la paz. En 2009, en las escuelas secundarias de Burundi se enseñaron competencias en materia de comunicación y mediación en casos de conflicto para ayudar a los refugiados que retornaban. Al cabo de dos años, los docentes capacitados habían abandonado los castigos corporales, se habían debatido más libremente cuestiones como la violencia sexual y la corrupción, habían mejorado

las relaciones entre alumnos y entre profesores y alumnos, y los alumnos habían actuado de mediadores en conflictos menores en la escuela y en la comunidad.

Liberar el potencial de los maestros para superar la crisis del aprendizaje

En este Informe se señalan cuáles son las 10 reformas de la enseñanza más importantes que los responsables de la formulación de políticas deberían introducir para lograr un aprendizaje para todos equitativo.

1 Atender a la falta de docentes

De acuerdo con las tendencias actuales, algunos países serán incapaces de atender las necesidades en materia de docentes de la enseñanza primaria en 2030. El desafío es aún mayor tratándose de otros niveles de educación. Los países tienen pues que iniciar políticas que empiecen a afrontar ese importante déficit.

2 Atraer a la enseñanza a los mejores candidatos

Es importante para todos los niños tener docentes que dispongan al menos de buenas cualificaciones de nivel secundario. Los gobiernos deberían por consiguiente invertir en la mejora del acceso a la educación secundaria a fin de ampliar el acervo de buenos candidatos a puestos de docente. Esta reforma es especialmente importante para que aumente el acervo de docentes de sexo femenino mejor formados en las zonas desfavorecidas. En algunos países, eso significa introducir medidas de acción afirmativa para atraer a más mujeres al mundo de la enseñanza.

Los responsables de la formulación de políticas deberán también centrar su atención en la contratación y formación de docentes de grupos desfavorecidos, como las minorías étnicas, para que desempeñen su labor en sus propias comunidades. Dichos docentes, conocedores del contexto cultural y de la lengua vernácula, pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños desfavorecidos.

En Filipinas la reducción de riesgos de desastre se ha integrado en la educación

3 *Formar a docentes para atender las necesidades de todos los niños*

Todos los docentes han de recibir una formación que les permita responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños. Antes de entrar en el aula, los docentes han de seguir programas de formación de docentes previa al empleo de buena calidad que les permitan adquirir de modo equilibrado el conocimiento tanto de las materias que han de enseñar como de los métodos de enseñanza.

La formación previa al empleo deberá también hacer que la experiencia adecuada de la enseñanza en el aula sea una parte esencial de la formación para convertirse en docente cualificado. Se deberá inculcar a los docentes competencias prácticas para enseñar a los niños a leer y comprender cálculos elementales. En sociedades étnicamente diversas, los docentes deberán aprender a enseñar en más de un idioma. Los programas de formación de docentes deberán preparar también a los docentes a impartir una enseñanza a alumnos de distintos grados y edades en una misma aula, y a comprender cómo las actitudes de los docentes frente a las diferencias de género pueden afectar los resultados del aprendizaje.

La formación permanente es esencial para que todos los docentes puedan adquirir y fortalecer competencias para la enseñanza. Puede también suministrar a los docentes nuevas ideas sobre cómo prestar apoyo a los educandos que no obtienen buenos resultados, en particular en los primeros grados, y ayudar a los docentes a adaptarse a cambios como la introducción de un nuevo programa de estudios.

Deberán fomentarse también los planteamientos innovadores como la formación de docentes a distancia, combinados con la formación y la tutoría presenciales, a fin de extender la formación de docentes previa al empleo y permanente a un mayor número de docentes.

4 *Preparar a educadores y tutores de docentes para prestar ayuda a éstos*

A fin de conseguir que los docentes dispongan de la mejor formación que permita la mejora del aprendizaje para todos los niños, es importante que los encargados de esa

formación dispongan a su vez de conocimientos y experiencia de lo que son los problemas reales de la enseñanza en el aula y el modo de afrontarlos. Los responsables de la formulación de políticas deberán por consiguiente velar por que los formadores de docentes estén formados y suficientemente familiarizados con las necesidades de aprendizaje en el aula que afrontan los que enseñan en circunstancias difíciles.

A fin de que los docentes recién cualificados puedan pasar del conocimiento de la enseñanza a las actividades de mejora del aprendizaje para todos los niños, los responsables de la formulación de políticas deberán encargarse de que tutores capacitados ayuden a los docentes en esa transición.

5 *Destinar a los docentes adonde más se los necesita*

Los gobiernos han de velar no solo por que se contrate y forme a los mejores maestros, sino también por que se les destine a las zonas en las que más se los necesita. Para alentar a docentes formados a que acepten puestos en zonas rurales o desfavorecidas, se les propondrá una remuneración adecuada, gratificaciones, buenas viviendas y apoyo en forma de posibilidades de desarrollo profesional. Los gobiernos han de contratar además a docentes en el plano local y proporcionarles formación permanente a fin de que todos los niños, cualquiera que sea el lugar donde viven, tengan docentes que entiendan su idioma y su cultura y puedan por lo tanto mejorar su aprendizaje.

6 *Ofrecer una carrera y una remuneración competitivas para retener a los mejores docentes*

Los gobiernos han de velar por que la remuneración de los docentes sea por lo menos suficiente para mantener a sus familias por encima del umbral de pobreza y hacer que sea competitiva con respecto a profesiones comparables. A primera vista, la remuneración en función del rendimiento es un buen modo de estimular a los docentes para la mejora del aprendizaje. Sin embargo, puede tratarse de un obstáculo para que acepten enseñar a alumnos que no obtienen muy buenos resultados, tienen dificultades de aprendizaje

o viven en comunidades pobres. En vez de ello, deberá ofrecerse una carrera y una remuneración atractivas como incentivo para que todos los docentes mejoren su rendimiento. Esos instrumentos pueden también utilizarse para reconocer los méritos de los docentes que trabajan en zonas apartadas o apoyan el aprendizaje de niños desfavorecidos y recompensar a esos docentes.

7 *Mejorar la gestión de los docentes para obtener la mayor repercusión*

Los gobiernos deberán mejorar las políticas de gestión para resolver los problemas de comportamiento indebido de los docentes, como por ejemplo el absentismo, el que impartan clases particulares a sus alumnos o la violencia sexista en la escuela. Los gobiernos también pueden tomar más medidas para luchar contra el absentismo de los docentes mejorando sus condiciones de trabajo, velando por que no estén abrumados con tareas ajenas a la enseñanza y brindándoles acceso a una atención médica apropiada. Se necesita una dirección enérgica de las escuelas para lograr que los docentes lleguen a tiempo, trabajen durante toda la semana y proporcionen un apoyo equitativo a todos. Los directores de escuela necesitan también formación en materia de apoyo profesional a los docentes.

Los gobiernos han de trabajar en asociación estrecha con los sindicatos de docentes y con los propios docentes para formular políticas y adoptar códigos de conducta para hacer frente a los comportamientos contrarios a la ética profesional como la violencia sexista. Los códigos de prácticas al respecto han de referirse de modo claro a la violencia y los abusos, haciendo que las sanciones estén en conformidad con las disposiciones legales que definen los derechos de los niños y su protección.

En los casos en que las clases particulares impartidas por docentes están generalizadas, son necesarias directrices explícitas, avaladas por la legislación vigente, a fin de que los docentes no sacrifiquen el tiempo que hubieran debido dedicar a la enseñanza en el aula para enseñar el programa de estudios en clases particulares.

8 *Proporcionar a los docentes planes de estudios innovadores para mejorar el aprendizaje*

Los docentes necesitan verse respaldados por estrategias curriculares inclusivas y flexibles destinadas a atender las necesidades de los grupos desfavorecidos. Si disponen de contenidos de programa y métodos de enseñanza apropiados, los docentes pueden reducir las disparidades, permitiendo a los alumnos que obtienen resultados insuficientes ponerse al nivel de los demás.

Los responsables de la formulación de políticas deberán velar por que los planes de estudios del primer grado estén centrados en la adquisición de competencias básicas sólidas para todos y su enseñanza se imparta en una lengua que los niños puedan comprender. Es importante que las ambiciones de los programas se ajusten a las capacidades de los educandos, ya que los programas de estudios demasiado ambiciosos son un freno a lo que pueden conseguir los docentes al ayudar a los niños a realizar progresos.

Es esencial lograr que los niños que han abandonado sus estudios vuelvan a la escuela y al aprendizaje. Para alcanzar ese objetivo, los gobiernos y los organismos donantes deberán prestar apoyo a programas de aprendizaje acelerado de segunda oportunidad.

En muchos países, la radio, la televisión y las tecnologías basadas en la informática y los móviles se están utilizando para complementar y mejorar el aprendizaje de los niños. Hay que proporcionar a los docentes, tanto en contextos formales como no formales, las competencias que les permitan aprovechar al máximo los beneficios de la tecnología con arreglo a modalidades que contribuyan a la disminución de la brecha digital.

No basta con que los niños adquieran competencias básicas en la escuela. Un programa de estudios que promueve un aprendizaje interdisciplinario y participativo, y fomenta competencias para la ciudadanía mundial, es algo indispensable si se quiere que los docentes ayuden a los niños a adquirir competencias transferibles.

9 *Fomentar las evaluaciones en las aulas para ayudar a los docentes a reconocer cuáles son los alumnos que corren el riesgo de no aprender y prestarles apoyo*

Las evaluaciones basadas en las aulas son instrumentos esenciales para reconocer cuáles son los educandos que están en dificultades y prestarles ayuda. Hay que formar a los docentes para que sepan utilizar esos instrumentos, detectar lo antes posible los problemas de aprendizaje y utilizar las estrategias apropiadas para superar esas dificultades.

Proporcionar a los niños materiales de aprendizaje que les permitan evaluar sus propios progresos, formando al mismo tiempo a los docentes para que puedan ayudarles a utilizarlos, puede contribuir a que los niños hagan grandes progresos en su aprendizaje. El apoyo complementario especial gracias a auxiliares de educación capacitados o voluntarios de la comunidad es otro modo de mejorar el aprendizaje de los alumnos que corren el riesgo de quedar rezagados con respecto a los demás.

10 *Proporcionar mejor información sobre los docentes capacitados*

Los países deberán invertir en el acopio y el análisis de datos anuales sobre el número de docentes capacitados disponibles en todo el país, comprendidas las características como el sexo, el grupo étnico o la discapacidad, en todos los

niveles de la educación. Esos datos deberían verse complementados por información sobre la capacidad de los programas de formación de docentes, con una evaluación de las competencias que deben adquirir los docentes. Hay que establecer normas acordadas en el plano internacional para los programas de formación de docentes, a fin de que pueda lograrse su comparabilidad.

Se necesitan también más datos, y de mejor calidad, sobre los sueldos de los docentes en los países de ingresos bajos y medianos, a fin de que los gobiernos nacionales y la comunidad internacional puedan comprobar cuán bien pagados están los docentes y sensibilizar a la opinión mundial con respecto a la necesidad de remunerarlos correctamente.

Conclusión

Si se quiere acabar con la crisis del aprendizaje, todos los países, ricos y pobres, han de velar por que todos los niños puedan tener acceso a un docente bien capacitado y motivado. Las 10 estrategias que hemos expuesto están basadas en datos correspondientes a políticas, programas y estrategias que han tenido éxito en una amplia variedad de países y entornos educativos. Al poner en práctica esas reformas, los países velarán por que todos los niños y jóvenes, en particular los desfavorecidos, reciban la educación de buena calidad que necesitan para realizar su potencial y llevar una vida que les haga sentirse realizados.

Parte 1 Seguimiento de los progresos realizados

A menos de dos años de que se cumpla el plazo fijado para la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, resulta evidente que a pesar de los avances realizados durante el decenio no se alcanzará ni uno solo de los objetivos a escala mundial en 2015. Esto significa que los signatarios del Marco de Acción de Dakar habrán frustrado las esperanzas de millones de niños, jóvenes y adultos. No es demasiado tarde, empero, para acelerar los progresos en las fases finales. Es esencial también establecer un marco sólido para la educación en el mundo después de 2015 con miras a abordar las cuestiones que estén pendientes y, al mismo tiempo, hacer frente a los nuevos desafíos.

Uno de los recordatorios más sombríos de que no se podrá lograr la EPT es el hecho de que 57 millones de niños seguían sin ir a la escuela en 2011. Si los avances siguen siendo tan lentos como en años recientes, seguirá habiendo 53 millones no escolarizados en 2015. Si se hubiese mantenido el ritmo de progreso logrado entre 1999 y 2008 habría tan solo 23 millones de niños no escolarizados.

En este Informe se señala que apenas un poco más de la mitad de los países del mundo lograrán la enseñanza primaria universal (Objetivo 2) en 2015 (Gráfico I.1.). En uno de cada ocho países, menos del 80% de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria estarán escolarizados. Y menos de uno de cada siete países habrá logrado el objetivo de finalización de la enseñanza primaria.

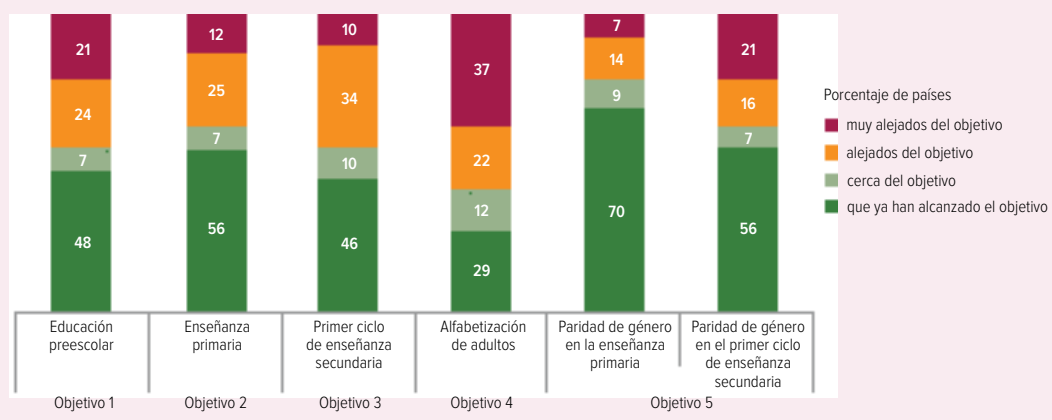
Se estará mucho más cerca de lograr que haya en el mundo el mismo número de niños y de niñas escolarizados en la

enseñanza primaria (Objetivo 5). En 2015, siete de cada diez países habrán alcanzado esta meta. La paridad de género en la enseñanza secundaria, empero, se habrá logrado en menos de seis de cada 10 países, cuando se debía haber conseguido en 2005. Además, la paridad es tan solo el primer paso hacia la plena igualdad de género.

Algunos países habrán realizado rápidos progresos hacia la mejora de la alfabetización de adultos (Objetivo 4), cosechando los frutos de la ampliación de sus sistemas de educación básica. Sin embargo, en algunas regiones el índice de mejoramiento no ha seguido el ritmo del crecimiento demográfico. En consecuencia, el número de adultos analfabetos ha seguido siendo persistentemente alto en todo el mundo: 774 millones, lo que representa una disminución de apenas el 1% desde el año 2000. Está previsto que esa cifra se reduzca solamente a 743 millones en 2015, mientras que la tasa de alfabetización de adultos seguirá todavía por debajo del 80% en más de uno de cada tres países.

Ha resultado difícil efectuar el seguimiento de otros objetivos establecidos en 2000 debido a que no se les fijaron metas claras. Para el primer objetivo de la EPT, atención y educación de la primera infancia, partimos del supuesto en este Informe de que por lo menos el 80% de los niños pequeños se beneficiarán de programas de educación preescolar en 2015, pero es probable que solo cinco de cada 10 países alcancen esta meta. Para el tercer objetivo de la EPT, preparación para la vida activa de los jóvenes y adultos, la enseñanza secundaria de primer ciclo universal puede constituir una medida de los progresos hacia el logro de que todos los jóvenes adquieran

Gráfico I.1: En 2015, muchos países aún no habrán logrado los objetivos de la EPT
 Porcentaje de países que, según las proyecciones, en 2015 alcanzarán un nivel de referencia en relación con cinco objetivos de la EPT



Nota: Se considera que los países han alcanzado el objetivo si han logrado una tasa bruta de escolarización del 80% en el nivel preescolar (Objetivo 1); una tasa neta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria del 97% (Objetivo 2); una tasa neta ajustada de escolarización en el primer ciclo de secundaria del 97% (Objetivo 3); una tasa de alfabetización de adultos del 97% (Objetivo 4); y un índice de paridad de género que oscile entre 0,97 y 1,03 en el ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria, respectivamente (Objetivo 5). El análisis se llevó a cabo en el subgrupo de países para los que se podían realizar proyecciones.

hacia la consecución de los objetivos de la EPT

competencias básicas, pero menos de cinco de cada diez países habrán alcanzado este nivel en 2015.

Resulta aún más difícil estimar el número de países que aún han de alcanzar el sexto objetivo de la EPT: mejorar la calidad de la educación para velar por que todos aprendan. A fin de contribuir a que la calidad de la educación reciba la atención acrecentada que merece después de 2015, en este Informe se proponen medios de reforzar las evaluaciones internacionales y regionales con objeto de poder medir los avances hacia la consecución de una meta mundial relativa al aprendizaje.

El nuevo análisis efectuado para este Informe subraya claramente que se han seguido negando posibilidades de educación para los más marginados durante el decenio pasado. En 62 países de ingresos bajos y medianos, los jóvenes varones más ricos de las zonas urbanas habían pasado más de 9,5 años en la escuela en 2010 en los países de bajos ingresos y más de 12 años en los países de ingresos medianos bajos. Ahora bien, las jóvenes más pobres de las zonas rurales habían pasado menos de tres años en la escuela tanto en los países de bajos ingresos como en los países de ingresos medianos bajos, quedando así muy por debajo de la meta de seis años asociada a la finalización universal de la enseñanza primaria que se debía alcanzar supuestamente en 2015.

Aunque el porcentaje de niñas de los hogares más pobres de las zonas rurales que entraron en la escuela en el África Subsahariana aumentó durante el decenio, su tasa de finalización de la enseñanza primaria disminuyó del 25% a principios de los años 2000 al 23% a fines de ese decenio. Asimismo, la tasa de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria pasó del 11% al 9% para este grupo desfavorecido.

Si no se adoptan medidas urgentes para extender las posibilidades de educación a los marginados, los países más pobres podrán tardar varias generaciones en lograr la finalización universal de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria, así como la alfabetización universal de los jóvenes, según el nuevo análisis efectuado para este Informe. Si se mantienen las tendencias actuales, en el África Subsahariana se logrará la finalización universal de la enseñanza primaria para los niños más ricos en 2021, pero en cambio para las niñas más pobres no será antes de 2086 y la finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria no se conseguirá para ellas sino hasta 2111.

El desfase entre los objetivos de la EPT y lo que se ha conseguido efectivamente muestra que se deben destinar recursos suplementarios a quienes más los necesitan. Muchos de los ejemplos de éxitos logrados en los últimos años pueden explicarse por el firme empeño que han puesto los gobiernos de algunos de los países más pobres en invertir en la educación. La parte de gasto público dedicada en el mundo a la educación aumentó del 4,6% al 5,1% del producto nacional bruto (PNB) entre 1999 y 2011, registrándose los principales incrementos en los países de bajos ingresos.

Muchos países de bajos ingresos y de ingresos medianos tienen la posibilidad de aumentar aún más su gasto en educación. En este Informe se estima que un modesto incremento en la recaudación de impuestos, aunado a un aumento de la parte de los presupuestos públicos asignada a la educación, podría contribuir a que el gasto en educación ascendiera en 2015 a 153.000 millones de dólares en 67 países, esto es, un aumento del 72% con respecto a los niveles de 2011.

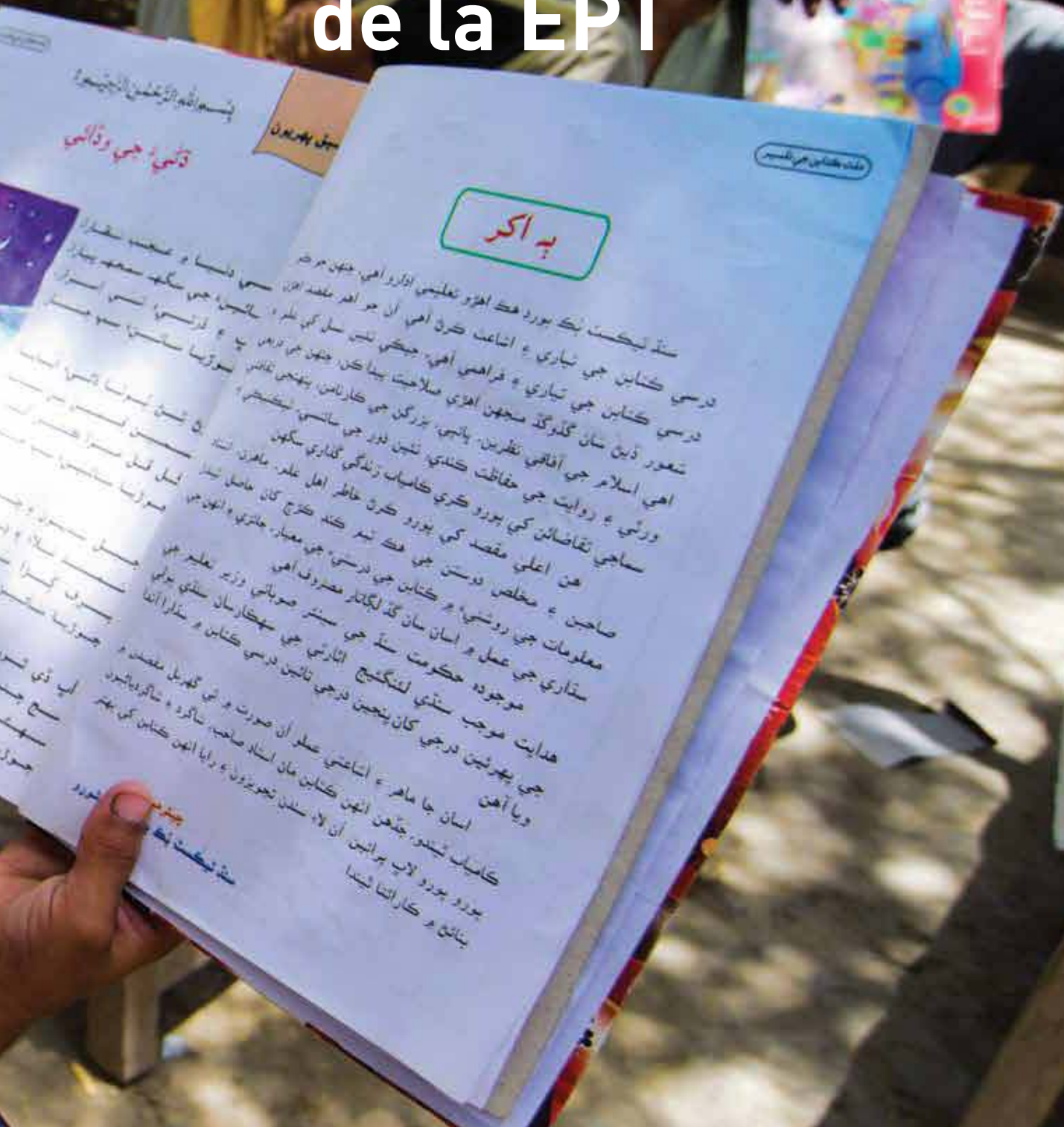
Uno de los compromisos del Marco de Acción de Dakar era que ningún país quedara rezagado por falta de recursos. El incumplimiento de esta promesa por parte de los donantes ha dejado un déficit de financiación de la educación de 26.000 millones de dólares al año en algunos de los países más pobres del mundo. Hay indicios de que este déficit se seguirá ampliando. Entre 2010 y 2011, la ayuda a la educación básica disminuyó por primera vez en un 6%, siendo los más afectados los países de bajos ingresos. Se prevé que los niveles de ayuda se reduzcan aún más en numerosos países de bajos ingresos de aquí a 2015.

La experiencia acumulada durante el decenio pasado en relación con el seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT aporta valiosas enseñanzas para la elaboración de un marco de la educación para después de 2015. Los objetivos deben acompañarse de metas e indicadores claros y mensurables. Los avances logrados por los distintos subgrupos deben medirse para comprobar no solamente que los más desfavorecidos progresan sino también que se reducen las desigualdades entre ellos y los más privilegiados. Los objetivos de la educación para después de 2015 solo se alcanzarán si los gobiernos y los donantes de ayuda fijan metas concretas para la financiación de la educación, centrándose en los más pobres, y dan muestras del liderazgo y la voluntad política necesarios para cumplir sus compromisos.

Fotografía: Amina Sayeed/UNESCO

Condiciones difíciles: En una escuela primaria de Baqir Shah, una aldea de la provincia de Sindh (Pakistán), las clases tienen lugar en el exterior porque los edificios se derrumbaron hace algunos años.

Capítulo 1 Los seis objetivos de la EPT





Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia	53
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal	61
Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos	72
Objetivo 4: Alfabetización de los adultos	80
Objetivo 5: Paridad e igualdad de género	86
Objetivo 6: Calidad de la educación.....	94
No dejar a nadie rezagado	105
El seguimiento de los objetivos mundiales de educación después de 2015.....	111

Es mayor que nunca el número de niños que van a la escuela, pero es ahora una certeza que los objetivos de la EPT no se alcanzarán para la fecha límite de 2015, en gran parte debido a que los desfavorecidos han quedado rezagados. Este capítulo, en el que se presenta un análisis basado en datos empíricos de los progresos realizados, debe servir de guía indispensable para la determinación de los objetivos de la educación para después de 2015. Aquí se muestra que, de no hacerse urgentemente esfuerzos especiales para llegar hasta los marginados, los países más pobres tardarán varias generaciones en lograr la terminación universal de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria, así como la alfabetización universal de los jóvenes.

Objetivo 1 Atención y educación de la primera infancia

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

Aspectos más destacados

- A pesar de algunas mejoras importantes, un número inaceptablemente elevado de niños tiene mala salud: en 2012, la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años era de 48 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos, lo que equivalía a 6,6 millones de muertes. Se prevé que de los 43 países en los que la mortalidad infantil superaba las 100 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos en el año 2000, 35 no alcancen, antes de que finalice 2015, la meta de reducir la mortalidad infantil en dos tercios respecto del nivel de 1990.
- Los progresos realizados en materia de nutrición infantil han sido considerables. Sin embargo, en 2012, la proporción de niños menores de 5 años con una estatura inferior a la que les correspondía por edad (un signo de deficiencia crónica de nutrientes esenciales) era del 25%. En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental viven tres cuartas partes de los niños malnutridos del mundo.
- Entre 1999 y 2011, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar aumentó del 33% al 50%, aunque en el África Subsahariana solo llegó al 18%. Se prevé que, para 2015, solo 68 de 141 países tendrán una tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar superior al 80%.
- En muchas partes del mundo, los gobiernos todavía tienen que hacerse cargo de la enseñanza preescolar: en 2011, los proveedores privados atendían las necesidades del 33% de todos los niños matriculados en ese ciclo educativo. El costo del servicio prestado es uno de los factores que más contribuye a la desigualdad en el acceso.

Cuadro 1.1.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 1

	Atención			Educación					
	Tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años		Retraso del crecimiento moderado o grave (niños menores de 5 años)	Matrícula total		Tasa bruta de escolarización (TBE)		Índice de paridad entre los sexos de la TBE	
	2000 (en %)	2012 (en %)	2012 (en %)	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999 (en %)	2011 (en %)	1999 (niñas/niños)	2011 (niñas/niños)
Todo el mundo	75	48	25	170 008	52	33	50	0,97	1,00
Países de bajos ingresos	134	82	37	10 743	88	11	17	0,98	0,99
Países de ingresos medianos bajos	93	61	35	65 195	112	22	46	0,93	1,01
Países de ingresos medianos altos	38	20	8	64 164	29	43	67	1,00	1,02
Países de ingresos altos	10	6	3	29 906	17	72	82	0,99	1,01
África Subsahariana	156	97	...	12 222	126	10	18	0,95	1,00
Estados Árabes	53	33	...	4 142	72	15	23	0,77	0,94
Asia Central	62	36	...	1 713	35	19	32	0,96	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	39	20	...	47 603	29	39	62	1,00	1,01
Asia Meridional y Occidental	92	58	...	49 539	130	22	50	0,93	1,02
América Latina y el Caribe	32	19	...	20 999	31	54	73	1,02	1,01
América del Norte y Europa Occidental	7	6	...	22 341	17	76	85	0,98	1,01
Europa Central y Oriental	24	11	...	11 448	21	51	72	0,96	0,98

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

Fuentes: Cuadros estadísticos 3A y 3B (impresos) y cuadro estadístico 3A (sitio web) del Anexo; base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez (2013); UNICEF y otros (2013).

CAPÍTULO 1

Las bases que se sientan durante los mil primeros días de la vida de un niño, desde su concepción hasta su segundo cumpleaños, revisten una importancia capital para su bienestar futuro. Por eso es fundamental que las mujeres en edad de procrear tengan acceso a una asistencia sanitaria adecuada, de manera que estén bien preparadas para los riesgos del embarazo y de los periodos posnatal y de la primera infancia. Las familias necesitan apoyo para poder tomar las decisiones correctas para las madres y los bebés. Y el acceso a una buena alimentación es decisivo para asegurar que los niños tengan un sistema inmunológico fuerte y las capacidades cognitivas que necesitan para poder aprender.

La toma de conciencia de la importancia que tiene la primera infancia ha conducido a la adopción de un sistema de seguimiento más riguroso y a una mejor comprensión de la magnitud de los problemas que se plantean en este ámbito, así como de los progresos realizados, que han sido considerables.

La disminución de la tasa de mortalidad infantil es un indicador clave de la salud infantil. De 1990 a 2000, la mortalidad infantil en el mundo disminuyó de 90 a 75 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos, y experimentó una nueva disminución, hasta 48 muertes, en 2012. Sin embargo, sigue siendo muy superior a la meta, fijada para 2015, de lograr que la mortalidad infantil disminuya en dos terceras partes respecto del nivel de 1990 hasta 30 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez [2013]).

El número total de niños que mueren antes de cumplir 5 años disminuyó un 48%, de 12,6 millones en 1990 a 6,6 millones en 2012. No obstante, se redujo solo un 14% en el África Subsahariana, la región con la tasa de mortalidad más alta. Como dato positivo cabe señalar que el ritmo al que ha avanzado esa disminución en el África Subsahariana llegó al 3,8% anual entre 2000 y 2012, en comparación con un 1,4% en la década de 1990.

De los 43 países en los que la tasa de mortalidad infantil excedía las 100 muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos en el año 2000, todos, a excepción de siete, se encontraban en el África Subsahariana. Dos países alcanzaron la meta mencionada antes de que acabara 2011: Liberia

y Timor-Leste. Si se extrapola el ritmo anual de disminución entre 2000 y 2011 al periodo comprendido entre 2011 y 2015, solamente otros seis países alcanzarán la meta establecida, a saber: Camboya, Etiopía, Madagascar, Malawi, el Níger y Rwanda. En cambio, la mortalidad infantil ha disminuido menos de un 1% anual en siete países, incluidos el Camerún, la República Democrática del Congo y Somalia (Gráfico 1.1.1).

La mayoría de los 41 países que habían alcanzado la meta antes del final de 2011 se encontraba en América del Norte y Europa Occidental o en Europa Central y Oriental, o bien eran países de ingresos altos de otras regiones. Sin embargo, algunos de los países en desarrollo más populosos del mundo, que invirtieron en intervenciones en el ámbito de la primera infancia, también lograron que la mortalidad infantil disminuyera por lo menos en dos tercios mucho antes de la fecha límite para alcanzar la meta establecida, entre ellos Bangladesh, el Brasil, China, Egipto, México y Turquía. Otros países consiguieron que la mortalidad infantil disminuyera en más de un 70% en el corto espacio de dos decenios, como fue el caso de El Salvador, Maldivas, Mongolia y la República Democrática Popular Lao.

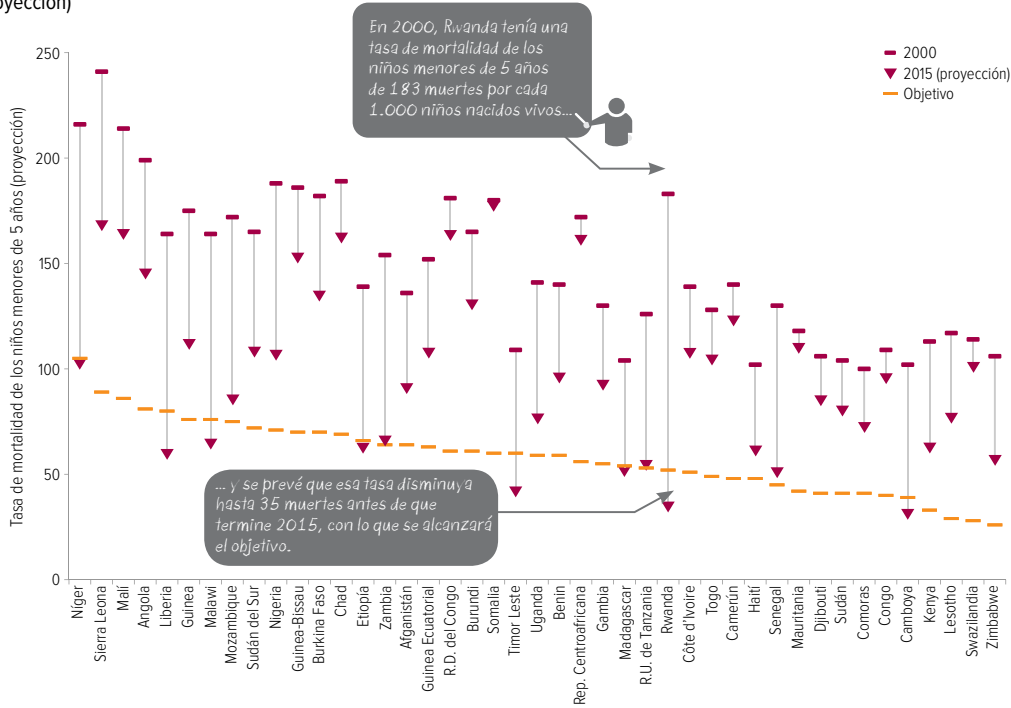
Si bien la nutrición ha mejorado en los últimos años, se estima que, en 2012, 162 millones de niños menores de 5 años padecían retraso del crecimiento moderado o grave (es decir, tenían una estatura inferior a la que deberían tener para su edad), lo que constituye un indicador muy fiable de la malnutrición a largo plazo. La proporción de niños malnutridos disminuyó del 40% en 1990 al 25% en 2012 (UNICEF y otros, 2013). Por tanto, es necesario que el ritmo anual de disminución aumente del 2% al 3,6% si se quiere alcanzar el objetivo mundial, adoptado por la Asamblea Mundial de la Salud en 2012, de lograr que el número de niños con retraso del crecimiento se reduzca hasta los 100 millones (lo que equivale a una tasa de retraso del crecimiento del 15%) antes de que concluya 2025. En los próximos años, la consecución de esa meta será más difícil, si cabe, a consecuencia de factores como el efecto del cambio climático en la agricultura y la mayor volatilidad de los precios de los alimentos.

La carga mundial que supone la malnutrición se distribuye de manera desigual, habida cuenta de que el 38% de los niños del África Subsahariana y el Asia Meridional padecía malnutrición en 2012.

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Gráfico 1.1.1: A pesar de los progresos, se prevé que pocos países alcancen el objetivo de supervivencia infantil

Tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años, en un grupo de países seleccionados, en el periodo comprendido entre 2000 y 2015 (proyección)



Nepal logró que el retraso del crecimiento disminuyera en más de un tercio en el espacio de 15 años

Notas: En este gráfico se muestran aquellos países en los que la tasa de mortalidad infantil superó las 100 muertes en el año 2000. La proyección de 2011 a 2015 se basa en la tasa media de disminución registrada entre 2000 y 2011.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos del Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez (2012).

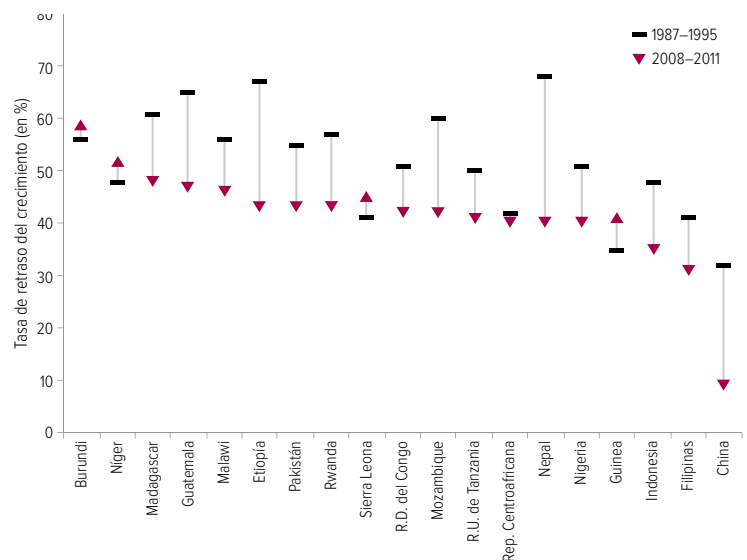
Estas dos regiones representan tres cuartas partes del número total de niños malnutridos.

Hasta ahora, los progresos realizados también han sido dispares. China ha conseguido que su tasa de retraso del crecimiento disminuya en dos tercios. Esto explica que los países de ingresos medianos altos consiguieran que su tasa de retraso del crecimiento disminuyera a un ritmo que duplicó el de los países de ingresos bajos y medianos bajos. Etiopía y Nepal han logrado una disminución de la tasa de retraso del crecimiento de más de un tercio en apenas 15 años, a pesar de que partieron de niveles excesivamente altos. En cambio, en Burundi y Sierra Leona, la proporción de niños malnutridos aumentó ligeramente (Gráfico 1.1.2).

Una enseñanza que puede extraerse de los países que han realizado los mayores progresos es que en sus políticas se consideró la malnutrición un problema social que exigía un enfoque integrado, en lugar de un problema aislado que había que abordar por medio de soluciones técnicas. En Guatemala, a pesar de algunos avances en los

Gráfico 1.1.2: A pesar de las mejoras, en muchos países más del 40% de los niños de corta edad están malnutridos

Tasa de retraso del crecimiento moderado o grave, en un grupo de países seleccionados, en los periodos 1987-1995 y 2008-2011



Fuente: UNICEF (2013), basado en encuestas de demografía y salud, encuestas a base de indicadores múltiples u otras encuestas nacionales.

CAPÍTULO 1

últimos 20 años, casi la mitad de la población infantil sigue presentando retraso del crecimiento. La firma del Pacto Hambre Cero en 2012 constituye un ejemplo de la determinación de su Gobierno por acelerar los avances, especialmente en beneficio de las comunidades indígenas. El propósito del Gobierno de Guatemala es lograr que disminuya en un 10% la malnutrición crónica entre los niños menores de 3 años antes de que finalice 2016 como un primer paso para conseguir una disminución del 25% para 2022. En el plan de aplicación, que forma parte de la Ley del Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional, se prevén medidas encaminadas a promover la lactancia materna y la administración de suplementos de ácido fólico y micronutrientes para luchar contra la malnutrición crónica, además de apoyo a la agricultura de subsistencia y programas de empleo temporal que tienen por objeto hacer frente a la malnutrición estacional (Gobierno de Guatemala, 2012).

Los vínculos entre el cuidado de la salud y la educación de la primera infancia son sólidos y se refuerzan mutuamente. Las madres que han cursado estudios adoptan mejores prácticas que redundan, a su vez, en una mejora de los resultados en materia de salud de sus hijos (véase el Capítulo 3). Al mismo tiempo, es más probable que los niños sanos y bien nutridos permanezcan más años escolarizados. En uno de los estudios más amplios del efecto a largo plazo de un comienzo saludable en la vida, se efectuó un seguimiento de grupos de niños en el Brasil y la India desde que nacieron hasta que llegaron a la edad adulta. Los niños y niñas que nacieron con 500 gramos más de peso estuvieron escolarizados entre 0,3 y 0,4 años más que sus pares. De manera análoga, los niños y niñas que crecieron más rápido de lo esperado antes de cumplir 2 años de edad, estuvieron escolarizados entre 0,4 y 0,6 años adicionales y tenían mayores probabilidades de finalizar la enseñanza secundaria (Adair y otros, 2013).

Los servicios de atención y educación de la primera infancia ayudan en la adquisición de las capacidades cognitivas y no cognitivas en un momento en que el cerebro de los niños está desarrollándose, lo que genera beneficios duraderos para los niños provenientes de medios desfavorecidos. En Uganda, un programa de transferencias de efectivo supeditadas a la asistencia a un establecimiento de enseñanza preescolar, financiado por el UNICEF y el Programa Mundial de Alimentos, se tradujo en una mejora

de las capacidades de percepción visual, las habilidades motoras finas y el lenguaje receptivo y expresivo (Gilligan y Roy, 2013). En Jamaica, en un estudio se efectuó un seguimiento de adultos jóvenes de medios desfavorecidos que habían recibido estimulación psicosocial en su infancia por medio de visitas semanales de personal sanitario comunitario. Cuando tenían poco más de 20 años, aquellos que habían participado en ese programa ganaban un 42% más que los otros jóvenes desfavorecidos (Gertler y otros, 2013).

Desde el año 2000 se han ampliado considerablemente los servicios de educación de la primera infancia. La tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar aumentó del 33% en 1999 al 50% en 2011. A lo largo de ese periodo se escolarizó a otros casi 60 millones de niños en escuelas de enseñanza preescolar. La tasa de escolarización se ha duplicado con creces en el Asia Meridional y Occidental, donde pasó del 22% en 1999 al 50% en 2011. No obstante, los países de bajos ingresos y los países subsaharianos están rezagados y sus tasas brutas de escolarización son del 17% y el 18%, respectivamente.

Los gobiernos se enfrentan a retos considerables al extender la enseñanza preescolar, lo que explica que la proporción de niños escolarizados en establecimientos educativos del sector privado aumentara del 28% en 1999 al 33% en 2011. En los Estados Árabes, esa proporción llegaba hasta el 71% (Recuadro 1.1.1). A causa de las limitaciones en la reunión de datos relativos a los proveedores no estatales no regulados, es probable que en algunos países esas cifras sean una subestimación.

Dado que los proveedores privados tienden a prestar servicios a aquellos hogares que pueden permitirse pagar los derechos de matrícula, que suelen ser los más acomodados y se concentran en las zonas urbanas, es necesario extender la red de jardines de infancia y establecimientos de enseñanza preescolar públicos si también se quiere atender a los grupos más desfavorecidos. La falta de este tipo de establecimientos educativos es uno de los principales motivos de que los niños más pobres no puedan beneficiarse de los servicios de educación de la primera infancia. En el Chad y en la República Centroafricana, por ejemplo, prácticamente ninguno de los niños y niñas pobres asistió a modalidad alguna de educación de la primera infancia en 2010, pero sí lo hizo uno de cada seis niños más ricos. Incluso en los países de ingresos medianos que, en promedio, disponen

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

Recuadro 1.1.1: En los Estados Árabes, el sector privado es el principal proveedor de enseñanza preescolar

Aunque la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar en los Estados Árabes aumentó del 15% en 1999 al 23% en 2011, esa tasa continúa siendo la segunda más baja de todas las regiones. Además, en esta región se registra el porcentaje más elevado de participación del sector privado en la enseñanza preescolar, al concentrarse en este más de dos tercios de todos los niños que asisten a establecimientos de enseñanza preescolar y jardines de infancia.

Argelia destaca por ser el país de la región con el sector gubernamental de mayor tamaño, en el que está matriculado un 86% de los niños escolarizados. Además, este país logró la mayor ampliación de la enseñanza preescolar al pasar de apenas un 2% en 1999 a un 75% en 2011. Este aumento fue fruto de una reforma en la que se introdujo un programa de estudios de enseñanza preescolar en 2004 con objeto de lograr que la tasa bruta de escolarización aumentara hasta el 80% antes de finales de 2010. Al mismo tiempo que llevaba a cabo esta ampliación rápida del sistema público, Argelia alentó la actividad del sector privado de la enseñanza en las zonas urbanas. La aplicación del programa de estudios en ambos tipos de establecimientos de educación se supervisa por medio de un sistema de inspección.

En Jordania, la construcción de casi 400 jardines de infancia gracias a un préstamo del Banco Mundial se tradujo en un aumento de la proporción de niños escolarizados en instituciones gubernamentales, que pasó del 0% en 1999 al 17% antes de que terminara 2010. Sin embargo, los niveles de escolarización permanecieron casi invariables a lo largo de ese periodo y llegaron al 38% en 2012, a pesar de que la meta fijada para ese año era del 50%. Es probable que el predominio continuado del sector privado sea un obstáculo para el acceso universal a la enseñanza preescolar. En 2011, los gastos relacionados con la enseñanza preescolar representaron solo el 0,3% del presupuesto de educación. Por ello, la mayoría de la población todavía no se ha beneficiado de muchas iniciativas encomiables adoptadas en el marco de la estrategia nacional de desarrollo en la primera infancia (que son únicas en la región e incluyen programas para la mejora de las cualificaciones de los maestros, la fijación y el seguimientos de normas y el aumento de la participación de los padres).

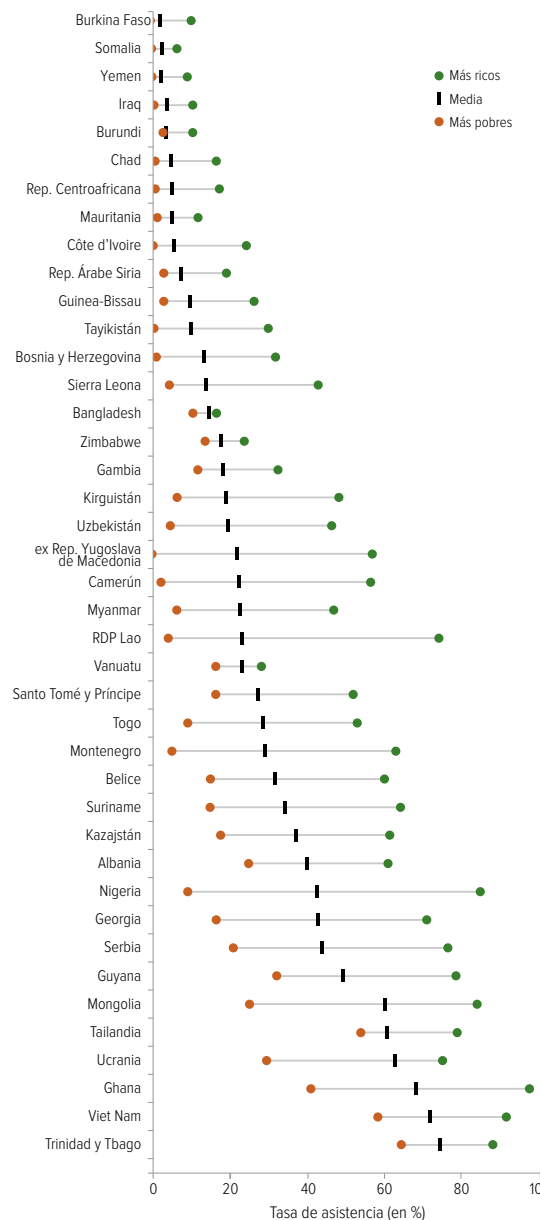
Fuentes: Benamar (2010); Ministerio de Educación de Jordania (2013); UNICEF (2009).

de una mejor cobertura, como Ghana, Mongolia o Serbia, hay una gran disparidad en el acceso entre los niños y niñas más ricos y los más pobres (Gráfico 1.1.3).

Una función más sólida del Estado exige contar con unos planes claros sobre los objetivos

Gráfico 1.1.3: Pocos niños pobres de 4 años de edad reciben enseñanza preescolar

Porcentaje de niños con edades comprendidas entre los 36 y los 59 meses que asistían a algún tipo de programa de educación de la primera infancia estructurado, por nivel de riqueza, en un grupo de países seleccionados, en el periodo 2005-2012



Fuente: Las desigualdades en el mundo. Base de datos sobre educación (WIDE), en <http://www.education-inequalities.org>.

del sistema, lo que comprende, entre otras cosas, prestar atención a la formación de los maestros y los cuidadores a fin de atender las necesidades de aprendizaje específicas de los niños de menor edad.

CAPÍTULO 1

¿Cuántos países es probable que alcancen el objetivo en materia de enseñanza preescolar antes de que finalice 2015?

Aunque los Objetivos de Desarrollo del Milenio fueron una guía clara para los componentes de salud en la primera infancia del primer objetivo de la Educación para Todos, en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000 no se fijó meta alguna para que sirviera como orientación al evaluar los logros alcanzados en la promoción de la educación de la primera infancia. A fin de medir los progresos comparativos entre distintos países a lo largo de la década, en el presente Informe se ha establecido como meta indicativa una tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar del 80%, que debería constituir una meta realista que los países pueden alcanzar antes de que finalice 2015. En el análisis, en el

que se examina en qué medida los países están cerca de alcanzar esa meta, no solo se tiene en cuenta la situación en 2011, sino que se considera también si los países tienen posibilidades reales de alcanzar esa meta antes del final de 2015.

De los 141 países sobre los que se dispone de datos, en 1999 solo 30 tenían una tasa bruta de escolarización superior al 80%, y otros 11 se acercaban a ese porcentaje. De 1999 a 2011, el número de países que alcanzaron esa meta aumentó a 52, y otros 17 estuvieron cerca de lograrlo (Gráfico 1.1.4). Con la vista puesta en 2015, se prevé que 68 países alcancen la meta fijada, entre ellos Costa Rica, Lituania y Sudáfrica, y que otros 10 estén cerca de lograrlo (Cuadro 1.1.2).

Se prevé que, antes de que finalice 2015, 68 países habrán alcanzado una tasa de escolarización en la enseñanza preescolar del 80%

Cuadro 1.1.2: Probabilidades de que los países alcancen la meta de tener una tasa de escolarización en la enseñanza preescolar de por lo menos un 70% antes de que finalice 2015

Nivel previsto en 2015	Meta alcanzada o casi alcanzada (≥70%)	78	Alemania, Angola, Antigua y Barbuda, Argelia, Argentina, Aruba, Australia, Austria, Barbados, Belarús, Bélgica, Brunei Darussalam, Bulgaria, Cabo Verde, Canadá, Chile, Chipre, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Dominica, Ecuador, El Salvador, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Ghana, Guinea Ecuatorial, Granada, Grecia, Guatemala, Guyana, Hungría, India, Islandia, Israel, Islas Cook, Italia, Jamaica, Japón, Letonia, Líbano, Lituania, Luxemburgo, Malasia, Maldivas, Malta, México, Mongolia, Nepal, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelandia, Países Bajos, Panamá, Perú, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República Checa, República de Moldova, Rumania, Saint Kitts y Nevis, Seychelles, Sudáfrica, Suecia, Suiza, Suriname, Tailandia, Ucrania, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de), Viet Nam
	Lejos de la meta (30%-69%)	33	Armenia, Belice, Camerún, China, Croacia, Egipto, Filipinas, Honduras, Indonesia, Irán (República Islámica del), Islas Salomón, Kazajstán, Lesotho, Montenegro, Santo Tomé y Príncipe, Turquía
	Muy lejos de la meta (<30%)	30	Azerbaiyán, Bangladesh, Benin, Bhután, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Eritrea, Etiopía, GuineaBissau, Kirguistán, Madagascar, Malí, Myanmar, Níger, Nigeria, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Senegal, Togo, Yemen
Progresos relativos importantes		41	Realizan progresos lentamente o se están alejando de la meta
Evolución de 1999 a 2011			
Países no incluidos en el análisis a causa de la insuficiencia de los datos		64	Afganistán, Andorra, Anguila, Antillas Neerlandesas, Arabia Saudita, Bahamas, Bahrein, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Chad, Comoras, Emiratos Árabes Unidos, Gabón, Gambia, Georgia, Guinea, Haití, Iraq, Irlanda, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Kiribati, Kuwait, Liberia, Libia, Macao (China), Malawi, Mauricio, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montserrat, Mozambique, Namibia, Nauru, Niue, Omán, Pakistán, Palau, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República de Corea, República Democrática Popular de Corea, República Unida de Tanzania, San Marino, San Vicente y las Granadinas, Sierra Leona, Singapur, Somalia, Sri Lanka, Sudán, Sudán del Sur, Swazilandia, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Trinidad y Tobago, Túnez, Turkmenistán, Tuvalu, Uganda, Zambia, Zimbabue

Fuente: Bruneforth (2013).

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

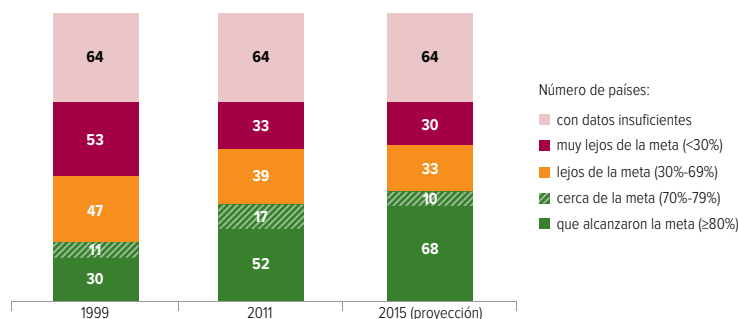
El número de países con una tasa bruta de escolarización inferior al 30% disminuyó de 53 en 1999 a 33 en 2011. De los 20 países que dejaron de formar parte de ese grupo, Angola y Mongolia han alcanzado posteriormente la meta establecida, mientras que Argelia y Guinea Ecuatorial han estado cerca de lograrlo. Se prevé que, para 2015, 30 países seguirán estando muy lejos de esa meta, de los que 16 se encuentran en el África Subsahariana, entre ellos Côte d'Ivoire, Etiopía y Malí.

Al evaluar los resultados, es importante reconocer la rapidez con la que algunos países han avanzado hacia la consecución de la meta establecida, incluso aunque no la hayan alcanzado. De los 72 países que estaban lejos o muy lejos de alcanzar esa meta en 2011, 50 habían realizado progresos muy notables desde 1999 y habían logrado que su tasa bruta de escolarización aumentara en por lo menos un 33%. Otros 8 países ampliaron el acceso a la educación en más de 25 puntos porcentuales, incluidos la India (del 19% al 55%), Nicaragua (del 28% al 55%), la República Islámica del Irán (del 14% al 43%) y Sudáfrica (del 21% al 65%)¹.

En cambio, las tasas de escolarización se estancaron en algunos países, como ocurrió en el Estado Plurinacional de Bolivia, en el que se mantuvo invariable en un 46%, en Marruecos (58%) y en Serbia (53%). De los 53 países que estaban más lejos de la meta en 1999, solo los cinco siguientes no consiguieron que su tasa bruta de escolarización aumentara con gran rapidez y esta permanecía por debajo del 30% a la altura de 2011: la ex República Yugoslava de Macedonia, Fiji, la República Árabe Siria, Tayikistán y Uzbekistán. Los países de Europa Central y Oriental han evolucionado de distintas maneras. El ritmo de su

Gráfico 1.1.4: Objetivo 1 – Será necesario un aumento más rápido de la enseñanza preescolar después de 2015

Número de países, con arreglo al nivel de su tasa bruta de escolarización en la enseñanza preescolar, en 1999, 2011 y 2015 (proyección)



Nota: El análisis se llevó a cabo en un subconjunto de países sobre los que era posible elaborar una proyección; por consiguiente, comprende menos países que el grupo de países sobre los que se cuenta con datos relativos a 1999 o a 2011. *Fuente:* Bruneforth (2013).

avance hacia el logro de la educación preescolar universal depende de su compromiso político en pro de la igualdad (Recuadro 1.1.2).

La probabilidad de que 63 países estén lejos o muy lejos de lograr la tasa del 80% de escolarización en la enseñanza preescolar para 2015 no solo es motivo de preocupación en sí mismo, sino por el hecho de que en ese grupo no están incluidos los 64 países sobre los que no se dispone de datos. Además, la meta de lograr una tasa de escolarización en la enseñanza preescolar del 80% es un objetivo modesto que excluye a algunos niños de corta edad de esa etapa de la educación. Dado que los niños excluidos suelen ser los más vulnerables, reviste una importancia fundamental que cualquier objetivo que se fije para después de 2015 incluya una meta clara que permita asegurar que todos los niños de corta edad tengan acceso a la enseñanza preescolar.

1. Al efectuar este tipo de comparaciones, es importante tener en cuenta que las diferencias entre los países se deben en ocasiones a la variación en los grupos de edad: las posibilidades de un país con un grupo de edad destinatario que abarque un año (p. ej., los niños de 5 años en Angola) son mayores que las de un país con un grupo de edad destinatario que comprenda 3 años (p. ej., los niños de 3 a 5 años en la India).

Recuadro 1.1.2: En Europa Central y Oriental continúan los esfuerzos por lograr el acceso universal a la enseñanza preescolar

El acceso a la enseñanza preescolar aumentó rápidamente en Europa Central y Oriental entre 1999 y 2011, pasando del 51% al 72%. Esta región, junto con el Asia Central, registra la mayor proporción de escolarización en el sector estatal (más de un 97%). Sin embargo, los países de Europa Central y Oriental han avanzado a distintos ritmos, lo que refleja el diferente grado de atención que los gobiernos han prestado a este ciclo de la educación.

En la República de Moldova, donde se ha realizado un esfuerzo concertado para ampliar la enseñanza preescolar, la tasa bruta de escolarización de los niños de 3 a 6 años aumentó del 43% en 2000 al 77% en 2011. El firme empeño político existente se tradujo en la asignación de hasta un 20% del presupuesto de educación a la enseñanza preescolar en 2011. La educación ya recibe una parte importante del presupuesto gubernamental: un 22%, equivalente al 7,9% del producto nacional bruto (PNB). Con esta estrategia nacional se pretende lograr, antes de que termine 2015, unas tasas de escolarización del 78% entre los niños de 3 a 6 años y del 98% entre los de 6 y 7 años, y conseguir, al mismo tiempo, que disminuya un 5% la desigualdad entre las zonas urbanas y las rurales. La estrategia se centra tanto en el acceso (se selecciona como destinatarios a ciertos grupos desfavorecidos y zonas rezagadas) como en la calidad (mediante la ampliación de los sistemas de capacitación de educadores y cuidadores infantiles).

Parece que la ex República Yugoslava de Macedonia registra una tasa de escolarización muy baja, que en 2010 se situaba en el 25%, lo que la coloca en el grupo de los países más rezagados, si bien esa cifra se debe, en parte, a una reforma

de 2005-2006 que convirtió el último año de la enseñanza preescolar en el primer año obligatorio de preparación para la enseñanza primaria. Además, las tasas de escolarización en la enseñanza preescolar se calculan para el conjunto de los niños de 6 años o más pequeños, que es un grupo de edad mucho más amplio que el empleado en otros países de la región.

Las pruebas y los datos reunidos en las encuestas de hogares apuntan a que, a pesar de que se han realizado progresos en los últimos años, persiste una gran desigualdad, que sigue aumentando. Entre 2005 y 2011, el porcentaje de los niños de 3 y 4 años de edad que asistían a algún tipo de programa de enseñanza preescolar estructurado se duplicó, pasando del 11% al 22%. No obstante, los beneficiarios fueron casi exclusivamente los niños pertenecientes al 40% más rico de las familias.

A fin de mejorar el acceso a la educación, es necesario lograr que disminuya el costo que esta supone para los hogares. Las familias tienen que sufragar el 30% del costo, lo que limita el acceso de los más pobres. Los niños de las minorías del país también se benefician menos, como pone de manifiesto que las tasas de escolarización de los miembros de las comunidades albanesa y romaní sean inferiores al 4%. En el caso de los romaníes, se ha alcanzado esa modesta tasa a pesar de las iniciativas dirigidas a promover su inclusión en las escuelas preescolares.

Fuentes: Open Society Foundation y otros (2011); Ministerio de Educación de la República de Moldova (2010); Ministerio de Salud de la ex República Yugoslava de Macedonia y otros (2011); Ministerio de Trabajo y Política Social de la ex República Yugoslava de Macedonia (2010); Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO (2011).

Objetivo 2 Enseñanza primaria universal

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

Aspectos destacados

- Es probable que no se alcance, ni mucho menos, el objetivo de universalizar la enseñanza primaria, habida cuenta de que, en 2011, 57 millones de niños seguían sin estar escolarizados. La mitad de esos niños vive en países afectados por conflictos.
- Si se hubiera mantenido el ritmo mundial al que disminuyó la población no escolarizada entre 1999 y 2008, podría haberse alcanzado ese objetivo antes de finales de 2015.
- La región más rezagada es el África Subsahariana, donde no se han realizado progresos desde 2007 y el 22% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria seguía sin estar escolarizado en 2011. No se avanzó en la región en lo tocante a la prevención del abandono escolar a lo largo del decenio: de los niños que se escolarizaron, la proporción de los que llegaron al último grado disminuyó del 58% en 1999 al 56% en 2010.
- Las niñas representan el 54% de la población mundial de niños sin escolarizar. Esa proporción aumenta hasta el 60% en los Estados Árabes, un porcentaje que ha permanecido invariable desde 1999.
- Se prevé que de los 57 millones de niños y niñas sin escolarizar, casi la mitad nunca asistirá a la escuela. En los Estados Árabes y en el África Subsahariana, se estima que casi dos terceras partes de las niñas no escolarizadas no irán jamás a la escuela.
- Según las proyecciones elaboradas, antes de que termine 2015, solo 68 de 122 países habrán alcanzado el objetivo de la enseñanza primaria universal. De continuar las tendencias actuales, en 15 países la tasa de escolarización en la enseñanza primaria continuará siendo inferior al 80%.
- Es probable que los datos sean mucho peores en lo relativo a la finalización del ciclo de la enseñanza primaria: se prevé que, de un total de 90 países, solo 13 logren la universalización de la enseñanza primaria hasta el último grado.

Cuadro 1.2.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 2

	Número total de niños escolarizados en la enseñanza primaria		Tasa bruta ajustada de escolarización en la enseñanza primaria		Niños sin escolarizar			Tasa de supervivencia escolar hasta el último grado de la enseñanza primaria	
	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (%)	1999 (%)	2011 (%)	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (%)	Niñas (en %)	1999 (%)	2010 (%)
Todo el mundo	698 693	7	84	91	57 186	-47	54	74	75
Países de bajos ingresos	126 870	70	59	82	21 370	-46	54	55	59
Países de ingresos medianos bajos	293 937	20	79	90	27 826	-49	55	68	69
Países de ingresos medianos altos	204 934	-20	95	97	6 337	-44	49	85	90
Países de ingresos altos	72 951	-4	97	98	1 653	-24	46	92	94
África Subsahariana	136 423	66	59	78	29 798	-29	54	58	56
Estados Árabes	42 771	22	79	89	4 823	-42	60	79	87
Asia Central	5 468	-20	94	95	290	-34	55	97	98
Asia Oriental y el Pacífico	184 257	-18	95	97	5 118	-50	44	84	89
Asia Meridional y Occidental	192 850	24	77	93	12 450	-69	57	62	64
América Latina y el Caribe	65 686	-6	94	95	2 726	-24	45	77	84
América del Norte y Europa Occidental	51 686	-2	98	98	1 249	39	45	92	94
Europa Central y Oriental	19 552	-21	93	96	732	-57	49	96	98

Fuentes: Cuadros estadísticos 5 y 6 del Anexo; base de datos del IEU.

CAPÍTULO 1

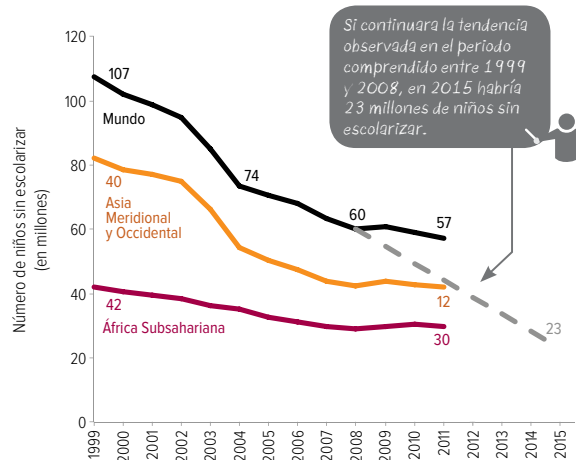
Cuando solo restan dos años para 2015, fecha en que finaliza el plazo para lograr los objetivos de la Educación para Todos (EPT), es improbable que el mundo cumpla una de las promesas más modestas: conseguir que todos los niños asistan a la escuela primaria. Más de 57 millones de niños siguen viéndose privados del derecho a la educación y casi la mitad de ellos nunca ha estado en un aula.

Hay algunas buenas noticias. Por ejemplo, entre 1999 y 2011, el número de niños no escolarizados se redujo a casi la mitad, pasando de 107 millones a 57 millones. Tras un periodo de estancamiento, el número de niños no escolarizados comenzó de nuevo a disminuir entre 2010 y 2011. Sin embargo, esa reducción, de 1,9 millones, es poco más de la mitad del nivel medio anual de disminución registrado entre 2004 y 2008, que se situaba en los 3,4 millones, y apenas superior a una cuarta parte del nivel medio anual de disminución entre 1999 y 2004, que fue de 6,8 millones. De haberse mantenido el ritmo de disminución registrado entre 1999 y 2008, el número de niños sin escolarizar a la altura de 2015 sería de 23 millones, justo por debajo del objetivo de la EPT de lograr una tasa neta de escolarización del 97% (Gráfico 1.2.1). Sin embargo, desde 2008, el ritmo de disminución ha sido tan lento que es probable que en 2015 no estén escolarizados 53 millones de niños.

Desde 1999, hay grandes variaciones regionales en la disminución del número de niños no escolarizados. El Asia Meridional y Occidental y el África Subsahariana han representado tres cuartas partes de la población mundial sin escolarizar a lo largo del periodo transcurrido desde el año 2000, pero en esas regiones se han observado tendencias muy dispares. En el Asia Meridional y Occidental tuvo lugar la disminución más rápida de las registradas en todas las regiones, que representó más de la mitad de la reducción del número total de niños no escolarizados. En la India y en la República Islámica del Irán, la población no escolarizada disminuyó en más del 90%. En cambio, en el África Subsahariana, después de 3 años de estancamiento, se registró una pequeña disminución del número de niños sin escolarizar, entre 2010 y 2011, de 0,8 millones, por lo que esa cifra permaneció en el mismo nivel que en 2007. En 2011, el 22% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria de la región continuaba sin estar escolarizado.

Las niñas representan casi el 54% de la población infantil no escolarizada de todo el mundo. En los

Gráfico 1.2.1. Millones de niños seguían sin estar escolarizados en 2011
Número de niños en edad de asistir a la escuela primaria no escolarizados, por región, en el periodo comprendido entre 1999 y 2011



Nota: La línea de puntos que va de 2008 a 2015 se basa en la reducción absoluta media anual del número de niños no escolarizados entre 1999 y 2008.

Fuentes: Base de datos del IEU; cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013).

Estados Árabes, esa proporción es del 60% y no ha variado desde 1999. En el Asia Meridional y Occidental, por el contrario, la proporción de niñas en la población sin escolarizar se redujo de manera constante del 64% en 1999 al 57% en 2011.

A lo largo de los últimos cinco años ha habido pocos cambios en la lista de los países que tienen el mayor número de niños sin escolarizar. Entre los países sobre los que se dispone de datos relativos tanto a 2006 como a 2011, los 10 con los peores resultados en ambos periodos coinciden salvo en un caso: Ghana fue sustituida por el Yemen, cuyo número de niños no escolarizados aumentó (Cuadro 1.2.2A).

Los tres países con los mejores resultados desde 2006 son la República Democrática Popular Lao, Rwanda y Viet Nam, que lograron una disminución de su población no escolarizada de al menos un 85% (Cuadro 1.2.2B). Etiopía y la India forman parte del grupo de 10 países que consiguieron que su población no escolarizada disminuyera más en términos relativos, y también contribuyeron considerablemente a la reducción global del número de niños no escolarizados: una disminución de 2,2 millones y 4,5 millones, respectivamente.

Etiopía y la India han contribuido significativamente a la reducción de la población no escolarizada a escala mundial

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

De los 10 países con los mayores aumentos relativos de la población no escolarizada desde el periodo 2004-2006, cinco se encuentran en el África Subsahariana (Cuadro 1.2.2C). La población no escolarizada de Nigeria no solo fue la que más aumentó en términos absolutos (se incrementó en 3,4 millones), sino que este país registró también el cuarto ritmo de crecimiento más rápido. En algunos países, entre los que pueden citarse Colombia, el Paraguay y Tailandia, la población no escolarizada aumentó a pesar de que se

encuentran en regiones que, en promedio, han logrado mejores resultados.

Algunos países que podrían haber figurado en esas listas no aparecen en ellas sencillamente porque no se dispone de datos accesibles al público (Recuadro 1.2.1). La mitad de los niños no escolarizados del mundo vive en zonas afectadas por conflictos, sobre muchos de los cuales se carece de datos (Recuadro 1.2.2).

Cuadro 1.2.2: Cambios en la población no escolarizada en el periodo comprendido entre 2006 y 2011

A. Los 10 países con la mayor población no escolarizada

	Población no escolarizada 2011 (en miles)
Nigeria	10 542
Pakistán	5 436
Etiopía	1 703
India	1 674
Filipinas	1 460
Côte d'Ivoire	1 161
Burkina Faso	1 015
Kenya	1 010
Niger	957
Yemen	949

B. Los 10 países con las mayores disminuciones relativas de la población no escolarizada

	Población no escolarizada		
	2006 (en miles)	2011 (en miles)	Evolución (en %)
Rwanda	273	20	-93
Viet Nam	436	39	-91
RDP Lao	123	19	-85
Congo	239	47	-81
Libano	58	12	-78
India	6 184	1 674	-73
Timor-Leste	61	18	-71
Marruecos	419	134	-68
Camboya	91	31	-66
Etiopía	3 947	1 703	-57

C. Los 10 países con los mayores aumentos relativos de la población no escolarizada

	Población no escolarizada		
	2006 (en miles)	2011 (en miles)	Evolución (en %)
Paraguay	57	136	139
Colombia	206	435	112
Tailandia	387	611	58
Nigeria	7 150	10 542	47
Eritrea	295	422	43
Gambia	65	86	33
Sudáfrica	519	679	31
Liberia	325	386	19
Mauritania	113	131	16
Yemen	853	949	11

Nota: Los países examinados son aquellos que disponían de datos tanto de 2006 como de 2011 y tenían una población sin escolarizar en el primero de esos años que superaba las 50.000 personas.
Fuente: Base de datos del IEU.

Recuadro 1.2.1: ¿Qué países tienen más de un millón de niños no escolarizados?

A pesar de las mejoras en la disponibilidad de datos relacionados con la educación a lo largo del último decenio, lamentablemente no se cuenta con datos recientes accesibles al público sobre el número de niños no escolarizados relativos a 57 países. Es probable que centrarse solo en aquellos países sobre los que se dispone de datos publicables pueda inducir a error en los debates mundiales de políticas, especialmente porque muchos de los países sobre los que no se dispone de datos probablemente sean los que estén más lejos de lograr el objetivo de la enseñanza primaria universal. Las mejoras recientes en la disponibilidad de datos de encuestas de hogares ayudan a entender mejor el panorama de conjunto. No obstante, ese panorama solo estará completo cuando todos los países tengan datos publicables.

La cifra global de niños no escolarizados comprende los datos de acceso público de 147 de un total de 204 países, así como estimaciones no publicadas del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) relativas a los restantes países. Los países sobre los que el IEU no publica datos no disponen de datos de escolarización por edad o población, o bien esos datos no se consideran suficientemente fiables.

Los datos de acceso público sobre países específicos representan solo un 68% de los 57 millones de niños no escolarizados. Por ejemplo, los datos publicados corresponden al 95% de los niños no escolarizados en América del Norte y Europa Occidental, pero solo al 38% de ese grupo de niños en los Estados Árabes.

Las mayores lagunas se observan en el África Subsahariana, donde 14 países no disponen de datos. Entre estos países figuran algunos afectados por conflictos, como es el caso de la República Democrática del Congo y Somalia, en los que las posibilidades de asistir a la escuela continúan siendo exiguas, pero también países como Benin, la República Unida de Tanzania, Sierra Leona y Togo. Aunque la mayoría de los países de América Latina han publicado datos, el Brasil, por ejemplo, no los publica por carecer de cifras de población convenidas.

Para este Informe se ha intentado determinar qué países, de los que carecen de datos, es probable que tengan más de un millón de niños sin escolarizar por medio de estimaciones de la tasa neta de

CAPÍTULO 1

asistencia en la enseñanza primaria basadas en las encuestas de hogares llevadas a cabo entre 2008 y 2011¹.

Con arreglo a esos cálculos, otros seis países se sumarían a los ocho que se sabe que tienen más de un millón de niños sin escolarizar (Cuadro 1.2.3). En conjunto, esos 14 países representarían alrededor de dos terceras partes de la población total no escolarizada.

Cuadro 1.2.3. Es probable que 14 países tengan más de un millón de niños sin escolarizar

Afganistán	Kenya
Burkina Faso	Nigeria
China	Pakistán
Côte d'Ivoire	República Democrática del Congo
Etiopía	República Unida de Tanzania
Filipinas	Somalia
India	Sudán (presecesión)

Notas: Se estima que los países que aparecen en negrita tienen más de un millón de niños sin escolarizar, según cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo para los que se han usado datos de encuestas de hogares. Durante el periodo en cuestión, el Sudán todavía comprendía el territorio de lo que es actualmente Sudán del Sur. *Fuente:* Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, basados en información de la base de datos del IEU, World Population Prospects (2010) y datos de las encuestas de demografía y salud y las encuestas a base de indicadores múltiples.

Probablemente no sea sorprendente que el Afganistán, la República Democrática del Congo, Somalia y el Sudán antes de la secesión tengan cada uno una población sin escolarizar que supera el millón de niños. La estimación de que China tiene una población no escolarizada de más de 1 millón es compatible con que este país haya logrado universalizar la enseñanza primaria -que se define como una tasa neta de escolarización de por lo menos el 97%- a causa de su gran población.

Entre los países agregados a la lista, el más inesperado es la República Unida de Tanzania. En la estimación más reciente publicable del IEU relativa a ese país, se cifra en 137.000 la población que no estaba escolarizada en 2008. Sin embargo, con arreglo a la encuesta de demografía y salud de 2010, la tasa neta de asistencia en la enseñanza primaria se situaba en el 80%, muy por debajo de la tasa neta de escolarización del 98% estimada para 2008 proporcionada por el IEU. Uno de los motivos de esta discrepancia probablemente sean las diferencias en la manera en que se reúne información sobre la edad de los niños². Además, en las tasas de finalización de la enseñanza primaria hasta el último curso estimadas tanto por la encuesta de demografía y salud como por el IEU se indica que solamente alrededor de siete de cada 10 niños completan los estudios de enseñanza primaria. Con esto cobra fuerza la posibilidad de que la población no escolarizada exceda efectivamente el millón de niños.

1. Somalia es una excepción al contar con datos de la encuesta a base de indicadores múltiples de 2006. A causa de la continuación del conflicto en el país es improbable que la escolarización mejore significativamente en los próximos cinco años.

2. Véase una explicación de la diferencia entre los datos administrativos y de encuestas de hogares en el Recuadro 2.5 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2010 (UNESCO, 2010).

Recuadro 1.2.2: La persistente crisis encubierta que padecen los niños de las zonas afectadas por conflictos

En muchos de los países más pobres del mundo, los conflictos armados continúan desbaratando las oportunidades de educación de toda una generación de niños. En este Informe se presta atención a los sistemas internacionales de presentación de informes empleados en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo para elaborar una lista de países afectados por conflictos. Se determinó que 32 países se habían visto afectados por conflictos durante el periodo comprendido entre 2002 y 2011, tres menos que en el periodo 1999-2008 (Cuadro 1.2.4). No obstante, en la lista figuran algunos países que se han agregado recientemente, como Libia, Malí y la República Árabe Siria.

En el análisis se observó que, si bien el número total de niños no escolarizados disminuyó ligeramente de 60 millones en 2008 a 57 millones en 2011, los beneficios de este avance no han llegado a los niños de los países afectados por conflictos. Estos niños representan un 22% de la población mundial en edad de asistir a la escuela primaria, pero suponen el 50% de la población no escolarizada del mundo, y esa proporción ha aumentado respecto del 42% registrado en 2008.

De los 28,5 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria en los países afectados por conflictos, 12,6 millones viven en el África Subsahariana, 5,3 millones en el Asia Meridional y Occidental y 4 millones en los Estados Árabes. La inmensa mayoría (95%) vive en países de ingresos bajos o medianos bajos. Las niñas, que representan el 55% del número total, son las más afectadas.

Cuadro 1.2.4: Países afectados por conflictos en los periodos 1999-2008 y 2002-2011

Afganistán	Filipinas	Myanmar	Serbia
Angola	Georgia	Nepal	Sierra Leona
Argelia	Guinea	Niger	Somalia
Burundi	India	Nigeria	Sri Lanka
Chad	Indonesia	Pakistán	Sudán (presecesión)
Colombia	Irán (Rep. Islámica del)	Palestina	Tailandia
Côte d'Ivoire	Iraq	República Árabe Siria	Timor-Leste
Eritrea	Liberia	República Centroafricana	Turquía
Etiopía	Libia	Rep. Democrática del Congo	Uganda
Federación de Rusia	Malí	Rwanda	Yemen

Notas: La lista del periodo 2002-2011 comprende países con 1.000 o más muertes en combate durante el periodo en cuestión, además de aquellos países en que se han registrado más de 200 muertes en combate en cualquiera de los años comprendidos entre 2009 y 2011. Los datos se reúnen utilizando conjuntos de datos sobre conflictos armados y muertes en combate del Instituto Internacional de Oslo para la Investigación de la Paz y del Programa de Datos sobre Conflictos de Uppsala. En el Recuadro 3.1 del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2011 figura más información a este respecto. Los países que aparecen en color azul claro aparecían en la lista de 2011, pero en 2013 dejaron de considerarse países afectados por conflictos. Los países marcados en color rojo se agregaron a la lista en 2013. Durante el periodo en cuestión, el Sudán todavía comprendía lo que actualmente es Sudán del Sur.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

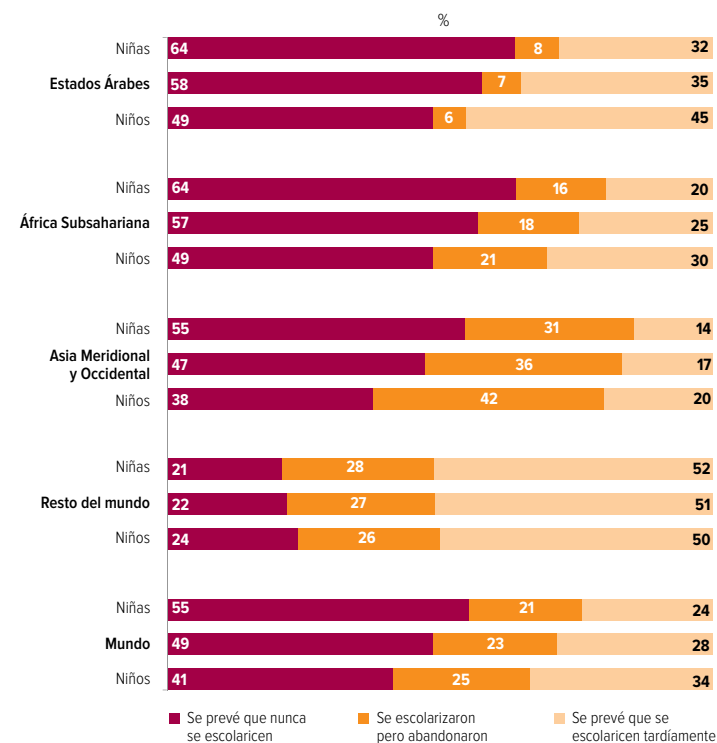
Una de las mayores decepciones desde que se fijaron los objetivos de la Educación para Todos en 2000 ha sido la previsión de que casi la mitad de los 57 millones de niños que actualmente no están escolarizados nunca llegarán a ir a la escuela. Esa proporción es considerablemente más elevada en los Estados Árabes y el África Subsahariana, donde las niñas también se ven mucho más afectadas: en estas dos regiones se prevé que casi dos de cada tres niñas no escolarizadas no asistan nunca a la escuela. La mitad restante de la población no escolarizada se divide a partes casi iguales entre los niños que se matricularon pero abandonaron los estudios y los niños que se prevé que se escolaricen, aunque a una edad mayor de la edad oficial de ingreso a la enseñanza primaria y que, por tanto, tienen mayores probabilidades de abandonar los estudios (Gráfico 1.2.2).

Los motivos por los que los niños no se escolarizan varían, pero suelen guardar relación con las desventajas con las que nacen: por ejemplo, la pobreza, su sexo o etnia o el hecho de vivir en una zona rural o de viviendas precarias. Una de las desventajas a las que se presta menos atención es la discapacidad (Recuadro 1.2.3).

Es más probable que los niños terminen el ciclo de la enseñanza primaria si lo comienzan a la edad adecuada. La tasa neta ajustada mundial de escolarización en el primer curso de la enseñanza

Gráfico 1.2.2: Se prevé que casi la mitad de los niños no escolarizados nunca se matricule en una escuela

Distribución de los niños no escolarizados, con arreglo a su contacto con la escuela, su sexo y la región donde vivían, en 2011



Fuente: Base de datos del IEU.

Recuadro 1.2.3: A menudo no se presta la atención debida a los niños con discapacidad

Con frecuencia, los niños con discapacidad se ven privados de su derecho a la educación. Sin embargo, poco se sabe de sus patrones de asistencia a la escuela. Aunque la reunión de datos sobre los niños con discapacidad no es sencilla, reviste una importancia fundamental para garantizar que se cuenta con políticas en las que se abordan las limitaciones a las que se enfrentan esos niños. Las estadísticas sobre la experiencia educativa de los niños con discapacidad son infrecuentes, en parte porque las encuestas de hogares, que tienden a ser la mejor fuente de información sobre el acceso de distintos grupos de la población a la educación, no incluyen suficiente información acerca del grado o el tipo de discapacidad, o bien porque el tamaño de la muestra es demasiado pequeño para permitir extraer conclusiones precisas.

Según una estimación, en 2004, 93 millones de niños menores de 14 años o, lo que es lo mismo, el 5,1% de los niños del mundo, vivían con una discapacidad leve o grave. De estos, 13 millones, lo que equivale al 0,7% de la población infantil del mundo, tienen una discapacidad grave.

Con arreglo a la Encuesta Mundial de Salud, en 14 de 15 países de ingresos bajos y medianos, es un tercio menos probable que la población activa

con discapacidad haya terminado los estudios de enseñanza primaria. Por ejemplo, en Bangladesh, un 30% de las personas con discapacidad había finalizado la enseñanza primaria, en comparación con el 48% de las personas que no tienen ninguna discapacidad. En Zambia, los porcentajes correspondientes fueron del 43% y el 57%, y en el Paraguay, del 56% y el 72%, respectivamente.

Los obstáculos a los que tienen que hacer frente los niños dependen del tipo de discapacidad que tengan. Desde 2005, en las encuestas a base de indicadores múltiples se emplea un instrumento con 10 preguntas con objeto de detectar qué niños de entre 2 y 9 años corren el riesgo de padecer distintos tipos de deficiencia. Esta información apunta a un riesgo de tener una discapacidad que va del 3% en Uzbekistán al 49% en la República Centroafricana. Aunque en los datos sobre el riesgo de tener una discapacidad puede sobreestimarse el número de niños que efectivamente la tienen, esos datos permiten comprender mejor los obstáculos a que se enfrentan para llegar a la escuela los niños que corren el riesgo de tener una discapacidad.

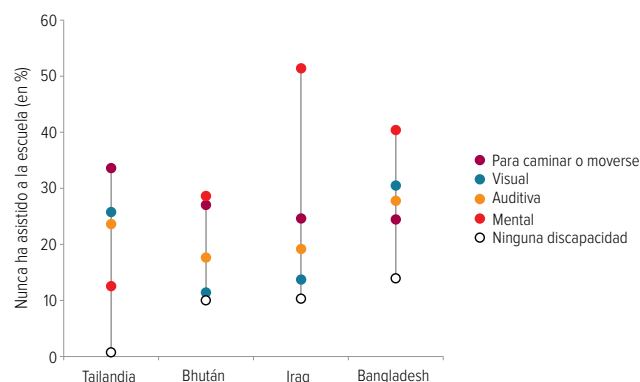
CAPÍTULO 1

El análisis de encuestas a base de indicadores múltiples de cuatro países llevado a cabo para el presente Informe pone de manifiesto que es mucho más probable que a los niños que corren un mayor riesgo de padecer una discapacidad se les niegue la oportunidad de ir a la escuela. En Bangladesh, Bhután y el Iraq era muy probable que a los niños con discapacidad mental se les denegara ese derecho. En 2006, en el Iraq, por ejemplo, el 10% de los niños de entre 6 y 9 años sin riesgo de tener una discapacidad nunca había estado escolarizado, en comparación con el 19% de los que tenían algún riesgo de sufrir una deficiencia auditiva y el 51% de aquellos que corrían un mayor riesgo de tener una discapacidad mental. En Tailandia, casi todos los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años que no tenían ninguna discapacidad habían estado escolarizados en 2005-2006, mientras que el 34% de los niños con alguna deficiencia para caminar o relacionada con el movimiento no había ido nunca a la escuela (Gráfico 1.2.3).

Fuentes: Gottlieb et al. (2009); Mitra et al. (2011); OMS y Banco Mundial (2011).

Gráfico 1.2.3: Los niños que corren el riesgo de padecer una discapacidad se enfrentan a grandes obstáculos para lograr acceder a la escuela

Porcentaje de niños de entre 6 y 9 años que nunca ha asistido a la escuela, por tipo de discapacidad, en países seleccionados, en el periodo 2005-2007



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en encuestas a base de indicadores múltiples

Se prevé que, para 2015, 54 países no habrán logrado la escolarización universal en la enseñanza primaria.

primaria aumentó entre 1999 y 2011, si bien solo muy ligeramente, pasando del 81% al 86%, y se incrementó menos de un punto porcentual durante los últimos cuatro años de ese periodo. No obstante, algunos países han realizado grandes progresos en la escolarización de los niños en la edad oficial de comienzo en la escuela, entre ellos Etiopía (la tasa aumentó del 23% al 94%), Mozambique (del 24% al 71%) y la República Islámica del Irán (del 46% al 99%).

A pesar de las mejoras en materia de escolarización de los niños, el abandono antes de terminar el último grado todavía plantea un problema grave en muchos países de ingresos bajos y medianos. Las probabilidades de que los niños terminen el ciclo de la enseñanza primaria apenas han cambiado desde 1999. En 2010, alrededor del 75% de los niños que habían empezado la enseñanza primaria llegó al último grado. En el África Subsahariana, ese porcentaje incluso disminuyó al haber pasado del 58% en 1999 al 56% en 2010. En el Asia Meridional y Occidental, ni siquiera dos de cada tres niños llegan al último curso. En cambio, en los Estados Árabes se ha avanzado al pasarse de un porcentaje de estudiantes que llegaron al último curso del 79% en 1999 a un porcentaje del 87% en 2010.

¿Cuántos países es probable que logren la enseñanza primaria universal (EPU) antes de que finalice 2015?

Si bien se dispone de indicadores claros para el objetivo de la EPU, no siempre es fácil evaluar los progresos globales en su consecución. El indicador que suele utilizarse, que consiste en determinar si por lo menos el 97% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria están escolarizados, no muestra si los niños terminan la enseñanza primaria. Y tampoco refleja las diferentes experiencias de los niños procedentes de distintos medios. Por consiguiente, es probable que ofrezca un panorama excesivamente optimista de los avances realizados.

En los nuevos análisis llevados a cabo para el presente Informe se utilizan datos sobre la escolarización neta, además de otros relativos a la terminación del ciclo educativo, con objeto de evaluar los progresos realizados en el logro de la EPU. También se presta atención a la rapidez con la que los países han avanzado hacia esa meta, teniendo en cuenta sus situaciones de partida. Con esta información, los análisis permiten predecir si los países tienen posibilidades reales de alcanzar la EPU entre 2011 (el último año sobre el que se dispone de datos) y 2015.¹

1. Para este análisis se tuvo en cuenta a aquellos países para los que se disponía de por lo menos tres series de datos desde 1999, la más reciente de las cuales debía ser de 2009 o posterior. Puede obtenerse más información al respecto en

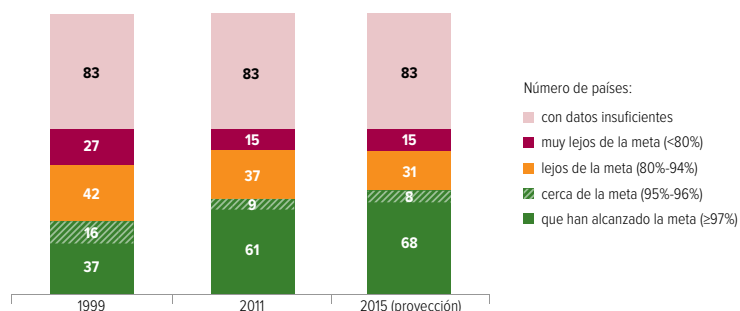
Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

Es probable que en muchos países el acceso universal a la enseñanza primaria siga siendo difícil de alcanzar

En 1999, 37 de los 122 países sobre los que se dispone de datos ya habían alcanzado el objetivo de lograr una tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria del 97% (Gráfico 1.2.4). A la altura de 2011, el número de países que habían logrado ese objetivo había aumentado hasta 61. De cara a 2015, se prevé que otros siete países alcancen esa meta: Croacia, El Salvador, los Emiratos Árabes Unidos, Letonia, Nepal, Nicaragua y Qatar. Por tanto, quedan 54 países que no está previsto que alcancen esa meta antes de que finalice 2015, de los que solo ocho están cerca de lograrlo.

De los países que están más alejados de la meta de la EPU, 27 presentaban tasas de escolarización inferiores al 80% en 1999. Se prevé que, en 2015, 15 países sigan en esa situación, entre ellos 10 del África Subsahariana: Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Eritrea, Gambia, Guinea Ecuatorial, Lesotho, Liberia, Malí, el Níger y Nigeria. Djibouti y el Pakistán se encuentran entre los restantes países

Gráfico 1.2.4: Objetivo 2. Los progresos hacia la consecución de la enseñanza primaria universal antes de que finalice 2015 son menores de lo que suele suponerse
Número de países, con arreglo al nivel de la tasa neta ajustada de escolarización, en 1999, 2011 y 2015 (proyección)



Nota: El análisis se llevó a cabo en un subconjunto de países sobre los que era posible elaborar una proyección; por consiguiente, comprende menos países que el grupo de países sobre los que se cuenta con datos relativos a 1999 o a 2011.
Fuente: Bruneforth (2013).

de este grupo (Cuadro 1.2.5). De los 12 países que dejaron de formar parte de este grupo, tres han logrado alcanzar posteriormente la meta establecida (la República Democrática Popular Lao, Rwanda y Zambia) y se prevé que otros 2 estarán muy cerca de lograrlo (Marruecos y Mozambique).

Cuadro 1.2.5.: Probabilidades de que los países alcancen la meta de escolarización en la enseñanza primaria de por lo menos el 95% de los niños antes de que finalice 2015

Nivel esperado para 2015	Evolución de 1999 a 2011	
	Progresos relativos importantes	Realizan progresos lentamente o se están alejando de la meta
Meta alcanzada o casi (≥95%) 76	Alemania, Argelia, Aruba, Australia, Bahamas, Bélgica, Belice, Bulgaria, Camboya, Chipre, Croacia, Cuba, Dominica, Ecuador, Egipto, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Fiji, Finlandia, Francia, Granada, Grecia, Guatemala, Honduras, Hungría, India, Indonesia, Irán (República Islámica del), Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Líbano, Luxemburgo, Malawi, Maldivas, Marruecos, México, Mongolia, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Omán, Panamá, Perú, Portugal, Qatar, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República Árabe Siria, República de Corea, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, San Vicente y las Granadinas, Suecia, Suiza, Tayikistán, Trinidad y Tobago, Túnez, Turquía, Venezuela (República Bolivariana de), Viet Nam, Zambia	
Lejos de la meta (80%-94%) 31	Bhután, Etiopía, Ghana, Guinea, Kenya, Mauritania, Senegal, Yemen	Azerbaiyán, Belarrús, Bolivia (Estado Plurinacional de), Botswana, Cabo Verde, Colombia, Dinamarca, Filipinas, Islas Vírgenes Británicas, Jordania, Lituania, Malta, Namibia, Palestina, Paraguay, Polonia, República de Moldova, República Dominicana, Rumania, Santa Lucía, Sri Lanka, Sudáfrica, Suriname
Muy lejos de la meta (<80%) 15	Burkina Faso, Djibouti, Eritrea, Lesotho, Malí, Níger, Pakistán	Côte d'Ivoire, Gambia, Guinea Ecuatorial, Islas Caimán, Jamaica, Liberia, Nigeria, Saint Kitts y Nevis
	15	31
Países no incluidos en el análisis a causa de la insuficiencia de los datos 83	Afganistán, Albania, Andorra, Angola, Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Arabia Saudita, Argentina, Armenia, Austria, Bahrein, Bangladesh, Barbados, Benin, Bermudas, Bosnia y Herzegovina, Brasil, Brunei Darussalam, Burundi, Camerún, Canadá, Chad, Chile, China, Comoras, Congo, Costa Rica, Eslovaquia, Federación de Rusia, Gabón, Georgia, Guinea-Bissau, Guyana, Haití, Iraq, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Islas Turcas y Caicos, Kiribati, Kuwait, Libia, Macao (China), Madagascar, Malasia, Mauricio, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montenegro, Montserrat, Myanmar, Nauru, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República Checa, República Democrática Popular de Corea, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, San Marino, Serbia, Seychelles, Sierra Leona, Singapur, Somalia, Sudán, Sudán del Sur, Swazilandia, Tailandia, Timor-Leste, Togo, Tokelau, Tonga, Turkmenistán, Tuvalu, Ucrania, Uganda, Uruguay, Uzbekistán, Vanuatu, Zimbabue	

Fuente: Bruneforth (2013).

CAPÍTULO 1

Además, Mauritania, el Senegal y el Yemen dejarán de formar parte del grupo de países que estaban más lejos de la meta en 2011, ya que se espera que su tasa neta de escolarización supere el 80% antes de finales de 2015.

Si bien algunos países continúan estando lejos de la meta establecida, otros han realizado progresos considerables. De los 46 países con datos que se prevé que estén lejos de lograr la EPU antes de que finalice 2015, 15 habrán realizado avances muy importantes al lograr que su tasa neta de escolarización aumente en por lo menos un 15% respecto de la tasa de 1999. De los 27 países que estaban más alejados de la meta en 1999, 20 han realizado progresos notables. Botswana, Côte d'Ivoire y Eritrea han logrado escasos avances al haber registrado aumentos de entre el 5% y el 15%, en tanto que Gambia, Guinea Ecuatorial, Liberia y Nigeria han avanzado aún menos, si cabe, o han experimentado un retroceso.

Los progresos en la universalización de la enseñanza primaria hasta el último grado son, si cabe, más decepcionantes

La escolarización es un indicador relativo de si se ha logrado la EPU, habida cuenta de que el grado de éxito debería juzgarse en función de si todos los niños tienen acceso a la enseñanza primaria y la terminan. Por ello, en el presente Informe se examina un indicador relacionado con la finalización del ciclo educativo: la tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte (Recuadro 1.2.4). Una de las desventajas de este nuevo indicador es que se dispone de menos datos y no se puede establecer una tendencia para efectuar el seguimiento de los avances que hayan podido realizarse desde 1999 o hacer proyecciones hasta 2015.

En tres cuartas partes de los países sobre los que se tienen datos desde 2008, se preveía que por lo menos el 95% de los niños ingresara en la escuela primaria en 2011. No obstante, justo cuatro años antes de 2015, seguía habiendo ocho países (todos ellos en el África Subsahariana y entre los que figuraba, en particular, Nigeria) en los que se preveía que al menos una quinta parte de los niños no se matricularía en la escuela primaria (Gráfico 1.2.5).

Lograr avances sigue siendo un desafío aún mayor, si cabe. En 26 de un total de 90 países, casi tres

cuartas partes de ellos del África Subsahariana, se preveía que por lo menos una quinta parte de los niños que ingresaban en la escuela primaria no llegaría al último grado. En Uganda, por ejemplo, se preveía que menos de uno de cada tres niños alcanzaría el último grado.

Recuadro 1.2.4: Medición de la finalización del ciclo de la enseñanza primaria

Un indicador común que permite saber si los niños terminan la enseñanza primaria es la tasa bruta de ingreso hasta el último grado¹. Aunque es relativamente fácil calcularla a partir de los datos existentes, la matriculación de niños que han superado la edad oficial de ingreso en la escuela y la insuficiencia de los datos sobre repetición de grado han acarreado que esa tasa supere el 100% en 44 de los 153 países sobre los que se dispone de datos correspondientes a 2011, por lo que no permite formarse una idea exacta. Este indicador se ha usado de manera más generalizada en los últimos años para justificar que el Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) relativo a la educación casi se ha alcanzado. Un indicador preferible del grado en que se ha finalizado la enseñanza primaria es aquel que evita mezclar a niños de distintos grupos de edad y, en su lugar, efectúa el seguimiento de un grupo (cohorte) de niños que tienen la edad oficial de inicio de la enseñanza primaria.

La tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte es un indicador de ese tipo. Con este nuevo indicador se mide el porcentaje de niños en edad de comenzar sus estudios de enseñanza primaria que se prevé que inicien y terminen la enseñanza primaria. Se estima mediante la multiplicación de dos indicadores:

- *La tasa neta de ingreso prevista* en el primer grado de la enseñanza primaria, que muestra la probabilidad de que un niño con la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria llegue a matricularse en el primer grado. En el Senegal, por ejemplo, la tasa neta de ingreso prevista era del 83% en 2010.
- *La tasa de supervivencia escolar hasta el último grado* de la enseñanza primaria, que indica la probabilidad de que un niño que ha comenzado a asistir a la escuela primaria llegue al último grado. Se considera que llegar al último grado es una medición indirecta de la finalización del ciclo educativo porque en muchos países no se lleva un registro propiamente dicho de la graduación. En el Senegal, el 60% de los niños matriculados en las escuelas llegó al último grado. Si se tiene en cuenta la tasa neta de ingreso prevista, se estima que el 49% de los niños que tienen actualmente 7 años terminará la enseñanza primaria.

El ingreso bruto en el último grado en el Senegal fue más elevado, situándose en un 63% en 2011, lo que pone de manifiesto que cabe la posibilidad de que se sobreestimen los avances logrados en materia de finalización de los estudios de enseñanza primaria. Un indicador como la tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte proporciona un panorama más exacto de la finalización de la enseñanza primaria y, en consecuencia, es más adecuado para medir los progresos realizados en la consecución de los objetivos fijados para después de 2015.

1. Este indicador es igual al número de estudiantes de cualquier edad en el último grado de la enseñanza primaria (excluidos los repetidores) dividido por el número de niños que tienen la edad oficial de finalización de ese ciclo.

Objetivo 2: Enseñanza primaria universal

La combinación de esos dos indicadores para determinar si un grupo específico de niños ingresará en la escuela primaria y logrará además llegar al último grado brinda un resultado que invita a la reflexión. Solamente en 13 de los 90 países sobre los que se dispone de datos se prevé que por lo menos el 97% de los niños ingrese en la escuela primaria y además llegue al último grado. De esos 13 países, 10 son miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o de la Unión Europea (UE). Los otros tres son Belarús, Kazajstán y Tayikistán.

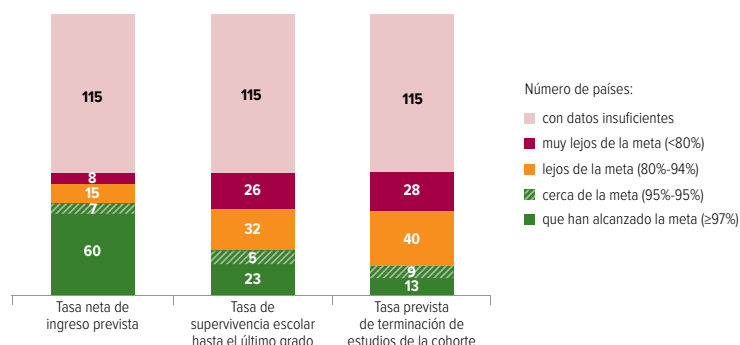
Esos resultados plantean la cuestión de si la tasa neta de escolarización es suficiente para evaluar los avances en la consecución de la EPU. Se dispone de datos sobre la tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte de 42 de los 70 países que, sobre la base de la tasa neta de escolarización, se consideraba que en 2011 habían alcanzado la meta fijada o estaban cerca de alcanzarla. De estos, si la tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte hasta el último grado fuera el criterio, se consideraría que solo 15 habían alcanzado esa meta en 2011 o estaban cerca de lograrlo.

En el caso de algunos países, la discrepancia entre esas dos mediciones es especialmente acusada. Por ejemplo, Rwanda, con una tasa neta de escolarización del 99% en 2010, tenía una tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte del 38% en 2009. Guatemala, cuya tasa neta de escolarización era del 98% en 2010, registraba en 2009 una tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte del 79%.

La comparación de lo acaecido en los dos países del África Subsahariana que en 1999 tenían la población no escolarizada más numerosa muestra lo que puede lograrse, si hay un empeño político firme, para alcanzar un aumento del número de niños que finalizan la enseñanza primaria. Etiopía ha realizado progresos considerables a la vez que reducía las desigualdades y, aunque sigue estando lejos de la meta fijada, avanza hacia su consecución. Por el contrario, en Nigeria se registra el mayor número de niños no escolarizados del mundo. Su población no escolarizada aumentó un 42% entre 1999 y 2010 y forma parte de los 15 países que es probable que estén lejos de la meta en 2015. A ello debe

Gráfico 1.2.5: Objetivo 2. Los avances en el logro de la universalización de la enseñanza primaria hasta el último grado son decepcionantes

Número de países por nivel de tasa de ingreso prevista, tasa de supervivencia escolar hasta el último grado y tasa prevista de terminación de estudios de la cohorte en 2011 o en el año más reciente del que se dispone de datos



Fuente: Base de datos del IEU.

añadirse que el alto nivel de desigualdad no ha experimentado cambio alguno (Recuadro 1.2.5).

La trayectoria muy dispar de dos países del Asia Oriental también muestra de qué manera los distintos grados de compromiso político con la EPT se han traducido en resultados diferentes desde el año 2000: mientras que Indonesia promovió el acceso a la escuela y se encuentra entre los países que han alcanzado la meta relativa a la tasa neta de escolarización, Filipinas está lejos de esa meta y corre el peligro de experimentar un retroceso (Recuadro 1.2.6).

A medida que se aproxima el final del plazo para la consecución de los objetivos de la EPT, resulta desconcertante observar no solo que demasiados países están lejos de ese objetivo, sino también que los datos siguen siendo insuficientes para permitir llevar a cabo un seguimiento completo de los progresos realizados en todo el mundo en lo concerniente al ingreso de los niños en la escuela y, también, al número de niños que terminan la enseñanza primaria. Los datos disponibles tampoco permiten evaluar los avances de varios grupos de población. Algunos cambios prometedores en materia de disponibilidad de encuestas de hogares susceptibles de ser comparadas son signos alentadores de que la situación podría variar en el periodo posterior a 2015.

Recuadro 1.2.5: La dispar suerte de Etiopía y Nigeria en la esfera de la educación

La experiencia de los dos países más poblados del África Subsahariana en el ámbito de la educación durante la primera década del siglo XXI no podría haber sido más diferente. Para Nigeria fue una década perdida por lo que al desarrollo de la educación se refiere. A pesar del optimismo avivado por el restablecimiento de la democracia en 1999 y la introducción de la Ley de educación básica universal en 2004, no se registró mejora alguna en el porcentaje de niños no escolarizados. En cambio, en Etiopía se realizaron progresos notables y el número de niños no escolarizados disminuyó en tres cuartas partes entre 1999 y 2011. Si bien subsisten algunos desafíos importantes, las reformas puestas en marcha por Etiopía hacen pensar que debería ser posible seguir avanzando.

Los datos de las encuestas de hogares confirman ese panorama tan dispar. Entre 1998 y 2008, la proporción de niños que no habían terminado la enseñanza primaria permaneció en aproximadamente el 29% en Nigeria (Gráfico 1.2.6). La brecha entre las dos regiones más pobladas del país apenas varió, siendo la tasa de los niños que no acababan la enseñanza primaria seis veces superior en el noroeste que en el sudoeste. La disparidad entre los sexos dentro de esas dos regiones tampoco cambió. Como consecuencia, el 70% de las jóvenes del noroeste del país no ha terminado los estudios primarios.

En cambio, en Etiopía se observó una mejora, aunque a partir de un nivel bajo. En 2000, el 82% de los niños no había terminado la escuela primaria, un porcentaje que disminuyó hasta el 60% antes del final de 2011. Si bien, en promedio, sigue beneficiándose de la educación un número de niños inferior al que se beneficia en Nigeria, cabe señalar que las desigualdades se han reducido, a la vez que se han logrado avances generalizados. La disparidad en el número de niños que terminan la enseñanza primaria en Addis Abeba y la región Somalí disminuyó de 63 a 49 puntos porcentuales. Dado que ha disminuido mucho el porcentaje de los niños que nunca han asistido a la

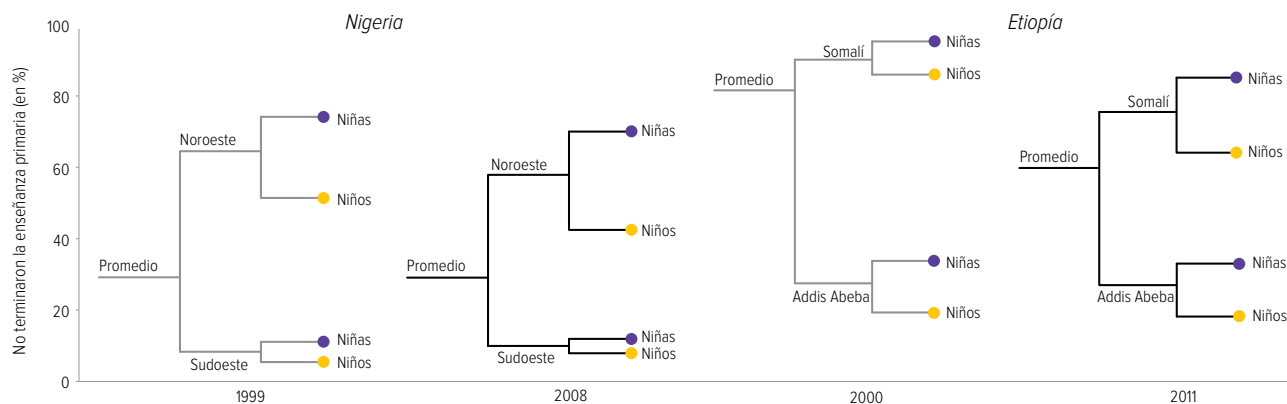
escuela en la región Somalí (del 84% en 2000 al 37% en 2011), se espera que esa disparidad se reduzca aún más, si cabe, en los próximos años.

Habida cuenta de que Etiopía se convirtió en una república federal en 1994, su Gobierno central ha ejercido con eficacia tanto su función de coordinación como de promoción de las decisiones sobre las políticas. Entre 2000 y 2010, duplicó con creces la proporción del presupuesto asignada a la educación, hasta llegar al 25%. Estos recursos se emplearon para financiar la construcción rápida de aulas y la contratación de docentes. Al mismo tiempo, el Gobierno tomó la ambiciosa decisión de traspasar competencias a las regiones y los distritos, sin dejar de realizar un seguimiento riguroso de los resultados logrados en la prestación de servicios de educación y de otros servicios sociales. En un análisis de casi 200 distritos urbanos y rurales de la región de Oromiya y de la región de las Naciones, Nacionalidades y Pueblos del Sur se observó que la introducción de financiación basada en una fórmula redundó en una disminución de la desigualdad entre los distritos, no solo en lo concerniente a la financiación por estudiante, sino también respecto de los resultados en materia de escolarización.

En Nigeria, el Gobierno federal tiene menos control sobre los estados. La falta de datos sobre la proporción del presupuesto que se ha gastado en la educación desde 1999 es un signo de la escasa rendición de cuentas. Un intento por determinar si las escuelas de los estados de Kaduna y Enugu recibían los recursos que se les habían asignado puso de manifiesto que, con respecto a los insumos más básicos, comprendidos el mantenimiento, los manuales escolares y la formación en el puesto de trabajo, ni siquiera había normas sobre lo que cada una de las escuelas debía recibir.

Fuentes: García y Rajkumar (2008); Oficina Nacional de Estadística de Nigeria y otros (2013); Banco Mundial (2008b).

Gráfico 1.2.6: Etiopía ha realizado progresos en el ámbito de la enseñanza primaria mientras que Nigeria se ha estancado
Porcentaje de niños que no han terminado la enseñanza primaria, por sexo y regiones seleccionadas, en Etiopía (2000-2011) y Nigeria (1999-2008)



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de datos de encuestas de demografía y salud.

Recuadro 1.2.6: El costo de postergar la adopción de medidas en favor de los niños desfavorecidos: las trayectorias dispares de Filipinas e Indonesia

Filipinas es uno de los 14 países que se prevé que tendrán más de un millón de niños sin escolarizar y también un país en el que no se ha avanzado hacia el logro de la escolarización primaria universal. En cambio, Indonesia consiguió que disminuyera su población no escolarizada en un 84% entre 2000 y 2011.

Las pruebas y los datos de las encuestas de hogares muestran, además, que sigue habiendo grandes desigualdades en Filipinas. La proporción de jóvenes que no habían terminado sus estudios de enseñanza primaria aumentó ligeramente en Filipinas durante el periodo comprendido entre 1998 y 2008 al haber pasado del 11% al 13%, y las desigualdades entre los más ricos y los más pobres y entre los varones y las mujeres jóvenes permanecen enquistadas. En Indonesia, la proporción de jóvenes que no habían terminado la enseñanza primaria se redujo casi a la mitad durante un periodo similar (1997-2007), pasando del 14% al 8%, mientras que las disparidades entre los sexos siguieron siendo escasas (Gráfico 1.2.7).

Las posibilidades que tienen los niños de asistir a la escuela en Filipinas dependen, en gran medida, del lugar en el que vivan. En la Región autónoma musulmana de Mindanao, que continúa sufriendo los efectos de un conflicto, en 2008 el 21% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria no estaban escolarizados, lo que representa más del doble de la media nacional del 9%. La proporción del ingreso nacional que se invierte en la educación, que fue igual a la media subregional en 1999, volvió a situarse por debajo

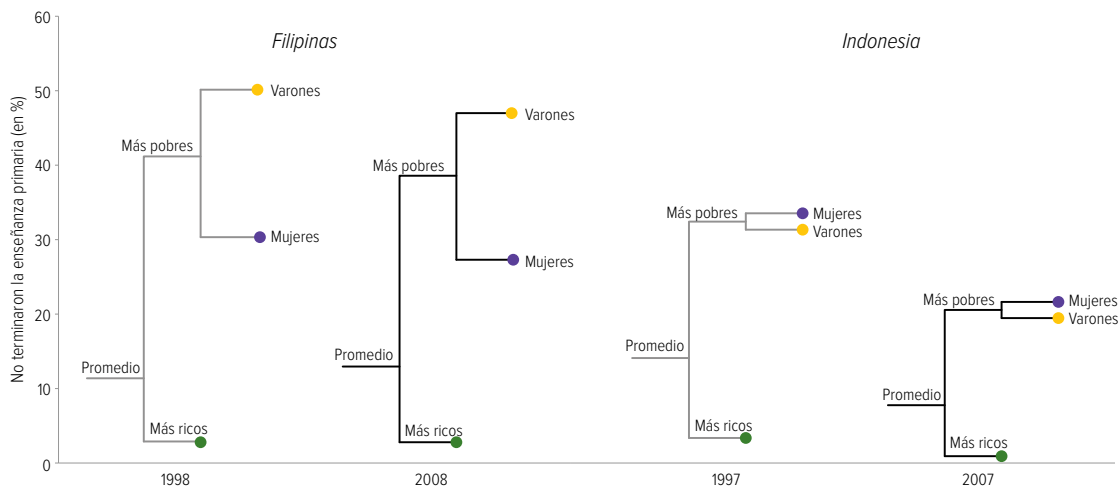
de esta en 2009, cuando fue de un 2,7% del producto nacional bruto (PNB), en comparación con la media del 3,2% del Asia Oriental.

Indonesia, por su parte, demostró una firme voluntad política de reformar la educación. Después de la crisis financiera de 1997-1998, el país acometió un conjunto ambicioso de reformas en materia de descentralización, protección social y educación, todas las cuales redundaron en la mejora de los resultados educativos. Desde 2005, el programa de ayuda al funcionamiento de las escuelas ha proporcionado subvenciones a los establecimientos de enseñanza para que estos puedan sufragar sus gastos corrientes y no tengan que cobrar derechos de matrícula.

En 2009, el Gobierno central cumplió el compromiso constitucional de asignar el 20% de su presupuesto a la educación. Ese aumento de los recursos se ha traducido en una reorganización general del sistema de becas para los estudiantes pobres, que era insuficiente, aplicaba un criterio de selección inadecuado y observaba unos plazos de ejecución que no evitaban el abandono en el último grado de la enseñanza primaria. Con esta reforma se conseguirá una mejora del mecanismo de selección, un aumento de la cuantía de las becas y una modernización de la administración a fin de velar por que se pague a los hogares a tiempo.

Fuentes: Albert y otros (2012); Chaudhury y otros (2013); Organismo Nacional de Planificación del Desarrollo de Indonesia y otros (2012); Satriawan (2013); Banco Mundial (2013e).

Gráfico 1.2.7: Indonesia ha avanzado mucho más deprisa que Filipinas en el logro de la enseñanza primaria universal
Porcentaje de jóvenes que no han terminado la enseñanza primaria, por sexo y nivel de riqueza, en Indonesia (1997-2007) y en Filipinas (1998-2008)



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de datos de encuestas de demografía y salud.

CAPÍTULO 1

Objetivo 3 Competencias de jóvenes y adultos

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Aspectos más destacados

- La participación en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 72% en 1999 al 82% en 2011. El incremento más rápido se registró en el África Subsahariana, donde la matriculación se duplicó con creces, aunque a partir de un nivel inicial bajo, hasta llegar al 49% en 2011.
- Los progresos en materia de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que constituye un requisito para adquirir las competencias básicas necesarias para tener un trabajo digno, han sido más modestos, y se ha avanzado poco en los países de bajos ingresos, en los que solo el 37% de los adolescentes termina ese ciclo. Entre los adolescentes pertenecientes a familias pobres de esos países, la tasa de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria tan solo llega al 14%.
- El número de adolescentes no escolarizados se mantuvo en 69 millones en 2011. Si bien esa cifra representó una disminución del 31% respecto de 1999, la mayor parte de esa mejora se había logrado antes de que finalizara 2004. En el África Subsahariana, el número de adolescentes no escolarizados continuó siendo de 22 millones entre 1999 y 2011, debido a que el aumento de la población anuló los efectos de todas las mejoras de las tasas de escolarización.
- De los 82 países sobre los que se dispone de datos, se prevé que 38 logren la universalización de la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de que finalice 2015. No obstante, entre esos 82 países no están incluidas tres cuartas partes de los países del África Subsahariana. Habida cuenta de que la mayoría de estos últimos todavía no ha alcanzado la universalización de la enseñanza primaria hasta el último grado, es sumamente improbable que logren la universalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria para 2015.
- En 19 países de ingresos altos, cerca de la mitad de los jóvenes tiene unas competencias deficientes para la resolución de problemas a causa, en parte, de una tasa demasiado baja de finalización del segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Cuadro 1.3.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 3

	Número total de niños escolarizados en la enseñanza secundaria		Tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria		Tasa bruta de escolarización en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria		Proporción de alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional en el total de los escolarizados en la enseñanza secundaria		Adolescentes no escolarizados en edad de asistir al primer ciclo de la enseñanza secundaria		
	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999 (en %)	2011 (en %)	1999 (en %)	2011 (en %)	1999 (en %)	2011 (en %)	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	Mujeres (%)
Todo el mundo	543 226	25	72	82	45	59	11	11	69 413	-31	49
Países de bajos ingresos	49 393	83	36	54	23	31	5	5	18 435	-13	51
Países de ingresos medianos bajos	203 179	48	61	77	31	48	5	5	42 359	-25	53
Países de ingresos medianos altos	205 015	11	88	96	52	75	13	16	7 810	-65	30
Países de ingresos altos	85 640	-2	102	105	97	100	17	14	809	-52	39
África Subsahariana	46 282	114	29	49	21	32	8	8	21 832	-1	55
Estados Árabes	30 726	37	73	88	44	52	14	9	3 757	-31	56
Asia Central	10 288	12	85	97	81	102	6	13	397	-56	57
Asia Oriental y el Pacífico	159 783	22	78	90	44	70	15	17	8 944	-64	33
Asia Meridional y Occidental	144 402	48	61	76	30	47	1	2	31 277	-21	50
América Latina y el Caribe	60 525	15	95	102	62	77	10	10	1 494	-55	49
América del Norte y Europa Occidental	61 433	1	102	106	97	99	14	14	583	-50	35
Europa Central y Oriental	29 787	-27	92	95	82	83	18	21	1 129	-68	48

Fuentes: Cuadros estadísticos 7 (informe impreso) y 8 (sitio web) del Anexo; base de datos del IEU.

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

En el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* de 2012 se prestó especial atención al Objetivo 3, que ha sido uno de los objetivos de la EPT más descuidados, en parte porque no se fijaron metas ni indicadores para llevar a cabo su seguimiento. A fin de abordar esta deficiencia, en el Informe de 2012 se propuso un marco para los distintos tipos de competencias con objeto de mejorar las actividades de seguimiento. Aunque en ese Informe se hizo hincapié en algunas iniciativas prometedoras, también se reconoció que la comunidad internacional seguía estando muy lejos de poder medir sistemáticamente la aplicación de programas orientados a las competencias y su adquisición, por lo que es probable que el seguimiento de los progresos en lo concerniente al Objetivo 3 siga planteando dificultades.

En ese marco se subraya la importancia fundamental que tienen las competencias básicas, comprendidas la lectura, la escritura y la aritmética, que son esenciales para dar respuesta a las necesidades cotidianas, tener éxito en el mundo del trabajo y adquirir competencias transferibles y competencias técnicas y profesionales. Si bien hay otros caminos que los jóvenes pueden tomar para adquirir competencias básicas, el más eficaz es la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, lo que explica los llamamientos a que la universalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria hasta el último grado sea un objetivo en el periodo posterior a 2015. La tasa bruta mundial de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 72% en 1999 al 82% en 2011. El mayor aumento se registró en el África Subsahariana, donde el número de estudiantes se duplicó con creces, aunque la proporción al llegar a este nivel seguía siendo de solo un 49%.

El análisis de encuestas de hogares realizado por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* muestra que las tasas de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria son considerablemente inferiores de lo que hacen pensar esas tasas de escolarización. En los países de bajos ingresos, la tasa de terminación de ese ciclo educativo aumentó del 27% a comienzos de la década de 2000 al 37% a finales de esa misma década. Además, casi todo el aumento se registró en la quinta parte más rica de la población, en la que esa tasa se incrementó del 53% al 61%, mientras que, entre los más pobres, la tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 11% al 14% (Gráfico 1.3.1). Se observan patrones de estancamiento similares en los grupos más pobres de países del África Subsahariana (Recuadro 1.3.1).

Hay una gran desigualdad en materia de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria entre los grupos de población. En los países más pobres, solo se han beneficiado de los progresos realizados quienes disfrutaban de una situación más acomodada. Por ejemplo, en Mozambique y en la República Unida de Tanzania, casi ninguna mujer joven de las familias más pobres finalizó el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2010-2011. En cambio, entre los varones jóvenes pertenecientes a las familias más ricas se triplicó con creces la tasa de finalización de ese ciclo, que llegó a superar el 35%, entre los últimos años de la década de 1990 y 2010-2011. Este patrón se observa también en los países de ingresos medianos, como la República Dominicana y el Iraq. En algunos países, si bien los adolescentes más pobres se han beneficiado de los avances, persisten grandes disparidades: en Indonesia, la finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 81% al 92% entre los varones más ricos y del 15% al 36% entre las mujeres más pobres (Gráfico 1.3.1).

Otro indicador del avance hacia el Objetivo 3, el número de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria que no están escolarizados, también pone de relieve que los progresos han sido limitados. Aunque su número ha disminuido desde 1999 en un 31% hasta situarse en los 69 millones en 2011, prácticamente no ha habido más avances desde 2007. Además, la disminución ha sido mucho más modesta que en el caso de los niños en edad de asistir a la escuela primaria (Gráfico 1.3.3). A raíz de esa situación, muchos jóvenes se han visto privados de la posibilidad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria y, por consiguiente, necesitan poder acceder a programas de segunda oportunidad para adquirir competencias básicas.

En el Asia Meridional y Occidental se han realizado grandes avances en la reducción del número de niños en edad de asistir a la escuela primaria que no están escolarizados, aunque esos progresos han sido más lentos en el caso de los adolescentes al haberse detenido los avances en 2004. La proporción de adolescentes no escolarizados en esta región respecto del número total a escala mundial aumentó del 39% en 1999 al 45% en 2011. En el África Subsahariana, 22 millones de adolescentes no estuvieron escolarizados a lo largo de todo ese periodo. Los progresos realizados en materia de escolarización se han visto anulados por un aumento de la población de este grupo de edad del 33% desde 1999.

En los países de bajos ingresos, las tasas de finalización de los estudios entre los más pobres se situaban en apenas un 14% en 2010.

En el África Subsahariana, entre 1999 y 2011, 22 millones de adolescentes seguían sin estar escolarizados

CAPÍTULO 1

Recuadro 1.3.1: En el África Subsahariana, muy pocos jóvenes terminan el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Aunque muchos países del África Subsahariana han logrado ampliar el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria, se necesitarán más tiempo y esfuerzos para que esas mejoras se traduzcan en un aumento de la tasa de finalización de ese ciclo. Parece que los más pobres, en especial, no se están beneficiando de las políticas actuales. En los sistemas de enseñanza secundaria con escasos recursos financieros, el aumento no planificado de la escolarización en centros privados al parecer está excluyendo a muchos de los adolescentes más desfavorecidos del continente.

Los datos de escolarización de los ministerios de Educación de Rwanda y Malawi muestran los caminos divergentes que pueden tomar los países. Rwanda ha llevado a cabo una gran ampliación de la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con la que se logró que la tasa bruta de escolarización se cuadruplicara, en el plazo aproximado de 10 años, hasta alcanzar el 47% en 2011, superando así a Malawi, cuya tasa se mantuvo en torno al 40% durante la mayor parte del decenio (Gráfico 1.3.2).

Sin embargo, la información obtenida de los hogares pone de manifiesto que las tasas de terminación de ese ciclo siguen siendo bajas en ambos países. Entre 2000 y 2010, la tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria hasta el último grado aumentó del 9% al 15% en Rwanda y del 16% al 25% en Malawi (Gráfico 1.3.2). Es motivo de especial preocupación que en ambos países la tasa de terminación sea extremadamente poco equitativa, dado que, por ejemplo, menos del 5% de las niñas pobres de las zonas rurales termina el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Esto se debe, en parte, a que los hogares más pobres se ven obligados a gastar una gran parte de sus ingresos en la educación de sus hijos (véase el Capítulo 2).

No obstante, los enfoques adoptados por esos dos países en materia de ampliación del acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria

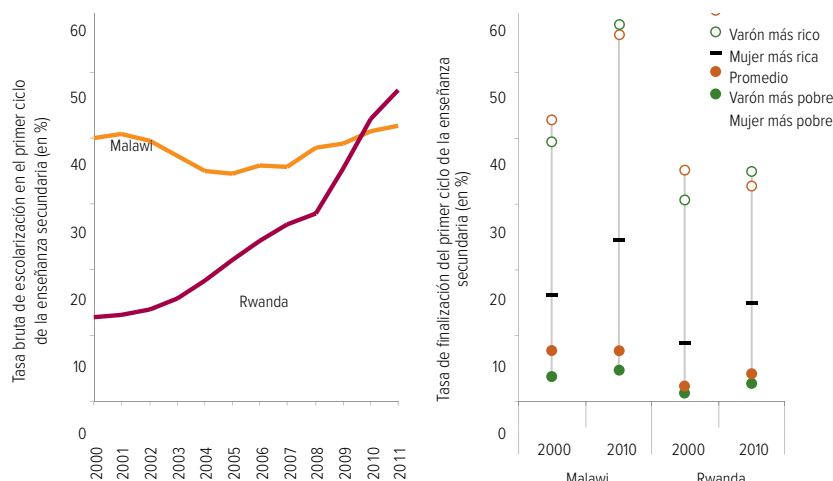
difieren y el de Rwanda podría redundar en una mejora de la tasa de terminación de ese ciclo educativo en los próximos años. En 2006, Rwanda amplió la duración de la educación básica de 6 a 9 años, hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y suprimió los derechos de matrícula en todo el ciclo. En 2009 también eliminó el obstáculo del examen de finalización de la enseñanza primaria. La proporción de niños escolarizados en establecimientos privados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria disminuyó del 43% en 2001-2002 al 27% en 2008.

En Malawi, en cambio, el aumento de la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria ha continuado siendo limitado, incluso a pesar de que el programa de enseñanza primaria universal de la década de 1990 redundó en un aumento de la demanda de enseñanza secundaria. La matrícula solo se ha incrementado en los establecimientos escolares privados, cuya participación en la escolarización en la enseñanza secundaria en su conjunto aumentó del 13% en 2001 al 23% en 2007.

Como la oferta ha aumentado a un ritmo menor que la demanda, se ha establecido un sistema sumamente selectivo. Solamente los estudiantes que obtienen los mejores resultados en un examen al terminar la enseñanza primaria ingresan en los colegios gubernamentales de enseñanza secundaria de más calidad. Quienes no aprueban ese examen, pero pueden permitirse el costo de los colegios privados, optan por estos últimos. Sin embargo, la inmensa mayoría tiene que conformarse con asistir a centros comunitarios de día que imparten ese nivel de la educación, que suelen estar considerados de peor calidad. Por ese motivo, es probable que los adolescentes que cursan estudios en este tipo de centros de enseñanza abandonen sus estudios u obtengan peores resultados del aprendizaje.

Fuentes: Chiche (2010); de Hoop (2011); Banco Mundial (2010, 2011).

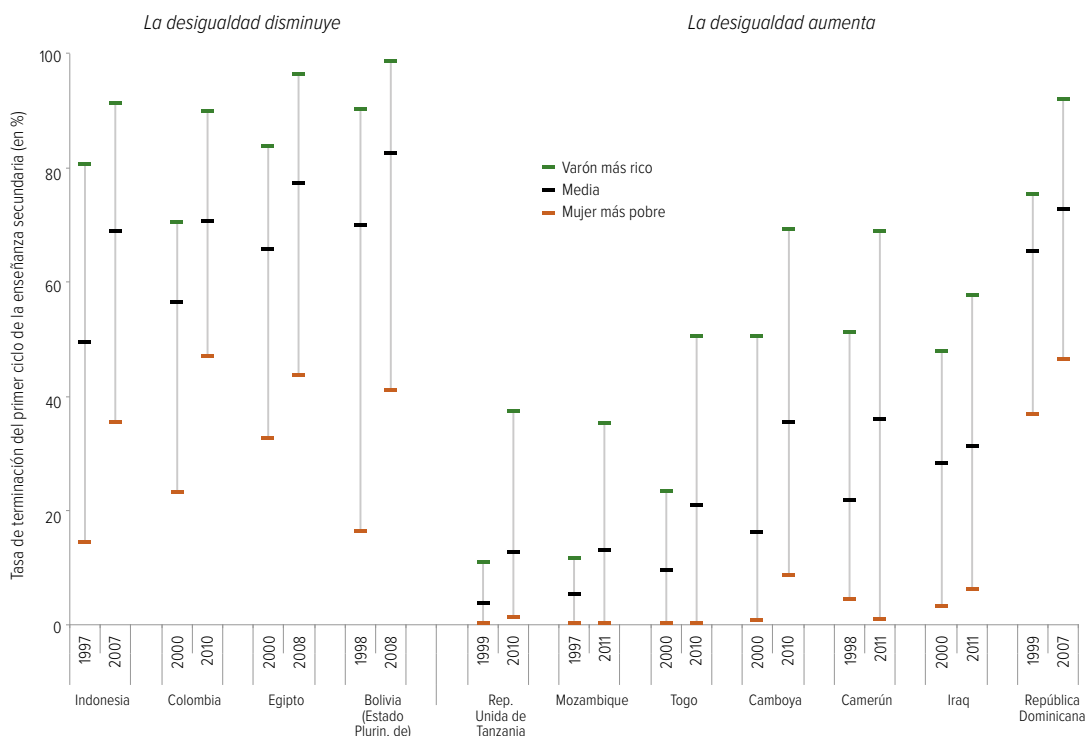
Gráfico 1.3.2: Muchos adolescentes de Malawi y Rwanda siguen teniendo grandes dificultades para terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria
Tasas brutas de escolarización y de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria en Malawi y Rwanda en el periodo comprendido entre 2000 y 2010



Nota: La tasa de finalización del ciclo se ha calculado en el caso de personas de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años.
Fuentes: Tasa bruta de escolarización: base de datos del IEU; tasa de finalización del ciclo: cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de datos de encuestas de demografía y salud.

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

Gráfico 1.3.1: En los países más pobres está aumentando la desigualdad en la terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria
Tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria, por nivel de riqueza y sexo, en países seleccionados, en los periodos 1997-2000 y 2007-2011



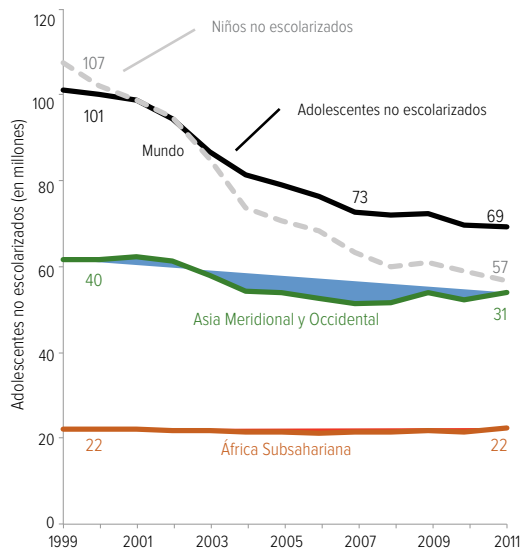
Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

Las competencias transferibles se adquieren en todos los niveles de la educación. Sin embargo, el ciclo superior de la enseñanza secundaria tiene una función singular en la transmisión de esas competencias (Recuadro 1.3.2). La tasa bruta mundial de escolarización en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria aumentó del 45% en 1999 al 59% en 2011. El mayor aumento se registró en la región del Asia Oriental y el Pacífico, donde esa tasa se incrementó del 44% al 70%. En términos absolutos, el mayor aumento tuvo lugar en el África Subsahariana, donde el número de estudiantes se duplicó a lo largo del periodo en cuestión, aunque la tasa de escolarización de esta región solo llegaba al 32% en 2011.

Las fuentes de datos sobre las competencias técnicas y profesionales son fragmentarias. Aunque este tipo de conocimientos suele adquirirse mejor en los puestos de trabajo, como, por ejemplo, en el marco de programas para el aprendizaje de oficios, actualmente no existe información sistemática sobre esta modalidad de programas. La información que está disponible indica que la proporción de la enseñanza técnica y profesional en el conjunto de la escolarización en la enseñanza secundaria ha permanecido constante, en el 11%, desde 1999,

Gráfico 1.3.3: El número de adolescentes no escolarizados apenas ha disminuido desde 2007

Adolescentes no escolarizados, por región, de 1999 a 2011



Fuente: Base de datos del IEU.

CAPÍTULO 1

Recuadro 1.3.2: El segundo ciclo de la enseñanza secundaria es fundamental para la adquisición de competencias transferibles

Aunque las competencias transferibles, como la capacidad de resolver problemas, revisten una importancia fundamental para adaptar los conocimientos a distintos contextos laborales, han sido pocos los intentos que se han realizado por calcular el número de personas que han adquirido esas competencias.

Un paso importante para subsanar esa falta de información es el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PEICA), de la OCDE. De los resultados del estudio realizado en 2011 en el marco de este programa se desprende que el segundo ciclo de la enseñanza secundaria constituye una vía clave para mejorar competencias transferibles como el análisis de información. Otra constatación fundamental de ese estudio es que la alfabetización insuficiente, unida a unos resultados de la educación deficientes, representa un obstáculo para participar en el mundo digital tan grande como la falta de competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Por consiguiente, la brecha digital también puede ser una brecha relacionada con el grado de alfabetización.

En el estudio del PEICA de 2011 participaron 24 países, en los que se evaluaron las competencias en lectura y escritura, aritmética y resolución de problemas de personas de edades comprendidas entre los 16 y los 65 años. También se reunió información sobre la adquisición de competencias para la resolución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología.

En los 19 países y regiones de ingresos altos en los que se evaluaron las competencias en materia de resolución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología, el grado de destreza del 51% de las personas de 16 a 24 años se situaba en los dos niveles superiores (2 y 3). Con esos niveles de destreza, las personas suelen poder resolver problemas que conlleven varios pasos, evaluar la pertinencia de la información y utilizar distintas aplicaciones informáticas.

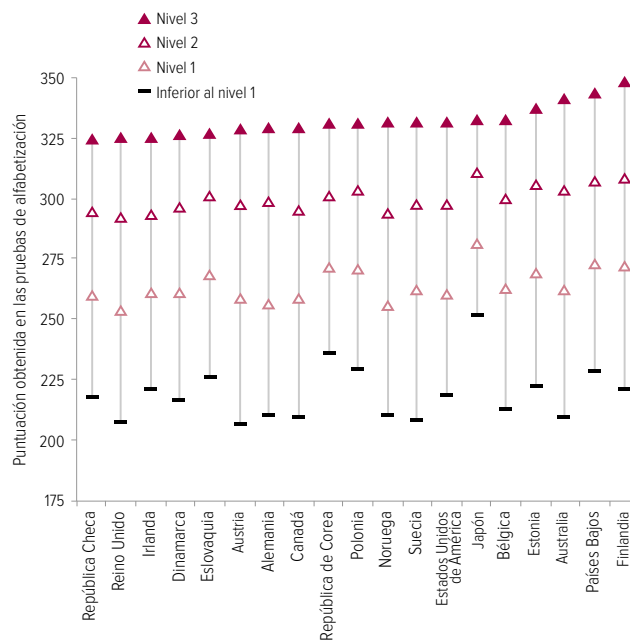
Por consiguiente, cerca de la mitad de los adultos jóvenes tenía niveles bajos en esas competencias. En el mejor de los casos, estos adultos jóvenes pueden emplear aplicaciones informáticas con las que están familiarizados para resolver problemas que exigen realizar pocos pasos y contienen criterios explícitos, como, por ejemplo, clasificar mensajes de correo electrónico en carpetas que ya han sido creadas.

La pericia en la resolución de problemas por adultos jóvenes en entornos en los que abunda la tecnología guarda una relación estrecha con las competencias en lectura y escritura. En promedio, el paso del nivel 1 al nivel 2 en los resultados relativos a las competencias para la resolución de problemas se relaciona con un aumento de la puntuación en lectura y escritura del estudio PEICA de 264 a 300 puntos. Esto equivale a la diferencia entre las competencias en lectura y escritura de una persona que solo puede extraer conclusiones de nivel inferior de un texto y las competencias de una persona que puede interpretar información de varias fuentes distintas (Gráfico 1.3.4).

La destreza en la resolución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología también se relaciona con el nivel de educación que se ha finalizado. Casi el 47% de las personas de 16 a 24 años que no habían finalizado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria obtuvo una puntuación de nivel 1 o inferior, en comparación con el 39% de los jóvenes que habían terminado ese ciclo. En Inglaterra e Irlanda del Norte (Reino Unido), el 88% de quienes no habían terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria obtuvieron una puntuación igual o inferior a ese indicador mínimo, frente al 54% de los que sí habían finalizado ese ciclo.

Los resultados del PEICA muestran que los países necesitan una combinación más eficaz de medidas de política y prácticas encaminadas a promover las competencias necesarias para gestionar la información en entornos digitales. En las políticas debería velarse por que los jóvenes tengan unas competencias básicas sólidas en materia de lectura, escritura y aritmética, así como por que se amplíe el acceso al ciclo superior de la enseñanza secundaria. En aquellas economías y sociedades en las que el acceso a los recursos y la información depende cada vez más de las aptitudes digitales, unas competencias insuficientes para la resolución de problemas se traducen en un aumento de las probabilidades de exclusión del mercado de trabajo y de otras esferas de la vida.

Gráfico 1.3.4: La alfabetización es fundamental para poder adquirir competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)
Puntuaciones medias de los jóvenes de 16 a 24 años en la escala de alfabetización, por nivel de destreza en la resolución de problemas en entornos en los que abunda la tecnología, en el estudio del PEICA de 2011



Notas: Un resultado en las pruebas de alfabetización de entre 225 y 275 puntos significa que las personas que han obtenido esa puntuación podrían parafrasear o extraer conclusiones de nivel bajo del texto. Un resultado de entre 275 y 325 puntos indica que la persona evaluada podría identificar, interpretar y evaluar uno o más elementos de información para los que se precisan diferentes niveles de inferencia y que, con frecuencia, contienen información contradictoria.

Los datos relativos al Reino Unido se refieren a Inglaterra e Irlanda del Norte. Los datos de Bélgica corresponden a Flandes.

Fuente: OCDE (2013c).

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

con algunas variaciones relativamente pequeñas en las tendencias regionales, como, por ejemplo, la disminución de la proporción de niños escolarizados en programas de enseñanza técnica y profesional en los Estados Árabes. Es necesario que los gobiernos de todo el mundo presten más atención a la mejora de la calidad de esos programas y velen por que sean pertinentes para el mundo del trabajo.

¿Cuántos países es probable que logren la universalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de que finalice 2015?

En 2000 no se fijó ninguna meta clara que sirviera de orientación para evaluar el éxito a escala mundial en la promoción de la adquisición de competencias y, en aquel momento, la universalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria no era un objetivo explícito. Dado que es probable que después de 2015 se convierta en un objetivo explícito, es fundamental evaluar en qué situación puede encontrarse el mundo en 2015.

Si bien la tasa de finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria constituiría un indicador adecuado para medir los progresos, se carece de datos para poder determinarla. La tasa neta ajustada de escolarización de los adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria es un indicador sustitutivo que contiene información sobre las tendencias de 82 países únicamente.

De esos 82 países, 21 tenían una tasa neta ajustada de escolarización superior al 97% en 1999, y 11 se encontraban cerca de esa tasa. A la altura de 2011, 26 países habían alcanzado la meta establecida y 12 estaban muy cerca de lograrlo. Se espera que, antes de que finalice 2015, el número de países que han logrado alcanzar esa meta aumente hasta 38, y que otros ocho países casi la alcancen (Gráfico 1.3.5).

El número de países que están más lejos de lograr esa meta, al tener una tasa inferior al 80%, disminuyó de 24 en 1999 a nueve en 2011. De los países que dejaron de formar parte de este grupo, Omán y Turquía han alcanzado la meta de una tasa de escolarización del 97%, mientras que Tayikistán ha estado cerca de lograrlo. Para 2015, es probable que ocho países presenten una tasa neta de escolarización inferior al 80% (siete países subsaharianos y la República Democrática Popular Lao) y se prevé que 28 países continúen estando lejos de alcanzar la meta fijada, habida cuenta de que sus tasas netas de escolarización se situarán entre el 80% y el 95% (Cuadro 1.3.2).

Aunque son muchos los países que no alcanzarán la meta relativa a la tasa neta de escolarización universal en el primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de que finalice 2015, la evaluación del ritmo al que los países han realizado progresos hacia la consecución de esa meta permite saber con qué rapidez es posible que la alcancen. De los 56 países que no habían logrado esa meta al finalizar 2011, 14 realizaron grandes progresos y consiguieron que su tasa neta de escolarización aumentara en por lo menos el 15% respecto de 1999. Otros 11 países ampliaron el acceso a ese ciclo de la educación en más de 20 puntos porcentuales, entre ellos el Ecuador (de un 72% a un 93%), Ghana (de un 62% a un 83%) e Indonesia (de un 65% a un 89%). La tasa neta de escolarización aumentó en todos los países de América Central sobre los que se dispone de datos, incluidos El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá [Recuadro 1.3.3].

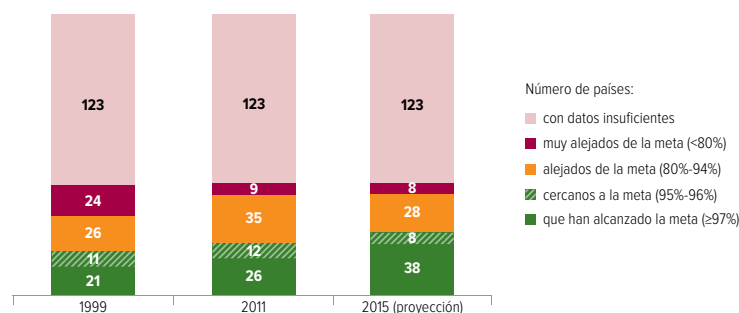
Esta evaluación se basa en información relativa solo al 40% del número total de países. Comprende dos terceras partes de los países de América del Norte y Europa Occidental, pero solo una cuarta parte de los países del África Subsahariana, algunos de los cuales es improbable que hayan conseguido universalizar el primer ciclo de la enseñanza secundaria y, por tanto, no estarán en condiciones de lograr la universalización de toda la enseñanza secundaria.

Después de 2015, revestirá una importancia fundamental establecer una meta relativa al primer ciclo de la enseñanza secundaria. A fin de efectuar un seguimiento de los avances en el logro de esa meta, se necesitarán datos más exhaustivos sobre el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria y su finalización.

Entre 1999 y 2011, el Ecuador, Ghana e Indonesia ampliaron rápidamente el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria

Gráfico 1.3.5: Objetivo 3 – De los 82 países sobre los que se dispone de datos, menos de la mitad logrará universalizar el primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de que finalice 2015

Número de países, por nivel de la tasa neta ajustada de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en 1999, 2011 y 2015 (proyección)



Nota: El análisis se llevó a cabo del subconjunto de países sobre los que era posible elaborar una proyección; por consiguiente, comprende menos países que los que integran el grupo de países sobre los que se cuenta con datos relativos a 1999 o a 2011.

Fuente: Bruneforth (2013).

Recuadro 1.3.3: Aunque América Latina ha avanzado considerablemente en el ámbito de la enseñanza secundaria, persisten grandes desigualdades

La enseñanza secundaria se ha extendido en América Latina a lo largo del último decenio, aunque solo con la mitad de la rapidez que en el decenio anterior. Antes de finales de 2011, la tasa neta de escolarización había llegado al 77%. En general, los países que estaban rezagados eran aquellos que ampliaron más deprisa la enseñanza secundaria a lo largo de ese decenio. Entre los países que en 1999 tenían las tasas de escolarización más bajas, las tasas del Ecuador y de Guatemala mejoraron más rápidamente, mientras que la tasa del Paraguay aumentó más lentamente.

Independientemente de la velocidad de los avances, las encuestas de hogares ponen de manifiesto que los sistemas educativos de esos tres países siguen caracterizándose por unos niveles de desigualdad elevados. Parece que el Ecuador ha realizado grandes progresos en la reducción de las desigualdades. La disparidad en la tasa neta de asistencia en la enseñanza secundaria que se observa entre los varones de las zonas urbanas y los de las zonas rurales del Ecuador disminuyó de 32 puntos porcentuales en 2001 a 13 puntos porcentuales en 2011. La brecha entre los jóvenes de las zonas urbanas y los de las zonas rurales se redujo más lentamente en el Paraguay, mientras que apenas ha variado en Guatemala, lo que ha conllevado que la desigualdad en este último país siga siendo muy acusada: en 2011, solo el 28% de las mujeres de las zonas rurales asistía a establecimientos de enseñanza secundaria, en comparación con el 62% de las mujeres de las zonas urbanas (Gráfico 1.3.6).

¿Qué explica esa disparidad en los resultados de la ampliación de la enseñanza secundaria? Uno de los factores que influyen son las diferencias en las prioridades de gasto. Mientras que el gasto público en educación, como porcentaje del PNB, casi se triplicó en el Ecuador al haber pasado del 2% en 1999 al 5,3% en 2011, en el Paraguay disminuyó del 5,1% en 1999 al 4,2% en 2010, la mayor reducción absoluta en esta subregión.

Otro motivo de las diferencias entre los resultados logrados es el éxito desigual que han tenido los planteamientos en materia de políticas de los tres países. En el Ecuador, el programa de transferencias de dinero en efectivo “Bono de desarrollo humano”, puesto en marcha en 2003, estaba supeditado a la asistencia a la escuela. En una evaluación llevada a cabo en una etapa temprana de su ejecución se constató que el programa tenía un efecto positivo en la asistencia a los establecimientos de enseñanza entre los niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años.

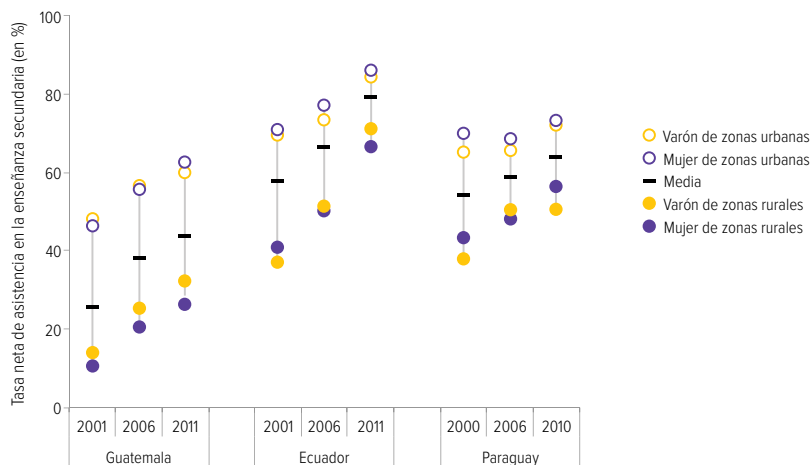
El nivel de las transferencias se duplicó con creces en la segunda mitad de la década. Antes del final de 2010, este programa proporcionaba el 44% de los ingresos que percibían los

beneficiarios. Si bien los efectos de este cambio todavía no se han evaluado, es probable que la aceleración del aumento de la escolarización después de 2006 guarde relación con la disponibilidad, cada vez mayor, de ingresos en los hogares pobres.

En Guatemala, una parte del aumento de la escolarización en la enseñanza secundaria se explica por la introducción de programas de educación a distancia que previamente se habían puesto en práctica a gran escala en México. Sin embargo, Guatemala se ha incorporado tardíamente a la revolución de la política social que ha tenido lugar en muchos países de la región. En 2008 se introdujo un importante programa de transferencias de dinero en efectivo condicionadas, denominado “Mi Familia Progresas”, que se amplió rápidamente hasta dar cobertura al 23% de la población en el plazo de dos años. No obstante, en 2011 solo proporcionaba el 9% de los ingresos que percibían los beneficiarios, muy inferior al promedio de la región.

En el Paraguay, la principal intervención del Gobierno en la esfera de la enseñanza secundaria ha sido la segunda fase del programa “Escuela Viva”. Con objeto de lograr que aumenten los años de permanencia en la escuela y los resultados del aprendizaje, este programa pretende mejorar la participación en la administración de los establecimientos de enseñanza mediante la formación de las partes interesadas para que puedan determinar cuáles son las necesidades de esos establecimientos y, a continuación, elaborar y ejecutar un

Gráfico 1.3.6: En América Latina persisten las desigualdades en la enseñanza secundaria
Tasa neta de asistencia en la enseñanza secundaria, por sexo y lugar, en el Ecuador, Guatemala y el Paraguay, en el periodo 2000-2011



Fuente: SITEAL (2013b).

Objetivo 3: Competencias de jóvenes y adultos

plan de mejora de cada establecimiento y efectuar un seguimiento de ese plan. Además, se proporcionan subvenciones de transporte, becas y la posibilidad de asistir a la escuela en régimen de internado. No obstante, los resultados previstos son relativamente modestos: el objetivo es lograr que en un millar de centros de enseñanza rurales seleccionados la finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria aumente desde el porcentaje inicial de 2005, que se situaba en el 15%, hasta el 25% antes de que termine 2014.

Desde 2005, el Paraguay también ha contado con un programa de transferencias de dinero en efectivo, llamado “Tekoporã”, dirigido a los hogares más pobres de los distritos más pobres, que está supeditado a la asistencia de los niños a la escuela. En una evaluación realizada en la fase experimental se observó que tenía un efecto positivo en

la asistencia a la escuela. Sin embargo, el nivel de las transferencias era bajo y la cobertura limitada hasta que fue ampliada en 2009. En conjunto, las políticas sociales del Gobierno, incluidas las transferencias en especie en apoyo de la educación, lograron una de las tasas de redistribución del ingreso más bajas de la subregión en 2010, y solo contribuyeron a reducir la desigualdad un 3,5%, en comparación con un 15% en México y un 19% en el Brasil. Es necesario mejorar las políticas de protección social si se quiere que estas tengan un mayor efecto en la escolarización en la enseñanza secundaria.

Fuentes: Higgins y otros (2013); Banco Interamericano de Desarrollo (2007, 2013); Ponce (2010, 2011); PREAL e Instituto Desarrollo (2013); SITEAL (2013a, 2013b); Stampini y Tornarollo (2012); Teixeira y otros (2011).

Cuadro 1.3.2: Probabilidades de que los países alcancen la meta de una tasa neta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria de por lo menos un 95% antes de que finalice 2015

Nivel esperado antes de que finalice 2015	Meta alcanzada o casi alcanzada (≥95%)	Bahamas, Belarrús, Botswana, Chipre, Colombia, Croacia, Dinamarca, Dominica, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Fiji, Filipinas, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Kazajistán, Kenya, Luxemburgo, México, Mongolia, Noruega, Omán, Países Bajos, Perú, Qatar, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República Árabe Siria, República de Corea, Rumania, Samoa, Saint Kitts y Nevis, Samoa, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Seychelles, Suiza, Tayikistán, Turquía, Venezuela (República Bolivariana de)	
	Lejos de la meta (80%-94%)	Bhután, Ecuador, El Salvador, Ghana, Guatemala, Indonesia, Nicaragua, Panamá, República Dominicana	Aruba, Azerbaiyán, Barbados, Bolivia (Estado Plurinacional de), Bulgaria, Cuba, Islas Caimán, Islas Cook, Jamaica, Jordania, Lituania, Malawi, Malasia, Palestina, Paraguay, Polonia, República de Moldova, Suecia, Trinidad y Tobago
	Muy lejos de la meta (<80%)	Burkina Faso, Etiopía, Guinea, Mozambique, Níger	Eritrea, Lesotho, República Democrática Popular Lao
	Progresos relativos importantes	14	Realizan progresos lentamente o se están alejando de la meta
			22
	Evolución de 1999 a 2011		
Paises no incluidos en el análisis a causa de la insuficiencia de los datos	Afganistán, Albania, Alemania, Andorra, Angola, Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Arabia Saudita, Argelia, Argentina, Armenia, Australia, Austria, Bahrein, Bangladesh, Bélgica, Belice, Benin, Bermudas, Bosnia y Herzegovina, Brasil, Brunei Darussalam, Burundi, Cabo Verde, Camboya, Camerún, Canadá, Chad, Chile, China, Comoras, Congo, Costa Rica, Côte d'Ivoire, Djibouti, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Ex República Yugoslava de Macedonia, Federación de Rusia, Gabón, Gambia, Georgia, Granada, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Guyana, Haití, Honduras, India, Irán (República Islámica del), Iraq, Islas Marshall, Islas Salomón, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Kirguistán, Kiribati, Kuwait, Letonia, Libano, Liberia, Libia, Macao (China), Madagascar, Maldivas, Malí, Malta, Marruecos, Mauricio, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montenegro, Montserrat, Myanmar, Namibia, Nauru, Nepal, Nigeria, Niue, Nueva Zelanda, Pakistán, Palau, Papua Nueva Guinea, Portugal, República Centroafricana, República Checa, República Democrática del Congo, República Democrática Popular de Corea, República Unida de Tanzania, Rwanda, San Marino, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Serbia, Sierra Leona, Singapur, Somalia, Sri Lanka, Sudáfrica, Sudán, Sudán del Sur, Suriname, Swazilandia, Tailandia, Timor-Leste, Togo, Tokelau, Tonga, Túnez, Turkmenistán, Tuvalu, Ucrania, Uganda, Uruguay, Uzbekistán, Vanuatu, Viet Nam, Yemen, Zambia, Zimbabwe		
		123	

Fuente: Bruneorth (2013).

CAPÍTULO 1

Objetivo 4 Alfabetización de los adultos

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

Aspectos más destacados

- La tasa de analfabetismo de los adultos disminuyó del 24% registrado en 1990 al 18% en 2000 y al 16% en 2011. Sin embargo, el número de adultos analfabetos sigue siendo persistentemente alto y se cifra en 774 millones, lo que representa una disminución del 12% respecto de 1990, pero solo del 1% en comparación con el año 2000.
- En el África Subsahariana, el número de adultos analfabetos se ha incrementado en un 37% desde 1990 como consecuencia principalmente del crecimiento demográfico. En esta región, y en el Asia Meridional y Occidental, se concentran tres cuartas partes de la población mundial de adultos analfabetos.
- Se prevé que, antes de que finalice 2015, el número de adultos analfabetos solo habrá disminuido hasta 743 millones. En 32 de un total de 89 países, la tasa de alfabetización de adultos seguirá estando por debajo del 80%.
- Si dos terceras partes de los adultos analfabetos son mujeres. Se prevé que solo la mitad de 61 países sobre los que se dispone de datos del principio y del final de la década logren la paridad entre los sexos en la alfabetización de adultos antes del final de 2015.
- Los países del África Occidental representan el 44% de los jóvenes analfabetos del África Subsahariana. Los datos de las encuestas de hogares sugieren que en 12 de los 15 países del África Occidental menos de la mitad de las mujeres jóvenes sabe leer y escribir, lo que significa que el esfuerzo por lograr la alfabetización universal de los jóvenes habrá de continuar por lo menos durante otra generación.

Cuadro 1.4.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 4

	Adultos analfabetos				Tasas de alfabetización de adultos				Tasas de alfabetización de jóvenes			
	Total		Mujeres		Total		Índice de paridad entre los sexos		Total		Índice de paridad entre los sexos	
	2005–2011 (en miles)	Evolución desde 1985–1994 (en %)	1985–1994 (en %)	2005–2011 (en %)	1985–1994 (en %)	2005–2011 (en %)	1985–1994 (M/H)	2005–2011 (M/H)	1985–1994 (en %)	2005–2011 (en %)	1985–1994 (M/H)	2005–2011 (M/H)
Todo el mundo	773 549	-12	63	64	76	84	0,85	0,90	83	89	0,90	0,94
Países de bajos ingresos	183 552	23	60	60	51	61	0,69	0,79	60	73	0,79	0,90
Países de ingresos medianos bajos	470 164	2	61	65	59	71	0,71	0,78	71	84	0,80	0,88
Países de ingresos medianos altos	112 671	-57	67	67	82	94	0,86	0,96	94	99	0,96	1,00
Países de ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
África Subsahariana	181 950	37	62	61	53	59	0,68	0,74	66	70	0,80	0,84
Estados Árabes	47 603	-8	63	66	55	77	0,62	0,81	74	90	0,78	0,93
Asia Central	290	-69	77	63	98	100	0,98	1,00	100	100	1,00	1,00
Asia Oriental y el Pacífico	89 478	-61	69	71	82	95	0,84	0,95	95	99	0,96	1,00
Asia Meridional y Occidental	407 021	2	60	64	47	63	0,57	0,70	60	81	0,70	0,86
América Latina y el Caribe	35 614	-16	55	55	86	92	0,97	0,99	93	97	1,01	1,01
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	4 919	-59	79	78	96	99	0,96	0,99	98	99	0,98	1,00

Notas: Los datos corresponden al año más reciente disponible del período especificado. La paridad entre los sexos se alcanza cuando el valor del índice de paridad está comprendido entre 0,97 y 1,03.
Fuentes: Cuadro estadístico 2 del Anexo; base de datos del IEU.

Objetivo 4: Alfabetización de los adultos

La alfabetización universal es fundamental para el progreso social y económico. Los niños adquieren mejor las competencias en lectura y escritura mediante una educación de buena calidad. Pocos países han podido establecer instituciones de educación de adultos sólidas que brinden verdaderas segundas oportunidades a la mayoría de los adultos analfabetos. Como consecuencia de esa situación, los países en los que la población ha tenido tradicionalmente un acceso reducido a la educación escolar no han podido, hasta ahora, erradicar el analfabetismo entre los jóvenes y los adultos.

Se estima que el número de adultos analfabetos ha disminuido un 12%, de 880 millones en el periodo comprendido entre 1985 y 1994 a 774 millones en el periodo comprendido entre 2005 y 2011. El ritmo de disminución se ha enlentecido considerablemente. Prácticamente la totalidad de esa disminución tuvo lugar en la década de 1990. Desde el año 2000, el número de adultos analfabetos ha disminuido en solo un 1%. En términos relativos, la tasa de adultos analfabetos disminuyó de un 24% en el primero de los periodos mencionados a un 16% en el segundo. Se prevé que se reduzca de nuevo hasta un 14% antes de que finalice 2015.

Las mujeres representan casi dos tercios del número total de adultos analfabetos y, desde 1990, no se ha registrado avance alguno en la reducción de esa proporción. De los 61 países sobre los que se dispone de datos relativos a la paridad entre los sexos en la alfabetización de adultos correspondientes al comienzo y al final de esa década, 22 ya habían alcanzado la paridad al comienzo de la década y otros seis la han logrado posteriormente. Según las proyecciones elaboradas, solamente dos países más alcanzarán la paridad antes del final de 2015, si bien otros 10 estarán a menos de dos puntos porcentuales de lograrla.

Desde 1990, en los Estados Árabes es donde las tasas de alfabetización de adultos han aumentado más deprisa al haber pasado del 55% al 77%. No obstante, a consecuencia del crecimiento de la población, el número real de adultos analfabetos solo ha disminuido de 52 millones a 48 millones. El 76% de la población mundial de adultos analfabetos vive en el Asia Meridional y Occidental y en el África Subsahariana, lo que supone un aumento respecto de 1990, cuando ese porcentaje era del 61%.

El Asia Meridional y Occidental ha registrado el segundo incremento más rápido de las tasas de alfabetización de adultos (del 47% al 63%). Sin embargo, su población de adultos analfabetos se ha mantenido estable en algo más de 400 millones. Por este motivo, actualmente en esa región vive una proporción de la población mundial de adultos analfabetos (53%) mayor que en 1990 (46%).

En el África Subsahariana, donde la tasa de alfabetización de los adultos ha aumentado solamente del 53% al 59% desde 1990, el número real de adultos analfabetos se ha incrementado en un 37%, hasta llegar a 182 millones en 2011. Se prevé que, antes de que concluya 2015, el 26% de los adultos analfabetos del mundo vivirá en el África Subsahariana, lo que representa un aumento en comparación con el porcentaje del 15% registrado en 1990.

Para avanzar en el logro de la alfabetización universal de la población adulta, es necesario que mejoren las tasas de alfabetización de los jóvenes. A escala mundial, la tasa de alfabetización de los jóvenes se sitúa en un 89%, cinco puntos porcentuales por encima de la tasa de alfabetización del conjunto de la población adulta. En los Estados Árabes, la tasa de alfabetización de los jóvenes es del 90% y supera la tasa de alfabetización de la población adulta en 13 puntos porcentuales. En el África Subsahariana, la tasa de alfabetización de los jóvenes supera la tasa de alfabetización de los adultos en 11 puntos porcentuales (un 70% frente a un 59%). En Mozambique, la diferencia es de 17 puntos porcentuales (un 67% en comparación con un 51%). No obstante, en Angola solo hay tres puntos porcentuales de diferencia (un 73% frente a un 70%), lo que indica que es improbable que se logre la alfabetización de toda la población adulta durante por lo menos otra generación.

Los países que parecen tener una tasa de alfabetización de los jóvenes más elevada son aquellos que han realizado mayores progresos en los últimos años en el logro de la enseñanza primaria universal (EPU). Nuevas estimaciones elaboradas para este Informe, que se basan en evaluaciones directas de la alfabetización en lugar de las declaraciones de los propios encuestados, apuntan, sin embargo, a que quizás se hayan sobreestimado los avances en el logro de la alfabetización universal de los jóvenes (véase el Capítulo 4). El África Occidental es motivo

CAPÍTULO 1

de especial preocupación dado que, aunque en esa subregión vive el 35% de la población de jóvenes del África Subsahariana, en ella se concentra el 44% de su población joven analfabeta (Recuadro 1.4.1).

En 10 países viven 557 millones de adultos analfabetos, lo que representa el 72% de la población de adultos analfabetos del mundo. Estos países han seguido trayectorias muy distintas. China ha realizado enormes progresos al haber logrado que el total de su población adulta analfabeta disminuya en 130 millones (es decir, en un 71%). La India tiene, con diferencia, la mayor población de adultos analfabetos, cifrada en 287 millones, lo que representa el 37% del conjunto de la población analfabeta del mundo. Aunque su tasa de alfabetización aumentó del 48% en 1991 al 63% en 2006 (el último año para el que se dispone de datos), el crecimiento demográfico anuló esos avances, por lo que no hubo cambios en el número de adultos analfabetos. Y, en 2008, Nigeria tenía 17 millones de adultos analfabetos más que en 1991, una cifra que representó un aumento del 71% (Gráfico 1.4.2).

La escolarización no es el único factor que determina la adquisición de competencias en

lectura y escritura. En el Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) se llama la atención sobre la contribución decisiva a la alfabetización continua que realizan las distintas prácticas de lectura cotidianas (Recuadro 1.4.2).

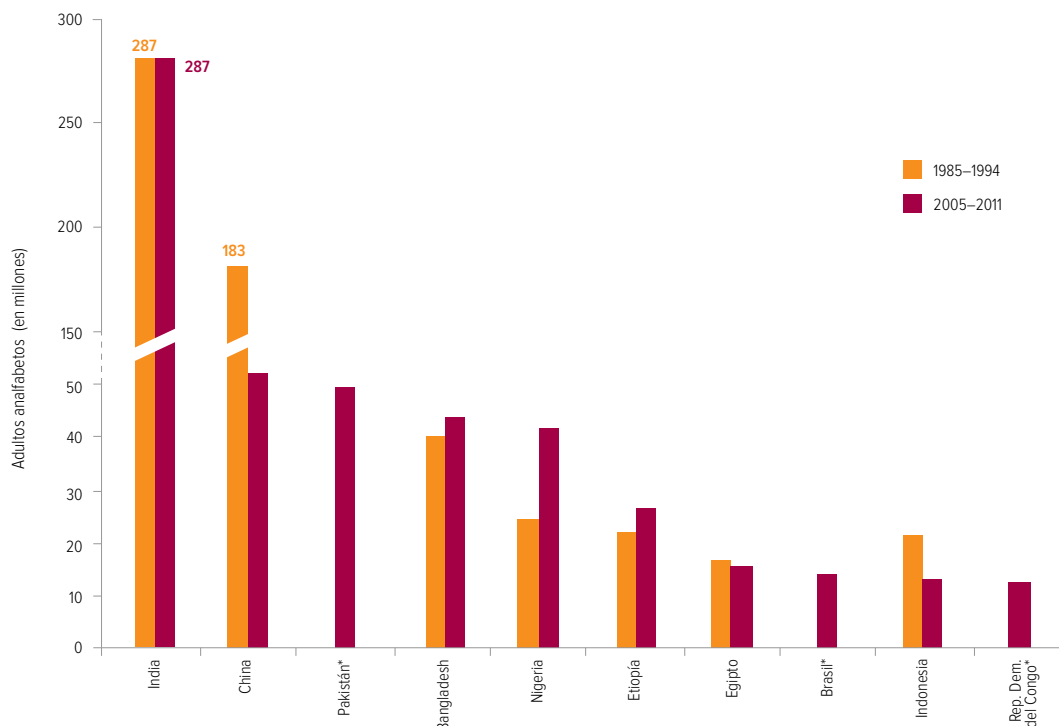
¿Cuántos países es probable que logren la alfabetización universal de los adultos antes de que finalice 2015?

El objetivo de alfabetización fijado en 2000 en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (Senegal) —que reafirmó el compromiso adoptado en Jomtien (Tailandia) en 1990— consistía en reducir a la mitad el número de analfabetos antes de finales de 2015. El equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo propone que, después de 2015, ese objetivo sea más ambicioso: lograr la alfabetización universal de los jóvenes y los adultos. Aunque se cuenta con proyecciones del IEU hasta 2015 de la mayoría de los países, no siempre se dispone de información relativa al punto de partida, en el año 2000¹.

1. Obsérvese que, a diferencia de otros indicadores, casi la mitad de los 58 países sobre los que no se proporcionan esas proyecciones son países de ingresos altos.

China ha logrado que su población de adultos analfabetos disminuyera en 130 millones en el espacio de dos decenios

Gráfico 1.4.2: El 72% de la población mundial de adultos analfabetos se concentra en 10 países
Número de adultos analfabetos en los 10 países con la población más numerosa de adultos analfabetos, en los periodos 1985-1994 y 2005-2011



* No se dispone de datos relativos al periodo 1985-1994
Fuente: Cuadro estadístico 2 del Anexo.

Recuadro 1.4.1: En el África Occidental vive casi la mitad de los adultos analfabetos de la región

Los 15 países del África Occidental se encuentran entre los que tienen las peores tasas de adultos analfabetos a escala mundial, comprendidos los cinco países con las tasas de alfabetización más bajas del mundo, que se sitúan por debajo del 35%. Estos 5 países también ostentan el récord poco envidiable de registrar tasas de alfabetización de las mujeres por debajo del 25%, en comparación con un promedio del 50% en el África Subsahariana. En la subregión del África Occidental se hallan 10 de los 15 países con las tasas más bajas de alfabetización de las mujeres.

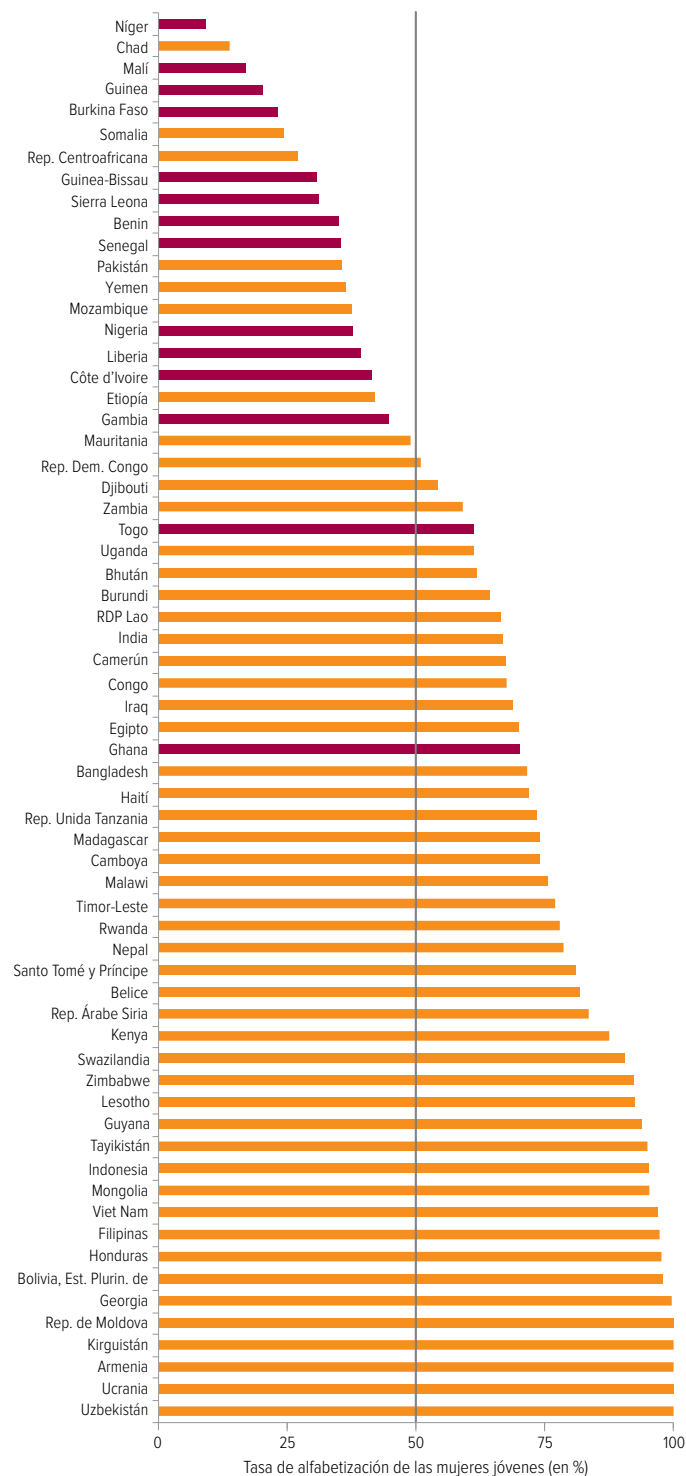
Algunos países han realizado progresos considerables. La tasa de alfabetización de Cabo Verde ha llegado al 85% y la de Ghana, al 71%. De 1988 a 2009, el Senegal casi dobló su tasa de alfabetización, que pasó de un 27% a un 50%, y dobló con creces la tasa de alfabetización de las mujeres, que aumentó de un 18% a un 39%. En cambio, Benin, Liberia y Nigeria se estancaron en niveles bajos. En Benin, la tasa de alfabetización de adultos aumentó en solo dos puntos porcentuales entre 1992 y 2006, hasta llegar al 29%.

Lamentablemente, es improbable que esas tendencias mejoren pronto. En 11 países de un grupo de 14, menos de uno de cada cuatro niños termina el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Las evaluaciones directas de la alfabetización reunidas por conducto de las encuestas de hogares y analizadas para el presente Informe aportan nuevas pruebas y datos de que el África Occidental no ha dado alcance al resto del mundo. Las mujeres jóvenes son quienes tienen menos probabilidades de saber leer y escribir. De los 20 países con las tasas de alfabetización de mujeres jóvenes más bajas del mundo (menos del 50%), 12 son países del África Occidental (Gráfico 1.4.1). En Malí, por ejemplo, solo el 17% de las mujeres jóvenes sabe leer y escribir.

Uno de los motivos principales de que la alfabetización de los jóvenes haya permanecido en un nivel bajo radica en que los sistemas escolares no se han ampliado con la rapidez suficiente. Por ejemplo, Nigeria registra el mayor número de niños sin escolarizar del mundo y una tasa de alfabetización de las jóvenes de apenas el 38%. Incluso los niños que asisten a la escuela no adquieren las competencias en lectura y escritura a causa de la mala calidad de la educación. Casi el 80% de los jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años que abandonaron sus estudios tras 5 o 6 años de escolarización no podía leer una oración entera. El hecho de estar en conflicto ayuda a explicar por qué en países como Liberia las tasas de alfabetización de los jóvenes siguen siendo bajas.

Gráfico 1.4.1: En 12 países del África Occidental, menos de la mitad de las jóvenes sabe leer y escribir

Tasa de alfabetización de las mujeres jóvenes, en países seleccionados, en el periodo comprendido entre 2004 y 2011



Notas: Una barra morada indica un país del África Occidental. No se dispone de datos relativos a Cabo Verde.

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en datos de encuestas de demografía y salud y en datos de encuestas a base de indicadores múltiples.

CAPÍTULO 1

En los nuevos análisis llevados a cabo para el presente Informe se examina lo cerca que es probable que los países lleguen a estar de lograr la alfabetización de todos los adultos antes de que finalice 2015. De los 87 países sobre los que se tiene información, 18 tenían en 2000 una tasa de alfabetización de los adultos superior al 97%, en tanto que otros siete se encontraban próximos a esa tasa. Entre 2000 y 2011, el número de países que habían alcanzado la meta establecida aumentó a 23 y otros ocho estaban cerca. Se prevé que, antes de finales de 2015, 25 países habrán logrado la alfabetización universal de toda su población adulta y que otros 11 países se aproximarán a esa meta.

En cambio, 34 países se encontraban muy lejos de esa meta en 2000 y 35 en 2011. Durante el periodo en cuestión, tres países (la Arabia Saudita, Burundi y la República Islámica del Irán) dejaron de formar parte de este grupo, pero otros cuatro volvieron a

integrarlo (Kenya, Lesotho, Namibia y Santo Tomé y Príncipe). Se prevé que, antes de que finalice 2015, 32 países estarán a mucha distancia de la meta fijada, mientras que otros 19 estarán lejos (Gráfico 1.4.4).

De los 32 países que se prevé que estén muy lejos de la meta en 2015 sobre los que se dispone de información relativa a las tendencias observadas entre 2000 y 2011, tres han logrado que su tasa de analfabetismo disminuya en por lo menos una cuarta parte, y en al menos cinco puntos porcentuales en términos absolutos: Eritrea, Ghana y Timor-Leste. De los 19 países que seguirán estando lejos de la meta en 2015, seis han logrado reducir su tasa de analfabetismo a por lo menos la mitad: el Estado Plurinacional de Bolivia, Burundi, Malasia, México, Myanmar y Viet Nam (Cuadro 1.4.2).

Recuadro 1.4.2: La participación en actividades de lectura cotidianas ayuda a mantener las competencias en lectura y escritura

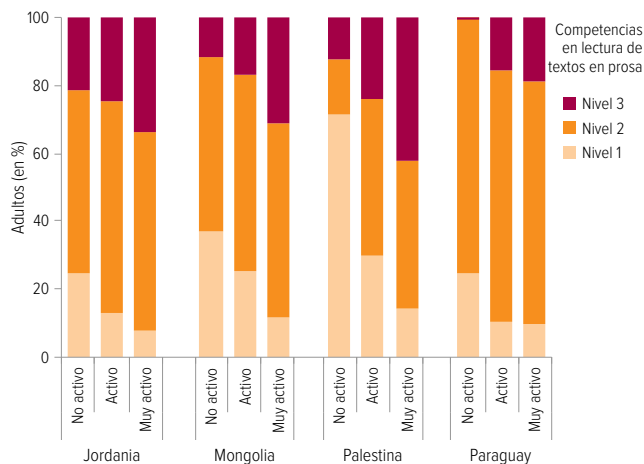
El número de años de asistencia a la escuela es el factor más importante para predecir las competencias en lectura y escritura que se tendrán. Sin embargo, las actividades de lectura cotidianas, como el envío de mensajes de texto o de correo electrónico y el uso de Internet, pueden mantener y ampliar las competencias en lectura y escritura más allá de lo que podría esperarse en función de la trayectoria escolar de una persona. A la inversa, es posible que las personas que no pueden participar habitualmente en esas actividades pierdan incluso las competencias que adquirieron durante su escolarización.

Conscientes de ello, en el marco del Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP) se reunió información sobre actividades de lectura cotidianas que pudieran estar relacionadas con la alfabetización en cuatro países (Jordania, Mongolia, Palestina y el Paraguay). Se agrupó a los encuestados en tres niveles de participación en esas actividades. Los encuestados incluidos en el nivel inferior ven la televisión, escuchan la radio y utilizan teléfonos móviles solo para hablar. En el siguiente nivel, los encuestados también emplean sus teléfonos móviles para enviar mensajes de texto. En el nivel superior se encuentran los usuarios de computadoras, que también envían mensajes de correo electrónico, efectúan búsquedas en Internet y utilizan las redes sociales. Suelen ser personas muy instruidas y más jóvenes: en los cuatro países, la inmensa mayoría de las personas que están en el nivel superior tiene menos de 40 años de edad.

Es posible que dos personas que hayan recibido la misma educación terminen con niveles de alfabetización muy distintos dependiendo del grado en que utilicen sus competencias en lectura y escritura en su tiempo libre. En los cuatro países mencionados, por lo menos la mitad de las personas que participan con menos frecuencia en actividades de lectura cotidianas consiguen el nivel de resultados más bajo en la lectura de textos en prosa (nivel 1). Esto significa que, en el mejor de los casos, pueden encontrar un número de teléfono en un anuncio de un periódico o hallar y copiar, palabra por palabra, la respuesta a una pregunta sencilla en un texto de un párrafo.

Quienes participan más en las actividades de lectura cotidianas tienden a ser personas más instruidas. No obstante, incluso en un nivel de educación determinado, esas actividades tienen un efecto en las competencias de lectura y escritura. En Mongolia, entre las personas que han cursado la enseñanza secundaria, solo el 12% de las que participan en pocas actividades de lectura cotidianas obtiene resultados en el nivel más alto en las pruebas de lectura de textos en prosa (nivel 3). Esa proporción aumentó hasta el 31% entre aquellas personas que participaban más en actividades de lectura cotidianas (Gráfico 1.4.3).

Gráfico 1.4.3: Las competencias en lectura y escritura difieren sustancialmente entre personas con el mismo nivel de instrucción
Resultados obtenidos en la lectura de textos en prosa por adultos que han cursado la enseñanza secundaria, por nivel de participación en actividades de lectura cotidianas, en el periodo 2010-2011

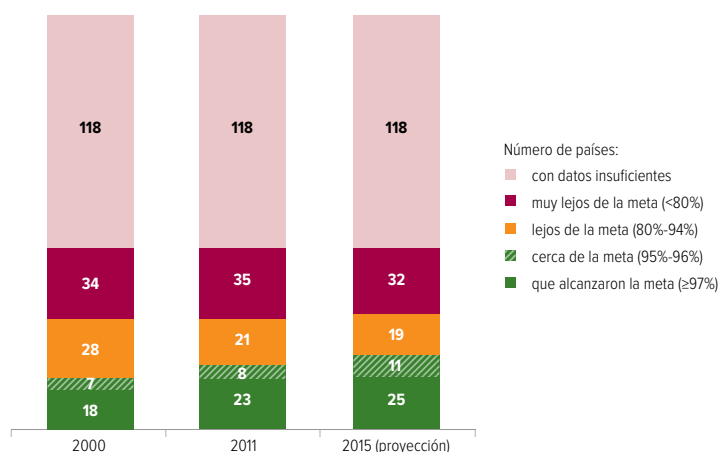


Fuente: Cálculos del IEU (2013), basados en datos del Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización.

Objetivo 4: Alfabetización de los adultos

Gráfico 1.4.4: Objetivo 4 – Por lo menos uno de cada cinco adultos será analfabeto en una tercera parte de los países en 2015

Número de países, por nivel de su tasa de alfabetización de adultos, en 2000, 2011 y 2015 (proyección)



Nota: Se ha analizado el subconjunto de países sobre los que era posible elaborar una proyección; por tanto, comprende menos países que el conjunto de países sobre los que se dispone de información relativa a 2000 o bien a 2011.

Fuente: Bruneforth (2013).

Cuadro 1.4.2: Probabilidades de que los países logren una meta de alfabetización de la población adulta de por lo menos un 95% antes de que finalice 2015

Nivel esperado antes de que finalice 2015	Evolución de 2000 a 2011		
	Progresos relativos importantes	Realizan progresos lentamente o se alejan de la meta	No hay datos sobre la tendencia
Meta alcanzada o casi alcanzada (≥95%) 58	Albania, Antillas Neerlandesas, Argentina, Armenia, Aruba, Azerbaiyán, Bahrein, Belarús, Bosnia y Herzegovina, Brunei Darussalam, Bulgaria, Chile, China, Chipre, Costa Rica, Croacia, Cuba, Eslovenia, España, Estonia, ex República Yugoslava de Macedonia, Federación de Rusia, Filipinas, Georgia, Grecia, Guinea Ecuatorial, Italia, Kazajstán, Kirguistán, Kuwait, Letonia, Lituania, Macao (China), Maldivas, Mongolia, Montenegro, Palestina, Panamá, Paraguay, Portugal, Qatar, República Democrática Popular de Corea, República de Moldova, Rumania, Samoa, Serbia, Singapur, Suriname, Tailandia, Tayikistán, Tonga, Trinidad y Tobago, Turkmenistán, Turquía, Ucrania, Uruguay, Uzbekistán, Venezuela (República Bolivariana de)		
Lejos de la meta (80%-94%) 37	Arabia Saudita, Bolivia (Estado Plurinacional de), Burundi, Honduras, Irán (República Islámica del), Malasia, México, Myanmar, Swazilandia, Viet Nam	Argelia, Brasil, Ecuador, Mauricio, Namibia, Nicaragua, República Árabe Siria, República Dominicana, Sri Lanka	Botswana, Cabo Verde, Colombia, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Gabón, Guyana, Indonesia, Jamaica, Jordania, Líbano, Libia, Malta, Omán, Perú, Sudáfrica, Túnez, Zimbabwe
Muy lejos de la meta (<80%) 48	Eritrea, Ghana, Timor-Leste	Angola, Bangladesh, Benin, Camerún, Chad, Comoras, Côte d'Ivoire, Gambia, Guatemala, Guinea-Bissau, India, Iraq, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mauritania, Nepal, Níger, Papua Nueva Guinea, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Democrática Popular Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Togo, Uganda, Zambia	Bhután, Burkina Faso, Camboya, Egipto, Etiopía, Guinea, Haití, Liberia, Malawi, Malí, Marruecos, Mozambique, Nigeria, Pakistán, Sierra Leona, Yemen
	13	38	34

Países no incluidos en el análisis a causa de la insuficiencia de datos 62	Afganistán, Alemania, Andorra, Anguila, Antigua y Barbuda, Australia, Austria, Bahamas, Barbados, Bélgica, Belice, Bermudas, Canadá, Congo, Dinamarca, Djibouti, Dominica, Eslovaquia, Estados Unidos de América, Fiji, Finlandia, Francia, Granada, Hungría, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Islas Turcos y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Japón, Kiribati, Luxemburgo, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montserrat, Nauru, Niue, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Palau, Polonia, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República Checa, República de Corea, Saint Kitts y Nevis, San Marino, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Seychelles, Somalia, Sudán, Sudán del Sur, Suecia, Suiza, Tokelau, Tuvalu, Vanuatu
---	---

Nota: En este cuadro se incluye un grupo más numeroso de países con proyecciones elaboradas por el IEU.

Fuentes: Bruneforth (2013); base de datos del IEU.

Objetivo 5 Paridad e igualdad de género

Suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los sexos en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.

Aspectos más destacados

- En el nivel de la enseñanza primaria, solo el 60% de los países sobre los que se dispone de datos había alcanzado la paridad entre los sexos antes del final de 2011. Entre los países de bajos ingresos, poco más de una quinta parte ha logrado la paridad. En el conjunto de los países, en 17 había menos de nueve niñas escolarizadas por cada 10 niños.
- Se prevé que, antes de finales de 2015, de un total de 161 países, 112 habrán alcanzado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, pero también que en 12 países seguirá habiendo menos de nueve niñas escolarizadas por cada 10 niños.
- En el nivel de la enseñanza secundaria, solo un 38% de los países sobre los que se tienen datos había logrado la paridad entre los sexos antes de finales de 2011. Hay 30 países con menos de nueve niñas escolarizadas por cada 10 niños, pero también en 15 países en las escuelas están matriculados menos de nueve niños por cada 10 niñas.
- Según las proyecciones elaboradas, para antes de que termine 2015, de un total de 150 países, 84 habrán logrado la paridad entre los sexos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, pero también se prevé que 31 países seguirán teniendo unas disparidades entre los sexos extremadamente acusadas.

Cuadro 1.5.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 5

	Enseñanza primaria					Enseñanza secundaria				
	Paridad entre los sexos lograda en 2011			Índice de paridad entre los sexos (IPS)		Paridad entre los sexos lograda en 2011			Índice de paridad entre los sexos (IPS)	
	Número total de países	Países sobre los que se dispone de datos	Países con menos de 90 niñas matriculadas por cada 100 niños	1999	2011	Número total de países	Países sobre los que se dispone de datos	Países con menos de 90 niñas matriculadas por cada 100 niños	1999	2011
Todo el mundo	104	173	17	0,92	0,97	59	157	30	0,91	0,97
Países de bajos ingresos	7	32	10	0,86	0,95	1	27	18	0,83	0,88
Países de ingresos medianos bajos	20	46	6	0,86	0,96	11	39	9	0,80	0,92
Países de ingresos medianos altos	33	48	1	0,99	1,00	17	44	1	0,98	1,04
Países de ingresos altos	44	47	0	1,00	0,99	30	47	2	1,01	0,99
África Subsahariana	12	43	13	0,85	0,93	1	31	18	0,82	0,83
Estados Árabes	7	15	2	0,87	0,92	2	15	6	0,88	0,93
Asia Central	6	7	0	0,99	0,98	5	7	1	1,00	0,97
Asia Oriental y el Pacífico	13	21	0	0,99	1,02	7	20	2	0,94	1,03
Asia Meridional y Occidental	5	9	2	0,83	0,98	0	8	2	0,75	0,92
América Latina y el Caribe	17	34	0	0,97	0,97	11	31	0	1,07	1,07
América del Norte y Europa Occidental	24	24	0	1,01	0,99	18	25	1	1,02	1,00
Europa Central y Oriental	20	20	0	0,97	1,00	15	20	0	0,96	0,97

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

Fuentes: Cuadros estadísticos 5 y 7 del Anexo; base de datos del IEU.

Objetivo 5: Paridad e igualdad de género

La paridad entre los sexos (las mismas tasas de escolarización de niñas y niños) no es sino el primer paso hacia la consecución de la plena igualdad entre los sexos, el quinto objetivo de la EPT: un entorno escolar libre de discriminación y que ofrezca a los niños y a las niñas las mismas oportunidades de desarrollar todo su potencial. Otras medidas iniciales para asegurar que se avanza hacia la igualdad entre los sexos consisten en garantizar que el entorno escolar sea seguro; mejorar las instalaciones para que, por ejemplo, pueda disponerse de letrinas separadas para los niños y las niñas; formar a los docentes para que tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género; lograr un equilibrio entre los hombres y las mujeres en el cuerpo docente; y reelaborar los planes y programas de estudios y los manuales escolares con el fin de eliminar los estereotipos de género.

Entre todos los objetivos de la EPT, se señaló específicamente la paridad en las tasas de escolarización, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, como un objetivo que habría que alcanzar antes de que terminara 2005. A pesar de no haberse alcanzado a tiempo esa meta temprana, posteriormente se han realizado progresos hacia su consecución, aunque la paridad sigue siendo un objetivo difícil de alcanzar.

En el nivel de la enseñanza primaria, en el que persisten disparidades en el 40% de los países sobre los que se dispone de datos, la disparidad afecta más a las niñas en más del 80% de los casos. Cuatro de los países con las mayores disparidades entre los sexos a escala mundial se hallan situados en el Asia Meridional y Occidental. De ellos, dos presentan unas disparidades muy acusadas en detrimento de las niñas: el Afganistán, con 71 niñas escolarizadas por cada 100 niños; y el Pakistán, con 82 niñas escolarizadas por cada 100 niños que asisten a la escuela. Otros dos países de esa región tienen grandes disparidades en detrimento de los niños: Bangladesh, con 94 niños escolarizados por cada 100 niñas escolarizadas; y Nepal, donde hay 92 niños escolarizados por cada 100 niñas que asisten a la escuela.

En 1999, de los 31 países con menos de 90 niñas escolarizadas por cada 100 niños escolarizados, solo la mitad aproximadamente habían conseguido dejar de formar parte de ese grupo antes de que finalizara 2011. Otros, como el Camerún y la

República Centroafricana, realizaron progresos muy lentos hacia el logro de la paridad. No obstante, incluso en algunos países que avanzaron muy deprisa hacia la consecución de esa meta, como Burkina Faso y el Senegal, las tasas de escolarización se han mantenido entre las más bajas del mundo. Además, la paridad entre los sexos es más difícil de lograr en lo tocante a la finalización de la enseñanza primaria (Recuadro 1.5.1).

En la enseñanza secundaria, las tendencias en materia de paridad entre los sexos varían en función de la región, el grupo de ingresos y el ciclo. De los países sobre los que se tienen datos, un 38% ha alcanzado la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria. Por nivel, en el 42% de los países hay paridad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y en el 22%, en el segundo ciclo. En dos terceras partes de los países con disparidad entre los sexos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, esa disparidad es en detrimento de las niñas. En cambio, esta situación se da en menos de la mitad de los países con disparidad entre los sexos en el ciclo superior de la enseñanza secundaria.

Los casos más extremos de desigualdad en la enseñanza secundaria continúan afectando a las jóvenes. De los 30 países en los que hay menos de 90 niñas escolarizadas por cada 100 niños escolarizados, 18 se encuentran en el África Subsahariana. Entre los ejemplos más extremos de otras regiones cabe citar el Afganistán y el Yemen, a pesar de las mejoras del último decenio. En el Afganistán, en 1999 ninguna joven cursaba estudios de enseñanza secundaria. Antes de que terminara 2011, la tasa bruta de escolarización de las jóvenes había llegado al 34%, una mejora que se tradujo en un aumento del índice de paridad entre los sexos hasta el 0,55. En el Yemen, la tasa bruta de escolarización de las jóvenes aumentó del 21% en 1999 al 35% en 2011, lo que redundó en una mejora del índice de paridad entre los sexos, que pasó del 0,37 al 0,63.

También hay 15 países con menos de 90 niños escolarizados por cada 100 niñas escolarizadas, de los que aproximadamente la mitad forma parte de América Latina y el Caribe. En 1999, en la enseñanza secundaria en la Argentina había 95 varones escolarizados por cada 100 jóvenes escolarizadas, y en 2010 esa proporción

CAPÍTULO 1

Recuadro 1.5.1: En algunos países del África Subsahariana, los progresos en materia de finalización

El África Subsahariana sigue siendo la región con el mayor número de países con una acusada disparidad entre los sexos en el acceso a la enseñanza primaria. Los países de la región han seguido trayectorias diferentes desde 1999. No obstante, incluso allí donde se han registrado avances en la consecución de la paridad entre los sexos, esos avances no siempre se han traducido en un aumento del número de niños escolarizados, y mucho menos en una mejora de la igualdad en cuanto a la terminación del nivel educativo ni en los resultados del aprendizaje.

Burkina Faso y la República Centroafricana comenzaron desde el mismo nivel de disparidad extrema entre los sexos, con unas 70 niñas escolarizadas por cada 100 niños que asisten a la escuela. La disparidad entre los sexos en la República Centroafricana ha permanecido invariable, lo que ha conllevado que el país tenga ahora el segundo nivel más alto de disparidad entre los sexos del mundo, por detrás del Afganistán. Burkina Faso ha avanzado rápidamente hacia la paridad y logró que en 2012 la proporción fuera de 95 niñas por cada 100 niños, aunque continúa teniendo la séptima tasa bruta de escolarización más baja del mundo (Gráfico 1.5.1).

Los progresos de Burkina Faso se deben, en parte, a la exitosa aplicación del Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica 2000-2009, en el que se prestó una atención especial a la educación de las niñas. Las medidas, que con frecuencia se

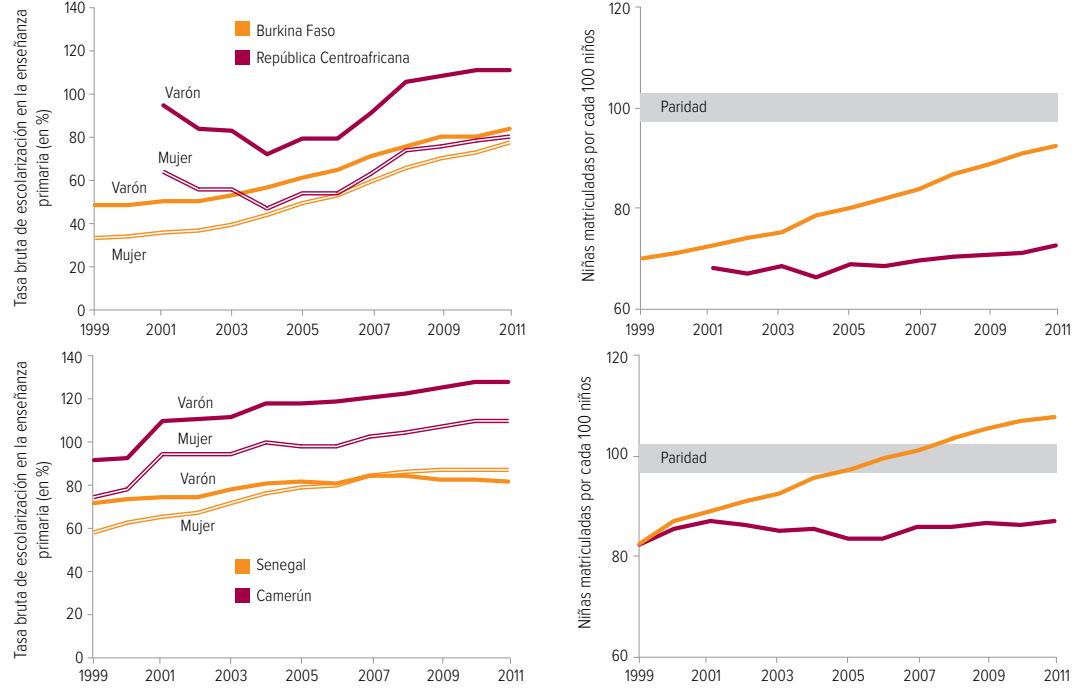
ejecutaron en colaboración con organizaciones no gubernamentales, comprendieron campañas publicitarias, la selección de niñas de zonas desfavorecidas y las becas.

Además del plan gubernamental, otras intervenciones apoyadas mediante ayudas han contribuido a promover la paridad entre los sexos en el sistema de enseñanza primaria. El programa “Respuesta burkinabé para mejorar las posibilidades de éxito de las niñas” brindó un conjunto integrado de intervenciones para las zonas rurales, que incluyó la construcción de escuelas dotadas de pozos perforados y letrinas, un aumento del número de maestras y la movilización del apoyo comunitario en favor de la educación de las niñas. Una evaluación de este programa puso de manifiesto que con él se había logrado que aumentara en 18 puntos porcentuales la escolarización de los niños y en 23 puntos porcentuales la de las niñas.

El Camerún y el Senegal también partieron de niveles similares de disparidad extrema entre los sexos en la enseñanza primaria, con unas 80 niñas escolarizadas por cada 100 niños escolarizados. En el Camerún, la disparidad permaneció invariable en gran medida. Sin embargo, sus niveles de escolarización se incrementaron de manera continua a lo largo del decenio. El Senegal realizó progresos rápidos y logró la paridad entre los sexos en 2006. A pesar de estos avances, sigue teniendo la novena tasa bruta más baja del mundo de escolarización en la enseñanza primaria. Su avance hacia el logro de la paridad entre los sexos es consecuencia de unos

Gráfico 1.5.1: Los progresos en el logro de la paridad entre los sexos no siempre se traducen en un aumento del acceso universal a la educación

Tasa bruta de escolarización en la enseñanza primaria, por sexo e índice de paridad entre los sexos, en el periodo 1999-2011



Fuente: Base de datos del IEU.

de la enseñanza primaria por las niñas más pobres son demasiado lentos

progresos sumamente lentos en la escolarización de los niños, que prácticamente no ha cambiado desde 2004, y no de un aumento sustancial de la matriculación de las niñas.

Los datos de las encuestas de hogares permiten un examen más detallado de las tendencias observables en las tasas de finalización de la enseñanza primaria entre estos cuatro países y en cada uno de ellos, y han mostrado que, en lo tocante a la finalización de la enseñanza primaria, en los cuatro países persisten niveles mucho más altos de disparidad entre los sexos.

En Burkina Faso, que ha avanzado hacia el logro de la paridad entre los sexos en la matrícula, la disparidad entre los sexos en lo tocante a la enseñanza primaria sigue siendo muy grande: en 2010, el 34% de los niños y el 24% de las niñas terminaban la enseñanza primaria. La disparidad entre los sexos en materia de finalización de los estudios primarios es reducida entre los más pobres porque muy pocos llegan al final del ciclo: en 2010, solamente el 11% de los niños y el 7% de las niñas cursaron la enseñanza primaria hasta el último grado, lo que únicamente representó una ligera mejora respecto de los porcentajes de 1998. En el Senegal se observan mayores avances en materia de finalización de la enseñanza primaria, si bien, como los niños pobres se han beneficiado más que las niñas pobres, ha aumentado la disparidad entre la población infantil pobre. En 2005, había muy poca diferencia en las tasas de finalización de la enseñanza primaria de la población infantil pobre, que eran muy bajas, pero en 2010, el 20% de los niños terminó ese ciclo frente a solo un 12% de las niñas (Gráfico 1.5.2).

En el Camerún, la mejora de las tasas de terminación de los estudios en su conjunto no alcanzó a las niñas más pobres, que en 2011 tenían incluso menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria que en 1998, mientras que las tasas de finalización de los estudios de los niños más pobres experimentaron un estancamiento.

Por ese motivo, la disparidad en la matrícula aumentó del 10% al 20% durante ese periodo.

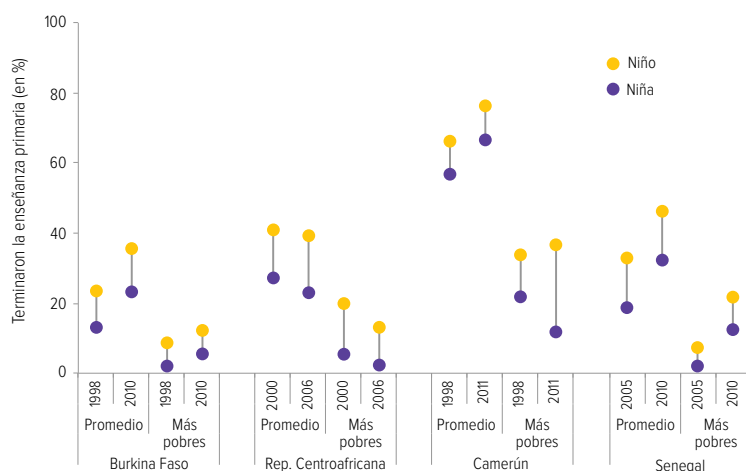
En la República Centroafricana, los efectos del conflicto contribuyeron a una ligera disminución de las tasas de finalización de los estudios tanto de los niños como de las niñas, en el conjunto de la población y también en el caso de los niños y las niñas más pobres. Por ello, a la altura de 2006, solo el 3% de las niñas terminaba la enseñanza primaria.

Aunque las cifras de niñas y niños que finalizaron la enseñanza primaria son sintomáticas del grado de disparidad entre los sexos en la educación, lo que los niños y las niñas aprenden en la escuela sirve mejor como indicador de la desigualdad. En el ciclo de 2006-2007 del estudio del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa (PASEC), tanto Burkina Faso como el Senegal presentaban una disparidad considerable entre varones y mujeres en los resultados del aprendizaje de los estudiantes de quinto grado. Por ejemplo, en Burkina Faso, el 45% de los niños y el 39% de las niñas superaron el indicador inferior de referencia en lectura, mientras que el 53% de los niños y el 45% niñas llegaron al indicador inferior de referencia en matemáticas. La disparidad era casi el doble en las zonas rurales.

A primera vista, parece que países como Burkina Faso o el Senegal han realizado grandes progresos en la eliminación de la disparidad entre el número de niños y de niñas que se matriculan en la escuela. Sin embargo, incluso en estos países es necesario poner en marcha políticas que velen por que todos los niños, con independencia de su sexo, puedan continuar asistiendo a la escuela y aprender.

Fuentes: Ministerio de Educación Básica y Alfabetización de Burkina Faso (1999); Kazianga y otros (2012).

Gráfico 1.5.2: Las niñas más pobres son las que tienen menos probabilidades de terminar la enseñanza primaria
Tasa de terminación de la enseñanza primaria, por sexo, promedio nacional y el 20% más pobre de los hogares



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas a base de indicadores múltiples.

CAPÍTULO 1

era de 90 varones escolarizados por cada 100 jóvenes escolarizadas.

Las comparaciones por grupo de ingresos ponen de manifiesto que los países de bajos ingresos difieren de los países de ingresos medianos y altos en cuanto a la participación de uno y otro sexo en la educación. Solo el 20% de los países de bajos ingresos ha logrado la paridad entre los sexos en el nivel de primaria, el 10% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 8% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En Burundi, aunque se había logrado la paridad en la enseñanza primaria, por cada 100 varones matriculados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria solo están matriculadas 77 jóvenes, y en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria solo están escolarizadas 62 jóvenes por cada 100 varones que cursan ese ciclo.

En cambio, en los países de ingresos medianos y altos, entre los que figura un porcentaje mayor de países que han logrado la paridad entre los sexos, la disparidad a menudo ha afectado más a los varones en el primer y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En Honduras, aunque se ha alcanzado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria solo se matriculan 88 varones por cada 100 jóvenes escolarizados y,

en el segundo ciclo, únicamente 73 varones por cada 100 jóvenes escolarizadas (Gráfico 1.5.3).

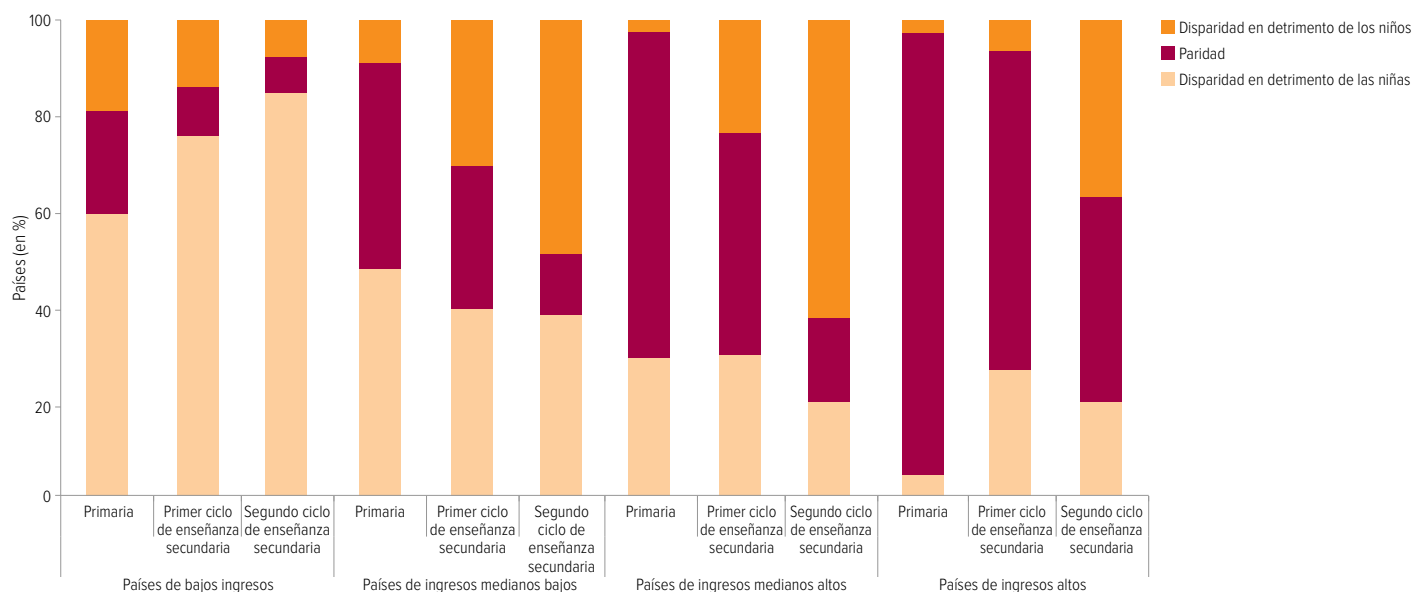
¿Cuántos países es probable que alcancen el objetivo de la paridad entre los sexos antes de que finalice 2015?

En el Marco de Acción de Dakar se establecieron metas claras en materia de paridad entre los sexos y se señaló que se consideraba que había paridad cuando el valor del índice de paridad entre los sexos se situaba entre 0,97 y 1,03. Los valores inferiores a 0,90 y superiores a 1,11 revelan una disparidad extrema.

En el ámbito de la enseñanza primaria, es posible elaborar proyecciones sobre la paridad entre los sexos hasta 2015 en 161 países. En 1999, 91 de esos países habían alcanzado la paridad entre los sexos. En el periodo comprendido entre 1999 y 2011, el número de países que habían logrado esa meta aumentó hasta 101. Según las proyecciones, antes de que finalice 2015 habrán logrado ese objetivo 112 países y 14 estarán cerca de alcanzarlo. Sin embargo, otros 23 países estarán lejos de la meta y 12, muy lejos. De los 35 países que seguirán estando lejos o muy lejos de esa meta, 19 son países del África Subsahariana. El número de países que se encuentran

Gráfico 1.5.3: Pocos países de bajos ingresos han logrado la paridad entre los sexos en ninguno de los niveles de la educación

Países con paridad entre los sexos en las tasas de escolarización, por países agrupados según su nivel de ingresos, en 2011



Fuente: Base de datos del IEU.

Objetivo 5: Paridad e igualdad de género

más alejados de la meta establecida y que, por tanto, registran una disparidad muy acusada, disminuyó de 31 en 1999 a 15 en 2011 (Gráfico 1.5.4).

Al evaluar los resultados de los países que no han logrado la paridad, es importante reconocer la gran rapidez con la que han avanzado hacia la consecución de esa meta. De los países que no se prevé que alcancen esa meta o estén cerca de alcanzarla, ocho realizaron grandes progresos y lograron que su índice de paridad entre los sexos aumentara en por lo menos un 33% entre 1999 y 2011 (Cuadro 1.5.2). En Mozambique, la tasa bruta de escolarización de las mujeres aumentó del 59% registrado en 1999 al 105% en 2012, lo que ayudó a conseguir que el índice de paridad entre los sexos se incrementara de 0,74 a 0,91.

En el nivel de la enseñanza secundaria, es posible elaborar proyecciones hasta 2015 sobre 150 países. En 1999, 65 países habían alcanzado

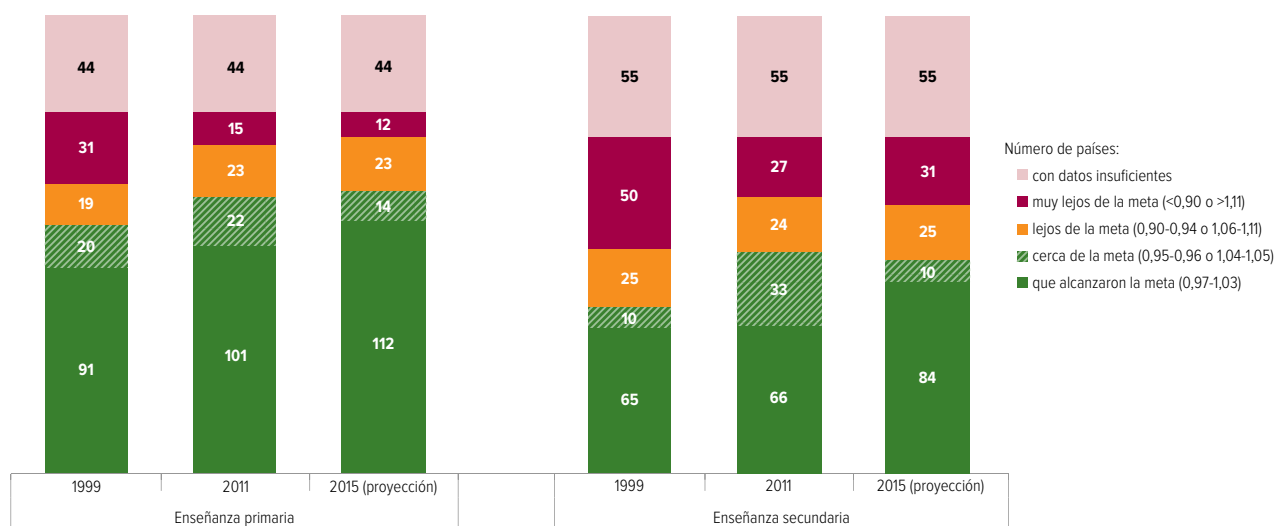
la paridad entre los sexos, número que solo aumentó en un país, hasta los 66, antes de finales de 2011. Pero un gran número de países se acercó mucho a la meta establecida. Por consiguiente, se prevé que, para 2015, 84 de los 150 países habrán alcanzado esa meta y 10 estará cerca de alcanzarla (Gráfico 1.5.4).

De los 50 países que estaban más alejados de la meta en 1999, en 38 la disparidad afectaba más a las niñas. Antes de finales de 2011, 17 de esos 38 países habían dejado de formar parte de este grupo. Si bien solo dos lograron la paridad, varios estuvieron cerca de alcanzarla a pesar de partir de un índice de paridad entre los sexos inferior a 0,75, con la excepción notable de Turquía (Recuadro 1.5.2). Con arreglo a las proyecciones elaboradas, para 2015, 31 países seguirán estando muy lejos de la meta establecida, y en 22 la disparidad afectará más a las niñas.

Se prevé que 84 países habrán alcanzado la paridad entre los sexos en la escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria antes de finales de 2015

Gráfico 1.5.4: Objetivo 5 – A pesar de los avances en materia de paridad entre los sexos en la educación, no se alcanzará el objetivo establecido antes de que finalice 2015

Número de países por nivel del índice de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria, en 1999, 2011 y 2015 (proyección)



Nota: Se analizó el subconjunto de países sobre los que era posible elaborar una proyección; por consiguiente, están comprendidos menos países de los que integran el grupo de países sobre los que se cuenta con datos relativos a 1999 o bien a 2011.
Fuente: Bruneforth (2013).

CAPÍTULO 1

Cuadro 1.5.2: Probabilidades de alcanzar la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria antes de que finalice 2015

Nivel esperado antes de que finalice 2015	Evolución de 1999 a 2011	
	Progresos relativos importantes	Realizan progresos lentamente o se están alejando de la meta
Meta alcanzada o casi alcanzada (≥95%)	126	
Lejos de la meta (80%-94%)	23	
Muy lejos de la meta (<80%)	12	
	8	27

Países no incluidos en el análisis a causa de la insuficiencia de los datos	44	Albania, Andorra, Angola, Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Arabia Saudita, Armenia, Bahrein, Bangladesh, Bosnia y Herzegovina, Brasil, Emiratos Árabes Unidos, Guinea Bissau, Haití, Iraq, Islas Turcas y Caicos, Kuwait, Libia, Macao (China), Malasia, Mauricio, Micronesia (Estados Federados de), Mónaco, Montenegro, Montserrat, Nauru, Nepal, Niue, Palau, Papua Nueva Guinea, República Democrática Popular de Corea, San Marino, Sierra Leona, Singapur, Somalia, Sudán, Sudán del Sur, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Turkmenistán, Tuvalu, Zimbabue
---	----	---

Nota: Un asterisco indica disparidad en detrimento de los varones.

Fuente: Bruneforth (2013).

Recuadro 1.5.2: Problemas que plantea la mejora del acceso de las jóvenes a la enseñanza secundaria en el Iraq y Turquía

El Iraq y Turquía han avanzado a distinta velocidad hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria. Turquía ha logrado mayores avances. En 1999, el 87% de los jóvenes varones ingresó en un establecimiento escolar donde se impartía el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en comparación con el 65% de las jóvenes. Al final del decenio, casi se había superado esa gran diferencia. Sigue habiendo desigualdades entre los sexos en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, aunque también disminuyeron rápidamente en el último decenio (Gráfico 1.5.5).

El punto de inflexión fue la ampliación de la duración de la educación obligatoria en 1997, que pasó de cinco a ocho años y estuvo acompañada de distintas estrategias encaminadas a lograr un aumento del acceso a la educación. También ayudó a reducir las diferencias en la matrícula un programa de transferencias en efectivo condicionadas que proporcionaba una prestación de mayor cuantía en el caso de las jóvenes que en el de los jóvenes.

No obstante, a pesar de los progresos globales, persisten algunos problemas. Las jóvenes de las zonas rurales están en una situación de mayor desventaja y algunas de las diferencias que se observan entre una región y otra no solo han sido muy considerables, sino también persistentes: en las provincias pobres y predominantemente kurdas de Siirt, Mus y Bitlis,

por cada 100 adolescentes varones matriculados en la enseñanza secundaria, el número de adolescentes mujeres es de apenas 60, y esas cifras han variado poco en los últimos años.

Hay un empeño permanente por eliminar las disparidades que persisten: con el plan estratégico para el periodo 2010-2014 del Ministerio de Educación Nacional se pretende lograr que la disparidad entre varones y mujeres en la escolarización en la enseñanza secundaria disminuya del 8,9% a menos del 2%. Una enmienda a la Ley de educación, adoptada en abril de 2012, por la que se ampliaba la duración de la educación obligatoria de ocho a 12 años, podría ayudar a reducir todavía más la disparidad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Con todo, no cabe darse por satisfechos. La participación de las mujeres en la población activa, que continúa siendo muy reducida, y su marginación en el mercado de trabajo, podrían desalentar a las jóvenes de finalizar sus estudios de enseñanza secundaria. En términos más generales, las ideas tradicionales sobre los papeles asignados en razón del sexo que impregnan la sociedad terminan por transmitirse a las escuelas. Son cuestiones a las que es necesario que se enfrenten dos países vecinos que aspiran a la igualdad entre los sexos en la educación.

Objetivo 5: Paridad e igualdad de género

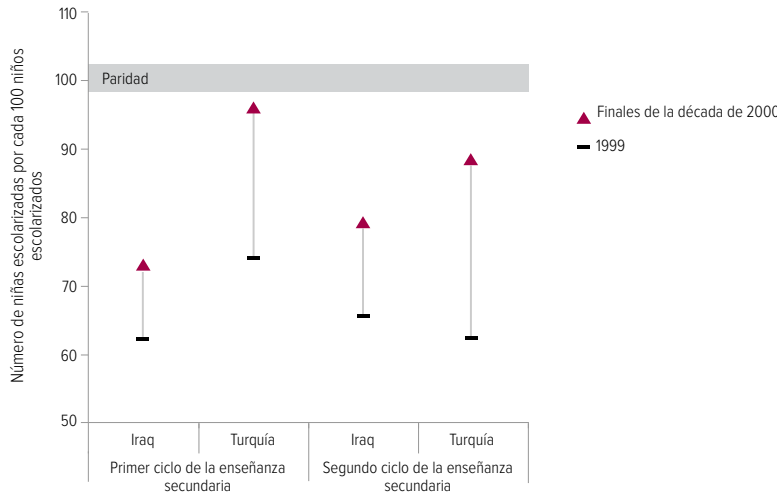
En el Iraq, los avances hacia la paridad entre los sexos no solo han sido más lentos, sino que las jóvenes pobres de las zonas rurales no se han beneficiado. En 2011, la tasa de terminación del primer ciclo de la enseñanza secundaria era del 58% ente los jóvenes ricos de las zonas urbanas y de solo el 3% entre las jóvenes pobres

de las zonas rurales. La seguridad sigue siendo un problema en relación con la escolarización de las jóvenes, sobre todo en aquellas zonas que son más inestables e inseguras (Gráfico 1.5.6).

Fuentes: Ministerio de Educación Nacional de Turquía (2009, 2013); Uçan (2013); Banco Mundial (2012b).

Gráfico 1.5.5: Es posible avanzar rápidamente hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria

Índice de paridad entre los sexos de la tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria en el Iraq (1999-2007) y Turquía (1999-2011)



Fuente: Base de datos del IEU.

Gráfico 1.5.6: Es mucho menos probable que las jóvenes iraquíes pobres de las zonas rurales terminen el primer ciclo de la enseñanza secundaria

Porcentaje de personas que han estado escolarizadas alguna vez, que han finalizado la enseñanza primaria y que han terminado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, por sexo, lugar y nivel de riqueza, en 2000 y 2011



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas a base de indicadores múltiples del Iraq de 2000 y 2011.

CAPÍTULO 1

Objetivo 6 Calidad de la educación

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

Aspectos más destacados

- En el nivel de la enseñanza primaria, la proporción alumnos/docente era superior a 40 por 1 en 26 países de los 162 países sobre los que se dispone de datos relativos a 2011. En aproximadamente una tercera parte de los países sobre los que se tienen datos, menos del 75% de los maestros de primaria se forma con arreglo a las normas nacionales.
- En el nivel de la enseñanza secundaria, la proporción alumnos/docente era superior a 30 por 1 en 14 de los 130 países para los que se contaba con datos relativos a 2011. En la mitad de los países sobre los que se tienen datos, menos del 75% de los docentes de enseñanza secundaria se forma con arreglo a normas nacionales.
- En el África Subsahariana hay una falta de maestras en las escuelas primarias que es más acusada, si cabe, en los establecimientos de enseñanza secundaria. Entre los países sobre los que se dispone de datos, las mujeres representan menos del 40% del total de docentes en el 43% de los países en la enseñanza primaria, en el 72% de los países en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y en todos los países en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Cuadro 1.6.1: Principales indicadores relativos al Objetivo 6

	Enseñanza preescolar				Enseñanza primaria				Enseñanza secundaria			
	Personal docente		Proporción alumnos/docente		Personal docente		Proporción alumnos/docente		Personal docente		Proporción alumnos/docente	
	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999	2011	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999	2011	2011 (en miles)	Evolución desde 1999 (en %)	1999	2011
Todo el mundo	8 230	53	21	21	28 824	16	26	24	31 473	28	18	17
Países de bajos ingresos	427	100	27	25	2 978	70	43	43	1 892	95	28	26
Países de ingresos medianos bajos	...	...	26	...	9 589	24	31	31	9 229	61	24	22
Países de ingresos medianos altos	3 521	35	19	18	11 017	4	24	19	13 446	17	16	15
Países de ingresos altos	1 990	43	18	15	5 239	10	16	14	6 906	9	14	12
África Subsahariana	439	123	28	28	3 190	62	42	43	1 788	115	26	26
Estados Árabes	197	66	20	21	1 931	27	23	22	2 023	48	16	15
Asia Central	158	24	10	11	340	3	21	16	873	9	11	12
Asia Oriental y el Pacífico	2 262	60	26	21	10 355	13	24	18	10 000	32	17	16
Asia Meridional y Occidental	...	...	36	...	...	...	36	...	5 428	85	33	27
América Latina y el Caribe	1 149	53	21	18	3 079	13	26	21	3 811	26	17	16
América del Norte y Europa Occidental	1 596	50	18	14	3 801	11	15	14	4 957	10	14	12
Europa Central y Oriental	1 130	1	8	10	1 127	-17	18	17	2 694	-23	12	11

Fuente: Cuadro estadístico 8 del Anexo.

Objetivo 6: Calidad de la educación

La calidad de la educación fue un aspecto central de los objetivos establecidos en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (Senegal) en 2000. Sin embargo, hasta hace poco, la atención internacional ha tendido a centrarse en la educación primaria universal, que también es el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio. Actualmente se observa una reorientación hacia la calidad y el aprendizaje, que probablemente sean más importantes para el marco mundial de la educación después de 2015. Esa reorientación reviste una enorme trascendencia para mejorar las oportunidades de educación de los 250 millones de niños que no han tenido la posibilidad de adquirir los conocimientos básicos a pesar de que 130 millones de ellos han estado escolarizados por lo menos cuatro años.

En la parte temática de este Informe se presenta un análisis de las disparidades en el aprendizaje (véase el Capítulo 4). En ella se examina en profundidad la manera de mejorar el aprendizaje, especialmente la función crucial que desempeñan los docentes con el apoyo de planes y programas de estudios y prácticas de evaluación adecuados (véanse los Capítulos 5, 6 y 7). En este apartado se analizan los progresos en materia de calidad de la educación en ámbitos seleccionados del entorno de aprendizaje: la proporción alumnos/docente, la proporción de docentes formados, el número de docentes mujeres, la disponibilidad de materiales de aprendizaje y la infraestructura escolar. Además, se proporciona una visión general del papel que pueden jugar las evaluaciones internacionales y regionales en el seguimiento de los progresos hacia una meta mundial en materia de calidad de la educación y aprendizaje después de 2015.

Las proporciones alumnos/docente apenas han cambiado

La proporción alumnos/docente ha sido un indicador clave para evaluar los avances en el logro del Objetivo 6 desde que se fijaron los objetivos de la EPT. A escala mundial, entre 1999 y 2011, las proporciones alumnos/docente casi no han variado, en promedio, en los niveles de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. En la enseñanza preescolar, en promedio, la proporción alumnos/docente se mantuvo en 21 por 1; en la enseñanza primaria mejoró ligeramente, pasando de 26 por 1 a 24 por 1; y en la enseñanza secundaria, de 18 por 1 a 17 por 1.

La proporción alumnos/docente ha tendido a mejorar solo en los países más ricos. En la enseñanza primaria, disminuyó un 13% en los países de ingresos altos y un 23% en los de ingresos medianos altos, pero solo un 3% en los países de ingresos medianos bajos. En los países de bajos ingresos permaneció en 43 alumnos por docente, el triple que en los países de ingresos altos.

Las proporciones alumnos/docente en el África Subsahariana apenas cambiaron en ninguno de los niveles de la educación. En la enseñanza primaria, la contratación de maestros aumentó en un 62%, pero continuó siendo inferior a la matrícula, que se incrementó en un 66% a lo largo del periodo en cuestión. Con 43 alumnos por docente, es la región que actualmente tiene la proporción más alta en el nivel de la enseñanza primaria.

En 2011, la proporción alumnos/docente era superior a 40 por 1 en 26 de un total de 162 países sobre los que se disponía de datos. De ellos, 23 se encontraban en el África Subsahariana, dos en el Asia Meridional y Occidental (el Afganistán y Bangladesh) y uno en el Asia Oriental (Camboya). De los países que tenían una proporción alumnos/docente superior a 40 por 1 en 1999, nueve lograron que esa proporción disminuyera por debajo de 40 por 1 antes de finales de 2011; en Timor Leste, se redujo a la mitad, de 62 por 1 en 2001 a 31 por 1 en 2011. Sin embargo, en ocho de esos países la proporción se incrementó, con frecuencia porque la contratación de docentes no mantuvo el mismo ritmo que el aumento que experimentó la matrícula gracias a políticas como la supresión de los derechos de matrícula. En Malawi, la proporción aumentó en un 20%, a partir de un nivel que ya era elevado, hasta situarse en 76 alumnos por docente en 2011. En Kenya, la proporción era inferior a 40 por 1 en 1999, pero aumentó en un 45% hasta 47 por 1 en 2009.

Entre 1999 y 2011, la proporción alumnos/docente aumentó en la enseñanza primaria en por lo menos un 20% en nueve países, incluidos Egipto, el Pakistán, la República Democrática del Congo y el Yemen. En cambio, disminuyó en por lo menos un 20% en 60 países, comprendidos Georgia, Guatemala, Nepal, la República de Moldova, el Senegal, Túnez y Viet Nam. En el Congo, Etiopía y Malí se duplicó con creces la escolarización en la enseñanza primaria al mismo tiempo que sus

CAPÍTULO 1

proporciones alumnos/docente disminuían en más de 10 alumnos por docente.

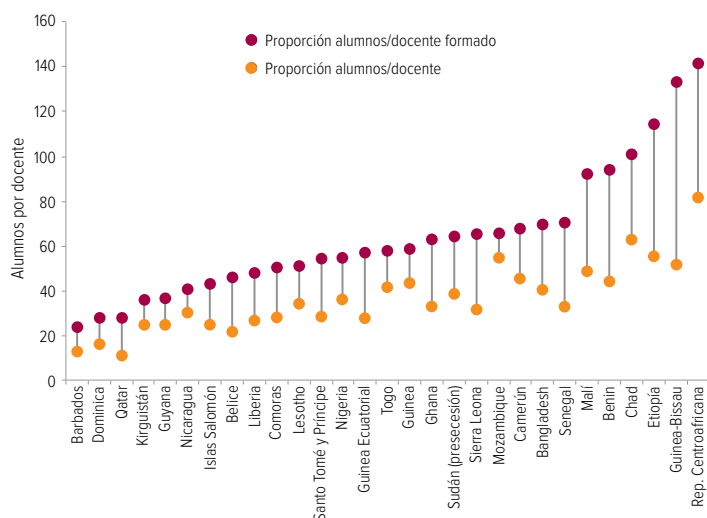
No obstante, muchos países han aumentando rápidamente el número de docentes mediante la contratación de personas que carecían de las cualificaciones de un docente formado. Algunos países incluso han rebajado los requisitos para convertirse en docente, a menudo por necesidad. Por ejemplo, en Ghana, si bien ha habido un aumento del 54% en el número de maestros de primaria, lo que se tradujo en una proporción alumnos/docente de 40 por 1 durante el decenio examinado, la proporción de docentes formados disminuyó gradualmente del 72% en 1999 al 52% en 2011. La contratación de docentes sin formación bien pudiera servir para lograr que más niños ingresen en las escuelas, pero puede poner en peligro la calidad de la educación. En Rwanda, en cambio, la proporción alumnos/docente se mantuvo en un nivel elevado (58 por 1 en 2011), pero la proporción de docentes cualificados aumentó de un 49% del número total de docentes en 1999 a un 98% en 2011.

En 34 de los 98 países sobre los que se tienen datos relativos a los docentes formados, menos del 75% de los docentes se han formado con arreglo a normas nacionales, situándose por debajo del 50% los porcentajes de Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe, el Senegal y Sierra Leona. En Guinea Bissau, solamente el 39% de los maestros de primaria tiene las cualificaciones mínimas, y la proporción alumnos/docente aumentó de 44 por 1 en 2000 a 52 por 1 en 2010. La proporción alumnos/docente formado es superior a la proporción alumnos/docente en 10 puntos en 29 de esos 98 países, comprendidos 19 del África Subsahariana y 4 del Caribe (Gráfico 1.6.1). Por ejemplo, en 2011, en Sierra Leona, la proporción alumnos/docente era de 31 por 1, pero la proporción alumnos/docente formado era de 65 por 1.

En el nivel de la enseñanza secundaria, en 14 de los 130 países sobre los que se dispone de datos, la proporción alumnos/docente es superior a 30 por 1. En Etiopía, Malawi y la República Centroafricana, esa proporción supera los 40 alumnos por cada docente. Aunque la inmensa mayoría de los países que se enfrentan a los mayores desafíos pertenece

Gráfico 1.6.1: En 29 países hay una gran disparidad entre el número de alumnos por docente y el número de alumnos por docente formado

Proporción alumnos/docente y proporción alumnos/docente formado, en la enseñanza primaria, en países en los que la proporción alumnos/docente formado era superior a la proporción alumnos/docente en por lo menos 10 por 1, en 2011



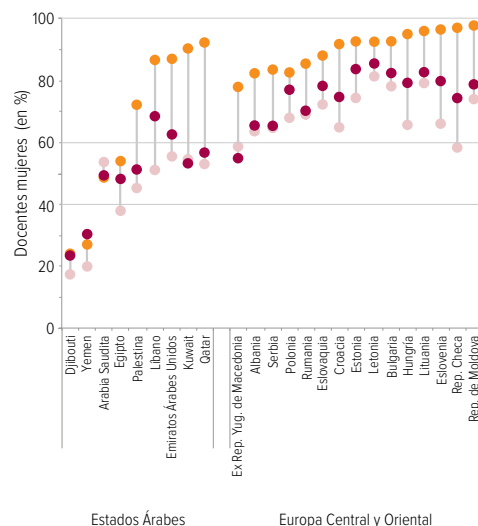
Fuente: Cuadro estadístico 8 del Anexo.

al África Subsahariana, esta región logró que el número de docentes de enseñanza secundaria aumentara un 115% a lo largo del periodo en cuestión con objeto de mantener la proporción alumnos/docente en 26 por 1.

De los 60 países con datos sobre la proporción de docentes de enseñanza secundaria formados, la mitad contaba con menos de un 75% de docentes

Gráfico 1.6.2: En el África Subsahariana hay una falta acusada

Porcentaje de docentes mujeres en la enseñanza primaria y en el primer



Fuentes: Cuadros estadísticos 8 (impreso) y 10B (sitio web) del Anexo.

Objetivo 6: Calidad de la educación

formados con arreglo a normas nacionales, mientras que en 11 el porcentaje era inferior al 50%. En el Níger se registraba la proporción más baja de docentes formados en la enseñanza secundaria (17%).

La proporción de docentes que se han formado con arreglo a normas nacionales es más baja, si cabe, en la enseñanza preescolar. Si bien el número de docentes en este nivel de la educación ha aumentado en un 53% desde 1999, la proporción de docentes formados continúa siendo muy pequeña. En 40 de los 75 países sobre los que se tienen datos, menos del 75% de los docentes se ha formado con arreglo a normas nacionales. En el Senegal, en 2011, la proporción de docentes de enseñanza preescolar formados era de apenas un 15%.

En algunas regiones siguen faltando maestras

En algunos entornos, la presencia de maestras es fundamental para lograr que las niñas y las jóvenes acudan a la escuela y mejoren los resultados de su aprendizaje. En otros, la falta de docentes varones puede obstaculizar el aprendizaje de los niños. Sin embargo, la disponibilidad de docentes de uno y otro sexo presenta grandes desequilibrios entre los distintos niveles de la educación y entre las diferentes regiones.

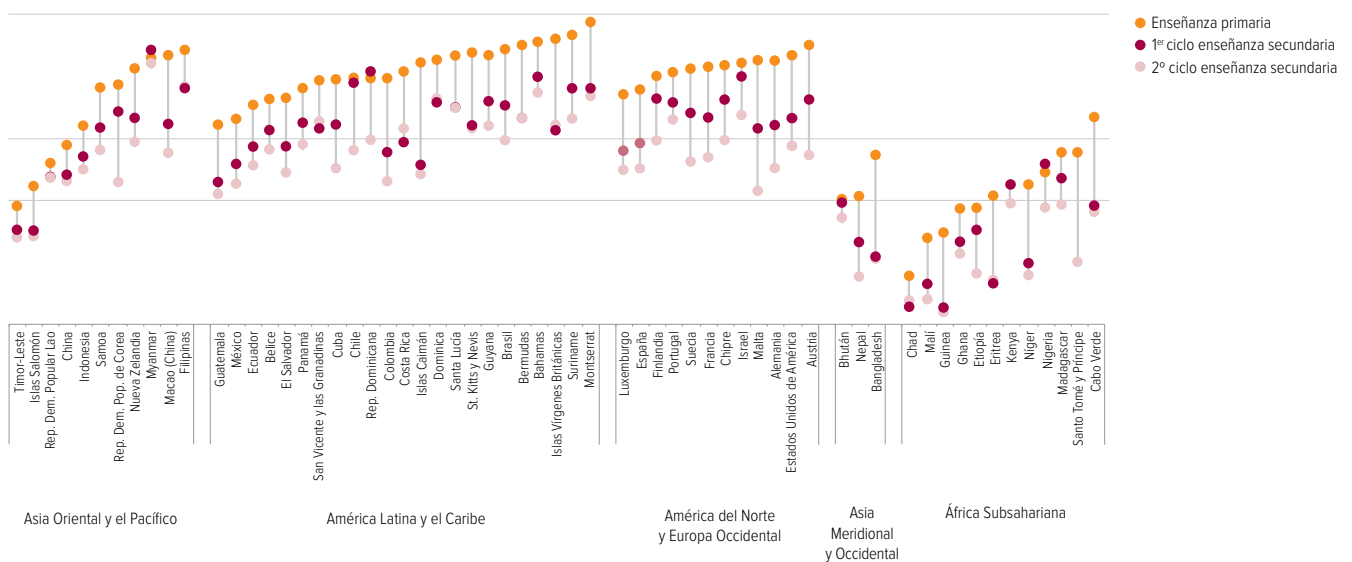
En el África Subsahariana, que está aquejada de una disparidad entre los sexos en la escolarización que afecta más a las niñas, la falta de maestras en las escuelas primarias es más acusada, si cabe, en los establecimientos de enseñanza secundaria. En los países sobre los que se dispone de datos, las mujeres representan menos del 40% del número total de docentes en el 43% de los países en la enseñanza primaria, en el 72% de los países en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y en todos los países en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. En el Níger, la proporción de mujeres entre los docentes disminuye de un 46% en las escuelas primarias a un 22% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y a un 18% en el segundo ciclo. En el Asia Meridional y Occidental se plantea el mismo problema: en Nepal, la proporción de mujeres docentes disminuye del 42% en las escuelas primarias al 27% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y al 16% en el segundo ciclo de ese nivel (Gráfico 1.6.2).

Faltan docentes mujeres especialmente en países con una gran disparidad entre los sexos en la escolarización. En Djibouti y Eritrea, por cada 10 jóvenes varones escolarizados en el primer ciclo de la enseñanza secundaria solamente estaban escolarizadas unas ocho jóvenes, y los avances han sido muy limitados desde el año 2000. La proporción de docentes mujeres permaneció en un 25% en Djibouti durante el periodo en cuestión y en un 14% en Eritrea. En cambio, en Camboya, donde, en 1999, el nivel de disparidad entre los sexos en la

En el Níger, solo el 17% de los docentes de los establecimientos de enseñanza secundaria ha recibido formación

La falta de docentes mujeres es especialmente acusada en los países con una gran disparidad entre los sexos en la escolarización

de docentes mujeres
y segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2011



CAPÍTULO 1

escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, con 53 jóvenes escolarizadas por cada 100 varones, era el séptimo más alto del mundo, casi se había alcanzado la paridad entre los sexos antes de que finalizara el año 2011 y la proporción de docentes mujeres aumentó del 30% al 36%.

En cambio, en América Latina y el Caribe, donde suele ser mayor el número de niñas escolarizadas que el de niños, las mujeres representan por lo menos un 60% del número total de docentes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en el 70% de los países. En Suriname, donde hay 91 niños escolarizados por cada 100 niñas escolarizadas, el 75% de los docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria son mujeres.

Un número insuficiente de manuales escolares y una infraestructura deficiente obstaculizan el aprendizaje

Para ser eficaces, los docentes necesitan buenos materiales pedagógicos como, por ejemplo, los manuales escolares. Los factores que afectan a la calidad de los manuales escolares difieren y comprenden desde el contenido hasta la calidad de la impresión y la puntualidad con que se distribuyen. No obstante, muchos estudiantes sufren un problema básico: no pueden acceder a los manuales escolares.

En la República Unida de Tanzania, solo el 3,5% de todos los alumnos del sexto grado disfrutaba del uso exclusivo de un manual escolar de lectura (SACMEQ, 2010). En el Camerún, había 11 alumnos de enseñanza primaria por cada manual escolar de lectura y 13 por cada manual escolar de matemáticas en el segundo grado. Los más desfavorecidos eran los alumnos de los primeros grados. Por ejemplo, en Zambia había 3,5 estudiantes por cada manual escolar de matemáticas en el segundo grado en comparación con 2,3 estudiantes en el quinto grado (IEU, 2012). En Rwanda, donde la meta del Gobierno era conseguir que hubiera un manual escolar por cada dos alumnos, en un estudio de 2007 llevado a cabo en dos tercios de los distritos se observó que, en el primer grado, había 143 alumnos por cada manual escolar de kinyarwanda y 180 alumnos por cada manual escolar de matemáticas (Read y Bontoux (de próxima publicación)).

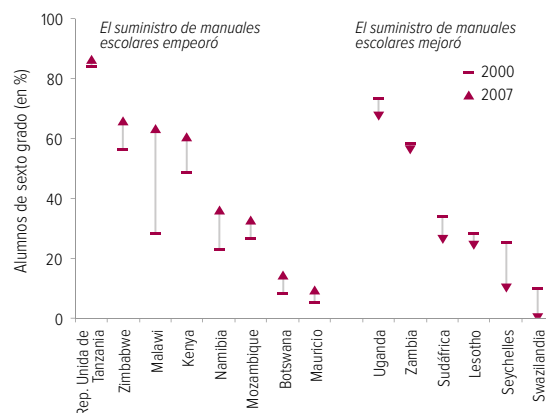
En algunos países, los manuales escolares son incluso más escasos. Entre 2000 y 2007, Kenya, Malawi y Namibia registraron un aumento rápido de

la escolarización, pero la disponibilidad de manuales escolares no corrió pareja con ese incremento. En Malawi, el porcentaje de estudiantes que no tenían un manual escolar o que habían de compartirlo con por lo menos otros dos estudiantes aumentó del 28% en 2000 al 63% en 2007 (Gráfico 1.6.3).

Entre los factores que limitan la disponibilidad de manuales escolares cabe señalar la escasa prioridad que se asigna a los insumos de enseñanza y aprendizaje en los presupuestos de educación de los países, los elevados precios de los manuales escolares y el deterioro de estos por el uso normal (Recuadro 1.6.1).

La infraestructura física deficiente es otro problema que afecta a los estudiantes en muchas partes del África Subsahariana. Con frecuencia, los niños se ven obligados a asistir a clase en aulas en las que hay un número excesivo de alumnos o a aprender fuera de estas y, también en este caso, los más desfavorecidos son aquellos que cursan los primeros grados. En Malawi se registra un promedio de 130 niños por aula en el primer grado, en comparación con 64 en el sexto grado (Gráfico 1.6.4). En el Chad, solo una de cada siete escuelas dispone de agua potable y solo una de cada cuatro tiene un retrete; y, además, solo una tercera parte de los retretes existentes son de uso exclusivo de las niñas (IEU, 2012).

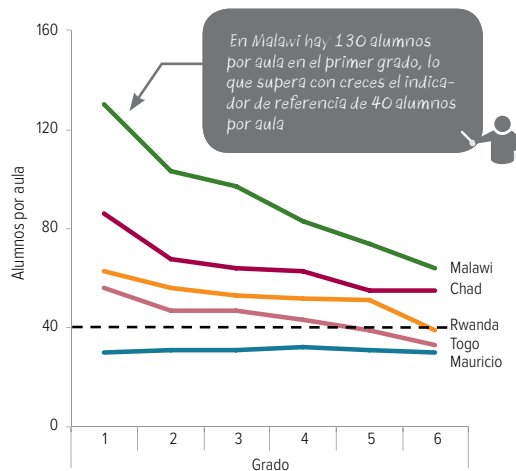
Gráfico 1.6.3: El acceso a los manuales escolares ha empeorado en algunos países del África Meridional y Oriental
Porcentaje de alumnos de sexto grado que no tienen acceso a manuales de lectura o han de compartirlos con dos o más alumnos, en países seleccionados, en el periodo comprendido entre 2000 y 2007



Fuente: SACMEQ (2010).

Gráfico 1.6.4: Los niños de los primeros grados a menudo aprenden en aulas en las que los alumnos están hacinados

Proporción de alumnos por aula en las escuelas públicas de enseñanza primaria, por grado, en países seleccionados del África Subsahariana, en 2011



Fuente: Base de datos del IEU.

Fortalecimiento de las evaluaciones del aprendizaje para medir los avances hacia las metas mundiales después de 2015

Habida cuenta de que 250 millones de niños no están adquiriendo los conocimientos básicos y de que la fecha límite para el logro de los objetivos de la Educación para Todos está cada vez más cerca, reviste una importancia fundamental establecer una meta mundial para después de 2015 con objeto de velar por que, antes de finales de 2030, todos los niños y los jóvenes, independientemente de cuáles sean sus circunstancias, adquieran competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas. Sin embargo, no basta con fijar una meta; también es crucial efectuar un seguimiento de los progresos a fin de asegurar que los países avanzan hacia el logro de esa meta.

Debe establecerse una meta mundial para después de 2015 con objeto de velar por que, antes de que finalice 2030, todos los niños y los jóvenes, independientemente de sus circunstancias, adquieran las competencias básicas

Recuadro 1.6.1: La disminución del costo de los manuales escolares ayuda a que aumente su disponibilidad

Podría lograrse que aumentara la disponibilidad de manuales escolares si se destinaran más recursos a los materiales de enseñanza y aprendizaje y se redujera el costo de cada manual. Los manuales escolares y otros materiales de enseñanza y aprendizaje representaron solo el 6,6% de los presupuestos de educación del África Subsahariana en 2009. Uganda asignó en 2009 apenas un 1,7% de su presupuesto ordinario de enseñanza primaria a los manuales escolares y los materiales de aprendizaje, lo que equivalía a 1,30 dólares estadounidenses por estudiante. En un análisis de 6 distritos del Pakistán se observó que solamente el 5% del presupuesto ordinario de 2009/10 se gastó en partidas no relacionadas con los salarios, y ese porcentaje fue de solo un 0,6% en uno de esos distritos.

Tras la supresión de los derechos de matrícula, algunos países introdujeron subvenciones por alumno para las escuelas con objeto de sufragar los gastos no salariales, incluidos los manuales escolares. No obstante, las subvenciones con frecuencia son insuficientes y pueden verse afectadas por los recortes presupuestarios. En la República Unida de Tanzania, el Gobierno reasignó la responsabilidad de adquirir manuales escolares y otros materiales de los distritos a las escuelas. Introdujo una subvención de 10 dólares estadounidenses por alumno de enseñanza primaria, reservando el 40% de esa subvención para manuales escolares y guías docentes. Sin embargo, esa cantidad de dinero solo permitía sufragar el 10% del costo del conjunto de los manuales escolares que necesitaba un alumno de quinto grado. Además, a causa de la inflación y los recortes presupuestarios, en 2011, a las escuelas llegaban menos de 2 dólares estadounidenses por alumno de enseñanza primaria. A ello hay que agregar que las escuelas recibieron su asignación varios meses después de que el año escolar hubiera comenzado, por lo que los fondos no estuvieron disponibles para comprar a tiempo manuales escolares.

La reducción del costo de los manuales escolares redundaría en un aumento significativo de su disponibilidad, incluso con los presupuestos existentes. En el África Subsahariana, un manual escolar de enseñanza primaria cuesta unos 4 dólares estadounidenses. En Viet Nam, en cambio, su costo es de 0,60 dólares estadounidenses porque es posible imprimir libros en el país y la competencia entre los editores hace que los precios bajen. Sin embargo, no todos los países cuentan con la capacidad técnica para hacerlo. Por ejemplo, en Timor-Leste, el costo unitario sería el doble si los libros se imprimieran en el propio país en lugar de en Singapur o Indonesia.

Otras medidas para reducir los costos unitarios podrían ser la mejora de la calidad de la impresión para alargar la vida útil de los manuales escolares, la impresión en blanco y negro en lugar de en color o el incremento de las tiradas. Según una estimación, en la India, el costo anual por manual escolar disminuye de 0,35 dólares estadounidenses a 0,14 si en las especificaciones de un libro de enseñanza primaria se indica que este tiene una vida útil de cuatro años en lugar de solo uno.

También es necesaria una mejora de la logística de la distribución a fin de lograr una disminución del desperdicio. Los costos aumentan a causa de una seguridad deficiente en el transporte y el almacenamiento, así como por el robo y la reventa de los libros a escuelas privadas. En un estudio de seguimiento llevado a cabo en Ghana se observó, por ejemplo, que en 2010 no era posible dar cuenta del paradero del 29% de los manuales escolares de inglés.

Fuentes: Bontoux (2012); Fredriksen (2012); Read y Bontoux (de próxima publicación); Twaweza (2012); IEU (2011); UNESCO (2013b); Banco Mundial (2008a).

CAPÍTULO 1

Las evaluaciones internacionales y regionales, que se han ampliado para dar cabida a más países a lo largo de los dos últimos decenios, brindan una buena base para llevar a cabo el seguimiento de esos progresos. Además de evaluar si los niños adquieren conocimientos básicos, la Comisión especial sobre métricas de los aprendizajes promueve una concepción más amplia de la educación [Comisión especial sobre métricas de los aprendizajes, 2013]. En esa concepción se subraya la necesidad de que la medición mundial del grado en que los niños están adquiriendo los conocimientos básicos se complemente con un seguimiento, dentro de los distintos países, de los progresos en el logro de un conjunto más amplio de resultados del aprendizaje.

En este apartado se presentan argumentos de que atender esta necesidad es importante, pero que también exige que los países refuercen sus sistemas nacionales de evaluación y velen por que estos se empleen para orientar la política de un modo que pueda ayudar a hacer frente a la crisis mundial del aprendizaje. Además, en este apartado se examinan los instrumentos de evaluación del aprendizaje que están disponibles para efectuar un seguimiento de los progresos realizados en el logro de un objetivo mundial en materia de aprendizaje, teniendo en cuenta las ventajas que brindan para el seguimiento de los avances en materia de aprendizaje y para orientar las políticas, así como aquellos principios clave que todavía es necesario que se aborden con miras a permitir realizar un seguimiento del aprendizaje a escala mundial.

Las evaluaciones nacionales son indispensables para orientar las decisiones en materia de políticas

En los últimos años, muchos gobiernos de países de ingresos bajos y medianos han prestado más atención a la medición de los resultados del aprendizaje en un intento por evaluar la calidad de sus sistemas de educación y por emplear los resultados obtenidos de esas mediciones para orientar las decisiones en materia de políticas. Sin embargo, los responsables de formular las políticas a menudo consideran que su sistema de exámenes públicos equivale a un sistema nacional de evaluación, a pesar de que uno y otro tienen finalidades muy distintas. Los sistemas de exámenes públicos se utilizan para determinar si los estudiantes pueden avanzar entre dos niveles de educación (y, por consiguiente, establecen normas e indicadores de referencia con arreglo a las plazas disponibles); las evaluaciones nacionales

deberían ser un instrumento de diagnóstico que permitiera determinar si los estudiantes alcanzan los niveles de aprendizaje que se esperan en los planes y programas de estudio para una edad o un grado determinados, y de qué manera el logro de esos niveles de aprendizaje cambia en subgrupos de la población con el transcurso del tiempo.

La prueba definitiva de la validez de las evaluaciones nacionales como instrumento de diagnóstico consiste en saber si los resultados se emplean eficazmente para ayudar a los ministerios de educación a fortalecer la combinación de políticas con el propósito de lograr que mejoren la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje. Muchos sistemas nacionales de evaluación presentan deficiencias a ese respecto. El Brasil es una excepción al haber usado las evaluaciones nacionales para lograr una mejora sustancial de la calidad de la educación, especialmente en el caso de los grupos desfavorecidos. En este país se emplea un sistema nacional de evaluación, Prova Brasil, para elaborar un Índice de desarrollo de la educación básica, en el que se combinan mediciones del aprendizaje y de los progresos de los estudiantes, comprendidos las tasas de repetición, el paso de un grado a otro y las tasas de graduación. Ha sido un instrumento clave para conseguir que las escuelas rindan cuentas de la calidad de la educación que imparten. Cada escuela, en colaboración con la municipalidad y con la supervisión de cada estado federal, elabora un plan estratégico para lograr la mejora del aprendizaje necesaria. Aquellas escuelas que obtienen peores resultados reciben más apoyo (Bruns y otros, 2012).

La acción gubernamental no es la única vía para dotarse de un sistema de evaluación eficaz que permita orientar las decisiones sobre las políticas nacionales. Algunas organizaciones de la sociedad civil han llamado la atención de los gobiernos sobre la necesidad de reformas y han prestado apoyo a algunas comunidades locales que piden una mejora de los resultados del aprendizaje en las escuelas. En la India, por ejemplo, el Informe Anual sobre la Situación de la Educación (ASER), elaborado por la ONG Pratham, ha influido en la formulación de la política y la planificación concebidas para mejorar la calidad de la educación. Las conclusiones de ese informe contribuyeron al 12º plan quinquenal de la India (2012-2017) y ayudaron a hacer hincapié en el aprendizaje básico como un objetivo explícito de la educación primaria, así como en la necesidad de disponer de evaluaciones periódicas del

aprendizaje para, de ese modo, cumplir los objetivos de calidad. Pratham también ha usado los resultados de su informe anual para influir en la política y la práctica educativas en la esfera de los estados. En Rajastán, por ejemplo, los resultados del Informe Anual sobre la Situación de la Educación han llevado al gobierno de ese estado a centrarse en la mejora de la enseñanza en los primeros grados.

La ayuda internacional puede servir de catalizador para dotarse de sistemas nacionales de evaluación eficaces. En Liberia, una evaluación financiada por un proyecto del Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) puso de manifiesto la poca capacidad de lectura de los niños en los primeros grados, lo que llevó al Ministerio de Educación a introducir reformas. Estas reformas incluyen la revisión de los planes y programas de estudios nacionales con objeto de que la lectura se imparta como una materia separada y de que se fortalezca la capacidad para formar y prestar apoyo a los docentes en lo concerniente a los enfoques de la lectura en los primeros grados (Davidson y Hobbs, 2013). De manera análoga, Zambia se ha venido beneficiando del Fondo Fiduciario de Rusia de Ayuda a la Educación para el Desarrollo, de cuya ejecución se ocupa el Banco Mundial, que tiene por objeto ayudar a los países de bajos ingresos a reforzar la capacidad de las instituciones para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y utilizar los resultados obtenidos con miras a mejorar la calidad de la educación (Banco Mundial, 2013h).

Es necesario que otros países aprendan de esas experiencias y utilicen las evaluaciones nacionales para efectuar un seguimiento del aprendizaje de un modo que pueda servir para orientar las políticas. No obstante, a fin de disponer de una visión general comparable de los progresos realizados en materia de aprendizaje, también se necesitan planteamientos regionales e internacionales.

Las evaluaciones regionales e internacionales revisten una importancia fundamental para un seguimiento mundial

Las evaluaciones regionales e internacionales se han desarrollado considerablemente desde la década de 1990 y abarcan un número cada vez mayor de países, materias y niveles (Cuadro 1.6.2). La participación en una evaluación regional o internacional ayuda a incentivar el interés por mejorar el aprendizaje en todo el mundo. De la misma manera que la mejora del seguimiento

mundial del acceso a la educación ha ayudado a mantener la presión sobre los gobiernos para que velen por que todos los niños finalicen la enseñanza primaria, una mejora del seguimiento mundial del aprendizaje puede alentar a los gobiernos a asegurarse de que todos los niños no solo acuden a la escuela, sino que también adquieren los conocimientos básicos.

La participación en esas evaluaciones puede plantear problemas. Es posible que la necesidad de poder llevar a cabo comparaciones entre los distintos países conlleve que se pida a los países que evalúen a los estudiantes en ámbitos de los planes y programas de estudios con los que no están familiarizados, por lo que cabe la posibilidad de que los países reconfiguren sus sistemas para adaptarse a estas evaluaciones internacionales de una manera que no se corresponde con sus circunstancias. Además, en ocasiones, las evaluaciones se emplean inadecuadamente para clasificar a los países, algo que puede desalentar la participación de los países más pobres, en los que es menor el número de niños que adquieren los conocimientos básicos. A ello ha de añadirse que el costo de la participación puede ser considerable para los países más pobres, que probablemente necesiten asistencia de organismos internacionales de ayuda.

Sin embargo, es crucial que todos los países participen en evaluaciones regionales e internacionales para determinar si todos los niños, independientemente de cuáles sean sus circunstancias, están adquiriendo los conocimientos básicos. Estas evaluaciones promueven una cultura de la transparencia, debates públicos basados en datos empíricos sobre los resultados del aprendizaje y una mejora de la formulación de las políticas nacionales e internacionales. También pueden ser de ayuda para que los países desarrollen su capacidad de analizar los resultados y evaluar un conjunto más amplio de competencias (Bloem, 2013).

Algunos países han utilizado con resultados satisfactorios las evaluaciones regionales e internacionales para orientar su política nacional. Armenia, que ha participado en tres ciclos de la Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS), ha distribuido periódica y ampliamente ejemplares de los informes sobre sus resultados y ha difundido las conclusiones principales por medio de comunicados de prensa, la televisión, la radio y los periódicos. El Ministerio de Educación y Ciencia ha utilizado los resultados

CAPÍTULO 1

para efectuar un seguimiento del efecto de las reformas en los niveles de rendimiento escolar de los estudiantes, mejorar los planes y programas de estudios y la formación de los docentes, y orientar las actividades de evaluación del aprendizaje en el aula (Banco Mundial, 2013b).

Namibia ha usado la información de una evaluación regional para lograr una mejora del aprendizaje

Análogamente, Namibia ha usado la información de la encuesta del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) para mejorar el aprendizaje. Este país experimentó uno de los mayores aumentos en los resultados en lectura y matemáticas de los registrados por un país entre 2000 y 2007. El aumento de más de 40 puntos en ambas calificaciones se ha atribuido a las políticas que proporcionaron ayuda adicional a seis regiones que presentaban resultados deficientes (Makuwa, 2010).

A fin de que las evaluaciones internacionales y regionales del aprendizaje sirvan para facilitar el seguimiento de los objetivos mundiales del aprendizaje después de 2015, deben tenerse en cuenta tres principios fundamentales:

Es necesario incluir a todos los niños y los jóvenes en la evaluación del aprendizaje, con independencia de que estén o no escolarizados. Las evaluaciones regionales e internacionales deben contribuir a una mejora de la comprensión de los efectos de la pobreza, la etnia, el lugar donde se vive y el sexo en los resultados del aprendizaje, así como de la manera en que las políticas pueden responder a estas cuestiones. Para ello, es preciso tener en cuenta a los niños más desfavorecidos, que tal vez ya se encuentren fuera del sistema escolar. En las evaluaciones solo se reúne información de los estudiantes, sin incluir información sobre los niños que no están escolarizados, lo que puede dar lugar a resultados engañosos. Por ejemplo, en Mozambique, el Níger y la República Centroafricana, más de la mitad de los niños no están escolarizados. Aunque es probable que la inmensa mayoría de esos niños no haya adquirido los conocimientos básicos, su exclusión conlleva que se subestime la magnitud del problema y también puede descargar a los gobiernos de la obligación de abordar las necesidades de aprendizaje de esos niños.

Esa cuestión también es pertinente en las evaluaciones de los niños de más edad. Incluso en los países de ingresos más altos de la Organización

de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que participan en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), el 13% de los jóvenes de 15 años no está escolarizado. Es difícil determinar si los adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de la enseñanza secundaria que han abandonado los estudios antes de cumplir los 15 años no han adquirido los conocimientos básicos. Los gobiernos solo pueden formarse una idea de conjunto de los resultados del aprendizaje de la población si se incluye a esos jóvenes en las evaluaciones. Una forma de incluir a todos los niños y jóvenes, independientemente de que estén o no escolarizados, es evaluar el grado de alfabetización de los jóvenes en el marco de las encuestas de hogares. Ya se hace en las encuestas de demografía y salud y en las encuestas a base de indicadores múltiples (véase un análisis de estos datos en el Capítulo 4), aunque con el único propósito de reunir información muy básica sobre la alfabetización.

La OCDE brinda otro planteamiento al reconfigurar sus encuestas del PISA para que sean más pertinentes para los países en desarrollo y permitan, a la vez, obtener resultados que sean comparables con la evaluación principal del PISA. Con el PISA para el desarrollo se pretende analizar cuál es la mejor manera de incluir a los jóvenes no escolarizados, y sus resultados ayudarán a orientar los enfoques futuros.

Se necesita mejor información sobre las características de los medios de los que provienen los estudiantes a fin de determinar qué grupos de estudiantes no están aprendiendo. En todas las evaluaciones regionales e internacionales se reúne información sobre el origen socioeconómico de los niños (véase el Cuadro 1.6.2). Sin embargo, algunos países deciden no participar en ese proceso, como México en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), lo que reduce el grado en que pueden compararse los resultados y, por consiguiente, su utilidad. La posibilidad de comparación también se ve mermada cuando en los estudios no se diferencia claramente entre los niños de hogares acomodados y aquellos que proceden de hogares desfavorecidos. Los análisis llevados a cabo para el presente Informe hacen pensar que las encuestas realizadas en el marco del Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa (PASEC) muestran que, en algunos países, los

niños de las familias más desfavorecidas logran resultados tan buenos como los de los niños de las familias con una mejor situación, una conclusión que probablemente refleje deficiencias en la manera en que se reúne la información sobre el origen socioeconómico, y no unos resultados escolares buenos de los estudiantes de los hogares pobres.

La reunión de información sobre la situación socioeconómica no es una tarea sencilla cuando la fuente de información es un niño o un joven, que tal vez no sepa, por ejemplo, cuáles son los ingresos o los gastos de su familia. Es mejor obtener esa información por conducto de las encuestas de hogares. No obstante, se han elaborado algunas mediciones muy sólidas que permiten reunir información comparable por medio de mediciones sustitutivas de la situación socioeconómica, como la educación parental, la ocupación de los padres y la propiedad de artículos específicos (radios, televisores, automóviles o teléfonos móviles). Debería ser posible elaborar indicadores comparables entre distintos países y estudios, de manera que se pudiera identificar con mayor precisión a los niños más desfavorecidos.

Debería incluirse en las evaluaciones información sobre la calidad de los sistemas educativos. A fin de orientar las políticas, es fundamental saber no solo qué estudiantes no están aprendiendo, sino también conocer qué otros factores pueden conducir a que los resultados del aprendizaje sean insatisfactorios. Reunir información sobre el entorno escolar y la calidad de los docentes puede ayudar a determinar si se cuenta con las estrategias correctas. En este sentido, es útil la información sobre los conocimientos que tienen

los docentes de las materias que imparten reunida por los países que participan en la encuesta del SACMEQ. También podría tenerse presente la experiencia de la Encuesta Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS), habida cuenta de que en sus encuestas se recopilan datos obtenidos de los estudiantes, los docentes, los directores de los establecimientos de enseñanza y los expertos en los planes y programas de estudios sobre el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, lo que permite un análisis en mayor profundidad de los vínculos entre las características individuales y la calidad de los sistemas educativos (Drent y otros, 2013).

Las evaluaciones regionales e internacionales existentes difieren en muchos aspectos, incluidos los grupos en que se centran las evaluaciones y las competencias evaluadas. No hay ningún motivo de peso que permita argüir que los países deberían decidir participar en una evaluación y no en otras. Sin embargo, si se quiere que los encargados de formular las políticas en las distintas partes del mundo tengan una visión de la magnitud de la crisis mundial del aprendizaje y, de ese modo, puedan adoptar medidas para hacerle frente, será necesario que los organismos que participan en la administración de las evaluaciones regionales e internacionales colaboren para lograr un aumento del grado en que sus instrumentos son susceptibles de comparación. Hay algunos indicios de que esto ya está ocurriendo: la encuesta TIMSS, el estudio del PASEC y la encuesta del SACMEQ se han coordinado respecto de algunos apartados de las pruebas con objeto de velar por que haya una base mínima que permita la comparación de sus resultados respectivos.

Se necesita mejor información de las evaluaciones del aprendizaje para identificar a los niños que proceden de medios desfavorecidos

CAPÍTULO 1

Cuadro 1.6.2: Principales estudios regionales e internacionales de evaluación del aprendizaje

General						Datos sobre el contexto familiar, socioeconómico y educativo		
Evaluación	Países	Grupo evaluado	Materias	Frecuencia	Años	Situación socioeconómica	Otros	Rendimiento escolar previo
Internacionales								
TIMSS	76	4º y 8º grado	Matemáticas Ciencias	Ciclo cuatrienal	1995, 1999, 2003, 2007, 2011 , 2015	Libros, computadora, escritorio de estudio, educación parental, ocupación de los padres	Idioma hablado en el hogar, país de nacimiento del estudiante y de sus padres	Educación preescolar, alfabetización y nociones de aritmética tempranas
PIRLS	59	4º grado	Lectura	Ciclo quinquenal	2001, 2006, 2011 , 2016			
PISA	73	15 años de edad	Lectura Matemáticas Ciencias	Ciclo trienal	2000, 2003, 2006, 2009, 2012 , 2015	Índice basado en la educación parental, la ocupación de los padres y las pertenencias familiares, incluidos los libros	Idioma hablado en el hogar, país de nacimiento del estudiante y de sus padres y hábitos de lectura	Repetición de grado, rendimiento escolar declarado por el encuestado, educación preescolar y clases complementarias
Regionales								
LLECE América Latina	18	3er y 6º grado	Lectura Matemáticas Ciencias	Variable	1997 2006 (SERCE) 2013 (TERCE)	Índice basado en la educación parental, las instalaciones de la vivienda, la propiedad de activos, los materiales de construcción de la vivienda y los libros	Idioma hablado en el hogar, trabajo infantil y hábitos de lectura	Repetición de grado, edad de inicio de la escolarización y enseñanza preescolar
SACMEQ África Oriental y Meridional de habla inglesa	14	6º grado	Lectura Matemáticas	Variable	1995-1997, 2000-2002, 2007 , 2014	Índice basado en la educación parental, la ocupación de los padres, las pertenencias familiares y los libros	Idioma hablado en el hogar, trabajo infantil y distancia recorrida hasta el centro de enseñanza	Repetición de grado, absentismo escolar y enseñanza preescolar
PASEC África Subsahariana y Asia Sudoriental de habla francesa	24	2º y 5º grado y, desde 2014, 6º grado	Lectura Matemáticas	Variable	1993-1995, 1997-2001, 2004-2010 , 2014	Instalaciones de la vivienda (agua, saneamiento y electricidad), consumo de carne, alfabetización de los padres y libros	Idioma hablado en el hogar	Se examina a los mismos estudiantes a lo largo de un periodo, repetición de grado, absentismo escolar y enseñanza preescolar

Nota: Las fechas en negrita indican los ciclos más recientes; las fechas en cursiva corresponden a los próximos ciclos.

No dejar a nadie rezagado – ¿Cuánto tiempo tomará?

Después de 2015 quedarán tareas pendientes en relación con los seis objetivos de la EPT, y es probable que aparezcan nuevas prioridades. En esta sección se abordan tres cuestiones: la finalización universal de la educación primaria, la finalización universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria y la alfabetización de todos los jóvenes, y se evalúa cuánto tiempo llevará cumplir estos tres objetivos, pensando particularmente en llegar a los más marginados.¹

El panorama que se desprende de este análisis es preocupante. En muchos países, la última etapa antes de lograr la educación primaria universal no llegará en la generación actual, a menos que se concierten medidas de apoyo a los niños más desfavorecidos. Las tendencias recientes apuntan a que no se logrará que los niños y las niñas más pobres de más de 20 países terminen la educación primaria en el último cuarto de este siglo (y no se conseguirá que todos ellos acaben el primer ciclo de secundaria antes del próximo siglo).

Lograr que todos terminen la escuela primaria

Muchos de los países más pobres del mundo han logrado grandes avances en la ampliación del acceso a la educación primaria desde 2000. Para medir los avances suele utilizarse la tasa neta ajustada de escolarización primaria. Este indicador puede ofrecer una instantánea del número de niños en edad escolar que van a la escuela pero, como se mostró en el análisis del Objetivo 2, no indica si terminan realmente la educación primaria. Los datos de encuestas a los hogares sobre el porcentaje de jóvenes que terminaron la educación primaria aportan una imagen más clara de los avances reales hacia el Objetivo (y permiten saber si se avanza por igual en los distintos grupos de población).

Diecisiete de los 74 países analizados, en su mayoría de ingresos medianos altos, han logrado que todos terminen los estudios primarios o se prevé que lo logren a más tardar en 2015 si se mantienen las tendencias recientes. Sin embargo, incluso para 2030 solo 26 de esos países habrán alcanzado el objetivo. No se prevé que la mayor parte de los países de ingresos medianos bajos

logren que todos los niños terminen la escuela primaria hasta los años 2030 ó 2040. En el caso de los países de bajos ingresos la perspectiva es aún peor: según las últimas tendencias solo empezarán a cumplir este objetivo a partir de los años 2040. Cuatro países del África Occidental, Burkina Faso, Malí, el Níger y el Senegal, no lo conseguirán antes de 2070.

Los grupos desfavorecidos se enfrentan a una realidad todavía más dura. Entre los países de bajos ingresos del África Subsahariana incluidos en la muestra, se prevé que Zimbabwe y Kenya sean los primeros en lograr que todos terminen la escuela primaria, en 2019 y 2026 respectivamente. En lo tocante a los niños de zonas urbanas, el objetivo ya se ha cumplido en Zimbabwe y se prevé que en Kenya se cumpla a más tardar en 2018. Pero para los niños de zonas rurales de ambos países, el objetivo no se alcanzará hasta finales de los años 2020 (gráfico 1.7.1A). Se prevé que el periodo que transcurrirá entre el logro de este objetivo entre los niños de zonas urbanas y las niñas de zonas rurales sea mucho más largo en otros países: 39 años en la República Democrática Popular Lao, 46 años en el Yemen, 52 años en Etiopía y 64 años en Guinea.

Las diferencias son todavía más marcadas si se consideran las tendencias previstas por sexo y renta familiar. Aunque se prevé que los niños ricos de 56 de los 74 países cumplan el objetivo a más tardar en 2030, ello solo ocurrirá con las niñas pobres de siete países. Incluso en 2060, las niñas pobres no terminarán los estudios primarios en 24 de los 28 países de bajos ingresos incluidos en la muestra.

Los países de ingresos medianos bajos y gran población también afrontan retos considerables. En Nigeria, por ejemplo, los niños ricos ya terminan la escuela primaria, pero tal vez pasen otras tres generaciones antes de que las niñas pobres lo hagan. En el Pakistán se prevé lograr que los niños ricos de ambos sexos terminen la educación primaria antes de 2020 pero, según las últimas tendencias, los niños pobres solo alcanzarán esta meta fundamental a finales de los años 2050 y las niñas pobres poco antes de finales de siglo. En la República Centroafricana, se prevé lograr que los niños ricos terminen la educación primaria antes de fines de 2037, pero las niñas pobres solo después de 2100 (gráfico 1.7.1B).

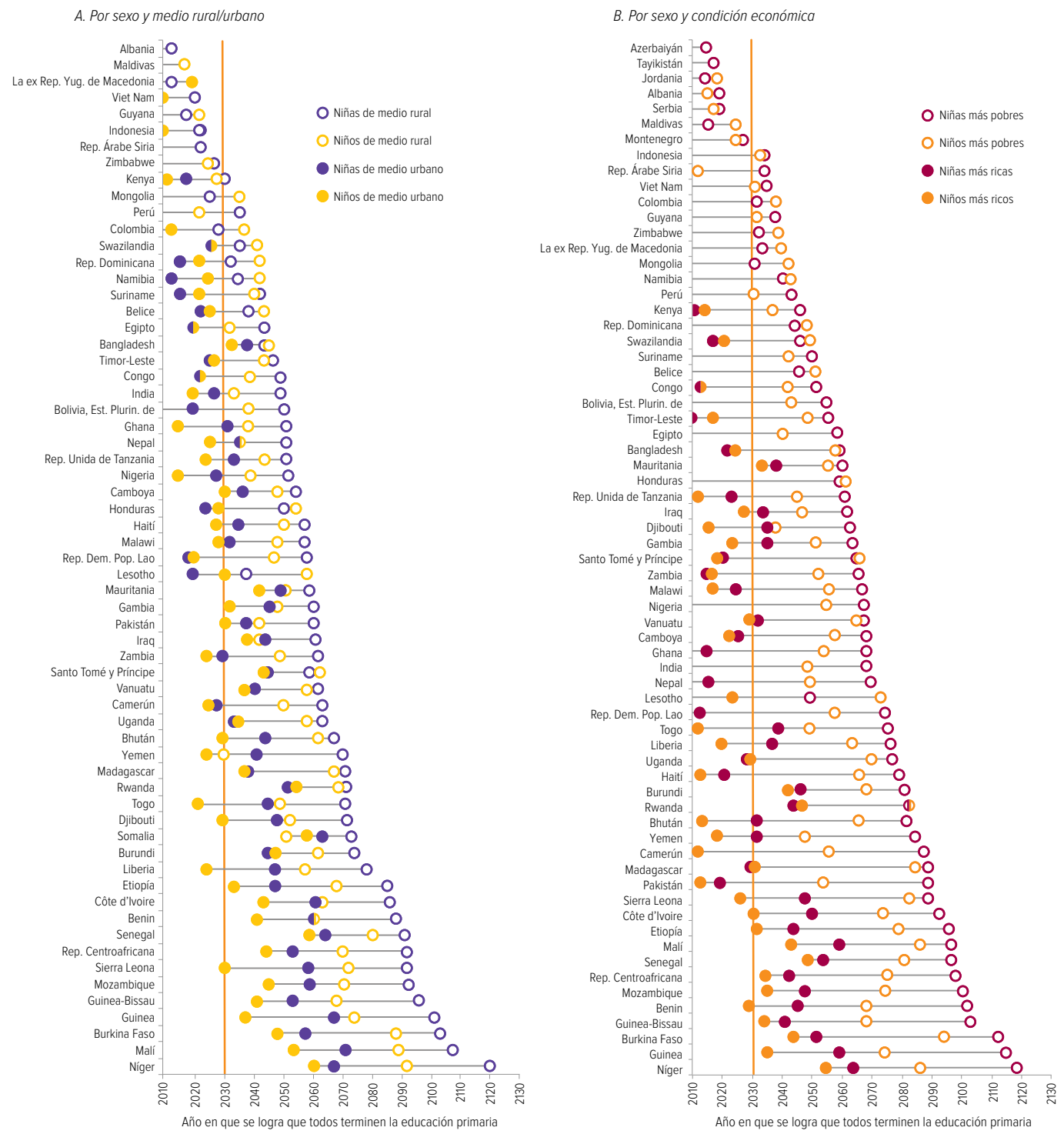
Incluso en 2060, las niñas pobres no terminarán los estudios primarios en 24 de los 28 países de bajos ingresos incluidos en la muestra

1. El análisis se basa en encuestas a hogares realizadas en 74 países de ingresos bajos y mediano (Lange, 2013).

CAPÍTULO 1

Gráfico 1.7.1: Según las tendencias recientes, en varios países se tardará por lo menos otras dos generaciones en lograr que todos, incluidos los pobres, terminen la escuela primaria

Año en que se prevé lograr unos índices de finalización de la educación primaria superiores al 97% (países escogidos)



Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), inspirado en Lange (2013).

No dejar a nadie rezagado – ¿Cuánto tiempo tomará?

Lograr la finalización universal del primer ciclo de enseñanza secundaria

En general se espera que uno de los objetivos de la educación para después de 2015 sea lograr que todos terminen el primer ciclo de la enseñanza secundaria a más tardar en 2030. Para fundamentar las decisiones que se adopten respecto de este objetivo es vital examinar las proyecciones relativas al tiempo que tardarán los países en alcanzar esta meta.

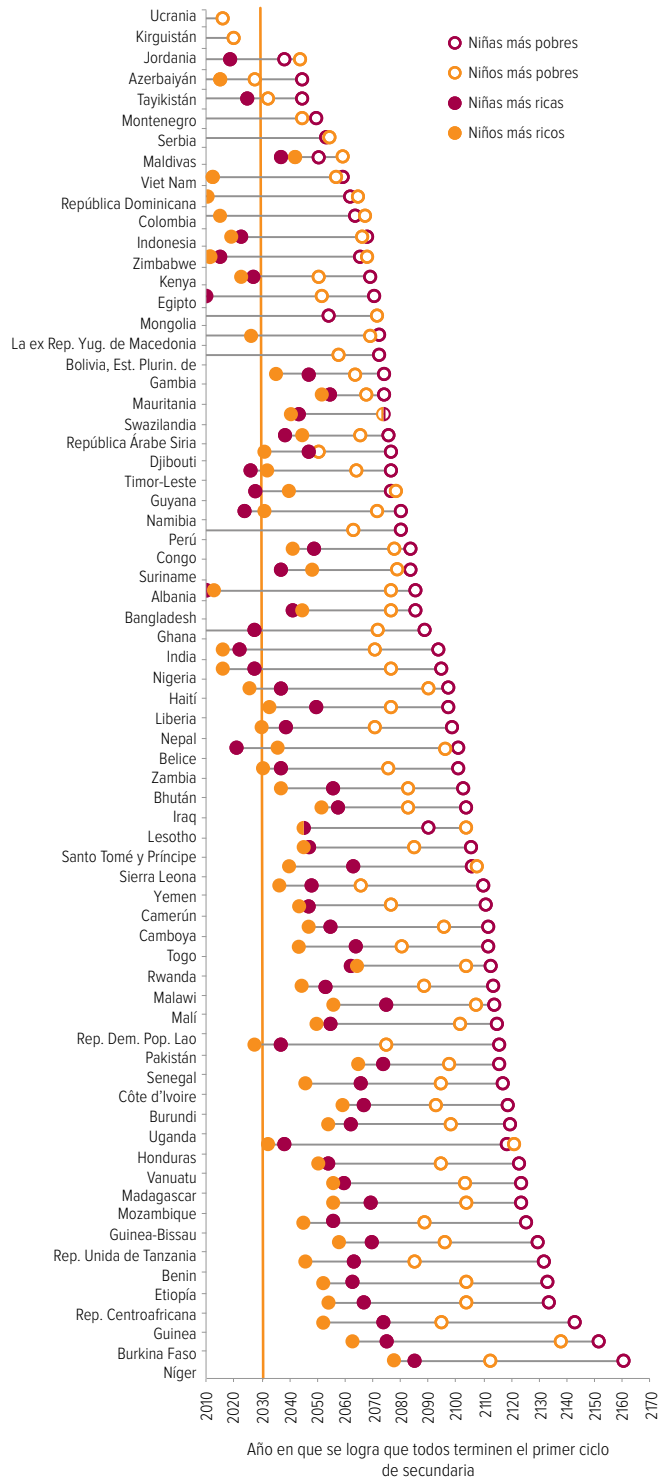
De los 74 países analizados, solo en seis se logrará que todos los niños terminen el primer ciclo de enseñanza secundaria antes de 2015, según las tendencias recientes. En 25 países, menos de la mitad de los adolescentes terminará el primer ciclo de secundaria para esas fechas, lo que muestra que quedará mucho camino por recorrer después de 2015.

Según las proyecciones para 2030, se estima que 11 países de la muestra, en su mayoría de ingresos medianos altos, habrán logrado ese año que todos terminen el primer ciclo de secundaria. Se prevé que 14 de los 31 países de ingresos medianos bajos de la muestra no lo logren hasta 2060 y que solo seis países de bajos ingresos lo hagan antes de ese año. Según las tendencias recientes, pasarán por término medio 19 años en los países de bajos ingresos y 17 en los de ingresos medianos bajos entre el momento en que se logre que todos terminen la escuela primaria y el momento en que todos terminen el primer ciclo de secundaria.

Probablemente el desfase entre grupos de mejores resultados y grupos de peores resultados será aún mayor para lograr la finalización universal del primer ciclo de secundaria que para lograr que todos terminen la educación primaria. En 44 de los 74 países, habrá un desfase de al menos 50 años entre el conjunto de los niños más ricos que terminen el primer ciclo de secundaria y el conjunto de las niñas más pobres que lo logren. En los países de bajos ingresos, el desfase medio es de 63 años (Gráfico 1.7.2).

En Honduras se prevé alcanzar este objetivo en la década de 2030 para los niños más ricos de ambos sexos, pero casi 100 años después para los más pobres. En 2011-2012, el 84% del grupo de los más ricos, pero solo el 10% del de los más pobres, terminaron el primer ciclo de secundaria (Secretaría de Salud de Honduras y otros, 2013).

Gráfico 1.7.2: Lograr que todos terminen el primer ciclo de enseñanza secundaria requerirá esfuerzos más concertados
Año en que se prevé lograr unos índices de finalización del primer ciclo de enseñanza secundaria superiores al 97%, por sexo y condición económica (países escogidos)



En 44 de los 74 países, habrá un desfase de al menos 50 años entre el conjunto de los niños más ricos que terminen el primer ciclo de secundaria y el conjunto de las niñas más pobres que lo logren

Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), inspirado en Lange (2013).

CAPÍTULO 1

En el Níger, el desfase entre los grupos más y menos favorecidos en cuanto a este objetivo también se extenderá por un siglo, con una enorme disparidad entre los sexos: de prevalecer las tendencias actuales se prevé que el conjunto de las niñas más pobres termine el primer ciclo de secundaria casi medio siglo después que el conjunto de los niños más pobres.

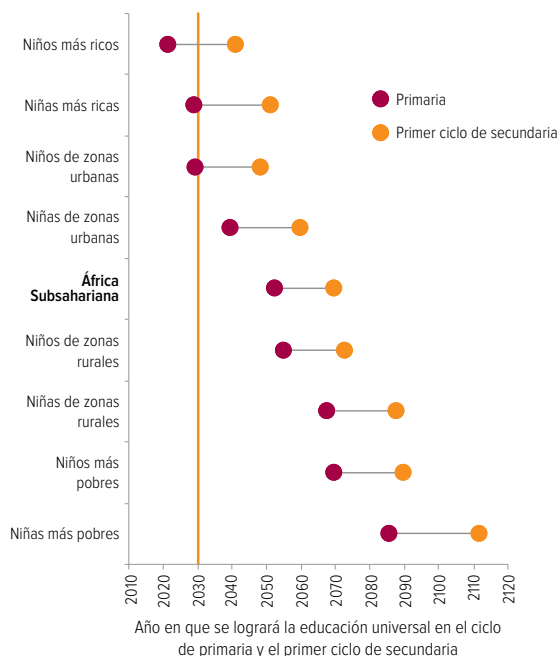
¿Cuánto se tardará en lograr la finalización universal en el África Subsahariana?

Los datos disponibles acerca del número de alumnos que terminan el ciclo de la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria abarcan más de las cuatro quintas partes de la población del África Subsahariana, lo que permite calcular las tasas medias de finalización de los ciclos para diferentes grupos de población en toda la región (Gráfico 1.7.3). En promedio, si se confirman las tendencias recientes, la región no alcanzará la finalización universal de la enseñanza primaria hasta 2052, más de 35 años después del objetivo de Dakar y dos decenios después de la fecha estimada del logro de los objetivos de la educación para después de 2015. Si bien se espera que los niños alcancen este objetivo de aquí a 2046, en promedio, se estima que los niños más ricos lo alcanzarán en 2021, antes de la meta fijada para después de 2015, pero los niños más pobres solo en 2069. Las niñas quedan muy rezagadas: en promedio, lo lograrán en 2057, aunque se prevé que en el caso de las niñas ricas, se lo consiga en 2029. En el de las niñas más pobres, en cambio, solo se alcanzará esta meta en 2086.

Por término medio, si se mantienen las tendencias recientes, se logrará la finalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria en el África Subsahariana en 2069, o sea, varios decenios después de las fechas límite fijadas actualmente. Las niñas lograrán la finalización universal del primer ciclo de secundaria de aquí a 2075, en promedio. Las que pertenecen a la quinta parte más acomodada de la población alcanzarán esta meta en 2051, pero actualmente se prevé que las que proceden de la quinta parte más pobre de los hogares no lo conseguirán antes de 2111.

Gráfico 1.7.3: El África Subsahariana dista mucho de lograr la educación universal en el ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria

Año previsto para el logro de una tasa de finalización de la educación primaria y del primer ciclo de secundaria superior al 97%, por grupo de población en el África Subsahariana



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en Lange (2013).

En general, se prevé que, en promedio, todos los niños que viven en países de bajos ingresos finalizarán el ciclo de primaria en 2053 y el primer ciclo de secundaria en 2072. Los países de ingresos medianos bajos alcanzarán estas metas dos decenios antes, en 2036 para la escuela primaria y en 2053 para la secundaria.

Lograr la alfabetización universal de los jóvenes

Incluso habiendo terminado el ciclo de enseñanza primaria los niños no necesariamente saben leer y escribir (véase el Capítulo 4). A fin de evaluar cuánto se tardará en lograr la alfabetización universal de los jóvenes, se hicieron proyecciones basadas en datos procedentes de encuestas por

The poorest young women in low and lower middle income countries will only achieve universal literacy by 2072

hogares, disponibles en 37 países para la totalidad de la población y en 68 países para la población femenina únicamente.

Si se mantienen las tendencias recientes, entre los 37 países para los que se dispone de información sobre el conjunto de la población, hay 11 países en los que tal vez no se logre la alfabetización universal de los jóvenes antes de 2060; la mayoría de ellos son países de ingresos bajos y medianos bajos. En el grupo más amplio de los 68 países que solo disponen de una muestra de la población femenina, hay 22 países de ingresos bajos y medianos bajos donde es posible que la alfabetización universal de los jóvenes no se consiga antes de 2060.

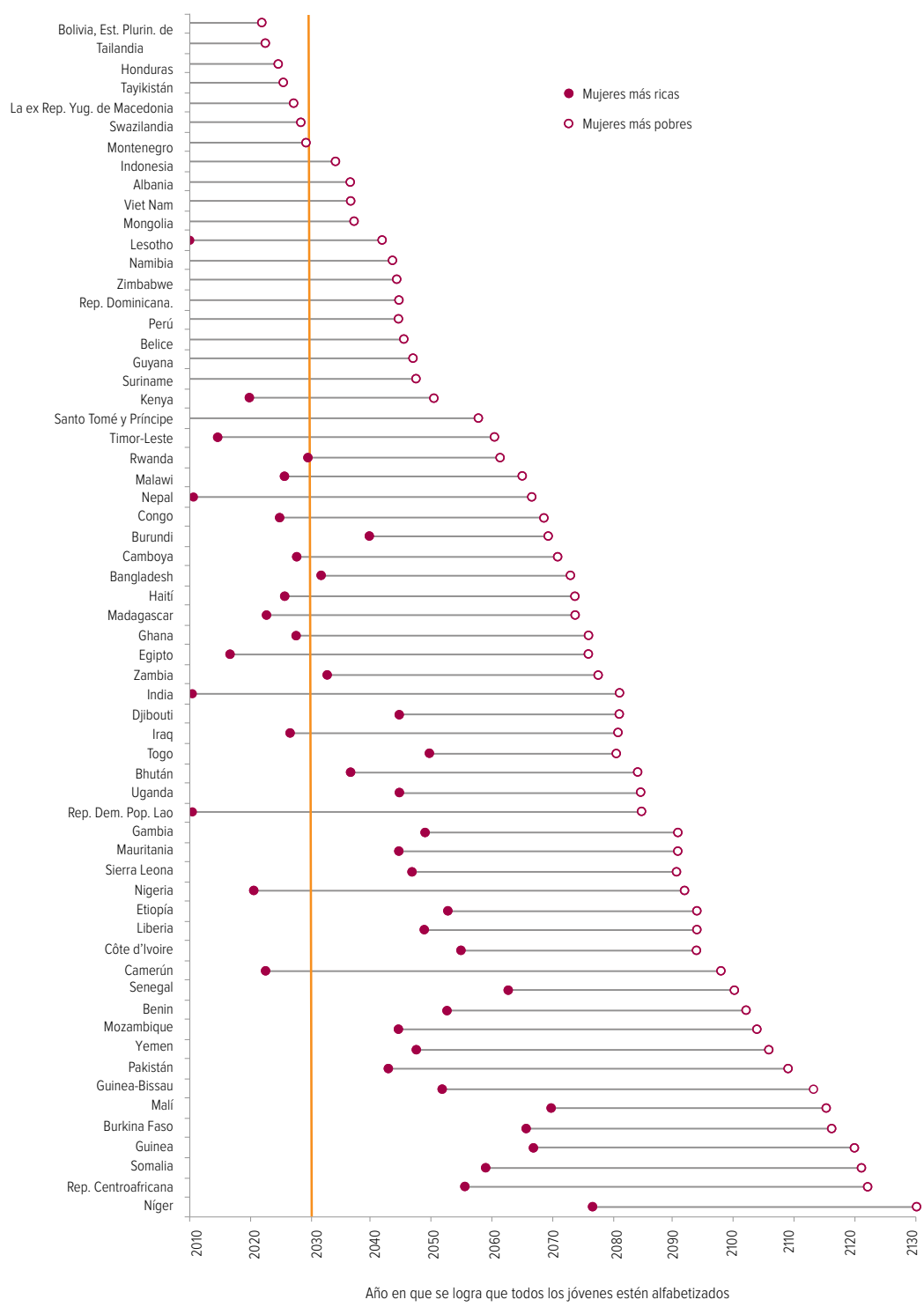
La situación es peor aún para las mujeres más pobres: en los 68 países mencionados, solo se alcanzará la alfabetización universal de las jóvenes más pobres en 2072, en promedio. En la India y la República Democrática Popular Lao, las jóvenes de familias más acomodadas ya han logrado la alfabetización universal pero las más pobres solo lo harán alrededor de 2080. En Nigeria, aunque casi se ha alcanzado la alfabetización universal de las jóvenes más ricas de edad comprendida entre los 15 y los 24 años, para las más pobres habrá que esperar 70 años antes de que se haga efectivo este derecho fundamental si no se toman medidas enérgicas para luchar contra el analfabetismo en los grupos más desfavorecidos (Gráfico 1.7.4)

Conclusión

Estas proyecciones sobre el tiempo que podría tardarse en universalizar la educación primaria y secundaria y la alfabetización de los jóvenes son extremadamente desconcertantes. Con todo, se basan en tendencias recientes que podrían cambiar si los gobiernos, los donantes y la comunidad educativa internacional adoptaran de consuno medidas para hacer que la educación llegue a todos, también a los marginados. El principal mensaje que se desprende del presente análisis es la necesidad crucial de seguir de cerca los avances en el logro de los objetivos de la educación respecto de los grupos más desfavorecidos después de 2015 y de establecer políticas que mantengan y aceleren estos avances corrigiendo los desequilibrios.

CAPÍTULO 1

Gráfico 1.7.4: Para las jóvenes más vulnerables la alfabetización es un sueño lejano
 Año en que se prevé lograr unos índices de alfabetización de las jóvenes superiores al 97%, por condición económica (países escogidos).



Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), inspirado en Lange (2013)

El seguimiento de los objetivos mundiales de la educación después de 2015

Desde la aprobación de los seis objetivos de la Educación para Todos en Dakar (Senegal) en el año 2000, la falta de metas e indicadores precisos ha impedido que algunas de las prioridades de la educación recibieran la atención que merecen. Para conseguir que nadie quede rezagado después de 2015, es vital que el marco mundial comprenda metas e indicadores con los que seguir la evolución de los grupos más desfavorecidos.

A medida que se conforma el nuevo marco mundial de desarrollo va surgiendo un consenso en torno a las aspiraciones en materia de educación para después de 2015 (UNESCO y UNICEF, 2013; Naciones Unidas, 2013b y 2013c). He aquí algunas de las prioridades comunes:

- resolver las tareas pendientes relativas a la finalización de la escuela primaria;
- ampliar los objetivos incorporando el acceso universal a programas de atención y educación de la primera infancia y la finalización del primer ciclo de enseñanza secundaria;
- garantizar que los niños no solo vayan a la escuela, sino también que aprendan;
- asegurarse de que todos los jóvenes y los adultos posean las competencias necesarias para el mundo del trabajo;

Estos objetivos constituyen una base sobre la cual establecer otros más ambiciosos, también en el plano nacional.

El Grupo de Alto Nivel sobre la Agenda para el Desarrollo después de 2015 también señaló la necesidad de una revolución de la información para mejorar la calidad de las estadísticas y la información a disposición de los ciudadanos. Hizo hincapié en que los datos tenían que desglosarse (en función de factores como el sexo, la geografía, la renta o la discapacidad) para cuidar de no dejar rezagado a ningún grupo por circunstancias de nacimiento. Destacó la necesidad de contar con mejores datos y estadísticas no solo para ayudar a los gobiernos a hacer el seguimiento de los avances y a fundar sus decisiones en datos empíricos, sino también para reforzar la rendición de cuentas.

Estas cuestiones han estado en el punto de mira del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo durante el pasado decenio. Inspirándose en esta experiencia, el Equipo del Informe propone cinco pautas para definir los objetivos de la educación después de 2015 (Recuadro 1.8.1).

Recuadro 1.8.1: Pautas para la definición de objetivos de la educación después de 2015

Los cinco principios siguientes deberán guiar los objetivos de la educación después de 2015:

- El derecho a la educación, garantizado en las leyes y convenios internacionales y nacionales, debe ser un elemento central de los objetivos. Como derecho, la educación ha de ser gratuita y obligatoria. También debe ayudar a las personas a realizar su potencial e impulsar el bienestar y la prosperidad de los individuos y la sociedad.
- Garantizar que todos tengan las mismas posibilidades de recibir educación, con independencia de sus circunstancias, ha de ser el fundamento de cada objetivo. Nadie debe quedar privado de acceso a una educación de buena calidad por motivos de pobreza, sexo, ubicación geográfica, grupo étnico o discapacidad.
- Los objetivos deben tener en cuenta las necesidades de aprendizaje propias a cada etapa de la vida humana y el hecho de que el aprendizaje tiene lugar en entornos formales y no formales.
- Hay que condensar en un conjunto básico de objetivos la ambición general de la educación en el marco global de la agenda para el desarrollo después de 2015 que sucederá a los ODM. Los objetivos deben ser universalmente aplicables y acompañarse de un conjunto detallado de metas e indicadores que conformen un marco para la Educación para Todos después de 2015.
- Los objetivos deben permitir que los gobiernos y la comunidad internacional se responsabilicen de sus compromisos en materia de educación. Cada objetivo tiene que acompañarse de un plazo concreto de consecución, formularse de manera clara y sencilla, ser mensurable y obedecer a la ambición de no dejar a nadie rezagado. El marco debe comprender un compromiso de seguimiento independiente, regular y riguroso de los objetivos en los planos mundial y nacional.

Se necesitan mejores datos para ayudar a los gobiernos a hacer el seguimiento de los avances de los grupos desfavorecidos

CAPÍTULO 1

Urge mejorar el acopio de datos sobre niños con discapacidad

Cada uno de los objetivos de la EPT entrañaba un requisito de equidad (el principio básico de lograr que todos tengan las mismas posibilidades de recibir educación). Sin embargo, a lo largo de los años el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo ha mostrado que los avances en la reducción de las desigualdades en la educación han sido limitados. Una de las razones posibles es que los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que han prevalecido en los programas de desarrollo, no tenían la equidad como principio de base.

Otra de las razones es que cuando se fijaron los objetivos los datos desglosados eran escasos, por lo que no se elaboraron metas e indicadores que hubieran permitido el seguimiento nacional y mundial de los avances en diversos grupos de población. La disponibilidad cada vez mayor de datos de encuestas de hogares en los últimos años ha reducido las dificultades de comparación de los grupos en los países y a lo largo del tiempo. Las metas en materia de igualdad son ahora claramente cuantificables y es esencial incorporarlas a los objetivos para después de 2015.

Pero la igualdad no solo es vital en el acceso a la educación, sino que también ha de extenderse a la calidad de la educación, de forma que todos los niños tengan las mismas posibilidades de aprender. Aunque el sexto objetivo de la EPT se centra en la calidad de la educación, la falta de metas concretas y datos internacionalmente comparables ha socavado las labores de seguimiento de los avances en este ámbito. El haber descuidado los resultados del aprendizaje en los ODM también hizo que se prestara menos atención a la calidad de la educación. En la agenda internacional para el desarrollo se está poniendo ahora mayor interés en los resultados del aprendizaje, pues las encuestas regionales e internacionales, cada vez más numerosas, han revelado bajos niveles y enormes desigualdades en el aprendizaje. Aunque se necesita mayor coordinación antes de llegar a un conjunto de medidas consensuadas (véase el Objetivo 6), ha llegado el momento de incorporar los resultados del aprendizaje en un marco perfeccionado de seguimiento de la educación en el mundo.

Los objetivos de tal marco deben ser sencillos, claros y mensurables. Una de las dificultades que se planteó al Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo en el último decenio fue que

no se habían definido indicadores para muchos objetivos y metas, por lo que los avances en la consecución de los objetivos de la EPT y los ODM se midieron utilizando indicadores que no siempre eran compatibles. Además, algunos objetivos no recibieron la merecida atención porque su consecución no podía cuantificarse fácilmente con los datos existentes o con los que podían acopiarse en el plazo establecido. Ejemplo de ello es el Objetivo 3 sobre competencias para la vida activa, tema central del Informe de seguimiento de la EPT en el mundo de 2012. Hay que evitar estos fallos en el marco para después de 2015.

¿Cuánto falta para lograr la igualdad en los objetivos de educación?

No es aceptable que ningún niño o adolescente se quede sin escolarizar o vaya a la escuela pero no aprenda, o que haya jóvenes o adultos que carezcan de las competencias necesarias para conseguir un empleo digno y llevar una vida plenamente satisfactoria. En consecuencia, el Equipo del Informe de seguimiento de la EPT en el mundo propone que en todos los objetivos de la educación se procure no dejar a nadie rezagado de aquí a 2030.

Hay que fijar metas para lograr la igualdad teniendo presente que las diferentes desventajas se conjugan a menudo: las niñas de hogares pobres de zonas rurales, por ejemplo, suelen estar entre las personas más marginadas. Habrá que hacer el seguimiento de cada objetivo no solo globalmente, sino también en función de los avances de los grupos con peores resultados en cada país para asegurarse de que alcancen la meta en 2030 a más tardar.

Entre los grupos con peores resultados, probablemente sean los niños con discapacidad quienes padezcan la discriminación y la exclusión más graves, lo que hará que en muchos contextos se queden sin escolarizar. Urge mejorar el acopio de datos sobre niños con discapacidades de diversos tipos y gravedad para lograr que los encargados de la formulación de políticas asuman la responsabilidad de garantizar que se respete el derecho a la educación de estos niños.

Para sustentar la labor de seguimiento posterior a 2015, en esta sección se analizan los avances de los grupos que en 2000 estaban más atrasados respecto de determinados objetivos que se fijarán

El seguimiento de los objetivos mundiales de la educación después de 2015

probablemente para 2030¹. A lo largo de este análisis se señalan varias limitaciones de los datos, que deberán subsanarse (Recuadro 1.8.2).

¿Cuáles son los jóvenes que cumplen al menos nueve años de escolaridad?

El número de años en que los jóvenes están escolarizados es uno de los elementos que permiten medir los progresos globales en materia de acceso a la educación en los distintos países². Para lograr la finalización universal del primer ciclo de enseñanza secundaria, sería necesario

que los jóvenes dedicaran unos nueve años a la escolaridad.

Entre 2000 y 2010, el número de años de escolarización aumentó de 4,8 a 6 en los países de bajos ingresos y de 7,1 a 8 en los países de ingresos medianos bajos. Aunque esto representa un logro considerable, subsiste una gran diferencia entre grupos favorecidos y grupos desfavorecidos.

Al principio del decenio, los varones jóvenes más ricos de zonas urbanas ya habían estado escolarizados nueve años en los países de bajos ingresos y 11,5 años en los países de ingresos

Recuadro 1.8.2: Datos necesarios para el seguimiento de la consecución de los objetivos de la educación después de 2015

Las dificultades que plantea la evaluación de los avances en los ámbitos prioritarios establecidos para después de 2015 requieren atención urgente:

- El número de niños en edad de recibir educación primaria que no están adquiriendo los conocimientos básicos, estén escolarizados o no, es un indicador clave que debe actualizarse con regularidad. Es tanto más importante cuanto que ese número asciende a 250 millones, según se estima en el presente informe. No obstante, para evaluar los avances, es primordial disponer de información procedente de un mayor número de países en lo relativo a este indicador, ya que los estudios actuales sobre el rendimiento escolar no proporcionan los datos necesarios.
- Para realizar un mejor seguimiento de los progresos de los niños más desfavorecidos, debido a la pobreza, el sexo, la situación geográfica o la discapacidad, se deben llevar a cabo con más frecuencia encuestas por hogares que sean comparables y abarquen un mayor número de países, con suficientes observaciones para realizar análisis de los subgrupos de población.
- Pese a los progresos realizados desde el año 2000, aún persisten grandes lagunas respecto de los indicadores clave que maneja el Instituto de Estadística de la UNESCO. Así pues, para ampliar los objetivos de modo que abarquen la finalización del primer ciclo de enseñanza secundaria, será preciso obtener una información de mejor calidad de las fuentes de datos administrativos.
- Para determinados indicadores, aún no se dispone sistemáticamente de datos sobre:
 - *Los programas de atención y educación de la primera infancia.* Convendría realizar un estudio que permitiera recabar información sobre la calidad de esos programas y el acceso a ellos.
 - *Los ámbitos de competencias de los jóvenes y adultos.* Se deberían elaborar indicadores para medir las competencias básicas en materia de lectura, escritura y aritmética, las competencias transferibles y las competencias técnicas y profesionales, basándose en el análisis del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. Actualmente existen numerosos datos sobre las competencias básicas, pero solo se dispone de datos procedentes de países escogidos en lo referente a algunas competencias transferibles, principalmente la solución de problemas (datos procedentes del Programa de Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PEICA) de la OCDE y el programa STEP del Banco Mundial). También es esencial acopiar datos sobre los programas de formación técnica y profesional destinados a los jóvenes y adultos fuera del sistema de educación formal. Si bien la Organización Internacional del Trabajo recaba información sobre dichos programas, no recopila los datos de modo sistemático.

En 2010, las muchachas pobres de zonas rurales habían cumplido menos de tres años de escolaridad en los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos

1. Los datos de las encuestas de demografía y salud y las encuestas de indicadores múltiples utilizados para el análisis de esta sección se han agrupado en dos tandas: las encuestas realizadas entre 1998 y 2003 y las realizadas a partir de 2005. Los resultados comunicados se refieren a 62 países para los que existe una encuesta por período. Para cada país, el período entre una encuesta y otra es de al menos cinco años.

2. El indicador utilizado en esta sección mide el número de años de escolaridad que han cumplido los jóvenes de 20 a 24 años de edad y no tiene en cuenta los años en que repitieron curso. Aunque muchos jóvenes continúan sus estudios hasta el final de la década de los 20 años, este grupo de edad es suficientemente representativo de los progresos realizados en la población media.

medianos bajos. Sin embargo, las muchachas más pobres de zonas rurales solo habían cumplido 2,3 años de escolaridad en los países de bajos ingresos y 2,6 años en los países de ingresos medianos bajos.

CAPÍTULO 1

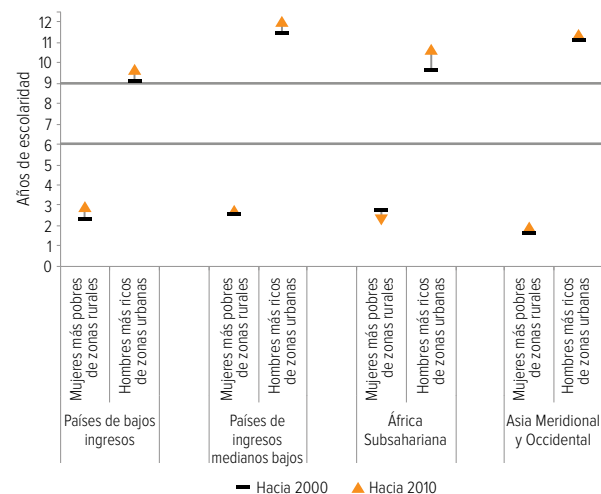
Hacia el final del decenio, los varones más ricos de zonas urbanas habían estado escolarizados más de 9,5 años en los países de bajos ingresos y más de 12 años en los países de ingresos medianos bajos, cifra muy superior al objetivo de nueve años propuesto para 2030. No obstante, las jóvenes más pobres de zonas rurales seguían sin alcanzar los tres años de escolaridad, tanto en los países de bajos ingresos como en los de ingresos medianos bajos, lo que las situaba muy por debajo incluso del objetivo de seis años asociado a la finalización universal de la enseñanza primaria, que en principio debería lograrse en 2015. Así pues, hay una diferencia considerable entre la duración de su escolaridad y la de los varones más ricos de zonas urbanas. En realidad, en el África Subsahariana, la diferencia entre el número de años de escolaridad de las muchachas más pobres de zonas rurales y de los varones más ricos de zonas urbanas se acentuó entre 2000 y 2010, pasando de 6,9 a 8,3 años (Gráfico 1.8.1).

Si se observan los 62 países de ingresos bajos y medianos que disponían de datos a principios y finales del decenio, la falta de progresos en los grupos desfavorecidos se hace aún más patente. Las jóvenes más pobres de zonas rurales tenían más de seis años de escolaridad en 18 de los 62 países en el año 2000, y en 21 países en 2010. En el año 2000, estaban escolarizadas más de nueve años solamente en nueve países, principalmente en Europa Central y Oriental y en Asia Central, y no se observó ningún progreso en 2010. Los varones más ricos de zonas urbanas, en cambio, tenían más de seis años de escolaridad en todos los países, con excepción del Níger, en el año 2000. Superaban los nueve años en 42 países en el año 2000, y en 51 países en 2010. En general, los progresos han sido más rápidos para el grupo más favorecido: entre 2000 y 2010, se acentuaron las diferencias en cuanto a la duración de la escolaridad, ya que ésta aumentó al menos seis meses en 29 de los 62 países y al menos un año en 19 de esos países.

Los datos relativos a 10 países del África Subsahariana confirman esta tendencia general: aunque el número medio de años de escolaridad aumentó de manera general, en todos los países, con excepción de dos, los

Gráfico 1.8.1: Las desigualdades en el número de años de escolaridad no variaron a lo largo del último decenio

Años de escolaridad, jóvenes de edad comprendida entre los 20 y los 24 años, hacia 2000 y 2010



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas de indicadores múltiples.

progresos fueron más rápidos para los varones más ricos de zonas urbanas. En Mozambique, por ejemplo, se observó un aumento de 3,5 años en la escolaridad de los varones más ricos de zonas urbanas, que pasó a 9,6 años, mientras que en el caso de las jóvenes más pobres de zonas rurales el aumento fue inferior a un año, pasando a 1,9 años (Gráfico 1.8.2).

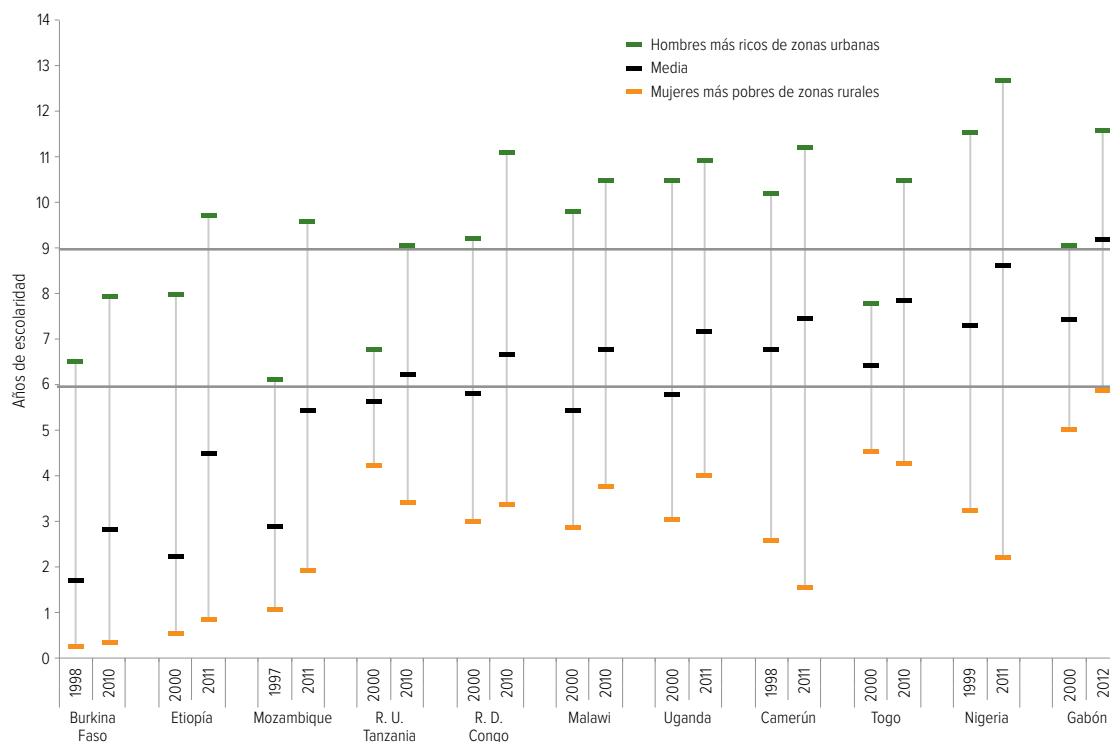
¿Qué niños y adolescentes finalizan la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria?

Durante el pasado decenio se progresó más en conseguir que los niños fuesen a la escuela primaria que en lograr que finalizaran la enseñanza primaria o el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Además, los progresos se distribuyen de manera dispar: las desigualdades extremas persisten y en algunos casos han aumentado.

Uno de los logros desde 2000 es la mejora de la proporción de niños que entran en la escuela, que pasó del 73% al 87% en los países de bajos ingresos. Queda mucho por hacer, empero, para la finalización de la enseñanza primaria que aumentó del 45% al 60% en los países de bajos ingresos y del 72% al 79% en los países

Gráfico 1.8.2: En el África Subsahariana, el número de años de escolaridad de los varones más ricos de zonas urbanas aumentó más rápido que el de las jóvenes más pobres de zonas rurales

Años de escolaridad, jóvenes de edad comprendida entre los 20 y los 24 años, países seleccionados, hacia 2000 y 2010



En 2010, solo el 23% de las niñas más pobres de las zonas rurales había finalizado la enseñanza primaria en el África Subsahariana

Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas de indicadores múltiples.

de ingresos medianos bajos. La proporción de adolescentes que finalizan el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó más lentamente durante el decenio, del 27% al 37% en los países de bajos ingresos y del 50% al 59% en los países de ingresos medianos bajos.

La insuficiente atención prestada a las desigualdades en el ingreso en la escuela y la finalización del ciclo escolar durante el decenio significa que sigue habiendo grandes desigualdades. En el África Subsahariana, por ejemplo, casi todos los niños más ricos de las zonas urbanas entraron en la escuela en 2000. Además, el 82% finalizaron la enseñanza primaria y el 62% finalizaron el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y estos porcentajes habían mejorado al final del decenio, alcanzándose el 87% para la finalización de la enseñanza primaria y el 70% para el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

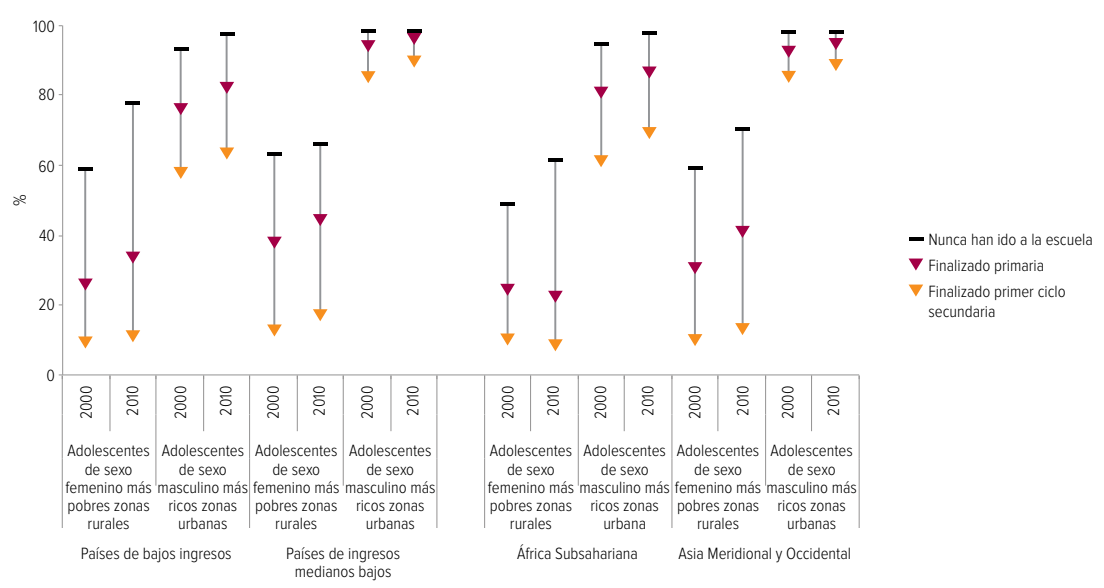
En comparación, el 49% de las niñas más pobres de las zonas rurales habían ingresado en la escuela a principios del decenio y el 61% a finales. Solo el 25% había finalizado la enseñanza primaria y el 11% finalizó el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2000, y esas tasas disminuyeron a fines del decenio, pasando al 23% y al 9%, respectivamente. Asimismo, las grandes desigualdades han persistido en el Asia Meridional y Occidental: a fines del decenio, el 89% de los adolescentes más ricos de las zonas urbanas habían finalizado el primer ciclo de la enseñanza secundaria, mientras que solo el 13% de las niñas más pobres de las zonas rurales lo habían terminado (Gráfico 1.8.3).

En los 62 países es claramente visible una falta de progresos en la finalización de la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria entre los grupos desfavorecidos. Por lo menos la mitad de las niñas más pobres de las zonas rurales terminaron la escuela primaria

CAPÍTULO 1

Gráfico 1.8.3: Durante el decenio mejoró sobre todo el acceso de los grupos desfavorecidos a la escuela pero no sus tasas de finalización

Porcentaje de las adolescentes más pobres de las zonas rurales y de los adolescentes más ricos de las zonas urbanas que han ido a la escuela y finalizado la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, hacia 2000 y 2010



En el Iraq y Mozambique, casi ninguna de las adolescentes más pobres de las zonas rurales terminó el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2010

Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas de indicadores múltiples.

en 2000 en solo 23 países, mientras que en 2010 lo hicieron en 29 países. Y por lo menos la mitad de ellas habían finalizado el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2000 en solo 10 países, no produciéndose cambio alguno durante el decenio. En comparación, por lo menos la mitad de los niños más ricos de las zonas urbanas habían finalizado la enseñanza primaria en 2000 en todos los países menos Burundi y Mozambique, y lo consiguieron también allí en 2010. El número de países donde por lo menos la mitad de los adolescentes más ricos de las zonas urbanas habían finalizado el primer ciclo de la enseñanza secundaria aumentó de 39 en 2000 a 50 en 2010; los 12 países restantes se encuentran todos en el África Subsahariana.

La comparación entre esos dos grupos de población en 12 países de cinco regiones muestra además que los progresos han sido con frecuencia más lentos para los más desfavorecidos. Los avances en la República Democrática del Congo han redundado ampliamente en provecho de los más favorecidos: la proporción de las niñas más pobres que finalizaron la enseñanza primaria mejoró tan solo en tres puntos durante el decenio, del 20% al 23%, mientras que la parte correspondiente entre los niños más ricos de las zonas urbanas

aumentó en ocho puntos porcentuales, del 84% al 92%.

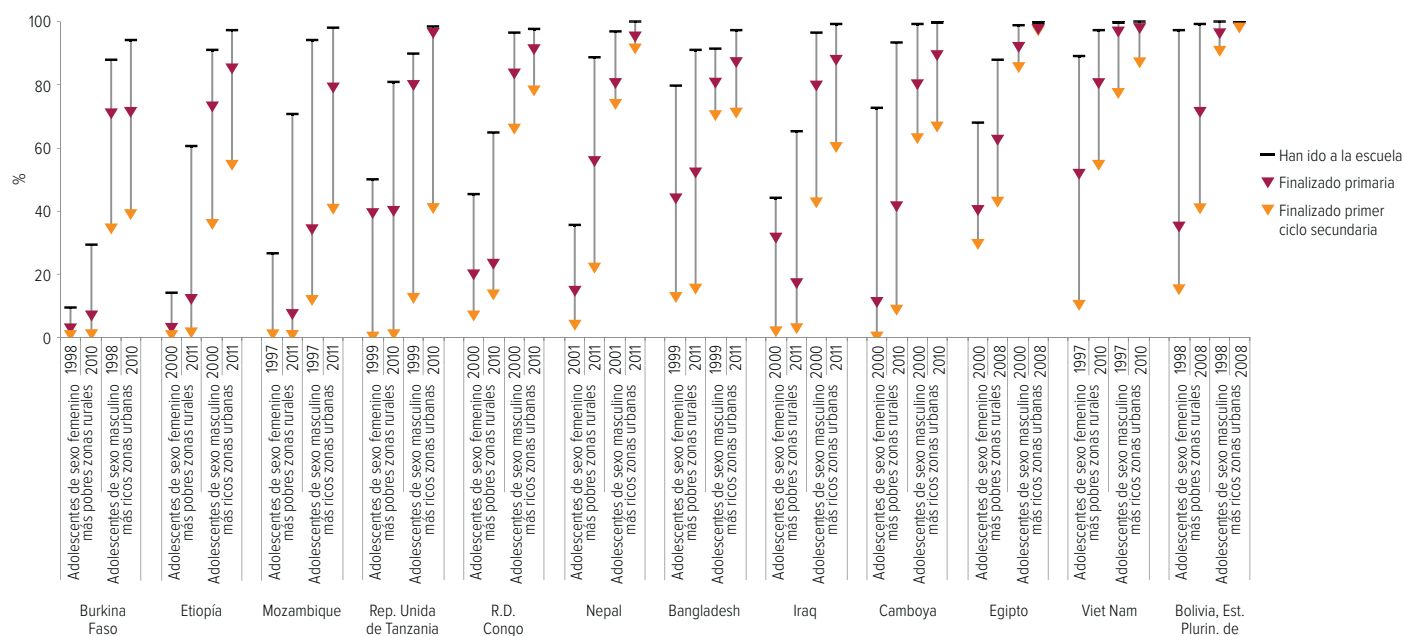
Asimismo, entre las adolescentes más pobres de las zonas rurales la proporción de las que finalizan el primer ciclo de la enseñanza secundaria mejoró en siete puntos porcentuales durante el decenio, del 7% al 14%, en tanto que entre los adolescentes más ricos de las zonas urbanas aumentó en doce puntos porcentuales, del 66% al 78%. En Burkina Faso, Etiopía, el Iraq, Mozambique y la República Unida de Tanzania casi ninguna de las adolescentes más pobres de las zonas rurales terminó el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2010 (Gráfico 1.8.4).

En algunos países, los grupos desfavorecidos han progresado, aunque partiendo de un punto inicial muy bajo. Países como el Estado Plurinacional de Bolivia, Nepal y Viet Nam lograron rápidos avances para las niñas pobres de las zonas rurales, demostrando que ese cambio es posible. En Nepal, entre 2001 y 2011, hubo notables aumentos no solo en la proporción de las niñas más pobres de las zonas rurales que entraron en la escuela, que pasó del 36% al 89%, sino también en la parte de las que finalizaron la enseñanza primaria, que aumentó del 15% al 56%. La finalización de la enseñanza primaria

El seguimiento de los objetivos mundiales de la educación después de 2015

Gráfico 1.8.4: Lograr que las adolescentes más pobres finalicen el primer ciclo de la enseñanza secundaria sigue siendo un reto primordial

Porcentaje de las adolescentes más pobres de las zonas rurales y de los adolescentes más ricos de las zonas urbanas que han ido a la escuela y finalizado la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en algunos países, hacia 2000 y 2010



Fuente: Análisis del Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y encuestas de indicadores múltiples.

también aumentó para los niños más ricos de las zonas urbanas, del 80% al 95%. Quedan aún tareas pendientes, empero: casi todos los niños más ricos de las zonas urbanas finalizaron la enseñanza primaria en el Estado Plurinacional de Bolivia y en Viet Nam, mientras que solo el 72% de las niñas más pobres de las zonas rurales la finalizaron en el Estado Plurinacional de Bolivia y solo el 80% en Viet Nam.

¿Qué niños alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje?

Es indispensable que en un futuro marco de seguimiento de la educación en el mundo figure un objetivo sobre el aprendizaje, pero centrarse únicamente en los niños que participan en las evaluaciones del aprendizaje puede llevar a conclusiones erróneas si un gran número de niños no logran llegar hasta el grado en que se llevan a cabo las pruebas de evaluación de las competencias. Por esa razón, el Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo ha sostenido que se deben tener en cuenta todos los niños y no solo los que participan en las evaluaciones del aprendizaje.

Los datos del SACMEQ demuestran que si se incluye a los niños sin escolarizar en la evaluación del número de alumnos que están adquiriendo los conocimientos básicos se obtienen resultados muy diferentes (Gráfico 1.8.5). En la República Unida de Tanzania, el porcentaje de niños de sexto grado que habían adquirido un nivel mínimo de lectura ascendía al 90% en 2007, proporción que variaba entre 97% para los niños más ricos de zonas urbanas y 80% para las niñas más pobres de zonas rurales. No obstante, aunque el 92% de los niños más ricos de zonas urbanas en edad de cursar el sexto año de primaria habían llegado a ese grado, solo el 40% de las niñas más pobres de zonas rurales lo habían conseguido. Partiendo de la premisa de que los niños que no habían alcanzado el sexto año no podían haber adquirido el nivel mínimo de conocimientos básicos, el porcentaje de niños de ese grupo que habían adquirido esas nociones se elevaba al 90% entre los niños más ricos de zonas urbanas y el 32% entre las niñas más pobres de zonas rurales.

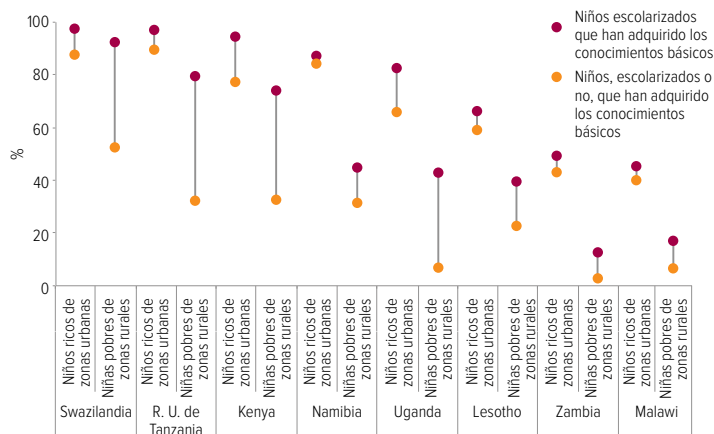
En Malawi, Uganda y Zambia menos del 10% de esas niñas habían adquirido los conocimientos básicos. Estas elocuentes estadísticas ponen

En Malawi, Uganda y Zambia menos del 10% de las niñas más pobres de zonas rurales habían adquirido los conocimientos básicos

CAPÍTULO 1

Gráfico 1.8.5: La evaluación del número de niños que han adquirido conocimientos no debería excluir a los que no se han sometido a pruebas

Porcentaje de niños que han adquirido un nivel mínimo de competencias para la lectura, muestra de países, África Meridional y Oriental, 2007.



Nota: El porcentaje de niños escolarizados se calculó a partir de datos procedentes de encuestas de demografía y salud del año más cercano a 2007 y las proyecciones para 2007 se realizaron utilizando una tendencia lineal basada en encuestas anteriores. Se supone que los niños sin escolarizar no han adquirido el nivel mínimo de conocimientos. *Fuente:* Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basado en encuestas de demografía y salud y en datos del SACMEQ.

de manifiesto la necesidad de que haya un seguimiento del aprendizaje de todos los niños, argumento que se reitera en la Parte 3 del presente informe.

Pocos países vigilan las desigualdades en la educación

A fin de asegurar que las desigualdades en cuanto al acceso a la educación y el aprendizaje se subsanen de aquí a 2030, en los planes nacionales se deberían incluir metas concretas que permitan evaluar los progresos realizados en materia de participación en la educación y de aprendizaje en los distintos grupos de población. Un examen de los planes de educación de 53 países realizado en el marco del presente informe demuestra que, actualmente, muy pocos de esos planes comprenden tales metas, aunque hay algunas excepciones alentadoras (Recuadro 1.8.3).

En cuanto a la participación en la educación, el género es el factor de posible desventaja que mayor atención recibe en los planes de educación. Sin embargo, solo en 24 de los 53 planes figuraban metas relativas a la igualdad de género por lo que respecta a la participación en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria. Aunque la mayoría de esas metas se ceñían a las tasas

de escolarización, algunos países incluyeron también metas relativas al género en otras áreas. Por ejemplo, Ghana fijó como objetivo la paridad de género en las tasas de escolarización, asistencia y finalización en el ciclo de primaria y el primer ciclo de secundaria (Ministerio de Educación de Ghana, 2010).

Recuadro 1.8.3: Varios países se interesan seriamente por las desigualdades en la educación

Varios países destacan por utilizar indicadores que tienen en cuenta a los grupos desfavorecidos:

- En Bangladesh, el marco de supervisión del tercer Programa de desarrollo de la educación primaria prevé seguir los progresos con respecto de las tasas de escolarización de los distintos quintiles de riqueza utilizando datos de encuestas a hogares. Este marco de supervisión también incluye un índice que permitirá a los responsables de la planificación evaluar los resultados relativos de los aproximadamente 500 subdistritos. Se ha fijado la meta de reducir en cinco años la tercera parte de las disparidades en el valor de este índice entre los diez subdistritos con mejores resultados y los diez con peores resultados. El índice comprende los resultados de los subdistritos en la reválida que se realiza al terminar la educación primaria.
- En la República Democrática Popular Lao, el Marco de desarrollo del sector de la educación 2009-2015 comprende indicadores de escolarización en los planos nacional, provincial y distrital, por sexo y localidad. Además, se definirán unos niveles mínimos de aprendizaje para los grados tercero, quinto y noveno, que después se evaluarán mediante encuestas por muestreo en las escuelas.
- En Namibia, el Programa de mejora del sector de la enseñanza y la formación fija objetivos de aprendizaje para los niños al término de la educación primaria. Uno de los objetivos de este programa vinculado al Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) es reducir en un 4% las disparidades regionales en los resultados de lectura. Por lo que respecta al acceso, en este documento se formula el compromiso de hacer el seguimiento de la participación de huérfanos y otros niños vulnerables y de grupos marginados. Por ejemplo, una de las metas es que el 80% de los huérfanos y otros niños vulnerables de cada región esté escolarizado en la enseñanza primaria o secundaria antes de que finalice el último año del plan.

Fuentes: Ministerio de Educación Primaria y de Masas de Bangladesh (2011b), Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao (2009), Ministerio de Educación de Namibia (2007).

Sin embargo, solo tres países decidieron concretamente reducir las disparidades existentes entre zonas rurales y zonas urbanas en cuanto a la escolarización en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de secundaria. Indonesia, por ejemplo, procuró reducir del 36% en cinco años las disparidades entre las tasas de escolarización de las ciudades y las de zonas más rurales (Ministerio de Educación de Indonesia, 2005). Otros países tenían por objetivo incrementar las tasas de escolarización en las zonas rurales sin determinar metas o plazos concretos. En doce países se elaboraron, por región, indicadores relativos a la escolarización en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria, pero solo cinco de ellos fijaron una meta específica relativa a las desigualdades.

De los 53 planes antes mencionados, solo cuatro incluían indicadores sobre la participación por grupo étnico. No obstante, la mayoría de esos planes se centran únicamente en el aumento de las tasas de escolarización, y ningún país estableció objetivos concretos y cuantificables en cuanto a la reducción de las disparidades. Solo Bangladesh, Kenya y la República Democrática Popular Lao contaban con un indicador de escolarización que tenía en cuenta las diferencias entre los niños más pobres y los más ricos.

No existen muchas medidas de los progresos en materia de aprendizaje. De los 53 países estudiados, 31 contaban con indicadores de los resultados del aprendizaje en la enseñanza primaria o el primer ciclo de secundaria. Solo 19 de ellos habían establecido una meta concreta.

Un número de países aún menor, si cabe, midió la desigualdad en los resultados del aprendizaje. Solo ocho países lo hacen en la enseñanza primaria y ocho en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y, en la mayoría de los casos, ese seguimiento se limita a la desigualdad entre los sexos. Respecto de la enseñanza secundaria, seis países procuran reducir en cierta medida la desigualdad entre los sexos en el aprendizaje, aunque solo Rwanda ha establecido una meta y un plazo concretos: para 2015 el 90% de los niños y las niñas deberá superar el examen nacional de tercer grado del primer ciclo de secundaria, cuando en 2009 lo hace el 56% de los niños y el 44% para las niñas.

Más allá de la desigualdad entre los sexos, solo en cuatro países se procura hacer el seguimiento de otras disparidades de aprendizaje en la educación primaria o el primer ciclo de secundaria: Bangladesh, Belice, Namibia y Sri Lanka. En Belice, los resultados de los exámenes de primaria y secundaria tienen que desglosarse por distrito y medio urbano/rural (Ministerio de Educación de Belice, 2011). En Sri Lanka se han fijado metas regionales para los resultados escolares en matemáticas y la lengua vernácula. Se pretende que estos resultados mejoren por término medio cuatro puntos porcentuales a lo largo del plan, aunque se prevén subidas mayores en las regiones con peores resultados (Ministerio de Educación de Sri Lanka, 2006).

Conclusión

No haber evaluado los progresos de distintos subgrupos de la población en la consecución de los objetivos de la educación durante el último decenio ha ocultado una enorme desigualdad. Su invisibilidad se refleja, además, en la falta, en los planes de los países, de objetivos nacionales para la evaluación de los avances en la reducción de las disparidades en el acceso a la educación o el aprendizaje.

Es necesario que entre los objetivos para después de 2015 se incluya el compromiso de velar por que los grupos más desfavorecidos alcancen los valores de los indicadores de referencia establecidos para los objetivos. De lo contrario, es posible que la medición de los progresos realizados continúe ocultando el hecho de que quienes tienen una situación más acomodada son quienes más se benefician.

No basta con fijar objetivos. Para alcanzarlos es esencial hacer un seguimiento regular e independiente que permita supervisar los avances, determinar qué políticas los han facilitado y hacer que los gobiernos y la comunidad internacional se responsabilicen de sus promesas. Gracias al Informe de seguimiento de la EPT en el mundo la educación ha adelantado a muchos otros sectores a este respecto. Es crucial que este seguimiento independiente continúe después de 2015.

A fin de alcanzar los objetivos para después de 2015 es esencial hacer un seguimiento regular e independiente



Capítulo 2

Financiación de la Educación para Todos

Enseñanza de la diversidad: En una escuela de la comunidad de La Pan Tân, en el condado de Muong Khuong (Viet Nam), se enseña en grupos a alumnos de 10 grupos étnicos.





Tendencias de la financiación de la Educación para Todos	123
Aspectos más destacados	123
Muchos países que están lejos de la EPT tienen que gastar más en educación.....	125
Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación	128
Tendencias de la ayuda a la educación.....	140
Tener en cuenta todo el gasto en educación.....	150
Conclusión	153

Si no se toman medidas urgentes para aumentar la ayuda a la educación, el objetivo de lograr que todos los niños vayan a la escuela y aprendan para 2015 se verá seriamente comprometido. Queda poco tiempo, por lo que parece imposible enjugar el déficit financiero. Pero en este capítulo se muestra que el déficit podría reducirse recaudando más ingresos internos, destinando a la educación una justa proporción de los recursos públicos existentes y previstos, y centrar con más precisión el gasto de la ayuda.

Tendencias de la financiación de la Educación para Todos

Aspectos más destacados

- Muchos gobiernos nacionales, especialmente en los países más pobres, han intensificado su compromiso con la educación: 30 países de ingresos bajos y medianos han elevado sus gastos en educación en más de un punto porcentual de su PNB entre 1999 y 2011.
- Después de 2015, se deberá fijar un objetivo financiero común para los países, con el fin de asignar a la educación por lo menos el 6% de su PNB. De los 150 países de que se disponen datos, solo 41 habían alcanzado este nivel en 2011.
- Muchos países tienen la oportunidad de ampliar su base impositiva. En un grupo de 67 países de ingresos bajos y medianos, bastaría un discreto aumento del esfuerzo tributario y la asignación del 20% de los fondos recaudados a la educación para que los gastos en educación se incrementaran en 153.000 millones de dólares estadounidenses (un 72%) en 2015. Estas medidas permitirían que la media de parte del PIB dedicada a la educación se elevara del 3% al 6%.
- La ayuda a la educación básica disminuyó un 6% entre 2010 y 2011, su primera disminución desde 2002.
- Los países de bajos ingresos experimentaron disminuciones de la ayuda a la educación básica especialmente duras: en 19 de ellos se produjeron recortes, de los que 13 corresponde al África Subsahariana. Estas reducciones se debieron a que 24 donantes, incluidos nueve de los 15 mayores donantes, redujeron sus aportaciones.

La financiación insuficiente, especialmente por parte de los donantes de ayuda, ha sido uno de los obstáculos principales para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos. En 2010, el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* estimaba que se necesitaban otros 16.000 millones de dólares estadounidenses anuales de financiación externa para conseguir en 2015 una educación básica de calidad

en todos los 46 países de ingresos bajos y medianos. Sin embargo, en lugar de aumentar, la ayuda se ha estancado en los últimos años. Los donantes no han cumplido el compromiso que suscribieron en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, para garantizar que ningún país pudiese no alcanzar la educación para todos por falta de recursos.

Los donantes no han cumplido el compromiso que suscribieron para garantizar que ningún país pudiese no alcanzar la educación para todos por falta de recursos

Cuadro 2.1: Gasto público en educación, por región y grupo de ingresos (1999 y 2011)

	Gasto público en educación					
	Porcentaje del PNB		Porcentaje del gasto de los gobiernos en educación		Per cápita (PPA en dólares constantes de 2010)	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Mundo	4.6	5.1	15.0	15.5	2 149	3 089
Países de bajos ingresos	3.1	4.1	16.4	18.3	102	115
Países de ingresos medianos bajos	4.6	5.1	15.9	16.9	356	545
Países de ingresos medianos altos	4.8	5.1	15.8	15.5	1 117	1 745
Países de ingresos altos	5.3	5.6	13.3	13.2	4 752	6 721
África Subsahariana	4.0	5.0	17.1	18.7	345	468
Estados Árabes	5.3	4.8	21.0	18.1	822	1 338
Asia Central	3.4	4.1	15.4	12.3	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	3.9	4.4	15.0	16.6	2 216	3 245
Asia Meridional y Occidental	3.9	3.7	14.6	15.0	297	573
América Latina y el Caribe	5.0	5.5	14.4	16.2	1 142	1 753
Europa Central y Oriental	4.8	5.2	12.4	12.2	1 813	3 846
América del Norte y Europa Occidental	5.6	6.2	13.3	13.1	5 990	8 039

Notas: Los valores de los ingresos son medias de los países con datos correspondientes a 1999 y 2011 y, por consiguiente, pueden no coincidir con los que figuran en el Cuadro *Fuente:* Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos del IEU.

CAPÍTULO 2

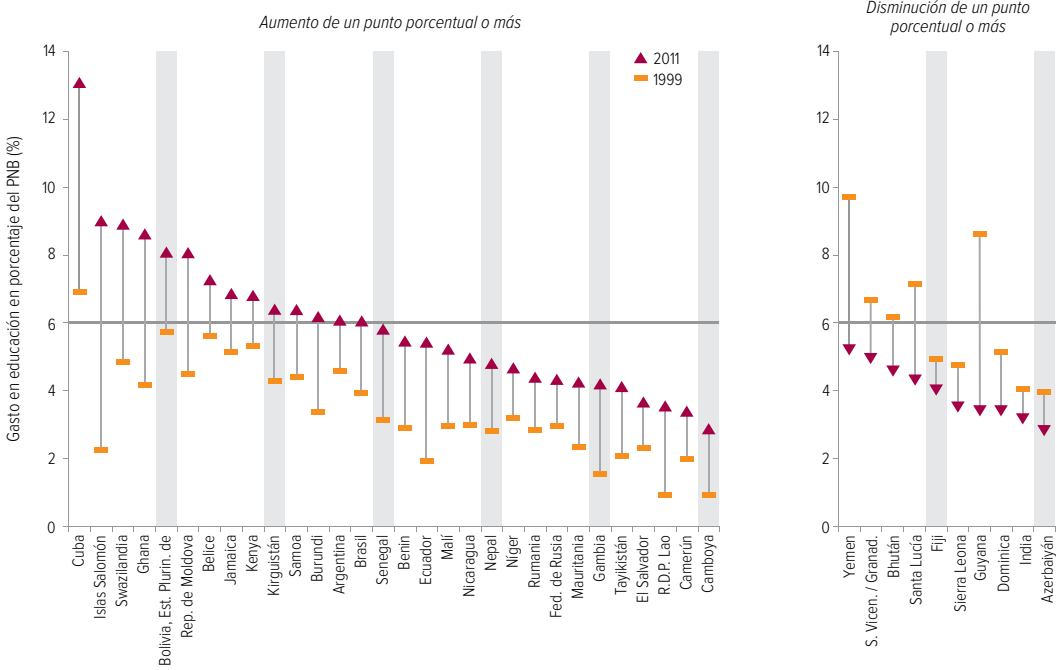
El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha calculado que, como consecuencia de este estancamiento, ahora habría que aportar 29.000 millones de dólares estadounidenses anuales entre 2012 y 2015, además de las cantidades que ya gastan los gobiernos, para conseguir la educación básica para todos. Teniendo en cuenta que a estos 46 países se destinan 3.000 millones de dólares, se mantiene un déficit financiero anual de 26.000 millones de dólares (UNESCO, 2013c). Desgraciadamente, parece más probable que en los próximos años los donantes reduzcan la ayuda que prestan, en vez de aumentarla. A menos que se tomen medidas urgentes para modificar las pautas de la ayuda, la consecución del objetivo de garantizar que en 2015 todos los niños estén escolarizados y aprendan se verá seriamente amenazada.

Con el poco tiempo restante hasta 2015, subsanar el déficit de financiación pudiera parecer imposible. No obstante, del análisis que se presenta en este capítulo se desprende que podría enjugarse obteniendo más ingresos internos, dedicando a la educación una proporción adecuada de los recursos públicos existentes o previstos y dando una orientación más precisa a la asistencia externa.

Se espera que los objetivos educativos a nivel mundial para después de 2015 sean más ambiciosos que los de la EPT y que se amplíen al primer ciclo de la enseñanza secundaria. Se estima en 38.000 millones de dólares estadounidenses anuales el déficit de financiación necesario para conseguir la educación básica y la enseñanza secundaria de primer ciclo en todo el mundo en 2015, un déficit que la mejora del gasto interno no puede subsanar por sí solo.

Quienes controlan los recursos a nivel mundial deben volver a comprometerse con los objetivos educativos internacionales, aceptar rendir cuentas por sus compromisos financieros y presentarlos de forma transparente, de manera que contribuyan a los objetivos comunes de la educación. Por lo tanto, el marco para después de 2015 debe incluir unas metas de financiación explícitas sobre cuyas promesas puedan rendir cuenta todos los donantes.

Gráfico 2.1: El gasto en educación ha aumentado en la mayoría de los países de ingresos bajos y medianos desde 1999
Gasto público en educación, en porcentaje del PNB, en países de ingresos bajos y medianos (1999 y 2011)



Fuente: Cuadro Estadístico 9 del Anexo.

Muchos países que están lejos de la EPT tienen que gastar más en educación

El gasto interno en educación ha aumentado en los últimos años, en particular en los países de ingresos bajos y medianos bajos, en parte porque su crecimiento económico ha ido mejorando. En cambio, en los países más ricos, la recesión económica ha afectado a los presupuestos de educación.

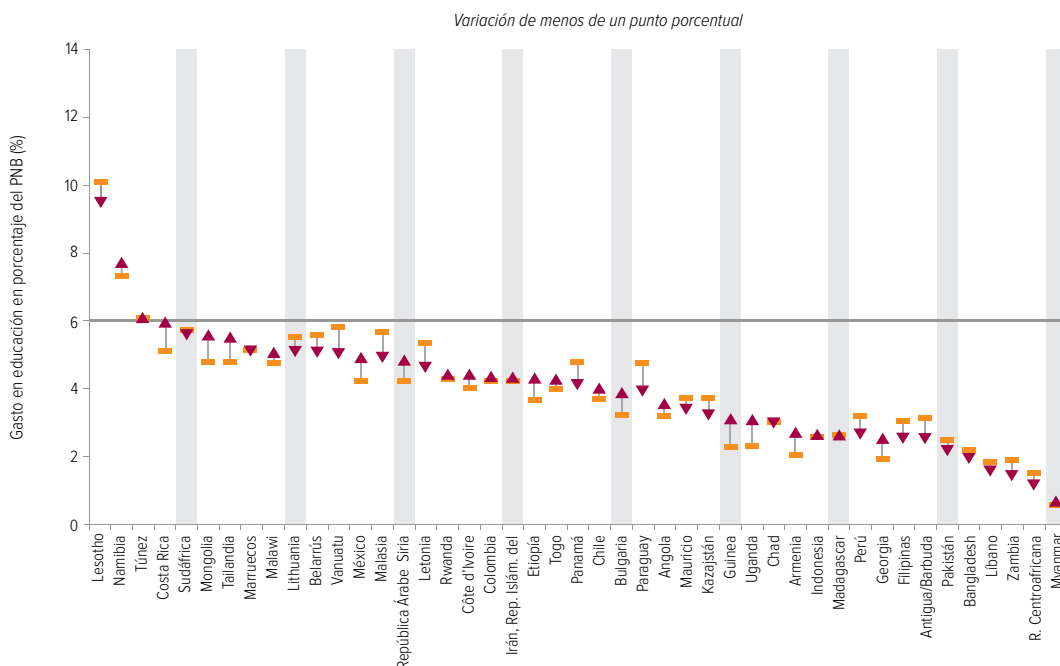
Muchos países, especialmente entre los países más pobres, han redoblado sus compromisos con la educación. A escala mundial, el monto total destinado a la educación ha pasado del 4,6% del Producto Nacional Bruto (PNB) en 1999 al 5,1% en 2011 (Cuadro 2.1). En los países de ingresos bajos y medianos el crecimiento ha sido más rápido: en 30 de estos países los gastos en educación aumentaron en un punto porcentual del PNB o más, entre 1999 y 2011 (Gráfico 2.1).

En el Marco de Acción de Dakar no se fijaron metas de financiación para la educación, lo cual se ha traducido en grandes diferencias en los gastos públicos en educación, de forma que la

probabilidad de cada niño de ser escolarizado y aprender depende de su lugar de nacimiento. El fallo de no haber fijado una meta común de financiación con respecto de los objetivos de la EPT debería abordarse, con el establecimiento de la meta específica de que después de 2015 los países dediquen por lo menos el 6% de su PNB a la educación. Algunos países, como la República Unida de Tanzania, ya gasta más del 6% de su PNB en educación, lo que demuestra que es un objetivo factible. Sin embargo, de los 150 países de los que se disponía de datos, solo 41 dedicaron el 6% de su PNB o más a la educación en 2011. Es especialmente preocupante que en 10 de los países de ingresos bajos y medianos disminuyera el gasto en educación, en porcentaje del PNB, en un punto porcentual o más durante el decenio. En la India, por ejemplo, el gasto en educación bajó del 4,4% del PNB en 1999 al 3,3% en 2010, poniendo así en riesgo el enorme progreso que se había conseguido en cuanto a escolarización, así como las perspectivas de mejorar la baja calidad de su educación.

Resulta inaceptable que 25 países, entre los que se cuentan Bangladesh, la República Centroafricana, la República Democrática del

La República Unida de Tanzania gasta más del 6% de su PNB en educación



CAPÍTULO 2

Congo y el Pakistán –en su mayoría muy lejos de cumplir los objetivos de la EPT– dediquen menos del 3% de su PNB a la educación. Es muy alarmante que algunos países cuyos gastos en educación ya constituían una pequeña parte de su PNB, como Bangladesh, los hayan reducido más aún. El Pakistán, país en el que vive el 10% de los niños sin escolarizar del mundo, redujo sus gastos en educación del 2,6% del PNB en 1999 al 2,3% en 2010.

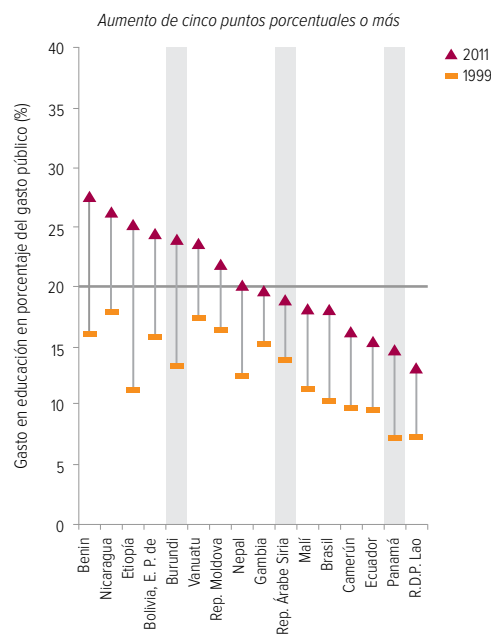
Si los países han de cumplir el objetivo de destinar el 6% del PNB a la educación, no solo deben obtener ingresos fiscales suficientes, en proporción de los ingresos totales, sino asignar una proporción suficiente de su gasto interno a la educación. Casi todo el mundo admite que los países deberían destinar a la educación al menos el 20% de su presupuesto, y el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* recomienda que así se expliciten en los objetivos que se establezcan para después de 2015. Sin embargo, a escala mundial, en 2011 solo el 15% del gasto público se dedicó a la educación, un porcentaje que no ha variado mucho desde 1999.

Solo el 25% de los países gastaron más del 20% en educación en 2011

En los países de bajos ingresos, durante el decenio ha aumentado la proporción del gasto público en educación, pues ha pasado del 16% en 1999 al 18% en 2011. Los países con ingresos medianos bajos e ingresos medianos altos son los que más alejados están del objetivo del 20%: en 1999 estaban a un nivel parecido al de los países de bajos ingresos, pero su gasto ha variado muy poco desde entonces. En 2011, los países con ingresos medianos bajos dedicaron el 17% a la educación y los países con ingresos medianos altos, el 15%. Estos últimos, en particular, deberían hacer mucho más para mejorar las posibilidades educativas con sus propios recursos y liberar más fondos externos para países que lo necesitan más.

De los 138 países con datos conocidos, solo 25 gastaron más del 20% en educación en 2011, entre los que se incluyen 17 países con ingresos bajos y medianos bajos y ocho países con ingresos medianos altos e ingresos altos. En 19 de los 25 países con un gasto en educación por encima del 20% en 2011, los datos fueron comparables con los de 1999; de estos 19 países, 12 empezaron por debajo del 20% en 1999, incluido Nepal, pero fueron incrementando sus porcentajes de gasto. De hecho, algunos

Gráfico 2.2: Solo unos pocos países han destinado al menos Gasto público en educación, en porcentaje del PNB en países de ingresos



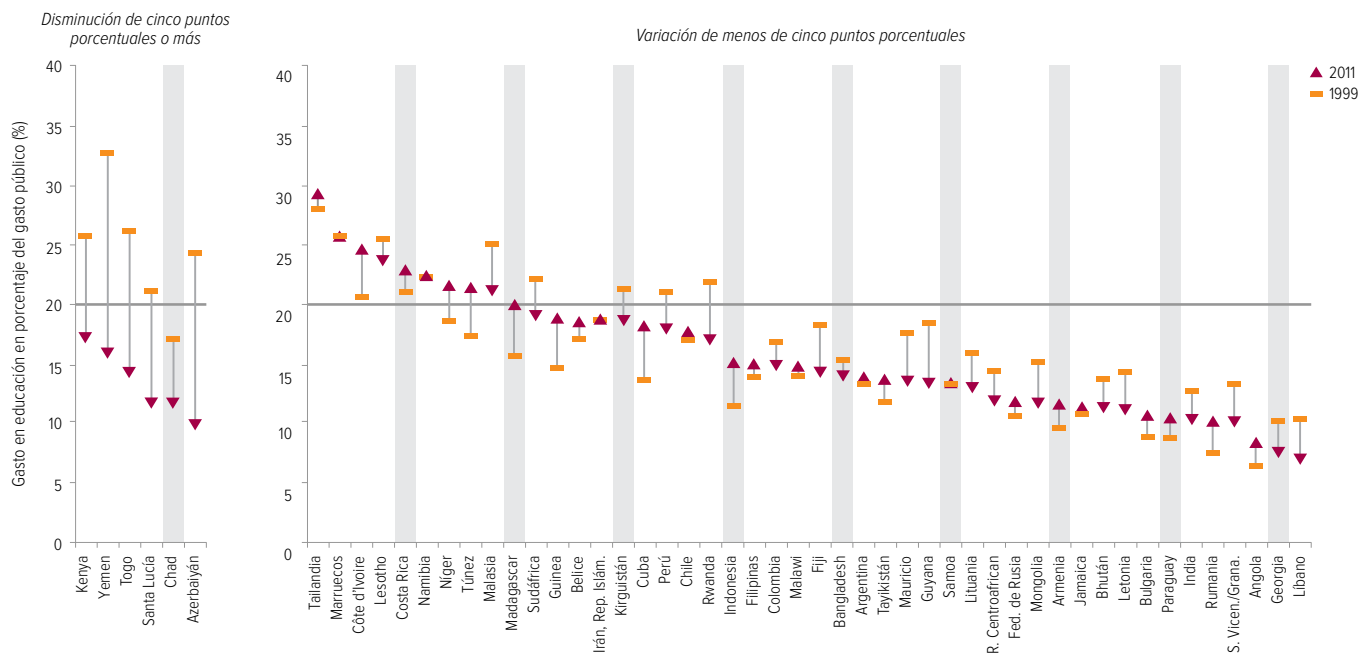
Fuente: Cuadro Estadístico 9 del Anexo.

de los países más pobres comenzaron en 1999 con porcentajes bajos, pero fueron capaces de asignar más del 20% de sus presupuestos a la educación en 2011 (Gráfico 2.2). En estos países la educación ha progresado rápidamente en los últimos años. Por ejemplo, en Etiopía la participación en escolarización primaria ha experimentado una mejora impresionante: la tasa neta de matriculación, que era del 37% en 1999, ha pasado al 87% en 2011, muy por encima de la media de la región del África Subsahariana. Por su parte, Burundi ha alcanzado en 2011 la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria, cuando en 1999 solo estaban escolarizadas ocho niñas por cada diez niños varones.

En el otro extremo, resulta inquietante que la República Democrática del Congo gastase en educación en 2010 menos del 9% de su presupuesto, a pesar de que se estima que tiene más de 2,4 millones de niños sin escolarizar (UNESCO, 2012). También preocupa el hecho de que en por lo menos seis de los países de ingresos bajos y medianos haya disminuido en cinco puntos porcentuales, o más, el gasto en educación, en porcentaje de los gastos totales del país, entre 1999 y 2011. Mientras algunos

Muchos países que están lejos de la EPT tienen que gastar más en educación

una quinta parte del gasto público a la educación bajos y medianos (1999 y 2011)



de estos países habían presupuestado más del 20% para la educación, su gasto actual se sitúa por debajo de ese umbral. Los gastos en educación en el Chad, ya por debajo del 20% en 1999, cayeron hasta el 12% en 2011, lo cual ha contribuido a que este país tenga algunos de los indicadores sobre educación más bajos del mundo. En 2010, solo el 21% de los niños finalizaban un ciclo de enseñanza primaria. La India, que afronta enormes desafíos en la mejora de la calidad de su educación, gastó menos del 10% del presupuesto nacional en educación en 2011, una reducción desde el 13% correspondiente a 1999.

El compromiso financiero de los países con la educación puede medirse no solo por su gasto en educación en porcentaje del PNB y del presupuesto total, sino por la evolución de sus presupuestos de educación en términos reales; también en este terreno hay motivos de preocupación. De los 49 países cuyos datos se conocían en 2012, 25 habían previsto recortar su presupuesto de educación en términos reales entre 2011 y 2012 (Gráfico 2.3, grupos A y C). De estos 25 países, 16 forman parte del África Subsahariana; entre ellos se encuentran Burundi, la República Democrática del Congo,

Madagascar, Malawi y Uganda, países que están muy lejos de cumplir los objetivos de la EPT. Se espera que el gasto en educación de la República Centroafricana disminuya un 13% entre 2011 y 2012 y se sitúe en solo el 11% del presupuesto nacional en 2012.

Más allá del África Subsahariana, también en Bangladesh y Nepal se espera que disminuyan los presupuestos de educación en términos reales. Bangladesh planificó una reducción del 16% en 2012, lo que situaría su gasto en educación en tan solo el 13% del presupuesto del país.

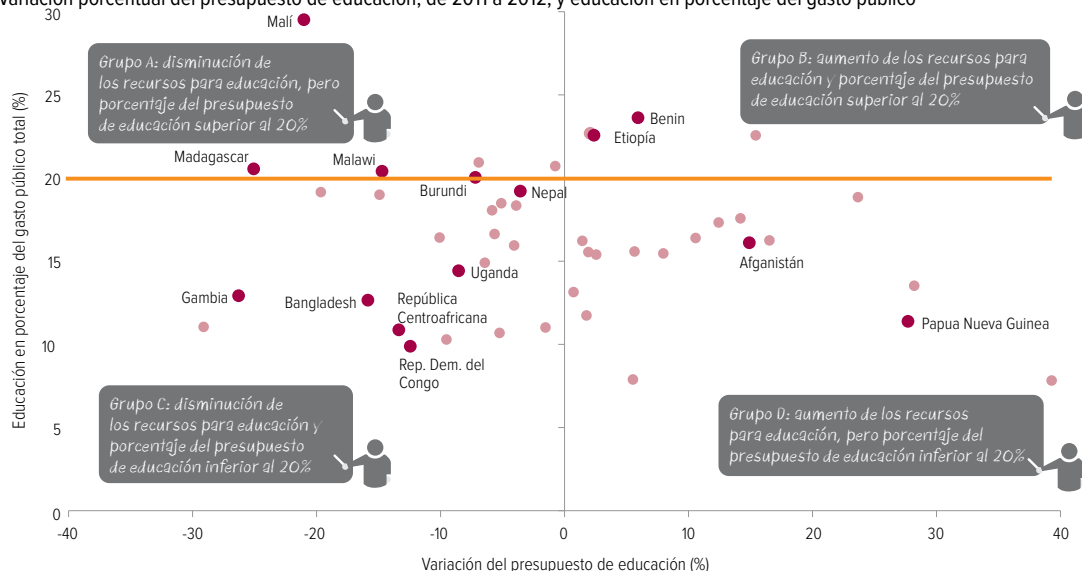
Algunos países están resistiendo, no obstante, esta tendencia negativa. Se espera que en el Afganistán aumente el gasto en educación un 15% en términos reales entre 2011 y 2012, aunque es probable que la proporción del presupuesto de educación en porcentaje del gasto público se mantenga por debajo del 20% (Grupo D). Benin y Etiopía son dos de los pocos países de los que se dispone de datos, en los que los gobiernos prevén aumentar en términos reales los recursos destinados al sector educativo, ya de por sí bien atendido (Grupo B).

**25 países
habían
previsto
recortar su
presupuesto
de educación
entre 2011
y 2012**

CAPÍTULO 2

Gráfico 2.3: Muchos de los países que están lejos de cumplir los objetivos de la EPT recortan sus presupuestos de educación en 2012

Variación porcentual del presupuesto de educación, de 2011 a 2012, y educación en porcentaje del gasto público



Fuente: Development Finance International y Oxfam (2013).

Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación

El crecimiento económico sostenido en muchos de los países más pobres del mundo ha hecho aumentar los recursos que los gobiernos pueden obtener en sus propios países para financiar sus estrategias educativas.

Sin embargo, muchos de los países que más lejos están de cumplir los objetivos de la EPT no modifican su base impositiva o no destinan a la educación una proporción adecuada de sus ingresos.

En el último decenio, el crecimiento económico ha permitido que países como Ghana y la India pasaran de ser considerados países de bajos ingresos a países de ingresos medianos bajos, mientras que otros, como Angola, haya entrado a formar parte de la categoría de países de ingresos medianos altos. El África Subsahariana ha experimentado un crecimiento económico de un 5,4% en los últimos años, y en algunos países pobres, como Etiopía, el crecimiento ha llegado al 9,9% por año (Banco Mundial, 2013c).

No obstante, los beneficios de este crecimiento todavía no se han distribuido equitativamente. La economía de Nigeria, por ejemplo, tuvo un crecimiento de al menos el 5%, pero su tasa neta de escolarización disminuyó desde el 61% en 1999 al 58% en 2010 (Banco Mundial, 2013f). Para garantizar el derecho de sus ciudadanos a la educación y movilizar la capacidad de ésta de transformar sus vidas, resulta decisivo que los países se doten de políticas fiscales sólidas, respaldadas por reformas de las políticas presupuestarias que hagan posible asignar a la educación una proporción adecuada de los ingresos públicos y fomentar la equidad de su distribución.

Fortalecer los sistemas impositivos no solo es crucial para ampliar el desarrollo, sino para conseguir la Educación para Todos. En esta sección se explica que si los gobiernos de 67 países de ingresos bajos y medianos aumentaran de forma modesta su esfuerzo tributario y destinaran a la educación una quinta parte de sus presupuestos, podrían disponer de 153.000 millones de dólares estadounidenses más en 2015, con lo que la cifra total ese año ascendería a 365.000 millones de dólares. En estas condiciones, el porcentaje medio del PIB dedicado a la educación pasaría del 3% al 6% en 2015.

Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación

Recaudar impuestos y asignar a la educación un porcentaje adecuado

Se estima que, para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los países han de incrementar un 20% su PIB a través de los impuestos (FMI y otros, 2011). Sin embargo, son pocos los países de ingresos bajos y medianos bajos capaces de movilizar recursos propios de esa magnitud. De los 67 que han aportado datos sobre ingresos fiscales en porcentaje del PIB y sobre la asignación de recursos nacionales a la educación, solo siete alcanzan el umbral del 20% en ambos indicadores (Gráfico 2.4). Namibia, que recauda el 24% de su PIB a través de los impuestos y que dedica el 22% de su presupuesto a la educación, demuestra que estos objetivos pueden alcanzarse.

Lo frecuente es que los ingresos fiscales de los países sean inadecuados y que la educación reciba escasos recursos. De los 67 países para los que se dispone de datos, 37 están por debajo del umbral del 20% en ambos indicadores. En el Pakistán, por ejemplo, los ingresos fiscales tan solo ascienden al 10% del PIB y la educación solamente recibe alrededor del 10% del gasto público. Si el gobierno aumentase sus ingresos fiscales hasta el 14% del PIB en 2015 y asignase

una quinta parte de este a la educación, podría disponer de fondos suficientes para escolarizar a todos los niños y adolescentes del Pakistán.

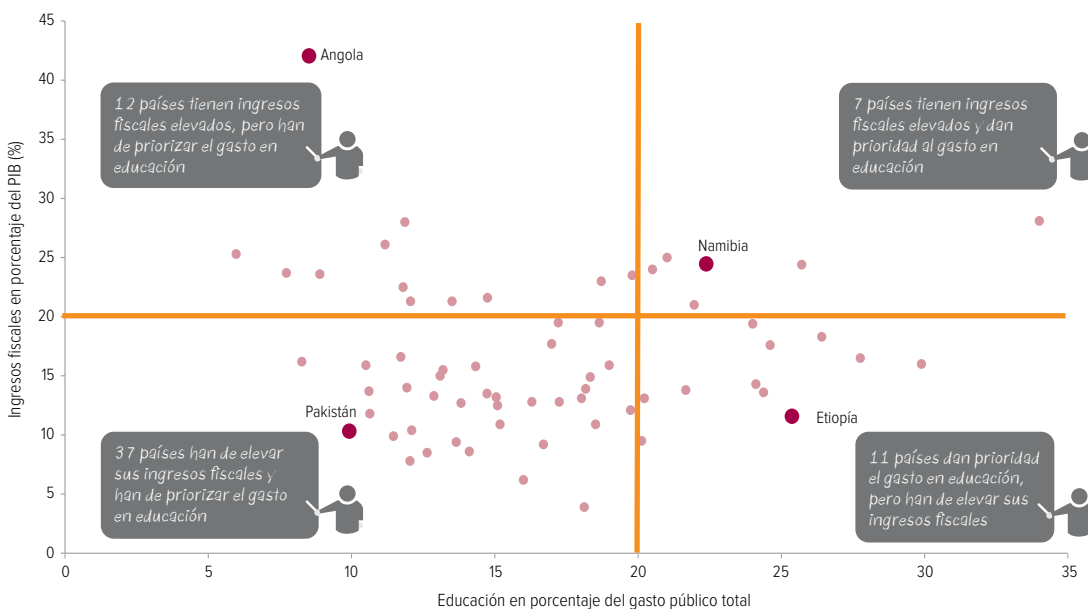
Etiopía es uno de los 11 países de los 67 que han logrado dar prioridad a la educación en su presupuesto del país, pero podría hacer mucho más para maximizar los ingresos tributarios, lo cual haría aumentar los recursos disponibles para la educación. En 2011, el Gobierno percibió, en promedio, el 12% del PIB en impuestos. Si la proporción se elevase hasta el 16% en 2015 y se siguiera destinando el 25% a la educación, el sector recibiría un 18% más de recursos, lo que equivale a 435 millones de dólares estadounidenses, y permitiría gastar 19 dólares estadounidenses más por niño en edad escolar.

En cambio, Angola ha conseguido convertir una gran parte de su riqueza de recursos naturales en ingresos nacionales, de modo que sus ingresos fiscales representan el 42% del PIB, pero solo gasta en educación el 9% de estos fondos, una de las proporciones más bajas de todo el mundo. Si aumentase esta proporción hasta el 20%, los recursos dedicados a la educación crecerían casi dos veces y media, unos 7.000 millones de dólares estadounidenses. Suponiendo que la mitad se destinase a la

Namibia recauda el 24% de su PIB a través de los impuestos y dedica el 22% de su presupuesto a la educación

Gráfico 2.4: Los países tienen que movilizar recursos y dar prioridad a la educación

Ingresos fiscales en porcentaje del PIB y gasto en educación en porcentaje del gasto público total; grupo seleccionado de países, 2011



Fuentes: FMI (2012); Cuadro Estadístico 9 del Anexo.

CAPÍTULO 2

Algunos países de ingresos medianos tienen muchas más posibilidades de movilizar recursos propios para dedicarlos a la educación

enseñanza primaria, los gastos en este sector se multiplicarían por un factor superior a dos. En total, 12 de los 67 países recaudan impuestos por valor del 20% o más del PIB, pero asignan a la educación menos del 20% de su gasto público.

Entre 2002 y 2009, los ingresos fiscales en porcentaje del PIB crecieron un 0,44% anual en los países de ingresos bajos y medianos bajos (Banco Mundial, 2013f), pero en muchos países es necesario acelerar mucho más el proceso. Con este ritmo de crecimiento, solo cuatro de los 48 países que actualmente recaudan menos del 20% de su PIB en impuestos lograrían alcanzar el umbral del 20% en 2015, y el Pakistán, por citar un ejemplo de países alejados de ese objetivo, no llegaría a ese porcentaje hasta 2034.

La tributación es un pilar del desarrollo y el progreso educativo

Un buen sistema impositivo permite a los gobiernos prestar apoyo a su sistema educativo con financiación interna, en lugar de tener que pedir préstamos o depender de la financiación exterior. En países de ingresos elevados, como los de América del Norte y Europa Occidental, los ingresos fiscales ascendieron al 27% del PIB en 2011. En su mayoría estos fondos procedían del impuesto sobre la renta (13% del PIB), principalmente de la renta de los individuos.

En cambio, en el África Subsahariana, los ingresos fiscales representaban el 18% del PIB y los impuestos sobre la renta de las personas físicas y jurídicas se situaban en el 7% del PIB. En el Asia Meridional y Occidental, la proporción correspondiente a los impuestos es menor aún: 12% del PIB, con unos impuestos sobre la renta de las personas físicas y jurídicas situados en el 4% del PIB. A diferencia de lo que ocurre en América del Norte y en Europa Occidental, una cuarta parte de los ingresos fiscales del África Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental procede del comercio y las transacciones internacionales (FMI, 2012).

Los ingresos nacionales de los países de ingresos bajos y medianos bajos dependen más que los ricos de los impuestos de sociedades nacionales e internacionales, pero reciben tan solo el 22% de los ingresos anuales totales por impuestos generados por las sociedades, considerados a nivel mundial. En un estudio

se calcula que un incremento de un punto porcentual elevaría anualmente los ingresos en 10.000 millones de dólares estadounidenses en estos países (Hearson, 2013).¹ Si el 20% de estos ingresos adicionales se invirtieran en educación, se movilizarían anualmente 2.000 millones de dólares, que contribuirían a colmar el déficit financiero.

En muchos de los países más pobres del mundo la tributación nacional por sí sola no basta para financiar las necesidades para el cumplimiento de los objetivos de la EPT en un futuro próximo. Sin embargo, algunos países de ingresos medianos, como Egipto, la India y Filipinas, tienen muchas más posibilidades de movilizar recursos propios para dedicarlos a la educación. En 2011, la India se convirtió en la décima economía más desarrollada del mundo, pero sus ingresos fiscales equivalían a solo el 16% del PIB y el gasto público por persona se situaba en solo 409 dólares estadounidenses. Por el contrario, en el Brasil, que cuenta con la sexta economía más desarrollada del mundo, los ingresos fiscales representaban el 24% del PIB y el gasto por persona era de 4.952 dólares estadounidenses (FMI, 2013).

Esta enorme diferencia es una razón decisiva que explica que el Brasil haya conseguido avanzar en la mejora de la calidad de la educación y en reducir las desigualdades en la enseñanza del país. Los niveles actuales de gasto en educación, en porcentaje del gasto público total, en los dos países también refleja la mayor prioridad que el Brasil otorga al sector de la educación. En 2011, el gasto público en educación en el Brasil representó el 18% del público total, y el gobierno dedicó 2.218 dólares estadounidenses a cada alumno de enseñanza primaria. En la India, el porcentaje del presupuesto asignado a la educación fue del 10%, y se destinaron 212 dólares a cada alumno de enseñanza primaria. Si en la India se redujeran las exenciones fiscales, se afrontase el problema de la evasión fiscal y se diversificase la base impositiva, cambiaría sustancialmente la situación.

Limitar las exenciones fiscales

Así como los países de ingresos bajos y medianos, en su conjunto, dependen en gran medida de los

1. Para hacer este cálculo, se considera que las dos terceras partes de los ingresos fiscales proceden de empresas internacionales.

Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación

ingresos fiscales procedentes de las empresas, muchos de ellos renuncian a cantidades considerables generadas por éstas, al concederles demasiadas exenciones fiscales. En muchos de los países del África Subsahariana, estas exenciones pueden llegar al equivalente al 5% del PIB (Comité de Desarrollo Internacional de la Cámara de los Comunes del Reino Unido, 2012). En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, las exenciones fiscales equivalían a alrededor del 4% del PIB entre 2005-2006 y 2007-2008; se estima que si se hubiesen recaudado estos impuestos, se hubiera podido dedicar un 40% más de recursos a la educación (Uwazi, 2010).

A pesar de dedicar a la educación una proporción notable del gasto total, Etiopía tiene una de las ratios impuestos/PIB más bajas de todos los países en desarrollo, pues solo alcanza el 12% del PIB. Esta cifra se explica en gran parte por la generosidad de las exenciones fiscales, que en 2008-2009 representaban alrededor del 4,2% del PIB (Abay, 2010). Si Etiopía eliminase estas exenciones y dedicase el 10% de los ingresos resultantes a la educación básica, el país, que cuenta con 1,7 millones de niños sin escolarizar, dispondría de otros 133 millones de dólares estadounidenses, lo que permitiría escolarizar aproximadamente a 1,4 millones de niños.

Los países del Asia Meridional tienen algunas de las ratios impuestos/PIB más bajas del mundo, debido principalmente a las cuantiosas exenciones fiscales que conceden a los poderosos grupos de presión existentes en sus países, como el de los terratenientes. En el Pakistán, la ratio impuestos/PIB es del 10% y puede explicarse en parte por la influencia política que ejerce el grupo de presión agrícola en las negociaciones sobre fiscalidad. El sector agrícola representa el 22,5% del PIB del país y su porcentaje en los ingresos fiscales solo es del 1,2% (Asad, 2012). El volumen total de exención fiscal ascendió a una cantidad equivalente al 3% del PIB (Pasha, 2010).

En la India, la mayor parte de los ingresos fiscales a los que se renuncia se debe a exenciones de derechos arancelarios e impuestos especiales y, en menor medida, a exenciones en el impuesto de sociedades. En 2012-2013, los ingresos perdidos a causa de las exenciones alcanzaron una cantidad equivalente al 5,7% del PIB (Bandyopadhyay, 2013); si se hubiese concentrado en la educación el 20% de esta cantidad, el sector habría recibido

22.500 millones de dólares estadounidenses adicionales en 2013, lo que habría incrementado la financiación en casi un 40% en comparación con el presupuesto de educación actual.

Estas pérdidas se producen no solo cuando los gobiernos conceden exenciones, sino también cuando venden concesiones para explotar recursos naturales por menos de su valor real. Según un estudio sobre este tema, la República Democrática del Congo perdió 1.360 millones de dólares estadounidenses en sus acuerdos con cinco compañías mineras entre 2010 y 2012 (African Progress Panel, 2013). Se trata de la misma cantidad asignada a la educación durante dos años, 2010 y 2011 (Development Finance International y Oxfam, 2013).

Algunos gobiernos han empezado a revisar el mandato y las condiciones de los acuerdos de concesión. Cuando Liberia revisó 105 acuerdos suscritos entre 2003 y 2006, decidió que 36 de ellos podían cancelarse y 14 debían renegociarse (African Progress Panel, 2013).

Luchar contra la evasión fiscal

En muchos de los países más pobres del mundo, la evasión fiscal se traduce en que los recursos sirven para que las élites minoritarias amasen fortunas personales, en lugar de servir para el fortalecimiento de sistemas educativos en provecho de la mayoría.

Algunos individuos y empresas evitan el pago de impuestos transfiriendo dinero a paraísos fiscales. La Red Justicia Fiscal estima que las personas ricas esconden entre 21 billones y 32 billones de dólares estadounidenses en más de 80 paraísos fiscales. Si se hiciera tributar todo este capital al 30%, se generarían anualmente unos recursos comprendidos entre 190.000 y 280.000 millones de dólares (Red Justicia Fiscal, 2012). Si se destinara a la enseñanza el 20% de estos recursos, se podría añadir entre 38.000 millones y 56.000 millones de dólares a la financiación del sector. La evasión legal de impuestos por parte de las personas físicas es otra razón de peso que explica el bajo nivel del gasto dedicado a la educación en el Pakistán. La Junta Federal de Recaudación del Pakistán estima que únicamente el 0,57% de los pakistaníes, unos 768.000 individuos, pagaron impuestos en 2012 (Economist, 2012).

CAPÍTULO 2

En África, si se pusiera coto a estas prácticas ilegales de tributación, el sector recibiría 13.000 millones de dólares más cada año

Los países podrían aumentar sus ingresos si incrementasen las cantidades que obtienen de las empresas en concepto de impuestos

Las prácticas de evasión legal de impuestos por parte de las empresas multinacionales también son motivo de preocupación. Algunas empresas desplazan sus beneficios a otras subsidiarias en países con tipos impositivos bajos o inexistentes. Si bien estos paraísos fiscales son mecanismos legales que utilizan las empresas para evitar el pago de impuestos, la transferencia ilícita de capitales también se produce a través de la corrupción y las prácticas ilegales de establecimiento de precios excesivamente bajos por parte de algunas empresas multinacionales. Se ha calculado que en 2010 los países en desarrollo perdieron unos 859.000 millones de dólares estadounidenses a causa de estas prácticas ilegales (Kar y Freitas, 2012). Se trata de una cantidad 64 veces superior a la ayuda recibida en 2011 por los países para el sector de la educación. Se estima que, por su parte, los países africanos perdieron al año 38.000 millones de dólares estadounidenses debido a estas prácticas ilegales entre 2008 y 2010, y se cree que otros 25.000 millones se pierden anualmente como consecuencia de otras prácticas fiscales relacionadas con la corrupción y actividades delictivas (African Progress Panel, 2013). Si se pusiera coto a estas prácticas ilegales y el 20% de los ingresos públicos resultantes se gastara en educación, el sector recibiría 13.000 millones de dólares más cada año.

Otro ejemplo destacado del orden de magnitud de las pérdidas que se producen en esta situación lo proporcionan las prácticas fiscales de SABMiller, una empresa multinacional de bebidas que, según se estima, evitó que Ghana, Mozambique, Sudáfrica, la República Unida de Tanzania y Zambia ingresaran en concepto de impuestos hasta 30 millones de dólares estadounidenses (ActionAid, 2012).

Algunos países están empezando a cuestionar este estado de cosas. En África, 21 países han suscrito un marco legal que permite perseguir a los evasores fiscales más allá de las fronteras (Crotty, 2013). El gobierno de la India, que sostiene que Vodafone India le debe impuestos por valor de 2.500 millones de dólares (el equivalente a casi el 4,5% del presupuesto de educación en 2011), ha cursado recientemente una importante reclamación de impuestos contra Vodafone y otras multinacionales, como Shell y Nokia (Development Finance International y Oxfam, 2013; Heikkila, 2013).

Diversificar la base impositiva

Los países podrían aumentar considerablemente sus ingresos si incrementasen las cantidades que obtienen de las empresas en concepto de impuestos, en particular de las industrias de extracción de recursos naturales (UNESCO, 2012). Sin embargo, los países deberían evitar depender de una única fuente de ingresos y deberían planificar las posibles situaciones de incertidumbre. Se estima que un crecimiento del 1% en la proporción de las rentas por recursos naturales, en relación con los ingresos nacionales, hace disminuir un 1,4% la capacidad fiscal de un país, ya que provoca un menor interés en recaudar impuestos procedentes de otras fuentes (Besley y Persson, 2013).

En los últimos años, los países del África Subsahariana han dependido considerablemente de sus recursos naturales, que en 2008 representaron el 46% de los ingresos fiscales de la región (Bhushan y Samy, 2012). Se han producido pocos avances en la línea de ampliar la base impositiva más allá de estos recursos (BAfD y otros, 2010; DiJohn, 2010). Después de que el Chad empezase a extraer petróleo en 2003, se disparó la proporción de los ingresos fiscales procedentes del crudo, pero disminuyó la de otros ingresos fiscales, concretamente del 6,6% al 5,2% entre 2003 y 2010 (BAfD y otros, 2012). Mientras tanto, el gasto en educación, el 3% del PIB en 2011, ha permanecido invariable desde 1999.

En algunos países, los impuestos tienden a penalizar a los más pobres. En la India, los impuestos directos, como el impuesto sobre la renta de las personas físicas, constituyen el 5,5% del PIB, mientras que los impuestos indirectos, como el impuesto sobre el valor añadido –que son regresivos e imponen una mayor carga a los pobres que a los ricos–, se sitúan en el 9,3% (Hui, 2012). Es más, en 2010 tan solo el 3,3% del PIB se dedicó a la educación.

En cambio, el Ecuador ha emprendido medidas para ampliar su base impositiva y reducir la dependencia de las rentas: la imposición no procedente del petróleo, en porcentaje de los ingresos nacionales, ha pasado del 70% en 2001–2005 al 74% en 2006–2010 (Ghosh, 2012). Viet Nam, uno de los países con la ratio impuestos/PIB más elevada del Asia Oriental y el Pacífico, también ha ampliado su base

impositiva. Los impuestos directos, por ejemplo, ascienden el 8,2% del PIB, una proporción que ha crecido principalmente debido al compromiso adquirido por el gobierno de actuar sobre los impuestos de sociedades del sector petrolero y empresas de titularidad extranjera (McKinley y Kyrili, 2009).

El sector no estructurado es otra posible fuente de ingresos fiscales. Según algunas estimaciones, este sector explica el 55% del PIB en el África Subsahariana, y los ingresos que no se recaudan por ausencia de figuras impositivas pueden equivaler como mínimo al 35% de los ingresos fiscales totales (Ncube, 2013; OCDE, 2012b). Como, en su mayoría, los pobres trabajan en el sector no estructurado, los países deben garantizar que la tributación aplicada al sector no sea regresiva. Sin embargo, este sector también incluye prósperos negocios de tamaño pequeño y medio, que a veces no pagan impuestos o pagan poco. Algunos países están introduciendo medidas para censarlos.

La Autoridad Fiscal de Mozambique introdujo en 2009 un sistema impositivo muy simplificado para pequeñas empresas y microempresas, con el que se inscribieron en el censo unos 40.000 contribuyentes en un año (OCDE, 2012b). En la República Unida de Tanzania, el gobierno puso en marcha un sistema para censar pequeñas y medianas empresas que facilitó la inscripción del 41% de las nuevas empresas en 2009 (Joshi y otros, 2012). En 2004, la Autoridad Fiscal de Malawi fomentó el cumplimiento de las obligaciones fiscales mediante la entrega de un certificado anual a las empresas al corriente de sus pagos por impuestos, en el que se hacía constar tal situación; los bancos empezaron a utilizar dicho certificado en sus operaciones de préstamos (OCDE, 2008). Estas iniciativas pueden dar lugar a unos ingresos considerables, una parte de los cuales podrían revertir en la educación.

Se necesita asistencia exterior para reforzar los sistemas impositivos

Si bien la fuerza principal para llevar a cabo la reforma tributaria y aumentar las asignaciones a la educación debe ser la voluntad política, los donantes pueden desempeñar un papel complementario importante. Entre 2002 y 2011, solo el 1% de la ayuda total se destinaba

a la gestión de las finanzas públicas y menos del 0,1% de la ayuda total en apoyo de los programas fiscales. Y sin embargo, según se estima, cada dólar de ayuda al fortalecimiento de los regímenes impositivos podría generar hasta 350 dólares de ingresos fiscales (OCDE-CAD, 2013; Foro Africano de Administración Tributaria y OCDE, 2013).

Es necesario sentar las bases de una estrategia a largo plazo de desarrollo de la fiscalidad. Las economías europeas necesitaron un siglo para aumentar sus ingresos fiscales del 12% al 46% del PIB a través de la creación de nuevos impuestos (Besley y Persson, 2013). En los países más pobres se dan indicios de que se sigue una línea parecida. La Autoridad Fiscal de Rwanda, que ha recibido apoyo a largo plazo del Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido, ha elevado la proporción de sus ingresos fiscales en relación con el PIB del 10% en 1998 al 13% en 2011 (FMI, 2012). Los recursos movilizados gracias a una más amplia recaudación de impuestos equivalen a recuperar cada tres semanas el valor total del programa de apoyo del DFID a lo largo de 10 años (Autoridad Fiscal de Rwanda, 2012). Este hecho contribuyó a elevar el gasto por alumno de primaria de 72 dólares estadounidenses en 1999 a 81 dólares en 2011. Análogamente, la Autoridad Fiscal de Noruega presta asistencia a la de Mozambique en la auditoría de empresas petroleras internacionales, y el Organismo Alemán de Cooperación Internacional ha ayudado a las autoridades de Ghana, por ejemplo, a fomentar su capacidad y desarrollo legislativo sobre precios de transferencia (Fontana y Hansen-Shino, 2012).

Una parte del problema al que deben hacer frente los países en la recaudación de impuestos es la falta de transparencia de las empresas. La ayuda de socios internacionales puede contribuir a cambiar esta situación. En junio de 2013, los Estados Unidos de América, Francia y el Reino Unido declararon que pensaban aplicar la Iniciativa de Transparencia de las Industrias Extractivas, la norma mundial sobre transparencia de los ingresos por recursos naturales. Según dicha norma, se considera que 23 países cumplen lo acordado en este ámbito y otros 16 han sido aceptados como candidatos. En la Cumbre del G8 celebrada en 2013, se anunció la colaboración con nueve países, para prestarles apoyo en la gobernanza de sus industrias

CAPÍTULO 2

extractivas y en la mejora de su capacidad de recaudación de impuestos (G8, 2013). Análogamente, si bien los países más pobres han de fortalecer sus instituciones para evitar la evasión fiscal, el problema no puede abordarse sin la ayuda de la comunidad internacional. El Africa Progress Panel ha exigido un sistema multilateral de transparencia fiscal más enérgico, que permita afrontar los aspectos poco éticos de la evasión legal de impuestos (Africa Progress Panel, 2013). Además, los países con ingresos elevados pueden ejercer presión sobre las empresas registradas en ellos. Por ejemplo, pueden exigirles que publiquen la lista completa de sus filiales, así como los ingresos, los beneficios e impuestos pagados en todas las jurisdicciones.

En 2010 los Estados Unidos iniciaron esa vía al introducir unos requisitos de transparencia fiscal aplicables a 1.100 empresas petroleras, gasistas y mineras. La enmienda Cardin-Lugar a la Ley Dodd-Frank, que entró en vigor en septiembre de 2013, exige a las empresas que cotizan en bolsa, y a sus filiales, que proporcionen información pública sobre sus beneficios y el pago de impuestos (Jackson, 2013). Si, como se espera, la Unión Europea también empieza a exigir a las empresas petroleras, gasistas, mineras y forestales que declaren los pagos efectuados a los países, esta legislación abarcará hasta un 90% de las industrias extractivas internacionales de todo el mundo (Publish What You Pay, 2013).

Estimación del posible aumento de los recursos propios destinados a la educación

Con el incremento de los ingresos fiscales y la asignación a la educación de la parte suficiente, el sector podría obtener en poco tiempo una cantidad considerable de recursos extraordinarios. El equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* estima que en 67 países de ingresos bajos y medianos podrían crecer los recursos para la educación en 153.000 millones de dólares estadounidenses, o sea un 72%, en 2015 mediante reformas encaminadas a elevar la ratio impuestos/PIB y el gasto público en educación (Cuadro 2.2).

Con estos recursos propios adicionales se podría contrarrestar el 56% de los 26.000 millones de dólares estadounidenses que representan el déficit financiero medio anual de

la educación básica en 46 países de ingresos bajos y medianos bajos, o el 54% del déficit de 38.000 millones de dólares de la educación básica y el primer ciclo de secundaria.²

En su conjunto, las reformas necesarias doblarían sobradamente los recursos disponibles en la actualidad en 13 países. Estos incrementos serían especialmente importantes en aquellos países que hoy gastan poco en educación por niño en edad escolar, y mejorarían la calidad de la educación. En el caso de los 67 países, el gasto por escolar de primaria aumentaría de 209 dólares a 466 dólares en 2015. En los países de bajos ingresos de este grupo, la cuantía correspondiente por escolar de primaria crecería de 102 dólares estadounidenses a 158 dólares. Bangladesh, por ejemplo, podría asignar a la educación 3.200 millones de dólares estadounidenses más en 2015, gracias a lo cual la cantidad disponible por niño en edad escolar pasaría de 101 dólares a 216 dólares.³

El Pakistán, donde se concentra el 10% de los niños sin escolarizar del mundo, dedica el 3% de su PIB a gastos militares (Banco Mundial, 2013f). Es una cantidad que supera el gasto en educación. Si se maximizasen los ingresos fiscales, en particular modificando las enormes exenciones fiscales que el país concede, y se gastase el 20% del presupuesto en educación, el país podría incrementar en 2015 su presupuesto de educación en 7.200 millones de dólares estadounidenses; el gasto por niño en edad escolar pasaría de 62 dólares a 262 dólares.⁴

La República Centroafricana tendría la posibilidad de recaudar 66 millones de dólares estadounidenses más en 2015 si su ratio impuestos/PIB creciese desde el 8%, su nivel actual, hasta el 13%, y al mismo tiempo diese prioridad al sector educativo en el gasto público,

2. Para el cálculo de esta cifra, se supone que el 50% de los fondos se destina a la educación básica y el 20% al primer ciclo de enseñanza secundaria.

3. Con los niveles actuales de prioridad asignados a la educación y al esfuerzo tributario, y con los niveles futuros del PIB y del gasto nacional previstos por el FMI, Bangladesh gastaría 3.900 millones de dólares estadounidenses en educación en 2015. Si la proporción de la educación en su presupuesto aumentase del 14% al 20% en 2015, el sector dispondría de otros 1.600 millones de dólares. Si, además, se elevase cada año en un 1,25% la proporción de los impuestos en relación con el PIB, esta ratio crecería del 8,6% en 2011 al 13,6% en 2015, lo cual generaría otros 3.200 millones de dólares estadounidenses, que podrían destinarse a la educación.

4. El gasto en educación, en porcentaje del presupuesto, se cifraba en el 10% en 2011. Si este porcentaje subiera el 20% y la proporción de los impuestos en relación con el PIB aumentara desde el 10%, su valor actual, hasta el 14%, el país podría recaudar unos 7.200 millones de dólares adicionales para la educación.

Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación

Cuadro 2.2: Los países pueden mejorar la financiación de la educación con recursos propios

		SITUACIÓN ACTUAL (2011)			SITUACIÓN POTENCIAL (2015)			COSTE UNITARIO (2015)		
		Educación en porcentaje del PIB	Educación en porcentaje del gasto público total	Ratio impuestos/PIB	Educación en porcentaje del PIB	Ratio impuestos/PIB en 2015	Posible financiación total adicional en 2015	Gasto por niño en primaria (estancado)	Gasto por niño en primaria (movilización de impuestos y prioridad a la educación)	
		%	%	%	%	%	Millones de dólares estadounidenses	Dólares estadounidenses	Dólares estadounidenses	
Ratio impuestos/PIB actual menor que el 10%	Afganistán	3,5	16,7	9,2	5,6	14,2	500	67	161	
	Bangladesh	2,2	14,1	8,6	4,2	13,6	3 198	101	216	
	Bhután	4,7	11,5	9,9	7,9	14,9	94	255	924	
	República Centroafricana	1,2	12,0	7,8	3,6	12,8	66	44	95	
	Eritrea	2,1	7,5	8,4	6,7	13,4	201	57	191	
	Guinea-Bissau	2,6	12,6	8,5	5,1	13,5	28	48	101	
	Madagascar	2,8	20,1	9,5	3,8	14,5	119	62	85	
	Myanmar	0,8	18,1	3,9	2,3	8,9	1 000	389	513	
	Sierra Leona	3,6	13,7	9,4	5,6	14,4	117	60	118	
	Yemen	5,2	16,0	6,2	7,4	11,2	998	251	362	
Ratio impuestos/PIB actual ≥ 10% – < 12,5%	Camboya	2,6	12,1	10,4	4,9	14,4	438	82	232	
	Etiopía	4,7	25,4	11,5	5,5	15,5	435	106	125	
	Gambia	3,9	19,7	12,1	4,8	16,1	10	106	123	
	Guatemala	2,8	18,5	10,9	3,8	14,9	605	365	500	
	Haití	3,6	10,6	11,8	6,9	15,8	336	65	213	
	Indonesia	3,0	15,2	10,9	4,7	14,9	19 506	526	1 049	
	Pakistán	2,4	9,9	10,2	5,2	14,2	7 241	62	262	
Ratio impuestos/PIB actual ≥ 12,5% – < 15%	Burkina Faso	4,0	18,0	13,1	5,1	16,1	157	125	154	
	Burundi	6,1	24,1	14,3	6,7	17,3	19	86	94	
	Camerún	3,2	16,3	12,8	4,6	15,8	461	115	241	
	Egipto	3,8	11,9	14,0	7,1	17,0	9 592	520	948	
	Ghana	8,2	24,4	13,6	8,8	16,6	317	365	567	
	Mali	4,8	18,2	13,9	5,9	16,9	139	81	124	
	Mauritania	3,9	14,7	13,5	5,8	16,5	114	187	292	
	Nepal	4,7	20,2	13,1	5,3	16,1	144	160	185	
	Níger	4,5	21,7	13,8	5,1	16,8	50	92	100	
	Paraguay	4,1	10,6	13,7	6,8	16,7	968	384	1 037	
	Filipinas	2,7	15,0	13,2	4,2	16,2	5 361	442	679	
	Rwanda	4,8	17,2	12,8	6,0	15,8	116	78	137	
	Sri Lanka	2,0	12,9	13,3	3,9	16,3	1 509	292	970	
	Tayikistán	3,9	13,8	12,7	6,1	15,7	219	262	424	
	Uganda	3,3	15,1	12,5	4,9	15,5	387	51	77	
República Unida de Tanzania	6,2	18,3	14,9	7,2	17,9	383	84	109		
Ratio impuestos/PIB actual ≥ 15% – < 20%	Armenia	3,2	11,7	16,6	5,8	18,6	269	1 232	2 266	
	Benin	5,3	27,8	16,5	5,7	18,5	37	169	182	
	Côte d'Ivoire	4,6	24,6	17,6	5,0	19,6	137	285	322	
	Guinea	3,1	19,0	15,9	3,7	17,9	44	66	107	
	Honduras	6,5	29,9	16,0	6,9	18,0	82	484	776	
	India	3,3	10,5	15,9	6,4	17,9	70 529	157	558	
	Kenya	6,7	17,2	19,5	7,9	21,5	710	181	238	
	Kirguistán	5,8	18,6	19,5	6,7	21,5	76	662	751	
	República Popular Democrática Lao	3,3	13,2	15,5	5,2	17,5	229	161	377	
	Mozambique	6,4	17,0	17,7	7,9	19,7	274	103	137	
	Nicaragua	4,7	26,4	18,3	5,1	20,3	50	526	639	
	Senegal	5,6	24,0	19,4	6,0	21,4	66	188	249	
	Togo	4,6	14,3	15,8	6,6	17,8	94	80	128	
	Zambia	1,3	13,1	15,0	3,5	17,0	622	155	271	
	Zimbabwe	2,5	8,3	16,2	6,8	18,2	588	86	221	
Ratio impuestos/PIB actual mayor que el 20%	Angola	3,5	8,5	41,9	8,2	43,7	6 819	588	1 534	
	Belice	6,6	18,7	23,0	7,3	24,8	13	701	1 215	
	Chad	2,9	11,8	22,5	5,0	24,3	317	94	171	
	República Democrática del Congo	2,5	8,9	23,6	6,5	25,4	885	18	59	
	Georgia	2,7	7,7	23,7	6,6	25,5	734	580	2 082	
	Guyana	3,6	13,5	21,3	5,9	23,1	83	544	1 415	
	Lesoto	13,0	23,7	60,1	13,3	61,9	11	340	492	
	Liberia	3,3	12,1	21,3	6,1	23,1	69	60	111	
	Malawi	5,4	14,7	21,6	7,7	23,4	106	30	58	
	Mongolia	5,5	11,9	28,0	8,9	29,8	539	953	2 391	
	Marruecos	5,4	25,7	24,4	5,7	26,2	431	1 428	1 490	
	Namibia	8,3	22,4	24,4	8,7	26,2	50	1 093	1 406	
	Nigeria	1,5	6,0	25,3	5,6	27,1	13 090	87	330	
	Papua Nueva Guinea	3,4	11,2	26,1	5,9	27,9	633	217	590	
	República de Moldova	8,6	22,0	21,0	8,9	22,8	32	991	2 691	
	Islas Salomón	7,3	34,0	28,1	7,6	29,9	4	838	1 208	
	Swazilandia	8,2	21,0	25,0	8,6	26,8	14	809	863	
	Uzbekistán	6,4	20,5	24,0	6,8	25,8	234	1 170	1 228	
Viet Nam	6,6	19,8	23,5	7,0	25,3	750	446	732		
Total de los 67 países		3,4	13,1	15,7	5,8	18,4	153 451	209	466	

Notas: Se han agrupado los países en cinco categorías según su ratio impuestos/PIB actual. Por un lado, se estimó que los países cuyas ratios igualaban o superaban el 20% incrementarían anualmente su esfuerzo en educación en 0,44 puntos porcentuales y asignarían el 20% de su presupuesto al sector, si no lo estaban haciendo todavía. Por otro lado, se estimó que los países cuyas ratios eran inferiores al 10% incrementarían anualmente su ratio en 1,25 puntos porcentuales y asignarían el 20% de su presupuesto al sector, si no lo estaban haciendo todavía.

Para el cálculo se supone que se pueden distinguir cinco ritmos distintos de crecimiento de la ratio impuestos/PIB, que dependen de su punto de partida. Los países que comienzan con una ratio impuestos/PIB de a) < 10% deberían aspirar a aumentos de la ratio a razón de 1,25 puntos porcentuales al año, b) ≥ 10% – < 12,5% deberían aspirar a aumentos de la ratio a razón de 1 punto porcentual al año, c) ≥ 12,5% – < 15% deberían aspirar a aumentos de la ratio a razón de 0,75 puntos porcentuales al año, d) ≥ 15% – < 20% deberían aspirar a aumentos de la ratio a razón de 0,5 puntos porcentuales al año, y e) ≥ 20% deberían aspirar a aumentos de la ratio a razón de 0,44 puntos porcentuales al año.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos del IEU; Development Finance International y Oxfam (2013); FMI (2012, 2013).

CAPÍTULO 2

desde el nivel actual del 12% hasta el 20%. Con todo ello podría multiplicarse por más de dos el gasto por alumno de primaria, desde 44 dólares a 95 dólares. Estos aumentos pueden parecer grandes, pero tienen precedentes. Con un conjunto de políticas eficaces de movilización de impuestos, en el Ecuador, por ejemplo, se ha triplicado el gasto dedicado a la educación, desde los 225 millones de dólares estadounidenses en 2003–2006 hasta los 941 millones de dólares en 2007–2010 (Ghosh, 2012).

Gracias a las reformas tributarias, el gasto por escolar de primaria aumentaría de 209 a 466 dólares en 2015

Los cálculos efectuados por el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* indican que es posible que los países destinen a la educación el 6% de su PIB. De los 67 países analizados, 14 ya han alcanzado esta meta. De los 53 países aún pendientes de lograrlo, 19 están en condiciones de hacerlo si ampliaran y diversificaran la base impositiva y dieran prioridad al gasto en educación en 2015 (Gráfico 2.5). Estos esfuerzos contribuirían decididamente a garantizar que en 2015 los niños estén escolarizados y aprendan, y proporcionarían una base sólida para financiar objetivos más ambiciosos más allá de 2015.

Abordar la marginación a través del gasto en educación

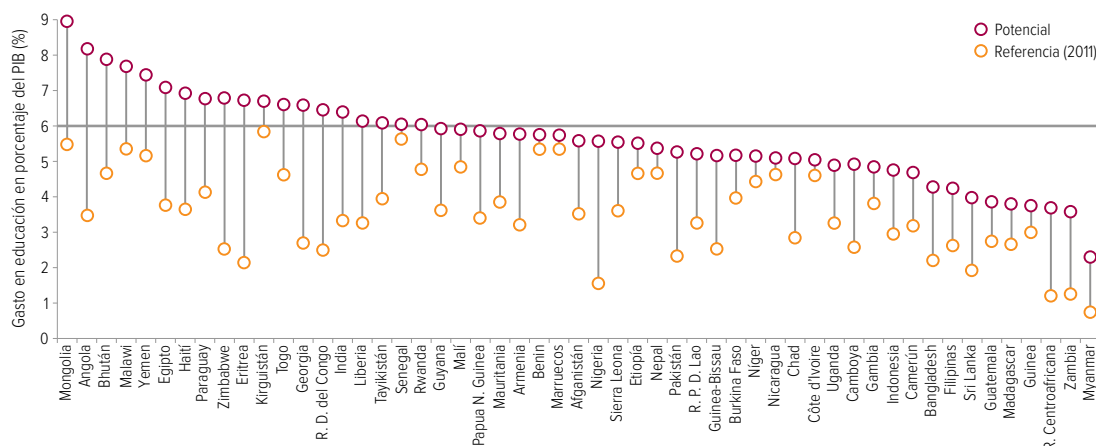
Para conseguir la Educación para Todos, es necesario no solo aumentar los recursos propios destinados a la educación sino

también garantizar que se gastan en mejorar las oportunidades educativas de los grupos más marginados. Los niños y los jóvenes a los que es más difícil llegar, como los pobres, los que viven en lugares remotos, los miembros de minorías étnicas o lingüísticas y los que tienen alguna discapacidad, pueden ser en ocasiones los últimos en beneficiarse del gasto en educación, de forma que hay que redoblar los esfuerzos para lograr que les lleguen estos fondos. Además, es probable que el costo de la enseñanza proporcionada a estos alumnos sea muy superior al costo medio por alumno, debido a los gastos necesarios para paliar las desventajas en que se encuentran. La conclusión es que hay que redistribuir los recursos propios hacia quienes más los necesitan.

Normalmente, sin embargo, es más frecuente que los recursos se desvíen hacia los más privilegiados. En los países del África Subsahariana de bajos ingresos, el 43% del gasto público en educación se destina al 10% de mayor nivel educativo; en los países de ingresos medianos, el 10% superior recibe el 25% del gasto público en educación (Majgaard y Mingat, 2012). En Malawi, país en el que el nivel de gasto público por alumno de primaria es uno de los más bajos del mundo, el 73% de los recursos asignados al sector educativo revierte sobre el 10% de mayor nivel educativo (Banco Mundial, 2010).

Gráfico 2.5: Ligeros aumentos del esfuerzo tributario y de la prioridad otorgada al gasto en educación podrían traducirse en aumentos notables de los recursos

Gasto en educación en porcentaje del PIB en 2015, si creciese la ratio impuestos/PIB y aumentase la proporción del presupuesto destinada a la educación



Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos del IEU; Development Finance International y Oxfam (2013); FMI (2012, 2013).

Los recursos nacionales pueden contribuir a colmar el déficit financiero en la educación

De manera análoga, el gasto público en educación se suele orientar hacia las zonas urbanas, incluso cuando la mayoría de la población en edad escolar reside en zonas rurales, donde normalmente se encuentran los hogares más pobres. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, casi tres cuartas partes de la población vive en zonas rurales y, no obstante, en 2009 solo se destinó a la educación el 47% de los recursos públicos (Ministerio de Educación y Formación Profesional de la R. U. de Tanzania, 2011).

Al reconocer la necesidad de ocuparse especialmente de los más desfavorecidos, muchos países de América Latina han elaborado programas de protección social con los que se transfiere efectivo a familias pobres, con la condición de que envíen a sus hijos a la escuela (UNESCO, 2010). Su éxito ha dado lugar a la aparición de programas similares en otros países, como Malawi y Filipinas. El Sistema de Transferencia de Efectivo con Fines Sociales de Malawi entrega 14 dólares estadounidenses mensuales a más de 26.000 familias, con el objetivo de luchar contra la pobreza y el hambre y ayudar a las familias a enviar a sus hijos a la escuela (Naciones Unidas, 2013). En Filipinas, Pantawid Pamilya, del programa de transferencia de efectivo condicionada se benefician 7,5 millones de niños, a los que ayuda a no abandonar la escuela y a mantener la salud (Banco Mundial, 2012a).

Aunque muchos programas de protección social se ocupan de las dificultades que afrontan las familias pobres ante la escolarización de sus hijos, normalmente no incluyen estrategias sobre la calidad de la educación una vez ya están en la escuela. Además, estos programas suelen representar una fracción muy reducida de los presupuestos de educación. Para mejorar las oportunidades educativas de la población resulta fundamental orientar de forma más eficaz el gasto en educación. Por ejemplo, en Kenya, un programa de transferencia de efectivo centrado en niños huérfanos y vulnerables tiene un costo equivalente al 0,12% del PIB (Bryant, 2009) y, en cambio, en 2010 el país invirtió el 6,7% del PIB en educación.

Para reorientar el gasto en educación hacia los marginados, muchos países han adoptado fórmulas de financiación por las que se asignan

más recursos a zonas del país o a grupos de escuelas que necesitan mayor apoyo para remediar las carencias y las desigualdades en el ámbito educativo. Si bien algunas de estas iniciativas han tenido resultados positivos, no siempre han mejorado la enseñanza en la medida deseada, en ciertos casos porque la redistribución ha sido demasiado limitada y en otros porque los programas no se han centrado lo suficiente en mejorar la calidad de la educación. Es más, algunos programas han tenido que afrontar obstáculos de tipo administrativo y otros derivados de la escasa capacidad de los escalones inferiores de la administración encargados de ejecutar las reformas.

¿Cómo redistribuyen los países los gastos en educación para hacer frente a las desigualdades?

Los países adoptan diferentes fórmulas de redistribuir los recursos hacia las zonas del país o las escuelas más desfavorecidas, en función de su capacidad de identificarlas y de concentrarse en las más necesitadas. En la India se ha optado por redistribuir los recursos hacia los estados más pobres, aquellos cuyos resultados educativos son peores. Mediante el programa Sarva Shiksha Abhiyan (Educación para Todos), en 2006 se determinaron los distritos que debían recibir financiación adicional, a partir de las cifras de población no escolarizada, la disparidad entre los sexos, las condiciones de las infraestructuras y las poblaciones minoritarias (Jhingran y Sankar, 2009).

Sri Lanka, que carece de información desagregada sobre la pobreza, se inclinó por otro enfoque para concentrarse en las escuelas más desfavorecidas: su sistema de datos sobre la calidad de la educación orienta los gastos no salariales hacia las escuelas de menor tamaño. Estas tienen unos costos de funcionamiento más elevados y se encuentran en zonas rurales, donde la pobreza suele ser mayor, lo que les dificulta movilizar sus propios recursos. Según este sistema, las escuelas que tienen menos de 100 alumnos reciben aproximadamente el 53% de su financiación a través de este programa, frente al 9% que reciben los centros con más de 2.000 alumnos, que suelen estar situados en zonas más urbanas y más ricas (Arunatilake y Jayawardena, 2013).

En los países del África Subsahariana de bajos ingresos, el 43% del gasto público en educación se destina al 10% de personas de mayor nivel educativo

CAPÍTULO 2

En Sudáfrica, las reformas orientadas a la redistribución han optado por invertir el legado del sistema de escolarización de la época del apartheid. En 2007 entraron en vigor las reglas y normas para la financiación de la educación y se introdujo una política sobre “centros sin gastos de escolaridad”. Se delimitaron las zonas de procedencia de los alumnos en función de sus ingresos, niveles de desempleo y educación, y se agruparon en quintiles. Los centros del quintil inferior quedaron asimilados a centros sin gastos de escolaridad. En 2011 este enfoque se amplió a los tres quintiles inferiores. Los centros clasificados en estos tres quintiles tienen derecho a una asignación que cubra los gastos no salariales, para compensar la pérdida de los gastos de escolaridad del alumnado. En 2009, los centros situados en el quintil inferior recibieron una asignación por alumno seis veces superior a la concedida a los centros del quintil superior (Sayed y Motala, 2012).

En Indonesia, se encontró que el sistema centralizado de concesión de subvenciones en función del número de alumnos de cada centro, el llamado programa de asistencia al funcionamiento de los centros, discriminaba a los de costos elevados a causa de su ubicación o de las características de la población atendida. Para corregir esta situación, casi la mitad de los gobiernos de distrito conceden subvenciones locales adicionales. La mayor parte de los fondos, excluidos los salarios, llega a los centros en forma de subvenciones centrales, pues solo el 15% procede de subvenciones locales. En algunos casos experimentales, los distritos han intentado favorecer a algunos centros que en principio necesitaban más ayuda, y todo parece indicar que los fondos locales recibidos han servido para prestar más apoyo escolar, así como para elaborar materiales educativos (Banco Mundial, 2013e).

En el Brasil, la redistribución de fondos destinados a los segmentos más pobres y más marginados del país ha contribuido a mejorar la asistencia a clase, las ratios alumnos/docente y los resultados educativos (Recuadro 2.1).

¿Qué lecciones pueden sacarse de estas políticas de redistribución?

Las políticas de redistribución son cruciales para lograr unos resultados educativos más igualitarios. Sin embargo, normalmente no

van lo suficientemente lejos. La experiencia adquirida con estas iniciativas ofrece algunas lecciones sobre cómo se puede reforzar su concepción, para mejorar el aprendizaje de los niños marginados.

Una de las críticas más importantes que pueden hacerse a las iniciativas de redistribución es

Recuadro 2.1: Las reformas en el Brasil reducen las desigualdades regionales en la educación

El Brasil ha situado en el centro mismo de sus reformas educativas la consecución de una mayor equidad en el gasto nacional, con el fin de hacer frente a las extendidas desigualdades entre los estados. En los estados pobres del norte del país, el nivel de ingresos es menos de la mitad del de los estados ricos del sur, de manera que los ingresos fiscales y el gasto por alumno son inferiores.

A mediados de los años 1990, el gobierno creó el Fondo para la Administración y el Desarrollo de la Enseñanza Primaria y la Valorización del Profesorado (FUNDEF), con el que se garantizaba un nivel mínimo de gasto por alumno y se complementaba el gasto de cada estado con asignaciones federales. En general, se vieron más favorecidas las escuelas de las zonas rurales que las de las zonas urbanas, y se prestó mayor atención a los grupos indígenas más marginados. De la financiación distribuida, se reservó el 60% a salarios del profesorado y el 40% al funcionamiento de los centros. Este componente salarial hizo posible que los docentes de los estados pobres del país mejoraran sus cualificaciones, de forma que en 2002 casi todo el profesorado había adquirido la formación mínima requerida para el desempeño de sus funciones, y garantizó un flujo de profesores altamente preparados hacia dichas regiones, lo que supuso que el personal docente aumentara en una quinta parte entre 1997 y 2002.

En 2006, el FUNDEF fue sustituido por el Fondo para la Administración y el Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), cuya finalidad consistía también en el establecimiento de un nivel mínimo de gasto por alumno. El nivel medio de asistencia a clase entre el 20% de las familias más pobres pasó de cuatro años a mediados de los años 1990 a ocho años.

El FUNDEF dio lugar a una mejora rápida y sustancial en el norte del Brasil. Entre 1997 y 2002, la tasa media de matriculación creció un 61% en la región nororiental y un 32% en la región del norte. Los resultados en matemáticas de los alumnos de 4º grado han mejorado en los estados septentrionales desde 2001, a pesar de que todavía no alcanzan los de otras regiones, hecho que indica la necesidad de continuar y reforzar las reformas.

Fuentes: Bruns y otros (2012); OCDE (2011); UNESCO (2010).

Sri Lanka orienta los gastos no salariales hacia las escuelas de menor tamaño en zonas rurales

que incluso estas asignaciones elevadas por alumno no bastan para igualar adecuadamente el gasto. En el Brasil, por ejemplo, se estima que se necesitan 971 dólares estadounidenses por alumno para alcanzar un nivel mínimo de calidad en los grados 1 al 4, pero en 2009 el gobierno solo asignó 661 dólares por alumno en el región nororiental, aproximadamente la mitad de lo invertido en la región suroriental rica (PREAL y Fundación Lemann, 2009). Es un campo en el que conviene reforzar la reforma para reducir el desfase en los resultados educativos entre las regiones.

En la India, a pesar del incremento de los recursos destinados al Sarva Shiksha Abhiyan, las asignaciones siguen sin llegar suficientemente a los estados que más las necesitan. En 2012-2013, el gasto total por alumno de enseñanza primaria, con fondos tanto centrales como estatales, seguía muy por debajo en los estados con peores indicadores educativos que en aquellos con algunos de los mejores indicadores. En uno de los estados más ricos de la India, Kerala, el gasto en educación por alumno era de unos 685 dólares estadounidenses. Análogamente, en Himachal Pradesh era de 542 dólares. En cambio, en Bengala oriental ascendía a 127 dólares y en Bihar a 100 dólares. El incremento de las asignaciones sigue siendo insuficiente para que se refleje en una mejora de los resultados educativos, lo cual sugiere que es necesario hacer mucho más. En Bihar, por ejemplo, donde el gasto aumentó un 61% entre 2010-2011 y 2012-2013, pero se mantuvo bajo, en 2012 solo el 48% de los alumnos de los niveles 3 a 5 eran capaces de leer un texto de nivel 1 (Accountability Initiative, 2013).

Otra limitación de las medidas de redistribución es que se centran excesivamente en los gastos no salariales, que suelen ser una parte pequeña de los gastos totales, y por tanto no es posible invertirlos en realizar las reformas que atañen directamente al profesorado y que son vitales para mejorar la calidad. En Sri Lanka, los fondos destinados a la calidad de la educación representaron solo el 2% del presupuesto ordinario total de educación (Arunatilake, 2007). Existen excepciones. El Brasil, por ejemplo, asignó el 60% de los fondos del FUNDEF al salario del profesorado. Los salarios aumentaron un 13% en el conjunto de país, pero en los estados del norte y el noreste crecieron

un 60%, porque los docentes ascendieron de categoría al disponer de titulaciones de enseñanza superior (OCDE, 2011).

Una asignación rígida de los recursos puede suponer que los centros no los gasten en ámbitos en los que podrían tener mayor repercusión sobre el aprendizaje. Por ejemplo, en la India, las subvenciones del Sarva Shiksha Abhiyan se entregan a los centros en tres partidas distintas (mantenimiento, desarrollo y enseñanza-aprendizaje) que pueden no reflejar exactamente las necesidades de un determinado centro (Accountability Initiative, 2013).

A los países más pobres puede resultarles difícil individualizar y seleccionar los grupos con mayores necesidades. Muchos basan las asignaciones en las cifras de matriculación, en detrimento por tanto de las zonas en las que muchos niños no están escolarizados. En Kenya, por ejemplo, el subsidio per cápita se distribuye en función del número de alumnos inscritos, lo cual es una desventaja para los 12 distritos de las zonas áridas y semiáridas, donde se concentra el 46% de la población no escolarizada. En estas regiones, los niños que van a la escuela suelen ser la primera generación escolarizada en un entorno donde predomina el analfabetismo y, por consiguiente, necesitan más apoyo en forma de un mayor gasto por alumno (Watkins y Alemayehu, 2012).

Análogamente, en Bangladesh casi los dos tercios de los centros de enseñanza primaria recibieron subvenciones de unos 300 dólares estadounidenses por centro, como ayuda a la financiación de los planes de mejora. Sin embargo, el importe era el mismo para todos los centros, independientemente de su tamaño y localización; además, la subvención no se orientaba hacia las actividades capaces de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (Ministerio de Enseñanza Primaria y Popular de Bangladesh, 2011a; Bernard, 2010).

Para hacer frente a la necesidad de centrarse en las poblaciones sin escolarizar, el gobierno del Brasil complementó el FUNDEF con el programa Bolsa Familia, por el que se transfiere efectivo a las familias, para compensarlas por la pérdida del trabajo de sus niños, condicionado a su asistencia a la escuela (Bruns y otros, 2012).

En Kenya, el subsidio per cápita supone una desventaja para las zonas áridas y semiáridas, donde se concentra el 46% de la población no escolarizada

CAPÍTULO 2

Los problemas en la ejecución de la aplicación también distorsionan los esfuerzos de redistribución. En muchos países, los centros no reciben toda la financiación que esperan o no la reciben a tiempo. En 2011, bastantes centros de Sri Lanka, algo menos de una tercera parte, recibieron los fondos adecuados a mediados del curso escolar. La llegada tardía de la financiación, junto a una capacidad limitada de ejecución, es especialmente perjudicial para los centros más pequeños, ya que dependen más de ella. Como respuesta a esta situación, el gobierno ha introducido una serie de medidas que permiten que los centros trasladen los fondos no utilizados al siguiente año fiscal (Arunatilake y Jayawardena, 2013).

Puede ocurrir que los centros carezcan de la capacidad de gastar los recursos que les llegan. En la India, Bihar consiguió gastar solo el 38% de las subvenciones del Sarva Shiksha Abhiyan que les correspondían en 2011-2012, mientras que la media nacional se situó en el 62% (Accountability Initiative, 2013). Es probable que este bajo nivel de gasto explique los pobres y continuos resultados educativos de dicho estado. Los sistemas de distribución de subvenciones en los países descentralizados pueden modificar la capacidad de los centros. En Indonesia, los centros reciben fondos procedentes de ocho fuentes distintas y de cuatro presupuestos distintos, lo cual dificulta las tareas de planificación (Banco Mundial, 2013e).

En resumen, las medidas de redistribución son cruciales para garantizar que los recursos internos sirvan para repartir equitativamente las oportunidades educativas, pero tienen que cubrir todo el costo, para que la calidad de la educación llegue a los más vulnerables. Estas medidas también deben combinarse con reformas que potencien la capacidad de los sistemas educativos para ponerlas en práctica aplicarlas, y deberían complementarse con otras intervenciones orientadas a asegurar que todos los niños van a la escuela y aprenden.

Tendencias de la ayuda a la educación

El gasto público representa la mayor contribución a la educación, pero la ayuda es vital en muchos de los países más pobres. Sin embargo, la ayuda a la educación básica está disminuyendo, poniendo así en peligro la escolarización de millones de niños. Estancada la mejora del número de niños sin escolarizar, se necesita un empuje definitivo para lograr que todos los niños estén escolarizados en 2015, pero la caída de la ayuda hará más difícil esta tarea.

Aún antes de la recesión económica, los donantes estaban lejos de cumplir las promesas que habían realizado en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal) en 2000: ningún país quedaría atrás en el ámbito de la educación a causa de la falta de recursos.

Cuadro 2.3: Total de los desembolsos de la ayuda a la educación y a la educación básica, por región y grupo de ingresos (2002-2011)

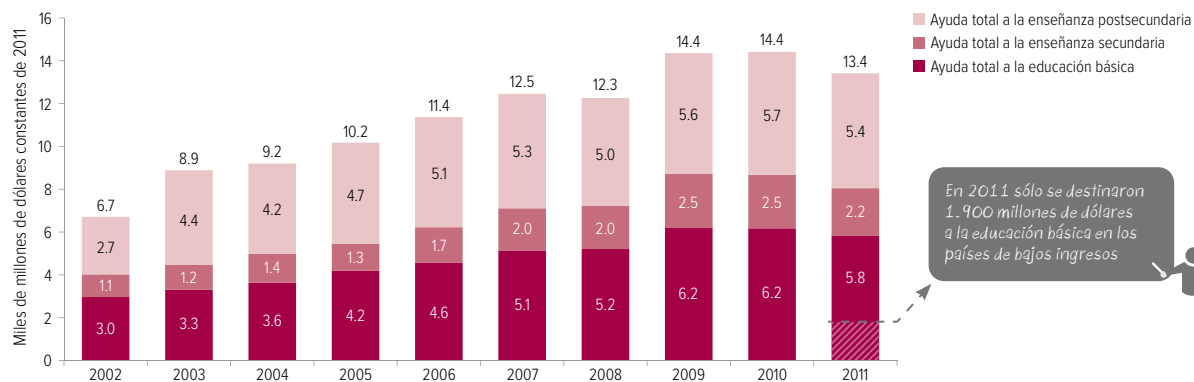
	Gasto total en educación			Gasto total en educación básica			Per cápita 2011
	Millones de dólares constantes de 2011			Millones de dólares constantes de 2011			
	2002	2010	2011	2002	2010	2011	
Mundo	7 799	14 419	13 413	3 133	6 174	5 819	9
Países de bajos ingresos	2 145	3 796	3 461	1 240	2 047	1 858	16
Países de ingresos medianos bajos	3 012	5 407	5 371	1 290	2 451	2 607	9
Países de ingresos medianos altos	1 652	2 800	2 641	302	595	579	3
Países de ingresos altos	25	36	13	6	9	6	1
Nivel de ingresos no especificado	964	2 379	1 926	296	1 072	769	...
Estados Árabes		1 939	1 922	221	825	845	20
Europa Central y Oriental	305	574	517	90	80	64	6
Asia Central	130	331	346	43	99	101	18
Asia Oriental y el Pacífico	1 155	2 309	2 060	253	687	552	4
América Latina y el Caribe	560	1 110	948	226	438	381	6
Asia Meridional y Occidental	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	8
África Subsahariana	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13
Territorios de ultramar	254	523	74	127	243	26	...
Región o país no especificado	559	1 406	1 481	86	602	648	...

Notas: Las cifras de 2002 son promedios sobre dos años, 2002 y 2003. La ayuda per cápita se refiere a la cantidad recibida por alumno de primaria en concepto de ayuda a la educación básica en 2011.

Fuente: Anexo, Cuadro 3 relativo a la ayuda.

Gráfico 2.6: La ayuda a la educación disminuyó en 1.000 millones de dólares estadounidenses entre 2010 y 2011

Desembolsos totales de la ayuda a la educación (2002–2011)



Fuente: OCDE-CAD (2013).

Los donantes no deberían utilizar la austeridad económica como excusa para abandonar sus compromisos con los más pobres de la Tierra. Los países receptores necesitan una financiación previsible, para poder programar sus planes educativos nacionales. Los donantes han de reconsiderar urgentemente sus recortes en la ayuda, para garantizar que cumplen su compromiso con los niños del mundo.

Disminuye la ayuda a la educación

La ayuda a la educación aumentó de forma continua desde 2002, alcanzó un máximo en 2010 y ahora está disminuyendo: la ayuda total a todos los niveles educativos se contrajo un 7% (1.000 millones de dólares estadounidenses) entre 2010 y 2011 (Cuadro 2.3, Gráfico 2.6). La ayuda a la educación básica cayó por primera vez desde 2002, concretamente un 6%, pasando de 6.200 millones de dólares estadounidenses en 2010 hasta 5.800 millones de dólares en 2011. Este retroceso pone en peligro el cumplimiento de los objetivos para 2015. La ayuda a la enseñanza secundaria también disminuyó un 11% entre 2010 y 2011, desde un nivel ya de por sí bajo. Estos datos indican que la esperanza de ampliar los objetivos a nivel mundial después de 2015 al primer ciclo de la enseñanza secundaria podría ser difícil de cumplir, si no cambia la situación.

Los países de bajos ingresos se llevan la peor parte de los recortes

Si bien algunos países de bajos ingresos están llevando a cabo esfuerzos encomiables por

ampliar su gasto interno en educación, subsiste un déficit financiero que debe afrontarse inmediatamente. La ayuda es una fuente esencial de financiación para estos países; equivale a una cuarta parte de los presupuestos de educación de nueve países (UNESCO, 2012). Los elevados niveles de ayuda a la educación registrados en el último decenio han fomentado la matriculación (Birchler y Michaelowa, 2013).

Pese a estos beneficios, los países de bajos ingresos, que solo reciben alrededor de una tercera parte de la ayuda a la educación básica, han experimentado una mayor disminución de esa ayuda que los países de ingresos medianos. La caída de la ayuda entre 2010 y 2011 ha sido del 9% en los países de ingresos bajos, desde 2.050 millones de dólares estadounidenses a 1.860 millones de dólares. En el África Subsahariana, región que cuenta con la mitad de la población mundial no escolarizada, la ayuda a la educación básica cayó un 7% entre 2010 y 2011, pasando de 1.890 millones de dólares estadounidenses a 1.760 millones de dólares. Estos 134 millones de dólares de reducción en la ayuda a la educación básica en la región hubieran podido servir para financiar escuelas públicas de buena calidad con capacidad para más de un millón de niños.

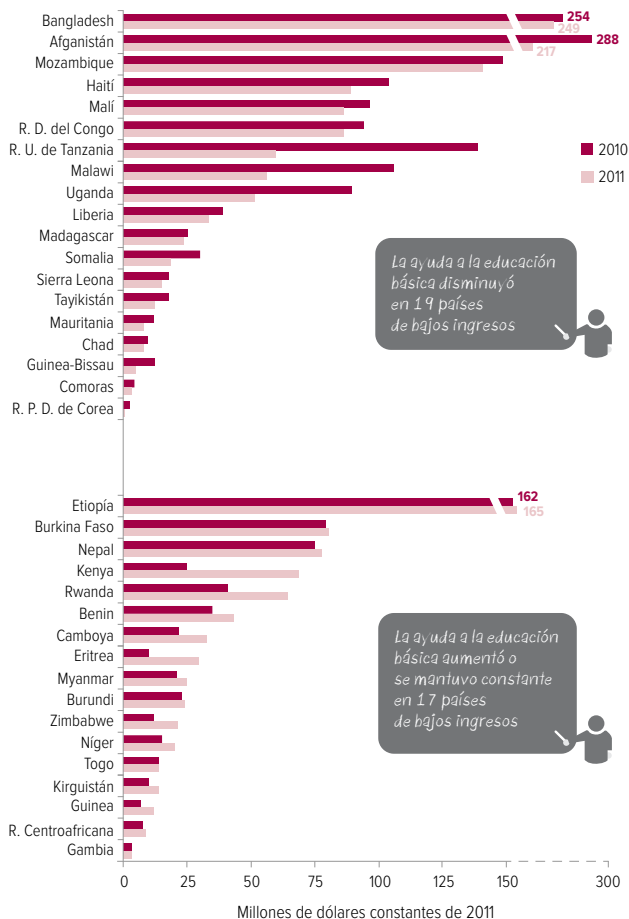
La ayuda a la educación básica disminuyó entre 2010 y 2011 en 19 países de bajos ingresos, de los que 13 pertenecían al África Subsahariana (Gráfico 2.7). En Malawi, por ejemplo, la ayuda a la educación básica se quedó en casi la mitad en un año, sobre todo debido al punto muerto en el que se encontraban las relaciones políticas

En 2011, la ayuda a la educación básica disminuyó por primera vez desde 2002

La reducción en la ayuda a la educación básica en el África Subsahariana hubiera podido servir para financiar escuelas públicas de buena calidad con capacidad para más de un millón de niños

Gráfico 2.7: La ayuda a la educación básica disminuyó en 19 países de bajos ingresos entre 2010 y 2011

Ayuda total a la educación básica en países de bajos ingresos, 2010 y 2011



Fuente: OCDE-CAD (2013).

de la comunidad de donantes y el Gobierno de la época. A veces se producen fluctuaciones anuales de la ayuda que dificultan las tareas de programación en los países. Dado que una gran parte del gasto en educación se destina a la masa salarial del profesorado, las reducciones súbitas de la ayuda pueden traducirse en que los docentes no reciban sus sueldos a tiempo o que quienes abandonen la profesión no sean sustituidos. En ambas situaciones la calidad de la educación se ve seriamente afectada.

En algunos países, la ayuda ha disminuido durante más de un año. En la República Democrática del Congo, Malí y la República Unida de Tanzania, la ayuda a la educación básica cayó notablemente en 2010 y 2011. La ayuda, que ha desempeñado un papel importante en apoyo de las iniciativas para la escolarización en la República Unida de

Recuadro 2.2: Los niños pobres sin escolarizar de algunos países de ingresos medianos bajos también necesitan ayuda

Los niños más pobres del mundo, que son los que menor probabilidad tienen de estar escolarizados, viven no solo en países de bajos ingresos sino también en países de ingresos medianos bajos. Desde 2000, 25 países han adquirido esta última categoría, que cuenta ahora con 54 países, mientras que 36 están clasificados como países de bajos ingresos. En 1999, el 84% de los niños sin escolarizar de todo el mundo vivían en países de bajos ingresos, y el 12% en países de ingresos medianos bajos, pero en 2011 el 37% vivían en países de bajos ingresos y el 49% en países de ingresos medianos bajos. Este cambio obedeció a que algunos países muy poblados, como la India, Nigeria y el Pakistán, han pasado a integrar la categoría de países de ingresos medianos bajos.

Los umbrales de ingresos que el Banco Mundial utiliza en la actualidad para clasificar a los países, y que determinan su idoneidad a la hora de obtener préstamos y subvenciones de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), tienen un gran peso en las decisiones sobre la concesión de recursos por parte de los grandes donantes. El grupo de países de ingresos medianos bajos lo componen aquellos cuyos ingresos anuales per cápita se sitúan entre 1.026 dólares estadounidenses y 4.035 dólares. Estos países presentan diferencias enormes en cuanto a los obstáculos que deben afrontar para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos y otras metas relativas al desarrollo. A este grupo pertenecen algunos países subsaharianos y países afectados por conflictos. Sus niveles de ingreso difieren sustancialmente, de Egipto, Indonesia y Marruecos, con ingresos per cápita más elevados, a otros, como el Camerún, Côte d'Ivoire, el Senegal y el Yemen, con ingresos per cápita más parecidos a los de los países de bajos ingresos. Los países más poblados, la India, Nigeria y el Pakistán, se sitúan en la parte baja del grupo de países de ingresos medianos bajos y en ellos reside el 54% de la población del mundo en desarrollo que vive con menos de 1,25 dólares al día, según estimaciones de población de 2010.

Algunos de los países de ingresos medianos bajos podrían hacer mucho más para aumentar la proporción de sus recursos destinados a la educación y garantizar que estos lleguen a quienes más lo necesitan. Sin embargo, es posible que las reformas fiscales que precisan requieran tiempo, de modo que estos países seguirán necesitando ayuda en los próximos años, y evitar así que otra generación de niños se vea privada de su derecho a la educación. En la India, por ejemplo, que se convirtió en un país de ingresos medianos bajos en 2007, existe una élite lo bastante grande como para poder aportar suficientes impuestos que puedan proporcionar a las familias pobres la posibilidad de aprender; sin embargo, la redistribución de los recursos hacia las partes más pobres del país lleva su tiempo y no será directa, habida cuenta de su tamaño. Si cada estado de la India fuese un país, Uttar Pradesh sería la segunda concentración de pobres del mundo (después de China) y Bihar la sexta. Para asegurarse de que la ayuda se orienta hacia los pobres, los donantes deberían dirigir sus ayudas a las zonas de los países de ingresos medianos bajos en la que se concentra la pobreza.

Fuentes: Banco Mundial (2013f); Oxford Poverty and Human Development Initiative (2013).

Tanzania, disminuyó un 12% entre 2009 y 2010, y otro 57% en 2011, en este último caso debido a los recortes de las ayudas de Canadá y del Banco Mundial. Estas reducciones ponen en peligro los avances ya realizados y podrían desbaratar los esfuerzos en favor de la calidad de la educación.

La disminución en la ayuda a la educación básica de los países de bajos ingresos ha provocado una caída de los recursos por niño desde 18 dólares estadounidenses en 2010 hasta 16 dólares en 2011. La República Unida de Tanzania recibió 7 dólares por niño en 2011, 13 dólares menos que en 2009.

Los niños sin escolarizar necesitan ayuda, independientemente de donde vivan

De los diez países con un mayor número de niños sin escolarizar, seis son países de ingresos medianos bajos. De estos, solo dos pertenecen al grupo de los diez países que recibieron más ayuda a la educación básica en 2011: la India y el Pakistán. Nigeria, donde vive el mayor número de niños sin escolarizar del mundo, no es uno de los diez países que más ayuda reciben para la educación básica, y la ayuda que recibe disminuyó casi un 28% entre 2010 y 2011. Aun cuando estos países tienen que redoblar sus esfuerzos para elevar su gasto interno en educación, la falta de recursos no debería impedir que los niños más desfavorecidos puedan ir o no a la escuela en función del lugar en el que residen (Recuadro 2.2).

Está cambiando el paisaje de los donantes

La caída de la ayuda a la educación refleja la variación de la estructura de gastos de muchos donantes. La ayuda directa a la educación disminuyó algo más que la ayuda total destinada a los demás sectores entre 2010 y 2011 y, por tanto, se redujo la proporción de la educación del 12% al 11%. En particular, Canadá, Francia, los Países Bajos y los Estados Unidos de América recortaron el gasto en educación más de lo que redujeron la ayuda total. Entre 2010 y 2011, 21 donantes bilaterales y multilaterales disminuyeron sus desembolsos en concepto de ayuda a la educación básica. Las mayores disminuciones, en cuanto al volumen, se dieron en Canadá, España, los Estados Unidos, Francia, el Japón, los Países Bajos y la Unión Europea,

que en su conjunto representaron el 90% de la reducción de esa ayuda.⁵

Los Estados Unidos de América, que en términos absolutos era el principal donante bilateral de ayuda a la educación básica, recortó su ayuda en este campo hasta pasar a ocupar el segundo puesto. En consecuencia, el Reino Unido superó a los Estados Unidos como principal donante bilateral, gracias a su compromiso de elevar la ayuda total hasta el objetivo acordado por los donantes europeos del 0,7% del Ingreso Nacional Bruto (INB) en 2015, así como a su decisión de dar prioridad al sector educativo. En 2012, el Reino Unido asignó a la ayuda el 0,56% de su INB. En cambio, los Estados Unidos, que no ha asumido un compromiso de esa naturaleza, dedicaron a la ayuda en 2012 el 0,19% del INB. De la disminución de la ayuda total proporcionada por los Estados Unidos a la educación básica entre 2010 y 2011, el 94% se explica por los grandes recortes de su gasto en el Afganistán, el Iraq y el Pakistán.

En 2011 los Países Bajos decidieron suspender los programas de educación que no contribuyesen directamente a sus prioridades en política exterior. El resultado fue que su ayuda a la educación básica disminuyó en más de un tercio entre 2010 y 2011; había sido el principal donante a la educación básica en 2007, pero en 2011 ocupaba el undécimo lugar. Los Países Bajos eran un donante fundamental y un referente en políticas educativas, por lo que su alejamiento del sector es motivo de preocupación. Los recortes en la ayuda prestada afectaron especialmente a Malí, Mozambique y Uganda: en los tres países se produjo un descenso de la educación básica entre 2010 y 2011, lo que indica que los Países Bajos no consiguieron su propósito de retirarse sin dañar la educación de los países afectados, ya que ningún otro país ha venido a colmar ese déficit.

Australia incrementó su ayuda a la educación básica un 49% entre 2010 y 2011, aunque el incremento se concentró sobre todo en países de ingresos medianos bajos que considera estratégicamente importantes, entre los que figuran Indonesia, Papua Nueva Guinea y Filipinas. En 2011, el 68% de la ayuda

Entre 2010 y 2011, 24 donantes disminuyeron su ayuda a los países de bajos ingresos

5. La disminución de la ayuda de Francia a la educación básica se debe en gran parte a que, a partir de 2011, la OCDE dejó de considerar que Mayotte cumplía las condiciones para recibir asistencia oficial para el desarrollo.

CAPÍTULO 2

desembolsada por Australia para la educación básica se destinó a la región del Asia Oriental y el Pacífico; previsiblemente ésta continúe siendo una de las prioridades principales. El África Subsahariana recibió solo el 0,3% del total de la ayuda bilateral de Australia a la educación básica, aunque el anterior Gobierno australiano se había comprometido a adherirse al Banco Africano de Desarrollo, con una contribución inicial y los pagos de las 13ª y 14ª reposiciones de recursos por un importe de 161 millones de dólares estadounidenses para el periodo de reposición de seis años; en promedio, la contribución anual al banco equivaldría aproximadamente al 12% de su ayuda total a la educación (Parmanand, 2013).

El aumento de la ayuda del Reino Unido a la educación básica entre 2010 y 2011 benefició a los países de bajos ingresos. Sin embargo, 24 donantes redujeron sus ayudas a estos países durante el mismo periodo, incluidos nueve de los 15 donantes principales a estos países. Los recortes más destacados fueron los de la Unión Europea, el Banco Mundial y los Países Bajos (Gráfico 2.8). Estos donantes, junto a Canadá y España, fueron los responsables de la reducción global de la ayuda a la educación en el África Subsahariana.

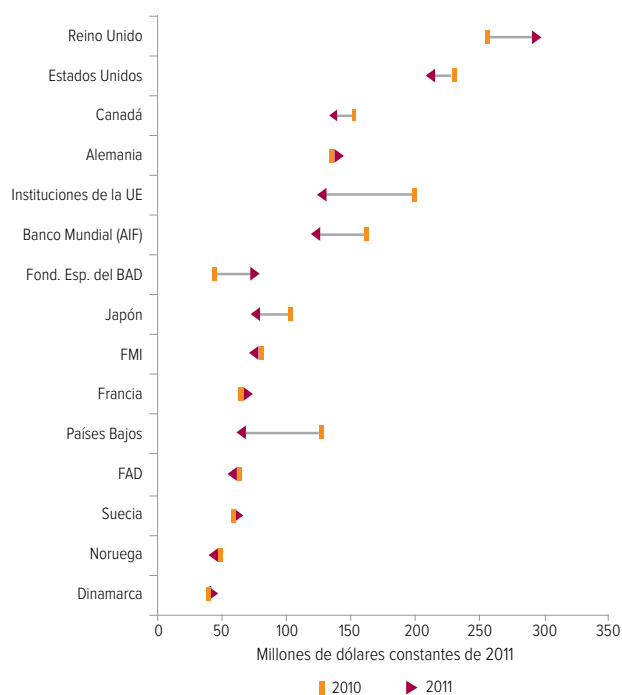
Los recortes en las ayudas a los países de bajos ingresos y a los países del África Subsahariana entre 2010 y 2011 formaron parte de una reducción global de la ayuda a la educación básica por parte de los principales donantes. Las instituciones de la Unión Europea, por ejemplo, disminuyeron un 31% su ayuda total a la educación básica, lo que representó una reducción del 36% en países de bajos ingresos, siendo Bangladesh, la República Democrática del Congo, Malawi y Nepal algunos de los más afectados. Australia, el Banco Mundial y el FMI aumentaron su ayuda total a la educación básica entre 2010 y 2011, pero disminuyeron su gasto en los países de bajos ingresos.

La ayuda prestada por el Banco Mundial a la educación básica creció en su conjunto un 13%, pero cayó un 23% la destinada a los países de bajos ingresos; las disminuciones más intensas afectaron a Haití y la República Unida de Tanzania. La ayuda del Banco Mundial a la educación básica en países de ingresos medianos bajos creció un 23%, principalmente

debido a los grandes desembolsos destinados a la India y el Pakistán. Los desembolsos en concepto de ayuda del Banco Mundial a la educación básica disminuyeron, o se mantuvieron constantes, en la mayoría de los países del África Subsahariana, mientras que aumentaron los destinados al Asia Meridional y Occidental, lo que refleja una tendencia evidente en el último decenio.

Es poco probable que el gasto de la Alianza Mundial para la Educación haya contrarrestado el déficit derivado de la reducción de la ayuda del Banco Mundial a los países de bajos ingresos. Uganda, por ejemplo, era el segundo receptor de ayuda del Banco Mundial a la educación básica en 2002, después de la India, y recibía 113 millones de dólares estadounidenses para la educación; en 2011, el desembolso fue nulo, aun cuando Uganda seguía clasificado como país de bajos ingresos. Sin embargo, Uganda no ha recibido ninguna financiación por parte de la Alianza Mundial para la Educación. Lo mismo sucede con la República Unida de Tanzania, otro importante receptor de la ayuda del Banco

Gráfico 2.8: Entre 2010 y 2011, nueve de los 15 donantes principales redujeron su ayuda a la educación básica a los países de bajos ingresos
Desembolsos totales en concepto de ayuda a la educación básica a países de bajos ingresos (2010 y 2011)



Fuente: OCDE-CAD (2013).

Mundial a la educación básica a comienzos de los años 2000, donde los desembolsos pasaron de 88 millones de dólares estadounidenses en 2002 a menos de 0,3 millones en 2011. La República Unida de Tanzania se asoció a la Alianza Mundial para la Educación en 2013, recibiendo una subvención de 5,2 millones de dólares estadounidenses para su plan de educación. Sin embargo, todo ello se asigna a Zanzíbar, y se trata de una cantidad pequeña, comparada con lo que el país recibía del Banco Mundial a comienzos de los años 2000⁶. No obstante, la Alianza Mundial para la Educación es una fuente importante de financiación para los países de bajos ingresos, aunque la información que proporciona en la actualidad se presenta en un formato que no permite hacer un seguimiento de los gastos (Recuadro 2.3).

Las previsiones de ayuda son desalentadoras

No hay indicios de que la ayuda global deje de disminuir antes de 2015, el plazo de los objetivos para la educación. De 2011 a 2012, la ayuda total disminuyó un 4% en términos reales. De los 5.200 millones de dólares estadounidenses de caída de la ayuda de los donantes del CAD, la mayoría corresponde a Italia y España. También se produjeron caídas importantes en los Países Bajos, el Reino Unido y los Estados Unidos, aunque la correspondiente al Reino Unido no se tradujo en una disminución de la proporción del INB asignada a la ayuda, porque también disminuyó el INB. Es especialmente preocupante que sean los países menos desarrollados los que se lleven la peor parte de estos recortes: la ayuda bilateral a estos países experimentó un descenso del 12,8% de 2011 a 2012 (OCDE, 2013a).

Está previsto que muchos donantes disminuyan aún más su ayuda en los próximos años (Cuadro 2.4). Globalmente, entre 2011 y 2012, 16 donantes bilaterales del CAD redujeron sus cifras de ayuda, debido no solo a la recesión económica, sino también a que otorgaron una prioridad menor a la ayuda: en el caso de 13 donantes la ayuda disminuyó en porcentaje del INB. Solo cinco donantes, entre los que se encuentran Australia y Luxemburgo,

desembolsaron más ayuda en porcentaje del INB en 2012 que en 2011.

Los 15 países que a comienzos de 2004 componían la Unión Europea convinieron en 2005 en aumentar su ayuda hasta el 0,7% del INB para 2015, pero las proyecciones de la Comisión Europea señalan que solo cinco de estos países mantendrán su compromiso. La caída global de la ayuda causada por el incumplimiento de los donantes de la UE se estima en 43.000 millones de dólares estadounidenses, en su mayoría atribuible a Alemania, España, Francia e Italia (Comisión Europea, 2013). Si los países de la UE incrementasen su ayuda hasta los niveles necesarios para cumplir sus promesas de 2005, se dispondría de 9.000 millones de dólares para contrarrestar el déficit financiero en la educación en 2015, siempre que se destinase el 20% al sector educativo.

Las proyecciones de gasto de los donantes del CAD indican que es probable que la ayuda programable disminuya. Es especialmente inquietante que los países más afectados sean los que tienen mayor necesidad de recursos externos para reducir el déficit financiero en la EPT: se prevé que la ayuda programable para los países disminuya en 31 de los 36 países de bajos ingresos, la mayoría de los cuales están en el África Subsahariana, donde los recursos destinados a la educación distan mucho de permitir cumplir los objetivos de la EPT (OCDE, 2012a).

Las proyecciones todavía generan más preocupación cuando se trata de saber si los recursos restantes se destinarán efectivamente a los países más necesitados. Se prevé que los aumentos de la ayuda programable para los países recaigan en gran medida en los países de ingresos medianos, incluidos China y Uzbekistán, mientras que en el caso de los países con más dificultades para alcanzar los ODM la disminución equivaldrá a 500 millones de dólares estadounidenses. Entre estos países se encuentran Burundi, Chad, Malawi y el Níger, que dependen de la ayuda para financiar la educación (OCDE, 2013d).

También es preocupante que la menor importancia que muchos donantes atribuyen a la educación signifique que los recortes en el sector vayan

Si los países de la UE cumplieran sus promesas, se dispondría de 9.000 millones de dólares para contrarrestar el déficit financiero en la educación en 2015

6. Según la Alianza Mundial para la Educación, la República Unida de Tanzania está en condiciones de solicitar una subvención de la aplicación del programa de 100 millones de dólares estadounidenses (Alianza Mundial para la Educación, 2013b).

CAPÍTULO 2

a ampliarse aún más. En la Conferencia de Reposición de la Alianza Mundial para la Educación (2011), solo cinco donantes se comprometieron a elevar su ayuda a la educación básica en los países de bajos ingresos entre 2011 y 2014 (Alianza Mundial para la Educación, 2011).

Los llamamientos a la ayuda humanitaria descuidan las necesidades educativas

La mitad de la población mundial de niños sin escolarizar vive en países afectados por conflictos, y por ello la educación en estos países debería

Recuadro 2.3: ¿Qué importancia tiene la Alianza Mundial para la Educación en la financiación de la educación básica en los países pobres?

La Alianza Mundial para la Educación es una fuente importante de financiación externa para algunos países de bajos ingresos e ingresos medianos bajos, aunque en este momento solo representa una pequeña parte de la ayuda a la educación. Entre 2004 y 2011, los donantes pagaron 2.000 millones de dólares estadounidenses a la Alianza Mundial para la Educación. A modo de comparación, cabe señalar que los donantes gastaron 32.000 millones de dólares estadounidenses en ayuda a la educación básica de los países de bajos ingresos e ingresos medianos bajos durante el mismo periodo. Sin embargo, la influencia de la Alianza parece crecer con el tiempo.

En 2011, la Alianza Mundial para la Educación desembolsó 385 millones de dólares estadounidenses para la educación básica –un máximo histórico–, convirtiéndose ese año en el cuarto donante en importancia de los países de bajos ingresos e ingresos medianos bajos. Respecto de los 31 países beneficiarios de una subvención para la ejecución de programas que incluía el año 2011, el 24% de la ayuda destinada a la educación básica fue aportado por la Alianza.

En tres de estos 31 países, la Alianza Mundial para la Educación aportó en 2011 por lo menos la mitad de la financiación externa a la educación básica, bien porque la ayuda de otros donantes era muy baja, o bien porque la Alianza se había encargado de canalizar volúmenes de ayuda significativos hacia algunos países. La financiación a la República Centroafricana, cuyo acuerdo de subvención se firmó en 2009, ascendió a 13,2 millones de dólares estadounidenses en 2011, es decir, el 60% de la ayuda a la educación básica de ese año. En 10 de los 28 países que recibieron fondos de la Alianza Mundial para la Educación en 2011, estos representaron no más de una quinta parte de la ayuda a la educación básica. En el Níger, cuyo acuerdo de subvención se firmó también en 2009, la Alianza Mundial para la Educación desembolsó 1,5 millones de dólares estadounidenses, menos del 10% de financiación exterior a la educación básica, mientras que la ayuda de los donantes del CAD ascendió a 20,2 millones de dólares (Gráfico 2.9).

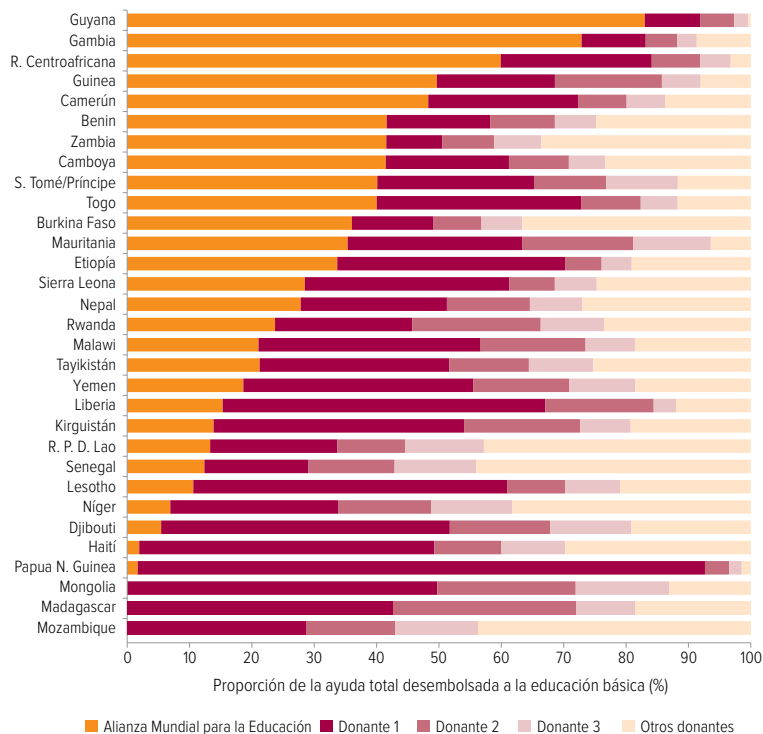
Dada la importancia de la financiación de la Alianza Mundial para la Educación en algunos países de bajos ingresos, es esencial que sus desembolsos sean predecibles y puntuales. Como la Iniciativa Vía Rápida de la EPT, que fue sustituida por la Alianza Mundial para la Educación, había recibido críticas por la irregularidad de las tasas de desembolso de su Fondo Catalizador, la Alianza se comprometió a que sus aportaciones fueran más predecibles y puntuales.

Para que sus compromisos sean conocidos, es necesario que la Alianza Mundial para la Educación rinda cuenta de sus flujos de ayuda al CAD de la OCDE, de igual manera que los fondos mundiales relativos a la salud, como la Alianza Mundial Para la Vacunación y la Inmunización Infantil y el Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria. El Fondo Mundial también proporciona detalles tales como si los fondos van directamente a los gobiernos o pasan por organizaciones multilaterales u organizaciones de la sociedad civil, un nivel de desagregación que resulta igualmente necesario para los desembolsos de la Alianza Mundial para la Educación.

Fuentes: Alianza Mundial para la Educación (2013a); OCDE-CAD (2013).

Gráfico 2.9: En algunos países, la Alianza Mundial para la Educación es un gran donante de ayuda a la educación básica

Proporción de la Alianza Mundial para la Educación y otros donantes en desembolsos en concepto de ayuda a la educación básica de países que en 2011 tenían una subvención para la ejecución de programas



Nota: La información de los desembolsos de la Alianza ha sido proporcionada por la Alianza; la información sobre la ayuda de todos los demás donantes proviene del sistema de notificación de los países acreedores (CRS) de la OCDE. Cuando los donantes informan al CRS de sus contribuciones a la Alianza, mayoritariamente las sitúan en la categoría "país bilateral no especificado". Si los donantes informan al CRS que sus contribuciones a la Alianza son asignaciones directas, estas se deducen para evitar contarlas por partida doble.

Cuadro 2.4: Muchos donantes tienen previsto reducir aún más su ayuda en los próximos años

Donante	Proporción de la ayuda total a la educación básica, 2002–2011	Previsión de ayudas
Estados Unidos	10%	Se prevé que el presupuesto para asuntos internacionales en 2014 se mantenga igual al de 2013. Sin embargo, está previsto que el programa de ayudas bilaterales disminuya en 58 de los 100 países, incluidos los 17 del África Subsahariana, y que se desplace el interés hacia el Asia Oriental y el Pacífico. Además, lo previsto para la educación básica es un 37% menor en 2014 que en 2013; el total de recursos para la educación básica se ha reducido a la mitad desde 2010.
Países Bajos	7%	La ayuda disminuirá 1.300 millones de dólares estadounidenses entre 2014 y 2017, del 0,63% al 0,55% del INB. Se prevé que la ayuda a la educación básica pase de 243 millones de dólares a 76 millones entre 2011 y 2014.
Unión Europea	8%	El presupuesto del Fondo Europeo de Desarrollo experimentará una caída de 4.300 millones de dólares estadounidenses entre 2014 y 2020, dentro de los recortes generales del presupuesto de la Unión Europea.
Alemania	4%	La ayuda de 2013 es 159 millones de dólares estadounidenses menor que la prevista y 112 millones menor que la de 2012. Se prevén más recortes en 2014. Sin embargo, Alemania se ha comprometido a aumentar la ayuda a la educación básica y a prestar apoyo a la educación en más países en 2013.
Canadá	4%	Después de que en 2012 Canadá decidiese recortar la ayuda un 7,5% en 2015, se espera que la ayuda disminuya 650 millones de dólares estadounidenses de 2013 a 2014 y 781 millones de 2015 a 2016. Se clausurará el Organismo Internacional de Ayuda de Canadá y la gestión de la ayuda recaerá en el Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional.
Dinamarca	1%	Se están eliminando gradualmente las ayudas bilaterales a la educación y se cerrarán 11 programas entre 2011 y 2015. Para cumplir la promesa de mantener los niveles de ayuda a la educación básica, Dinamarca tendría que elevar los niveles que canaliza a través de mecanismos multilaterales.
Australia	3%	La coalición gubernamental elegida recientemente ha renunciado, por tiempo indefinido, al compromiso del país de alcanzar el 0,5% de ayuda en 2015. Ha anunciado que en los próximos cuatro años se recortarán 4.200 millones de dólares estadounidenses del presupuesto de ayuda exterior, con lo cual se espera que la ayuda en porcentaje del INB disminuya del 0,37% previsto en 2013 al 0,32% en 2016-2017.
Japón	6%	El Japón se ha comprometido a incrementar la ayuda a la educación básica entre 2011 y 2014.
Banco Mundial	16%	Los nuevos compromisos en favor de la educación representan 3.000 millones de dólares estadounidenses en el ejercicio económico de 2012. Se trata de un aumento considerable desde los 1.800 millones de dólares en 2011, principalmente debido a los incrementos de las inversiones en la enseñanza primaria y el primer ciclo de secundaria. Se prevé que la región del Asia Meridional y Occidental sea la que más se beneficie de estos recursos adicionales.
Reino Unido	9%	Entre 2011 y 2012, se esperaba que la ayuda bilateral aumentase de 8.800 millones a 8.900 millones de dólares estadounidenses, pero también que la ayuda a la educación disminuyese de 1.000 millones a 800 millones de dólares.

Fuentes: Beckett (2013); Fundación Bernard Van Leer (2013); Deutsche Welle (2012); CIDA (2013); Gavás (2013); Alianza Mundial para la Educación (2012); Piccio (2013); Robinson y Barder (2013); DFID (2013); Taylor (2013); Banco Mundial (2013a).

ser una prioridad para los donantes. Conscientes de esta situación, en la Iniciativa Mundial “La educación ante todo” del Secretario General de las Naciones Unidas, se estableció que la proporción de la educación en la ayuda humanitaria a corto plazo tuviese una meta del 4%. Puede parecer una cifra modesta, pero desgraciadamente está lejos de la proporción real de 2012, el 1,4%, frente al 2,2% de 2009. La educación es el sector con la proporción más baja de solicitudes de ayuda humanitaria, y además sólo se satisface el 26% de los importes solicitados (Gráfico 2.10).

Los fondos solicitados para el sector educativo en el llamamiento unificado del Yemen, por ejemplo, fueron los más reducidos que los de cualquier otro sector (3,2% del total solicitado) y, a pesar de ello, únicamente se pudo satisfacer en una cuarta parte (Gráfico 2.11). En porcentaje de la financiación total, la educación solo recibió el 1,4% de lo solicitado por el Yemen en el llamamiento humanitario. Incluso en países en los que las solicitudes consideradas de educación recibieron una proporción considerable de la financiación humanitaria total, los fondos no necesariamente se destinan a mejorar el acceso a la calidad de la educación. En el llamamiento humanitario de la República Centroafricana, por ejemplo, la educación absorbió el 7% de la financiación

total, una proporción superior a la que recibe la educación en la mayoría de los llamamientos. Sin embargo, el 61% correspondía a programas de alimentación escolar y eliminación de parásitos, administrados por el Programa Mundial de Alimentos.

En los planes de trabajo humanitario para 2013, el 4,3% de las necesidades totales quedaron asignadas a la educación, en línea con la meta de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”, pero si la educación recibe la financiación más baja en relación con las solicitudes, como en años anteriores, lo más probable es que la proporción de la educación en la ayuda humanitaria general siga sin superar, nuevamente, el 2%.

De los 17 llamamientos unificados de ayuda humanitaria para 2013 dirigidos a la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas, siete proponían que se destinara al sector educativo el 4% o más de la ayuda humanitaria total. En Malí, donde la mayoría de las escuelas del norte permanecían cerradas debido al conflicto, la educación representa más del 5% de los llamamientos de solicitud de ayuda relativos a 2013, es decir, unos 21,6 millones de dólares estadounidenses; sin embargo, en

La ayuda humanitaria destinada a la educación bajó del 2,2% en 2009 al 1,4% en 2012

CAPÍTULO 2

Una cuarta parte de la ayuda total a la educación consiste en becas y costos imputados a estudiantes extranjeros

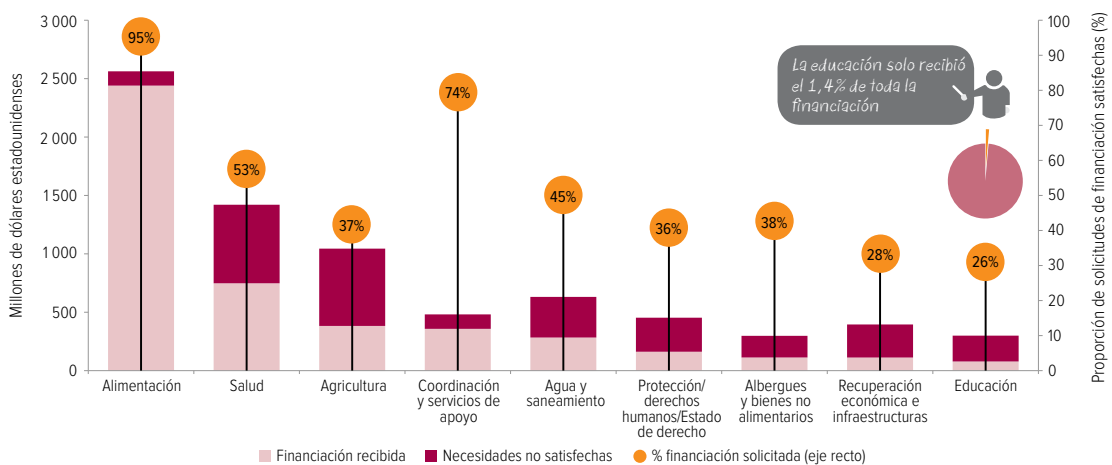
septiembre de 2013, el sector había recibido únicamente el 15% de los fondos solicitados, a pesar de la creciente crisis en la educación.

Análogamente, el plan de respuesta de asistencia humanitaria al pueblo sirio para 2013 solo consignaba el 3% a la educación, y en septiembre de 2013 se había comprometido el 36% de los fondos solicitados para la educación (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios, 2013), pese a que en algunas zonas había sido destruida una de cada cinco escuelas. En Alepo (República

Árabe Siria) y sus alrededores, donde los combates han sido intensos, tan solo el 6% de los niños asistían a la escuela. Los niños constituyen casi el 50% de las personas que necesitan ayuda humanitaria urgente en este conflicto, que se encuentra ya en su tercer año (UNICEF, 2013b, 2013c). Aun cuando estos países reciban una mayor cantidad de los fondos solicitados en la parte final de 2013, la ayuda llegaría demasiado tarde para los millones de niños que han tenido que abandonar la escuela a causa del conflicto.

Gráfico 2.10: La doble desventaja de la educación en la ayuda humanitaria: una pequeña proporción de solicitudes y la menor proporción de solicitudes que reciben financiación

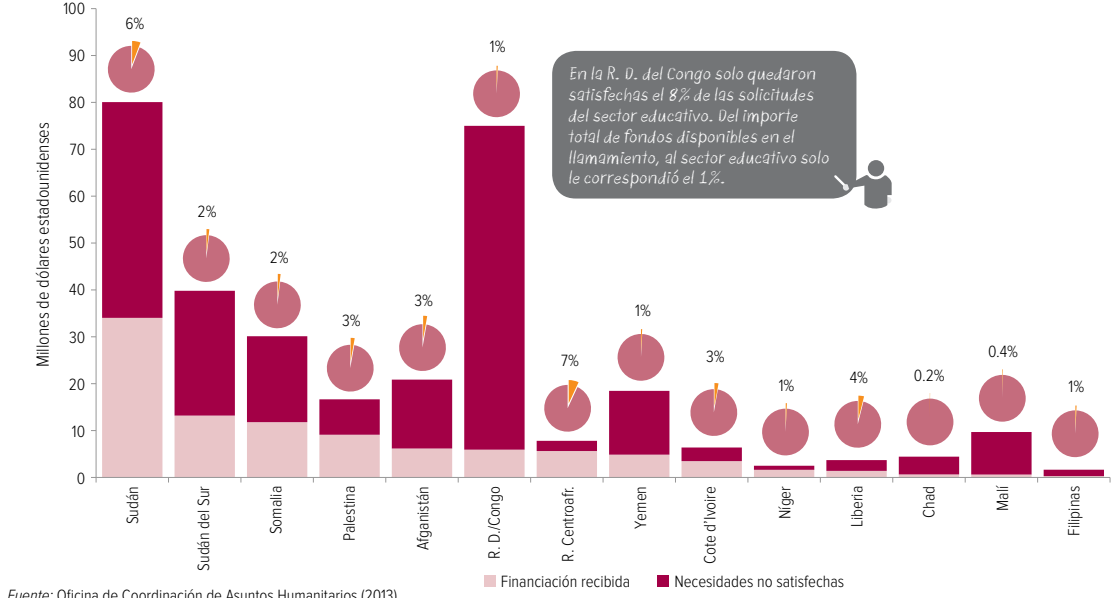
Llamamientos unificados y llamamientos urgentes por sector, 2012



Fuente: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (2013).

Gráfico 2.11: Los países afectados por conflictos solo reciben una parte muy pequeña de sus solicitudes de financiación humanitaria de la educación

Solicitudes y financiación de la educación en los llamamientos unificados y urgentes, en un grupo seleccionado de países, 2012



Fuente: Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios (2013).

Tendencias de la ayuda a la educación

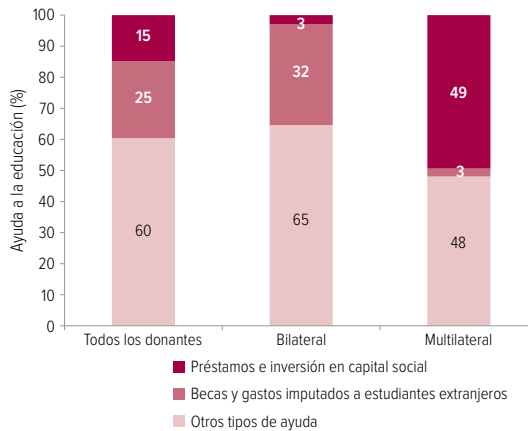
Garantizar que la ayuda a la educación se gasta eficazmente

No solo cuenta la cantidad de la ayuda sino también la eficacia del gasto, si se trata de garantizar que los niños desfavorecidos sean escolarizados y reciban educación. Sin embargo, estos niños no reciben toda la ayuda disponible: una cuarta parte de la ayuda directa a la educación se gasta en beneficio de personas que estudian en universidades de países ricos. Además, el 15% de la ayuda consiste en préstamos en condiciones favorables, que los países han de devolver a tipos de interés preferenciales, restándoles así recursos que se podrían gastar en el propio país, para asegurar el futuro de la educación (2).

En 2010-2011, se asignó una media anual de 3.200 millones de dólares estadounidenses a becas y costos imputados a estudiantes extranjeros, lo que equivale a una cuarta parte de la ayuda total a la educación. El 81% de esta cantidad la gastan cuatro donantes: Alemania, Canadá, Francia y el Japón. Sin duda alguna, esta formación resulta beneficiosa, pero el gasto no es una ayuda "real", de acuerdo con la definición de la OCDE. Así pues, algunos países no hacen constar como ayuda estos gastos. Los Estados Unidos, por ejemplo, los incluyen en el presupuesto de la Oficina de Asuntos Educativos y Culturales que gestiona el Departamento de Estado (Departamento de Estado de los Estados Unidos de América, 2013).

Aun cuando las becas y los costos imputados a estudiantes extranjeros pueden ser indispensables para fortalecer la capacidad de un país de bajos ingresos en materia de recursos humanos, la mayor parte de estos fondos en realidad va a parar a países de ingresos medianos altos, siendo China el principal beneficiario, ya que recibe el 21% del total (Gráfico 2.13). Esta "ayuda" a China supera la ayuda destinada a la educación básica que reciben algunos de los países más pobres. Por ejemplo, en el periodo 2010-2011, los donantes –principalmente Alemania y el Japón– desembolsaron anualmente en promedio 656 millones de dólares estadounidenses a China en concepto de becas y costos imputados a estudiantes extranjeros, equivalentes a 77 veces la cantidad de la ayuda prestada al Chad en educación básica durante el mismo periodo, y 37 veces la prestada al Níger. La financiación total en concepto de becas y costos imputados a estudiantes extranjeros recibida cada año por

Gráfico 2.12: El 40% de la ayuda a la educación no sale de los países donantes, o vuelve a ellos
Distribución de la ayuda directa a la educación, por tipo (2010–2011)



Fuente: OCDE-CAD (2013).

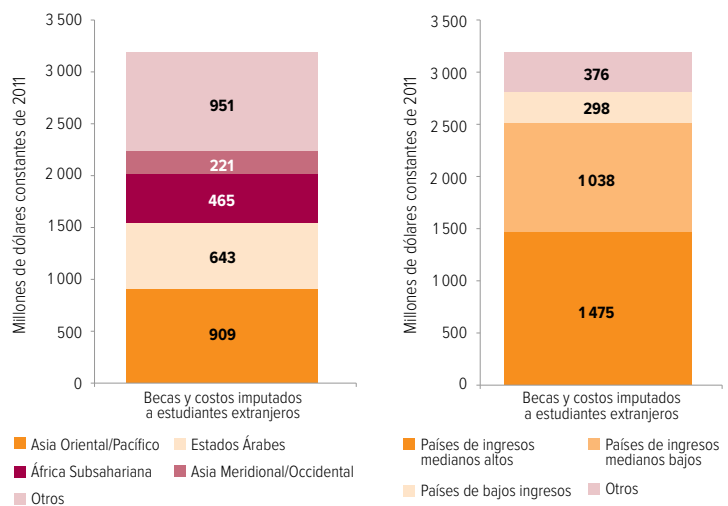
Argelia, China, Marruecos, Túnez y Turquía fue equivalente a la cantidad media de ayuda directa a la educación básica proporcionada a los 36 países de bajos ingresos durante el periodo 2010-2011.

Aunque las becas constituyen la mayor parte de la ayuda directa a la educación, en 2011 los préstamos en condiciones preferenciales ascendieron a 2.000 millones de dólares estadounidenses, de los cuales 600 millones

Los hogares de los países más pobres tienen que soportar una parte mayor de la responsabilidad del gasto en educación

Gráfico 2.13: Los países de ingresos medianos reciben casi el 80% de la ayuda en concepto de becas y costos imputados a estudiantes extranjeros

Ayuda a la educación en concepto de becas y costos imputados a estudiantes extranjeros (2010–2011)



Nota: Por grupos regionales, en la ayuda a "otros" se incluyen los desembolsos a Europa Central y Oriental, Asia Central, América Latina y el Caribe, así como la ayuda a destinos sin localización geográfica. Por grupos de ingresos, "otros" hace referencia a países de ingresos altos y desembolsos que no especifican el nivel de ingresos.

Fuente: OCDE-CAD (2013).

CAPÍTULO 2

se gastaron en educación básica. La inmensa mayoría de dichos préstamos proceden del Banco Mundial, pero otros donantes bilaterales, como Francia y el Japón, también conceden este mismo tipo de ayuda a la educación. Los préstamos a la educación facilitados por el Japón se conceden en gran medida a países de ingresos medianos, como China e Indonesia, mientras que la mayoría de los de Francia se otorgan a países del norte de África, como Marruecos.

Si se excluyen los préstamos y los importes gastados en estudiantes en países donantes, Alemania bajaría cuatro puestos y, de ser el principal donante de ayuda directa a la educación en 2010–2011 pasaría al quinto lugar, mientras que Francia bajaría dos puestos y se situaría en cuarto lugar. El Banco Mundial pasaría del tercer lugar al decimocuarto, dado que gran parte de su financiación se realiza a través de préstamos. El Reino Unido y los Estados Unidos, para los que los préstamos y los costos imputados a estudiantes extranjeros constituyen una parte muy reducida de su ayuda a la educación, pasarían del sexto y séptimo lugar al primero y segundo, respectivamente, si se excluyeran estos conceptos de ayuda.

La Unión Europea, el Banco Mundial y el Fondo Africano de Desarrollo son los principales donantes multilaterales de ayuda a la educación. La ayuda de estos dos últimos viene dada fundamentalmente en forma de préstamos a tipos de interés preferenciales. En los casos en que no tengan donantes bilaterales, los países de bajos ingresos corren el riesgo de ser demasiado dependientes de este tipo de préstamos, cosa que podría llevarles a alcanzar un nivel de deuda que dificultaría su capacidad de financiar la educación con sus propios recursos.

Tener en cuenta todo el gasto en educación

Los gobiernos son la principal fuente de financiación de la educación y, para algunos de los países más pobres, los donantes representan una proporción significativa de los recursos. Sin embargo, existe una fuente importante de financiación de la educación que se suele pasar por alto: la contribución de los propios hogares. De forma más general, la información sobre los distintos componentes de la financiación de la

educación suele ser insuficiente y fragmentaria, de modo que el análisis y el diagnóstico resultantes para determinar quién se hace cargo de los costos de la educación.

Desde el año 2000, el seguimiento que hace la OCDE de la ayuda suministrada por los donantes del CAD ha mejorado considerablemente y presta más atención no solo a los compromisos sino también a los desembolsos, con lo que se puede determinar la ayuda "real". Sin embargo, la recogida de datos financieros nacionales es mejorable. A menudo los datos sobre el gasto privado derivados de las encuestas a los hogares no tienen el detalle necesario para conocer el gasto por nivel educativo. Aunque en cierta medida esta información esté disponible, los encargados de la formulación de políticas no la utilizan lo suficiente como para tener una visión completa del gasto en educación.

Estas limitaciones podrían tener consecuencias para lograr la Educación para Todos y ampliar los objetivos de la educación más allá de 2015. El análisis efectuado para este Informe sobre los datos de siete países indica que la proporción del gasto en educación que aportan los hogares se sitúa entre el 14% y el 37% en la enseñanza primaria y entre el 30% y el 58% en la enseñanza secundaria.⁷ Estos resultados ponen de relieve la importancia de crear un sistema de contabilidad integral de los gastos en educación a nivel nacional, que podría aprovechar la experiencia adquirida en el sector de la salud.

Aprender de las cuentas nacionales de salud

La idea de disponer de un marco integral que refleje todos los gastos de un sector no es nueva. Se ha aplicado con éxito en el sector de la salud, primero en los países de ingresos altos, en los años 1970, y más tarde, a partir de los años 1990, en países de ingresos medianos y bajos.

Los sistemas nacionales de contabilidad en el sector de la salud se han desarrollado a partir de la convicción de que la toma de decisiones fundamentada requiere información fiable acerca de la cantidad y las fuentes de los recursos puestos en juego, y el modo de utilizarlos. Los

7. En la nota técnica del sitio web del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (www.efareport.unesco.org), podrá encontrarse información adicional.

sistemas pretenden aportar argumentos que permitan hacer un seguimiento del gasto en salud, ya sea por parte del Gobierno, los donantes o los hogares. Sobre la base de esta información, Eurostat, la OCDE y la OMS han elaborado unas normas mundiales con las que se puede sistematizar la recogida de la información, que han dado lugar a la Clasificación Internacional para las Cuentas de Salud. Con ellas los países pueden comparar su rendimiento y mejorar su eficacia y su equidad (OCDE, 2000; OCDE y otros, 2011; OMS y otros, 2003).

Los datos que proporcionan las cuentas de salud tienen consecuencias de largo alcance en las decisiones políticas. En Rwanda, la revelación de que los servicios de salud relacionados con el VIH/SIDA carecían prácticamente de fondos públicos, mientras que los hogares se hacían cargo del 93% del gasto necesario, estimuló a la comunidad de donantes a triplicar la financiación entre 1998 y 2000 (Schneider y otros, 2001). En Burkina Faso, la distribución desigual del gasto, puesta de manifiesto por la publicación de las cuentas de salud del país, desencadenó la creación de servicios públicos subvencionados gratuitos, con lo que el porcentaje de gasto en salud por parte de los hogares cayó del 50% en 2003 al 38% en 2008 (Zida y otros, 2010).

La OCDE ha elaborado una clasificación similar para el gasto en educación para uso de los Estados miembros de la OCDE, que permite establecer comparaciones útiles entre los países y a lo largo del tiempo. Muestra, por ejemplo, que los hogares soportan buena parte de los costos de la enseñanza preescolar en algunos de estos países, como Australia, donde los hogares corren con el 44% del gasto, y en el Japón, con el 38%. También en la enseñanza primaria y secundaria, los hogares hacen frente a más del 20% del gasto total en países como Chile y la República de Corea. Los datos también indican que en los años 2000 una parte de los costos de la educación se transfirió de los gobiernos a los hogares (OCDE, 2013b).

Con una metodología similar, el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación que impulsan de forma conjunta la OCDE y el IEU aportó información sobre 19 países de ingresos medianos y mostró que la proporción de los costos de la enseñanza

primaria y secundaria asumidos por los hogares en dichos países supera la de los países de la OCDE, más ricos. Por ejemplo, en la India el 28% de los costos recae sobre los hogares, y en Jamaica el 50% (IEU, 2006).

Gracias a diversas iniciativas de los últimos diez años se han potenciado las cuentas nacionales de salud. Se han llevado a cabo ejercicios experimentales de contabilidad en El Salvador, Guatemala, Marruecos y Turquía, con el apoyo, en algunos casos, del Banco Mundial y, en otros, de USAID. No obstante, les ha faltado el marco común que diera credibilidad y relevancia a las cuentas nacionales de salud, y la información acerca de los países más pobres no ha aparecido todavía de forma sistemática.

Junta todas las piezas del rompecabezas financiero

La adopción en este Informe de un enfoque de la educación basado en las cuentas nacionales muestra hasta dónde es posible llegar con los datos ya existentes sobre una serie de diversos países. Se analizaron las estructuras de gasto de siete países (Albania, Bangladesh, Indonesia, Malawi, Nicaragua, Rwanda y Tayikistán), a partir de los datos del periodo 2007–2011.

Se utilizaron tres fuentes de datos. En primer lugar, para estimar el gasto público por tipo y nivel educativo, se recurrió a los informes de los ministerios de educación y de hacienda o a los de organismos internacionales. En segundo lugar, la base de datos del sistema de notificación de los países acreedores de la OCDE permitió encontrar los datos de la ayuda. En tercer lugar, los datos sobre ingresos y gastos en las encuestas a los hogares sirvieron para hacer una estimación del gasto privado en educación. El análisis demuestra por un lado que, en ocasiones, el gasto privado es muy superior a lo que se había reconocido, lo cual penaliza a los hogares más pobres, y por otro que la ayuda representa una contribución importante a la financiación de la educación en algunos de los países más pobres.

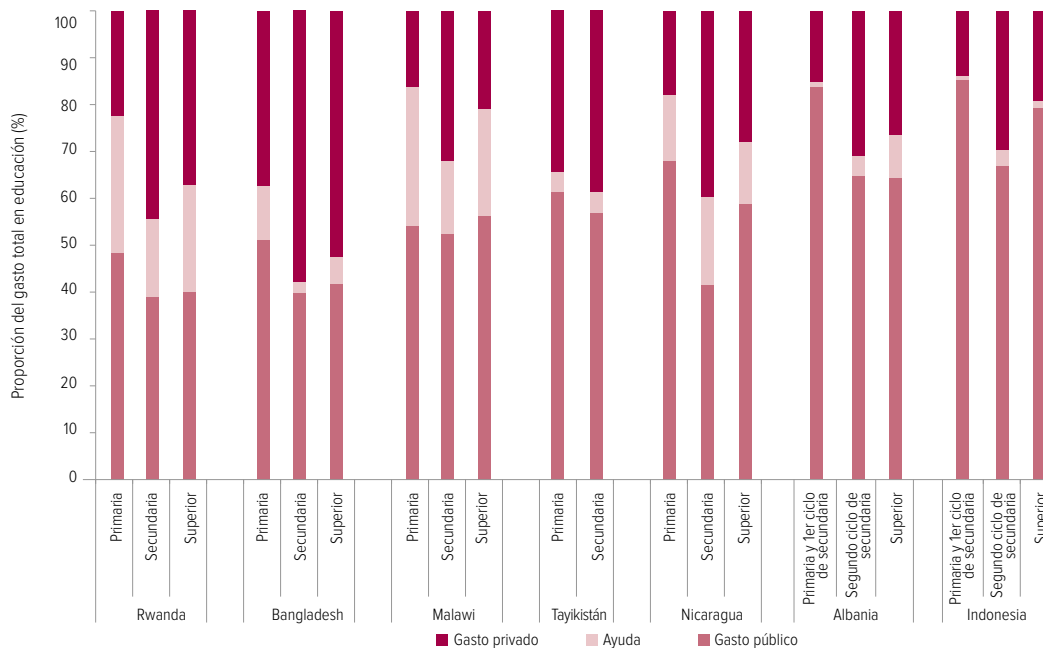
En los siete países, los gobiernos son responsables, por término medio, del 65% del gasto en la enseñanza primaria, del 51% en el nivel de secundaria y del 57% en la enseñanza superior. A los gobiernos les corresponde también una proporción del gasto total, que

En Malawi, sobre los hogares recae el 32% del gasto en la enseñanza secundaria superior

CAPÍTULO 2

Gráfico 2.14: En los países de ingresos bajos y medianos, las familias pagan un precio elevado por la educación

Proporción del gasto total en educación a cargo de los países, la ayuda exterior y los hogares, en un grupo seleccionado de países (2007–2011)



Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, basados en datos del CAD-OCDE (ayuda), ministerios de educación y hacienda (gasto público) y las siguientes encuestas a los hogares (gasto privado): 2008 Albania Living Standards Measurement Survey, Albania (2008); Household Income and Expenditure Survey, Bangladesh (2010); National Socio-economic Survey, Indonesia (2009); Integrated Household Survey, Malawi (2010–2011); Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida, Nicaragua (2009); Integrated Household Living Conditions Survey, Rwanda (2011); Living Standards Measurement Survey, Tayikistán (2007).

es más elevada en los países más ricos de la muestra (Albania e Indonesia) que en los más pobres. Por consiguiente, los hogares de los países más pobres tienen que soportar una parte mayor de la responsabilidad del gasto en educación: la proporción del gasto privado en la enseñanza privada varía entre el 14% en Indonesia y el 37% en Bangladesh. En la enseñanza secundaria, el peso que tienen los hogares es todavía mayor, pues la proporción del gasto privado varía entre el 30% en Indonesia y el 58% en Bangladesh (Gráfico 2.14).⁸ A modo de comparación, la parte del gasto privado en enseñanza primaria y secundaria en los países de ingresos altos de la OCDE es del 8,5% (OCDE, 2013b). Así pues, la educación no es gratis en absoluto –el objetivo del Marco de Acción de Dakar– y los hogares de los países más pobres han de dedicar una parte especialmente elevada de sus recursos a la educación.

8. De una comparación del gasto en educación en 15 países africanos también se desprende que, a pesar de la supresión de los derechos de matrícula, el gasto de los hogares ascendió al 33% del gasto público en la enseñanza primaria (Foko y otros, 2012).

El desglose en la enseñanza superior crea otro motivo de preocupación: como la enseñanza superior está subvencionada en algunos de los países más pobres, los estudiantes que alcanzan este nivel, predominantemente los segmentos más acomodados, se benefician de un mayor gasto público que los que no lo alcanzan. En Malawi, por ejemplo, sobre los hogares recae el 32% del gasto en la enseñanza secundaria, pero solo el 21% en la enseñanza superior. Un análisis más detallado muestra en qué medida los hogares más pobres y los más ricos se benefician del gasto público, y cuánto más les corresponde pagar en cada caso. En la enseñanza primaria, el gasto público es progresivo. Como la mayoría de los niños de los siete países analizados asisten a la escuela primaria y como muchas de las familias más ricas envían a sus hijos a escuelas privadas, las familias más pobres se benefician algo más, en términos relativos, del gasto público.

Sin embargo, en la enseñanza secundaria la situación varía considerablemente. Como el número de niños de familias más pobres que permanecen en la escuela después de la

enseñanza primaria es menor, se benefician menos del gasto público en la enseñanza secundaria. Por ejemplo, en Malawi, el 20% de las familias más ricas recibe subvenciones para la enseñanza secundaria por un importe seis veces superior al que recibe el 20% de las familias más pobres. En Indonesia, el factor es casi tres veces. Si se suman el gasto público y el privado, se constata que en Indonesia y Nicaragua un niño del 20% más rico obtiene cuatro veces más que un niño del 20% más pobre, seis veces más en Bangladesh y Rwanda y diez veces más en Malawi. Un motivo de la divergencia entre las contribuciones de los hogares en primaria y en secundaria es que se suelen seguir cobrando gastos de escolarización en secundaria, mientras que en muchos países se han eliminado en la enseñanza primaria. Los derechos de matrícula en las escuelas públicas de secundaria representan el 64% del gasto de los hogares más pobres en Malawi, frente al 45% que suponen para los hogares más ricos.

Para después de 2015 los objetivos de educación deberán incorporar una meta específica de financiación a la que se atengan los gobiernos y los donantes de ayuda.

El análisis del gasto en educación según las fuentes indica que, también en el caso de los dos países subsaharianos, la asistencia externa es un componente vital de la financiación de la educación. En Malawi, la ayuda representó el 23% del gasto total en educación en 2010-2011. La proporción que aportan los donantes era más elevada en la enseñanza primaria (30%) que en la secundaria (16%) o en la enseñanza superior (23%). En Rwanda, la ayuda equivalía al 22% de gasto total del país en 2010-2011. En cambio, la proporción de asistencia externa en el gasto total del país en educación era del 13% en Nicaragua, del 9% en Albania (concentrada en enseñanza superior), del 6% en Bangladesh, del 4% en Tayikistán y menos del 2% en Indonesia.

Este análisis preliminar indica que a partir de los datos ya existentes se puede elaborar un sistema nacional de contabilidad de la educación, si bien son necesarias ciertas mejoras en la

recogida de datos y la comparación entre países. Los resultados pueden mostrar si los recursos se están utilizando de forma equitativa. Es hora de elaborar un sistema integral que asegure que la ausencia de algunos datos no desbarate los esfuerzos para garantizar que después de 2015 a ningún niño se le niegue el derecho a la educación.

En tanto que organismo multilateral de referencia responsable de garantizar una financiación suficiente de la educación, la Alianza Mundial para la Educación podría desempeñar un papel destacado.

Conclusión

Uno de los mayores fracasos del periodo de la EPT se sitúa en el cumplimiento del compromiso de que ningún país dejaría de alcanzar sus objetivos por falta de recursos. Para evitar que lo mismo vuelva a suceder después de 2015, es preciso exigir responsabilidad a los gobiernos nacionales, los donantes de ayuda y otras partes implicadas en la financiación de la educación por los compromisos que asuman a efectos de proporcionar los recursos necesarios para alcanzar los objetivos pertinentes en materia de educación. Para después de 2015 estos objetivos deberán incorporar una meta específica de financiación a la que se atengan los gobiernos y los donantes de ayuda. De no ser así, los niños continuarán pagando un precio elevado.

Teniendo en cuenta los análisis presentados en los *Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo* a lo largo de los años, el equipo que elabora el Informe propone que se fije la meta de que los gobiernos nacionales destinen a la educación por lo menos el 6% del PNB de sus respectivos países. Las metas para los gobiernos y los donantes de ayuda deberían incluir también el compromiso de destinar a la educación al menos el 20% de sus presupuestos. Establecer estas metas, y velar por que los gobiernos y los donantes las cumplan, será una contribución importante a las posibilidades educativas de una generación futura de niños y jóvenes.

Para después de 2015 los objetivos de educación deberán incorporar una meta específica de financiación a la que se atengan los gobiernos y los donantes de ayuda

Parte 2

Capítulo 3

La educación transforma la vida

Fotografía: Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO



Instrucción de las madres: En aldeas de Kenia, como Nagis, Turkana, la instrucción de las madres puede contribuir a reducir los altos niveles de mortalidad infantil.





Introducción.....	157
La educación reduce la pobreza y fomenta el empleo y el crecimiento	158
La educación favorece las posibilidades de tener una vida más sana.....	170
La educación promueve sociedades sanas	187
La educación debe ser una parte de la solución de los problemas ambientales mundiales.....	196
Conclusión	205

La educación ilumina cada etapa del camino hacia una vida mejor. Para aprovechar los beneficios más amplios de la educación, todos los niños deben tener acceso tanto a la enseñanza primaria como al primer ciclo de una enseñanza secundaria de buena calidad. Ello supone esforzarse principalmente para que todos los niños y jóvenes -independientemente de cuál sea su ingreso familiar, el lugar donde vivan, su sexo, su pertenencia étnica o su posible discapacidad- puedan beneficiarse por igual de su poder transformador. En este capítulo se demuestra ampliamente que los progresos en la educación son esenciales para el logro de todos los nuevos objetivos de desarrollo después de 2015.

Introducción

En el mundo entero, los tratados y las leyes reconocen que la educación es un derecho humano fundamental. Los objetivos de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio reconocen su papel indispensable en el proceso de impartir conocimientos y desarrollar las competencias que permiten a las personas desarrollar plenamente su potencial. Sin embargo, hasta el momento la comunidad internacional y los gobiernos nacionales no han logrado ni reconocer ni explotar suficientemente la considerable capacidad de la educación como catalizador para alcanzar los demás objetivos de desarrollo.

Como consecuencia, la educación ha ido perdiendo posiciones en el conjunto de preocupaciones mundiales y algunos donantes han desplazado su financiación hacia otros sectores, justamente cuando más necesarios son los beneficios generales de la educación para que los países vuelvan a la senda que les permita alcanzar otros objetivos de desarrollo. En el marco de desarrollo para después de 2015, deberá reconocerse en mayor medida la capacidad que tiene la educación para acelerar el cumplimiento de objetivos más amplios. En este capítulo se explica porqué, a partir de nuevos análisis realizados para el presente Informe y de un estudio minucioso de otras investigaciones al respecto, y se ofrece un panorama exhaustivo de las múltiples formas en que la educación potencia objetivos de desarrollo más amplios.

Este análisis arroja nueva luz sobre los beneficios más conocidos de la educación: en la primera parte del capítulo se aborda la capacidad de reducir la pobreza, potenciar las oportunidades de empleo y orientar el crecimiento económico, y en la segunda parte se explica cómo la educación hace crecer la probabilidad de que la gente disfrute de una vida sana. En la tercera parte del capítulo se va más allá de estas cuestiones y se examina en profundidad la contribución de la educación a los objetivos sociales que, de manera creciente, se van considerando elementos vitales del marco

para después de 2015: fortalecimiento de las instituciones democráticas, protección del medio ambiente y adaptación al cambio climático, y empoderamiento de la mujer.

En los argumentos aportados en este capítulo existen diversas cuestiones comunes, que los gobiernos y sus asociados para el desarrollo han de reconocer y sobre los que han de actuar para hacer efectivos los beneficios generales de la educación. Una de estas cuestiones es la capacidad transformadora de la educación de las niñas. Educar a las niñas y a las mujeres jóvenes no solo multiplica su probabilidad de obtener un empleo, disponer de buena salud y participar plenamente en la sociedad, sino que tiene una neta incidencia en la salud de sus hijos y acelera la transición de los países hacia un crecimiento estable de la población, con tasas de natalidad y mortalidad bajas.

Otra cuestión común es que la educación primaria universal es de importancia vital, aunque no siempre basta. Para desbloquear los beneficios generales de la educación, especialmente su capacidad de salvar vidas, este acceso universal debe ampliarse por lo menos al primer ciclo de enseñanza secundaria. Pero no basta con el mero acceso: es preciso que la educación que reciban los niños sea de buena calidad, de forma que aprendan realmente las nociones de lectura, escritura y aritmética necesarias para adquirir otras competencias.

Pero por encima de todo, las pruebas aportadas aquí ponen de manifiesto la necesidad imperiosa de que todos tengan acceso a una educación de buena calidad, independientemente de sus ingresos, el lugar en el que viven, su género, su origen étnico, si tienen o no una discapacidad, o cualquier otro factor que pueda contribuir a desfavorecerlos. Esta capacidad singular que tiene la educación para potenciar los objetivos de desarrollo más amplios solo podrá hacerse plenamente efectiva si la educación es equitativa, lo que significa que hay que hacer un esfuerzo especial para garantizar que los grupos marginados puedan beneficiarse por igual de su poder transformador.

En el marco para después de 2015, deberá reconocerse la capacidad que tiene la educación para acelerar el cumplimiento de objetivos más amplios

La educación reduce la pobreza y fomenta el empleo y el crecimiento

La educación es un medio decisivo de afrontar la pobreza que hace más probable que hombres y mujeres no solo tengan un empleo sino que sea más seguro y proporcione mejores condiciones de trabajo y un salario decente. La educación también sienta las bases de un crecimiento económico más sólido y a más largo plazo.

La educación ofrece a los pobres una vía hacia una vida mejor

Para los pobres, la educación constituye una de las vías más sólidas para un futuro mejor. Como se pone de manifiesto en esta sección, la educación permite a la gente escapar de la trampa de la pobreza crónica e impide la transmisión de la pobreza a las siguientes generaciones. La educación de buena calidad, capaz de mejorar los resultados del aprendizaje, acelera el crecimiento económico (Hanushek y Woessmann, 2012b). A su vez, el crecimiento económico reduce la pobreza porque tiende a hacer aumentar los salarios y los ingresos de los que trabajan en la agricultura y en el sector urbano no estructurado (Ravallion, 2001). A partir de estos dos supuestos básicos, el equipo del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* ha calculado que, si todos los alumnos de los países de bajos ingresos acabasen sus estudios con competencias básicas de lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza, lo que equivaldría a una disminución del 12% de la pobreza en el mundo.

La persistencia de la pobreza convierte en una necesidad vital que los responsables de formular las políticas tengan en cuenta la capacidad que tiene la educación de reducirla. La proporción de personas del mundo que viven con menos de 1,25 dólares estadounidenses diarios disminuyó del 47% en 1990 a menos del 22% en 2010 (Naciones Unidas, 2013). Sin embargo, probablemente casi mil millones de personas seguirán viviendo por debajo de ese umbral de pobreza en 2015. En el África Subsahariana, casi la mitad de la población vivía en situación de pobreza en 2010, y el número de pobres sigue creciendo: en 2015 habrá un 40% más de personas pobres que en 1990. La situación

del África Subsahariana contrasta fuertemente con la del Asia Oriental y el Pacífico, donde alrededor del 56% vivía por debajo del umbral de pobreza en 1990. En 2010, el porcentaje había disminuido hasta el 12,5%, en parte debido al acceso a una educación de buena calidad (Banco Mundial, 2013a).

El Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) consistente en reducir a la mitad el número de personas que viven en condiciones de pobreza entre 1990 y 2015 ha podido cumplirse, y muchas voces proponen que un objetivo para después de 2015 sea la erradicación de la pobreza para 2030. Por las razones que se exponen aquí, resulta esencial que la educación sea parte integrante de todos los planes que pretenden convertir la pobreza en un elemento del pasado.

La educación acelera la salida de la pobreza crónica

Para algunos, la pobreza es algo transitorio, y pueden atravesar periodos breves de tiempo siendo pobres o entrando y saliendo de la pobreza. Pero para los más vulnerables, la pobreza es una situación crónica: son pobres durante mucho tiempo, incluso durante toda la vida, y traspasan la pobreza a sus hijos. Por ejemplo, en Kenya las tres cuartas partes de los hogares pobres en 2000 lo seguían siendo en 2009 (Radeny y otros, 2012).

La educación es un modo importante de hacer frente a la pobreza, porque unos niveles elevados de educación no solo ayudan a los hogares a salir de la pobreza sino que les protegen de volver a caer en ella. Los resultados de diversos estudios confirman que, aun teniendo en cuenta la influencia de otros factores, en el ámbito de los hogares, tales como la posesión de tierras u otros activos, la educación, en todos sus niveles, reduce la probabilidad de vivir en situación de pobreza crónica:

- Aunque en Etiopía se ha reducido la pobreza a la mitad desde 1995, el 31% de la población sigue viviendo en condiciones de pobreza (Banco Mundial, 2013b). Elevar los niveles de educación, especialmente bajos en las zonas rurales, puede hacer la diferencia. Entre 1994 y 2009, por ejemplo, los hogares rurales en los que el cabeza de familia había completado la enseñanza primaria tenían

Si todos los alumnos de los países de bajos ingresos acabasen sus estudios con competencias básicas de lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza

una probabilidad un 16% menor de padecer pobreza crónica (Dercon y otros, 2012).

- La probabilidad de que los hogares de Uganda se mantuvieran pobres en un periodo de siete años disminuyó un 16% por cada año que el cabeza de familia había asistido a la escuela secundaria, y otro 5% por cada año que la esposa había permanecido en la escuela primaria (Lawson y otros, 2006).
- En la provincia de KwaZulu-Natal, en Sudáfrica, donde la educación ha facilitado vías de salida de la pobreza después de la época del apartheid, un año de escolarización adicional representó un aumento del consumo del 11% (May y otros, 2011).
- Es más fácil que los años de escolarización adicionales ayuden a salir de la pobreza si la educación recibida ha sido de buena calidad, y suficiente como para proporcionar las competencias básicas necesarias, como son la lectura y la escritura. En Nepal, donde más de la mitad de la población pobre siguió siéndolo durante un periodo de 10 años, el 42% de los adultos sabían leer y escribir en hogares que permanecieron por encima del umbral de pobreza durante todo el periodo, el 23% sabían leer y escribir en hogares que entraron o salieron de la situación de pobreza, pero solo el 15% sabían leer y escribir en hogares con pobreza crónica (Bhatta y Sharma, 2011).
- La capacidad de la educación de sacar a la gente de la pobreza, aun en situaciones adversas, tiene un claro ejemplo en un distrito rural de la provincia Sindh del Pakistán, donde la pobreza ha aumentado a lo largo de 17 años, debido a la sequía y a la escasez de agua. Los responsables de las familias que siguieron en situación de pobreza durante todo el periodo habían alcanzado el nivel educativo inicial más bajo (un año, por término medio) y habían avanzado lo mínimo durante ese tiempo (menos de un año). Por el contrario, los responsables de las familias que habían salido de la pobreza tenían un nivel educativo inicial más alto (1,8 años) y habían avanzado más durante el periodo (dos años) (Lohano, 2011).

- Cursar por lo menos el primer ciclo de secundaria tiene repercusiones especialmente notables en una amplia diversidad de situaciones. De los hogares rurales de Viet Nam, entre 2002 y 2006, aquellos cuyos cabezas de familia habían cursado el primer ciclo de enseñanza secundaria tenían una probabilidad un 24% mayor de no ser pobres que aquellos que no habían sido escolarizados, mientras que la probabilidad en el caso de contar con el segundo ciclo de enseñanza secundaria era un 31% mayor (Baulch y Dat, 2011). En las zonas rurales de Nicaragua, la tasa de pobreza crónica era del 22% en hogares sin ningún adulto con instrucción, del 7% en hogares cuyos adultos tenían una escolarización media de tres años y del 1% en hogares en los que había adultos con seis o más años de educación (Stampini y Davis, 2006). En las zonas urbanas del Brasil entre 1993 y 2003, la pobreza crónica golpeaba al 29% de la población sin educación, al 22% de los que no habían finalizado la enseñanza primaria, al 12% de los que la habían completado y al 7,5% de los que habían cursado por lo menos el primer ciclo de secundaria (Ribas y Machado, 2007).
- La capacidad que tiene la educación de mantener a la población fuera de la pobreza también resulta evidente en las zonas rurales de Indonesia. De todos los factores que hacen más probable que un hogar abandone la pobreza en un periodo de siete años, la educación era el más importante. Cada año de escolarización adicional hacía aumentar los ingresos un 6% a lo largo de los siete años (McCulloch y otros, 2007). Completar el primer ciclo de enseñanza secundaria no solo hacía que la probabilidad de escapar de la pobreza se multiplicase por más de dos, sino que también reducía en una cuarta parte la probabilidad de caer en ella.

La educación impide que se transmita la pobreza de una generación a otra

Los niños cuyos padres han tenido escasa o nula escolarización tienen mayor probabilidad de recibir poca instrucción. Esta es una de las vías por las que se perpetúa la pobreza y, por consiguiente, es fundamental elevar los niveles educativos para romper el ciclo de la pobreza

En las zonas rurales de Indonesia, completar el primer ciclo de enseñanza secundaria multiplicaba por más de dos la probabilidad de escapar de la pobreza

crónica. Con políticas adecuadas se puede garantizar que los beneficios se reparten de forma equitativa. Los nuevos análisis elaborados para este Informe, basados en 142 encuestas demográficas y de salud en 56 países entre 1990 y 2009, muestran la relación existente entre la educación de los padres y el número de años de escolarización de los miembros del hogar entre 15 y 18 años. Por cada año de escolarización adicional de la madre, el niño asiste a la escuela una media de 0,32 años más, y en el caso de las niñas la cifra es ligeramente superior (Bhalotra y otros, 2013b).

En Guatemala, unos niveles educativos más elevados y unas competencias cognitivas más desarrolladas entre las mujeres hicieron crecer el número de años que sus hijos asistieron a la escuela. Además, cada grado que completaron se tradujo en un aumento del 10% de los salarios de estos niños cuando se hicieron adultos, mientras que un avance de 14 puntos, hasta alcanzar la media de 36 puntos, en los resultados de las pruebas de comprensión de lectura mejoró sus salarios en un 35% (Behrman y otros, 2009).

En los países pobres, la educación de los padres puede ser incluso más decisiva que otros factores posibles, tales como la herencia de activos. En el Senegal, por ejemplo, heredar tierras o una casa no se tradujo en un aumento de la riqueza, pero aquellos niños cuyos padres habían seguido algún tipo de enseñanza escolar estaban mejor situados para encontrar empleo fuera del ámbito agrícola y, por tanto, para salir de la pobreza. En particular, en las zonas rurales, los hijos de madres instruidas tenían una probabilidad un 27% mayor de encontrar empleo fuera del ámbito agrícola (Lambert y otros, 2011).

La educación reduce la pobreza

La forma principal según la que la educación reduce la pobreza es el aumento de los ingresos de las personas. Hace posible que quienes tienen un empleo en el sector estructurado tengan salarios más altos y ofrece mejores condiciones de vida a quienes trabajan en el sector no estructurado o en zonas rurales.¹

1. La educación también está relacionada con otros factores que facilitan la reducción de la pobreza. Por ejemplo, reduce la fertilidad, con lo cual disminuye el número de personas a cargo de la familia.

La educación ayuda a tener un salario decente. Se estima que en todo el mundo hay 400 millones de personas, el 15% de todos los trabajadores, que reciben una paga diaria inferior a 1,25 dólares estadounidenses; muy poco para poder salir o sacar a sus familias de la pobreza (OIT, 2013a). Los jóvenes son especialmente vulnerables al trabajo en situación de pobreza, y el 28% se encuentra en esta situación (Understanding Children's Work, 2012).

La educación puede ayudar a salir de la pobreza laboral. En la República Unida de Tanzania, el 82% de los trabajadores cuyo nivel de estudios era inferior al de la enseñanza primaria vivían por debajo del umbral de pobreza. En cambio, los hombres y mujeres asalariados con estudios de enseñanza primaria tenían una probabilidad un 20% menor de ser pobres, mientras que la enseñanza secundaria reducía esta probabilidad casi un 60%. En el Brasil, aunque el trabajo en condiciones de pobreza es menos frecuente, y casi inexistente para quienes han estudiado por lo menos la enseñanza secundaria, el 13% de los que no han realizado estudios de enseñanza primaria se encuentra en esta situación (Understanding Children's Work, 2013).

Los trabajadores asalariados con un nivel educativo más elevado ganan más, por su mayor productividad. Se estima que, en promedio, un año de educación hace aumentar las remuneraciones un 10%; en el África Subsahariana, la cifra se eleva al 13% (Montenegro y Patrinos, 2012). Y, también en promedio, los beneficios obtenidos de invertir en educación suben en función del nivel educativo, desde el 8% en el nivel de primaria y el 13% en el de secundaria, hasta el 16% en el nivel de la enseñanza superior (Colclough y otros, 2010).

En algunos países, la educación tiene unas repercusiones más intensas en las remuneraciones de los asalariados mejor pagados. En Colombia, por ejemplo, el beneficio derivado de invertir en educación, en el caso del 10% (decil) de salarios más bajos, es del 9%, mientras que en el caso del decil superior es del 14%. Este dato puede reflejar la mayor calidad de la educación que reciben los más ricos. Por el contrario, en Viet Nam, donde el sistema educativo es más igualitario, se estima que el beneficio es del 10%, frente al 6% del decil superior (Fasih y otros, 2012).

Es necesario evaluar los beneficios que se derivan de las competencias adquiridas en la escuela, tales como el dominio de la lectura, la escritura y la aritmética, en lugar de solo centrar la atención en los años que pasan los alumnos en la escuela. Diversos estudios elaborados en 13 países ricos mostraron que por cada 60 puntos de subida en los resultados de las pruebas de conocimientos, hasta un máximo de 500 puntos, los salarios aumentaron desde un 5% en Italia hasta un 15% en Chile (Hanushek y Zhang, 2006).

Análogamente, en el Pakistán, los salarios recibidos por personas alfabetizadas son un 23% más altos que los de los analfabetos. La mejora de la instrucción puede tener grandes consecuencias en los salarios de las mujeres, lo que sugiere que la inversión en la educación de las mujeres puede dar dividendos. Las trabajadoras con buenas competencias de lectura y escritura ganaban el 95% más que aquellas con un nivel de competencias bajo o inexistente, mientras que el diferencial solo era del 33% en el caso de los hombres (Aslam y otros, 2012).

La educación hace aumentar los ingresos del trabajo no estructurado. En las zonas urbanas, muchos de los más pobres están vinculados al sector no estructurado. La educación puede ayudar a estas personas a salir de la pobreza, haciendo que aumenten sus ingresos y capacitándoles para que obtengan más beneficios de su actividad emprendedora. Las personas con un nivel de instrucción más alto tienen mayor probabilidad de iniciar un negocio, y es más probable que sus negocios sean más provechosos.

En ocho países del África Subsahariana, por ejemplo, quienes habían finalizado los estudios de enseñanza primaria tenían más posibilidades de ser propietarios de empresas familiares o de microempresas que quienes tenían un nivel educativo más bajo. En Uganda, los propietarios de empresas familiares que habían cursado estudios de enseñanza primaria ganaban un 36% más que los que no habían ido a la escuela, y los que habían finalizado el primer ciclo de secundaria ganaban un 56% más (Fox y Sohnesen, 2012). En Angola, por cada año de escolaridad adicional, los beneficios de las pequeñas empresas aumentaban entre el 7% y el 9,5% (Wiig y Kolstad, 2013).

En Viet Nam, una encuesta realizada en 1.400 nuevas empresas, de las que el 91% eran microempresas o pequeñas empresas y el 61% empresas familiares, demostró que haber completado por lo menos los estudios de enseñanza secundaria daba lugar a un incremento de los beneficios del 34% (Santarelli y Tran, 2013). En Tailandia, un año de escolarización adicional hacía crecer los activos del hogar un 7%, básicamente porque en los hogares con un nivel educativo más alto se tendía más a invertir los beneficios (Pawasutipaisit y Townsend, 2011).

La educación hace aumentar los ingresos del trabajo agrícola. En los países de ingresos bajos y medianos, muchos de los más pobres dependen de la agricultura para ganarse la vida (Banco Mundial, 2013a). La educación les puede ofrecer una vía crucial hacia unas mejores condiciones de vida.

Las competencias en lectura, escritura y aritmética ayudan a los agricultores a reforzar su capacidad de interpretar las nuevas informaciones y responder a ellas. Los agricultores con cierto nivel de instrucción utilizan más adecuadamente los fertilizantes, las variedades de semillas y las tecnologías agrícolas para mejorar la productividad de sus cultivos tradicionales. También son más capaces de diversificar su actividad hacia cultivos de mayor rendimiento.

Ejemplos de todo el mundo ponen de manifiesto la capacidad que tiene la educación de intensificar la productividad de los agricultores de forma que les permita salir de la pobreza. En zonas semiáridas de China, es más fácil que, para hacer frente a la escasez de agua, los agricultores con cierto nivel de instrucción se sirvan de la captación de aguas de lluvia y de técnicas complementarias de irrigación (He y otros, 2007). En Etiopía, la educación de los miembros del hogar, sin contar el cabeza de familia, se traduce en un mayor uso de fertilizantes (Asfaw y Admassie, 2004). En Mozambique, los agricultores alfabetizados tenían una probabilidad de trabajar en cultivos comerciales 26 puntos porcentuales mayor que la de los agricultores analfabetos (Bandiera y Rasul, 2006). En Nepal, los hogares en los que un agricultor había finalizado la enseñanza primaria tenían una probabilidad de adoptar

En el Pakistán, los salarios recibidos por personas alfabetizadas son un 23% más altos que los de los analfabetos

En Nepal, los hogares en los que un agricultor había finalizado la enseñanza primaria tenían una mayor probabilidad de adoptar medidas de conservación del suelo

CAPÍTULO 3

medidas de conservación del suelo y de control de la erosión 20 puntos porcentuales mayor que la de los demás hogares (Tiwari y otros, 2008).

Los beneficios de la educación son mayores allí donde los agricultores son capaces de utilizar nuevas tecnologías. En el norte de Nigeria, en los hogares cuyo cabeza de familia contaba con cuatro años de educación, la producción de judías de careta aumentó en una cuarta parte gracias a las tecnologías modernas, y no varió allí donde se siguieron utilizando los métodos tradicionales (Alene y Manyong, 2007).

La educación ayuda a los hogares rurales a diversificar sus fuentes de ingresos. Una gran parte de la población pobre que vive en zonas rurales no tiene más alternativa que trabajar en pequeñas explotaciones. La educación hace posible que los hogares respondan con flexibilidad y diversifiquen las oportunidades de mejorar sus ingresos. Sus posibilidades de encontrar un empleo fuera del ámbito agrícola, que suele ser más lucrativo, mejoran, como muestra el análisis hecho para este Informe sobre los datos relativos a la población activa. Por ejemplo, en Indonesia, donde la mitad de la población vive en zonas rurales, la proporción de habitantes del medio rural con empleos no agrícolas es del 15% de los hombres y del 17% de las mujeres sin instrucción, pero las cifras aumentan hasta el 61% de los hombres

y el 72% de las mujeres, para aquellos que han cursado la enseñanza secundaria (Gráfico 3.1).

La educación transforma las perspectivas laborales

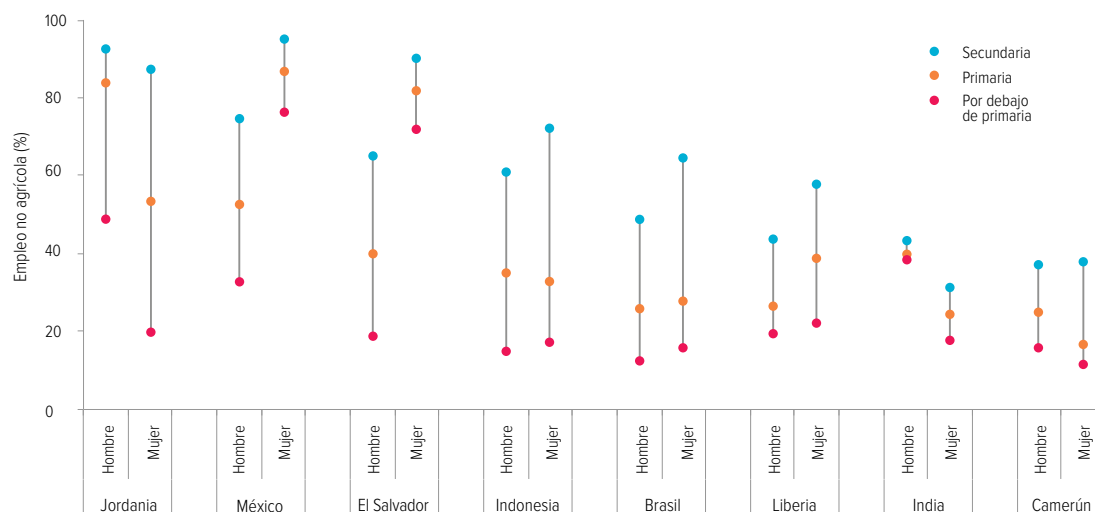
Como cada vez son más numerosos los jóvenes que acceden al mundo del trabajo, los más pobres y vulnerables corren el riesgo de quedarse sin empleo o de trabajar por debajo del umbral de la pobreza en trabajos inseguros, porque son los que menos probabilidad tienen de haber completado sus estudios. Incluso en los países más ricos, la contracción económica empuja a los que tienen menor nivel educativo a una perspectiva de paro de larga duración.

La educación facilita a los hombres y a las mujeres no solo la consecución de un empleo sino que éste sea más seguro, suponga buenas condiciones de trabajo y proporcione un salario decente. La educación es especialmente crucial para que las mujeres puedan tener trabajos decentes y sean capaces de tomar decisiones sobre el uso de los recursos y, por tanto, adquieran mayor control de sus propias vidas.

La importancia del empleo en la reducción de la pobreza ya fue reconocida ocho años después de la adopción del marco de los ODM, cuando se añadió una nueva meta al primer ODM: alcanzar el empleo pleno y productivo

Gráfico 3.1: La educación abre puertas al empleo no agrícola

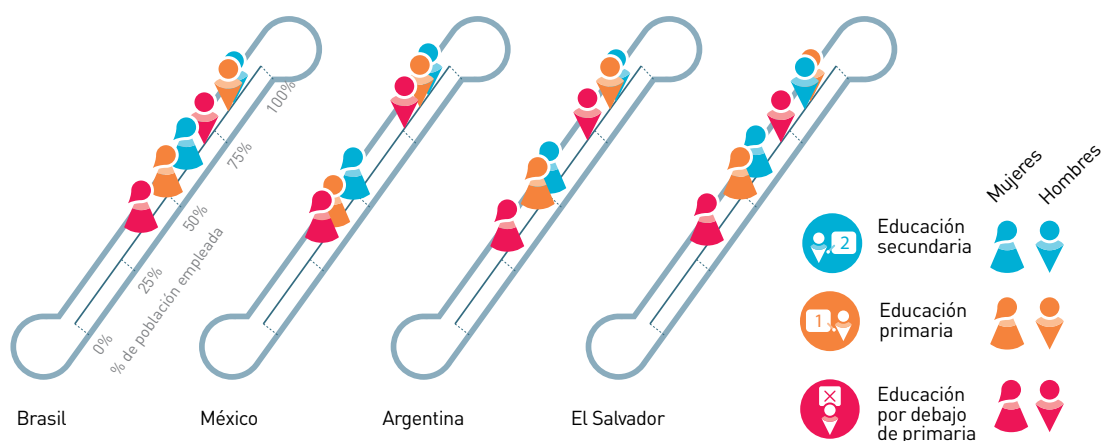
Tasa de empleo no agrícola en trabajadores entre 15 y 64 años de edad, por nivel educativo y género, en un grupo seleccionado de países (2007–2011)



Fuente: Understanding Children's Work (2013).

BÚSQUEDA DE EMPLEO

La educación aumenta las oportunidades de empleo de mujeres y hombres



Fuente: Understanding Children's Work (2013).

y un trabajo decente para todos, incluidas las mujeres y los jóvenes. También se añadió un indicador sobre la implicación de las mujeres en el trabajo asalariado, en el tercer ODM, sobre igualdad entre los géneros, en reconocimiento del hecho de que las condiciones de vida de las mujeres mejoran con un nivel educativo más alto. Es probable que el empleo tenga un papel en el marco de desarrollo para después de 2015, como forma de mejorar el bienestar y erradicar la pobreza. Según la Organización Internacional del Trabajo, en los ODM habría que prestar mayor atención al empleo, y hacer de él un objetivo en sí mismo (OIT, 2013b). Esta idea viene reforzada por el punto de vista de los pobres, que ven en el empleo y la educación dos de las vías más importantes para mejorar sus condiciones de vida (Bergh y Melamed, 2012).

La educación protege del desempleo en los países ricos

Se estima que en todo el mundo había 193 millones de desempleados en 2011, de los que 73 millones eran jóvenes, lo que equivale a uno de cada ocho en el conjunto de jóvenes (OIT, 2013a). El desempleo se ha disparado en algunos países ricos que se han llevado la peor parte de esta situación de crisis. En particular, ha golpeado duramente a los jóvenes, con tasas de desempleo que superan el 50% en Grecia y España.

Los jóvenes con niveles educativos más altos sufren menos intensamente los efectos de la contracción económica: en España, las tasas de desempleo de los que no habían cursado enseñanza secundaria ascendieron del 20% en 2007 al 60% en 2012, y en los niveles superiores de educación, del 14% al 40% (Eurostat, 2013).

La educación aumenta las posibilidades de las mujeres de participar en el mundo laboral

A medida que se desarrollan los países, la educación se va transformando para las mujeres en un pasaporte de acceso al mundo laboral. Cuando las sociedades aceptan de forma creciente el empleo femenino en el sector regulado, las mujeres con nivel educativo más alto están en mejores condiciones de obtener un empleo remunerado (Gaddis y Klasen, 2012). Al facilitar la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la educación contribuye a su empoderamiento y a la prosperidad del país (Kabeer, 2012).

En países de ingresos medianos de América Latina, como la Argentina, el Brasil, El Salvador y México, la proporción de mujeres con empleo remunerado aumenta considerablemente en función de la elevación de su nivel educativo, como se desprende de los datos de las encuestas sobre población activa realizadas para esta Informe (Infografía: Búsqueda de empleo). En México, el 39% de las mujeres con estudios de

En los países latino-americanos, la educación desempeña una función importante para acceder al mercado laboral en el caso de las mujeres

En Jordania, el 25% de las mujeres del medio rural con estudios de primaria trabajan sin recibir remuneración, frente al 7% de las que han cursado enseñanza secundaria

En los Estados Árabes, las mujeres con estudios de enseñanza secundaria ganan el 87% de lo que reciben los hombres, frente al 60% si solo cuentan con la enseñanza primaria

enseñanza primaria tienen un puesto de trabajo, pero la proporción sube hasta el 48% para aquellas que han cursado enseñanza secundaria.

En estos países latinoamericanos, la educación desempeña una función más importante para acceder al mercado laboral en el caso de las mujeres que en el de los hombres. Los hombres que ni siquiera han completado la enseñanza primaria tienen la misma probabilidad de entrar en el mercado laboral que las mujeres con educación superior, en los cuatro países. Y la diferencia es pequeña entre la participación de hombres y mujeres con estudios de primaria y secundaria: es superior al 80%, independientemente del nivel educativo alcanzado.

En los países más pobres, los factores culturales y la ausencia de transporte y guarderías infantiles asequibles impiden a las mujeres acceder a empleos remunerados. En la India y el Pakistán, por ejemplo, es poco probable que las mujeres accedan al mercado laboral, ya sea con estudios o sin ellos. La única excepción la constituye el escasísimo número de mujeres que acaban la enseñanza secundaria en el Pakistán. Solo una de cada cinco, aproximadamente, alcanza dicho nivel y, por lo general, procede de sectores sociales privilegiados (Aslam, 2013). En cambio, la inmensa mayoría de los hombres se integran en la población activa, en ambos países, independientemente de su nivel educativo.

Se mantiene a las mujeres fuera de la población activa no solo por los estigmas culturales asociados al hecho de tener un empleo remunerado, sino también por las expectativas sociales sobre el tamaño de la familia y las tareas domésticas; por todo ello, las mujeres suelen trabajar durante muchas horas en actividades menos visibles para los encargados de la elaboración de políticas, especialmente en los países más pobres (Bloom y otros, 2009). Por ejemplo, en Jordania, el 25% de las mujeres del medio rural con estudios de primaria trabajan sin recibir remuneración, así como el 7% de las que han cursado enseñanza secundaria.

La educación mejora la probabilidad de trabajar en mejores condiciones

Las personas con un mayor nivel educativo tienen mejores condiciones de trabajo y más posibilidades de trabajar a tiempo completo, con un contrato seguro. Aunque a veces se

prefiere un empleo a tiempo parcial, para los más vulnerables esto significa un empleo poco seguro y peor pagado. La educación hace aumentar la probabilidad de encontrar trabajo a tiempo completo, especialmente en el caso de las mujeres. Entre las trabajadoras del Pakistán, un tercio de las que han cursado la enseñanza primaria tienen trabajo a tiempo completo, así como la mitad de las mujeres con estudios de secundaria trabajan. En cambio, casi todos los hombres tienen trabajos a tiempo completo, con independencia de su nivel educativo.

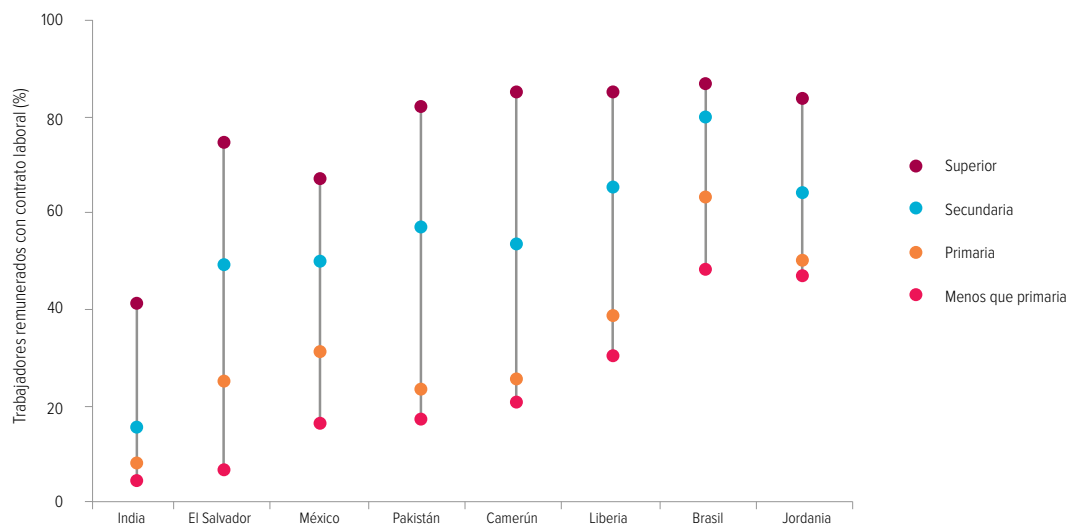
La educación ayuda a proteger a los trabajadores, hombres y mujeres, de la explotación, ya que aumenta las posibilidades de obtener contratos seguros. En las zonas urbanas de El Salvador, de los hombres y mujeres empleados que no han finalizado la enseñanza primaria solo el 7% tiene contrato laboral, lo que les hace muy vulnerables. Sin embargo, el 49% de los que han acabado la enseñanza secundaria han firmado un contrato (Gráfico 3.2).

La educación reduce la disparidad salarial por motivos de género

En términos generales, las mujeres reciben salarios más bajos que los hombres por trabajos comparables. A pesar de que en algunas partes del mundo esta diferencia ha ido disminuyendo, sigue siendo motivo de preocupación (OCDE, 2012). Cuanto más alto es el nivel educativo, menor es la disparidad salarial, incluso en países en los que la discriminación en el mercado laboral supone que las diferencias de género estén fuertemente enraizadas, como se desprende del análisis sobre disparidad salarial por cuestiones de género en 64 países. La educación marca la diferencia en los Estados Árabes, donde las mujeres con estudios de enseñanza secundaria ganan el 87% de lo que reciben los hombres, y el 60% si solo cuentan con la enseñanza primaria (Ñopo y otros, 2011). En el África Subsahariana, los hombres ganan el doble que las mujeres, por término medio, pero la educación tiene un efecto importante en el proceso de colmar la brecha salarial. En Ghana, entre los que carecen de instrucción, los hombres ganan un 57% más que las mujeres, pero la diferencia se reduce al 24% en el caso de los empleados con estudios de enseñanza primaria, y al 16% con los de enseñanza secundaria (Kolev y Sirven, 2010).

Gráfico 3.2: La educación da acceso a empleos más seguros

Porcentaje de trabajadores remunerados, entre 15 y 64 años de edad, en mercados laborales de zonas urbanas, con contrato laboral, por nivel educativo y en un grupo seleccionado de países (2007-2011)



Nota: Los datos del Pakistán se refieren a zonas urbanas y rurales.

Fuente: Understanding Children's Work (2013).

Estos comportamientos regionales quedan reflejados en el estudio realizado para el presente Informe sobre los datos procedentes de nueve países en situaciones diversas. En la Argentina y Jordania, entre las personas de la población que han cursado enseñanza primaria, los salarios de las mujeres son aproximadamente la mitad de los de los hombres, mientras que, entre las que han completado enseñanza secundaria, los salarios equivalen a las dos terceras partes aproximadamente de los de los hombres (Infografía: Disparidad salarial).

La educación potencia la prosperidad

La educación no solo ayuda a las personas a salir de la pobreza, al desarrollar las competencias necesarias para mejorar sus condiciones de vida, sino que genera incrementos de productividad que alimentan el crecimiento económico. Para que el crecimiento reduzca la pobreza, es necesario que la educación haga superar las desigualdades. Sin embargo, no basta con ampliar el acceso a la educación. El aprendizaje equitativo para todos es crucial para que todos compartan la prosperidad nacional.

Algunos analistas han expresado reservas sobre el efecto de la educación en el

crecimiento económico (Pritchett, 2006). Pero cuando se utilizan métodos y datos mejorados, y se tienen en cuenta la calidad de la educación y sus desigualdades, resulta claro que la educación es un factor fundamental que estimula la prosperidad nacional (Castelló-Climent, 2010; Hanushek y Woessmann, 2008; Krueger y Lindahl, 2011).

La educación puede alimentar el crecimiento económico...

La capacidad de la educación para potenciar sustancialmente el crecimiento viene corroborada por nuevos análisis llevados a cabo para este Informe. Un aumento de un año en los resultados educativos medios de la población de un país lleva a un incremento del 2% al 2,5% del PIB per cápita.² Esta estimación tiene en cuenta factores como el nivel de ingresos al inicio del periodo, el nivel de inflación, la proporción del sector público en la economía y el grado de apertura comercial (Castelló-Climent, 2013).

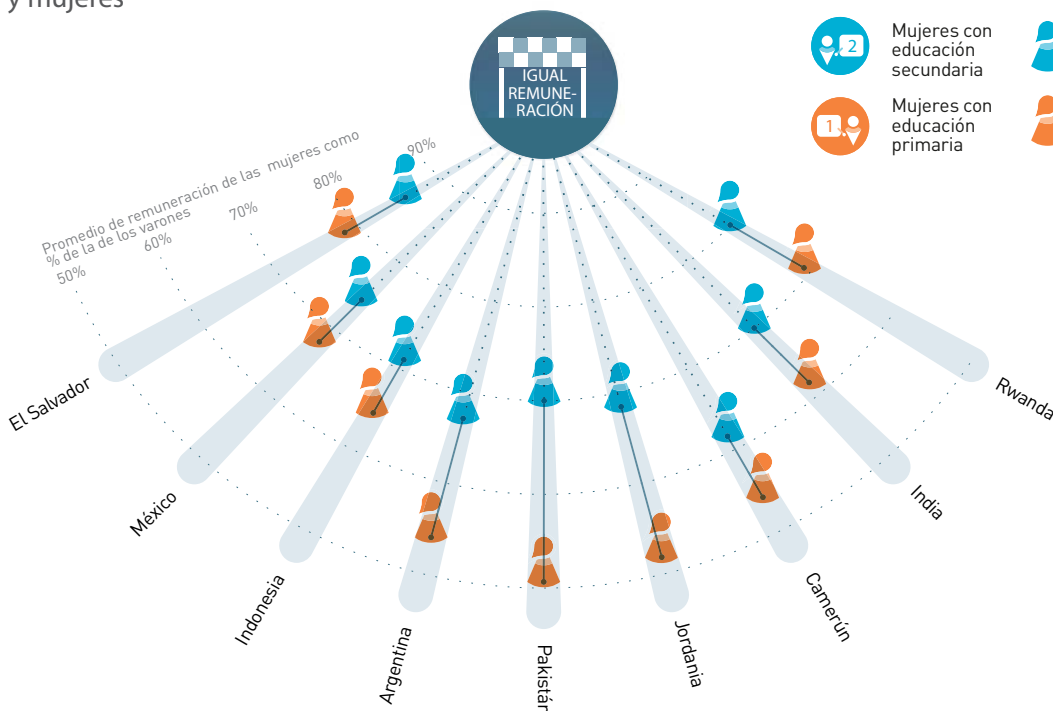
El papel decisivo de la educación es también evidente porque contribuye a explicar las diferencias entre regiones en su proceso de crecimiento económico. En 1965, el nivel medio

Un aumento de un año en los resultados educativos medios de la población de un país lleva a un incremento del 2% al 2,5% del PIB per cápita

2. El efecto es globalmente compatible con el resultado ya conocido, y muy citado, de que por cada año suplementario al número medio de años de escolarización de la población, los ingresos per cápita aumentaron un 12% en 73 países durante el periodo 1960-1990 (Cohen y Soto, 2007).

DISPARIDAD SALARIAL

La educación reduce la disparidad de remuneración entre hombres y mujeres



Fuente: Understanding Children's Work (2013).

de escolarización era 2,7 años mayor en el Asia Oriental y el Pacífico que en el África Subsahariana. En los 45 años siguientes, la tasa media de crecimiento anual fue del 3,4% en el Asia Oriental y el Pacífico, pero solo del 0,8% en el África Subsahariana. Los distintos niveles educativos al inicio del periodo podrían ayudar a explicar casi la mitad de la diferencia de las tasas de crecimiento.

La comparación de las experiencias en las distintas regiones aporta más ilustraciones de la importancia de la educación. En América Latina y el Caribe, el número medio de años de escolarización de los adultos pasó de 3,6 en 1965 a 7,5 en 2005. Se considera que ello ha contribuido a las dos terceras partes de la tasa media de crecimiento anual del PIB per cápita, cifrada en el 2,8% entre 2005 y 2010. Pero no todos los países siguen el mismo ritmo. En Guatemala, en 2005 los adultos habían estado escolarizados una media de 3,6 años, dato equivalente al de Côte d'Ivoire en el África Subsahariana, y el nivel medio solo aumentó 2,3 años entre 1965 y 2005 en el país, la segunda

tasa de escolarización más baja de la región, después de Belice. Si Guatemala hubiera alcanzado la media regional, su tasa media de crecimiento anual se habría multiplicado por más de dos entre 2005 y 2010, pasando del 1,7% al 3,6%, lo que equivale a unos 500 dólares estadounidenses adicionales por persona (Castelló-Climent, 2013). Una razón de peso del mal rendimiento de Guatemala es que históricamente los miembros de las comunidades indígenas han sido escolarizados durante la mitad del tiempo que los no indígenas (Shapiro, 2006).

Otros ejemplo es el de Haití, donde el número medio de años de escolarización se situaba tres años por detrás de la media regional durante el periodo considerado. Si hubiese sido igual al de la media de América Latina y el Caribe, los ingresos per cápita habrían crecido cada año un 1,5%, hasta casi duplicarse entre 1965 y 2010, cuando de hecho se estancó (Castelló-Climent, 2013). Este estancamiento ha significado que Haití sigue siendo el país más pobre de la región, aunque hubiese

podido alcanzar el mismo nivel de ingresos per cápita que Nicaragua. Si bien sus problemas más recientes se deben a las secuelas de desastres naturales, incluido el devastador terremoto de 2010 que destruyó gran parte de las infraestructuras educativas del país, su incapacidad de invertir adecuadamente en la educación se traduce en que tiene que seguir haciendo frente a desafíos importantes para reconstruir su economía. En 2012, el 51% de las mujeres y el 46% de los hombres de edades comprendidas entre 15 y 49 años no habían pasado de los estudios de enseñanza primaria (Institut Haïtien de l'Enfance e ICF International, 2012).

Incluso en el Asia Oriental y el Pacífico, donde el crecimiento ha sido elevado gracias a la inversión en educación y a las reformas económicas y educativas, los países en los que el gasto en educación ha ido disminuyendo, como Tailandia, corren el riesgo de afrontar periodos prolongados de crecimiento lento (Eichengreen y otros, 2013). En 2005, el número medio de años que los adultos habían pasado en la escuela era de 5,9, dos años menos que la media regional, y había crecido 2,8 años desde 1965. Si Tailandia hubiese seguido la media regional, su tasa media de crecimiento anual entre 2005 y 2010 habría podido alcanzar el 3,9% en lugar del 2,9% (Castelló-Climent, 2013).

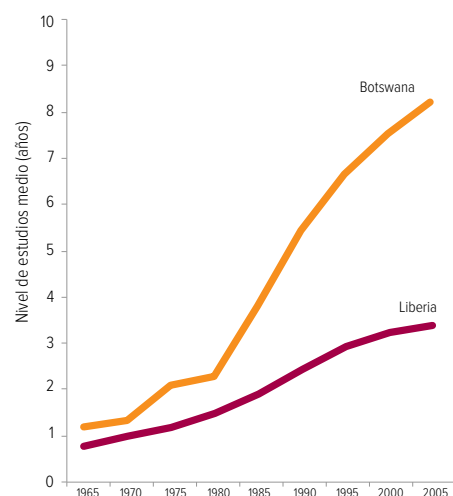
En el África Subsahariana, las distintas trayectorias seguidas por Botswana y Liberia, que empezaron con niveles parecidos de crecimiento económico y desarrollo educativo, y ambos poseen diamantes, permiten comprobar el llamativo contraste entre los respectivos beneficios de la educación. En 1970, el ingreso per cápita de ambos países era prácticamente el mismo. El número de años de escolarización de los adultos de ambos países era de un año, en promedio, algo por debajo de la media regional. Botswana invirtió la riqueza derivada de sus recursos naturales en educación y otros sectores sociales, mientras Liberia permaneció en gran medida diezmada hasta hace poco, en parte por tener que financiar sus dos guerras civiles. La diferencia se refleja en el gasto en educación: en 2009 Botswana dedicó a la educación el 8,2% del PNB, dos veces el porcentaje de Liberia. El resultado es que, en un periodo de 40 años, el nivel de escolarización creció hasta ocho años en Botswana, pero solo hasta tres años en Liberia, muy por debajo de la media regional. En 2010, el PIB per cápita era más de 20 veces mayor en Botswana (Gráfico 3.3).

Estas experiencias ponen de manifiesto hasta qué punto es erróneo que los países reduzcan su inversión en educación, incluso en épocas de recesión económica. Cuando se actúa así, no solo se niega a la población el derecho a la educación sino que se pone en peligro la

Si Tailandia hubiese seguido la media regional del número de años de escolarización, su tasa media de crecimiento anual entre 2005 y 2010 habría podido alcanzar el 3,9% en lugar del 2,9%

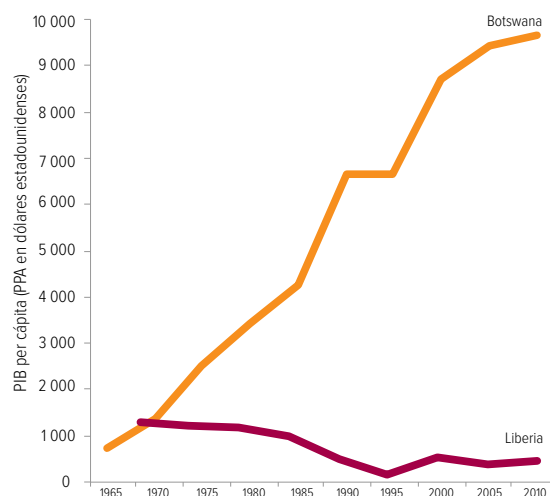
Gráfico 3.3: La inversión en educación contribuye al desarrollo

A. Resultados educativos de la población de 25 años o más (1965-2005)



Fuente: Barro y Lee (2013).

B. PIB per cápita (1965-2005)



Fuente: Heston y otros (2012).

CAPÍTULO 3

prosperidad del futuro. Y sin embargo, países como Grecia, Italia y Portugal han reducido el gasto en educación en más del 5% entre 2010 y 2012, en una época en que sus economías más necesitaban este tipo de inversión (Comisión Europea y otros, 2013).

...pero la educación ha de ser equitativa para poder cosechar los beneficios económicos...

Los países pobres no escapan de la trampa de los bajos ingresos con un mero incremento del número de años de instrucción que la población recibe. Los estudios elaborados para este Informe señalan que los países solo conseguirán el tipo de crecimiento que elimina la pobreza si invierten en una educación equitativa que garantice que los más pobres, al igual que los más ricos, estén más tiempo escolarizados. Así ha sido en los países que han registrado las tasas de crecimiento económico más elevadas, entre los que se cuentan China, la República de Corea y la provincia china de Taiwán, mientras se reducían las desigualdades en la educación.

Estos nuevos estudios muestran que las desigualdades en la educación entorpecen considerablemente las perspectivas de crecimiento económico de los países. La igualdad en la educación se puede medir con el coeficiente de Gini, que varía entre cero (igualdad absoluta) y uno (desigualdad máxima). Un incremento de 0,1 en el coeficiente de Gini acelera el crecimiento en medio punto porcentual, con lo que los ingresos per cápita aumentan un 23% en 40 años.

La educación en el África Subsahariana es especialmente desigual. Si el coeficiente de Gini para la educación (0,49), hubiese mejorado hasta alcanzar el nivel de América Latina y el Caribe (0,27), la tasa de crecimiento anual del PIB per cápita en 2015–2010 habría aumentado un 47% (pasando del 2,4% al 3,5%) y los ingresos per cápita habrían aumentado 82 dólares en ese periodo.

Las distintas desigualdades en la educación explican, por lo menos en parte, la notable variación existente en las tasas de crecimiento de los países del Asia Oriental y el Pacífico, en los 40 últimos años. En la República de Corea se han reducido las desigualdades en el ámbito educativo un 50% más deprisa que en países

como Filipinas. En consecuencia, existe una gran variedad de ritmos de crecimiento económico. Durante ese mismo periodo, el crecimiento medio anual del PIB per cápita era del 5,9% en la República de Corea y del 1,5% en Filipinas.

La comparación entre las situaciones del Pakistán y Viet Nam ilustra con la mayor claridad la importancia de una educación equitativa. En 2005, el número de años, en promedio, que los adultos habían pasado en la escuela era similar: 4,5 en el Pakistán y 4,9 en Viet Nam. Sin embargo, la distribución de los niveles de educación era muy desigual en el Pakistán, donde el 51% de la población carecía de estudios, mientras que en Viet Nam la cifra equivalente era tan solo del 8%. En cambio, el 33% había cursado educación posprimaria en el Pakistán en comparación con el 21% en Viet Nam. El coeficiente de Gini de las desigualdades en la educación en Pakistán ascendía al 0,60, más del doble del correspondiente a Viet Nam (0,25).

Esta diferencia en materia de desigualdad en la educación entre ambos países explica el 60% de la diferencia en su crecimiento per cápita entre 2005 y 2010. Los ingresos per cápita de Viet Nam, un 40% inferiores a los del Pakistán en los años 1990, no solo alcanzaron los del Pakistán sino que los superaron, hasta situarse un 20% por encima, y parece probable que la diferencia seguirá ampliándose (Infografía: Crecimiento con educación).

En Viet Nam siguen existiendo bolsas de desigualdad en el acceso a la educación secundaria, y las cifras correspondientes a los niños de las minorías étnicas son inferiores a la media nacional, pero casi todos los niños finalizan sus estudios primarios, cualquiera que sea su situación (Oficina General de Estadística de Viet Nam, 2011). Entre las mujeres más pobres de edades comprendidas entre 15 y 24 años, un 17% no había completado la enseñanza primaria en 2010 y un 37% el primer ciclo de secundaria. En cambio, las cifras correspondientes del Pakistán eran del 89% y del 96% (UNESCO, 2013).

Si el Pakistán redujese a la mitad su nivel de desigualdad en el acceso a la educación, hasta alcanzar el de Viet Nam, aumentaría su tasa de crecimiento económico en 1,7 puntos

En la República de Corea se han reducido las desigualdades en el ámbito educativo un 50% más deprisa que en países como Filipinas, lo que indica la existencia de una gran variedad de ritmos de crecimiento económico

CRECIMIENTO CON EDUCACIÓN

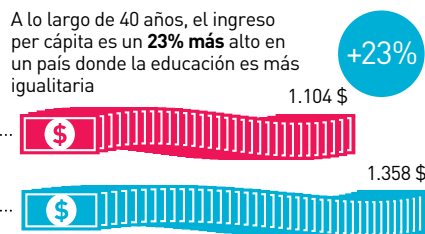
La igualdad en la educación acelera la prosperidad

La igualdad en la educación puede medirse utilizando el coeficiente de Gini*

Desigualdad completa:
1,0
Coeficiente de Gini

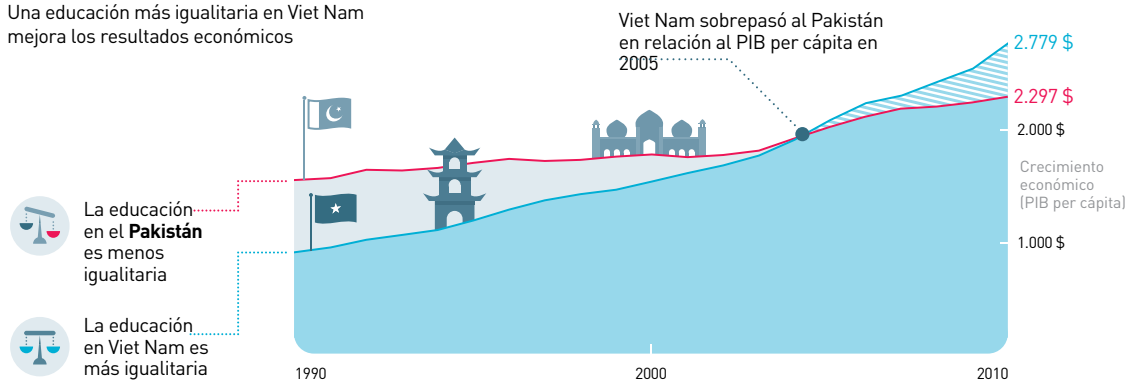
Igualdad perfecta:
0,0
Coeficiente de Gini

0,1 mejora de la igualdad en la educación



	Pakistán	Viet Nam
1	El promedio de años de escolarización de un adulto era muy similar en 2005...	
	4,5 años	4,9 años
2	...pero eran menos los que habían recibido educación en el Pakistán...	
	49% de la población con educación	92% de la población con educación
3	...y las desigualdades en la educación eran más del doble en el Pakistán	
	0,6 Coeficiente de Gini	0,25 Coeficiente de Gini

Una educación más igualitaria en Viet Nam mejora los resultados económicos



* Medida estadística de la desigualdad. La igualdad perfecta (cuando todos van a la escuela durante el mismo periodo de tiempo) sería igual a 0 y la desigualdad perfecta (cuando solo una persona va a la escuela) sería igual a 1.

Fuente: Barro y Lee (2013); Castelló-Climent (2013); Heston y otros (2012).

porcentuales; su crecimiento medio real del PIB per cápita entre 2005 y 2020 se situó en el 2,5%. Esta comparación pone de relieve la necesidad urgente de una mayor inversión pública en educación en el Pakistán, que en 2011 le dedicó menos del 10% de su presupuesto. Es necesario centrar los gastos, en particular, en las niñas más pobres de las zonas rurales, y ello no solo en provecho de las niñas y sus familias sino por el bien de la posteridad del país.

... y la calidad de la educación es vital para el crecimiento económico

Alargar la escolarización no basta; los niños necesitan aprender. Allí donde la calidad de la educación es baja, la base de conocimientos de la economía también lo es, y esta no puede actuar como motor del crecimiento.

En los últimos años, las mejoras de la calidad de la educación, que pueden medirse a través de los resultados de pruebas, se han puesto en relación con los aumentos de las tasas de crecimiento anual per cápita. Si México hubiese elevado en 70 puntos sus resultados en matemáticas en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, hasta alcanzar la media de la OCDE, su tasa de crecimiento anual per cápita se habría incrementado cerca de 1,4 puntos porcentuales (Hanushek y Woessmann, 2012a). Dado que su tasa de crecimiento se mantuvo en el 1,5% entre 1990 y 2010, la conclusión es que la tasa se habría casi duplicado.

Los beneficios derivados de la mejora de los resultados del aprendizaje hacen que la inversión en educación resulte muy atractiva. Las estimaciones realizadas para este Informe, en las que se relacionan los resultados educativos con el crecimiento económico, han intentado cuantificar el efecto de la inversión en la mejora de la calidad (Hanushek y Woessmann, 2012b). El punto de partida es una reforma del sistema educativo cuyo costo correspondería al 1,8% del PIB y que se traduciría en un incremento estimado de 50 puntos en los resultados del Programa PISA (o su equivalente en otras pruebas de evaluación). A su vez, la mejora de los resultados del aprendizaje daría lugar a un aumento de la tasa de crecimiento per cápita de un punto porcentual al año, y los ingresos per cápita crecerían más del 60% en 50 años una vez

finalizada la reforma. Si, como consecuencia de esta, el 75% de los estudiantes que se sometieron a la prueba PISA superaran los 400 puntos, y no sólo lo hiciera el 10% o el 15% (resultados similares a los de Kirguistán o Tamil Nadu, que se encuentran entre los más bajos), y alcanzaran el nivel de Italia o Rusia, algo inferior a la media, resultaría que un dólar estadounidense invertido en educación habría dado lugar a un incremento del ingreso nacional de 10 a 15 dólares.

La educación favorece las posibilidades de tener una vida más sana

La educación es uno de los medios más poderosos para mejorar la salud de las personas, y para asegurar que sus beneficios pasen a las generaciones futuras. Salva la vida de millones de madres e hijos, contribuye a la prevención y a la limitación de las enfermedades, y es un factor esencial en la lucha contra la reducción de la malnutrición. Sin embargo, pocas veces se aprecia esta función. Los responsables de la formulación de políticas de salud a menudo pasan por alto el hecho de que la educación debería entenderse como una intervención esencial en sí misma en el ámbito de la salud y que, sin ella, otras intervenciones no serían tan eficaces.

Este aspecto complementario entre la educación y la salud también funciona en el otro sentido: es más probable que las personas más sanas alcancen niveles educativos más altos. No obstante, aun teniendo en cuenta esta doble relación, existen pruebas suficientes, que se presentarán en esta sección, de que la educación hace aumentar de forma constante la probabilidad de que las personas disfruten de una vida sana.

Globalmente se han producido avances importantes en la consecución de las metas de salud de los ODM: reducir la mortalidad infantil (Objetivo 4), reducir la mortalidad materna (Objetivo 5), combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades (Objetivo 6), así como reducir el hambre, que forma parte del objetivo central de reducción de la pobreza (Objetivo 1). Como se señala en esta sección, la educación ha contribuido a dichos avances. Pero se hubiera podido hacer más, si se hubiese aprovechado

Una inversión equivalente al 1,8% del PIB destinada a la mejora del aprendizaje daría lugar a un aumento de la tasa de crecimiento per cápita de un punto porcentual al año

mejor el potencial de la educación. La educación seguirá siendo decisiva para alcanzar las metas a nivel mundial para después de 2015, que previsiblemente irán más allá de los ODM e incluirán la eliminación del hambre y de las muertes prevenibles de madres e hijos. La "expectativa de vida sana", el objetivo general de salud para después de 2015 preferido por muchos expertos, implica la reducción no solo de la mortalidad, sino también de la incidencia de las enfermedades y las discapacidades (OMS, 2012a). Son peligros que la educación puede ayudar a evitar.

Cómo contribuye la educación a mejorar la salud

La escolarización hace aumentar de muchas maneras la probabilidad de disfrutar de una vida sana. Las personas con instrucción disponen de más información sobre enfermedades concretas, de modo que pueden tomar medidas de prevención. Pueden reconocer rápidamente los síntomas de enfermedad, pedir asesoramiento y actuar al respecto. Además, suelen utilizar los servicios de atención médica de forma más eficaz. La educación también refuerza en las personas la idea de que son capaces de alcanzar objetivos, por lo cual es más fácil que tengan más confianza en su capacidad de proceder a los cambios necesarios en sus formas de vida y hacer frente al tratamiento de las enfermedades.

Las personas con instrucción suelen ganar más, y gastar más en servicios de atención médica y en medidas de prevención. También suelen estar menos expuestas a condiciones de vida y de trabajo que pongan en peligro su salud, a factores no solo físicos sino al estrés psicológico, como el provocado por la discriminación y la exclusión (Feinstein y otros, 2006; Grossman, 2006).

Pero, por encima de todo, las personas con instrucción, especialmente las mujeres, suelen tener niños más sanos. La educación de las niñas y las jóvenes es un objetivo vital en sí mismo, así como un derecho humano fundamental, capaz de contribuir intensa y eficazmente a la salud. Garantizar que las niñas inician y finalizan el

primer ciclo de enseñanza secundaria es la llave que abre la puerta de los beneficios de la educación en el ámbito de la salud.

En esta sección se explica cómo la educación de las madres mejora su propia salud y la de sus hijos, y se exploran vías sobre cómo la educación contribuye a limitar la enfermedad y a erradicar el hambre.

La educación de las madres ha salvado la vida a millones de niños

Pocos hechos ilustran más claramente el poder de la educación que la estimación según la cual, entre 1990 y 2009, 2,1 millones de niños menores de 5 años salvaron la vida gracias a las mejoras en la educación de las mujeres en edad fértil. Es más de la mitad de los cuatro millones de vidas salvadas gracias a la reducción de la mortalidad infantil durante ese periodo. En cambio, el crecimiento económico explica menos del 10% del total (Gakidou y otros, 2010).

Sin embargo, estos avances son poca cosa frente a lo que queda por hacer. El cuarto ODM, con el que se pretendía reducir en dos terceras partes la mortalidad infantil entre 1990 y 2015, posiblemente no se cumpla, a pesar de que la tasa anual de reducción de la mortalidad de niños menores de 5 años se ha acelerado, pasando del 1,7% en 1990-2000 al 3,8% en 2000-2012. En 2012 murieron 6,6 millones de niños menores de 5 años, de los que 5,7 millones lo hicieron en países de bajos ingresos e ingresos medianos bajos (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2013).

Muchas de estas muertes se hubieran podido evitar con medidas de prevención y de tratamiento tales como la presencia de una persona competente en el momento del parto, la garantía de que los niños reciben la inmunización básica, que también favorece la protección frente a la neumonía, y el tratamiento de rehidratación oral contra la diarrea (Infografía: Madres con instrucción, hijos sanos). En su mayoría estas medidas son baratas y eficaces, pero todas ellas son medidas que es más posible que las mujeres las tomen cuando tienen un mayor nivel de instrucción.

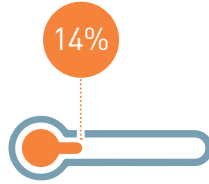
Si todas las mujeres terminaran los estudios de secundaria, la tasa de mortalidad de niños menores de cinco años disminuiría un 49% en los países de ingresos bajos y medianos bajos

MADRES CON INSTRUCCIÓN, HIJOS SANOS

Un nivel más alto de educación de las madres contribuye a mejorar la tasa de supervivencia de los hijos

Neumonía

Un año suplementario de educación materna haría disminuir las muertes de niños por neumonía en:



Equivalente a:



160.000
vidas salvadas por año

La educación materna reduce los factores que ponen a los niños en riesgo de contraer neumonía, por ejemplo:

- 1 malnutrición e insuficiencia ponderal al nacer
- 2 omisión de la vacunación contra el sarampión en los 12 primeros meses de vida
- 3 quema de combustible que despiden gases nocivos

Complicaciones del parto

Una madre alfabetizada tiene en promedio:



23%
más de probabilidades de solicitar la asistencia de una partera

Diarrea

Reducción de la diarrea en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos si todas las madres tuvieran educación primaria:



Reducción de la diarrea si todas las madres tuvieran educación secundaria:

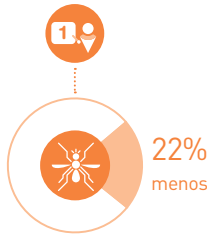


Las madres que han recibido educación tienen más probabilidades de:

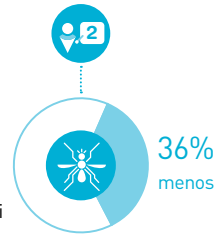
- 1 purificar adecuadamente el agua
- 2 solicitar la atención de un proveedor de salud cuando un hijo tiene diarrea
- 3 administrar sales de rehidratación, aumentar los fluidos y continuar la alimentación

Paludismo

En zonas de alta transmisión, las probabilidades de que los niños sean portadores de parásitos de la enfermedad son un **22% más bajas** si sus madres tienen educación primaria que si no tienen educación alguna



En zonas de alta transmisión, las probabilidades de que los niños sean portadores de parásitos de la enfermedad son un **36% más bajas** si sus madres tienen educación secundaria que si no tienen educación alguna

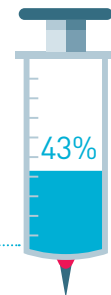


Inmunización

Aumento de la vacunación contra la difteria, la tos ferina y el tétanos (DPT3) en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos si todas las madres tuvieran educación primaria:



Aumento de la vacunación DPT3 en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos si todas las madres tuvieran educación secundaria:



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos de las encuestas demográficas y de salud del periodo 2005–2010; Gakidou (2013); Fullman y otros (2013).

Ampliar la educación de las niñas podría salvar muchas más vidas

La intensidad de las repercusiones que la educación, especialmente la de las madres, puede tener en la mortalidad infantil queda ilustrada en el análisis realizado para este Informe sobre 139 encuestas demográficas y de salud en 58 países. Si todas las mujeres completaran la enseñanza primaria, la tasa de mortalidad de niños de menos de 5 años disminuiría un 15% en los países de bajos ingresos y de ingresos medianos bajos, con lo que se salvaría la vida de un millón de niños cada año. La enseñanza secundaria tiene una repercusión aún mayor: si todas las mujeres de estos países terminaran los estudios de secundaria, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años disminuiría un 49% y se salvaría la vida de tres millones de personas (Infografía: Salvar vidas de niños). La educación de los padres tiene una repercusión menor: si tanto los hombres como las mujeres hubiesen finalizado la enseñanza secundaria, en estos países la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años caería un 54%.

Para eliminar la mortalidad infantil prevenible en 2030, lo que previsiblemente constituirá la nueva meta mundial de salud, es necesario tomar medidas urgentes, y una de ellas ha de ser potenciar la matriculación en la enseñanza secundaria. Más de 9.000 niños mueren cada día en el África Subsahariana. La región posee los índices de matriculación en secundaria más bajos del mundo, y solo están inscritas el 37% de las niñas. Si se garantizase que todas las niñas finalizaran la enseñanza secundaria, otros 1,5 millones de niños sobrevivirían a su quinto cumpleaños. En el Asia Meridional y Occidental, la tasa de mortalidad infantil de menores de 5 años se reduciría un 62% si todas las niñas alcanzasen la enseñanza secundaria, y se salvarían 1,3 millones de vidas.

Algunos de los países con las tasas de mortalidad más altas y las tasas de escolarización más bajas son buenos candidatos a obtener los máximos beneficios. En Burkina Faso, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años era de 102 muertes por 1.000 nacidos vivos en 2012, cuando la tasa media anual en países de ingresos bajos era de 82 muertes por 1.000 nacidos vivos. La tasa bruta de

escolarización en secundaria en el país, en el caso de las niñas, es una de las más bajas del mundo, un 25% en 2012. Si todas las mujeres completasen la enseñanza primaria, la mortalidad infantil descendería un 46%. Si todas finalizarasen la enseñanza secundaria, la reducción sería de un 76% (Gakidou, 2013).

Mejorar el acceso a la educación de calidad podría salvar un número ingente de vidas en la India y Nigeria, que en su conjunto representan una tercera parte de la mortalidad infantil. En 2012, en la India murieron 1,41 millones de niños menores de 5 años, y en Nigeria 0,83 millones. Si todas las mujeres hubieran cursado la enseñanza primaria, la tasa de mortalidad de menores de 5 años habría sido un 13% menor en la India y un 11% menor en Nigeria. Si todas las mujeres hubieran cursado la enseñanza secundaria, la tasa habría sido un 61% inferior en la India y un 43% inferior en Nigeria, y se habrían salvado las vidas de 1,23 millones de niños.

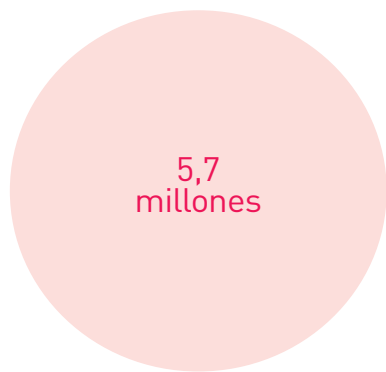
La educación ayuda a reducir la mortalidad infantil en todos los grupos dentro de los países. En Etiopía, las mujeres en edad fértil suelen haber pasado muy poco tiempo en la escuela. Incluso las mujeres más ricas solo han ido dos años, en promedio, a la escuela, mientras que las de los hogares más pobres no han ido nunca. Las proyecciones elaboradas para este Informe, en las que se tienen en cuenta diversos factores relativos a los niños, los hogares y las comunidades, indican que si todas las mujeres de Etiopía lograsen tener ocho años de escolarización, lo que equivale a la enseñanza primaria completa, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años se reduciría en 40 defunciones por 1.000 nacidos vivos tanto en los hogares ricos como en los pobres (Gakidou, 2013). Dado que la mortalidad infantil es más elevada en los hogares más pobres, educar a las madres más pobres salva más vidas.

El papel de la educación en la caída de la mortalidad infantil puede evaluarse examinando detalladamente las cifras de cada país. En el norte de la India, los análisis basados en la Encuesta Nacional de Salud y el censo de 2011 mostraron que el grado de alfabetización de las mujeres estaban directamente relacionado con la mortalidad infantil, incluso después de tener en cuenta el acceso a los servicios de reproducción

SALVAR VIDAS DE NIÑOS

Un nivel más alto de educación reduce las defunciones infantiles prevenibles

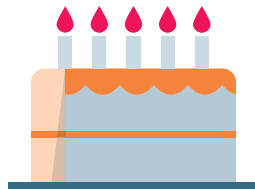
Número de niños menores de 5 años fallecidos en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos en 2011



Reducción de las defunciones en países de ingresos bajos e ingresos medianos bajos:



Si todas las mujeres tuvieran educación primaria



15% menos de defunciones infantiles



Si todas las mujeres tuvieran educación secundaria



49% menos de defunciones infantiles



Fuente: Gakidou (2013); Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez (2013).

y salud infantil. Un incremento de la tasa de alfabetización de la población femenina desde la media del 58% actual en los distritos estudiados hasta el 100% daría lugar a una reducción de la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años, que pasaría de 81 a 55 muertes por 1.000 nacidos vivos (Kumar y otros, 2012).

Todo el mundo coincide en que la educación tiene una función importante en la reducción de la mortalidad infantil antes de que el niño alcance el primer año de edad –periodo en el que se produce la mayoría de las defunciones–, incluso si se tiene en cuenta el nivel de riqueza de los hogares. Un estudio basado en encuestas demográficas y de salud demostró que así es en 18 países de 27. La probabilidad de que, antes de su primer año, fallezca un niño cuya madre tenga un nivel de educación superior a la media era un 46% menor en el Estado Plurinacional de Bolivia, un 43% en Camboya y un 39% en la República Democrática del Congo (Fuchs y otros, 2010).

En Indonesia, la tasa de mortalidad de niños menores de 5 años de madres mujeres sin instrucción era más del doble que la correspondiente a las que habían alcanzado la enseñanza secundaria. Incluso después de tener en cuenta el nivel de riqueza, la región y la localidad, la educación de las madres ayudaba a explicar la supervivencia de los niños. En cambio, el nivel de riqueza no era un factor determinante de supervivencia, una vez considerados los demás factores (Houweling y otros, 2006).

Es más probable que las madres alfabetizadas busquen la ayuda de una persona cualificada

El análisis de los canales a través de los que la educación salva las vidas de los niños pone de manifiesto que cuanto mayor es el nivel de instrucción de las madres, mayor es la probabilidad de que den a luz con la ayuda de una persona cualificada, lo que significa que es más fácil que sobrevivan los hijos. Alrededor del 40% de las muertes de niños menores de 5 años se producen en los 28 primeros días de vida del niño, y la mayor parte de ellas se deben a complicaciones durante el parto (Liu y otros, 2012). Sin embargo, no había personas cualificadas durante el parto en más de la mitad de los 70 millones de nacimientos que se

producen cada año en el África Subsahariana y el Asia Meridional en el periodo 2006–2010 (UNICEF, 2012a).

El análisis realizado para este Informe sobre encuestas demográficas y de salud en 57 países muestra que la probabilidad de que una madre alfabetizada contara con la ayuda de una partera cualificada era un 23% superior a la de una madre analfabeta (Infografía: Madres con instrucción, hijos sanos). En Malí, donde se estima que en 2012 fallecieron 53.000 bebés, una madre alfabetizada tenía una probabilidad de poder disponer de una persona cualificada durante el parto más de tres veces mayor. En Nepal disponen de ella el 49% de las mujeres alfabetizadas, frente al 18% de las madres analfabetas. El efecto de la alfabetización en la presencia de una persona cualificada supera los 30 puntos porcentuales en el Níger y Nigeria, países en los que la tasa de mortalidad infantil es aproximadamente de 70 niños por 1.000 nacidos vivos.

Los beneficios de la alfabetización, en cuanto a la asistencia de una persona cualificada durante el parto, pueden ser mucho mayores para las madres de hogares pobres. En el Camerún, el 54% de las madres alfabetizadas de hogares pobres se benefician de la atención de una partera cualificada, frente al 19% de las analfabetas o semianalfabetas.

Las madres con instrucción se aseguran de que sus hijos estén vacunados

Desde el año 2000, la Alianza GAVI ha prestado apoyo a la vacunación contra las enfermedades prevenibles a 370 millones de niños de los países más pobres del mundo, gracias a lo cual se han salvado 5,5 millones de vidas (GAVI, 2013). Son unas repercusiones formidables. Sin embargo, en la estrategia de la Alianza GAVI falta un elemento que haría posible que su éxito se transmitiese de generación en generación: la inversión en la educación de las niñas.

El análisis elaborado para este Informe sobre los datos de las encuestas demográficas y de salud indica que si todas las mujeres de los países de ingresos bajos y medianos bajos completaran la enseñanza primaria, la probabilidad de que un niño se vacunase contra la difteria, el tétanos y la tos ferina (una vacuna triple denominada DTP3)

En el Asia Meridional y Occidental, la tasa de mortalidad infantil de menores de 5 años se reduciría un 62% si todas las niñas alcanzasen la enseñanza secundaria

Un año suplementario de educación materna puede dar lugar a una reducción del 14% en la tasa de mortalidad por neumonía

aumentaría un 10%. Si terminaran la enseñanza secundaria, el incremento sería del 43% (Infografía: Madres con instrucción, hijos sanos). Se trata de un posible aumento muy notable, dado que tiene en cuenta otros factores, entre los que se incluyen el tamaño del hogar, su nivel de riqueza, la educación parental y el nivel educativo medio de la comunidad. El incremento se situaría en el 80% en el caso del África Subsahariana. En Haití, donde las tasas de vacunación son bajas, si todas las mujeres terminasen los estudios de primaria, las tasas de vacunación con DTP3 pasarían del 59% al 78% (Gakidou, 2013; OMS y UNICEF, 2013).

La educación de las madres ayuda a evitar la neumonía

La neumonía es la causa principal de muerte de niños en todo el mundo y a ella se deben 1,1 millones de fallecimientos, o sea el 17% del total mundial. Muchas muertes por neumonía podrían evitarse mediante la lactancia materna, una alimentación adecuada, la vacunación, el uso de agua potable y el saneamiento básico, algunos de estos factores guardan relación con la educación materna. La UNICEF considera que la neumonía es la “enfermedad de la pobreza” (UNICEF, 2012b, p. 17). La reducción de la pobreza solo rebaja la incidencia de la neumonía si, al mismo tiempo, se mejora la educación de las madres.

Basta con un año suplementario de educación materna para reducir el 14% la tasa de mortalidad por neumonía, equivalente a 160.000 vidas de niños salvadas cada año, según se desprende de los nuevos análisis realizados para este Informe, sobre las estimaciones de las tasas de mortalidad por neumonía en niños menores de 5 años, tomadas del estudio sobre la carga mundial de morbilidad llevado a cabo en 137 países entre 1980 y 2010 (Infografía: Madres con instrucción, hijos sanos). El descenso sería del 12% en el Asia Meridional y Occidental, el Asia Oriental y el Pacífico, y América Latina y el Caribe, y del 23% en los Estados Árabes (Gakidou, 2013). Sin embargo, en el África Subsahariana, un año suplementario no parece reducir de manera significativa las tasas de mortalidad por neumonía, posiblemente porque las madres con instrucción no tienen acceso a una asistencia sanitaria suficiente para sus familias.

La educación materna reduce los factores que ponen a los niños en riesgo de morir de neumonía, como por ejemplo la omisión de la vacunación contra el sarampión en los 12 primeros meses de vida, la malnutrición y la insuficiencia ponderal al nacer (Rudan y otros, 2008). El riesgo que tienen los niños de contraer neumonía es más elevado cuando viven en lugares poco ventilados y cuando sus familias utilizan las cocinas tradicionales con combustible sólido, que generan humo y partículas finas nocivas (Lewis y Pattanayak, 2012). En Bangladesh, las mujeres con algún tipo de instrucción tenían una probabilidad un 37% mayor de seleccionar una cocina en mejores condiciones, y las mujeres con más instrucción que sus maridos tenían una probabilidad un 42% mayor de tomar esa decisión (Miller y Mobarak, 2013).

Las madres con instrucción ayudan a prevenir y tratar la diarrea en la infancia

La diarrea es la cuarta causa de mortalidad infantil y a ella se debe el 9% del número total de muertes, muchas de las cuales son fácilmente prevenibles (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2013). Si todas las mujeres terminaran sus estudios de enseñanza secundaria, la incidencia registrada de diarrea disminuiría el 30% en los países de ingresos bajos y medianos bajos, porque es más probable que las madres con mayor nivel de instrucción tomen medidas de prevención y tratamiento (Infografía: Madres con instrucción, hijos sanos).

En materia de prevención, la educación afecta a las decisiones de los hogares sobre la adecuada purificación del agua, mediante filtros, hirviéndola o por otros métodos. En las zonas urbanas de la India, la probabilidad de purificar el agua aumentó un 9% cuando el adulto con nivel de instrucción más alto en el hogar había completado la enseñanza primaria y un 22% cuando había finalizado la secundaria, una vez tenido en cuenta el nivel de riqueza de los hogares (Jalan y otros, 2009).

Desde el punto de vista del tratamiento, es más fácil que una madre con instrucción cuyo hijo presente síntomas de diarrea solicite la atención adecuada en un centro de atención sanitaria. Según los análisis realizados para este Informe

a partir de encuestas demográficas y de salud, en los países de bajos ingresos, la probabilidad de que las madres que han finalizado la enseñanza primaria adoptasen esta medida era el 12% mayor que si las madres carecían de instrucción. En el Níger, el 14% de las muertes de niños menores de 5 años se deben a enfermedades diarreicas (Grupo de Referencia en Epidemiología de la Salud Infantil, 2012). En torno a un 46% de las madres con enseñanza primaria solicitaron asistencia cuando sus hijos tuvieron diarrea, frente al 33% de las madres sin ningún tipo de estudios.

También resultó más probable que las madres con instrucción tratasen a sus hijos administrándoles soluciones de rehidratación oral, proporcionándoles más fluidos y alimentándoles de forma continua. En 28 países del África Subsahariana, el porcentaje de niños de menos de 3 años con diarrea que recibieron soluciones de rehidratación oral aumentó en 18 puntos porcentuales en zonas rurales cuando las madres tenían por lo menos algunos estudios de enseñanza secundaria, en comparación con las madres sin estudios. En los países del África Oriental y Central, el aumento fue del 26% al 46% (Stallings, 2004).

La educación es un modo decisivo de salvar la vida a las madres

La educación de una madre desempeña un papel no menos esencial para su propia salud como para la de sus hijos. Una mayor inversión en la educación de las mujeres, especialmente en el primer ciclo de enseñanza secundaria, habría ayudado a avanzar rápidamente hacia la consecución del quinto ODM, la mejora de la mortalidad materna, que es uno de los objetivos más difícil de conseguir.

La mortalidad materna se define como la muerte de una mujer durante su embarazo, o antes de 42 días de su finalización, por cualquier motivo relacionado o agravado por el embarazo y su gestión, pero no debido a un accidente o un incidente. Entre 1990 y 2010, el número de estas defunciones en todo el mundo se redujo prácticamente a la mitad. Es un resultado impresionante, pero la tasa de mortalidad materna, es decir el número de defunciones de madres por cada 100.000 nacidos vivos, tan solo disminuyó un 3,1% por año, muy por debajo de

la reducción del 5,5% planteada para alcanzar el quinto ODM.

Casi 800 mujeres mueren todos los días por causas que hubieran podido evitarse con la prevención, relacionadas con el embarazo y el parto. Globalmente, el 99% de estas defunciones se producen en países en desarrollo. La tasa de mortalidad materna en estos países es de 240 muertes por cada 100.000 nacidos vivos, que contrasta con las 16 en los países desarrollados. La mitad de estas defunciones tienen lugar en el África Subsahariana y una cuarta parte en el Asia Meridional (OMS, 2012b).

Las madres fallecen por complicaciones durante el embarazo, como la preeclampsia, las hemorragias y las infecciones, y por abortos en condiciones de riesgo. Las mujeres que han recibido instrucción tienen una mayor probabilidad de evitar estos peligros adoptando prácticas sencillas y poco costosas para mantener la higiene, reaccionando ante síntomas como las hemorragias o la hipertensión, valorando cómo y dónde abortar, aceptando el tratamiento necesario y asegurándose de la presencia de una partera cualificada durante el parto.

Sin embargo, los encargados de la formulación de políticas no suelen considerar la educación como una forma de reducir la mortalidad materna. Las iniciativas de la Organización Mundial de la Salud para reducir la mortalidad materna se centran en mejorar la asistencia calificada durante el parto, pero la educación tiene una función igualmente importante, como señalan los análisis efectuados para este Informe en 108 países recientes sobre tasas de mortalidad materna y diversas estimaciones durante el periodo 1990–2010 (Bhalotra y Clarke, 2013).

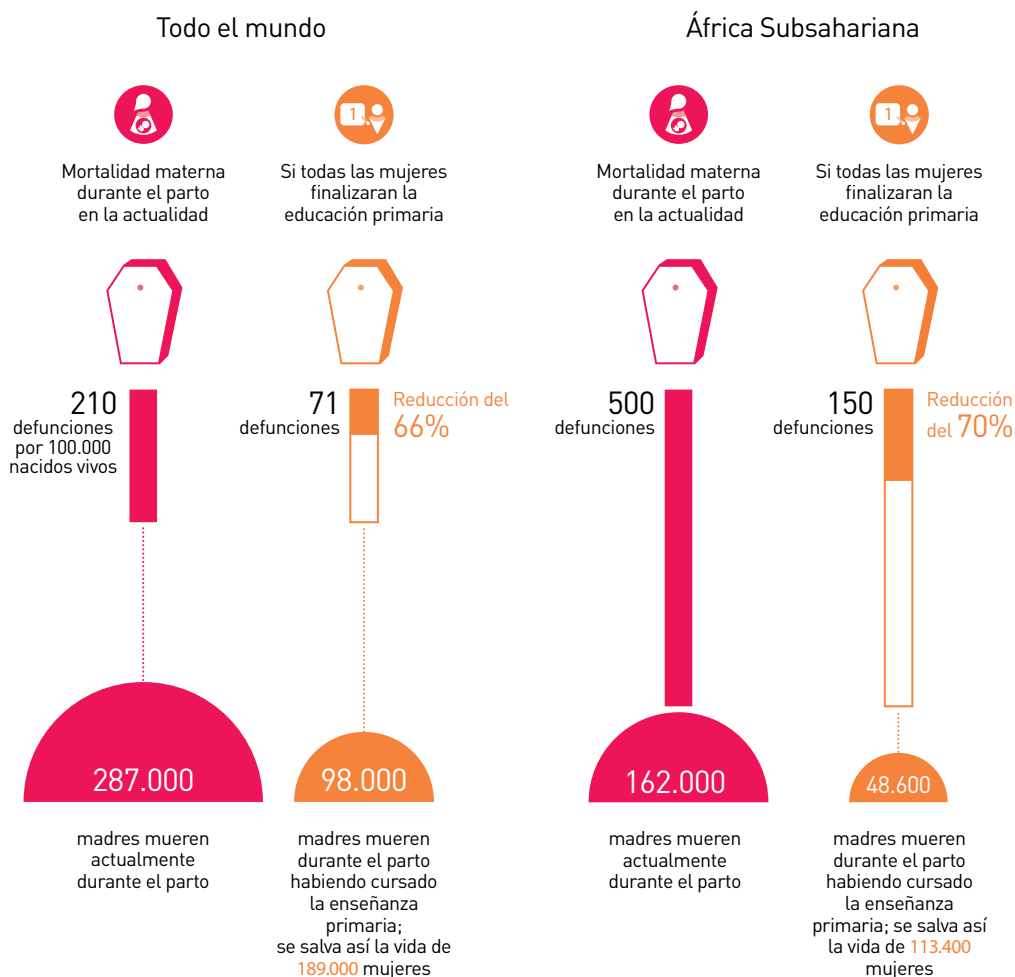
Si todas las mujeres terminaran los estudios de enseñanza primaria, la mortalidad materna disminuiría de 210 a 71 defunciones por 100.000 nacimientos, es decir un 66%. Con ello se hubieran salvado cada año las vidas de 189.000 mujeres. Si todas las mujeres del África Subsahariana finalizasen la enseñanza primaria, la tasa de mortalidad materna se reduciría de 500 a 150 muertes por 100.000 nacimientos, o sea un 70% (Infografía: Una cuestión de vida o muerte).

En las zonas rurales del África Subsahariana, los niños pequeños con diarrea tienen una mayor probabilidad de recibir rehidratación oral cuando las madres han realizado por lo menos algunos estudios de enseñanza secundaria

Si todas las mujeres terminaran los estudios de enseñanza primaria, la mortalidad materna disminuiría un 66%

UNA CUESTIÓN DE VIDA O MUERTE

Las madres que han recibido educación tienen menor probabilidad de morir en el parto



¿Por qué la educación reduce la mortalidad materna?

Las mujeres que han recibido educación tienen más probabilidades de evitar complicaciones durante el embarazo, como la preeclampsia, las hemorragias y las infecciones, de la siguiente manera:

- 1 adoptando prácticas sencillas y poco costosas para mantener la higiene
- 2 reaccionando ante síntomas como hemorragias o hipertensión
- 3 asegurándose la asistencia de una partera calificada en el alumbramiento

Las mujeres que han recibido educación tienen más probabilidades de:

- 1 utilizar los servicios públicos de atención de salud
- 2 no dar a luz siendo adolescentes
- 3 tener menos hijos

Nota: Se entiende por mortalidad materna la muerte de una mujer durante el embarazo o dentro de los 42 días siguientes a su término, por cualquier causa relacionada con la preñez o agravada por esta o su atención, aunque no por causas accidentales o incidentales.

Fuente: Bhalotra y Clarke (2013); OMS (2012b).

Por los menos las dos quintas partes de las repercusiones de la educación son indirectas: las madres que han recibido educación tienen mayor probabilidad de utilizar los servicios públicos de salud, tener menos hijos y no dar a luz siendo adolescentes, todos ellos factores que reducen la mortalidad materna. En los 108 países analizados, seis de cada cien nacimientos se debían a mujeres de edades comprendidas entre 15 y 19 años. Si el número de nacimientos de madres adolescentes bajase a la mitad, la tasa de mortalidad materna se reduciría más de un tercio (Bhalotra y Clarke, 2013).

Para calibrar la impresionante capacidad de la educación para reducir la mortalidad materna, basta fijarse en los beneficios que generaciones de mujeres jóvenes han obtenido de los avances en la educación. En los años 1970, las reformas educativas permitieron aumentar en 2,2 años, en promedio, el nivel de instrucción a las jóvenes de Nigeria. Ahora que estas mujeres se acercan al final de su ciclo reproductivo, los análisis efectuados para este Informe muestran que elevar el nivel educativo se tradujo en una caída del 29% de la tasa de mortalidad materna en Nigeria. Existe, no obstante, el peligro de que la desaceleración de los avances en el terreno educativo desde los años 2000 –situación que afectaría a las mujeres nacidas a finales de la década de 1980, en el inicio de su fase reproductiva– frene el proceso de reducción de la mortalidad materna (Bhalotra y Clarke, 2013).

La educación desempeña un papel importante en la contención de las enfermedades

Las enfermedades infecciosas, como el VIH/SIDA, y las parasitarias, como el paludismo (o malaria), así como las enfermedades no transmisibles, como las cardiopatías y el cáncer, constituyen algunas de las amenazas más graves a la salud. La mejora de la educación es un poderoso instrumento que contribuye a reducir su incidencia, un hecho que es crucial que tengan en cuenta los responsables de formular las políticas. Si bien se ha avanzado hacia la consecución del sexto ODM, consistente en detener e invertir la propagación del VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades importantes, muchas personas siguen muriendo de enfermedades prevenibles,

y para después de 2015 habrá que seguir planteándose esta tarea no culminada.

Una buena guía acerca de la prevalencia de una enfermedad consiste en preguntar a las personas la opinión sobre su propio estado de salud. Según la Encuesta Mundial de Salud, lo más probable era que las personas con un nivel de educación más alto respondieran que gozaban de buena salud. Por cada año suplementario de escolarización, la probabilidad de no declarar un mal estado de salud aumentaba un 7,6%; esta encuesta de ámbito mundial demostró que la educación tenía un efecto significativo en la estimación de la propia salud en 48 de 69 países (Subramanian y otros, 2010). Teniendo en cuenta las características de cada país, finalizar el primer ciclo de enseñanza secundaria hacía aumentar un 18% la probabilidad de no declarar un mal estado de salud, y acabar el segundo ciclo de secundaria la hacía aumentar un 59%, en comparación con las opiniones de las personas sin instrucción o que no habían finalizado la enseñanza primaria (Witvliet y otros, 2012).

Si nos fijamos en que los riesgos específicos para la salud afectan de forma diferente a las distintas poblaciones, se comprueba que aumentar el acceso a la educación de calidad puede proteger contra las enfermedades. En esta sección se explica en concreto cómo la alfabetización de las personas puede ayudarles a evitar el VIH/SIDA, cómo la educación permite combatir el paludismo, ayudándoles a reconocer su causa, los síntomas y el tratamiento, y cómo la educación reduce el riesgo de fallecer por enfermedades no transmisibles.

La alfabetización mejora el conocimiento sobre el VIH/SIDA

La educación proporciona la posibilidad de que los jóvenes cobren mayor conciencia sobre la prevención del VIH y, por tanto, se eviten nuevas infecciones a las futuras generaciones. Es especialmente importante llegar a los jóvenes: si bien la tasa de nuevas infecciones disminuyó un 27% entre 2001 y 2011 en el segmento de edades entre 15 y 24 años, cerca del 40% de las nuevas infecciones siguen correspondiendo a los jóvenes. La incidencia del VIH/SIDA está en declive a escala mundial,

En el Asia Meridional y Occidental, el 81% de las mujeres alfabetizadas saben que el VIH no se transmite a través de los alimentos, frente al 57% de las analfabetas

pero se estima que en 2011 aún se produjeron 2,5 millones de nuevas infecciones por el VIH y 1,7 millones de defunciones relacionadas con el VIH (ONUSIDA, 2012).

En las primeras fases de la epidemia del SIDA, cuando se sabía poco acerca del VIH, las personas con instrucción eran más vulnerables al virus. Sin embargo, desde entonces las personas con mayor nivel de instrucción han tenido tendencia a evitar comportamientos de riesgo, porque comprenden mejor sus consecuencias, y las mujeres han sido capaces de controlar mejor sus relaciones sexuales (Hargreaves y otros, 2008; Jukes y otros, 2008). En las últimas fases de la epidemia, en 17 países del África Subsahariana, las personas con mayor nivel de educación han tenido menos posibilidades de quedar infectadas (Ilorio y Santaella-Llopis, 2011).

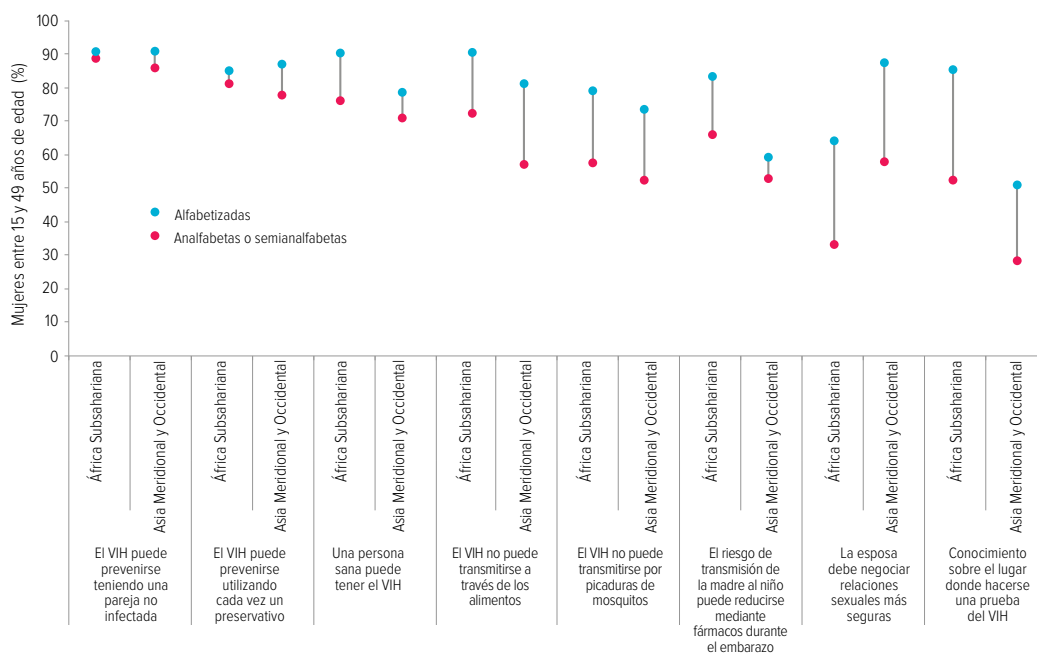
El papel de la educación en la prevención del VIH queda ilustrado en un estudio llevado a cabo para este Informe, sobre 26 países del África Subsahariana y cinco del Asia Meridional

y Occidental. En él se demuestra la importancia que tienen las competencias en lectura y escritura para la mejora del conocimiento sobre la transmisión del VIH (Gráfico 3.4). En estos países se producen aproximadamente la mitad de los casos de nuevas infecciones entre adultos. En el África Subsahariana, el 91% de las mujeres alfabetizadas saben que el VIH no se transmite a través de los alimentos, frente al 72% de las analfabetas. En el Asia Meridional y Occidental, donde la tasa de infección sigue creciendo en países como Bangladesh y Sri Lanka, la diferencia entre las mujeres con y sin estudios es todavía mayor: el 81% de las mujeres alfabetizadas saben que el VIH no se transmite a través de los alimentos, frente al 57% de las analfabetas. También son frecuentes, entre las analfabetas del Asia Meridional y Occidental y del África Subsahariana, ideas equivocadas sobre el VIH, como la de que puede contraerse por picaduras de mosquitos. Entre los hombres jóvenes sucede algo muy parecido.

Una mujer con instrucción tiene mayor probabilidad de ser consciente de que tiene

Gráfico 3.4: La alfabetización mejora la comprensión sobre la forma de prevenir y dar respuesta al VIH/SIDA

Porcentaje de mujeres entre 15 y 49 años de edad que están de acuerdo con las afirmaciones seleccionadas que se les proponen, en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental (2005–2011)



Nota: Estimaciones basadas en 26 países del África Subsahariana y cinco del Asia Meridional y Occidental.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos de las encuestas demográficas y de salud.

el derecho de negociar que las relaciones sexuales que mantiene sean más seguras (negarse a tener relaciones sexuales o solicitar el uso de preservativos), si sabe que su pareja tiene una enfermedad de transmisión sexual. Tanto en el Asia Meridional y Occidental como en el África Subsahariana, las mujeres alfabetizadas tienen una probabilidad hasta 30 puntos porcentuales mayor de saber que tienen ese derecho, en comparación con las mujeres analfabetas. En el África Subsahariana, dos de cada tres mujeres alfabetizadas son conscientes de este derecho, y solo una de cada tres mujeres analfabetas o semianalfabetas. En Burundi, Nepal y el Senegal, las mujeres pobres alfabetizadas son más conscientes de su derecho a mantener relaciones sexuales más seguras que las mujeres ricas analfabetas.

Es más probable que las personas con un mayor nivel de educación estén mejor informadas sobre los diversos hechos y convicciones relacionados con el VIH/SDA. En el Níger, el 47% de las mujeres analfabetas o semianalfabetas creían que alguien con apariencia de persona de buena salud no puede estar infectado por el VIH, frente al 18% de las mujeres alfabetizadas. En Malí, el 52% de las mujeres analfabetas o semianalfabetas no eran conscientes de que se podía rebajar el riesgo de transmisión tomando la medicación adecuada durante el embarazo, frente al 20% de las mujeres con estudios.

Saber dónde puede efectuarse una prueba del VIH es un primer paso para recibir un tratamiento. Y, sin embargo, solo el 52% de las mujeres analfabetas o semianalfabetas del África Subsahariana, y el 28% del Asia Meridional, sabían dónde podían efectuarse esa prueba, frente al 85% y el 51%, respectivamente, de las mujeres alfabetizadas. En Nigeria, el 73% de las jóvenes con estudios lo sabían, pero solo el 36% de las analfabetas.

Se ha considerado que la decisiva contribución de la educación a la prevención del VIH es una explicación de la rapidísima caída de las tasas de infección en Zimbabwe, uno de los países más golpeados por la epidemia del VIH/SIDA. En 2010, el 75% de las mujeres de este país de edades comprendidas entre 15 y 24 años de edad había finalizado el primer ciclo de enseñanza primaria, y la tasa de prevalencia del

VIH había disminuido hasta menos del 14%, tras un máximo del 29% en 1997, con reducciones cuatro veces más rápidas que en países vecinos, como Malawi y Zambia, donde las tasas son más bajas (Halperin y otros, 2011). La proporción de mujeres de edades comprendidas entre 15 y 24 años que habían acabado el primer ciclo de estudios secundarios era del 49% en Zambia en 2007 y del 42% en Malawi en 2010. En distintas zonas rurales de Sudáfrica, otro país en el que las tasas de infección son muy elevadas, se estableció una correlación entre un año adicional de escolarización y una disminución del 7% de la probabilidad de quedar infectada (Bärnighausen y otros, 2007).

La educación potencia el tratamiento y la prevención contra el paludismo

El paludismo es una de las enfermedades que más muertes provoca en el mundo, pero es una de las más prevenibles. La educación ayuda a las personas a identificar las causas y los síntomas de la enfermedad, y a tomar medidas para prevenirla y tratarla. Casi la mitad de la población mundial está en situación de riesgo de contraerla. Los niños de África son los más expuestos al riesgo, ya que cada minuto muere uno de ellos de paludismo. Los esfuerzos concertados han ayudado a salvar la vida de más de un millón de personas en la última década, pero existen indicios que apuntan a un estancamiento de la financiación mundial para la prevención y el tratamiento del paludismo, lo cual subraya la necesidad de seguir centrando la atención en la enfermedad y las formas de hacerle frente (OMS, 2012c).

Un mayor acceso a la calidad de la educación no puede sustituir la necesidad de invertir en fármacos y mosquiteros tratados con insecticidas –una de las formas más rentables de prevenir el paludismo–, sino que desempeña una función importante como complemento y promoción de estas medidas. En la India, la probabilidad de que las personas alfabetizadas con estudios hasta el primer ciclo de secundaria supieran que los mosquitos son los transmisores del paludismo era más del doble que la de las personas analfabetas. También tenían una probabilidad un 45% mayor de saber que el paludismo puede prevenirse drenando las aguas estancadas (Sharma y otros, 2007).

En la India, la probabilidad de que las personas con estudios hasta el primer ciclo de secundaria supieran que los mosquitos son los transmisores del paludismo era más del doble que la de las personas analfabetas

Cuanto más dura la escolarización de las personas, mayor es la probabilidad de que utilicen mosquiteros, como demuestran los estudios realizados en la República Democrática del Congo, país en el que se produce una quinta parte de las muertes relacionadas con el paludismo en el mundo. En un estudio llevado a cabo en el medio rural sobre un grupo de personas en el que solo el 44% había dormido la noche previa bajo un mosquitero, si el cabeza de familia había completado la enseñanza primaria, la probabilidad de haber utilizado un mosquitero aumentaba un 75%, aun cuando se tuvieran en cuenta otros posibles factores (Ndjinga y Minakawa, 2010). En un estudio efectuado en el medio urbano sobre un grupo de mujeres embarazadas de visita a un centro de asistencia prenatal, tan solo una de cada cuatro manifestó haber dormido bajo un mosquitero la noche anterior. La probabilidad de que una mujer, que hubiera completado al menos estudios de enseñanza secundaria, utilizase un mosquitero era hasta tres veces superior a la de las mujeres de la población en general (Pettifor y otros, 2008). En las zonas rurales de Kenya, la probabilidad de que los niños hubieran dormido bajo una mosquitera y cuyas madres hubieran seguido por lo menos estudios de secundaria era tres veces mayor que entre los niños de madres analfabetas (Noor y otros, 2006).

Como es más probable que las personas con un nivel más alto de estudios tomen medidas preventivas, es menos probable que contraigan la malaria, aún teniendo en cuenta el nivel de riqueza de los hogares. En el Camerún, donde la tasa bruta de escolarización de las mujeres en la enseñanza secundaria era del 47% en 2011, si todas las mujeres finalizasen la secundaria, la incidencia del paludismo habría descendido del 28% al 19% (Gakidou, 2013).

Los hijos de mujeres con instrucción tienen menos posibilidades de contraer la enfermedad, como ponen de manifiesto las encuestas sobre indicadores de malaria en Angola, Liberia, Madagascar, Nigeria, la República Unida de Tanzania, Rwanda, el Senegal y Uganda. Por ejemplo, la probabilidad de que los niños fueran portadores de parásitos que transmiten el paludismo era un 44% inferior, si la madre había completado la enseñanza secundaria, que entre las madres sin instrucción. Teniendo en cuenta

factores tales como haber dormido la noche anterior bajo un mosquitero, los hijos de madres con enseñanza secundaria de zonas rurales tenían una probabilidad un 16% menor de infectarse con el parásito de la malaria que los hijos de madres sin instrucción (Siri, 2012).

La educación materna contribuye más todavía a prevenir el paludismo en las zonas en las que el riesgo de transmisión es elevado. Un estudio llevado a cabo en 11 países subsaharianos mostró que en estas zonas, la probabilidad de que los niños tuvieran parásitos de malaria era menor en un 22% cuando las madres habían cursado la enseñanza primaria y en un 36% cuando habían finalizado la enseñanza secundaria (Infografía: Madres con instrucción, niños sanos). Estos resultados tienen en cuenta factores como haber dormido bajo un mosquitero y haber rociado el interior del hogar con insecticida a lo largo de todo el año anterior, medidas ambas fuertemente relacionadas con la educación (Fullman y otros, 2013).

Para luchar contra las enfermedades no transmisibles, es necesaria la educación

La educación también desempeña un papel importante en la prevención de la muerte temprana por enfermedades no transmisibles. Las enfermedades infecciosas y parasitarias se cobran un precio muy elevado en los países más pobres, pero en ellos las enfermedades no transmisibles también constituyen un desafío de primera magnitud. Según el estudio de 2010 sobre la carga mundial de morbilidad, las cardiopatías isquémicas constituyen la primera y segunda causa de muerte en todas las regiones, excepto en el África Subsahariana. El cáncer de pulmón se situaba en el quinto puesto entre las causas de defunción en los hombres, y en el décimo en las mujeres. La diabetes es la novena causa en los hombres y la sexta en las mujeres (Salomon y otros, 2012). El carácter planetario de esta preocupación se refleja en la propuesta de un objetivo de salud mundial para después de 2015, que se mediría a través de la expectativa de vida sana, un criterio utilizable en todos los individuos de todos los países, con independencia de su nivel de desarrollo.

Pese a que las enfermedades no transmisibles son las principales causantes de las muertes

En 11 países subsaharianos, la probabilidad de que los niños tuvieran parásitos de malaria era menor en un 36% cuando las madres habían finalizado la enseñanza secundaria

en los países de ingresos altos, de hecho la tasa de mortalidad de muchas de ellas es menor en estos países que en los de ingresos bajos y medianos, donde faltan la detección temprana y el tratamiento. Contrariamente a lo que se piensa, su incidencia no aumenta, en general, a medida que los países van siendo más ricos. Si los adultos de los países de ingresos bajos y medianos tuviesen la misma mortalidad, como consecuencia del cáncer, las enfermedades cardiovasculares, las enfermedades respiratorias crónicas y la diabetes, que en los países de ingresos altos, la mortalidad mundial debida a estas cuatro patologías sería una cuarta parte más baja (Di Cesare y otros, 2013).

La educación tiene otra función destacada en la prevención de las enfermedades no transmisibles, la de elevar el nivel de sensibilización acerca de las consecuencias a largo plazo del hábito de fumar sobre la salud. El tabaco es un factor de riesgo importante para el cáncer, así como para las enfermedades respiratorias y cardiovasculares, y también la causa principal de las muertes prevenibles en todo el mundo. Hasta la mitad de los consumidores actuales morirán por algún tipo de patología relacionada con el tabaco. Sin embargo, aumenta el consumo mundial de productos del tabaco, especialmente en los países de ingresos bajos y medianos (OMS, 2013b).

En los Estados Unidos, uno de los primeros países en que se relacionó explícitamente el tabaco con las enfermedades no transmisibles, la aparición gradual de información acerca de los daños que provoca el hábito de fumar dio lugar a grandes cambios en los comportamientos; las personas con niveles de instrucción más altos respondieron con mayor rapidez e intensidad. Antes de 1957, estas personas tenían una probabilidad mayor de fumar. No obstante, en 2000, su probabilidad de fumar era menor, por lo menos en 10 puntos porcentuales, que la de las personas de nivel de instrucción más bajo. Finalizar cuatro años de educación superior hacía aumentar en un 18% la probabilidad de dejar de fumar (de Walque, 2007, 2010).

En los países de ingresos bajos y medianos se observan efectos parecidos. De los datos

de la Encuesta Mundial de Salud en 48 países de ingresos bajos y medianos se desprende que, si se tienen en consideración la edad, el nivel de ingresos y el empleo, es casi un 90% más probable que fumen los hombres solo con estudios de primaria que lo hagan los que tienen un nivel educativo más alto (Hosseinpoor y otros, 2011). La Encuesta Global de Tabaquismo en Adultos puso de manifiesto que en Bangladesh, Egipto y Filipinas, la probabilidad de que fumen las personas que tienen enseñanza secundaria es más del doble que la de quienes han finalizado la educación superior (Palipudi y otros, 2012).

La capacidad de la educación para mejorar la salud, rebajando el consumo de tabaco, está sin explotar en muchos países. Esta debería ser una preocupación urgente para los responsables de elaborar las políticas. Teniendo en cuenta los niveles del PIB de los países y la difusión del tabaco entre la población, se constata que la diferencia en el hábito de fumar entre los jóvenes de menor nivel educativo y los de mayor nivel aumenta de los 16 puntos porcentuales en los países de bajos ingresos, a los 23 puntos porcentuales en los países de ingresos medianos bajos y hasta los 29 puntos porcentuales en los países de ingresos medianos altos (Pampel y otros, 2011).

Sin educación no se podrá erradicar el hambre

La malnutrición, la causa que subyace en el 45% de las muertes de niños en todo el mundo (Grupo Interinstitucional para la Estimación de la Mortalidad en la Niñez, 2013), no es solo una cuestión de disponibilidad de alimentos. Para eliminar la malnutrición a largo plazo, la clave es la educación, especialmente la educación que empodera a las mujeres. Las madres que han sido escolarizadas tienen mayor probabilidad de garantizar que sus hijos reciben los mejores nutrientes que les ayuden a prevenir o superar la mala salud, incluso en familias con limitaciones económicas. Las madres con instrucción tienen más conocimientos sobre las prácticas de salud e higiene adecuadas en el hogar, que garanticen que sus hijos son lo suficientemente sanos como para beneficiarse totalmente de los alimentos que consumen. Y tienen asimismo la capacidad de repartir los recursos domésticos de forma

En Viet Nam, los niños cuyas madres habían alcanzado el primer ciclo de enseñanza secundaria tenían una probabilidad un 67% menor de padecer retraso del crecimiento

que queden satisfechas las necesidades nutricionales de los niños.

En la mejora de la nutrición se han producido avances considerables. Es posible eliminar el hambre en una generación, pues hay alimentos en cantidad suficiente para todo el mundo (Hoddinott y otros, 2012). Sin embargo, en algunas partes del planeta resulta más difícil que todos tengan los alimentos que necesitan, en parte debido al cambio climático. En el primer ODM se preveía para 2015 reducir a la mitad la proporción de personas que padecían hambre, a partir del 23% en 1990–1992, pero en 2010–2012 alrededor del 15% de la población seguía malnutrida (FAO y otros, 2012). En las iniciativas mundiales de desarrollo para después de 2015, la erradicación del hambre merece recibir una atención aún más especial.

La extensión mundial de la malnutrición crónica queda patente por el hecho de que uno de cada cuatro niños menores de 5 años padece algún tipo de retraso del crecimiento, de moderado a grave, es decir, es más pequeño de lo que le corresponde por su edad. Las tres cuartas partes de estos niños viven en el África Subsahariana y el Asia Meridional. La probabilidad de morir que tiene un niño con un retraso del crecimiento grave es cuatro veces superior a la de un niño bien nutrido, mientras que la de un niño con un peso muy inferior al normal (con respecto a su altura) es nueve veces superior (Black y otros, 2008). La malnutrición crónica afecta al desarrollo cerebral de los niños y a su capacidad de aprendizaje. El vínculo entre malnutrición y desarrollo cognitivo también explica por qué la protección de la primera infancia es el primer objetivo de la Educación para Todos.

Las comparaciones entre países indican que, si aumentase el porcentaje de mujeres que cursan estudios de enseñanza secundaria del 50% al 60%, se produciría una disminución de la tasa de retraso del crecimiento del 1,3%, teniendo en cuenta el nivel de riqueza, la fertilidad y el acceso a los servicios de salud (Headey, 2013). En Bangladesh, la tasa de retraso del crecimiento disminuyó del 70% en 1994 al 48% en 2005. En aproximadamente el mismo periodo, se multiplicó por dos la proporción de mujeres que habían finalizado al menos la enseñanza secundaria. La educación podría explicar más de la quinta parte de esta reducción del retraso del

crecimiento. Si, además, se tuviera en cuenta el efecto de la educación sobre la reducción de la fertilidad, su influencia todavía sería mayor.

La capacidad de la educación para ayudar a reducir la malnutrición es evidente en 37 países en los que la probabilidad de que un niño esté aquejado de retraso del crecimiento es menor entre aquellos cuyas madres tienen niveles de educación más altos. En siete países, entre los que se encuentran Etiopía, Haití y Honduras, un niño cuya madre ha llegado a la escuela secundaria tiene una probabilidad de padecer retraso del crecimiento igual a la mitad por lo menos de aquél cuya madre solo ha finalizado la enseñanza primaria. En Honduras, por ejemplo, la tasa de retraso del crecimiento es del 54% en niños de madres con estudios por debajo de la enseñanza primaria, del 33% en niños de madres con enseñanza primaria y del 10% en niños de madres con al menos la enseñanza secundaria.

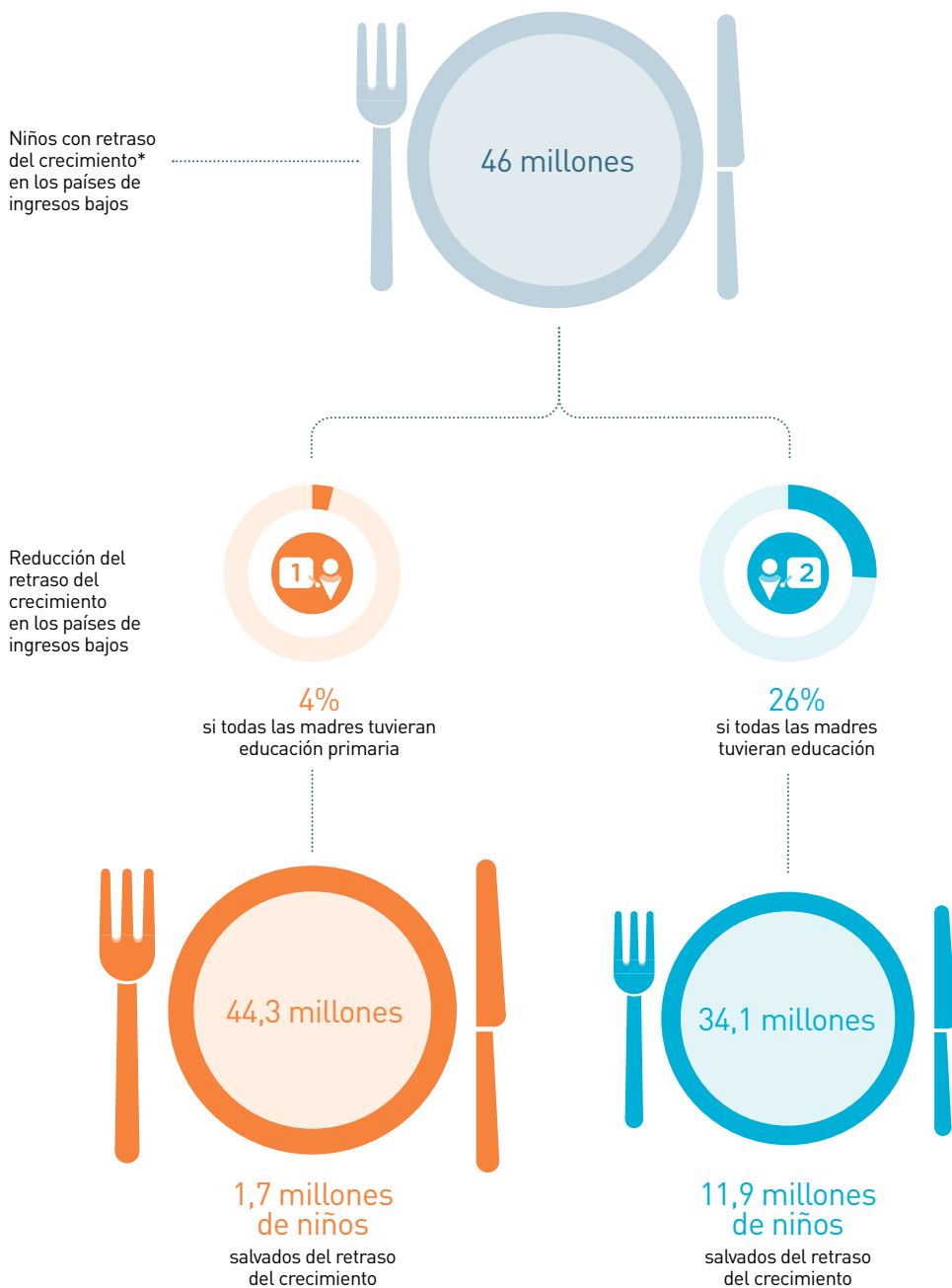
En los países de ingresos bajos, 46 millones de niños están afectados de retraso del crecimiento. Si todas las mujeres hubiesen finalizado la enseñanza primaria, habría 1,7 millones de niños menos en dicha situación. Este número se situaría en 11,9 millones, si todas las mujeres hubiesen acabado la enseñanza secundaria, lo que equivale a una reducción del 26% del número de niños con retraso del crecimiento (Infografía: La educación aleja el hambre). En el Asia Meridional, habría 20 millones de niños menos con retraso del crecimiento si todas las madres alcanzasen la enseñanza secundaria.

Diversos análisis llevados a cabo en países que han hecho un seguimiento de los niños a lo largo del tiempo proporcionan más pruebas de que la educación de las madres mejora la nutrición infantil, teniendo también en cuenta otros factores relacionados con una buena situación nutricional, como la altura de la madre, las prácticas de lactancia, el agua y el saneamiento, y el nivel de riqueza de los hogares. Un estudio solicitado para este Informe puso de manifiesto que a la edad de un año, cuando los efectos adversos de la malnutrición sobre las perspectivas de vida corren el riesgo de ser irreversibles, los niños cuyas madres habían alcanzado el primer ciclo de enseñanza secundaria tenían una probabilidad menor de

La educación materna se asocia a una mayor probabilidad de que los lactantes consuman alimentos ricos en micronutrientes

LA EDUCACIÓN ALEJA EL HAMBRE

La educación de la madre mejora la nutrición del hijo



* El retraso del crecimiento es una manifestación de malnutrición en la primera infancia.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en datos de las encuestas demográficas y de salud del periodo 2005–2011; UNICEF y otros (2013).

CAPÍTULO 3

padecer retraso del crecimiento en un 33% en Etiopía, un 48% en el estado de Andhra Pradesh en la India, un 60% en el Perú y un 67% en Viet Nam, en comparación con los niños cuyas madres carecían de instrucción.

En este nuevo estudio también se subrayó la importancia de complementar la extensión de la educación con reformas en la atención sanitaria, con objeto de mejorar los beneficios que para los niños se derivan de invertir en la educación de sus madres. En Etiopía, los niños de madres con nivel de enseñanza primaria y capacidad de utilizar servicios de atención prenatal tenían una probabilidad un 39% menor de tener retraso del crecimiento a la edad de un año que aquellos cuyas madres habían completado la enseñanza primaria, pero tenían poco acceso a la atención prenatal, o simplemente no lo tenían. En el caso de los niños de madres con el primer ciclo de secundaria, la diferencia entre las probabilidades de verse afectados de retraso del crecimiento a la edad de un año era del 26% entre niños con madres con acceso a la atención prenatal y niños con madres con poco o nulo acceso a ella (Sabates, 2013).

Estos impresionantes resultados quedan corroborados por los datos relativos a otros países que han seguido de cerca los hábitos alimentarios de centenares de miles de hogares. En Bangladesh, país en el que el 41% de los niños sufría retrasos del crecimiento en 2011, los niños tenían una probabilidad de sufrirlos un 22% menor si la madre había finalizado la enseñanza primaria, un 24% si ambos progenitores lo habían hecho y un 54% si ambos habían cursado estudios de enseñanza secundaria o más. En Indonesia, las probabilidades eran un 26%, un 35% y un 59% menores, respectivamente, después de tomar en consideración la altura de las madres, la localidad geográfica y el gasto de los hogares (Semba y otros, 2008).

Una razón fundamental por la que los niños de las mujeres con instrucción tienen menor probabilidad de padecer retraso del crecimiento es que sus madres cuentan con una mayor capacidad de actuar en beneficio de sus hijos. Ha quedado demostrado que en las zonas rurales de la India la educación materna mejora su movilidad y su capacidad de decisión a la hora de buscar atención médica cuando sus

hijos la necesitan, y los hijos de corta edad de las mujeres que disponen de ese grado elevado de autonomía son más altos que la media de su edad (Shroff y otros, 2011).

La malnutrición no solo se debe al hecho de disponer de pocos alimentos, sino a la falta de micronutrientes en la dieta. Los niños pequeños a los que les falta vitamina A y hierro tienen una mayor probabilidad de ser malnutridos y de manifestar una mayor tendencia a contraer infecciones (como el sarampión y enfermedades diarreicas) y anemia, que afectan a su desarrollo cognitivo. La educación ayuda a garantizar una dieta variada que incluya micronutrientes esenciales.

La educación materna también se asocia a una mayor probabilidad de que los niños de edades comprendidas entre 6 y 23 meses consuman alimentos ricos en nutrientes, en los 12 países analizados para este Informe a partir de las encuestas demográficas y de salud del periodo 2009–2011. En la República Unida de Tanzania, por ejemplo, los niños de estas edades cuyas madres habían seguido estudios de enseñanza secundaria, por lo menos, tenían una probabilidad de consumir alimentos ricos en micronutrientes que era casi el doble de la correspondiente a los niños cuyas madres no los habían seguido.

Los análisis efectuados en los países aportan pruebas adicionales de que la educación influye en la dieta de forma que puede prevenir la malnutrición, incluso después de haber tenido en cuenta otros factores. En Bangladesh, cuando ambos progenitores habían finalizado la enseñanza secundaria, la diversidad de grupos de alimentos en la dieta familiar era un 10% mayor que cuando los dos progenitores carecían de cualquier tipo de instrucción (Rashid y otros, 2011). En Indonesia, solo se utilizaba sal yodada en el 51% de los hogares en los que las madres no tenían instrucción alguna, frente al 95% de los hogares en los que las madres habían completado el primer ciclo de enseñanza secundaria.

Análogamente, solo en el 41% de los hogares en los que las madres no tenían instrucción alguna los niños habían recibido suplementos de vitamina A, en los dos últimos trimestres, en comparación con el 61% de los hogares en los que las madres habían finalizado el primer ciclo de enseñanza secundaria (Semba y otros, 2008).

La educación promueve sociedades sanas

Al tiempo que mejora las vidas de los individuos y la prosperidad económica general, la educación desempeña un papel indispensable en el fortalecimiento de las relaciones internas de las comunidades y sociedades. La necesidad de proteger y fomentar estas conexiones se entiende cada vez más como un elemento crucial del marco de desarrollo para después de 2015.

En esta sección se contemplan tres formas clave con las que la educación contribuye a impulsar sociedades sanas: ampliar la participación democrática, proteger el medio ambiente y empoderar a las mujeres.

La educación contribuye a que las personas entiendan la esencia de la democracia, promueve la tolerancia y la confianza que la sustentan, y estimula la participación de los ciudadanos en la vida política. La educación desempeña también un papel esencial en materia de prevención del deterioro del medio ambiente y de limitación de las causas y efectos del cambio climático. Y puede empoderar a la población vulnerable para que acabe con las discriminaciones que le impiden beneficiarse de forma equitativa de los frutos del progreso general relativos a la reducción de la pobreza y la mejora de la salud.

La educación sienta las bases de la democracia y de la buena gobernanza

El papel decisivo de la educación en la promoción de los derechos humanos y el estado de derecho está consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que proclama que "tanto los individuos como las instituciones... promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades". La educación de buena calidad contribuye a que las personas se formen opiniones bien fundamentadas sobre los asuntos que les conciernen y se impliquen de forma más activa en los debates políticos de ámbito nacional y local.

En muchas partes del mundo, no obstante, los derechos humanos y la confianza de los ciudadanos en sus gobiernos están

secuestrados por elecciones injustas, la corrupción de los funcionarios, unos sistemas judiciales débiles y otros fallos de la democracia. Cuando los grupos privados de sus derechos civiles sienten que no tienen otros medios de manifestar sus inquietudes, esos fallos pueden dar lugar a conflictos.

La función decisiva de los sistemas de gobernanza democrática y responsable en el cumplimiento de los derechos humanos y en el avance hacia la consecución de objetivos de desarrollo acordados a nivel mundial se ha situado en el centro de los recientes debates sobre las aspiraciones de desarrollo para después de 2015. Algunos observadores han señalado que en los ODM debería haberse incluido un objetivo de gobernanza democrática y que ésta merece un lugar destacado en el marco en discusión para después de 2015 (PNUD, 2012).

El papel clave de la educación en la promoción de los valores democráticos viene confirmado por los análisis efectuados de 1960 a 2000, que muestran que un aumento del 10% en la escolarización en secundaria se asocia a un incremento de 1,8 puntos porcentuales en el índice Polity IV, que mide el grado de democracia en una escala comprendida entre -10 (ausencia de democracia) y 10 (democracia plena) (Glaeser y otros, 2006). La democracia aparece lentamente y, por tanto, para poder establecer la contribución de la educación se requiere un periodo de observación más prolongado. Los estudios sobre la transición política en diversos países a lo largo de más de un siglo demuestran que la educación primaria y la alfabetización universales son determinantes para pasar del autoritarismo a la democracia (Murtin y Wacziarg, 2011).

Más concluyentes aún son las pruebas de que la educación tiene una función clave en la consolidación de los fundamentos sociales y culturales de la democracia, después de tener en cuenta otros factores que pueden ejercer una influencia, como el nivel de riqueza, la localidad y el empleo. Como se señala en esta sección, la educación ayuda a la personas a comprender el funcionamiento de la democracia y a valorar la importancia de sus frutos. También fomenta valores y normas que son ingredientes cruciales para la democracia, en particular la tolerancia y

La educación desempeña un papel clave en la promoción de los valores democráticos

En los países del África Subsahariana, las personas en edad de votar que habían cursado estudios de enseñanza primaria tenían una probabilidad 1,5 veces mayor de expresar su apoyo a la democracia

CAPÍTULO 3

la confianza. Por último, estimula a las personas a participar activamente en la vida política.

La educación mejora los conocimientos políticos

La educación mejora el conocimiento de los asuntos de contenido político, como muestra el ejemplo de los países de la Unión Europea: los individuos con cuatro años adicionales de escolarización invierten un 50% más de tiempo, por término medio, leyendo artículos de prensa sobre política y noticias de actualidad, que quienes no han tenido esos cuatro años adicionales (Borgonovi y otros, 2010).

La educación también guarda relación con niveles superiores de conocimiento político en los países de ingresos bajos y medianos que se encuentran en fases iniciales de su transición democrática. En 12 países del África Subsahariana, el 63% de las personas que no habían sido escolarizadas en centros de educación formal comprendían lo que es la democracia, pero el porcentaje era del 71% entre los que habían seguido la enseñanza primaria y del 86% entre aquellos que tenían la enseñanza secundaria (Bratton y otros, 2005). A modo de ejemplo, cinco años después de la celebración de las primeras elecciones democráticas en Malawi, la proporción de ciudadanos en edad de votar incapaces de definir la democracia se situaba en el 23% de los que no habían recibido educación y en el 3% de quienes habían ido a la escuela primaria (Evans y Rose, 2007).

El nivel de conocimientos políticos depende no solo de la cantidad de años que los niños pasen en la escuela, sino también de si la educación que reciben tiene la calidad suficiente como para estimular algunos aspectos esenciales del pensamiento crítico. Entre los alumnos del primer ciclo de enseñanza secundaria de 34 países, por ejemplo, los niveles de conocimiento político eran más elevados allí donde se debatían temas de tipo político y social con mayor frecuencia y donde podían expresar sus opiniones con mayor libertad, según el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) (Schulz y otros, 2010).

Recientes análisis realizados para este Informe, basados en el World Values Survey, muestran que, en todas las regiones, una razón de que las

personas con niveles de educación más elevados tengan más conocimientos es que se interesan más por la política y, por consiguiente, es más probable que intenten informarse. En Turquía, por ejemplo, la proporción de los que en 2007 se manifestaban interesados por la política pasó del 41% de los que habían finalizado la enseñanza primaria al 52% de los que habían acabado la secundaria (Chzhen, 2013).

Más allá del sistema de educación formal, los programas de educación cívica pueden ayudar a los alumnos a ampliar sus conocimientos. En Kenya, el Programa Nacional de Educación Cívica llegó al 15% de los ciudadanos en edad de votar, en la fase de preparación de las elecciones de 2002. Según una evaluación al respecto, el programa había mejorado el nivel de conocimientos políticos, especialmente entre los menos instruidos (Finkel y Smith, 2011).

La educación refuerza el apoyo a la democracia

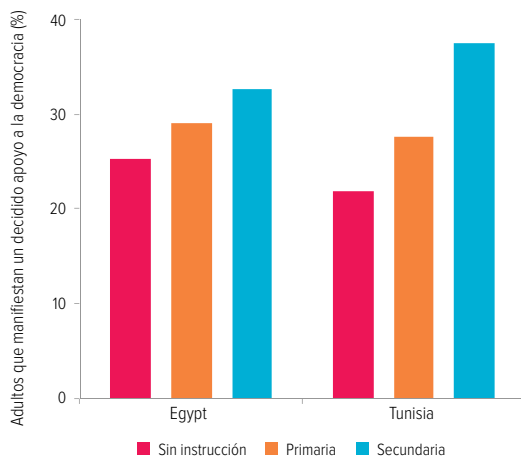
La educación contribuye a que aumente el apoyo que los ciudadanos prestan a la democracia. En 18 países del África Subsahariana, las personas en edad de votar que habían cursado estudios de enseñanza primaria tenían una probabilidad 1,5 veces mayor de expresar su apoyo a la democracia que los que carecían de instrucción, y el número se multiplicaba por dos entre los que habían finalizado la enseñanza secundaria, después de tomar en consideración el nivel de riqueza, la localidad y el empleo (Evans y Rose, 2012).

En los Estados Árabes, especialmente en Egipto y Túnez, donde se originó la primavera árabe, la notable ampliación de la educación en los 30 últimos años ha generado aspiraciones democráticas muy sólidas. En Túnez, donde solo el 22% de los que no han alcanzado la enseñanza primaria se muestran de acuerdo con la idea de que la democracia, a pesar de sus dificultades, es el mejor sistema de gobernanza, el porcentaje es del 38% entre los que han finalizado la enseñanza secundaria (Gráfico 3.5).

También se encontró que la educación sirve para favorecer el apoyo a la democracia en otros países predominantemente musulmanes, entre los que se encuentran Jordania, Líbano y el Pakistán. En las zonas urbanas del

Gráfico 3.5: Correlación entre un nivel de educación más elevado y un apoyo más decidido a la democracia

Porcentaje de adultos decididamente favorables a la afirmación “Un sistema democrático puede tener problemas, pero es mejor que otros sistemas”, por nivel de educación, Egipto y Túnez (2010–2011)



Fuente: Equipo árabe del barómetro para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4

Pakistán, solamente el 35% de los encuestados manifestaron su apoyo global a la democracia, mientras que entre los que habían cursado enseñanza secundaria la probabilidad de estar a favor de la democracia era 15 puntos porcentuales mayor que entre quienes no habían alcanzado la enseñanza primaria (Shafiq, 2010). Este resultado confirma la necesidad urgente de incrementar la inversión educativa en el Pakistán, donde los niveles actuales siguen siendo los más bajos del mundo y donde todavía no se cuenta con una auténtica democracia.

En 17 países de América Latina, muchos de los cuales han experimentado recientemente procesos de transición democrática, la educación potencia el apoyo a la democracia o el rechazo a alternativas autoritarias, según se desprende de las encuestas de Latinobarómetro. Una mejora del nivel educativo de primaria a secundaria produjo un aumento del apoyo a la democracia de cinco puntos porcentuales entre los hombres y de ocho puntos porcentuales entre las mujeres (Walker y Kehoe, 2013).

En todo el mundo las personas con instrucción suelen ser más críticos con sus gobiernos, y los más decididos defensores de la democracia. Por ejemplo, en Nicaragua, el apoyo a la democracia creció del 54% de los jóvenes con nivel educativo

inferior a la secundaria al 70% de los jóvenes que la habían completado. Al mismo tiempo, la satisfacción sobre el funcionamiento de la democracia cayó del 43% entre los que no habían alcanzado la secundaria al 31% de los que habían finalizado la enseñanza secundaria (Chzhen, 2012).

La educación incrementa la participación política

La educación no solo mejora los conocimientos políticos de las personas, sino que las hace más dispuestas a participar en procesos políticos tales como votar o presentarse como candidatos a unas elecciones, firmar peticiones y manifestarse.

Las personas con instrucción son más propensas a votar. Gracias a la educación se elevan los índices de votación en las elecciones democráticas (Nevitte y otros, 2009). Así sucede, en particular en los países de ingresos bajos y medianos. Los sondeos de opinión realizados en 36 países de África, América Latina y Asia mostraron que la probabilidad de ejercer el voto aumentaba con el nivel de educación (Bratton y otros, 2010). En el Yemen, un incremento de 20 puntos porcentuales en la tasa de alfabetización provincial se tradujo en un aumento de 12 puntos porcentuales en el censo de votantes (Pintor y Gratschew, 2002).

En 14 países de América Latina, la probabilidad de votar era superior en cinco puntos porcentuales entre las personas con enseñanza primaria y en nueve puntos porcentuales entre las que habían cursado enseñanza secundaria, con respecto a los que no habían recibido instrucción. La tendencia es que la educación potencie el voto en mayor medida en países en los que los niveles educativos medios son más bajos, como El Salvador, Guatemala y el Paraguay, que en países con niveles más elevados, como la Argentina y Chile (Carreras y Castañeda-Angarita).

En países de ingresos altos en los que existe una considerable desigualdad en la participación en los procesos electorales, como los Estados Unidos, la educación también hace subir la probabilidad de votar (Milligan y otros, 2004; Sondheimer y Green, 2010). También ayuda a los jóvenes a reconocer la importancia de ejercer el

En África, América Latina y Asia la probabilidad de ejercer el voto aumentaba con el nivel de educación

voto (Campbell, 2006). Según un estudio, un año más de escolarización se traduce en una subida de siete puntos porcentuales de la participación electoral (Dee, 2004).

La educación favorece una actividad democrática más intensa. La educación contribuye a la práctica de otras formas de participación política. En las zonas rurales de los estados de Madhya Pradesh y Rajastán en la India, la educación se asociaba en clave positiva con la presencia en las campañas electorales, el debate de los programas propuestos, la asistencia a mítines y el establecimiento de contactos con los funcionarios del gobierno local (Krishna, 2006). En el estado de Bengala Occidental en la India, una encuesta llevada a cabo en 85 pueblos demostró que cuanto más alto era el nivel de educación de los hogares, tanto mayor era la probabilidad de que sus miembros participasen en el gram sabha semestral, es decir el foro local, y, en especial, formularan preguntas en las reuniones (Bardhan y otros, 2009).

La participación también consiste en adherirse a algún partido político y hacer campaña para él. En Benin, los que tuvieron la fortuna de cursar estudios en las primeras escuelas que se crearon en algunas zonas rurales del país tenían una probabilidad un 32% mayor de adherirse a un partido y un 34% mayor de hacer campaña para éste que los demás habitantes que no habían frecuentado la escuela (Wantchekon y otros, 2012).

El papel de la educación en la promoción de formas más amplias de participación también es evidente en los países de ingresos altos. Los resultados de las tres primeras ediciones de la Encuesta Social Europea (2002–2006) indican que cada escalón que se avanza en la escala de la educación, desde la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria, al segundo ciclo y a la enseñanza superior, incrementa en 10 puntos porcentuales la probabilidad de participar en grupos y asociaciones (Borgonovi y Miyamoto, 2010).

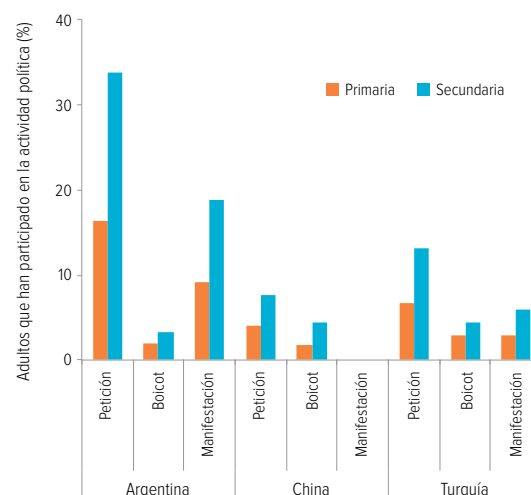
La educación diversifica las formas de participación política. La educación hace más probable que los ciudadanos hagan oír su voz de otras formas, tales como la firma de peticiones, el boicot a determinados productos o la asistencia a

manifestaciones pacíficas, según se deduce de un nuevo estudio elaborado para este Informe sobre 26 países de ingresos bajos y medianos que participaron en la encuesta de 2005–2008 del World Values Survey. De haber finalizado la enseñanza secundaria, los ciudadanos de la Argentina, China y Turquía, por ejemplo, tendrían una probabilidad aproximadamente dos veces mayor de firmar una petición que aquellos que solo habían finalizado la enseñanza primaria. En la Argentina y Turquía, la probabilidad de que los que tenían enseñanza secundaria hubieran asistido a una manifestación pacífica era dos veces mayor que la de quienes solo habían sido escolarizados en primaria (Gráfico 3.6).

La educación también modifica las actitudes hacia la autoridad y las formas tradicionales de lealtad. Cada vez es más frecuente que las personas con instrucción basen su sentido de ciudadanía no tanto en el deber, sino en su capacidad y deseo de participar directamente en las decisiones que afectan a sus vidas (Dalton, 2008). En Kenya, antes de las elecciones de 2007, el Programa Nacional de Educación Cívica llegó al menos al 20% de los ciudadanos en edad de votar, a través de diversas modalidades

Gráfico 3.6: La educación fomenta un mayor compromiso con formas alternativas de participación política

Porcentaje de adultos que firmaron una petición, boicotearon un producto o asistieron a una manifestación pacífica, por nivel educativo en un grupo seleccionado de países (2005–2008)



* A los encuestados en China no se les preguntó sobre su asistencia a manifestaciones pacíficas.

Nota: Los resultados tienen en cuenta la edad, el sexo, la situación laboral y el PIB per cápita del país.

Fuente: Chzhen (2013), basado en la encuesta de 2005–2008 del World Values Survey.

de mítines políticos. Las entrevistas realizadas a 3.600 personas pusieron de manifiesto que el programa estimulaba su participación en la política local en un 10% (Finkel y otros, 2012).

La educación promueve la tolerancia y la cohesión social

La educación es un importante mecanismo para promover la tolerancia, como señalan los nuevos análisis del World Values Survey realizados para el presente Informe. En América Latina, donde los niveles de tolerancia son, en conjunto, mucho más altos que en los Estados Árabes, la probabilidad de que las personas con enseñanza secundaria manifestaran intolerancia es menor, en comparación con las personas con enseñanza primaria, en un 47% en lo relativo a la intolerancia hacia personas de distinta raza, en un 39% hacia los de distinta religión, en un 32% hacia los homosexuales y en un 45% hacia los que padecen VIH/SIDA (Infografía: ¿Amor al prójimo?).

La educación puede tener un papel crucial allí donde la intolerancia es un problema particular. En los Estados Árabes, por ejemplo, era un 14% menos probable que las personas con enseñanza secundaria, en comparación con las que sólo habían completado la primaria, manifestaran intolerancia hacia personas de distinta religión.

En el África Subsahariana, las personas afectadas de VIH/SIDA suelen arrastrar un estigma, que a su vez puede contribuir a la propagación de la enfermedad, al desanimar a los afectados a que tomen medidas preventivas o busquen algún tratamiento. La educación puede ayudar a reducir ese estigma: la probabilidad de que las personas con estudios de enseñanza primaria manifestaran intolerancia hacia los infectados por VIH era un 10% menor en comparación con la de quienes no tenían siquiera estudios de primaria, y las personas con enseñanza secundaria tenían una probabilidad un 23% menor. En la Europa Central y Oriental, donde la intolerancia hacia los inmigrantes es motivo de preocupación, las personas que habían completado la enseñanza secundaria tenían una probabilidad de manifestar esa intolerancia un 16% menor que la de las personas que no la habían completado.

En muchos lugares del mundo, numerosas personas siguen teniendo una actitud intransigente hacia la homosexualidad. En los Estados Árabes, hasta nueve de cada diez personas manifiestan intolerancia hacia la homosexualidad, con independencia de su nivel educativo. Este hecho sugiere que posiblemente la educación tarde bastante en dejar sentir su influencia en actitudes tan arraigadas, y que se necesitan medidas concretas de políticas que garanticen que los niños aprendan en la escuela la importancia de la tolerancia. La Argentina es un buen ejemplo de lo que se consigue con la educación: las personas con estudios de secundaria tenían una probabilidad de expresar intolerancia hacia los homosexuales un 21% menor que la de las personas solo con estudios de primaria.

En diversas partes de la India, la animosidad entre los grupos étnicos y lingüísticos puede llegar a desencadenar situaciones violentas, por lo que es urgente elevar el nivel de tolerancia gracias a la educación. La probabilidad de manifestar intolerancia hacia personas que utilizan un idioma distinto era un 19% menor entre los que habían finalizado la enseñanza secundaria que entre los que no habían llegado a la enseñanza primaria.

Al modificar las actitudes, la educación también puede dar lugar a cambios de índole política, tales como una mayor representación democrática. Nuevas investigaciones realizadas para este Informe muestran la importancia de la educación equitativa sobre el desarrollo democrático (Recuadro 3.1).

Al fomentar la tolerancia, la educación también genera valores, actitudes, normas y convicciones que mejoran la confianza interpersonal y el compromiso cívico, que son los pilares de la democracia. Un análisis de las estimaciones realizadas en diversos estudios sugirió que un año de escolarización aumenta la probabilidad de confiar en las personas en 2,4 puntos porcentuales y la de participar en la vida cívica en 2,8 puntos porcentuales (Huang y otros, 2009).

Para conseguir esta mejora de la confianza, los sistemas educativos tienen que garantizar igual acceso a todos los niños y los jóvenes adultos, independientemente de su entorno, asegurar que no haya discriminación en las aulas y prestar

En los Estados Árabes, la probabilidad de que las personas con enseñanza secundaria manifestaran intolerancia hacia las de distinta religión era menor en un 39%

Al fomentar la tolerancia, la educación también genera valores y actitudes que mejoran la confianza interpersonal y el compromiso cívico

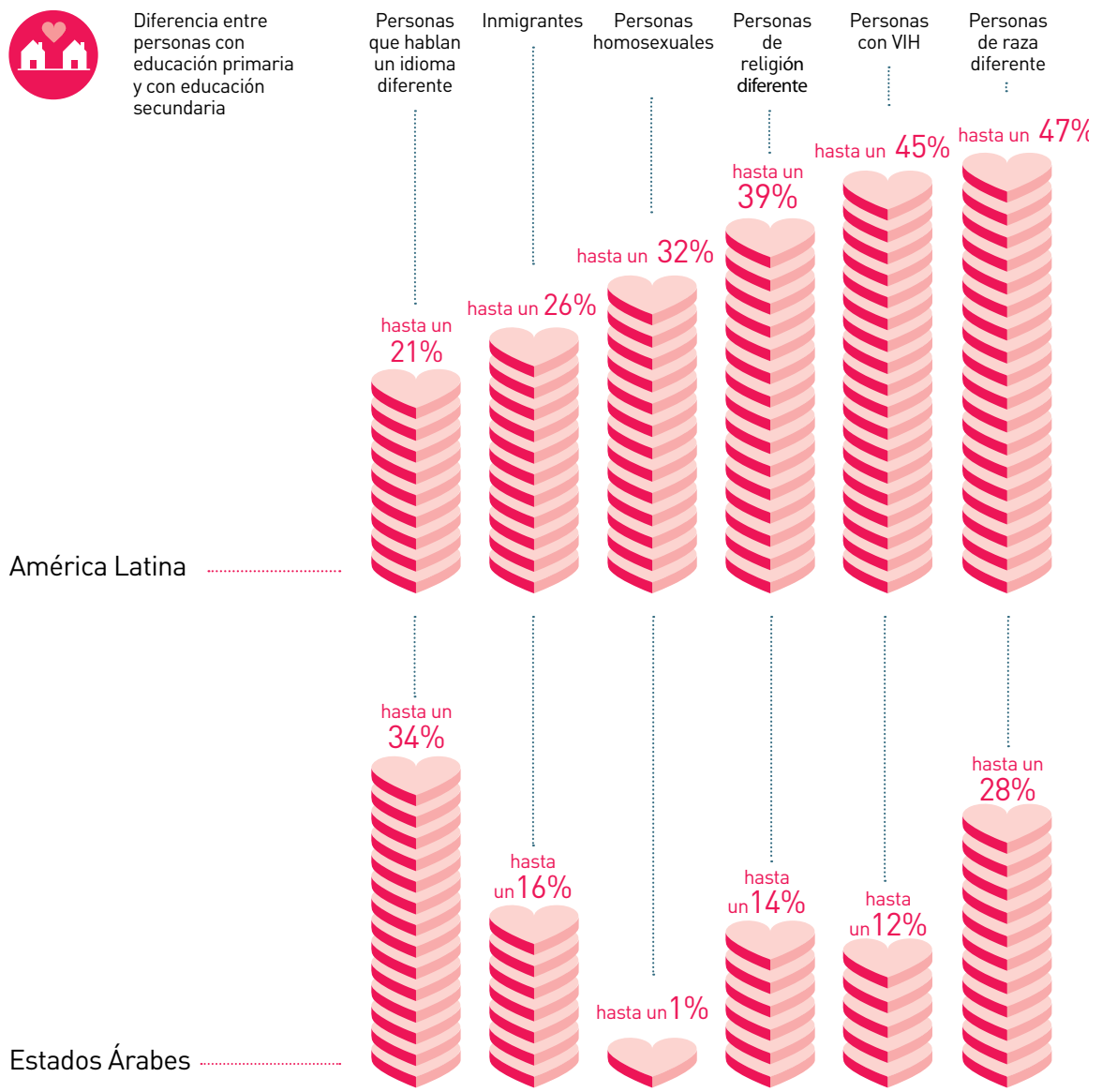
¿AMOR AL PRÓJIMO?

La educación aumenta la tolerancia



Diferencia entre personas con educación primaria y con educación secundaria

Aumento de la tolerancia respecto de...*



* Las respuestas se refieren a la pregunta:

"¿Quién preferirías que no fuera tu vecino?"

Fuente: Chzhen (2013), basado en la encuesta de 2005–2008 del World Values Survey.

apoyo a los que no consiguen aprender. En un grupo de 15 países de ingresos altos, la cohesión social –en lo que respecta a la confianza interpersonal, la confianza en las instituciones políticas y las actitudes ante la evasión fiscal, el fraude en el transporte público y los delitos violentos– era menor en los países que presentaban una distribución más desigual de los resultados educativos (Green y otros, 2003).

En los países pobres, las políticas educativas inclusivas también son importantes para inculcar confianza. En el estado de Kerala (India), la fragmentación religiosa y la

organización social basada en las castas podrían haber sido una fuente de conflictos, como lo han sido en otras partes del mundo. La temprana implantación de la educación universal contribuyó a superar estos desafíos (Oommen, 2009). En cambio, en la Argentina, que es un país no solo monolingüe, sino más rico y menos caracterizado por factores que puedan desembocar en rupturas sociales, han descendido los niveles de cohesión social, según se desprende de los resultados del World Values Survey a lo largo de tres décadas. El aumento gradual de las desigualdades en los ingresos desde los años 1970 ha ido en paralelo con un crecimiento de la segregación en el ámbito de la educación y el traslado de los niños, excepto en los hogares más pobres, hacia la escuela privada entre 1992 y 2010. Esta segregación viene confirmada por los resultados del informe PISA de 2009, en los que se expresa con claridad que las tasas de inclusión social en las escuelas argentinas se encontraban entre las más bajas de las registradas (OCDE, 2010).

Recuadro 3.1: En la India la educación potencia el papel de la mujer en la política

En la India, la mayor democracia del mundo, parece que existe un sesgo en el voto. En las tres últimas décadas, sólo había un 4% de mujeres entre todas las personas que se presentaban a las elecciones a las cámaras de los estados, y ninguna recibió más del 5% de los votos totales. Análisis recientes efectuados para este Informe, en los que se cruzó la información sobre las elecciones a las cámaras de los estados entre 1980 y 2007 con las tasas de alfabetización en 287 distritos, indican que la reducción de la desigualdad de alfabetización entre hombres y mujeres induce un aumento de la participación y la competitividad de las mujeres en la vida política. La tasa media de alfabetización durante ese periodo fue del 34% en el caso de las mujeres y del 55% en el de los hombres. Se estima que la elevación de la tasa de alfabetización femenina hasta el 42% aumentaría la proporción de mujeres candidatas en un 16%, el porcentaje de votos obtenidos por mujeres en un 13% y la participación de votantes de sexo femenino en un 4%.

La mejora de la tasa de alfabetización de los hombres también tiene repercusiones positivas sobre la participación política de las mujeres, tal vez porque los hombres con instrucción tienen mayor probabilidad de votar por mujeres candidatas y, cuando son dirigentes políticos, de proponerlas como candidatas.

Potenciar la participación de las mujeres en la vida política es algo crucial, no solo para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, sino también porque todo indica que las mujeres que se dedican a la política son menos corruptas y más proactivas cuando se trata de representar los intereses relacionados con el bienestar de los niños. Por consiguiente, al estimular un mayor compromiso de las mujeres en la esfera política, invertir en educación mejora la gobernanza democrática.

Fuentes: Afridi y otros (2013); Beaman y otros (2009); Beaman y otros (2012); Bhalotra y otros (2013a); Brollo y Troiano (2013).

La educación ayuda a prevenir conflictos y pone remedio a sus consecuencias

Para hacer realidad los objetivos mundiales de desarrollo, resulta esencial reducir los conflictos, que han sido un lastre para el avance hacia los ODM, y la educación es un modo importante de conseguirlo. Al acelerar el crecimiento y fomentar el empleo, la educación rebaja los incentivos que pueden llevar a los jóvenes insatisfechos hacia la violencia armada. Y encarar el problema de las desigualdades educativas ayudará a que disminuyan las posibilidades de conflicto, porque estas desigualdades son el caldo de cultivo de una sensación de injusticia que ha alimentado muchos de ellos.

Aunque un bajo nivel de educación no lleva de forma automática hacia situaciones conflictivas, sigue siendo un importante factor de riesgo. En un influyente estudio se demostró que si la tasa de escolarización de los chicos en la enseñanza secundaria se situase 10 puntos porcentuales por encima de la media, el riesgo de guerra disminuiría en una cuarta parte (Collier y Hoeffler, 2004). El posible riesgo de guerra es máximo en los países que tienen a la vez una gran población juvenil y un bajo nivel educativo. Por ejemplo, en un país con una tasa elevada de

Se estima que elevar el gasto en educación del 2,2% al 6,3% del PIB puede llevar a un descenso del 54% en la probabilidad de que se produzca una guerra civil

jóvenes, el 38% respecto de la población adulta, doblar el porcentaje de jóvenes con enseñanza secundaria, y hacerla crecer del 30% al 60%, haría disminuir el riesgo de conflicto a la mitad (Barakat y Urdal, 2009).

El compromiso de los gobiernos de ampliar la educación ayuda a reducir el riesgo de conflicto. A escala mundial, un incremento del 67% al 100% en la escolarización en la primaria habría dado lugar a una disminución del 35% de la probabilidad de que estallase una guerra civil en el periodo 1980–1999. Un mayor gasto en educación puede ser un indicador importante de que un gobierno se preocupa de todos sus ciudadanos. Se estima que elevar el gasto en educación del 2,2% al 6,3% del PIB puede llevar a un descenso del 54% en la probabilidad de que se produzca una guerra civil (Thyne, 2006).

Es necesario que la escolarización y el gasto en educación aumenten de igual manera para todos los grupos de la población, ya que la percepción de la desigualdad puede reforzar el desencanto hacia las autoridades. Un estudio elaborado en 55 países de ingresos bajos y medianos en el periodo 1986–2003 demostró que, si se multiplicaba por dos el nivel de desigualdad en la educación, la probabilidad de que se produjera un conflicto se multiplicaba por más de dos, pasando del 3,8% al 9,5% (Østby, 2008). Análogamente, en un análisis sobre el uso de la fuerza entre grupos armados organizados ajenos a los gobiernos, entre 1990 y 2008, en el África Subsahariana, se mostró que el riesgo de que se produjera un conflicto aumentó un 83% entre una región del cuarto inferior y una región del cuarto superior del nivel de desigualdad en la educación (Fjelde y Østby, 2012).

La educación no solo reduce los conflictos armados, sino que rebaja los enfrentamientos civiles en sentido amplio. De un estudio sobre la violencia realizado en 55 ciudades importantes del África Subsahariana y Asia entre 1960 y 2006, se dedujo que un incremento del porcentaje de jóvenes varones con estudios de enseñanza secundaria podría dar lugar a una reducción del número de muertes violentas (Urdal y Hoelscher, 2009).

Aunque la frecuencia de conflictos civiles ha disminuido en los últimos años, han aparecido

o se han intensificado nuevos conflictos, como sucede en Malí y la República Árabe Siria. Hay que adoptar urgentemente medidas que ayuden a superar las divisiones y a resolver las causas fundamentales de estas situaciones de tensión. Ampliar las posibilidades educativas y reducir las desigualdades pueden tener un papel decisivo en los esfuerzos de reconstrucción, además de modificar lo que se enseña y cómo se enseña (UNESCO, 2011). Estas reformas podrían no bastar, por sí solas, si las desigualdades siguen siendo una de sus características del sistema educativo. Además, la separación de los niños en función de su identidad de grupo puede perpetuar actitudes negativas, como ejemplifica el caso del Líbano (Recuadro 3.2).

La educación ayuda a reducir la corrupción

Un sistema educativo libre y de amplia base refuerza los fundamentos de la democracia, pues fomenta el apoyo a los mecanismos de control y equilibrio necesarios para detectar y sancionar los abusos de poder, y reduce la tolerancia de la corrupción. Según un estudio realizado en 78 países, el nivel de acceso a la educación es el factor que más claramente anticipa unos niveles de corrupción bajos (Rothstein y Uslaner, 2012).

En el Brasil, por ejemplo, un 53% de los votantes sin instrucción afirmaban estar dispuestos a dar su voto a un político competente, pero corrupto, mientras que solo el 25% de los encuestados con algún tipo de instrucción compartían esta opinión (Pereira y otros, 2011).

Es más probable que sean los ciudadanos con un buen nivel de instrucción quienes alcen su voz contra la corrupción y presenten quejas a las instituciones gubernamentales, principalmente porque disponen de la información sobre las formas de reclamar y defenderse. En 31 países que participaron en la encuesta del World Justice Project de 2009–2011, las personas que habían finalizado la enseñanza secundaria tenían una probabilidad un sexto superior, comparada con la media de la población, de reclamar sobre servicios oficiales deficientes, mientras que para los que habían recibido enseñanza superior, la probabilidad era un tercio superior (Botero y otros, 2012).

Recuadro 3.2: Educar para prevenir el conflicto en el Líbano

En el Líbano existen profundas divisiones sectarias y una marcada desigualdad entre sus comunidades, que las tensiones en Oriente Medio no dejan de exacerbar. La guerra devastadora entre 1976 y 1990 finalizó con la firma del Acuerdo de Taif, en el que se reconocía la educación como un medio de avanzar hacia la reconciliación. El acuerdo dio lugar a una reforma educativa a gran escala, con cambios en los currículos, los libros de textos y la formación del profesorado.

Algunos materiales, como la guía del profesorado para la paz y el comportamiento democrático, fueron considerados verdaderos modelos en su género. Sin embargo, consideraciones de tipo político impidieron otras reformas; no existe, por ejemplo, un libro de historia común. Una característica importante del sistema educativo es que la mayoría de las escuelas de secundaria son privadas y segregan por motivos religiosos. En estos centros, las comunidades mantienen el control sobre la interpretación de los acontecimientos que se enseñan en el aula, interpretación que a menudo refleja esta segregación.

También en los centros privados la enseñanza de los contenidos cívicos se enfrenta a numerosos problemas. Según un estudio, la mayoría de los centros públicos de secundaria se caracterizaban por una educación cívica con un enfoque más temático que transversal, y por un ambiente autoritario y jerárquico en el aula y el centro. Algunas escuelas incluso aplicaban criterios de admisión no inclusivos o ponían límites a lo que los docentes podían debatir en clase. Como consecuencia, sus alumnos eran menos abiertos y confiaban menos en los miembros de otros grupos. Por ejemplo, un 36% del alumnado de grado 11 en escuelas con un enfoque pasivo de la educación cívica afirmaban tener confianza en los partidos promovidos por las distintas comunidades, pero solo la tenía el 18% del alumnado de centros con un enfoque activo.

Se está intentando que la reforma de la educación para la ciudadanía actualmente en curso se base en estas lecciones y haga mayor hincapié en la colaboración, el diálogo, la participación de los alumnos, el servicio a la comunidad y las asociaciones de padres.

Sources: Frayha (2004); Lebanon Centre for Research and Educational Development (2013); Shuayb (2012); UNDP (2008).

La educación es esencial para el funcionamiento del sistema de administración de justicia

Las personas menos instruidas carecen de la capacidad de reclamar sus derechos y, a menudo, quedan excluidos del sistema judicial (Abregú, 2001). Por ejemplo, en Sierra Leona, muchas personas no pueden recurrir a los tribunales oficiales porque trabajan en inglés, idioma que solo hablan los que poseen un elevado nivel de educación. En ocasiones, los intérpretes traducen las sesiones al krio, la lingua franca, pero muchas personas solo hablan idiomas locales. Es fácil que los acusados con un nivel educativo bajo se vean aislados por un sistema que debería prestarles apoyo (Castillejo, 2009).

Incluso los tribunales no oficiales, pensados para mejorar el acceso al sistema judicial por parte de las personas menos instruidas, están lastrados por el analfabetismo. En Eritrea, se crearon tribunales locales para dirimir amistosamente los casos relacionados con el ganado. Constituían el escalón más bajo del sistema judicial y algunos de sus jueces, escogidos entre los más ancianos del lugar, eran analfabetos y carecían de los conocimientos legales básicos. El resultado fue que muchas decisiones se situaron entre los dos sistemas, y no se fundamentaron ni en la ley consuetudinaria ni en las leyes de ámbito nacional (Andemariam, 2011).

Los problemas pueden agudizarse especialmente en el caso de mujeres con niveles de educación más bajos que los de los hombres. En Kenya, la falta de conocimientos legales y el hecho de depender de familiares masculinos en materia de asistencia y recursos pueden impedir que las mujeres recurran a los tribunales oficiales, por ejemplo para resolver litigios sobre la propiedad (Organización Internacional para el Derecho del Desarrollo, 2013).

La educación debe ser una parte de la solución de los problemas ambientales mundiales

Es preciso reconocer y explotar el papel de la educación para mitigar los efectos del cambio climático

La función crucial que tiene la educación en prevenir la degradación ambiental y en limitar las causas y los efectos del cambio climático no ha sido suficientemente reconocida o explotada. Gracias a la posibilidad de mejorar los conocimientos, inculcar valores, fomentar convicciones y modificar comportamientos, la educación tiene un poder considerable para cambiar los modos de vida y los comportamientos nocivos para el medio ambiente.

Es urgente determinar la mejor forma de utilizar esta capacidad, puesto que cada vez está más claro hasta qué punto las actividades humanas han llevado a la degradación del medio ambiente y al cambio climático, especialmente a través de la emisión de gases de efecto invernadero. Además de modificar el equilibrio de la naturaleza, las consecuencias de todo ello, como son los fenómenos meteorológicos extremos y la pérdida de la biodiversidad, pueden invertir el proceso de mejora de las condiciones de vida, especialmente para las poblaciones más pobres y más vulnerables, aun cuando no sean ellas las responsables de la degradación medioambiental.

Un nivel de educación más alto no se traduce de forma automática en un comportamiento más responsable hacia el medio ambiente. Sin embargo, como señaló el Informe Stern sobre la economía del cambio climático: "Los gobiernos pueden ser los catalizadores del diálogo a través de la argumentación, la educación, la persuasión y el debate. Educar sobre el cambio climático a los ya escolarizados ayudará a configurar y a mantener la elaboración de políticas en el futuro, y un amplio debate público e internacional constituirá un apoyo para quienes las formulan hoy y adoptan medidas decididas al respecto." (Stern, 2006, p. xxi).

En los debates sobre el desarrollo sostenible a menudo se ha restado importancia al papel de la educación para mitigar los efectos del cambio climático. Es preciso reconocerlo y explotarlo, de modo que puedan apreciarse los beneficios

de la educación. Al mismo tiempo, la educación necesita adaptarse al reto de la difusión de la idea de responsabilidad ambiental, como se señala en el Capítulo 6.

Es urgente identificar cómo la educación puede desempeñar mejor su papel. Pese a que con el séptimo ODM se pretendía garantizar la sostenibilidad ambiental, existe un amplio consenso de que no se ha prestado suficiente atención a este objetivo. Los debates sobre el marco de objetivos mundiales de desarrollo para después de 2015 se han centrado en decidir si la preocupación dominante debía ser la erradicación de la pobreza o el desarrollo sostenible, aun reconociendo que los dos aspectos se complementan entre sí. Una cosa es cierta: la sostenibilidad ambiental es una temática universal que afecta a todo el mundo a una velocidad sin precedentes. Las amenazas que suponen el hambre y la pobreza requieren medidas nacionales urgentes, pero las personas han de recibir educación sobre la degradación del medio ambiente a escala mundial, especialmente en los países ricos, para asegurarse de que quienes tienen una mayor responsabilidad en este ámbito no pongan en peligro la vida de las personas de otras partes del mundo.

Desarrollar las capacidades de la educación para afrontar el cambio climático

Las personas de nivel educativo más alto suelen tener unos estilos de vida que suponen una carga para el medio ambiente. Una de las razones es que las consecuencias del cambio climático todavía no son perceptibles para la mayor parte de la gente, y muchos lo ven todavía como una amenaza distante (Weber y Stern, 2011). Sin embargo, la experiencia demuestra que cuando las poblaciones se ven confrontadas a desafíos de gran magnitud, es posible superar la inercia de las actitudes del pasado. Y las personas de mayor nivel educativo son las primeras en responder.

En el caso de las amenazas a la salud, como el VIH/SIDA, por ejemplo, las personas más instruidas manifestaron inicialmente una tendencia a desarrollar comportamientos nocivos, tales como practicar sexo sin protección, pero en cuanto se conocieron los peligros que ello comportaba, fueron las primeras en cambiar su conducta.

Recuadro 3.3: En los Estados Unidos es necesaria la reforma de la educación para reducir su impacto sobre el medio ambiente

Los Estados Unidos son el país más contaminante del mundo, pues aporta el 20% del total de las emisiones de gases de efecto invernadero del mundo y el 30% de las emisiones debidas al transporte. La reducción de las emisiones dependerá tanto de los cambios que puedan experimentar las actitudes de la población, como de los avances tecnológicos. Se ha podido comprobar que la educación ha modificado la utilización de los vehículos, en un país que depende considerablemente del transporte privado: en algunos lugares del país, es más probable que sean las personas de mayor nivel educativo las que conduzcan vehículos más pequeños y de consumo más eficiente. No obstante, se necesita mucho más para reducir las emisiones hasta un 65% en comparación con los niveles de 2010, que es la reducción que tienen que conseguir los países de ingresos altos para limitar el incremento medio de temperatura a 2°C este siglo.

Los centros educativos tienen que redoblar sus esfuerzos para influir en las actitudes a propósito del medio ambiente. Las experiencias realizadas en escuelas estadounidenses que cuentan con programas educativos ejemplares en materia de medio ambiente demuestran que este cambio es posible. Al compararlas con una muestra representativa de escuelas del país, aquellas obtuvieron resultados mucho mejores en cuanto a conocimientos básicos sobre el medio ambiente, en particular debido a una mayor sensibilidad hacia el ambiente y un mejor comportamiento medioambiental, según sus propias apreciaciones.

Las escuelas con programas medioambientales elaborados han de dejar de ser una excepción y convertirse en la norma. Y a los jóvenes se les tienen que enseñar los conocimientos científicos relacionados con el cambio climático y otros problemas medioambientales. Esto se va a producir no solo si se aplican plenamente las recientes reformas del currículo científico, cuyo objetivo es preparar a los alumnos a tomar mejores decisiones en los ámbitos científicos y técnicos y a aplicar los conocimientos científicos a su vida cotidiana, sino si además se les da carácter obligatorio.

Fuentes: Choo y Mokhtarian (2004); Flamm (2009); Greene y Plotkin (2011); McBeth y otros (2011); Meinschausen (2007); Pampel y Hunter (2012); World Resources Institute (2012).

Históricamente, los países ricos que fueron los primeros en industrializarse son los que mayor responsabilidad tienen sobre la degradación del medio ambiente y los que disponen de niveles educativos más altos, por lo que podría pensarse que la relación va en el sentido contrario.

Además, entre los seis países que emiten los volúmenes mayores de dióxido de carbono, a medida que crecen los niveles educativos, también aumentan las emisiones. Sin embargo, una mirada más atenta a los datos indica la existencia de notables diferencias y excepciones que muestran que niveles de educación más altos no necesariamente implican un mayor volumen de emisiones. En China en 2008, cuando el nivel educativo medio era de siete años, el nivel de emisiones per cápita era una tercera parte del que tenían los Estados Unidos cuando su nivel educativo era similar, en 1950 (Recuadro 3.3). En el mismo sentido, mientras el nivel educativo medio en Alemania se ha incrementado en cinco años en las dos últimas décadas, las emisiones per cápita han disminuido un 20% (Barro y Lee, 2013; World Resources Institute, 2012).

La educación mejora los conocimientos y la comprensión del medio ambiente

La educación aumenta la sensibilización y la preocupación por el medio ambiente particularmente a través de la mejora de la comprensión de los conocimientos científicos que permiten entender el cambio climático y otros problemas ambientales. Los alumnos con mejores resultados en materias medioambientales de 57 países que participaron en el Informe PISA de 2006 también manifestaron ser más conscientes de los complejos problemas medioambientales. Por ejemplo, de los 30 países de la OCDE que participaron en la encuesta, un incremento de un punto en el índice de sensibilización se asociaba a un aumento de 35 puntos en el índice de rendimiento en ciencias ambientales (OCDE, 2009).

Cuanto más elevado es el nivel educativo, mayor es la probabilidad de que las personas se sientan concernidas por el medio ambiente. En 47 países participantes en el World Values Survey de 2005–2008, el 60% de los encuestados consideraron que el calentamiento global constituía un problema muy serio. Pero el efecto positivo de la educación resultaba considerable: era 10 puntos porcentuales más probable que una persona con estudios secundarios expresase esta preocupación que lo hiciera una persona con solo estudios primarios (Kvaløy y otros, 2012).

Los alumnos con mejores resultados en materias medio-ambientales también manifestaron ser más conscientes de los complejos problemas medio-ambientales

Las personas con un nivel educativo más elevado tenían una mayor probabilidad de haber firmado una petición o haber participado en alguna protesta o manifestación en relación con el medio ambiente

Los datos de la encuesta del ISSP (International Social Survey Programme) en los 29 países de ingresos más elevados pusieron de manifiesto que la proporción de personas que disentían de la idea de que existía demasiada preocupación por el medio ambiente aumentó del 25%, entre los que no habían realizado estudios de secundaria, al 37%, entre los que habían finalizado la secundaria, y el 46%, entre las personas con educación superior, según un nuevo análisis efectuado para este Informe (Centro Nacional de Investigaciones Sociales, 2013). En Alemania, la probabilidad de manifestar esta preocupación era dos veces mayor entre quienes habían completado la enseñanza secundaria que entre los que no lo habían hecho, y tres veces mayor entre las personas con estudios superiores (Infografía: La educación puede salvar el planeta).

La educación promueve el compromiso político activo que influye sobre el cambio en las políticas

Las personas de nivel educativo más alto no solo tienden a sentirse más concernidas por el medio ambiente, sino a añadir a esa preocupación un activismo que promueve y apoya las decisiones políticas encaminadas a protegerlo. Esta presión es una forma vital de empujar a los gobiernos hacia el tipo de acuerdo vinculante necesario para controlar los niveles de emisión.

Los análisis realizados para este Informe, a partir de la edición de 2010 de la encuesta del International Social Survey Programme, muestran que en casi todos los países participantes, los encuestados con un nivel educativo más elevado habían firmado una petición, habían aportado dinero o habían participado en alguna protesta o manifestación en relación con el medio ambiente en los cinco últimos años. La influencia de la educación es patente en Alemania, uno de los países con niveles de emisión más altos: mientras que la proporción de los que habían llevado a cabo una acción política de ese tipo era del 12% entre los que tenían un nivel inferior a la enseñanza secundaria, la proporción era del 26% entre los que habían cursado estudios de secundaria y del 46% entre las personas con estudios superiores (Centro Nacional de Investigaciones Sociales, 2013).

Estos resultados quedan corroborados por una encuesta sobre los hogares en 10 países de la OCDE, según la cual las personas más instruidas, especialmente las que tenían un título universitario, presentaban una fuerte tendencia a defender los valores del medio ambiente y a pertenecer a organizaciones medioambientales (OCDE, 2011). Un análisis de la Encuesta Ciudadana sobre el Calentamiento Global realizada en los Estados Unidos también puso de manifiesto que cuanto más alto era el nivel educativo de los encuestados, mayor era su compromiso activo en apoyo de las políticas ambientales, su participación política en relación con esta temática y su actitud respetuosa con el medio ambiente (Lubell y otros, 2007).

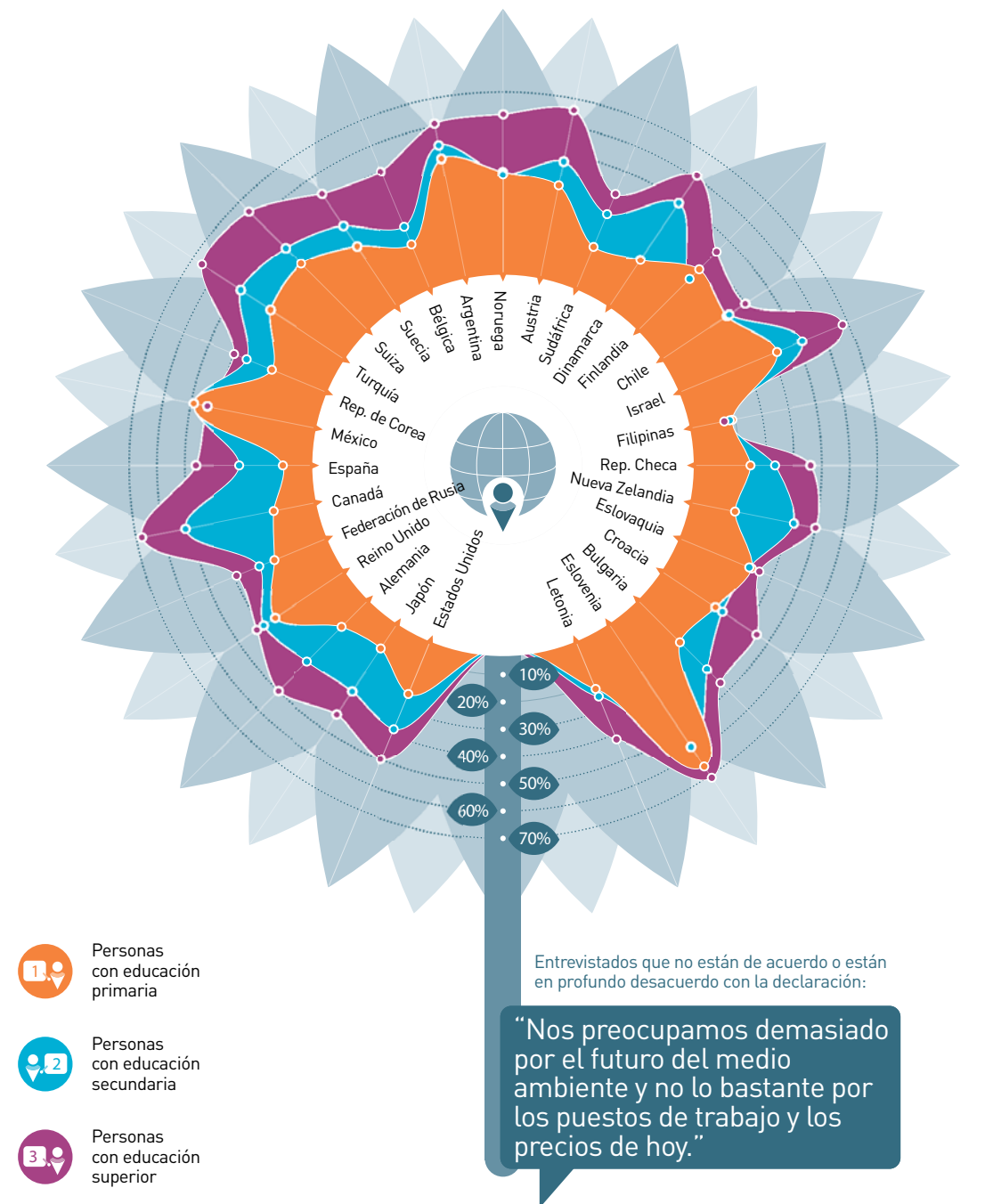
La educación puede fomentar comportamientos más respetuosos con el medio ambiente

Al aumentar la sensibilización y favorecer el compromiso, la educación puede alentar a las personas a reducir su impacto sobre el medio ambiente y a tomar medidas tales como un uso más eficaz de la energía y del agua, y el reciclaje de los residuos domésticos. Este comportamiento es cada vez más importante, pues lo deseable es que las personas que viven en países de ingresos altos modifiquen sus hábitos de consumo y adopten otras medidas que limiten los daños causados el medio ambiente.

En los Países Bajos, existe la tendencia a que las personas de mayor nivel educativo utilicen menos energía en sus hogares, aun teniendo en cuenta el nivel de ingresos (Poortinga y otros, 2004). De un estudio sobre los hogares en 10 países de la OCDE se desprende que las personas más instruidas tenían tendencia a ahorrar agua (OCDE, 2011), y resultados parecidos se han obtenido en España (Aisa y Larramona, 2012). En un grupo de países entre los que se encuentran Francia, México y la República de Corea, se encontró que las personas que carecían de un título de enseñanza secundaria reciclaban menos vidrio, plástico, aluminio y papel que las que disponían de dicho título (Ferrara y Missios, 2011).

LA EDUCACIÓN PUEDE SALVAR EL PLANETA

Un nivel de educación más alto potencia la preocupación por el medio ambiente



Fuente: Centro Nacional de Investigaciones Sociales (2013), basado en datos de la encuesta ISSP (International Social Survey Programme) de 2010.

La educación ayudará a los más vulnerables a adaptarse al cambio climático

Además de estimular a las personas a actuar con el fin de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, la educación puede ayudarles a adaptarse a las consecuencias del cambio climático. Esta necesidad de adaptación es cada vez más urgente; con independencia de la velocidad a la que puedan reducirse las emisiones, ya existen fuerzas que se han desatado y arrastran hacia un aumento de las temperaturas, la elevación de los niveles del mar y una mayor frecuencia de fenómenos meteorológicos extremos. La adaptación resulta especialmente crucial para los países pobres, en los que la capacidad de actuación de los gobiernos es más limitada y donde más intensas se harán sentir las amenazas que se ciernen sobre las condiciones de vida de la población.

La educación mejora la comprensión de los riesgos que plantea el cambio climático, la necesidad de adaptarse a él y las medidas para reducir su impacto en las condiciones de vida de las personas. Los agricultores de los países de bajos ingresos son los más vulnerables al cambio climático, pues muchos dependen de la agricultura de secano (Below y otros, 2010). En Etiopía, con seis años de educación aumentó un 20% la probabilidad de que un agricultor se adaptara al cambio climático mediante técnicas como las prácticas de conservación del suelo, la variación de las fechas de siembra y la modificación de las variedades de cultivos (Deressa y otros, 2009). En Uganda, la probabilidad de que una familia adopte variedades de cultivos resistentes a la sequía aumenta cuando el padre ha seguido cursos de educación básica (Hisali y otros, 2011). Una conclusión de una encuesta realizada a agricultores de Burkina Faso, el Camerún, Egipto, Etiopía, Ghana, Kenya, el Níger, el Senegal, Sudáfrica y Zambia fue que las personas con más instrucción tenían mayor probabilidad de adaptarse, al menos en un aspecto: con un año de educación, la probabilidad de no adaptarse disminuía un 1,6% (Maddison, 2007).

La educación empodera a las mujeres para elegir opciones de vida

La discriminación impide a algunas personas obtener una parte equitativa de los frutos del

progreso global en cuanto a reducción de la pobreza o mejora de la salud. La educación puede empoderar a estas personas vulnerables para superar estos obstáculos. Por tanto, la mejora del acceso a la educación y de su calidad es una forma de lograr que los esfuerzos para alcanzar los objetivos de desarrollo para después de 2015 beneficien a todos, en particular a los que más apoyo necesitan.

La educación es un medio especialmente poderoso para ayudar a las mujeres a superar las perspectivas y los límites sociales desiguales y opresivos, y para que puedan decidir sobre sus vidas. En el tercer ODM, promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de las mujeres, se reconoce el lugar central de la educación a través de la inclusión de la meta de la paridad de género en la enseñanza primaria y secundaria. Después de 2015, será crucial partir de los avances efectuados en la consecución de esta meta, ya que afrontar la discriminación en la escuela entre niños y niñas estimula la capacidad de la educación de ayudar a las niñas y a las mujeres a superar discriminaciones más generales.

Como se ha insistido en este capítulo, la educación empodera a las mujeres para decidir sobre cuestiones que mejoren su salud y la de sus hijos, así como sus posibilidades de supervivencia, y potencia las perspectivas laborales de las mujeres. En esta sección se plantean otras formas de empoderamiento de las mujeres para decidir sobre aspectos que faciliten su bienestar, como casarse más tarde y tener menos hijos. Allí donde las niñas están más tiempo escolarizadas, es más probable que se casen más tarde y tengan su primer hijo más tarde, pero el efecto de la educación va más allá, hasta proporcionar a las niñas y a las mujeres jóvenes mayor sensibilización sobre sus derechos y mejorar la confianza en su capacidad de tomar las decisiones que afecten a sus vidas (Recuadro 3.4).

La influencia de la educación en el empoderamiento de las mujeres es especialmente intensa en países en los que las mujeres tienen más posibilidades de casarse o dar a luz precozmente, y tener un gran número de hijos. Este empoderamiento no solo beneficia a las opciones que toman las mujeres, sino que mejora su salud y la de sus hijos, y beneficia

Recuadro 3.4: La educación proporciona a las mujeres el poder de reclamar sus derechos

La educación aporta a las mujeres más poder sobre sus propias vidas, de muy distintas maneras. Además de ampliar las posibilidades de elección, puede potenciar su confianza en sí mismas y la percepción de su libertad. También puede modificar las percepciones de los hombres y las barreras que se alzan contra su autonomía. Un elemento importante de esta capacidad de transformación es la libertad de las mujeres para escoger a su cónyuge, en países en los que son habituales los matrimonios concertados. Según un nuevo análisis efectuado para este Informe, las mujeres jóvenes que han finalizado por lo menos estudios de enseñanza superior tienen una probabilidad 30 puntos porcentuales mayor de intervenir en la elección del cónyuge que las mujeres sin instrucción de la India, y 15 puntos porcentuales las del Pakistán.

La educación también influye sobre la decisión de las mujeres jóvenes en cuanto al tamaño de la familia. En el Pakistán, solo el 30% de las mujeres sin instrucción estiman que pueden dar su opinión sobre el número de hijos; la proporción pasa al 52% entre las mujeres con enseñanza primaria y al 63% entre las mujeres que han terminado el primer ciclo de enseñanza secundaria.

El nivel educativo del cónyuge de la mujer también tiene un papel importante en las decisiones de ésta sobre su fecundidad. En la India, la probabilidad de que se tuvieran en cuenta las preferencias sobre la fecundidad de una mujer con enseñanza primaria aumentó del 65%, en los casos en que los maridos carecían de instrucción, al 85%, como mínimo, en

aquellos casos en que los maridos tenían al menos estudios de enseñanza secundaria. La educación contribuye asimismo a prevenir la aberrante práctica del infanticidio en la India, país en el que las marcadas preferencias sobre el sexo de los hijos parecen relacionadas con la muerte de millones de niños y niñas. El 84% de las mujeres sin instrucción preferían tener un niño varón si solo pudieran tener un hijo, pero solo preferían esa opción el 50% de las mujeres con estudios al menos de secundaria.

El caso de Sierra Leona aporta nuevos datos sobre la capacidad de la educación de modificar las actitudes. En este país, la ampliación de las posibilidades de escolarización que siguió a la guerra civil dio lugar a un aumento muy pronunciado del número de años de educación recibida por las mujeres jóvenes. Un año más de escolarización reducía la tolerancia de las mujeres a la violencia doméstica del 36% al 26%.

La educación de adultos también puede marcar una diferencia significativa en las posibilidades de elección de las mujeres. Gracias a un programa de alfabetización de mujeres en el estado de Uttarakhand (India), con educación continua y formación profesional sobre temas tales como el alcoholismo, la política local y la resolución de conflictos en el seno de la comunidad, se consiguió un notable aumento del porcentaje de mujeres que se sentían capaces de salir de sus casas sin permiso (del 58% al 75%) y de participar en las reuniones del consejo de la aldea (del 19% al 41%).

Fuentes: Aslam (2013); Kandpal y otros (2012); Mocan y Cannonier (2012).

En el Asia Meridional y Occidental solo el 8% de las niñas alfabetizadas se casan antes de los 15 años, y más de una de cada cuatro está casada a esa edad

asimismo a las sociedades porque acelera la transición demográfica hacia una población estable, con tasas de fecundidad y mortalidad más reducidas.

La educación de las mujeres ayuda a evitar el matrimonio precoz

Alrededor de 2,9 millones de niñas se casan a la edad de 15 años en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, lo que equivale a una de cada ocho niñas en estas regiones, según las estimaciones realizadas para este Informe, basadas en los datos del segmento de población de 20 a 24 años de las encuestas demográficas y de salud. Estos resultados impactantes significan que a millones de niñas se les roba la niñez y se les niega la educación.

Lograr que las niñas no abandonen la escuela es uno de los medios más eficaces de impedir el matrimonio infantil. Si todas las niñas del África

Subsahariana y del Asia Meridional y Occidental terminaran la enseñanza primaria, el número de casos de matrimonio infantil disminuiría un 14%, desde casi 2,9 millones a menos de 2,5 millones, y si terminaran la enseñanza secundaria, se reduciría un 64%, situándose algo por encima del millón (Infografía: La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces). La contribución de la educación es evidente en lo que respecta a las relaciones entre alfabetización y matrimonio infantil. En el África Subsahariana solo el 4% de las niñas alfabetizadas se casan antes de los 15 años, y en el Asia Meridional y Occidental solo el 8%, mientras que entre las niñas analfabetas más de una de cada cinco está casada a esa edad en el África Subsahariana, y casi una de cada cuatro en el Asia Meridional y Occidental.

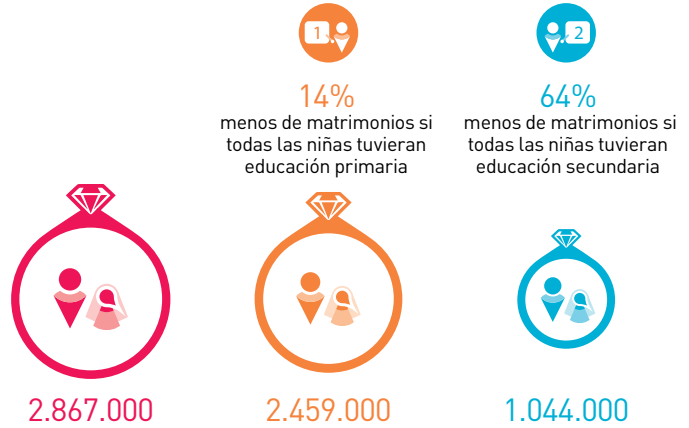
En 13 países de 40, más de una niña de cada diez está casada antes de los 15 años. En 28 países de 40, es lo que les ocurre a las niñas

LA EDUCACIÓN DISMINUYE LOS MATRIMONIOS Y LA MATERNIDAD PRECOCES

Las mujeres con niveles superiores de educación tienen menos probabilidades de casarse o tener hijos a una edad temprana

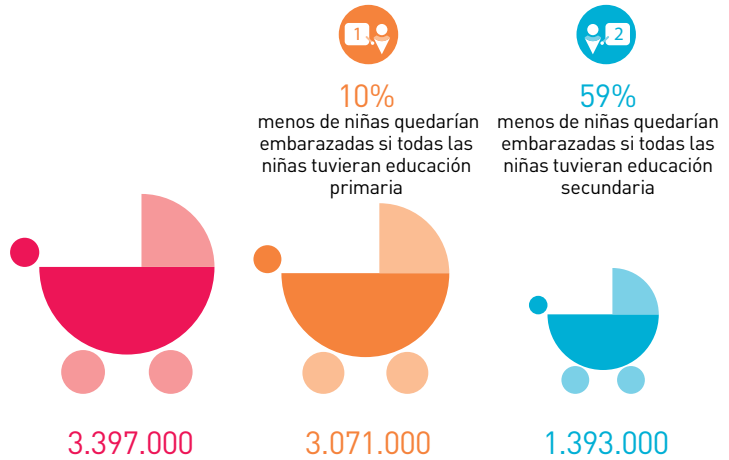
Matrimonio precoz

Matrimonios precoces de todas las niñas antes de los 15 años en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental



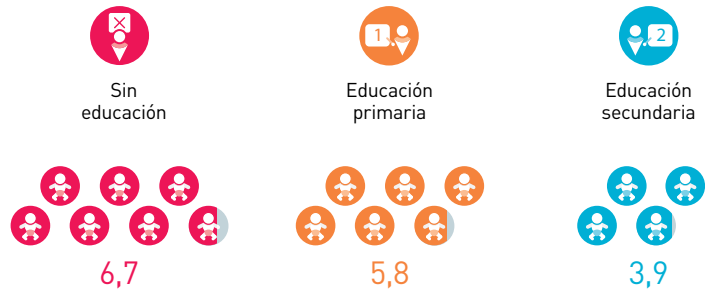
Maternidad precoz

Maternidad precoz de todas las niñas menores de 17 años en el África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental



Tasa de fecundidad*

Promedio de nacimientos por mujer en el África Subsahariana



* La tasa de fecundidad es el número medio de hijos que una mujer daría a luz a lo largo de su vida

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en encuestas demográficas y de salud; PNUD (2011).

que no han llegado a la educación primaria. En Bangladesh, Malí y Sierra Leona, más de una de cada cinco mujeres jóvenes con estudios de primaria está casada a esa edad. Las niñas que terminan la enseñanza secundaria tienen una probabilidad mucho menor de quedar atrapadas en un matrimonio temprano. En Etiopía en 2011, casi una de cada tres mujeres jóvenes sin instrucción ya estaba casada a los 15 años, mientras que la proporción era de tan solo el 9% entre las mujeres que habían finalizado la enseñanza secundaria.

La educación de las mujeres reduce las posibilidades de una maternidad precoz

El empoderamiento también da a las mujeres un mayor control sobre la decisión de cuándo tener su primer hijo. En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental se producen 3,4 millones de nacimientos de madres menores de 17 años, lo que corresponde a una de cada siete mujeres jóvenes en las dos regiones, según las estimaciones efectuadas para este Informe, a partir de los datos del segmento de población de 20 a 24 años de las encuestas demográficas y de salud. Tener un hijo a esa edad tan temprana es un factor de riesgo de mortalidad materna e infantil.

Una razón por la que las niñas que se quedan más años en la escuela tienen una probabilidad menor de tener un hijo a edad temprana es sencillamente que las niñas que dan a luz abandonan la escuela y dejan de recibir educación. Pero al estar más años escolarizadas, las niñas adquieren más confianza para elegir opciones que les eviten quedar embarazadas a edad temprana. En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, el número de partos de madres precoces disminuiría un 10%, de 3,4 a 3,1 millones, si todas las mujeres hubieran cursado enseñanza primaria. Y si todas hubieran completado la enseñanza secundaria, el número se reduciría un 59%, hasta 1,4 millones (Infografía: La educación disminuye los matrimonios y la maternidad precoces).

La edad media al tener el primer hijo difiere en más de tres años entre las mujeres sin instrucción y las mujeres con estudios de secundaria. En Nigeria, por ejemplo, las

mujeres sin instrucción dan a luz por primera vez a los 18 de edad, por término medio, en comparación con los 25 años de las que han cursado al menos enseñanza secundaria (ICF International, 2012). La educación no solo pospone el primer nacimiento, sino que dilata el intervalo entre dos partos. Un periodo de menos de dos años entre dos partos tiende a elevar el riesgo para la salud de las madres y de los hijos. En Kenya, la probabilidad de que una mujer sin instrucción tenga otro hijo antes de dos años del segundo parto es del 27%, frente al 17% de las mujeres con estudios de secundaria (ICF International, 2012).

Prolongar la educación de las niñas ayuda a anticipar la transición demográfica

Las mujeres con un nivel educativo más alto tienden a tener menos hijos, lo cual es beneficioso para ellas, para sus familias y para la sociedad en general. En algunos lugares del mundo, la educación ya ha sido un factor esencial en el adelanto de la transición demográfica, desde tasas de natalidad y mortalidad elevadas a tasas más bajas. Otras partes del mundo, sin embargo, van con retraso, en particular el África Subsahariana, donde las mujeres tienen en promedio 5,4 nacidos vivos, en comparación con los 2,7 en el Asia Meridional (PNUD, 2011). En el África Subsahariana, las mujeres sin instrucción dan a luz una media de 6,7 veces, mientras que, en el caso de las que han cursado la enseñanza primaria, la cifra desciende hasta 5,8 veces, y queda en 3,9 en el de las que han finalizado la enseñanza secundaria. En Angola, la tasa de fecundidad de las mujeres sin instrucción es de 7,8 hijos, frente a los 5,9 de las mujeres con enseñanza primaria y los 2,5 de las mujeres con secundaria o más.

En siete países, entre los que figuran el Níger, Uganda y Zambia, la tasa de fecundidad –el número medio de hijos que una mujer daría a luz a lo largo de su vida– supera los seis hijos por madre. Si todas las mujeres del África Subsahariana hubiesen tenido estudios de enseñanza primaria, el número de nacimientos se habría reducido el 7%, de 31 millones a 29 millones, pero si hubiesen cursado enseñanza secundaria la reducción habría sido del 37%, hasta 19 millones.

En el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, si todas las mujeres hubieran completado la enseñanza secundaria, el número de partos de madres precoces se reduciría un 59%

Si todos los países ampliaran sus sistemas educativos al mismo ritmo que la República de Corea, en 2050 la población mundial tendría 843 millones de personas menos

CAPÍTULO 3

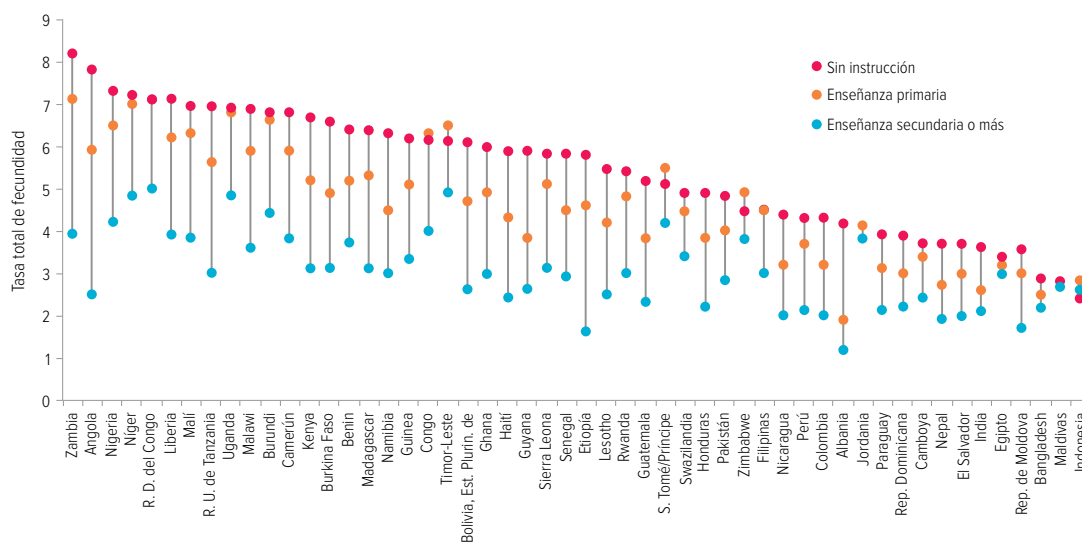
Si se comparan las tasas de fecundidad por nivel educativo entre los países, se advierte que la enseñanza secundaria es especialmente importante. Por ejemplo, en la República Unida de Tanzania, la tasa de fecundidad de las mujeres sin instrucción en 2010 era de siete hijos, frente a los 5,6 hijos de aquellas que habían cursado enseñanza primaria y a los tres hijos de las que habían completado por lo menos la enseñanza secundaria (Gráfico 3.7).

No debería subestimarse la posible contribución de la educación a la estabilización del crecimiento de la población mundial: según proyecciones recientes, si todos los países ampliaran sus sistemas educativos al mismo ritmo que la República de Corea y Singapur, en 2050 la población mundial tendría 843 millones de personas menos, lo que equivale a la población del África Subsahariana en 2010, que si se mantuvieran las tasas de escolarización a los niveles del año 2000. En Uganda, por ejemplo, la población pasaría de los 24 millones de personas en 2000 a 89 millones en 2050, si la tasa de matriculación fuese elevada, pero alcanzaría los 105 millones si se mantuviese constante, lo cual supondría una fuerte presión sobre los recursos (Lutz y KC, 2011).

Los resultados de estas proyecciones han recibido el respaldo de análisis recientes sobre los factores determinantes de la fecundidad en 49 países, a partir de las encuestas demográficas y de salud correspondientes al periodo 1986–2008, que permitieron identificar ocho países en los que la caída de las tasas de fecundidad se detuvo en los años 2000. De ellos, siete eran países subsaharianos y seis se encontraban en la fase inicial de su transición demográfica: Benin, Guinea, Mozambique, Nigeria, la República Unida de Tanzania y Zambia. Malí y el Níger no habían iniciado aún su transición demográfica. Lo que tienen en común estos países es un avance más lento en materia de educación de las mujeres: la proporción de mujeres sin escolarizar disminuyó tan solo 2,5 puntos porcentuales, en comparación con la caída de seis puntos porcentuales en los países con tasas de fecundidad en declive. Teniendo en cuenta otros factores, tales como el ingreso nacional y la tasa de mortalidad infantil, una reducción del 86% al 24% en la proporción de mujeres en edad de procrear, sin estudios de primaria, en Guinea haría disminuir la tasa de fecundidad en dos hijos por mujer (Shapiro y otros, 2011).

Gráfico 3.7: La educación materna reduce sustancialmente las tasas de fecundidad

Tasa total de fecundidad (número de nacidos vivos por mujer) por nivel de educación materna, en un grupo seleccionado de países (2005–2011)



Fuente: ICF International (2012).

En tres países del África Oriental, Kenya, la

República Unida de Tanzania y Uganda, se ha frenado la caída de la fecundidad en su conjunto, lastrada por una tasa de fecundidad persistentemente elevada entre las mujeres con menos instrucción. Por ejemplo, en Kenya, el porcentaje de mujeres con estudios de, al menos, secundaria se estancó en el 30% entre 1998 y 2003. En el mismo periodo, la tasa de fecundidad de las mujeres que habían cursado enseñanza secundaria disminuyó en 0,3 niños por mujer, mientras que la de las mujeres con estudios por debajo de secundaria aumentó en 0,6 niños por mujer. Se espera que en 2025 la población de Kenya alcance los 59 millones; si la ausencia de avances en la educación no hubiese frenado la caída de la fecundidad, a ese número se le podría haber restado 15 millones, por lo menos (Ezeh y otros, 2009).

En los países que han llevado a cabo su transición demográfica, la contribución de la educación es muy clara. En el Brasil, alrededor del 70% de la caída de la fecundidad entre los años 1960 y 1970 puede explicarse por las mejoras en la escolarización (Lam y Duryea, 1999).

La educación tuvo un papel destacado en la reducción de la fecundidad en Nigeria. Una evaluación del programa de enseñanza primaria universal ejecutado en los años 1970 dejó claro que cuatro años de escolarización redujeron la fecundidad en un niño por mujer hasta la edad de 25 años (Osili y Long, 2008). Sin embargo, el porcentaje de mujeres con estudios de al menos enseñanza secundaria se estancó entre 1999 y 2003. Es más, el número de niñas fuera del sistema escolar creció desde 4,1 millones en 1999 hasta 5,5 millones en 2010. La tasa total

de fecundidad se detuvo en 5,7 hijos por mujer entre 2003 y 2008, con el riesgo que conlleva que el país se instale en una situación en la que harían falta 20 años más para que la fecundidad total se sitúe por debajo de los tres hijos por mujer. Esta situación provocaría un crecimiento de la población total en 2050 de 44 millones, y en 2100 de casi 300 millones, de modo que la población total superaría los 1.000 millones de personas, lo cual tendría consecuencias potencialmente desastrosas para el desarrollo humano (PNUD, 2011).

Conclusión

Los datos elocuentes presentados en este capítulo muestran no solo la capacidad de la educación de acelerar los progresos encaminados a alcanzar otros objetivos de desarrollo, sino también que el mejor modo de aprovechar este potencial consiste ante todo en velar por que todos tengan acceso a una educación de buena calidad, con independencia de la situación en la que se encuentren. Esta capacidad singular que tiene la educación debería conferirle una posición central en el marco de desarrollo para después de 2015, y en los planes de los responsables de la elaboración de políticas, tanto en los países pobres como en los ricos. En este capítulo se señalan las razones por las que los gobiernos y los donantes de ayuda deberían renovar sus compromisos políticos y financieros con la educación, no solo como un derecho humano y un objetivo clave en sí mismo, sino –y este es un aspecto crucial– como una inversión enriquecedora en todos los ámbitos de la vida y las aspiraciones de las personas.

Parte 3

Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje

Tanto la escasa atención prestada a la calidad de la educación como el que no se haya sabido llegar a los que han quedado al margen han desembocado en una crisis del aprendizaje de la que hay que ocuparse ahora de modo apremiante. La importancia de la calidad de la educación se reconoció cuando se estableció como el sexto Objetivo de la Educación para Todos en 2000, y de nuevo recientemente cuando el Secretario General de las Naciones Unidas hizo de ella una de las tres prioridades de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”. Pero 250 millones de niños -muchos de ellos, de medios desfavorecidos- no adquieren ni siquiera las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, por no hablar ya de otras competencias que necesitan para conseguir un trabajo digno y llevar una vida que les haga sentirse realizados.

Para resolver esa crisis, todos los niños han de tener maestros capacitados, motivados y para quienes enseñar sea un placer, que sepan reconocer y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje, y que estén apoyados a su vez por sistemas educativos bien administrados. Los buenos docentes reducen las diferencias entre una educación de mala calidad y una de buena calidad optimizando los beneficios del aprendizaje en cada aula para cada niño. Pero en todo el mundo, los niños que ya tienen que hacer frente a las desventajas y la discriminación –debido a factores como la pobreza, las cuestiones de género, el origen étnico, la discapacidad y el lugar donde viven- tienen muchas menos probabilidades de recibir la enseñanza de buenos profesores.

Como puede verse en el presente Informe, los gobiernos pueden incrementar el acceso y lograr al mismo tiempo que el aprendizaje mejore para todos. Unos planes de educación nacionales con una financiación suficiente, explícitamente encaminados a atender las necesidades de los

más desamparados y que velen por un acceso equitativo a docentes bien capacitados han de convertirse en una prioridad de las políticas. Pero pocos planes nacionales cumplen estos requisitos. En vez de obtener una capacitación adecuada y buenas condiciones de trabajo, a los docentes se les echa la culpa por los malos resultados del aprendizaje. Si bien el absentismo de los docentes y las clases particulares que éstos imparten constituyen auténticos problemas, los responsables de la formulación de políticas ignoran con frecuencia las razones subyacentes como la baja remuneración y la falta de perspectivas de carrera.

La clave para acabar con la crisis del aprendizaje es contratar a los mejores candidatos a docentes, impartirles una formación apropiada, asignarles un destino donde más se los necesita e incentivarlos para que contraigan un compromiso a largo plazo con la enseñanza (véase ilustración).

La calidad de la educación se ve menoscabada por la necesidad de docentes suplementarios: se requieren 1,6 millones para lograr la enseñanza primaria universal en 2015 y 5,1 millones para lograr la educación universal en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2030.

Muchos profesores no están capacitados o están insuficientemente capacitados y tienen que enseñar en aulas superpobladas con escasos recursos. Como además reciben una baja remuneración, pronto están descontentos, contribuyendo así a la disminución de la calidad de la educación.

Para lograr que todos los niños aprendan, los docentes necesitan también el apoyo de un sistema de planes de estudios y de evaluación adecuados que preste especial atención a las necesidades de los niños en los primeros grados, que es cuando los más vulnerables corren el riesgo de abandonar la escuela. Unos planes

de estudios y unas prácticas de evaluación bien concebidos enriquecen las experiencias en el aula, ayudan a los docentes a reconocer y apoyar a los alumnos desaventajados y a promover los valores, las actitudes y las competencias prácticas que se requieren para que los educandos respondan a los futuros desafíos en sus vidas. Además, es necesario brindar a los niños que han tenido que abandonar la escuela antes de haber adquirido los conocimientos básicos una segunda oportunidad de adquirirlos.

Además de impartir conocimientos básicos, los docentes han de ayudar a los niños a adquirir competencias transferibles importantes. Pueden ayudarlos también a que se conviertan en ciudadanos del mundo responsables si cuestiones como la sostenibilidad ambiental y la consolidación de la paz se integran en un plan de estudios centrado en actividades prácticas.

Cuatro estrategias para proporcionar los mejores docentes

Para lograr atraer y conservar a los mejores docentes como medio de poner fin a la crisis del aprendizaje, los responsables de la formulación de políticas deberán realizar delicados ajustes entre distintos factores:

Contratar a los mejores candidatos de muy distintas procedencias

Se deben formular políticas y estrategias de contratación de docentes a fin de volver atractiva la enseñanza para candidatos altamente cualificados de muy distintas procedencias y con sólidos conocimientos sobre las asignaturas. Los docentes recién contratados deberán estar dispuestos a vivir y trabajar en zonas apartadas o con niños desfavorecidos. Esto significa a menudo que se deben contratar docentes en las propias comunidades locales. Asimismo, es esencial contratar a suficientes docentes de sexo femenino, especialmente para lograr que las niñas desfavorecidas aprendan los conocimientos básicos y mejoren sus oportunidades de vida.

Capacitar adecuadamente a los docentes antes del empleo y durante sus carreras

Es esencial velar por que todos los docentes, cualquiera que sea la manera en que abracen la profesión, reciban una formación apropiada que consiga un equilibrio entre la teoría y la práctica y que compense toda insuficiencia en el conocimiento de las asignaturas. Los docentes deben poder también ayudar a los educandos con distintas necesidades educativas y de distintas procedencias, y enseñar la lectura a los niños en los primeros grados. Además, los maestros necesitan recibir formación y recursos para enseñar en un idioma que los alumnos entiendan, a fin de que los niños empiecen a aprender pronto y adquieran competencias transferibles esenciales. La formación permanente es fundamental para todos los docentes al plantearse nuevos desafíos de aprendizaje que exigen nuevas competencias para responder a ellos.

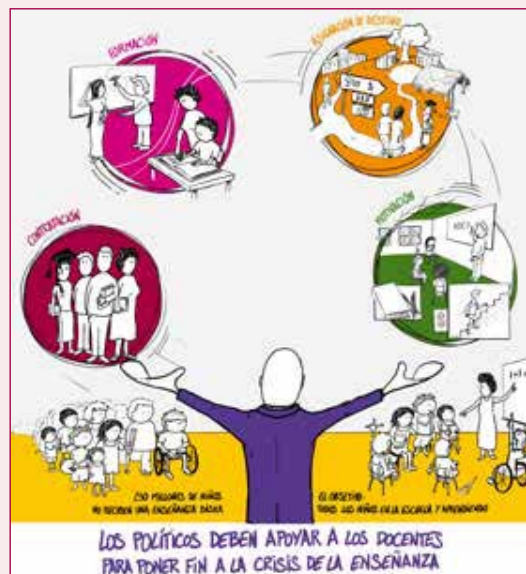
Asignar a los docentes destinos de trabajo de modo eficaz brindándoles incentivos para que enseñen en zonas desfavorecidas

Los educandos desfavorecidos se encuentran de manera desproporcionada en zonas pobres rurales o en barrios de viviendas precarias. Se necesita una combinación de incentivos, como buenas viviendas, prestaciones suplementarias o gratificaciones para lograr

que los docentes capacitados acepten puestos de trabajo en tales zonas y persistan en su voluntad de enseñar. La contratación local puede contribuir a que haya un número suficiente de docentes en las zonas apartadas y a que los niños desfavorecidos tengan maestros con la sensibilidad cultural y las competencias lingüísticas necesarias para mejorar los resultados del aprendizaje.

Retener a los docentes mediante mejores condiciones de trabajo y buenas perspectivas de carrera

Una remuneración baja, malas condiciones de trabajo y perspectivas de carrera poco atractivas pueden ser factores disuasivos para los candidatos a la docencia. A primera vista, la remuneración en función del rendimiento puede parecer una solución acertada, pero su gestión eficaz y justa resulta difícil, aun en contextos en que se dispone de recursos suficientes. Mejorar la remuneración y las condiciones de trabajo y ofrecer perspectivas de carrera atractivas son la mejor manera de retener a los buenos docentes. Los responsables de la formulación de políticas deben reforzar las medidas legislativas para hacer frente al comportamiento indebido de los docentes y la violencia sexista, y deben atender a los factores que explican el absentismo de los docentes y el que impartan clases particulares.



© UNESCO/Wild is the Game

CAPÍTULO 4

LA CRISIS DEL APRENDIZAJE AFECTA MÁS A LOS MÁS DESAVORECIDOS

Fotografía: Amina Sayeed/UNESCO

La escasez de docentes: En esta escuela de primaria de Shikarpur, Sindh (Pakistán), solo hay un docente para 100 alumnos de cinco grados distintos, de modo que a veces un alumno ocupa el lugar del docente





Introducción.....	209
La crisis mundial del aprendizaje: es urgente actuar....	209
Mejorar el aprendizaje a la vez que se amplía el acceso.....	222
Una educación de baja calidad deja una herencia de analfabetismo.....	227
Conclusión.....	233

Si bien en el último decenio muchos países han logrado avances considerables en la escolarización de más niños, las mejoras en la calidad no han seguido siempre el mismo ritmo. Los niños desfavorecidos son los más afectados debido a la escasez de docentes capacitados, infraestructuras al límite de sus posibilidades y el suministro insuficiente de materiales de enseñanza. En este capítulo se muestra que, si los encargados de la formulación de políticas de todos los países no adoptan medidas encaminadas a mejorar el aprendizaje para todos, otra generación de niños y jóvenes no podrá ejercer su derecho a una educación de buena calidad.

Introducción

La educación de calidad es el eje de los objetivos de la Educación para Todos, pero muchos países no consiguen siquiera que sus niños adquieran las competencias más básicas en lectura y matemáticas. En un mundo de igualdad de oportunidades en la enseñanza, los logros de los alumnos en la escuela deberían estar determinados por su capacidad y esfuerzo antes que por las circunstancias de su nacimiento. Pero la realidad es que factores como la pobreza, el género, la etnia, las discapacidades y el lugar de nacimiento de un niño determinan más sus posibilidades de ir a la escuela y de aprender, una vez en ella.

Aunque muchos países han logrado durante el decenio pasado avances considerables en el acceso a la educación, estos no siempre han venido acompañados de una mejoría de la calidad. Lo más probable es que las personas desfavorecidas sean las que más sufran, debido al número insuficiente de docentes con preparación, la limitación de las infraestructuras y la dotación insuficiente de materiales didácticos. Sin embargo, como se muestra en este capítulo, los países pueden ampliar el acceso a la escuela a la vez que mejoran la equidad de la enseñanza. Si los responsables políticos no aplican medidas para mejorar la enseñanza para todos, habrá otra generación de niños y jóvenes que no disfruten del derecho a una educación de buena calidad.

La crisis mundial del aprendizaje: es urgente actuar

Millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria no han adquirido siquiera las competencias más básicas en lectura y matemáticas. Incapaces de leer o entender una simple oración, estos niños están mal preparados para dar el paso a la enseñanza secundaria. Algunos, que efectivamente acceden a la enseñanza secundaria, no tienen ni siquiera un nivel mínimo de competencias. Las desigualdades extremas en el logro de los requisitos más básicos de la enseñanza, tanto comparando entre países como dentro de los mismos, se añaden a la crisis mundial del aprendizaje, que requiere actuar de forma urgente.

La gravedad de la crisis del aprendizaje queda de manifiesto de forma más completa si se incluyen todos los niños que incluso no inician o no terminan la escuela primaria. Las estimaciones incluidas en este Informe sugieren que de los 650 millones de niños en edad de cursar la primaria, al menos 250 millones no adquieren los conocimientos básicos de lectura y matemáticas.¹ De estos últimos, cerca de 120 millones tienen poca o nula experiencia de escolarización primaria, al no haber llegado siquiera al cuarto grado. Los 130 millones restantes permanecen en la escuela primaria al menos cuatro años, pero no alcanzan los niveles de referencia mínimos de aprendizaje.

Las grandes diferencias entre las regiones y los países ponen de manifiesto la magnitud de la crisis

A escala mundial, las diferencias en el nivel de aprendizaje entre regiones son muy grandes. En América del Norte y Europa Occidental, el 96% de los niños llega al cuarto grado y adquiere el nivel de referencia mínimo de aprendizaje en lectura. En cambio, solo un tercio de los niños de Asia Meridional y Occidental, y dos quintos de los del África Subsahariana llegan al cuarto grado y adquieren los conocimientos básicos (Gráfico 4.1). Estas dos regiones juntas suman más de tres cuartos de los niños que no consiguen el nivel mínimo de aprendizaje.

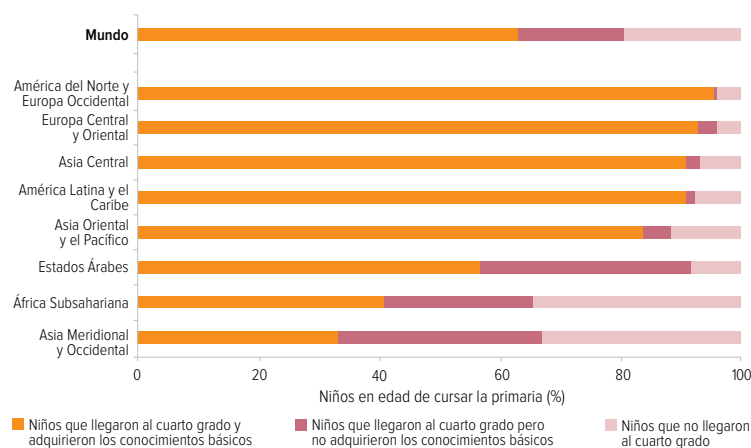
Las evaluaciones internacionales y regionales no abarcan todos los países y no pueden medir todos los aspectos de la calidad de la educación, pero sí indican si los niños adquieren las competencias más fundamentales. Un análisis realizado para este Informe, en el que se utiliza información sobre la entrada en la escuela y la progresión escolar, y se sitúa a los países en una escala común de logros del aprendizaje, indica que la crisis del aprendizaje está muy extendida. De los 85 países sobre los que se disponía de información completa, en 21 de ellos menos de la mitad de los niños adquieren los

Al menos 250 millones no adquieren los conocimientos básicos de lectura y matemática

1. La cifra es una estimación basada en datos de las siguientes fuentes internacionales y regionales: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), el Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), el Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (PASEC) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Para más información sobre la metodología, véase la nota técnica en el sitio web del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

CAPÍTULO 4

Gráfico 4.1: 250 millones de niños no logran adquirir los conocimientos básicos de lectura
Porcentaje de niños en edad de cursar la primaria que no llegan al cuarto grado o no adquieren un nivel mínimo de aprendizaje en lectura, por región



Notas: La definición de niños que llegaron al cuarto grado se basa en la metodología para calcular la tasa previsible de terminación de estudios de la cohorte. La definición de logro de un nivel mínimo de aprendizaje se basa en un proceso de presentación de los resultados de diversas encuestas a través de una escala común.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), en base a 1) la tasa previsible de supervivencia de la cohorte hasta el cuarto grado; base de datos del IEU; 2) los logros del aprendizaje: Altinok (2013b), utilizando datos del PIRLS 2011, el SACMEQ 2007, el PASEC 2004-2008 y el SERCE 2006; y análisis de los equipos de las encuestas ASER India 2012 y ASER Pakistán 2012.

conocimientos básicos. De estos 21 países, 17 se sitúan en el África Subsahariana; los otros son la India, Mauritania, Marruecos y el Pakistán (Gráfico 4.2).

El coste de 250 millones de niños que no adquieren los conocimientos básicos equivale a 129.000 millones de dólares estadounidenses

Las flagrantes disparidades entre los países muestran que el lugar donde nacen los niños determina sus oportunidades de aprender. En el Níger, en un extremo de la escala, el 42% de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no lo hacen en una escuela o no llegan al cuarto grado. La mitad de los niños en edad de cursar la primaria llegan al cuarto grado pero no adquieren conocimientos. En consecuencia, solo ocho de cada cien niños en edad de cursar la primaria consiguen adquirir las competencias básicas en lectura. Del mismo modo, los estudiantes de otros países de África Occidental tienen que enfrentarse a la falta de oportunidades de aprendizaje. En Benin, Côte d'Ivoire y Malí, menos de un niño de cada cinco adquiere los conocimientos básicos. En el otro extremo de la escala, en los Países Bajos y Singapur, todos los niños en edad de cursar la primaria alcanzan los conocimientos básicos. Además, se estima que un niño de África Oriental o Meridional llega al mismo nivel de aprendizaje tras seis o siete años en la escuela que un niño de un país de la OCDE tras dos o tres años (Global Partnership for Education, 2012).

La comparación de países permite ver hasta qué punto depende del sistema educativo de un país que los niños adquieran las competencias básicas una vez que están en la escuela. En Kenya y Zambia, más de tres cuartos de los niños en edad de cursar la primaria lo hacen hasta más allá del cuarto grado, pero mientras que en Kenya el 70% de esos niños son capaces de leer, en Zambia solo son capaces de hacerlo el 44%.

Incluso en regiones donde los resultados en general son buenos, hay grandes diferencias entre los países. En América Latina y el Caribe, donde un promedio del 90% de los niños en edad de cursar la primaria saben leer, la proporción de niños que adquieren los conocimientos básicos se sitúa desde el 95% en la Argentina, Chile, Cuba, México y el Uruguay hasta menos del 80% en la República Dominicana, Guatemala, Honduras, Nicaragua y el Paraguay.

Los resultados en matemáticas de diversos países son más desalentadores todavía. En América Latina, solo alrededor de 70 de cada 100 niños aprenden los conocimientos básicos de esta materia. En Nicaragua, donde el 60% de los niños sabe leer, solo el 37% adquiere los conocimientos básicos de matemáticas. Incluso en Chile, donde la mayoría de los niños en edad de cursar la primaria aprende a leer, el 20% son incapaces de realizar operaciones básicas de matemáticas.

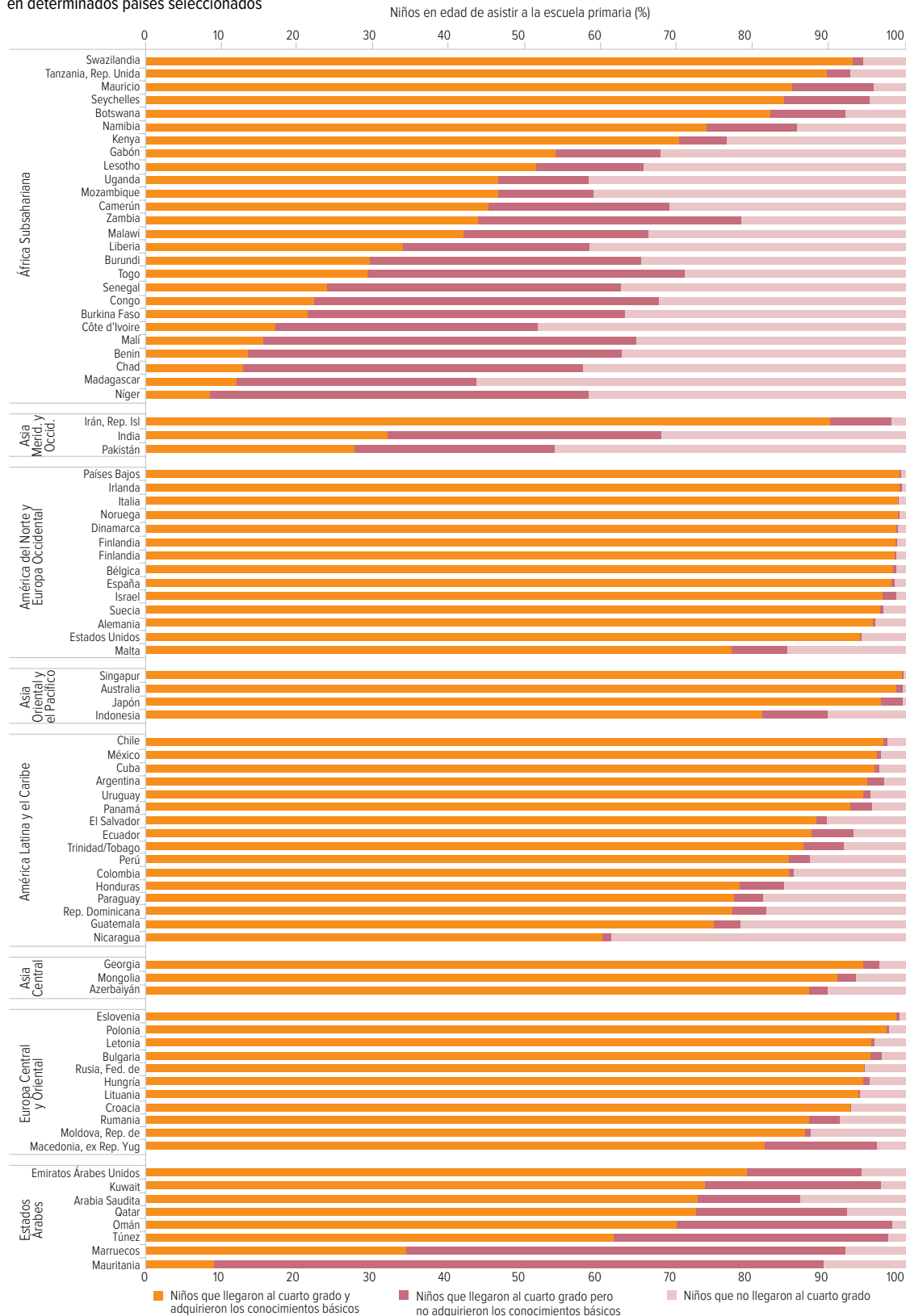
Algunos países más ricos presentan también en matemáticas unos resultados peores. Los Países Bajos son representativos de la mayoría de los países ricos porque han conseguido que casi todos los niños en edad de cursar la primaria adquieran las competencias básicas en lectura y matemáticas. Pero en España, mientras que la mayoría adquieren los conocimientos básicos de lectura, el 8% no alcanza el nivel de referencia mínimo de aprendizaje en matemáticas al finalizar el cuarto grado. De forma parecida, en Europa Central y Oriental, el sistema educativo de Eslovenia consigue que casi todos los niños en la escuela adquieran unos conocimientos básicos de matemáticas, mientras que en Turquía el 17% de los niños no lo hacen.

La crisis del aprendizaje no solo tiene un coste para las ambiciones futuras de los niños, sino también para las finanzas de los gobiernos.

La crisis mundial del aprendizaje: es urgente actuar

Gráfico 4.2: Los resultados del aprendizaje varían considerablemente de un país a otro

Porcentaje de alumnos en edad de asistir a la escuela primaria que llegaron al cuarto grado y adquirieron el nivel mínimo de aprendizaje en lectura, en determinados países seleccionados



Notas: Véanse las notas del Gráfico 4.1.

Fuentes: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), en base a 1) la tasa previsible de supervivencia de la cohorte hasta el cuarto grado: base de datos del IEU; 2) los logros del aprendizaje: Altinok (2013b), utilizando datos del PIRLS 2011, el SACMEQ 2007, el PASEC 2004-2008 y el SERCE 2006; y análisis de los equipos de las encuestas ASER India 2012 y ASER Pakistán 2012.

CAPÍTULO 4

En países donde parece haber un bajo coste por alumno de primaria, este coste puede ser considerablemente más elevado si solo se contabilizan los alumnos que efectivamente aprenden. El coste de 250 millones de niños que no adquieren los conocimientos básicos equivale a 129.000 millones de dólares estadounidenses, o lo que es igual al 10% del gasto mundial en educación primaria. Treinta y siete países malgastan al menos la mitad de la cantidad que dedican a la educación primaria de esta forma.

Para muchos países, gastar poco supone un falso ahorro. Veinticinco países gastan menos de 150 dólares estadounidenses por alumno que asiste a la escuela primaria, de los que todos menos dos (Camboya y el Pakistán) están en el África Subsahariana. En 23 de ellos, el coste por alumno que aprende es más del doble del coste por alumno a secas y en 13 países es más del triple. En Burundi, por ejemplo, el gasto por alumno es solo de 60 dólares estadounidenses; pero, si solo se tienen en cuenta los alumnos que adquieren los conocimientos básicos, el gasto aumenta por alumno hasta 204 dólares estadounidenses, o una suma total de 50,3 millones de dólares estadounidenses, lo que equivale al 70% del gasto nacional en educación primaria.

Las deficiencias de aprendizaje deben ser abordadas pronto

Las diferencias de aprendizaje se manifiestan a una edad temprana, incluso antes de que un niño empiece la escuela, de tal modo que es probable que los niños que procedan de un entorno con desventaja se beneficien más de las oportunidades educativas para la primera infancia. Las conclusiones del informe PISA 2009 establecían que los alumnos de 15 años que habían asistido a por lo menos un año de enseñanza preescolar superaban en resultados a sus compañeros que no lo habían hecho (OCDE, 2010). En la Argentina, la repercusión en el rendimiento en la escuela primaria de asistir a la enseñanza preescolar era el doble para los alumnos de contextos pobres que para otros alumnos (UNESCO, 2012a).

En los países más pobres, millones de niños empiezan la escuela primaria con poca o ninguna experiencia preescolar que les dé un punto de partida favorable, y sufren una mala alimentación,

lo que les resta potencial de aprendizaje. Los efectos de unos fundamentos tan débiles se manifiestan en las evaluaciones de los primeros grados, que muestran un cuadro alarmante. En 11 países, entre 22, al menos la mitad de los niños examinados en los grados segundo, tercero y cuarto fueron incapaces de leer una sola palabra de la primera frase de un texto (Global Partnership for Education, 2012). En Malí, donde la lengua utilizada en la enseñanza es el francés, una lengua distinta de la que la mayoría de los niños hablan en casa, el 92% de ellos eran incapaces de leer una sola palabra al finalizar el segundo grado.

La lengua en la que se imparte la enseñanza no es el único problema. En Malawi, el 96% de los niños en el segundo grado eran incapaces de leer una sola palabra en chichewa, la lengua que habla un gran número de niños. En algunos lugares del Pakistán, el 91% de los niños examinados en pastún no sabían leer una palabra al finalizar el segundo grado.

Asistir más tiempo a la escuela tampoco ayuda siempre a que los niños adquieran las competencias básicas. En Zambia, el 91% de los alumnos de segundo grado eran incapaces de leer una palabra en bemba (la lengua de enseñanza y lengua materna de la mayoría de los alumnos examinados), cifra que apenas se reducía al 78% en el tercer grado (Collins y otros, 2012).

Sin embargo, hay excepciones que dan a entender que las escuelas de mejor calidad pueden ser la diferencia. En Rwanda, por ejemplo, de los niños que empezaron el cuarto grado, solo el 13% eran incapaces de leer una palabra en kinyarwanda (Global Partnership for Education, 2012).

Muchas escuelas tampoco enseñan a los alumnos los conocimientos básicos de matemáticas durante los primeros años. En el Iraq, el 61% de los alumnos del segundo grado y el 41% de los del tercer grado eran incapaces de resolver correctamente una simple resta (Brombacher y otros, 2012a).

Los exámenes en los primeros grados muestran que las progresiones desiguales en el aprendizaje comienzan pronto y que las diferencias de logros se amplían según los niños van avanzando en la escuela primaria. Los niños

En el Iraq, el 61% de los alumnos del segundo grado y el 41% de los del tercer grado eran incapaces de resolver correctamente una simple resta

La crisis mundial del aprendizaje: es urgente actuar

necesitan saber leer correcta y rápidamente para entender lo que leen (Abadzi, 2010). En Jordania, los exámenes de lectura realizados en 2012 en los primeros grados mostraron que las diferencias entre los niños de distintos grupos de riqueza se ampliaban según los niños pasaban del segundo al tercer grado, y que los niños pobres aumentaban el número de palabras que leían por minuto solo de 15 a 19, mientras que la mejoría de los niños ricos era de 16 a 27, lo que daba a entender que las desventajas de los niños tienen mayor impacto cuando estos son mayores (Brombacher y otros, 2012b).

Las diferencias a escala mundial esconden las grandes desigualdades dentro de los países

Aunque las cifras medias de logros en el aprendizaje nos den una imagen general de la magnitud de la crisis del aprendizaje, pueden ocultar grandes desigualdades en el seno de los países. Las circunstancias de nacimiento privan a muchos niños de la oportunidad de ingresar en la escuela y de aprender, una vez que están dentro. La pobreza, el género, la situación geográfica, la lengua, la etnia y la discapacidad se traducen en que es probable que algunos niños tengan menos apoyo por parte de las escuelas para

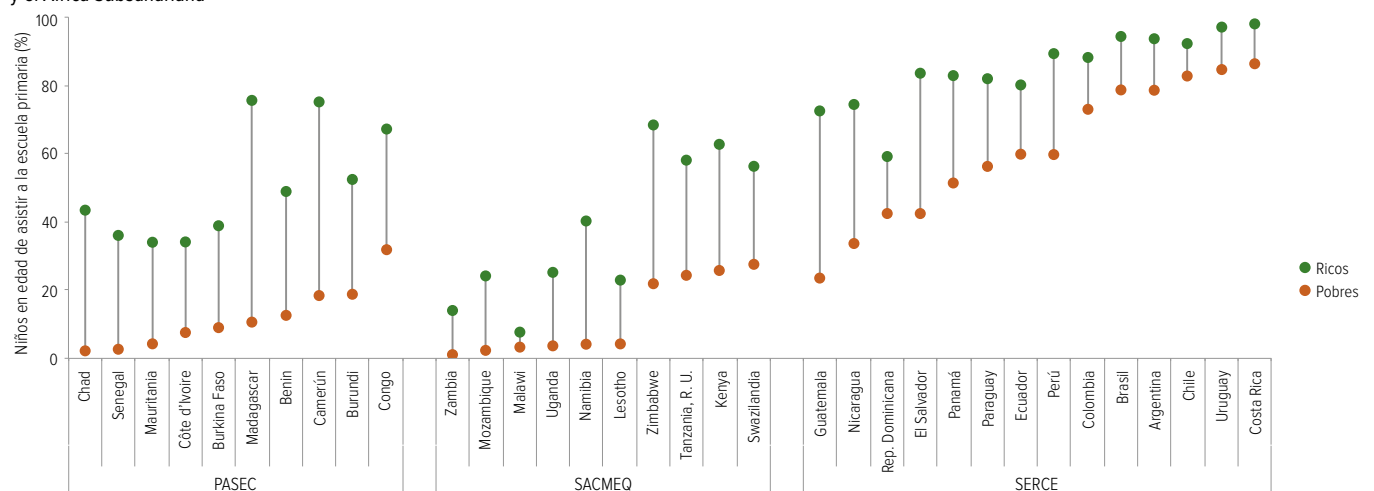
mejorar su aprendizaje. Estos niños pueden también tener que hacer frente a dificultades debidas al entorno donde viven, como la falta de acceso a alimentos nutritivos, que repercute en sus posibilidades de aprender. Los exámenes en que se tienen en cuenta estas circunstancias ponen de relieve las diferencias que los responsables políticos deberían intentar eliminar, por medio de esfuerzos especiales y medidas pensadas para atender a los marginados.

La pobreza priva a los niños de la oportunidad de aprender

Lo que un niño pueda aprender está muy influido por las desventajas heredadas que proceden de la pobreza y la desigualdad extrema. En el África Subsahariana, nacer en los hogares más pobres supone el grave riesgo de no tener una base sólida para el aprendizaje (Gráfico 4.3). En los 20 países africanos incluidos en este análisis, los niños de los hogares más ricos tienen más posibilidades no solo de terminar la escuela, sino también de alcanzar un nivel mínimo de aprendizaje una vez dentro. En 15 de estos países, no más de uno de cada cinco niños pobres llega al último grado y adquiere los conocimientos básicos.

En los países africanos, los niños de los hogares más ricos tienen más posibilidades de alcanzar un nivel mínimo de aprendizaje

Gráfico 4.3. La riqueza influye en la posibilidad de que los niños en edad de asistir a la escuela primaria adquieran los conocimientos básicos
 Porcentaje de niños que terminaron la escuela primaria y llegaron al nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas, en función de la riqueza, en América Latina y el África Subsahariana



Notas: La definición de niños que terminaron la escuela primaria abarca los que tienen edades comprendidas entre los 14 y los 18 años y se calcula utilizando los datos disponibles de encuestas a hogares del año más próximo a la encuesta de logros del aprendizaje. Por ricos/pobres se entiende los niños del cuartil más alto/más bajo, en términos del índice del estatus socioeconómico de las encuestas del SERCE, el PASEC y el SACMEQ. La definición de logro de un nivel mínimo de aprendizaje depende del indicador de referencia que se especifique en una encuesta determinada: nivel 1 (SERCE); nivel 1 (PASEC); y nivel 3 (SACMEQ).
Fuentes: 1) Datos de finalización de la primaria: para los países del SERCE: (2011); para los países del PASEC y el SACMEQ: cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de las encuestas sobre demografía y salud y de las encuestas con grupos de indicadores múltiples. 2) Logros del aprendizaje: Altinok (2013b), sobre la base de los datos de las encuestas del SERCE 2006, el PASEC 2004-2008 y el SACMEQ 2007.

CAPÍTULO 4

En Kenya, por término medio, los niños tienen mejores oportunidades de aprendizaje, pero existe una gran brecha entre ricos y pobres, principalmente porque más de la mitad de los que provienen de hogares pobres abandonan pronto la escuela, mientras que solo lo hace el 16% de los de hogares ricos. En consecuencia, alrededor de tres cuartos de los pobres no adquieren los conocimientos básicos, frente al 37% de los ricos. Aun así, la proporción de los que provienen de hogares pobres en Kenya y aprenden es similar a la de los de hogares ricos en Lesotho, Mozambique y Uganda.

En Namibia, hay una gran desigualdad entre los niños ricos y pobres. Mientras que el 40% de los que provienen de hogares ricos van a la escuela y aprenden, solo el 4% de los niños procedentes de entornos pobres terminan la escuela primaria y alcanzan el nivel mínimo de aprendizaje, principalmente porque es probable que abandonen la escuela antes de haber adquirido los conocimientos básicos. Una vez en la escuela, en torno a la mitad de los alumnos no aprenden, ya sean de hogares ricos o pobres.

En Malawi, muy pocos niños adquieren los conocimientos básicos, ya sean ricos o pobres, aunque los motivos varían. Para los pobres, la razón principal es que solo el 41% llegan hasta el final del ciclo de la primaria. Los ricos es más probable que estén escolarizados, pero la calidad de la educación es tan baja que el 72% van a la escuela pero no adquieren los niveles mínimos de aprendizaje. De todo ello resulta que solo el 3% de los pobres y el 8% de los ricos terminan la educación primaria y adquieren los conocimientos básicos.

Las diferencias entre ricos y pobres son incluso más extremas en muchos países de África Occidental, debido en gran medida a que los niños de hogares pobres no consiguen permanecer en la escuela. En Burkina Faso, por ejemplo, la mayoría de los que terminan el ciclo de primaria adquieren los conocimientos básicos. Pero solo un número muy reducido de niños pobres tienen esta oportunidad: en torno al 90% de ellos no lo terminan, frente al 54% de los ricos.

Incluso en América Latina, donde el rendimiento es por lo general más alto, los niños de entornos desfavorecidos están muy retrasados con respecto a sus compañeros más ricos. Sin embargo, los

patrones de desigualdad varían de un país a otro. En Chile, Costa Rica y el Uruguay, al menos el 80% de los niños terminan la educación primaria y adquieren los niveles mínimos de matemáticas, ya sean ricos o pobres. Sin embargo, las diferencias de riqueza adquieren unas dimensiones considerables en algunos países de la región. En El Salvador, el 40% de los niños de los hogares más pobres no terminan la educación primaria, frente al 5% de los niños ricos. Las diferencias de riqueza siguen siendo amplias en cuanto a los resultados del aprendizaje de los niños que se mantienen dentro del sistema educativo: el 42% de los niños de los hogares más pobres terminan la educación primaria y adquieren los conocimientos básicos, frente al 84% de los que provienen de los hogares más ricos. Guatemala no es solo uno de los países de la región con peores resultados, sino que también es el que presenta las mayores diferencias entre ricos y pobres: casi tres cuartos de los ricos adquieren los conocimientos básicos frente a solo un cuarto de los más pobres, principalmente debido a que los más pobres no terminan el ciclo de la primaria.

Ser pobre y mujer es una doble desventaja

Las desigualdades basadas en la riqueza son solo una parte de la historia. El género incrementa las desigualdades que la riqueza genera en términos de resultados del aprendizaje de los niños en edad de cursar la primaria. En Benin y el Senegal, los niños ricos rinden mejor que las niñas ricas. Ser pobre y mujer también supone una doble desventaja. En Benin, alrededor del 60% de los niños ricos continúan en la escuela y adquieren las competencias básicas en matemáticas, frente a solo el 6% de las niñas pobres. Estas diferencias ponen de relieve la necesidad de enfocar las políticas en la eliminación de las diferencias de género (Gráfico 4.4).

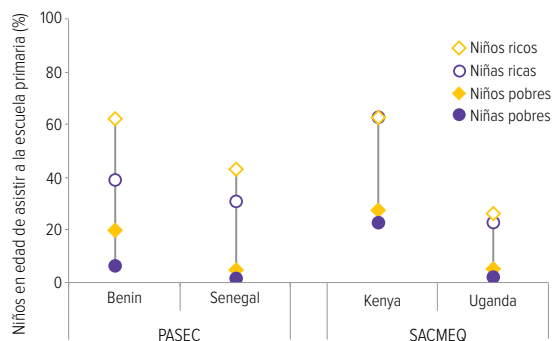
En Kenya y Uganda, la discriminación de género hacia las niñas también se produce en los hogares más pobres. En los hogares más pobres, el 23% de las niñas kenyanas terminan la enseñanza primaria y adquieren los conocimientos básicos, frente al 29% de los niños.

El lugar donde viven los niños influye en su aprendizaje

Vivir en zonas rurales o en lugares desfavorecidos de un país provoca a menudo que los niños tengan un riesgo mayor de no adquirir

Gráfico 4.4: Las niñas más pobres tienen las dificultades mayores para aprender

Porcentaje de niños que terminaron la escuela primaria y adquirieron el nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas, por género y riqueza, en determinados países seleccionados, 2005-2007



Notas: Véase la nota del Gráfico 4.3.

Fuentes: 1) Finalización de la primaria: cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de las encuestas sobre demografía y salud. 2) Logros del aprendizaje: Altinok (2013b), sobre la base de los datos de las encuestas del PASEC y el SACMEQ.

los niveles mínimos de rendimiento. Vivir en estas zonas refuerza las desventajas debidas a la pobreza, lo que en parte se explica por la distribución desigual de recursos en esas zonas del país, normalmente con falta de escuelas, docentes y materiales didácticos.

En la República Unida de Tanzania, donde el promedio de resultados en matemáticas es mejor que en cualquier otra parte de África Meridional y Oriental, solo el 25% de los niños pobres que viven en zonas rurales van a la escuela y aprenden, frente al 63% de los niños ricos que viven en zonas urbanas (Altinok, 2013c).

En Ghana, las diferencias de aprendizaje asociadas a la geografía empiezan en los primeros grados y aumentan a lo largo de los distintos niveles de la enseñanza. De acuerdo con los datos de una evaluación nacional, el porcentaje de alumnos de tercer grado de zonas urbanas que alcanzaron unos niveles mínimos de dominio del inglés era en 2011 el doble del de los alumnos de las zonas rurales. Las diferencias en el rendimiento del aprendizaje aumentan en el sexto grado, en el que es casi tres veces más probable que los alumnos urbanos alcancen unos niveles mínimos de lectura (Ministerio de Educación de Ghana, 2012b).

Las diferencias de rendimiento entre el campo y la ciudad se manifiestan también en otros

lugares del mundo. En algunos países de América Latina, incluidos El Salvador, Guatemala, Panamá y el Perú, las diferencias de rendimiento en matemáticas y lectura entre los alumnos de las zonas rurales y las urbanas supera los 15 puntos porcentuales (Altinok, 2013c).

Además de las diferencias entre el campo y la ciudad, las regiones dentro de los países pueden presentar amplias diferencias de resultados. Estas diferencias geográficas dentro de los países reflejan a menudo los mapas de la pobreza nacional. En Sudáfrica, dos de las provincias más ricas, El Cabo Occidental y Gauteng, tuvieron el porcentaje más alto de alumnos con un rendimiento por encima del nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas y lectura en la evaluación nacional del SACMEQ 2007 (Spaull, 2011). En estas dos provincias, casi el 60% de los estudiantes tuvieron resultados por encima del nivel mínimo de aprendizaje en matemáticas mientras que en la provincia más pobre, Limpopo, solo el 11% tuvieron esos resultados (Moloi y Chetty, 2010).

La desventaja geográfica se agrava a menudo con la pobreza y el género. Los nuevos análisis para este Informe de los informes anuales de la situación de la educación (ASER) las zonas rurales de la India y el Pakistán ofrecen un cuadro esclarecedor de cómo interactúan las desigualdades. En las zonas rurales de la India se dan unas diferencias muy grandes entre los estados más ricos y los más pobres, pero incluso dentro de los estados más ricos, las niñas más pobres tienen un rendimiento mucho más bajo. En los estados más ricos de Maharashtra y Tamil Nadu, la mayoría de los niños de las zonas rurales llegó al quinto grado en 2012. Sin embargo, solo el 44% de los estos niños en el grupo de edad de cursar el quinto grado en Maharashtra y el 53% en Tamil Nadu podían resolver una resta de dos dígitos (Gráfico 4.5A). Entre los niños ricos de las zonas rurales de estos estados, las niñas rindieron mejor que los niños, con cerca de dos de cada tres niñas capaces de hacer esas operaciones. Sin embargo, a pesar de la riqueza relativa de Maharashtra, las niñas pobres de las zonas rurales de ese lugar rindieron solamente un poco mejor que sus homólogas del estado de Madhya Pradesh, más pobre.

CAPÍTULO 4

La pobreza extendida en Madhya Pradesh y Uttar Pradesh influye en las posibilidades de permanecer en la escuela hasta el quinto grado. En Uttar Pradesh, el 70% de los niños pobres llegan hasta el quinto grado frente a la casi totalidad de los niños de hogares ricos que lo consiguen. De forma parecida, en Madhya Pradesh, el 85% de los niños pobres llega al quinto grado, frente al 96% de los niños ricos. Una vez en la escuela, las niñas pobres tienen menos posibilidades de adquirir los conocimientos básicos: no más de una de cada cinco niñas pobres en Madhya Pradesh y Uttar Pradesh son capaces de realizar operaciones matemáticas básicas. Las inmensas diferencias en la India apuntan a un fallo a la hora de dirigir los apoyos adecuadamente a quienes más los necesitan.

Las posibilidades de adquirir las competencias básicas son extremadamente desiguales en las zonas rurales del Pakistán, donde algunas provincias presentan resultados mucho mejores que otras (Gráfico 4.5B). En Baluchistán, solo el 45% de los niños en edad de cursar el quinto grado (escolarizados o no) podían resolver una resta de dos dígitos, mientras que en la provincia más rica del Punjab, podían resolverla el 73%.² Una explicación de estas diferencias es la probabilidad de que un niño entre en la escuela y permanezca hasta el quinto grado: el 53% en Baluchistán llegan al quinto grado y el 69% en el Punjab. Otra explicación es que las condiciones de escolarización son notablemente mejores en el Punjab: de los que estaban en el quinto grado, el 84% sabían hacer una resta de dos dígitos, frente al 71% en Baluchistán.

La interrelación entre la geografía, el género y la pobreza es una causa potente de exclusión. Incluso en la provincia más rica del Punjab, solo cerca de la mitad de las niñas pobres en edad de cursar el quinto grado sabían hacer una simple resta, frente a más del 80% de los niños ricos. Las niñas de hogares pobres de Baluchistán se enfrentan a graves deficiencias de aprendizaje (solo cerca de un cuarto adquieren las competencias básicas en matemáticas), mientras que los niños de hogares ricos tuvieron un rendimiento mucho mejor, próximo al promedio del Punjab.

2. Unas diferencias similares existen en el caso de las competencias en lectura. En Baluchistán, solo el 24% de los niños de 11 años de edad podían leer un texto en su propio idioma, frente a casi el 60% en el Punjab.

Hablar una lengua minoritaria puede ser causa de desventaja

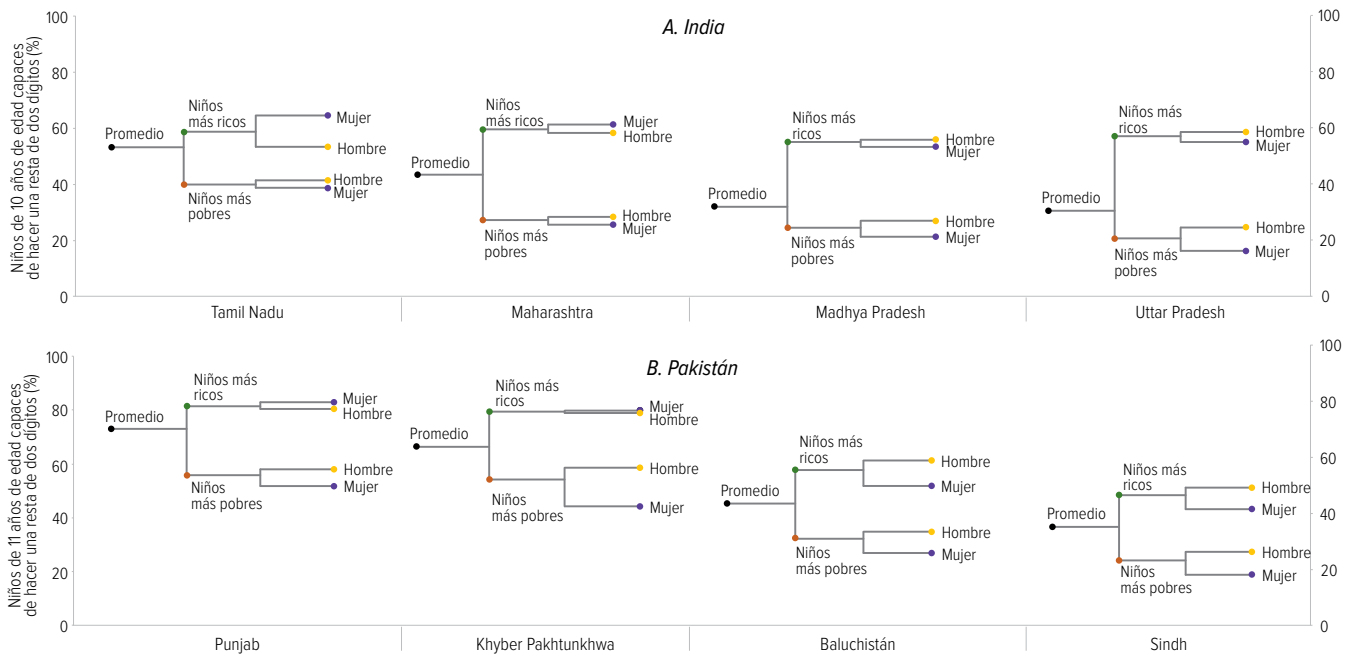
Nacer en el seno de una minoría étnica o de un grupo lingüístico minoritario puede afectar gravemente no solo a las posibilidades de que el niño acceda a la escuela, sino también de que aprenda, una vez dentro. La lengua y la pertenencia étnica están estrechamente entrelazadas. Aunque la lengua que el niño habla en casa sea a menudo un elemento fundamental de la identidad personal y la pertenencia al grupo, la lengua puede ser una causa importante de desventaja en la escuela, porque en muchos países los niños aprenden y se examinan en una lengua distinta de la que hablan en casa. Sus padres pueden carecer también de competencias en lectura o de familiaridad con las lenguas oficiales que se utilizan en la escuela. Unos programas bilingües bien diseñados e impartidos por docentes cualificados pueden facilitar que los niños aprendan tanto en su lengua materna como en la lengua oficial.

De acuerdo con la evaluación del PIRLS 2011, en siete países al menos el 10% de los alumnos declararon que hablaban un idioma en casa distinto de la lengua en la que se les había examinado. En todos estos países, las posibilidades que tenían de adquirir los niveles mínimos de aprendizaje en lectura eran menores que las de los estudiantes que hablaban en casa la misma lengua en la que se examinaban. En la República Islámica del Irán, en torno a un quinto de los que se examinaron en farsi, la lengua oficial de la enseñanza, declaraban hablar un idioma distinto en casa. De ellos, solo la mitad aproximadamente lograron el nivel mínimo de aprendizaje, frente a más del 80% de los que hablaban farsi (Altinok, 2013c).

En muchos lugares de África Occidental, el francés sigue siendo la lengua principal de la enseñanza, de tal forma que la gran mayoría de los niños aprenden desde los primeros grados en una lengua distinta a la que están acostumbrados, lo que perjudica gravemente sus posibilidades de aprendizaje. En Benin, por ejemplo, más del 80% de los alumnos de quinto grado que hablaban en casa la lengua en la que se examinaban lograron el nivel mínimo de aprendizaje en lectura, frente a menos del 60% de los nueve de cada 10 alumnos que hablaban otra lengua (Altinok, 2013c).

Gráfico 4.5: En la India y el Pakistán, es menos probable que las niñas pobres sepan hacer unas operaciones matemáticas básicas

Porcentaje de los niños de 10 y 11 años de edad capaces de realizar una resta de dos dígitos, por género y riqueza, en una selección de estados y provincias de las zonas rurales de la India y el Pakistán, 2012



Notas: El análisis incluye a todos los niños de 10 años (India) y 11 años (Pakistán), estén escolarizados o no. Por más ricos/más pobres se entiende los niños que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación socioeconómica ASER.

Fuentes: Análisis de los equipos de las encuestas del ASER India y ASER Pakistán 2012.

Los grupos indígenas se enfrentan a menudo a una discriminación en la escuela que se refuerza por el hecho de que la lengua que se emplea en el aula puede que no sea la que ellos hablen. En el Perú, las diferencias en los resultados de los exámenes de segundo grado entre los niños indígenas y los que no lo son resultan considerables y van en aumento. En 2011, los hispanohablantes tenían siete veces más probabilidades que los hablantes de una lengua indígena de alcanzar un nivel satisfactorio en lectura. Los avances registrados se debían principalmente a los mejores niveles de aprendizaje de los hispanohablantes; la proporción de hablantes de lenguas indígenas que alcanzaron un nivel satisfactorio se mantuvo en torno al 4% (Guadalupe y otros, 2013).

Los programas bilingües en el Perú pretenden conseguir que los niños puedan aprender en su propia lengua, además del español. Sin embargo, los niños que asistieron a esos programas tuvieron malos resultados en ambas lenguas. En el cuarto grado, solo uno de cada 10 hablantes de quechua de los programas

bilingües y uno de cada 20 hablantes de otras lenguas indígenas lograron un nivel satisfactorio en su propia lengua. Sus resultados en español son igualmente malos (Guadalupe y otros, 2013). Esto pone de manifiesto lo importante que es no solo ofrecer una enseñanza en la lengua propia del niño, sino también garantizar que las escuelas tengan suficiente calidad para conseguir que el aprendizaje se produzca. Un estudio concluyó que la mitad de los docentes de las escuelas donde se impartía una enseñanza bilingüe en el sur del Perú no sabían hablar la lengua local indígena (Cueto y otros, 2009).

En matemáticas también, la lengua, la cultura y la pobreza interaccionan a menudo produciendo un riesgo extremadamente alto de retraso. Los estudiantes pobres que hablan una lengua minoritaria en casa figuran entre los que tuvieron peores resultados. En Turquía, por ejemplo, los alumnos pobres de cuarto grado que hablan otra lengua que el turco, principalmente el kurdo, son los que tuvieron un rendimiento más bajo en las pruebas del TIMSS. Alrededor del 40% de los niños pobres

En el Perú, los hispanohablantes tienen siete veces más probabilidades que los hablantes de una lengua indígena de alcanzar un nivel satisfactorio en lectura

CAPÍTULO 4

hablantes de otro idioma que el turco alcanzaron el nivel de referencia mínimo de aprendizaje en matemáticas, apenas la mitad del promedio nacional (Altinok, 2013c).

Igualmente, solo el 47% de los estudiantes pobres de las zonas rurales de Guatemala que hablan una lengua minoritaria en casa (mayoritariamente indígena) alcanzaron el nivel mínimo en matemáticas, mientras que el 88% de los estudiantes ricos de las zonas urbanas que hablan español alcanzaron ese nivel (Altinok, 2013c). El problema no se limita solo a que las escuelas pocas veces tienen en cuenta la diversidad lingüística: más de la mitad de la diferencia de rendimiento entre hablantes de lenguas indígenas y no indígenas se explica por el hecho de que los niños indígenas asisten a escuelas con escasos materiales didácticos, infraestructuras de peor calidad y docentes menos cualificados (McEwan y Trowbridge, 2007). Esto pone de manifiesto la importancia de corregir estas deficiencias para mejorar los resultados del aprendizaje de los niños indígenas.

Es más probable que abandonen la escuela los niños que aprenden menos

Los niños que no consiguen desarrollar sus competencias en lectura y matemáticas en los primeros años son incapaces de sacar partido de las oportunidades de aprendizaje posteriores dentro o fuera de la escuela. Es probable que su motivación por estudiar disminuya y que tengan más probabilidad de abandonar.

En Burundi, el Chad y Côte d'Ivoire, por ejemplo, quienes se examinaron al inicio del quinto grado que no habían logrado el nivel mínimo de aprendizaje en francés y matemáticas tenían menos probabilidad de participar en las pruebas de evaluación de final de curso. En Côte d'Ivoire, el 75% de los niños que lograban el nivel mínimo de aprendizaje al inicio del quinto grado se presentaban a las pruebas de final de curso, frente al 25% de quienes no lo habían logrado (Altinok, 2013c). Esto da a entender que el rendimiento académico al inicio del curso influye en el riesgo de perder días de clase o de abandonar antes de que termine el año escolar.

La investigación realizada para este Informe, utilizando el mismo conjunto de datos para hacer un seguimiento de los niños con el paso

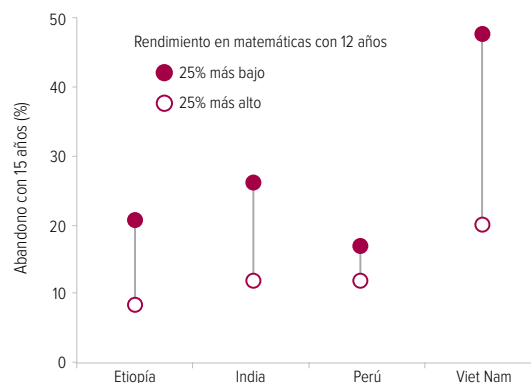
del tiempo en Etiopía, la India (Andhra Pradesh), el Perú y Viet Nam aporta más pruebas de que la falta de aprendizaje conduce a los niños al abandono escolar. En los cuatro países, los niños que tuvieron bajos resultados en matemáticas con 12 años eran más proclives a abandonar a la edad de 15 que los que habían obtenido mejores resultados. En Viet Nam, por ejemplo, casi la mitad de los niños de 12 años que habían tenido peores resultados abandonó a la edad de 15, frente a cerca de uno de cada cinco de los que habían obtenido mejores resultados (Gráfico 4.6). Las causas de la falta de aprendizaje y del abandono temprano pueden relacionarse. Los niños de los hogares más pobres son más proclives a ausentarse debido a problemas de salud o porque tienen que trabajar para su familia, como ejemplo de factores que afectarían tanto a su rendimiento como a la probabilidad de abandono escolar.

La desventaja se mantiene en la escuela secundaria

Muchos de los niños más marginados no cursan la enseñanza secundaria. Entre quienes lo hacen, los problemas a los que tuvieron que hacer frente en los primeros años escolares siguen marcándoles con un bajo rendimiento, incluso en países con más recursos, conforme a los datos del último TIMSS para alumnos de octavo grado. En Sudáfrica, por ejemplo,

Gráfico 4.6: Quienes aprenden menos son más proclives al abandono

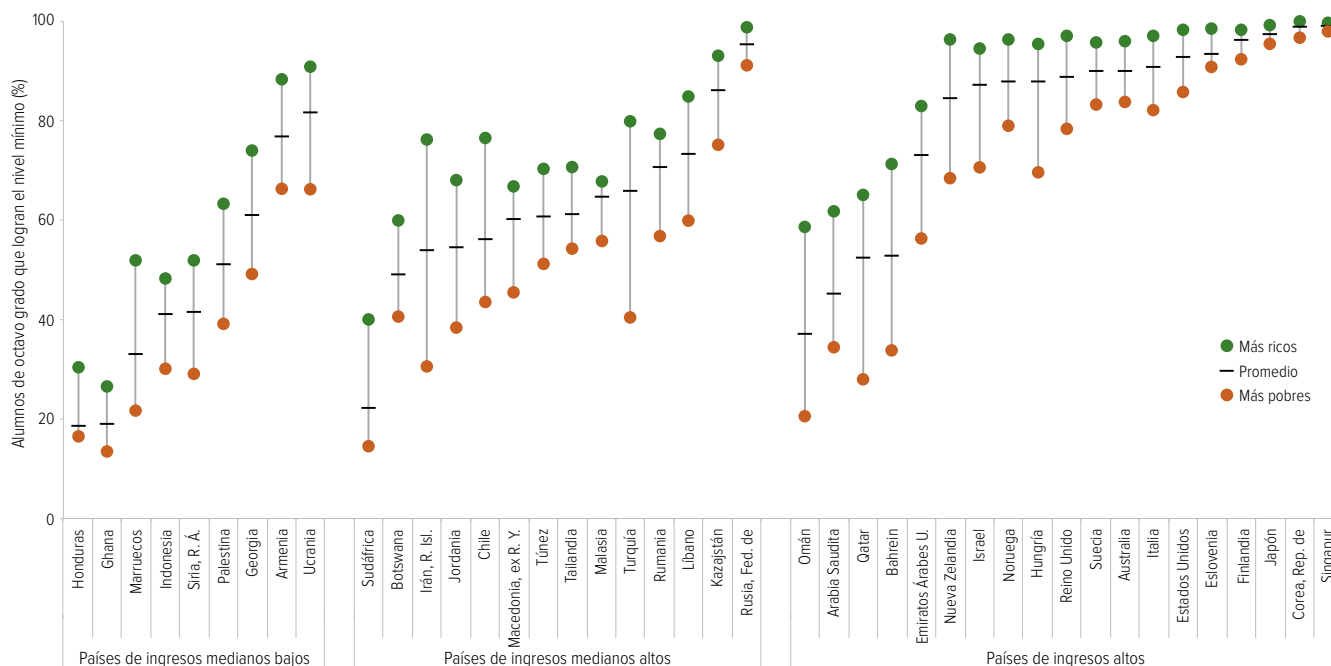
Porcentaje de niños de 12 años escolarizados en 2006 que en 2009, a los 15 años, habían abandonado, por nivel de rendimiento en matemáticas con 12 años, en Etiopía, la India, el Perú y Viet Nam



Fuente: Rolleston y otros (2013), sobre la base de las encuestas del programa Young Lives.

Gráfico 4.7: La pobreza dificulta el aprendizaje en el primer ciclo de la secundaria

Porcentaje de alumnos de octavo grado que puntuaron por encima del nivel de referencia internacional más bajo en matemáticas, por riqueza, en determinados países seleccionados, TIMSS 2011



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los estudiantes que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación socioeconómica del TIMSS.

Fuente: Altinok (2013c), sobre la base de los datos del TIMSS 2011.

hay una diferencia de aprendizaje muy grande entre ricos y pobres, ya que solo el 14% de los adolescentes pobres logran el nivel mínimo de matemáticas. Ese nivel es comparable al de los alumnos pobres de Ghana, un país cuya riqueza es inferior a una quinta parte de la de Sudáfrica (Gráfico 4.7).

Estas diferencias de riqueza no son inevitables. Botswana ha logrado unos niveles de aprendizaje mucho mejores gracias a que las diferencias entre ricos y pobres son mucho más pequeñas. Mientras que el rendimiento de Sudáfrica es parecido al de algunos de los países participantes en la evaluación del TIMSS que presentaron peores resultados y que son más pobres, el nivel de Botswana es igual al de países de ingresos medianos altos de otras regiones. Los más pobres de Botswana tienen unas posibilidades similares a las de sus homólogos de Chile, Jordania y Turquía, países que de promedio tienen mejores resultados, de lograr unos niveles de referencia mínimos. En algunos países, la diferencia entre ricos y pobres se hace más aguda en los últimos grados. En Chile, por ejemplo, mientras que

las diferencias son leves en el cuarto grado, en el octavo grado el 77% de los estudiantes ricos logran los niveles mínimos, frente al 44% de los estudiantes pobres. Las reformas educativas de los últimos años en Chile han producido, si cabe, un aumento de la desigualdad, lo que ha empujado a los estudiantes a protestar por el cambio. De modo similar, en Turquía, las diferencias aumentan del cuarto al octavo grado, ya que los estudiantes ricos tienen el doble de posibilidades que los estudiantes de lograr los niveles mínimos en el octavo grado.

Los adolescentes de hogares pobres tienen un rendimiento más bajo en la escuela secundaria, en particular en las zonas rurales. En muchos países, los pobres de zonas urbanas y de zonas rurales se enfrentan a desventajas parecidas de aprendizaje. En Colombia, por ejemplo, solo en torno al 10% de los alumnos pobres de zonas urbanas y rurales logran los niveles mínimos de matemáticas, frente al 55% de los ricos de zonas urbanas y rurales (Gráfico 4.8).

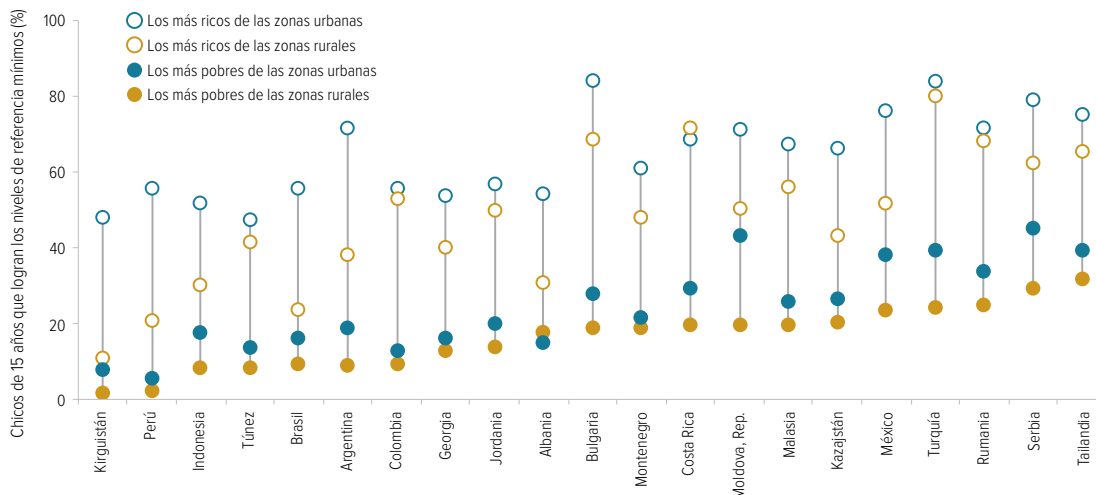
La desigualdad es a menudo más pronunciada entre quienes viven en zonas urbanas.

En Chile, las diferencias de aprendizaje entre ricos y pobres son leves en el cuarto grado pero se agravan en el octavo grado

CAPÍTULO 4

Gráfico 4.8: En la escuela secundaria, quienes aprenden menos son los pobres de las zonas rurales

Porcentaje de chicos de 15 años en el nivel 2 de matemáticas, o en un nivel superior, por riqueza y situación geográfica, en determinados países seleccionados, PISA 2009



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los estudiantes que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación económica, social y cultural del PISA.
Fuente: Altinok (2012), sobre la base de los datos del PISA 2009.

En la Argentina, más del 70% de todos los alumnos de 15 años provenientes de hogares ricos de zonas urbanas adquieren los conocimientos básicos de matemáticas, frente a solo el 18% de los pobres de zonas urbanas.

La diferencia entre ricos y pobres es mayor en las zonas urbanas que en las rurales en parte debido a que incluso los ricos de las zonas rurales no tienen acceso a escuelas de suficiente calidad que les permita lograr un nivel adecuado de aprendizaje. En el Brasil y el Perú, por ejemplo, el rendimiento de los ricos de las zonas rurales está más cerca de los niveles bajos de los pobres de las zonas rurales que de los niveles más altos de los ricos de las zonas urbanas.

Los países ricos no consiguen tampoco garantizar que los marginados puedan aprender

Los niveles de rendimiento de los países ricos son generalmente mejores, pero sus sistemas educativos también fallan con respecto a minorías importantes. Por ejemplo, en 2011, más del 10% de los estudiantes de octavo grado de Reino Unido y Noruega tuvieron un rendimiento inferior a los niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas. Si los países no solucionan la desigualdad y atienden a los

grupos marginados por la pobreza, la condición de inmigrantes y otros factores asociados con grandes desventajas, seguirán sin conseguir los niveles de aprendizaje que todos sus ciudadanos esperan y se merecen.

Los niños más pobres aprenden menos

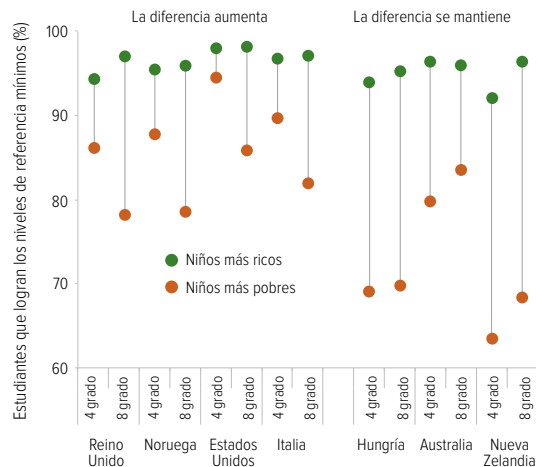
En países de la OCDE, como el Reino Unido, Italia, Nueva Zelandia y Noruega, los niños que nacen en hogares pobres corren el riesgo de aprender menos que otros estudiantes.³ Así sucede también en los Estados Árabes ricos, incluidos Bahrein, Omán, Qatar, la Arabia Saudita y los Emiratos Árabes Unidos (véase el Gráfico 4.7). Las posibilidades de que un alumno pobre de Omán logre los niveles mínimos de aprendizaje son similares, de promedio, a las de un estudiante de un país menos rico, como Ghana o Sudáfrica.

La evaluación del TIMSS 2011 también indica que la diferencia entre ricos y pobres aumenta en la medida en que los niños avanzan a través del sistema educativo en muchos países de

3. Esta conclusión del TIMSS 2011 está respaldada por los resultados del PISA. Un análisis de los países de la OCDE que participaron en las pruebas de lectura del PISA 2009 revela que los estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente corren mayor riesgo de estar entre los que tienen un rendimiento más bajo (OCDE, 2010). En promedio, un alumno favorecido socioeconómicamente tiene unos resultados 88 puntos más altos que un alumno desfavorecido socioeconómicamente, una diferencia que equivale a más de dos años de escolarización (OCDE, 2013d).

Gráfico 4.9: En los países desarrollados se dan grandes desigualdades de aprendizaje

Porcentaje de estudiantes que puntuaron por encima del nivel de referencia internacional más bajo en matemáticas, por riqueza y grado, en determinados países seleccionados, TIMSS 2011



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los estudiantes que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación socioeconómica del TIMSS.
Fuente: Altinok (2013b), sobre la base de los datos del TIMSS 2011.

ingresos altos. Mientras que los alumnos de contextos ricos son casi todos capaces de alcanzar los niveles mínimos tanto en el cuarto como en el octavo grado, las posibilidades de los estudiantes pobres de lograrlo disminuyen según se van haciendo mayores. En Inglaterra, por ejemplo, la diferencia entre ricos y pobres es de 8 puntos porcentuales en el cuarto grado, pero aumenta a 19 puntos porcentuales en el octavo grado. Los datos del informe nacional de Inglaterra para la evaluación del PISA 2009 mostraban también los problemas a los que tenían que enfrentarse los alumnos pobres en las escuelas: las competencias de los niños de contextos desfavorecidos iban, de promedio, con un retraso de dos años y medio respecto a las de quienes procedían de contextos más acaudalados, al final de la escolarización obligatoria, con 16 años de edad (Jerrim, 2012).

En Australia y Nueva Zelanda, el panorama de los alumnos pobres es particularmente desalentador, con amplias diferencias atribuibles a la riqueza que persisten tanto en el cuarto como en el octavo grado. En Nueva Zelanda, mientras que la mayoría de los estudiantes ricos adquirieron los niveles mínimos en ambos grados, solo alrededor de dos tercios de los estudiantes pobres lo lograron (Gráfico 4.9). Un estudiante pobre de Nueva Zelanda tiene, de

promedio, unas posibilidades similares a las del estudiante de Turquía de lograr los niveles exigidos.

Estas diferencias de rendimiento entre alumnos ricos y pobres no son inevitables. En los países de Asia Oriental, incluidos el Japón, la República de Corea y Singapur, todos los estudiantes rinden por encima de los niveles más bajos de aprendizaje. Así sucede también en Finlandia. Lo que marca la diferencia en estos países es que han implementado programas dirigidos específicamente al fomento de un aprendizaje equitativo, lo que incluye invertir en docentes cualificados (véase el Capítulo 6).

Los inmigrantes y los grupos indígenas se retrasan en los países desarrollados

Incluso en los países ricos que presentan mejores resultados, los estudiantes inmigrantes se enfrentan a un gran riesgo de marginación en la educación, lo que se traduce en que tienen niveles más bajos de aprendizaje. En Francia, Alemania y el Reino Unido, más del 80% de los estudiantes de 15 años logran, de promedio, los niveles de referencia mínimos de lectura. Pero los inmigrantes presentan unos resultados mucho peores: en el Reino Unido, la proporción de inmigrantes que consiguen estar por encima de los niveles de referencia mínimos no es mayor que el promedio de estudiantes de Turquía que lo consiguen, mientras que los resultados de los inmigrantes en Alemania equivalen a los de los estudiantes de Chile (Gráfico 4.10). En Francia, los inmigrantes tienen problemas especiales, ya que solo el 60% superan los niveles de referencia mínimos, lo que equivale al promedio de los estudiantes de México que lo consiguen.

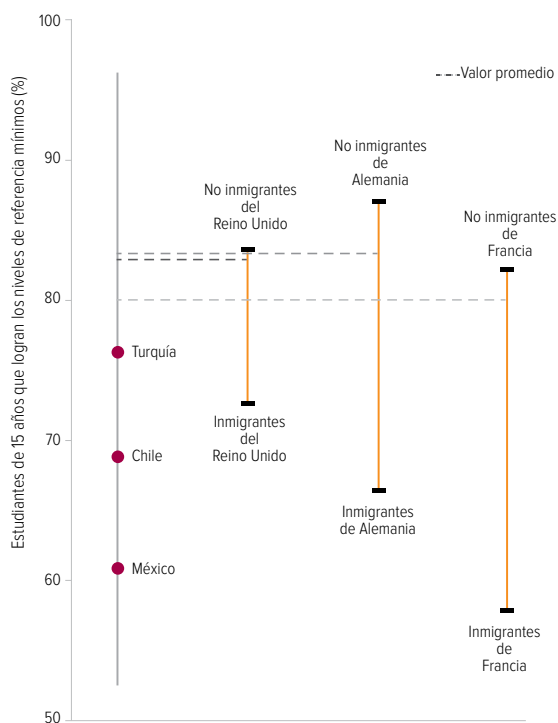
Las comparaciones genéricas entre niños de familias inmigrantes y no inmigrantes pueden esconder diferencias entre la experiencia de los inmigrantes de primera generación, así como las variaciones en función de la edad de llegada y del país de origen. Un análisis comparativo de países del PISA 2009 establecía que las diferencias eran más amplias entre los jóvenes inmigrantes que habían llegado más recientemente y que no hablaban en casa la lengua en la que se examinaban (Cobb-Clark y otros, 2012).

En Nueva Zelanda, mientras que la mayoría de los estudiantes ricos adquirieron los niveles mínimos en ambos grados, solo alrededor de dos tercios de los estudiantes pobres lo lograron

CAPÍTULO 4

Gráfico 4.10: Los niveles de aprendizaje más bajos en los países ricos son tan malos como los de los estudiantes de algunos países de ingresos medianos

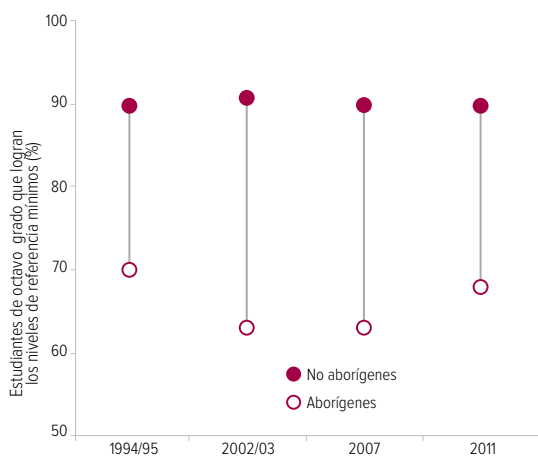
Porcentaje de estudiantes de 15 años en el nivel 2 de lectura, o más, inmigrantes y no inmigrantes, en determinados países seleccionados, PISA 2009



Fuente: Equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, análisis de Altinok (2012), sobre la base de los datos del PISA 2009.

Gráfico 4.11: En Australia, las diferencias de aprendizaje entre estudiantes aborígenes y no aborígenes se mantienen

Porcentaje de estudiantes de octavo grado que puntuaron por encima del nivel de referencia internacional más bajo en matemáticas, TIMSS 1994-2011



Fuente: Thomson y otros (2012), sobre la base de los datos de los TIMSS 1994-1995, 2002-2003, 2007 y 2011.

Kenya ha logrado que aumente mucho el número de niños que llegan al final de la escuela primaria y que mejore mucho el aprendizaje

Las dificultades a las que se enfrentan los niños indígenas son una de las razones que explican las grandes diferencias de aprendizaje entre los alumnos ricos y pobres de Australia y Nueva Zelanda. A pesar de que estas diferencias se constatan claramente en las pruebas de los alumnos, no han recibido la atención política adecuada y, por tanto, se han mantenido a lo largo de un decenio y medio. En Australia, cerca de dos tercios de los alumnos aborígenes logran los niveles de referencia mínimos de matemáticas en el octavo grado, entre 1994-1995 y 2011, frente a casi el 90% de sus compañeros no aborígenes (Gráfico 4.11).

Mejorar el aprendizaje a la vez que se amplía el acceso

Al haber más niños que nunca que entran en la escuela primaria y la terminan, muchas veces se dice que la ampliación del acceso conlleva inevitablemente una disminución de la calidad de la educación. Aunque un gran número de niños no adquieren los conocimientos básicos, algunos países han conseguido que asistan más niños a la escuela, a la vez que garantizan el aprendizaje, una vez dentro. El resultado es especialmente destacable si se tiene en cuenta que es probable que los nuevos incorporados provengan de hogares marginados, donde es posible que hayan experimentado desnutrición y pobreza, y donde los padres son a menudo analfabetos e incapaces de ayudarles en sus estudios. Aun así, debe hacerse mucho más para eliminar cuanto antes las diferencias, incluso en los países más ricos.

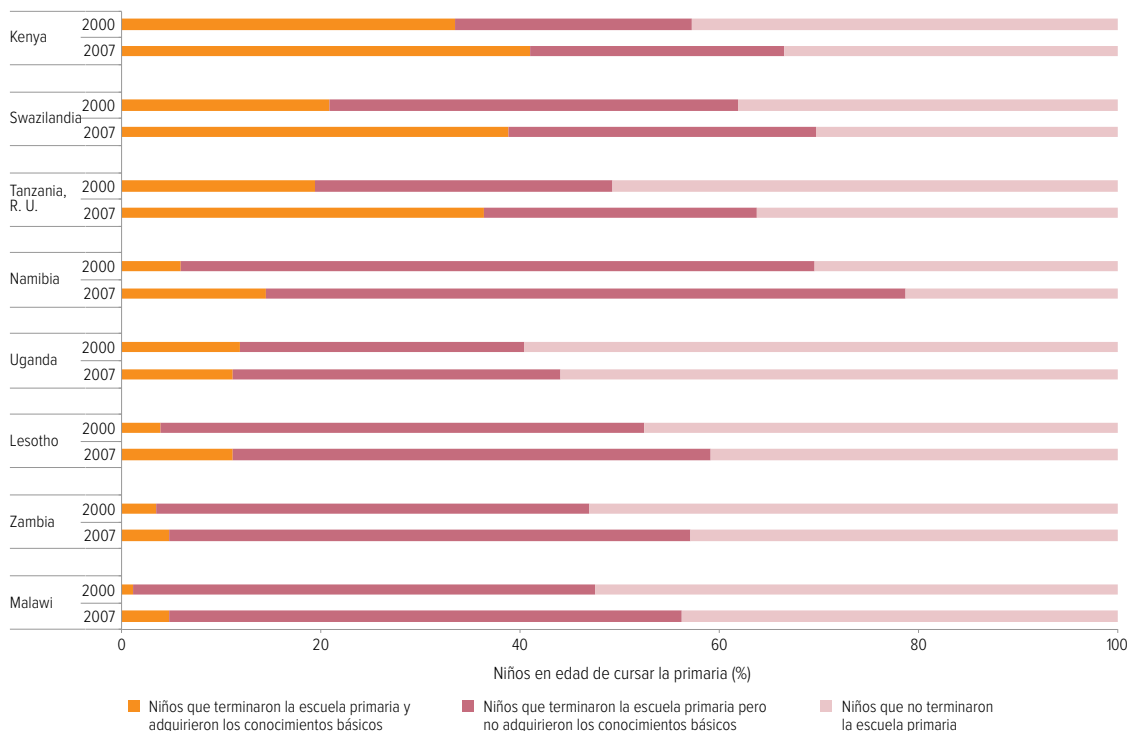
Acceso a la escuela y aprendizaje: la disyuntiva no es inevitable

Los países obtienen resultados muy diversos de sus esfuerzos por ofrecer a todos los estudiantes una escolarización de alta calidad. Si se comparan las experiencias de distintos países a lo largo del tiempo se puede obtener una imagen de la forma no solo de aumentar el número de niños que asisten a la escuela, sino también el de aquellos que aprenden.

Algunos países de África Meridional y Oriental han ampliado considerablemente la cobertura de la enseñanza, en especial de la primaria, a

Gráfico 4.12: Algunos países de África Meridional y Oriental han ampliado el acceso y mejorado el aprendizaje

Porcentaje de niños que terminaron la escuela primaria y lograron los niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas, en determinados países seleccionados, SACMEQ 2000 y 2007



Notas: La definición de niños que terminaron la escuela primaria abarca los niños de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años y se calcula utilizando una interpolación lineal de los datos de encuestas a hogares en los años cercanos a las encuestas sobre los resultados del aprendizaje.

Fuentes: 1) Terminación de la primaria: cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de las encuestas sobre demografía y salud. 2) Resultados del aprendizaje: Altinok (2013c), sobre la base de los datos del SACMEQ 2007, y Hungi y otros (2010), sobre la base de los datos del SACMEQ 2000.

la par que preservaban o incluso mejoraban los resultados del aprendizaje (Gráfico 4.12). Han conseguido estos resultados aun a pesar de que muchos niños que entraban en la escuela por primera vez en el período que va entre las dos encuestas del SACMEQ (2000 y 2007) provenían de entornos desfavorecidos, por lo que se podía esperar que tuviesen mayores dificultades de aprendizaje. Aunque la calidad de la educación ya era baja a principios del decenio en gran parte de África y todavía no ha alcanzado unos niveles satisfactorios, este avance pone en cuestión la opinión generalizada de que la calidad se ha deteriorado en su conjunto por la ampliación del acceso a la educación.

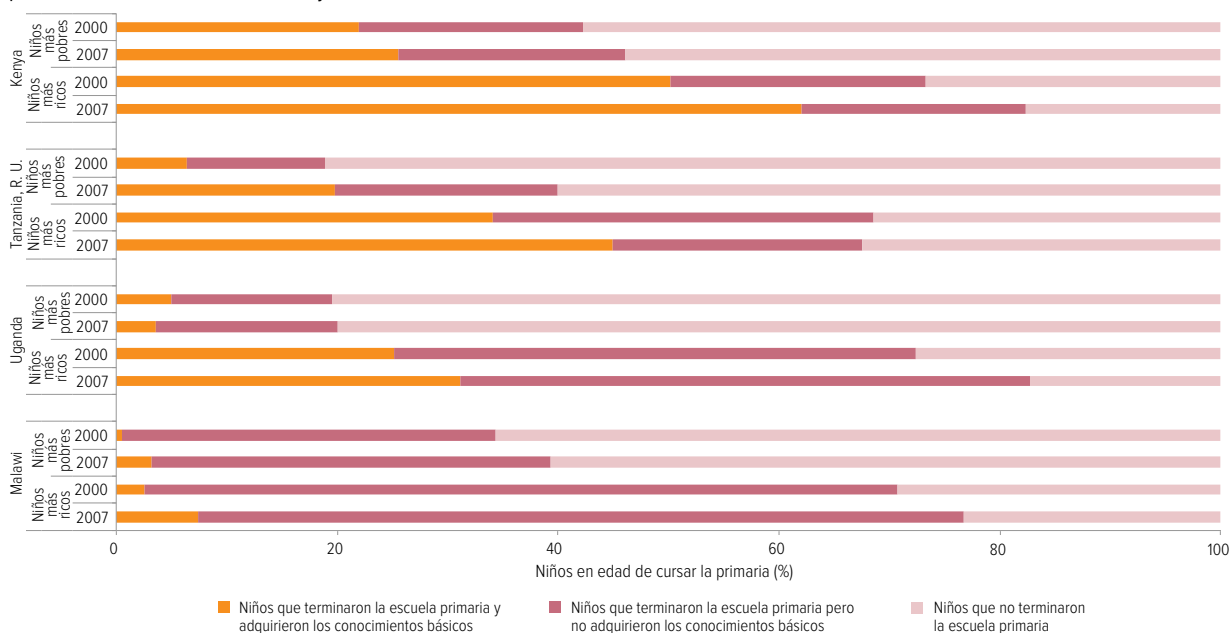
En los ocho países de la subregión sobre los que hay datos, entre 2000 y 2007 aumentó el número de niños que entraban en la escuela y la terminaban. Puede destacarse en particular el caso de Kenya y la República Unida de

Tanzania, que lograron que aumentara mucho el número de niños que llegaban al final de la escuela primaria, en parte gracias a la supresión de los costes de la matrícula en ella (la República Unida de Tanzania en 2001 y Kenya en 2003). Al mismo tiempo, también mejoraron los resultados del aprendizaje. En la República Unida de Tanzania, entre 2000 y 2007 aumentó la proporción de niños que terminaron la escuela primaria, de la mitad a dos tercios aproximadamente, a la vez que aumentaba la proporción de niños escolarizados y que adquirían los conocimientos básicos de matemáticas, del 19% al 36%. Ello equivale aproximadamente a 1,5 millones más de niños que adquirieron los conocimientos básicos. Aunque resulte todavía inaceptable que el 27% estuviesen escolarizados pero no adquiriesen los conocimientos básicos, el hecho de que los problemas de calidad fuesen ya patentes en 2000 da a entender que son inherentes al sistema

En la República Unida de Tanzania, entre 2000 y 2007 alrededor de 1,5 millones adicionales de niños adquirieron los conocimientos básicos

Gráfico 4.13: A pesar de los avances, los pobres siguen retrasados en el aprendizaje

Porcentaje de niños que terminaron la escuela primaria y alcanzaron los niveles de referencia mínimos de matemáticas, por riqueza, en determinados países seleccionados, SACMEQ 2000 y 2007



Notas: La definición de niños que terminaron la escuela primaria abarca a los niños comprendidos entre los 14 y los 18 años y se calcula utilizando una interpolación lineal de los datos de encuestas a hogares en los años cercanos a las encuestas sobre los resultados del aprendizaje. Por más ricos/más pobres se entiende a los estudiantes que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación socioeconómica del SACMEQ.

Fuentes: 1) Terminación de la primaria: cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de las encuestas sobre demografía y salud. 2) Resultados del aprendizaje: Altinok (2013c), sobre la base de los datos del SACMEQ 2007, y Hungi y otros (2010), sobre la base de los datos del SACMEQ 2000.

Entre 2000 y 2007, se redujo en Uganda la proporción de niños más pobres que adquirían los conocimientos básicos

educativo más que una consecuencia directa de la ampliación del acceso a la educación.⁴

En Uganda, comparativamente, hubo un aumento menor de la proporción de niños que terminaron la escuela primaria, del 40% en 2000 al 44% en 2007, pero el aprendizaje se estancó, con solo alrededor del 11% de los niños en edad de cursar la primaria que adquirieron los conocimientos básicos. En Malawi y Zambia también se hicieron esfuerzos en pro del acceso y la calidad. A pesar de que se han logrado algunos avances en el porcentaje de niños que terminaban la escuela, alrededor del 40% todavía no lo lograban en ambos países en 2007. El aprendizaje mejoró levemente, pero partiendo de unos niveles extremadamente bajos, de tal forma que en 2007 solo el 5% iban a la escuela y aprendían. En estos países, el problema va más allá de la calidad solamente: resultan necesarias reformas urgentes de todo el sistema educativo para

garantizar que los niños vayan a la escuela y que, una vez allí, aprendan.

Los avances en el aprendizaje tienen que llegar a los pobres

La mayoría de los países deben no solo mejorar el acceso y la calidad, sino también garantizar que los avances lleguen por igual a los distintos grupos de población, lo que a menudo implica que se hagan esfuerzos adicionales por llegar a los más desfavorecidos. En los dos países de África Meridional y Oriental que mejoraron notablemente sus resultados entre 2000 y 2007, Kenia y la República Unida de Tanzania, tanto los niños de hogares ricos como los provenientes de hogares pobres se beneficiaron de los avances logrados. Sin embargo, en la República Unida de Tanzania, los niños de hogares pobres partían de una situación particularmente mala: menos de uno de cada 10 adquiría los conocimientos básicos en 2000 y, en 2007, los niños pobres estaban todavía muy lejos de conseguir los mismos niveles de aprendizaje que los ricos ya tenían en 2000 (Gráfico 4.13).

4. Los resultados de un estudio reciente respaldan esta conclusión, al mostrar que la ampliación de la educación desde el 2000 ha contribuido a elevar los niveles de alfabetización y de conocimientos básicos de matemáticas en África Meridional y Oriental (Taylor y Spaul, 2013).

En México ha mejorado el aprendizaje de los más desfavorecidos gracias a políticas selectivas

En dos países donde no hubo grandes mejorías en cuanto a acceso y calidad entre 2000 y 2007, Malawi y Uganda, la diferencia de aprendizaje entre ricos y pobres, si cabe, aumentó. En Malawi, el aprendizaje siguió presentando unos resultados extremadamente bajos, tanto para los ricos como para los pobres. El caso de Uganda es particularmente preocupante: el aprendizaje mejoró un poco entre los más ricos, pero la proporción de los más pobres que adquirirían los conocimientos básicos se redujo, partiendo de una situación que ya era muy mala. Estos países se enfrentan a un triple reto, pues tienen que mejorar el acceso, la calidad y la equidad.

Estas conclusiones indican que es fundamental que los países hagan del mejoramiento del acceso y el aprendizaje de los niños desfavorecidos una gran prioridad. El apoyo debe dirigirse a las escuelas que atienden a las familias pobres, ofreciendo soluciones a las limitaciones con las que tienen que vérselas los hogares pobres para llevar sus niños a la escuela y asegurar que estos niños pobres aprendan, una vez que estén escolarizados.

Los avances en el aprendizaje llegan más lentamente a las zonas más desfavorecidas

Las deficiencias en el aprendizaje se concentran a menudo en zonas de los países con menos recursos, sobre todo en zonas rurales y en las regiones más pobres. Si los intentos por redistribuir los recursos para que lleguen a esas zonas, incluidos recursos para la enseñanza y el aprendizaje, son poco ambiciosos, es probable que las diferencias en el aprendizaje se mantengan.

En el Perú, por ejemplo, el aprendizaje ha mejorado sus promedios en los últimos años, pero todavía no ha llegado a quienes viven en zonas desfavorecidas. Entre 2007 y 2011, la proporción de alumnos de segundo grado que adquirieron un dominio adecuado pasó del 16% al 30% en lectura y del 7% al 13% en matemáticas, de acuerdo con los datos de las evaluaciones nacionales. Sin embargo, mientras que la proporción de niños de las zonas urbanas que adquirieron el nivel de referencia en matemáticas pasó del 9% al 16%, la proporción de los que adquirieron este nivel en las zonas rurales se estancó en solo el 4%. Una diferencia similar separa a quienes viven en las zonas más

ricas de quienes viven en las zonas más pobres (Guadalupe y otros, 2013).

En Kenya, la imagen de la mejoría del aprendizaje en algunas de las zonas más desfavorecidas del país es más prometedora, aunque desde luego se partía de un nivel muy bajo. De acuerdo con las evaluaciones nacionales, el rendimiento medio al final del octavo grado siguió siendo más o menos el mismo entre la ampliación de la matriculación en la escuela primaria en 2003 y la graduación de la primera cohorte de niños que se benefició de la escolarización primaria gratuita en 2010. Sin embargo, la imagen cambia si se observan las diferencias internas del país. Las zonas áridas y semiáridas, como Garissa, Mandera, Turkana y Wajir partían de una situación muy mala tanto en términos de acceso como de aprendizaje, pero se observaron avances. En cambio, la matriculación aumentó en Nairobi, pero los resultados de los exámenes de octavo grado no mejoraron, en parte debido a la falta de calidad de la educación que recibía un gran número de niños que vivían en barrios pobres, ya fuesen a escuelas privadas o a escuelas públicas (Oketch y Mutisya, 2013).

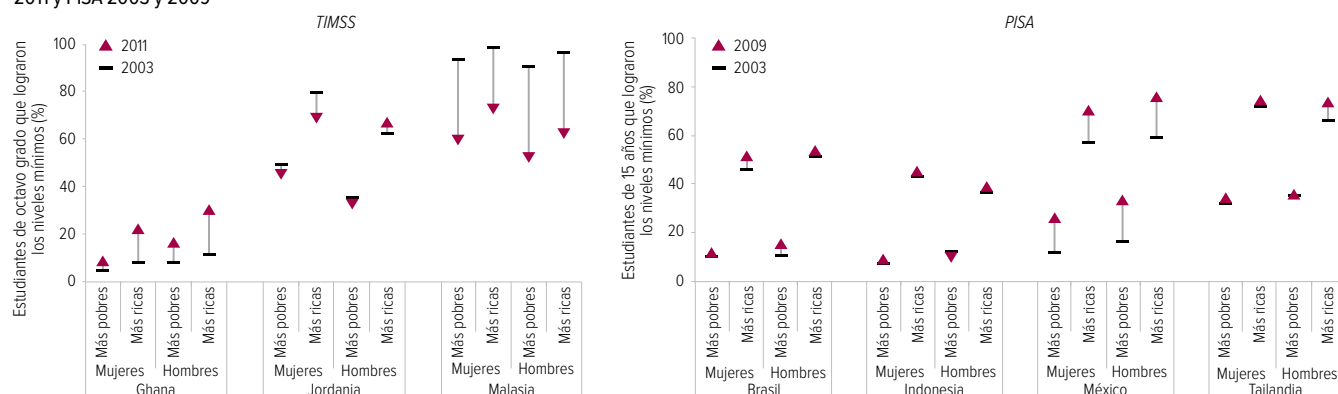
En la enseñanza secundaria, el acceso y el rendimiento pueden mejorar a la par

Aunque los países de ingresos medianos consiguieron hace ya algún tiempo una enseñanza primaria casi universal, la matriculación escolar sigue aumentando en la secundaria. En algunos de estos países no solo aumentó la escolarización en la enseñanza secundaria, sino que también se adoptaron políticas diseñadas para mejorar el acceso y la calidad de los grupos desfavorecidos, lo que muestra lo mucho que se puede hacer cuando los gobiernos adoptan medidas directas.

México da buen ejemplo de esta pauta. La proporción de alumnos que puntuaron al nivel de referencia mínimo, o por encima de él, aumentó de un tercio en 2003 a la mitad en 2009. Tanto los pobres como los ricos tuvieron una mejoría de 15 puntos porcentuales (Gráfico 4.14). En el mismo período, la matriculación de chicos de 15 años se incrementó cerca de ocho puntos porcentuales. Los programas diseñados para mejorar el aprendizaje de los niños que se habían quedado retrasados contribuyeron a

Gráfico 4.14: Los avances de México en términos de acceso y aprendizaje beneficiaron a los más pobres

Porcentaje de alumnos que lograron los niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas, por género y riqueza, en determinados países seleccionados, TIMSS 2003 y 2011 y PISA 2003 y 2009



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los estudiantes que se encuentran en el cuartil más alto/más bajo del índice de situación socioeconómica del TIMSS y el índice de situación económica, social y cultural del PISA. Fuentes: Para el TIMSS 2011, Altinok (2013); para el TIMSS 2003, análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013); para el PISA 2003 y 2009, Altinok (2012).

este avance general. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece fondos suplementarios, materiales didácticos, incluidos libros de texto en lenguas indígenas, y apoyo docente a las escuelas de zonas con un rendimiento inferior y desventajas que se mantienen con el tiempo. Las evaluaciones indican que estos esfuerzos han reducido la brecha en los resultados en matemáticas en la escuela primaria (Vegas y Petrow, 2008). A pesar de este avance impresionante, el país necesita seguir diseñando políticas específicas para los grupos y zonas en desventaja con el fin de conseguir no solo que los progresos se distribuyan de manera uniforme, sino también que la desigualdad se reduzca.

Aunque otros países han avanzado también considerablemente en cuanto a la ampliación del acceso y la mejoría de los resultados del aprendizaje, no siempre han tenido éxito a la hora de abordar la desigualdad. En Ghana, la tasa de matriculación neta en la escuela secundaria pasó del 35% en 2003 al 46% en 2009. En el mismo período, Ghana registró un aumento de 10 puntos porcentuales en la proporción de quienes lograron estar por encima del nivel mínimo en matemáticas en octavo grado, ciertamente partiendo de un nivel muy bajo, del 9% en 2003. Sin embargo, estos avances no se distribuyeron de manera uniforme: mientras que los estudiantes más ricos sí se beneficiaron de ellos, hubo menos cambios para los más pobres. Las diferencias de género se duplicaron con creces, pues los niños

según teniendo más probabilidad de alcanzar los niveles mínimos, ya fuesen ricos o pobres. La desigualdad también sigue siendo muy amplia en países que tienen una larga experiencia en la ampliación del acceso, como Tailandia, donde los escasos avances en la mejoría de los niveles mínimos de aprendizaje redundaron en beneficio de los ricos, mientras que solo en torno a un tercio de los pobres consiguió alcanzar el nivel mínimo, tanto en 2003 como en 2009.

De estos hechos se deduce con claridad que Ghana, Tailandia y países en una situación parecida necesitan definir con urgencia políticas que no solo garanticen un avance en el acceso y el aprendizaje, sino que también garanticen que los progresos lleguen a los grupos desfavorecidos.

La tendencia registrada en Jordania y Malasia a que empeoren los resultados del aprendizaje y aumente la desigualdad, a la vez que también aumenta el número de adolescentes que abandonan la escuela, es más preocupante. Entre todos los países que participaron en las pruebas del TIMSS a lo largo del decenio, Malasia fue el que registró el mayor empeoramiento de los resultados. En 2003, la gran mayoría de los adolescentes de Malasia aprobaron los niveles mínimos, ya fuesen ricos o pobres. Sin embargo, los niveles parecen haberse deteriorado considerablemente durante el decenio, en particular para los chicos más pobres, entre los cuales solo la mitad aproximadamente consiguió los niveles mínimos

En Malasia, los niveles de aprendizaje se han deteriorado durante el decenio

en 2011, frente al 90% en 2003. Los chicos más pobres pasaron de tener unos resultados de promedio similares a los de los Estados Unidos a unos similares a los de Botswana.

La tendencia negativa de Jordania fue más moderada, pero aun así sigue siendo motivo de preocupación. De promedio, las chicas tienen más probabilidad que los chicos de lograr los niveles de referencia mínimos, y las chicas de hogares ricos tienen unos resultados especialmente buenos. Sin embargo, la diferencia entre los chicos y las chicas de hogares ricos se fueron estrechando a lo largo del decenio porque empeoró el rendimiento de las chicas. Mientras tanto, las posibilidades de quienes provienen de hogares pobres de lograr los niveles de referencia mínimos se redujeron levemente, ya que cerca de un tercio de los chicos pobres y la mitad de las chicas pobres lograron ese nivel. Tanto Jordania como Malasia necesitan aplicar medidas que den la vuelta a la espiral negativa de empeoramiento del acceso y la calidad, a la vez que aseguren una reducción de las diferencias entre ricos y pobres, y entre chicos y chicas.

Aun cuando mejoran los resultados del aprendizaje y se amplía el acceso, no se debe caer en la complacencia. En Indonesia, la proporción de chicos de 15 años que lograron los niveles mínimos de aprendizaje en matemáticas aumentó del 20% en 2003 al 34% en 2006, lo que fue especialmente destacable dado que se incrementó la incorporación de más niños desfavorecidos al sistema escolar. Este avance parece ser el fruto de una combinación de mejor gestión de las escuelas y mayor disponibilidad de docentes cualificados (Barrera-Osorio y otros, 2011). Sin embargo, entre 2006 y 2009, la situación en Indonesia, tanto de los ricos como de los pobres, volvió a como estaba en 2003 (véase el Gráfico 4.14).⁵

5. La tendencia negativa de los resultados de Indonesia a finales del decenio de 2000 se vio reflejada en los resultados del TIMSS. La proporción de alumnos de octavo grado que lograron el nivel de referencia internacional más bajo en matemáticas se redujo del 48% en 2007 al 43% en 2011.

Una educación de baja calidad deja una herencia de analfabetismo

La calidad de la educación durante la infancia tiene una relevancia especial en la alfabetización de jóvenes y adultos. Los jóvenes que nunca han ido a la escuela, o que solo fueron durante unos pocos años, casi inevitablemente se sumarán a las filas de los adultos analfabetos. Pero terminar la escuela primaria no es una garantía de alfabetización. Los datos sobre el analfabetismo se basan a menudo en preguntar a las personas si saben leer o escribir, más que poner realmente a prueba sus competencias en lectura. Es probable que con este enfoque se subestime la amplitud del analfabetismo en su totalidad. Nuevos análisis realizados para este Informe, que consisten en poner a prueba las competencias en lectura de los jóvenes, como parte de las encuestas sobre demografía y salud, dan como resultado que el analfabetismo juvenil está más extendido de lo que a menudo se pretende: en torno a 175 millones de jóvenes que viven en países de ingresos bajos y medianos bajos son incapaces de leer siquiera una oración en su totalidad, o en parte.⁶ Ello representa

En torno a 175 millones de jóvenes que viven en países de ingresos bajos y medianos bajos son incapaces de leer siquiera una oración en su totalidad, o en parte

Gráfico 4.15: Menos de tres cuartos de los jóvenes de países de ingresos bajos y medianos bajos están alfabetizados

Tasa de alfabetización juvenil, por género, en determinadas regiones y en grupos de países por ingresos



Fuente: Análisis del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

6. En las encuestas sobre demografía y salud más recientes se pide a los encuestados que nunca han ido a la escuela secundaria que lean en una cartulina una oración breve. El entrevistador toma nota de si el encuestado pudo leer la oración en su totalidad, o en parte. Si los encuestados han cursado la enseñanza secundaria, se supone que saben leer y no se les hace la pregunta.

CAPÍTULO 4

más de un cuarto de la población juvenil de los países en cuestión. El analfabetismo juvenil está especialmente extendido en el África Subsahariana, donde el 40% de los jóvenes no es capaz de leer una oración (Gráfico 4.15).

A pesar de avances recientes en la educación de las chicas, una generación de mujeres jóvenes se ha quedado atrás, lo que significa que en torno al 61% de los jóvenes no están alfabetizados. La brecha causada por el género es especialmente grande en Asia Meridional y Occidental, donde dos de cada tres personas que no saben leer son mujeres jóvenes.

Las comparaciones entre países ponen de manifiesto un cuadro aún más crudo de la extensión de los problemas del analfabetismo. En nueve de los 41 países de ingresos bajos

y medianos bajos sobre los que hay datos disponibles de la situación de hombres y mujeres, más de la mitad con edades entre 15 y 24 años son analfabetos. Con la excepción del Chad, todos estos países están en África Occidental. Algunos países solo han medido la alfabetización de las mujeres jóvenes.

No pasar más de cuatro años en la escuela puede conducir al analfabetismo

Normalmente se supone que los niños necesitan pasar al menos cuatro años en la escuela para alfabetizarse y preservar su alfabetización en la edad adulta. Este supuesto se corrobora con nuevos análisis: entre los jóvenes que han pasado cuatro años o menos en la escuela, en torno al 77% no son capaces de leer una oración en su totalidad, o en parte.

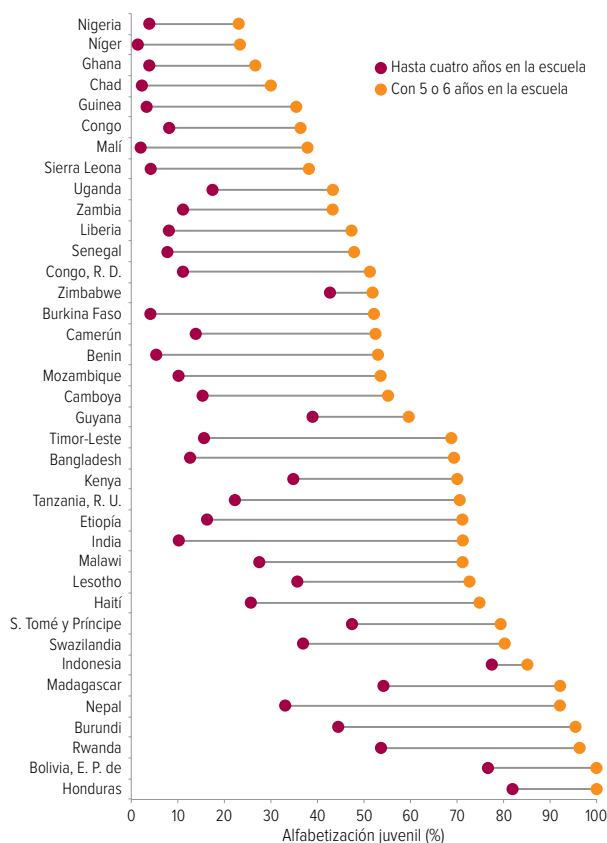
En muchas regiones y países, pasar poco tiempo en la escuela resulta determinante para no adquirir una alfabetización básica. En nueve de los 41 países analizados, más de la mitad de los jóvenes no ha pasado más de cuatro años en la escuela y casi todos ellos son analfabetos. En el Níger, por ejemplo, casi el 75% de los jóvenes ha pasado menos de cuatro años en la escuela. Entre los que abandonaron en ese tiempo, solo el 2% adquirió las competencias en lectura. Incluso en los restantes 32 países, donde hay menos jóvenes que abandonan la escuela antes del cuarto grado, los que sí lo hacen tienen menos probabilidad de adquirir los conocimientos básicos. En Uganda, por ejemplo, en 2011, solo el 17% de los jóvenes que no habían cursado más allá del cuarto grado eran capaces de leer (Gráfico 4.16).

Pero existen excepciones. En Rwanda, en 2010, casi la mitad de los jóvenes no había pasado más de cuatro años en la escuela, pero más del 50% de ellos eran capaces de leer una oración, lo que da a entender que la calidad de la enseñanza durante los primeros años en este país está ayudando a conseguir que incluso los que no pasan muchos años en la escuela aprendan.

Ni siquiera un ciclo completo de educación primaria garantiza la alfabetización

Aunque terminar la escuela primaria sea necesario para alfabetizarse en muchos países, no por ello es una garantía. Entre quienes

Gráfico 4.16: Muchos jóvenes salen de varios años de enseñanza primaria sin haber adquirido las competencias básicas en lectura
Tasa de alfabetización juvenil, por años de escolarización, en determinados países seleccionados



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

Una educación de baja calidad deja una herencia de analfabetismo

abandonan su formación tras cinco o seis años en la escuela, equivalentes en algunos sistemas a la finalización del ciclo de la primaria, en los 41 países analizados alrededor de 20 millones, lo que representa a uno de cada tres de quienes estudiaron hasta esos grados, eran todavía incapaces de leer una oración en su totalidad, o en parte.

En 12 de los 41 países, la mitad de los jóvenes con edades entre 15 y 24 años abandonaron la escuela tras pasar cinco o seis años en la primaria y sin haberse alfabetizado. Las diferencias entre países en cuanto a la adquisición de competencias en lectura son considerables. En un extremo de la balanza, Ghana, el Níger y Nigeria tuvieron las cifras más alarmantes; en torno al 75% de los jóvenes que abandonaron la escuela tras cinco o seis años no estaba alfabetizado. En el otro extremo, casi todos los que abandonaron la escuela tras el quinto o el sexto grado en el Estado Plurinacional de Bolivia, Burundi y Rwanda estaban alfabetizados, de lo que se deduce que es posible dotar de competencias en lectura a la gran mayoría de la población con un ciclo completo de educación primaria (Gráfico 4.16).

Los jóvenes pobres tienen más probabilidad de padecer el analfabetismo...

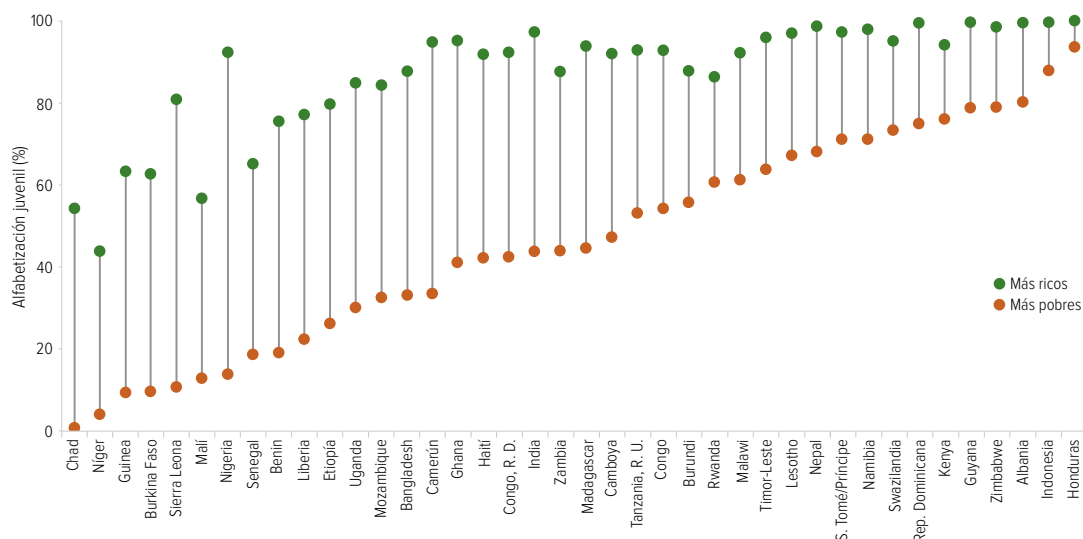
Los niños con las mejores perspectivas de alfabetización suelen venir de los hogares más ricos; los jóvenes de hogares más pobres tienen muchas menos posibilidades de ser capaces de leer en situaciones cotidianas. Entre los 41 países incluidos en el análisis, en 32 de ellos más del 80% de los niños que procedían de hogares ricos sabían leer una oración, pero los pobres no lograban esos resultados más que en cuatro países. En el otro extremo de la escala, en 22 países menos de la mitad de los jóvenes pobres sabían leer una oración, mientras que solo en el Níger menos de la mitad de los jóvenes ricos sabían hacerlo (Gráfico 4.17).

En varios países, incluidos el Camerún, Ghana, Nigeria y Sierra Leona, la diferencia en las tasas de alfabetización de los jóvenes ricos y pobres supera los 50 puntos porcentuales. En Nigeria, solo el 14% de los jóvenes pobres está alfabetizado, frente al 92% de los jóvenes ricos. Los resultados de Honduras e Indonesia demuestran que diferencias tan grandes en función de la riqueza no son inevitables, pero los niños de hogares más pobres tienen más probabilidad de ser analfabetos, incluso en los países más ricos, que tienen por lo general unos niveles más altos de alfabetización.

Uno de cada tres niños que llegaron al final de la escuela primaria eran todavía incapaces de leer una oración en su totalidad o en parte

Gráfico 4.17: En 22 países, menos de la mitad de los jóvenes pobres están alfabetizados

Tasa de alfabetización juvenil, por riqueza, en determinados países seleccionados

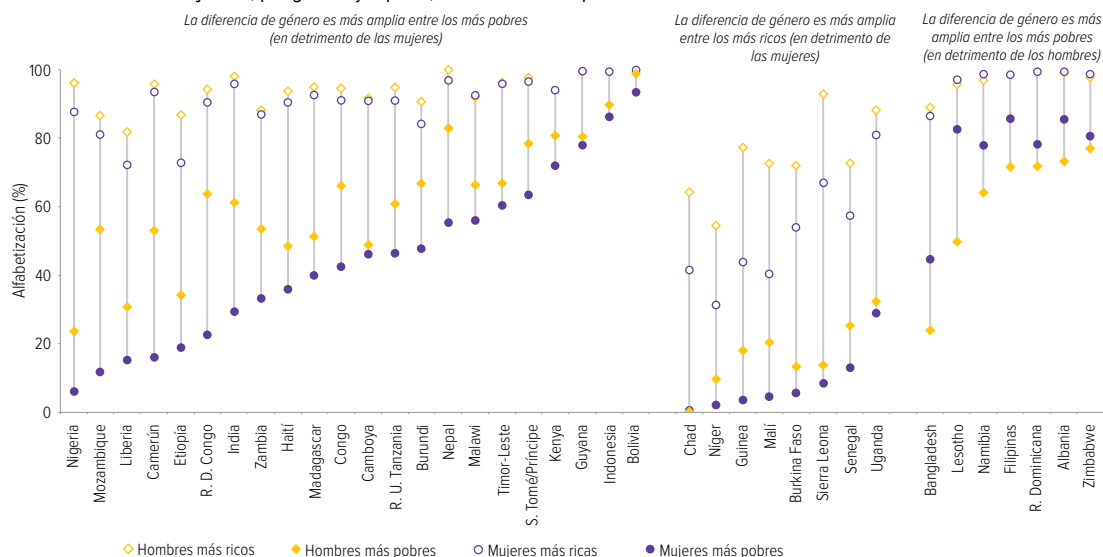


Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los jóvenes que se encuentran en el quintil más alto/más bajo del índice de riqueza de los hogares de la encuesta sobre demografía y salud. Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

CAPÍTULO 4

Gráfico 4.18: Las mujeres más pobres son las que más probabilidad tienen de ser analfabetas

Tasa de alfabetización juvenil, por género y riqueza, en determinados países seleccionados



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los jóvenes que se encuentran en el quintil más alto/más bajo del índice de riqueza de hogares de la encuesta sobre demografía y salud.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

... y las mujeres jóvenes pobres corren todavía más riesgo

En Burkina Faso, el 72% de los hombres jóvenes ricos tienen unas competencias básicas en lectura, frente al 6% de las mujeres jóvenes pobres

Entre los pobres, casi siempre son las mujeres jóvenes quienes más posibilidades tienen de quedarse retrasadas, mientras que los jóvenes de hogares ricos, tanto hombres como mujeres, tienen más probabilidad de adquirir las competencias básicas en lectura [Gráfico 4.18]. En la República Democrática del Congo, solo el 23% de las jóvenes pobres con edades entre los 15 y los 24 años eran capaces de leer en situaciones cotidianas, frente al 64% de los jóvenes varones pobres.

En algunos países de África Occidental, incluidos Burkina Faso, Malí y el Níger, los jóvenes con edades entre 15 y 24 años obtienen unos niveles de competencias en lectura muy bajos y, por término medio, las chicas tanto de hogares ricos como pobres tienden a estar menos alfabetizadas todavía. En Burkina Faso, el 72% de los hombres jóvenes ricos y el 54% de las mujeres jóvenes ricas tienen unas competencias básicas en lectura, pero solo el 13% de los hombres jóvenes pobres y el 6% de las mujeres jóvenes pobres las tienen.

Las diferencias de género entre los más pobres pueden tener una tendencia opuesta,

aunque esto por lo general suceda en los países que están logrando unos niveles más altos de alfabetización en su conjunto y que han estrechado las diferencias de género. En Filipinas, casi todos los jóvenes, hombres y mujeres, de hogares ricos adquieren las competencias básicas en lectura, frente al 86% de las jóvenes pobres y el 72% de los hombres jóvenes pobres.

La alfabetización más baja se da entre las mujeres jóvenes de las zonas rurales y entre las minorías étnicas

El nivel de aprendizaje de los niños varía considerablemente en función de dónde vivan y esto se refleja en los niveles muy bajos de adquisición de las competencias básicas en lectura entre los jóvenes de 15 a 24 años. En Etiopía, solo el 30% de las mujeres jóvenes de zonas rurales estaban alfabetizadas en 2011, frente al 90% de los hombres jóvenes de zonas urbanas. Del mismo modo, en el Senegal, el porcentaje de jóvenes de zonas rurales capaces de leer en situaciones cotidianas era solo del 20% en 2010, frente al 65% de los hombres jóvenes de zonas urbanas. En ambos países, los niveles bajos de alfabetización de mujeres jóvenes de zonas rurales se explican en parte por la herencia de los sistemas educativos. No obstante, estos niveles

Una educación de baja calidad deja una herencia de analfabetismo

extremadamente bajos de alfabetización ponen de manifiesto lo importante que es garantizar programas educativos de segunda oportunidad dirigidos a las jóvenes de zonas del país que estén desatendidas (UNESCO, 2012).

Las desventajas en la adquisición de las competencias básicas se deben a una combinación de pobreza, lugar de residencia y pertenencia étnica. En Nigeria, solo el 2% de las mujeres jóvenes pobres del noroeste saben leer, frente al 97% de las jóvenes ricas del sureste. En Indonesia, las jóvenes ricas de la provincia de Bali tienen un nivel casi universal de alfabetización, mientras que apenas el 60% de las mujeres pobres de la provincia de Papúa están alfabetizadas. En Benin, las jóvenes pobres fula se encuentran entre las más desfavorecidas en la adquisición de competencias básicas en lectura. Las jóvenes que viven en la provincia de Tambacounda, en el Senegal, son las que menos posibilidades tienen de adquirir los conocimientos básicos (Gráfico 4.19).

Estos datos pueden ser el espejo de los efectos combinados de la pobreza, el aislamiento, la discriminación y las prácticas culturales. Sin embargo, también apuntan hacia fallos en las políticas educativas para ofrecer oportunidades de aprendizaje a las poblaciones que se encuentran en mayor desventaja e indican que resulta urgente ofrecer a estas personas una segunda oportunidad.

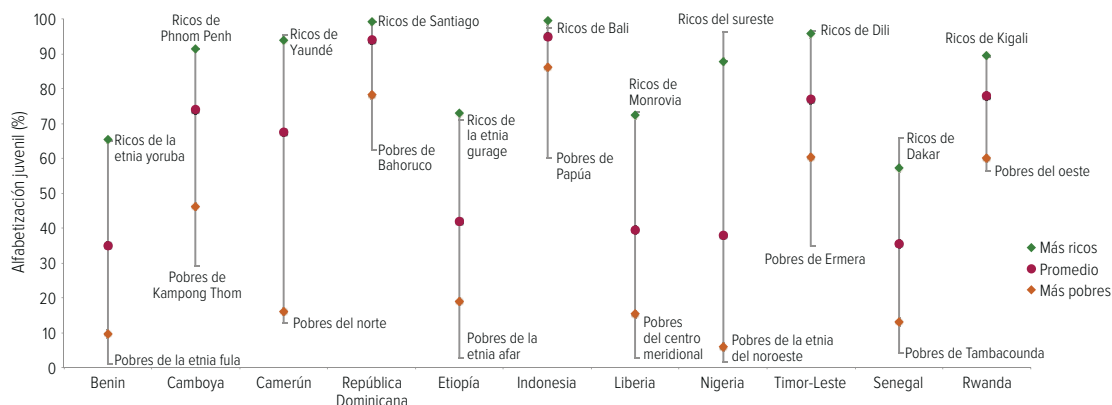
La alfabetización de los jóvenes está mejorando, pero no siempre con la suficiente rapidez para los grupos más desfavorecidos

Es evidente que una generación nueva está llegando a la edad adulta sin las competencias básicas en lectura y matemáticas, ya sea porque abandonaron la escuela o porque tuvieron una educación de mala calidad. Aun así, los signos de mejoría dan motivos para la esperanza. Gracias a la ampliación de la escolarización primaria durante el decenio pasado, la tasa de alfabetización juvenil ha mejorado, lo que da a entender que no solo han ido más niños a la escuela, sino también que, una vez allí, se ha alfabetizado un mayor número. En Etiopía, la proporción de jóvenes alfabetizados aumentó del 34% en 2000 al 52% en 2011. En Nepal se consiguió un impresionante aumento de la tasa de alfabetización juvenil, que pasó del 61% en 2001 al 86% en 2011. En Malawi, las tasas de alfabetización juvenil subieron más lentamente, pero partiendo de una situación mejor, del 72% en 2000 al 77% en 2010.

Las tendencias de los promedios nacionales de alfabetización juvenil solo cuentan una parte de la historia. A pesar de los avances en términos generales, el reto de la desigualdad sigue siendo considerable. El aumento de la alfabetización de los jóvenes marginados varía mucho de unos países a otros.

En Nigeria, solo el 2% de las mujeres jóvenes pobres del noroeste saben leer

Gráfico 4.19: Las posibilidades de aprendizaje de las mujeres jóvenes dependen de la riqueza, el lugar de residencia y la etnia
Tasa de alfabetización de mujeres jóvenes, por riqueza, lugar de residencia y etnia, en determinados países seleccionados



Nota: Por más ricos/más pobres se entiende los jóvenes que se encuentran en el quintil más alto/más bajo del índice de riqueza de los hogares de la encuesta sobre demografía y salud. Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

CAPÍTULO 4

En Nepal, los progresos alcanzados en la alfabetización juvenil han beneficiado a los grupos más desfavorecidos

En Nepal, los progresos alcanzados en la alfabetización juvenil han beneficiado tanto a hombres como a mujeres y los mayores éxitos se han cosechado entre los grupos más desfavorecidos, que partían de unos niveles de alfabetización muy bajos. Las jóvenes pobres y las que viven en zonas rurales son las que han visto con diferencia aumentar más sus tasas de alfabetización, con un incremento de la tasa de alfabetización de las jóvenes pobres del 20% en 2001 al 55% en 2011. Como consecuencia, la diferencia entre las jóvenes más pobres y las más ricas se redujo sustancialmente a lo largo del decenio, y lo mismo pasó con los hombres. En Etiopía, las tasas de alfabetización también se elevaron considerablemente, tanto para los hombres como para las jóvenes de zonas rurales, pero se estancó en las zonas urbanas (Gráfico 4.20).

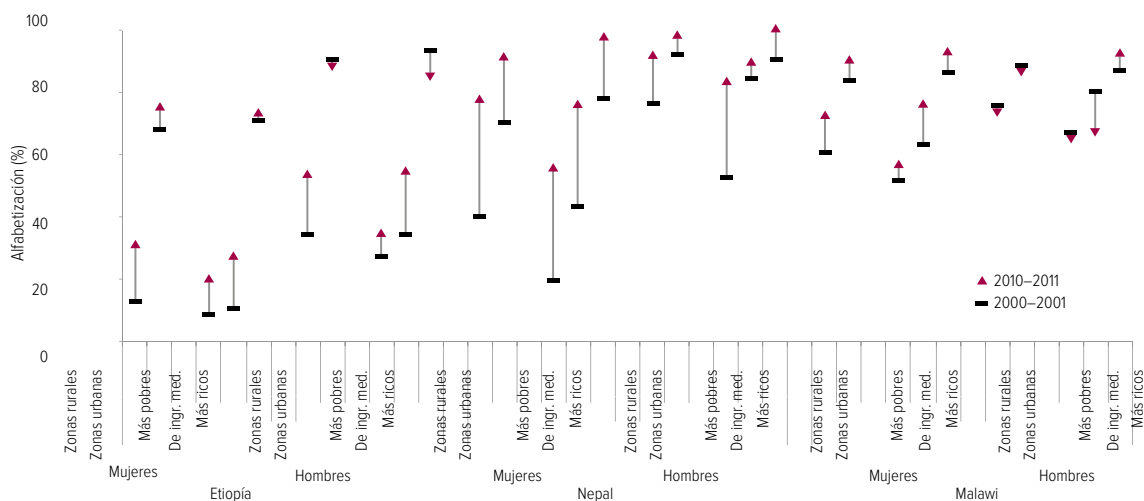
En Malawi, los avances a lo largo del decenio fueron más moderados. Aunque se lograron algunos avances entre las jóvenes que viven en zonas rurales y las que proceden de hogares de ingresos medianos, hubo muy poco avance para los hombres jóvenes, ya estuviesen en zonas rurales o urbanas, o fuesen ricos o pobres. La expansión del sistema educativo en Malawi tiene todavía que mejorar la alfabetización de los jóvenes, dada la poca calidad de su enseñanza.

Los niños y los jóvenes con discapacidad son a menudo quienes menos atención reciben

Los niños con discapacidad tienen dificultades importantes para ir a la escuela, pero es difícil determinar en qué medida están excluidos porque la información de la que se dispone es incompleta (véase el Capítulo 1). La información sobre el nivel de aprendizaje de los niños con discapacidad es todavía más escasa, debido en parte a que a veces estos niños no participan en los exámenes y en parte a que los datos no están suficientemente desglosados según el tipo de impedimento (Evans y Ebersold, 2012). Incluso si los datos están desglosados, como en las encuestas sobre demografía y salud, el tamaño de las muestras es a menudo tan pequeño que no permite sacar unas conclusiones significativas.

Uganda es uno de los pocos ejemplos donde el tamaño de la muestra es suficiente para comparar las tasas de alfabetización de los jóvenes teniendo en cuenta los distintos tipos de discapacidad. En 2011, alrededor del 60% de los jóvenes sin ningún tipo de discapacidad reconocida estaban alfabetizados. En cambio, solo el 47% de los jóvenes con algún tipo de discapacidad física o auditiva estaban alfabetizados. Quienes sufrían una discapacidad

Gráfico 4.20: Nepal ha conseguido grandes logros en la alfabetización de los jóvenes desfavorecidos
Tasa de alfabetización juvenil, por género, lugar de residencia y riqueza, Etiopía, Malawi y Nepal, 2000-2001 y 2010-2011



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), sobre la base de los datos de la encuesta sobre demografía y salud.

mental tenían menos probabilidad de estar alfabetizados: solo el 38% sabía leer o escribir una simple oración.

Otras fuentes confirman el alcance de esta desventaja. En la República Unida de Tanzania, una encuesta sobre discapacidades dio como resultado que la tasa de alfabetización de las personas con una discapacidad era del 52%, frente al 75% de las personas sin discapacidad (Oficina Nacional de Estadística, Rep. Unida de Tanzania, 2010).

La aspiración a un aprendizaje igualitario, que incluya a los niños y los jóvenes con discapacidad, requiere identificar las dificultades específicas a las que se enfrentan los niños y los jóvenes con discapacidad de distinto tipo y aplicar políticas para solucionarlas. Por ejemplo, deben adaptarse los planes de estudio para asegurar que todos los niños tienen la posibilidad de aprender. Los sistemas educativos deberían aspirar al desarrollo de un sistema que maximice el potencial de todos los estudiantes.

Conclusión

En este capítulo se ha puesto de manifiesto el alcance de la crisis mundial del aprendizaje, que afecta en particular a los niños y jóvenes de hogares pobres y vulnerables. No obstante, la crisis del aprendizaje no es inevitable. Como se muestra en los siguientes capítulos, si los políticos actúan desde ahora apoyando una enseñanza de buena calidad y asegurando un entorno de aprendizaje propicio, resultará posible garantizar que la próxima generación de niños y jóvenes se enfrenten a unas perspectivas mejores tanto de acceso a la escuela como de aprendizaje, una vez ya estén dentro.

Si los políticos actúan desde ahora apoyando una enseñanza de buena calidad, la próxima generación de niños tendrá perspectivas mejores de aprendizaje



Nuevas estrategias: En una escuela primaria de Johannesburgo (Sudáfrica) en la que los maestros reciben la orientación de tutores que los ayudan a aplicar nuevos métodos pedagógicos, los alumnos han mejorado en matemáticas y en lectoescritura.

Capítulo 5

Hacer de la calidad
de la enseñanza
una prioridad
nacional





Hay que hacer de la calidad un objetivo estratégico de los planes de educación.....	239
Lograr que haya un número suficiente de docentes en las aulas.....	245
Conclusión	253

Es esencial formular políticas nacionales vigorosas que den prioridad a una enseñanza y un aprendizaje de calidad a fin de lograr que todos los niños escolarizados adquieran efectivamente las competencias y los conocimientos que necesitan. En este capítulo se expone en qué medida los planes nacionales de educación se proponen mejorar la enseñanza y el aprendizaje y volverlos más equitativos. También se muestra la incidencia de la escasez de docentes en la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria en el logro de los objetivos de la EPT en 2015 y después de esa fecha, y se determinan los recursos que deberán presupuestar los gobiernos para financiar los sueldos de los docentes suplementarios que hacen falta.

Introducción

Nos hacen falta docentes y tenemos a muchísimos niños, desde la guardería hasta el grado 5. Son tantos que el maestro no puede ocuparse en particular de cada alumno. Si el gobierno nos ayuda y nos envía más maestros, podremos conseguir resultados muy superiores a los actuales con nuestros alumnos.

- Mubarak, Punjab (Pakistán)

Si queremos que todos los niños escolarizados consigan realmente las competencias y los conocimientos que en principio han de adquirir, son indispensables unas políticas nacionales dinámicas en las que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje tengan carácter prioritario. Los planes de educación deberán definir objetivos y establecer puntos de referencia con respecto a los cuales los gobiernos puedan rendir cuentas, así como modos de alcanzar los objetivos. Hay que hacer de la mejora del aprendizaje, en particular entre los niños más desfavorecidos, un objetivo estratégico.

Los planes deberán comprender toda una serie de planteamientos para mejorar la calidad de los docentes, formulados tras consultas con los docentes y con sus organizaciones sindicales. Se debe velar también por que las estrategias cuenten con el apoyo de recursos suficientes para que puedan ser aplicadas eficazmente. Una de las características de la educación de mediocre calidad es el número insuficiente de docentes, en particular de docentes formados. Es pues esencial que los encargados de la planificación de la educación dispongan de información adecuada sobre las necesidades futuras en materia de docentes, y que contraten y formen a docentes en consecuencia.

En la primera sección de este capítulo se estudia en qué medida los planes nacionales de educación recientes de 40 países en desarrollo están encaminados a la mejora del aprendizaje y de la enseñanza.¹ En las secciones siguientes se examinan más detenidamente la necesidad de contar con más docentes a que se asiste en todo el mundo y las perspectivas de contratar y de formar a bastantes maestros y profesores para hacerle frente.

1. Los 40 países cuyos planes de educación se tienen en cuenta en el análisis son: Afganistán, Bangladesh, Belice, Bhután, Camboya, Ecuador, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea-Bissau, Guyana, India, Indonesia, Jamaica, Kenya, Lesotho, Líbano, Liberia, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Nepal, Nigeria, Palestina, Papua Nueva Guinea, República Democrática Popular Lao, República Unida de Tanzania, Rwanda, Sierra Leona, Sri Lanka, Sudáfrica, Sudán (antes de la secesión), Swazilandia, Timor-Leste, Uganda, Zambia y Zimbabue. El lector encontrará en Hunt (2013) las referencias de los planes.

Hay que hacer de la calidad un objetivo estratégico de los planes de educación

Es indispensable que los planes de educación estén explícitamente encaminados a la mejora de la calidad de la educación y de los resultados del aprendizaje, y determinen metas específicas con respecto a las cuales los gobiernos puedan rendir cuentas. Sin embargo, no todos lo hacen. De los 40 planes nacionales de educación a los que se ha pasado revista para este Informe, la mejora de los resultados del aprendizaje es un objetivo estratégico en 26 de ellos, presentándose de modo más o menos detallado el modo de alcanzar el objetivo (Hunt, 2013). Los resultados del aprendizaje son claramente una prioridad en 15 países, y lo son de algún modo en 11, en la mayor parte de los casos, como uno de los resultados esperados del aumento de la calidad del sistema educativo. En otros 13 países, la mejora de la calidad del sistema educativo es una prioridad estratégica, pero no se insiste de modo explícito en la mejora de los resultados del aprendizaje. En este contexto, lo que suele entenderse por aumento de la calidad es por lo general una mayor formación de los docentes, más materiales didácticos, y reformas de los planes y programas de estudios.

En esos 40 países, la clara presentación como prioridad de los resultados del aprendizaje suele ser más frecuente en los países ricos, en los que el acceso a la educación es ya más elevado. En el plan de Sudáfrica, por ejemplo, de los 13 objetivos nueve están relacionados con los resultados del aprendizaje en distintas fases del sistema. Pero hasta en países más pobres, como Bangladesh, Etiopía y la República Unida de Tanzania, la mejora de la calidad y de los resultados del aprendizaje son una prioridad explícita, junto a la ampliación del acceso.

Centrarse en los obstáculos al aprendizaje entre los desfavorecidos

Cuando la calidad de la educación es mediocre, lo que se entorpece así sobre todo es el aprendizaje de los niños de los grupos marginados; la crisis mundial del aprendizaje no podrá ser superada si no se aplican políticas encaminadas a la mejora del aprendizaje en los medios desfavorecidos. Si bien en todos planes de los 40 países estudiados se atienden

Los planes de educación deben estar encaminados a la mejora del aprendizaje, en particular entre los niños desfavorecidos

CAPÍTULO 5

en cierta medida las necesidades de los grupos desfavorecidos, esos planes se centran sobre todo en la mejora de su acceso a la educación, haciéndose a menudo como si el aprendizaje fuese una consecuencia de un mayor acceso.

En los 40 planes se ha previsto algo para los niños con necesidades educativas especiales, término que a veces se entiende de distintos modos. En el Afganistán y en Rwanda, por ejemplo, la definición es amplia, y comprende la reducción de los obstáculos al aprendizaje de los niños más expuestos a la exclusión. En otros países, como Namibia, su definición se limita al acceso a la educación de los niños con discapacidad.

En menos de la mitad de los documentos de política se reconoce la importancia de que la enseñanza se imparta a los niños en la lengua que se habla en el hogar, en particular en los primeros grados. En los de Camboya y la República Democrática Popular Lao, por ejemplo, se fomenta la contratación de docentes con competencias lingüísticas específicas, y en el de Namibia se habla de la producción de materiales de aprendizaje en idiomas minoritarios.

En los planes de educación de ocho países, comprendidos Camboya, Lesotho, el Líbano, Namibia y Sri Lanka, se señala que los datos sobre los logros del aprendizaje pueden utilizarse para determinar modos de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los docentes pueden utilizar las evaluaciones, aun cuando los planes no señalen este punto de modo explícito, para descubrir cuáles son los alumnos cuyos resultados son insuficientes y prestarles apoyo.

En algunos planes se proponen modos innovadores de mejorar el aprendizaje. En el de Guyana se habla de los cursos radiofónicos interactivos como un modo de apoyar la enseñanza de las matemáticas en los primeros grados; se proponen también programas de recuperación escolar para los alumnos que no tienen el nivel mínimo. En el de Sudáfrica se propone la participación de los padres en discusiones sobre el aprendizaje de sus hijos.

En la mayoría de los planes se intenta reformar de algún modo los planes y programas de

estudios. En el Tercer programa de desarrollo de la educación primaria para 2011-2016 de Bangladesh se ha previsto transformar el programa de estudios de los primeros grados, dividiéndolo en competencias y resultados del aprendizaje claramente definidos y destinados a permitir que cada niño pueda demostrar que ha adquirido una determinada competencia.

Los países de América Latina, en particular Guyana y otros tres países (Colombia, el Paraguay y el Perú) cuyos planes no figuran entre los de los 40 países analizados, suelen ir más lejos que los demás para definir reformas que permitan mejorar el aprendizaje de los grupos desfavorecidos, sobre todo las minorías etnolingüísticas y los pobres. Aunque esas reformas estén centradas principalmente en la ampliación del acceso, comprenden también una adaptación de los programas de estudios y las prácticas pedagógicas a las necesidades de determinados grupos. En el Paraguay, por ejemplo, esto supone la elaboración de materiales educativos en distintos idiomas (Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay, 2011). En Guyana, se ha previsto ampliar el ámbito de los planes y programas de estudios para integrar competencias específicas de la cultura de las comunidades amerindias.

En la definición de las metas de los países en materia de mejora de los resultados del aprendizaje se deberá prestar atención al aumento del nivel de los niños de los grupos más desfavorecidos, cuyo aprendizaje es a menudo el más deficiente. Son muchos los países, sin embargo, que todavía no han establecido metas e indicadores al respecto, ni disponen de un sistema de evaluación normalizado en el plano nacional (véase el Capítulo 1).

Las políticas nacionales deberán ocuparse de la calidad y la gestión de los docentes

Si quieren conseguir una mejora del aprendizaje, en particular entre los grupos desfavorecidos, los gobiernos deberán elaborar planes nacionales de educación encaminados a la mejora de la calidad y la gestión de los docentes. En el Capítulo 6 se examinan de modo pormenorizado las estrategias destinadas a alcanzar ese objetivo; entre ellas, atraer y retener a los mejores, mejorar su formación,

En Guyana, los cursos radiofónicos interactivos son un modo de apoyar la enseñanza de las matemáticas en los primeros grados

La calidad debe ser un objetivo estratégico de los planes de educación

velar por una distribución más equitativa de esos docentes, y proporcionar incentivos en forma de mejores salarios y trayectorias profesionales atractivas.

Los planes nacionales de educación examinados para el presente Informe comprenden una amplia gama de estrategias encaminadas a mejorar la calidad de los docentes. Todos los planes examinados se ocupan de la formación de docentes en alguna medida, pero solo 17 comprenden estrategias para la mejora de los programas de formación de docentes, y solo en 16 se ha previsto el perfeccionamiento de los formadores de docentes.

Los planes de algunos países apuntan a la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el establecimiento de normas de calificación más elevadas para los docentes; en Bangladesh, por ejemplo, el certificado de educación va a ser sustituido en 2014 por un diploma de educación. En otros planes se hace hincapié en planteamientos menos tradicionales, como la formación de docentes en el empleo por grupos de escuelas en Kenya, Namibia, el Sudán y Timor-Leste. Rwanda ha previsto que se acuda a tutores en todas las escuelas para prestar apoyo al perfeccionamiento de los docentes. Belice ha previsto mejorar la inducción y la formación de los docentes que acaban de titularse.

En 11 de los 40 planes figura la formación de docentes encargados de la educación no formal. Uganda hace hincapié en la colaboración con ONG que prestan servicios educativos para ampliar la educación primaria en las zonas rurales y urbanas desfavorecidas, en particular mediante la formación de docentes en esas escuelas y la elaboración de un plan con el establecimiento de los correspondientes costos para financiar los salarios con fondos oficiales.

Es menos frecuente que en los planes se reconozca explícitamente que el fomento de la calidad de la enseñanza es un modo de mejorar los resultados del aprendizaje. En Kenya, la formación en el empleo está orientada a la mejora del aprendizaje de los alumnos que han terminado su educación primaria en los distritos en los que los resultados son mediocres. El plan de Sudáfrica es más detallado que la mayor parte de los otros planes, destacándose en él que la contratación de nuevos maestros es la

clave si se quiere alcanzar el nivel de aprendizaje necesario. En Sri Lanka se ponen en relación la contratación en función de la demanda y la calidad y los resultados del aprendizaje, estimándose que solo ha de contratarse al docente cuando su presencia es necesaria, y que ese es el único modo de corregir la situación desfavorable que está llevando a resultados del aprendizaje mediocres en las escuelas y que contribuye también a la difusión cada vez mayor de las clases particulares (Sri Lanka, Ministerio de Educación, 2006, p. 56). En el plan de la India se hace una correlación entre la descentralización de la contratación de docentes y la calidad de la educación, poniéndose ésta a su vez en relación con los resultados del aprendizaje.

Los gobiernos deben proporcionar incentivos adecuados para retener a los mejores docentes. De los 40 planes examinados, en 10 figuran reformas para la mejora de la remuneración de los docentes, y en 18 se hace hincapié en mejores trayectorias de carrera. En la estrategia para el sector de la educación de la República Unida de Tanzania, por ejemplo, se concede alta prioridad al aumento de la remuneración, reconociéndose que si la remuneración real de los docentes no aumenta regularmente, esto puede obstaculizar la creación de un entorno favorable a la enseñanza y el aprendizaje.

En algunos planes figuran estrategias en las que se propone que los docentes sean responsables de la obtención de mejores resultados. De los 40 planes, 14 prestan mucha atención a la responsabilidad de los docentes con respecto al aprendizaje de los niños y 20 comprenden un sistema de gestión del desempeño de los docentes o un marco de competencias a fin de supervisar y orientar la práctica de éstos. En Camboya, Jamaica, Sri Lanka y Timor-Leste se ha propuesto un sistema de remuneración basada en el desempeño. En Jamaica, por ejemplo, la remuneración basada en el desempeño tiene como objetivo fomentar una cultura en la que los docentes cumplen con el programa de estudios y se mejoran así los resultados del aprendizaje. Pero solo Sudáfrica y Timor-Leste proponen que el desempeño insuficiente de algunos docentes tenga repercusiones para éstos.

El Afganistán quiere incrementar en un 50% el número de docentes de sexo femenino de aquí a 2014

Preparar reformas relativas a los docentes en provecho de los alumnos desfavorecidos

Si bien en todos los planes de educación examinados para el presente Informe se habla en alguna medida de los problemas relativos a la calidad de los docentes, solo en algunos de los 40 se han previsto reformas relacionadas con los docentes encaminadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos desfavorecidos, en particular mediante el envío de docentes a zonas desfavorecidas. Camboya, Ghana, Liberia y Papua Nueva Guinea han previsto subvenciones para docentes en formación oriundos de las zonas desfavorecidas, personas a menudo con competencias lingüísticas específicas.

De los 28 planes en los que se prevé enviar a docentes a las zonas desfavorecidas, el de Camboya es notable en la medida en que comprende estrategias para destinar a docentes – en particular los que proceden de las zonas y grupos étnicos seleccionados – a las zonas en los que son más necesarios. El objetivo es conseguir que 1.500 nuevos docentes en formación (de unos 5.000 contratados cada año) de zonas desfavorecidas sean destinados, tras haber acabado sus estudios, a las zonas de donde proceden. Globalmente, el 95% aproximadamente de los nuevos egresados de centros de formación de docentes han de ser destinados cada año a escuelas con personal insuficiente y a zonas desfavorecidas y apartadas. Aún más excepcional es el hecho de que Camboya no se haya contentado con proponer esa medida como una prioridad, sino que está aplicándola (véase el Capítulo 6).

Otro modo de lograr que los docentes vayan a las zonas desfavorecidas es proporcionarles incentivos. De los 28 documentos de política que se ocupan del lugar de destino o el traslado de los docentes, en 22 figuran incentivos, tratándose sobre todo de incentivos relacionados con el alojamiento o la remuneración. En 17 de los 28 documentos de política se mencionan los incentivos relacionados con la vivienda como modo de fomentar el envío de docentes a zonas difíciles, mientras que en nueve se menciona un incentivo monetario. Nigeria propone la promoción como incentivo para que los docentes vayan a las zonas desfavorecidas.

La mitad de los 28 programas que mencionan el lugar de destino de los docentes prestan especial atención a las zonas rurales, mientras que en ocho de ellos se alienta activamente a las docentes. El objetivo del Afganistán es incrementar en un 50% el número de docentes de sexo femenino de aquí a 2014, en el marco de un plan de educación provisional en el que figuran incentivos monetarios y de alojamiento para docentes de sexo femenino en zonas apartadas, y programas especiales de formación de docentes para mujeres en zonas apartadas y para mujeres que no disponen de las calificaciones necesarias.

En las zonas apartadas, en las que el número de alumnos suele ser escaso, los docentes tienen a veces que impartir su enseñanza a más de un grupo de edad al mismo tiempo. En Camboya, Kenya y Papua Nueva Guinea hay planes para impartir formación en materia de enseñanza simultánea a distintos grados. En el Plan estratégico para el sector de la educación de Camboya se prevé la elaboración de una metodología de la enseñanza simultánea a distintos grados para los docentes en zonas apartadas, concediéndose la prioridad a los que están ya enseñando en clases multigrado. Se ha previsto también en él elaborar un plan de acción anual sobre enseñanza simultánea a distintos grados en las zonas apartadas y en las zonas pobladas por grupos étnicos minoritarios.

Son pocos los planes en los que se pone de relieve la necesidad de prestar un apoyo específico a los alumnos que están quedando a la zaga. Entre esas excepciones, el plan de Guyana, en el que hay estrategias clave que comprenden programas específicos de matemáticas y de inglés para alumnos de los grados 6 y 7 que no han alcanzado el nivel establecido de lectura, escritura y aritmética. El fomento de la capacidad de los docentes para la enseñanza de programas específicos constituye una prioridad, como lo son la elaboración de materiales pertinentes para el programa de estudios y el aprendizaje a distancia mediante televisión y DVD para apoyar los programas correctivos.

La asignación de recursos ha de prestar apoyo a los objetivos relativos al aprendizaje y la calidad

Para que los planes se apliquen con éxito, deben de ser respaldados con recursos suficientes. De los 40 documentos de política examinados, en 16 solamente se desglosan presupuestos en los que se pormenorizan los costos de la enseñanza y el aprendizaje. Esos costos corresponden esencialmente a la formación de docentes, los libros de texto y los materiales de aprendizaje. Bangladesh, Camboya, Ghana y Palestina establecen categorías específicas de las partidas de gastos previstas con arreglo a objetivos de aumento de la calidad de la educación. Las contribuciones destinadas a mejorar la calidad en Papua Nueva Guinea y en Malawi representan más de la quinta parte del presupuesto ordinario, mientras que en la República Democrática Popular Lao, en Palestina y en el Sudán se trata del 5%, o menos.² Sin embargo, en pocos planes se asignan específicamente gastos para los desfavorecidos.

En Bangladesh, las estrategias encaminadas a la mejora del aprendizaje están vinculadas con indicadores clave destinados a medir los adelantos, como el nivel de aprendizaje de los niños según el grado y la materia, el número de escuelas que reciben libros de texto en el primer mes del año y el porcentaje de docentes que participan en actividades de formación profesional permanente. El plan comprende en particular proyecciones financieras referentes a algunas iniciativas, presentándose información detallada sobre los gastos relativos a la evaluación basada en las escuelas y las aulas, la elaboración de programas de estudios, la distribución de libros de textos, y la formación y perfeccionamiento de los docentes. Sin embargo, la mayor parte de los planes estudiados no son tan detallados.

Aunque el hecho de que los países estén haciendo de la financiación de la calidad de la educación una de sus principales prioridades sea digno de elogio, en algunos países es importante la distancia que media entre los

gastos previstos y los fondos disponibles en el presupuesto general de educación. Los gastos previstos en Lesotho ascienden al 89% de los fondos disponibles y en Malawi al 92%. Bangladesh cuenta con la ayuda para financiar el 28% de las actividades del componente de aprendizaje y enseñanza. En Palestina, solo un 77% del componente relativo a la calidad es financiado con fondos comprometidos en la hipótesis más optimista del plan de educación. A la luz de esa diferencia, cabe preguntarse si las aspiraciones a una mejor calidad de la educación de esos países podrán ser satisfechas, y cobra mayor relieve la necesidad de un apoyo importante de los donantes durante los periodos que abarcan los planes.

Hacer participar a los docentes y a los sindicatos de docentes en las reformas destinadas a la mejora de la calidad de la educación

Las políticas solo pueden ser eficaces si los encargados de aplicarlas contribuyen a configurarlas. Sin embargo, los responsables de la formulación de políticas encaminadas a la mejora de la calidad de la educación y de los resultados del aprendizaje rara vez consultan a los docentes o a sus sindicatos.

En una encuesta realizada en 10 países,³ se preguntó a los docentes en qué medida, a su entender, tenían ellos y sus colegas influencia en políticas y prácticas, tanto en sus escuelas y distritos como en el plano nacional. En los 10 países, si los docentes estimaban que era esencial influir en la orientación de las políticas, solo el 23% pensaba que disponían de esa influencia (Bangs y Frost, 2012). En Jamaica, en un estudio especial, los docentes manifestaron sentirse frustrados al haber quedado apartados del proceso de formulación de políticas. Aun cuando afirmaran que deseaban desempeñar un papel más importante en la elaboración de las políticas, muchos estimaron que a los responsables de esa tarea no les interesaba realmente lo que ellos pensaban, y muchos señalaron también que se preguntaban con inquietud cómo iban las nuevas políticas a incidir en su labor diaria (Gulpers, 2013).

En 10 países, si los docentes estimaban que era esencial influir en la orientación de las políticas, solo el 23% pensaba que disponían de esa influencia

2. La comparación de los gastos entre países puede resultar difícil por distintos motivos. Algunas contribuciones relativas a la calidad, por ejemplo, como los libros de texto, figuran como inversión en activo fijo en algunos países y como gastos ordinarios en otros. Añádase a esto que no todos los planes se ocupan de los costos del conjunto del sistema educativo, ya que algunos solo se refieren a la enseñanza primaria.

3. Bulgaria, Dinamarca, Egipto, Estados Unidos de América, Grecia, Hong Kong (China), la ex República Yugoslava de Macedonia, Países Bajos, Reino Unido y Turquía.

CAPÍTULO 5

Si queremos que las reformas se apliquen con éxito, es indispensable que los gobiernos establezcan relaciones más estrechas con los docentes. Teniendo en cuenta la audiencia de que gozan, los sindicatos de docentes son interlocutores esenciales para los gobiernos. El 50% aproximadamente de los docentes que forman parte de un sindicato se encuentran en países en los que los resultados del aprendizaje son mediocres, como Gambia, Liberia y Malawi (Mulkeen, 2010, 2013).

Sin embargo, incluso en los casos en los que la legislación pide la participación de los docentes en la formulación de las políticas de educación, a menudo no se tiene en cuenta su opinión. La Ley de educación de Camboya de 2007 estipula, en su artículo 29, que los docentes tienen derecho a contribuir activamente a la elaboración de normas de educación, tanto en las escuelas como en el plano nacional, pero un estudio ha mostrado que los docentes estimaban que no disponían de un foro en el que expresar sus opiniones y que no había bastante transparencia (Voluntary Service Overseas, 2011).

La exclusión de los docentes no solo lleva a la desmoralización, sino que puede además desembocar en políticas inadecuadas. De una encuesta realizada en Indonesia, por ejemplo, se desprende que los docentes estimaban que debería darse más prioridad al problema de la falta de recursos, o a su insuficiencia. Sin embargo, los responsables de la formulación de políticas han preferido las posibilidades de promoción, que solo un 20% de los docentes estimaban ser importantes, mientras que un 49% eran del parecer que lo esencial era la mejora de la enseñanza en las aulas y de los recursos de aprendizaje (Broekman, 2013).

El no consultar a los docentes durante la fase de planificación significa que no pueden participar en la aplicación de las nuevas políticas hasta el momento en que se les pide que pongan en práctica las novedades, a veces con poca antelación. En Turquía, cuando se introdujo un nuevo plan y programa de estudios en 2004, los docentes solo empezaron a participar al llegar la fase de aplicación; manifestaron entonces una actitud sumamente crítica con respecto a la concepción, en particular en lo relativo a la formación que se les impartió para

que se familiarizaran con el plan y programa de estudios. Muchos docentes señalaron que temían que la reducción considerable de las horas de enseñanza integrada en dicho plan y programa desembocara en resultados menos satisfactorios de sus alumnos (Altinyelken y Verger, 2013).

Cuando se brinda a los docentes la posibilidad de contribuir a la formulación de las políticas, son muchos los que están dispuestos a hacerlo. En el Perú, una encuesta ha mostrado que el 40% de los docentes aproximadamente no sabían qué pensar de las consecuencias de una nueva política de evaluación de los docentes y a primera vista les parecía algo demasiado complejo. Cuando tuvieron la oportunidad de contestar a algunas preguntas al respecto en un foro de discusión en línea, numerosos docentes expresaron opiniones sumamente críticas sobre la política, que intentaba vincular sanciones y recompensas a la actuación profesional de los docentes, siendo esta evaluada mediante pruebas escritas que, según los docentes, eran inadecuadas para una evaluación de las competencias pedagógicas (van der Tuin y Verger, 2013).

Los docentes y sus sindicatos pueden tener una influencia benéfica si se les brinda auténticas oportunidades de remodelar las políticas encaminadas a la mejora del aprendizaje, y es lo que ha podido verse en Noruega. A principios del decenio de los años 2000, cuando los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos de la OCDE mostraron que la calidad del sistema educativo del país no era tan elevada como se creía, las sesiones que le dedicó el Parlamento llevaron a la adopción de una nueva legislación con miras a mejorar el nivel. Esa legislación comprendía pruebas realizadas en el plano nacional y nuevas formas de perfeccionamiento y evaluación profesional de los docentes, pero los docentes pusieron objeciones a las primeras pruebas nacionales que se realizaron en 2004. Las pruebas fueron reformuladas en 2006 con la cooperación del sindicato noruego de docentes. Los mejores resultados obtenidos en 2009 por Noruega en dicho Programa han sido atribuidos en parte a esa colaboración eficaz (Asia Society Partnership for Global Learning, 2011).

En 2009, Noruega tomó nuevas medidas con el fin de mejorar la condición de la profesión docente, renovar la formación de docentes, incrementar las actividades de perfeccionamiento profesional de alta calidad, en un marco de competencias de los docentes acordadas y mejorar la calidad de los directores de escuela. En ese proceso participaron el Ministerio de Educación, los sindicatos de docentes y las organizaciones que representan a los formadores de docentes y los directores de escuela en los planos nacional y regional. El resultado fue una mejora del lugar reconocido a la profesión en las opiniones favorables de los medios de comunicación, pasándose del 14% en 2008 al 59% en 2010. En 2011, el número de candidaturas para ingresar en los centros de formación de docentes aumentó en un 38% con respecto al año anterior. Hubo en particular un aumento importante del número de candidaturas masculinas, en una profesión en la que los hombres estaban insuficientemente representados (Asia Society Partnership for Global Learning, 2011).

En algunos países, la participación de los sindicatos de docentes ha contribuido a la mejora de las políticas destinadas a ayudar a los grupos desfavorecidos. En el Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, la Confederación de Maestros de Educación Rural ha sido un instrumento eficaz de mejora de la calidad de la educación entre los grupos indígenas, al poner de relieve la necesidad de impartir una educación bilingüe y multicultural. Su promoción de la instrucción en las lenguas indígenas aimara y quechua contribuyó a una disminución del analfabetismo. La confederación es el principal promotor de una educación adaptada a los grupos indígenas y a los campesinos, tradicionalmente excluidos del sistema educativo. Los derechos educativos de los indígenas están ahora consagrados en la constitución, proporcionándose así una base jurídica a los que propugnan mejoras en este terreno (Gindin y Singer, 2013).

Sin embargo, hay casos en que las actividades de los sindicatos de docentes pueden resultar perjudiciales para las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Las huelgas de maestros, por ejemplo, pueden llevar a veces a un número realmente escaso de días de enseñanza por año, aun cuando puedan haber sido celebradas con

buen motivo, como la protesta contra la escasa remuneración o una reforma de las políticas inadecuadas. Un estudio de la South African National Planning Commission mostró que las huelgas, a veces extraoficiales o « salvajes », llevaron a que se perdieran hasta 10 días de clase por año, lo que equivale al 5% del tiempo pasado en la escuela (Irving, 2012)

Los docentes que luchan por defender sus derechos deberían procurar enfrentarse también con los problemas que frenan los adelantos en materia de aprendizaje, pero no siempre lo hacen. En la India, los sindicatos de docentes tienen una gran influencia en las asambleas y los gobiernos de los distintos Estados. En Uttar Pradesh, eso ha llevado a una remuneración elevada y a la seguridad en el empleo para los docentes que son funcionarios, pero también a que no se tenga en cuenta el ausentismo de los docentes y a la escasa calidad de la enseñanza (Kingdon y Muzammil, 3003).

Si bien los intereses y las actividades de los sindicatos redundan a veces en detrimento del aprendizaje de los alumnos, hay también casos que muestran que los docentes y sus sindicatos pueden contribuir a lograr que las políticas sean eficaces. Es pues importante que participen desde las primeras fases en la concepción de nuevas estrategias para hacer frente a las carencias en materia de aprendizaje.

Lograr que haya un número suficiente de docentes en las aulas

La calidad de la educación se ve obstaculizada en muchos de los países más pobres por la falta de docentes, lo que lleva a menudo a clases con demasiados alumnos en los primeros grados y en las zonas más pobres. Para hacer frente a esas carencias y atender las demandas futuras a medida que vaya aumentando la matrícula, es esencial que los países sepan cuántos son los docentes que necesitan, y si son capaces de formar a esos docentes. En la medida en que la mayor parte de los cursos de formación inicial de docentes duran por lo menos dos años, es poco probable que los países en los que hay escasez de docentes vayan a poder resolver ese problema de aquí a 2015, fecha para la consecución de los objetivos de la Educación

En el Estado Plurinacional de Bolivia, los sindicatos de docentes fueron instrumentos eficaces de la mejora de la calidad de la educación entre los grupos indígenas

CAPÍTULO 5

para Todos. No obstante, los países deben empezar a hacer ya planes para acabar con la escasez, no solo en la enseñanza primaria sino también en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

¿Cuántos docentes suplementarios se necesitan en primaria y en el primer ciclo de la enseñanza secundaria?

Las necesidades futuras en materia de contratación de docentes van a depender de las carencias actuales, la demografía, las tendencias de la matrícula y el número de niños no escolarizados. Del análisis realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) se desprende que durante los cuatro años que van de 2011 a 2015, habrá que contratar a 5,2 millones de maestros de primaria –cifra que comprende la sustitución de los que cesan en el servicio y los maestros suplementarios– para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal (EPU) (Gráfico 5.1).⁴ Esto significa un millón de docentes aproximadamente por año, o sea un 5% aproximadamente del personal docente activo actual en la enseñanza primaria.

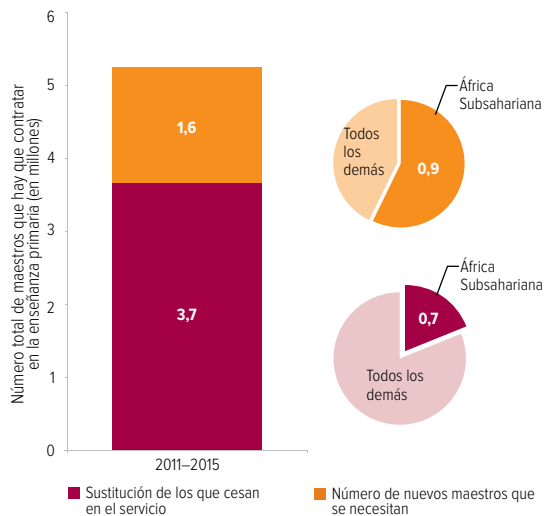
Sin embargo, es probable que el objetivo de la EPU no se alcance en 2015, ya que 57 millones de niños siguen sin estar escolarizados, y se ha ampliado el análisis a fin de determinar cuántos docentes habría que contratar de pasar la fecha de consecución del objetivo a 2020 o 2030. Alcanzar la EPU en 2020 significaría que la contratación de docentes podría extenderse durante más años, pero que habría que tener en cuenta el aumento previsto de la matrícula, y el número de docentes necesarios pasaría entonces a 13,1 millones en nueve años. Si el plazo se extendiera hasta el 2030, habría que contratar a 20,6 millones de docentes en 19 años.

De los docentes que se necesitan entre 2011 y 2015, 3,7 millones corresponden a la sustitución de los docentes que se jubilan, cambian de profesión, abandonan su oficio por enfermedad o fallecen. Los 1,6 millones restantes son los docentes suplementarios que se necesitan para

4. A menudo los países no proporcionan datos sobre los docentes que abandonan la profesión. A los efectos de las estimaciones de las necesidades en materia de docentes, el IEU parte del supuesto de una tasa de cese en el servicio del 5% en todos los países. Esto significa que la duración de la carrera del docente sería de unos 20 años en el caso de los maestros de la enseñanza primaria (IEU, 2012).

Gráfico 5.1: En el plano mundial, se necesitan 5,2 millones de maestros de primaria para 2015 y 1,6 millones son maestros suplementarios

Número total de maestros necesarios para lograr la enseñanza primaria universal en 2015



Fuente: IEU (2013)

colmar el déficit, tener en cuenta la ampliación de la matrícula y fomentar la calidad velando por que no haya más de 40 alumnos por maestro. Habrá que contratar a unos 400.000 docentes suplementarios cada año si queremos que haya un número suficiente de docentes en 2015.

¿Es posible hacerlo? Entre 1999 y 2011, en el plano mundial, el número de maestros de primaria aumentó en promedio en unos 330.000 por año. Podemos suponer, en consecuencia, que si tenemos en cuenta la tendencia actual el objetivo podría alcanzarse mediante un esfuerzo adicional limitado. Sin embargo, el desafío no es el mismo en todas las regiones. En el África Subsahariana se necesitan unos 225.000 docentes suplementarios por año pero en promedio el aumento anual ha sido solo de 102.000 durante el último decenio, la magnitud de la tarea es, por ende, netamente mayor.

Prolongar el plazo para la consecución de la EPU requeriría 2,4 millones de nuevos maestros en 2010 y 3,3 millones en 2030 (Gráfico 5.2). Podría distribuirse así durante más años el aumento anual –que pasaría de casi 400.000, de mantenerse la fecha de 2015, a 176.000 si el plazo se prolonga hasta 2030–, con lo cual

Entre 2011 y 2015, habrá que contratar a 5,2 millones de maestros de primaria para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal

Dotar las aulas de suficiente personal docente

para algunos países la meta sería más fácil de alcanzar. Pero como se aplazaría también así el momento en que todos los niños van a estar escolarizados, en clases en las que no habrá más de 40 alumnos por maestro, la prolongación no es forzosamente deseable.

El desafío que representa la contratación de maestros se convierte en algo aún más serio cuando se tienen en cuenta las necesidades del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Lograr la escolarización universal en el primer ciclo de la enseñanza secundaria no constituía una de las metas de los objetivos establecidos para 2015. De ahí que se le haya prestado menos atención durante el último decenio, dejando así a 69 millones de adolescentes sin escolarizar en 2011. Para lograr la introducción universal del primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2015, con 32 alumnos por docente, se necesitarán 3,5 millones de docentes más entre 2011 y 2015 (Gráfico 5.2).

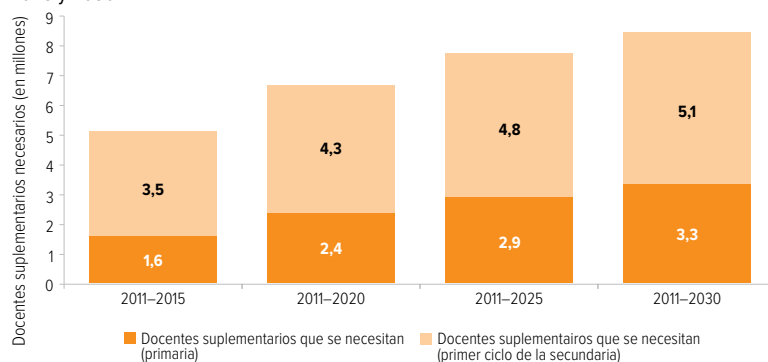
Parece ser sumamente poco probable, sin embargo, que el aumento de la contratación sea lo suficientemente rápido como para que se alcance ese nivel. Entre 1999 y 2011, el número de docentes del primer ciclo de la enseñanza secundaria se incrementó en unos 240.000 aproximadamente por año, pero se necesitarían 880.000 docentes más por año para alcanzar el objetivo de la generalización del primer ciclo de la enseñanza secundaria en 2015. Lo más verosímil es que, entre los nuevos objetivos de la educación en el plano mundial, el relativo al primer ciclo de la enseñanza secundaria quede para 2030. Y, si se quiere alcanzar este objetivo, los gobiernos deberán establecer planes para conseguir los 5,1 millones de docentes más que se necesitan entre 2011 y 2030, esto es, un promedio de 268.000 aproximadamente por año.

¿Cuáles son las regiones y los países que necesitan más maestros?

En algunas regiones y en algunos países se necesitan muchos más docentes suplementarios en la enseñanza primaria y en el primer ciclo de la secundaria que en los demás. Y el problema más serio, con mucho, es el que se plantea en el África Subsahariana, ya que a esa región corresponde el 57% de los maestros de la enseñanza primaria suplementarios que

Gráfico 5.2: Se necesitan más de 5,1 millones de nuevos docentes en el primer ciclo de la enseñanza secundaria para alcanzar el objetivo de la enseñanza secundaria universal en el primer ciclo en 2030

Docentes suplementarios que se necesitan para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal y de la enseñanza secundaria universal en el primer ciclo en los años 2015, 2020, 2025 y 2030



Fuente: IEU (2013).

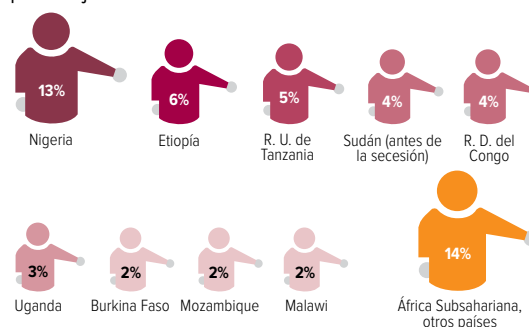
se necesitan entre 2011 y 2015, o el 63% de prolongarse el plazo hasta 2030. Y ello porque es allí donde encontramos una matrícula más baja, el mayor número de alumnos en las clases y un crecimiento continuo de la población en edad escolar.

Al África Subsahariana corresponden también la mitad de los docentes suplementarios que van a necesitarse entre 2011 y 2030 en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Se requiere también un millón de nuevos docentes en ese nivel durante ese período en el Asia Meridional y Occidental, ya que en esta región los progresos han sido más lentos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria que en la primaria.

Los gobiernos deberán establecer planes para conseguir los 5,1 millones de docentes más que se necesitan entre 2011 y 2030

Gráfico 5.3: Los docentes suplementarios en la primaria se necesitan sobre todo en el África Subsahariana

Puestos de maestros que habrá que crear entre 2011 y 2015, en porcentaje del total mundial



Fuente: IEU (2013).

El 57% de los maestros suplementarios que se necesitan entre 2011 y 2015 corresponden al África Subsahariana

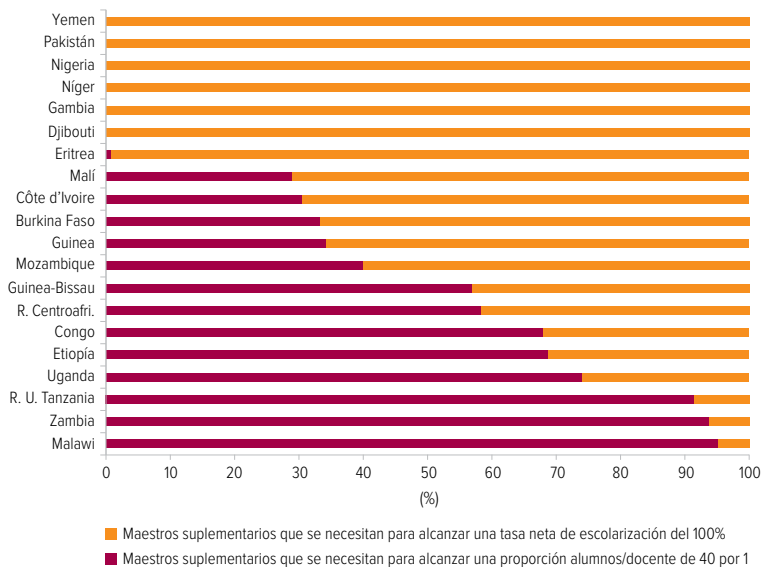
CAPÍTULO 5

La evaluación de las necesidades en materia de docentes por país muestra que, sea cual fuere el periodo escogido, Nigeria es, con mucho, el país que tiene que colmar las mayores carencias. Entre 2011 y 2015, necesita 212.000 maestros

en la enseñanza primaria, esto es, 13% del total mundial (Gráfico 5.3). De los 10 países que necesitan el mayor número de docentes suplementarios, todos excepto uno, el Pakistán, se encuentran en el África Subsahariana.

Gráfico 5.4: Algunos países necesitan más maestros en la primaria porque el acceso es insuficiente, otros porque el número de alumnos por docente es elevado

Proporción de maestros suplementarios que se necesitan para alcanzar los objetivos en materia de tasa de escolarización neta y de alumnos por docente



Nota: Los cálculos sobre el objetivo del número de alumnos/docente de 40 por uno se basan en la matrícula de 2011, que en algunos países comprenden niños de edad superior o inferior a la edad normal.
Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en IEU (2013).

Los motivos por los que algunos países necesitan más docentes varían. En algunos, como Nigeria, el Pakistán y el Yemen, como la matrícula es baja se necesitan nuevos docentes para conseguir la escolarización de todos los niños. En esos tres países, no hay más de 40 alumnos de primaria por maestro, en promedio. En otros, comprendidos Etiopía, Malawi, la República Unida de Tanzania y Zambia, hay que mejorar la calidad de la educación mediante la reducción del número de niños por clase. Malawi, por ejemplo, ha alcanzado una tasa neta de escolarización del 97%, pero el número de docentes no ha seguido el mismo ritmo y, en promedio, el número de alumnos por docente pasó de 63 en 1999 a 76 en 2011 (Gráfico 5.4).

¿Pueden contratar los países a un número suficiente de docentes?

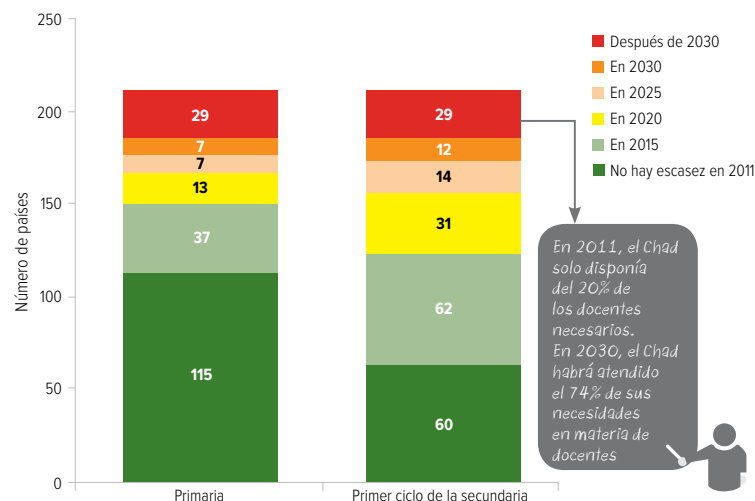
Es poco probable que los países en los que los problemas de escasez de docentes son más serios puedan contratar de aquí a 2015 a todos los que necesitan. El análisis del IEU, basado en las tendencias de la contratación de docentes durante los últimos diez años y en las proyecciones demográficas, muestra que 93 países necesitan maestros suplementarios en la enseñanza primaria. De éstos, 32 se encuentran en el África Subsahariana. De los 93 países, 37 serán capaces de solventar el problema de aquí a 2015, pero quedan 56 países en los que habrá un déficit, lo que significa que sus esperanzas de conseguir la EPU en 2015 van a verse frustradas porque no dispondrán del número suficiente de maestros.

Es particularmente inquietante que 29 países tampoco vayan a ser capaces de resolver el problema de la escasez para 2030, de continuar las mismas tendencias en materia de contratación. Con la notable excepción del Pakistán, esos países se encuentran sobre todo en el África Subsahariana; comprenden Côte d'Ivoire, Eritrea, Malawi y Nigeria (Gráfico 5.5).

El desafío es aún mayor en el primer ciclo de la enseñanza primaria. El análisis del IEU muestra

Gráfico 5.5: De continuar la tendencia actual, 29 países no resolverán el problema de la escasez de docentes antes de 2030

Número de países, según la fecha en que se estima que habrán resuelto el problema de la escasez de docentes



En 2011, el Chad solo disponía del 20% de los docentes necesarios. En 2030, el Chad habrá atendido el 74% de sus necesidades en materia de docentes

Fuente: IEU (2013).

Dotar las aulas de suficiente personal docente

que 148 países necesitan más docentes en ese nivel de aquí a 2015, comprendidos casi todos los países del África Subsahariana. Son 29 los países que no habrán conseguido resolver el problema de la escasez de docentes en ese nivel en 2030 si se mantienen las mismas tendencias en materia de contratación de docentes; casi la mitad se encuentran en el África Subsahariana.

En el nivel primario, si bien se espera que algunos países logren reducir la proporción alumnos/docente a 40 por 1 en 2015 o antes, otros deberán incrementar el número de docentes activos mucho más rápidamente que antes. Rwanda y Uganda deberán aumentar la contratación en un 6% en promedio, en comparación con el aumento medio actual, que es del 3%. De continuar a ese ritmo, esos países solo alcanzarán la EPU después de 2025.

Ocuparse de la escasez de docentes es una necesidad apremiante en los 29 países que, según las estimaciones, no van a contar con un número suficiente de docentes para conseguir la EPU en 2030. En Malawi, el número de docentes activos solo aumenta de un 1% por año, lo que dista mucho de ser suficiente para que la proporción alumnos/docente pase de 76 por 1 a 40 por 1. Para que Malawi alcanzara el objetivo de la EPU en 2015, el número de docentes activos debería aumentar en un 15% por año entre 2011 y 2015. Si se prolongara el plazo para la consecución hasta 2020, Malawi seguiría necesitando un incremento anual de un 9%. La capacidad de sus programas de formación de docentes dista mucho hoy en día de ser suficiente para atender esa necesidad (Gráfico 5.6).

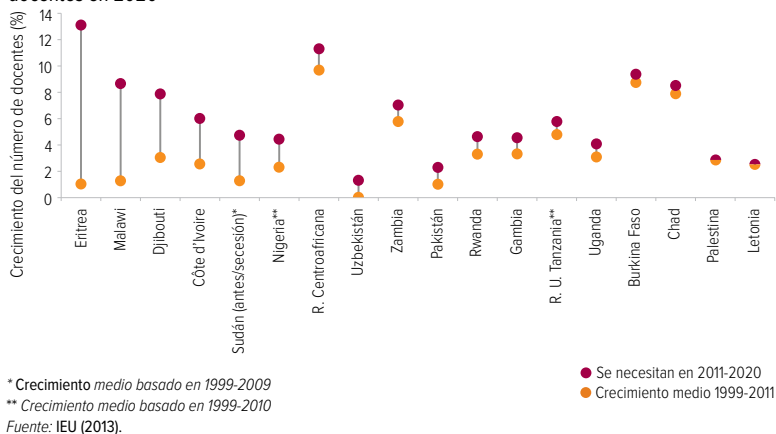
¿Pueden los países resolver el problema de la escasez de docentes formados?

No basta con contratar a docentes, también hay que formarlos. En muchos países, en particular en el África Subsahariana, hay que formar a los docentes de que se dispone actualmente, y cuyas competencias no alcanzan un nivel mínimo. Esto va a intensificar la presión a que están sometidos sistemas con recursos limitados.⁵

5. Estimar las necesidades futuras en el plano mundial en materia de docentes formados es difícil porque la información de que se dispone es limitada. El IEU observa que los programas de formación de docentes de los distintos países no se pueden comparar por lo que respecta al contenido, la duración y los niveles de calificación, y que por lo tanto las estimaciones mundiales pueden resultar problemáticas.

Gráfico 5.6: Algunos países tienen que contratar a docentes a un ritmo mucho más acelerado para resolver el problema de la escasez de docentes de aquí a 2020

Tasas de crecimiento compuestas anuales de las plazas de docentes que se necesitan para los países que, según las estimaciones, no habrán resuelto el problema de la escasez de docentes en 2020

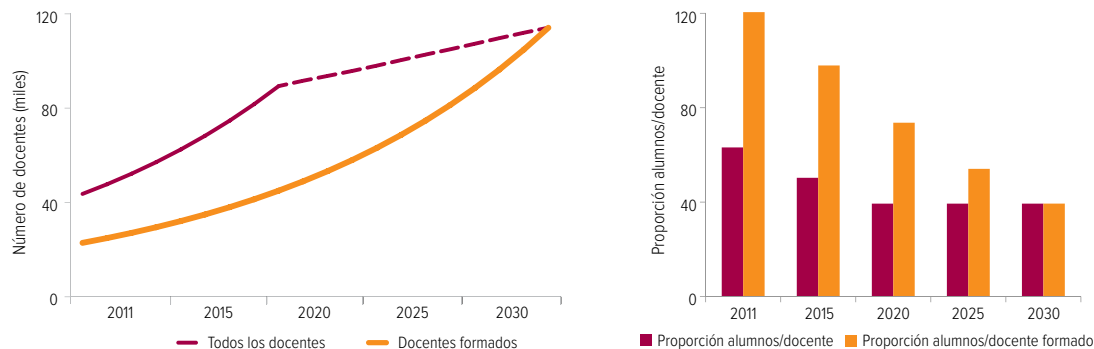


Muchos países han ampliado el número de docentes activos mediante la contratación, con contratos locales, de docentes no formados, una estrategia que examinamos en el Capítulo 6. Habida cuenta del ritmo actual de la contratación, algunos de esos países, comprendidos el Camerún, Etiopía, Guinea, Malí y el Senegal, parecen disponer, desde luego, de un número suficiente de docentes como para alcanzar la EPU en 2015 o en 2020; pero solo si siguen contratando a docentes no formados. Es poco probable que la mayor parte de esos países consigan, al mismo tiempo, alcanzar la EPU y mantener una proporción aceptable de alumnos por docente formado conforme a las normas nacionales.

En Malí, por ejemplo, la contratación de docentes se efectuó con arreglo a una tasa del 9% por año durante el último decenio, lo que contribuyó a que disminuyera el número de alumnos por docente, pasando éste de 62 en 1999 a 48 en 2011. Si tenemos en cuenta el hecho de que la tercera parte de los niños no estaban escolarizados, el número de alumnos por docente sería de 63. Ahora bien, muchos de esos docentes no están formados. De una encuesta realizada entre 804 docentes en Malí se desprende que solo el 15% han terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, y que algunos solo han terminado su educación primaria (Pyor et al., 2012). Entre 2008 y 2011 la contratación de docentes formados fue sumamente lenta, unos 1.700 por

Gráfico 5.7: Malí se enfrenta con un enorme problema para contratar a docentes formados

Según las proyecciones: número de docentes y de docentes formados, y proporción alumnos/docente y alumnos/docente formado, 2011-2030



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en IEU (2013).

Malí tendría que multiplicar por más de cuatro su contratación anual para disponer en 2020 de 6.800 nuevos docentes formados

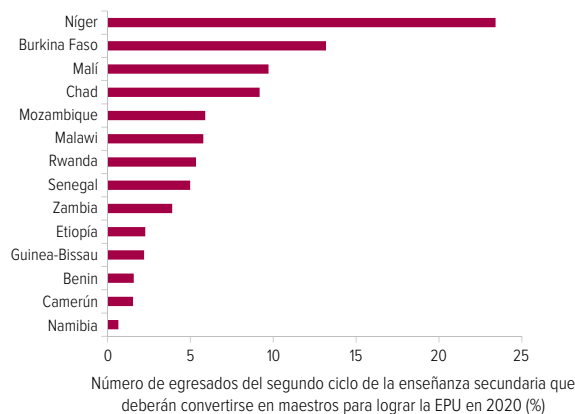
año. De ahí que la proporción de alumnos por docente formado (92 por uno) sea una de las más elevadas del mundo. De mantenerse la tendencia anterior en materia de contratación de docentes formados, Malí no conseguirá una proporción de alumnos por docente formado de 40 por 1 hasta 2030 (Gráfico 5.7). Para alcanzar ese objetivo antes de esa fecha, se necesitaría un esfuerzo considerable. Según las proyecciones, Malí tendría que multiplicar por más de cuatro su contratación anual para disponer en 2020 de los 6.800 nuevos docentes formados que permitirían llegar una proporción de alumnos por docente de 40 por 1.

Es probable que los esfuerzos que realizan algunos países de bajos ingresos para resolver el problema de la escasez de docentes no tengan éxito porque el número de los que han terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, cualificación mínima de los aprendices de maestro en la primaria, es poco elevado, y según las proyecciones va a seguir siéndolo en un futuro próximo.⁶ Esa limitación es particularmente seria en el África Subsahariana, sobre todo en el África Occidental, región donde hasta las probabilidades de terminar la enseñanza primaria siguen siendo poco elevadas. En ocho de los 14 países sobre los que se disponen de datos en la región, comprendidos Burkina Faso, Mozambique y Rwanda, 5% por lo menos de todos los egresados que han terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria en 2020 deberán dedicarse a la enseñanza si se quiere que esos países logren resolver el problema de la escasez de docentes. En el Níger, habría que integrar en los programas de formación de maestros de la enseñanza primaria a casi la cuarta parte de los egresados que se supone van a graduarse en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria si se quiere conseguir la EPU en 2020 (Gráfico 5.8). Mientras que en países de ingresos medianos como el Ecuador, solo algo más del 3% de los miembros de la población activa que han terminado por lo menos la enseñanza secundaria son maestros de primaria.

Los países en los que el número de docentes no formados es elevado deberán encontrar modos de formarlos. En 10 de los 27 países sobre los

Gráfico 5.8: En el Níger, 23% de los egresados del segundo nivel de la educación secundaria deberán convertirse en maestros si se quiere conseguir la EPU en 2020

Porcentaje, según las proyecciones, de egresados del segundo ciclo de la enseñanza secundaria que deberán convertirse en maestros de primaria para lograr la EPU en 2020 en el África Subsahariana



Nota: Solo los países sobre los que se dispone de datos.

Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en IEU (2013).

6. Este análisis se efectuó mediante una ampliación de las proyecciones para este Informe sobre el logro universal de la enseñanza primaria y del primer ciclo de la enseñanza secundaria (véase el Capítulo 1) para prever el crecimiento del porcentaje de la población que habrá terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

que se dispone de datos, comprendidos Benin, Guinea-Bissau, Liberia y Sierra Leona, el desafío que representa la formación de los docentes en activo es mayor que el de contratar y formar a nuevos docentes. En Benin, en 2011, el 47% de los maestros de primaria habían recibido una formación. El país tendrá que aumentar la contratación de maestros en solo un 1,4% por año para conseguir la EPU en 2020, logrando al mismo tiempo una proporción alumnos/docente de 40 por 1. La tasa está muy por debajo del 8% de crecimiento anual de todos los maestros que ha alcanzado el país desde 1999. Pero el número de docentes de que se dispone actualmente que habrá que formar deberá incrementarse en casi un 9% por año si se quiere que haya 40 alumnos por docente formado en 2020, lo que está muy por encima del 6% de crecimiento anual desde 1999 en lo tocante a docentes formados (Gráfico 5.9).

Es probable que la escasez de docentes formados afecte especialmente las zonas desfavorecidas. En Nigeria, país en el que se necesitan 70.000 docentes por año para alcanzar la EPU en 2020, solo las dos terceras partes de los docentes que hay hoy en día tienen calificaciones mínimas. En el Estado norteño de Kano, uno de los más pobres del país, la proporción alumnos/docente formado era de más de 100 por 1 en 2009-2010. En más de la mitad de los distritos administrativos la situación era aún peor, con 150 alumnos por lo menos por docente formado en las escuelas más desfavorecidas, que representan el 25% (Gráfico 5.10).

Los niños de los primeros grados que viven en zonas apartadas se enfrentan con una doble desventaja. En Etiopía, donde el 48% de los docentes han recibido una formación, solo el 20% aproximadamente había recibido una formación para los grados 1 a 4 en 2010, mientras que el 83% la había recibido para los grados 5 a 8. El porcentaje de los maestros de los primeros grados de la primaria que habían recibido una formación era sumamente limitado: solo el 1% en la región de los Somalí y el 4% en la de los Afar, mientras que era del 43% en Adís Abeba (Nordstrum, 2013).

¿Es posible sufragar el gasto que representa la contratación de más docentes?

Los países que necesitan docentes suplementarios tendrán que incrementar sus presupuestos globales para los salarios de los

Gráfico 5.9: Algunos países se enfrentan con una doble tarea: contratar a docentes formados y formar a los que no lo están

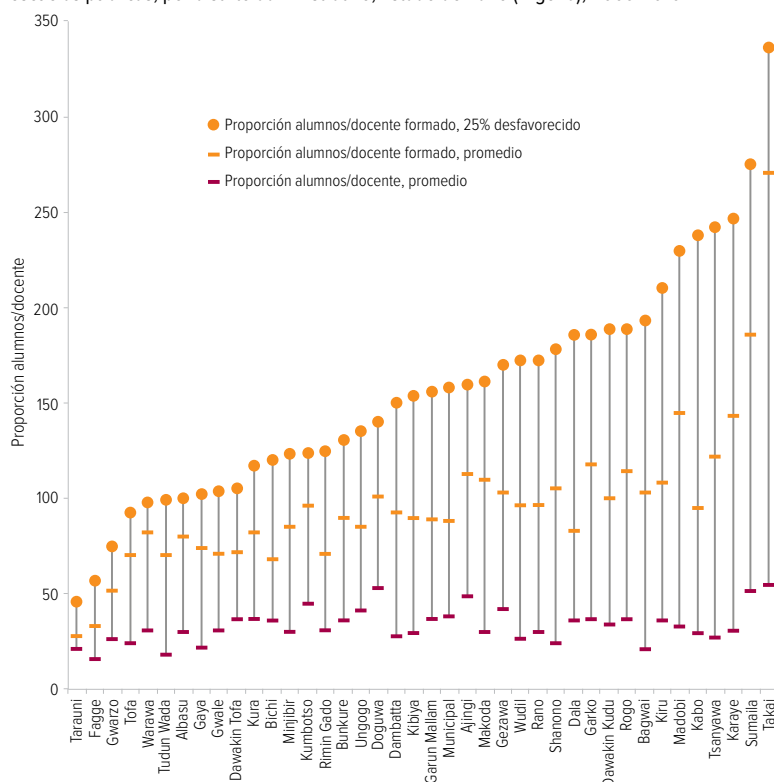
Crecimiento anual necesario del número de docentes nuevos y existentes para lograr la enseñanza primaria universal en 2020



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en IEU (2013)

Gráfico 5.10: En algunas escuelas del norte de Nigeria, hay más de 200 alumnos por docente formado

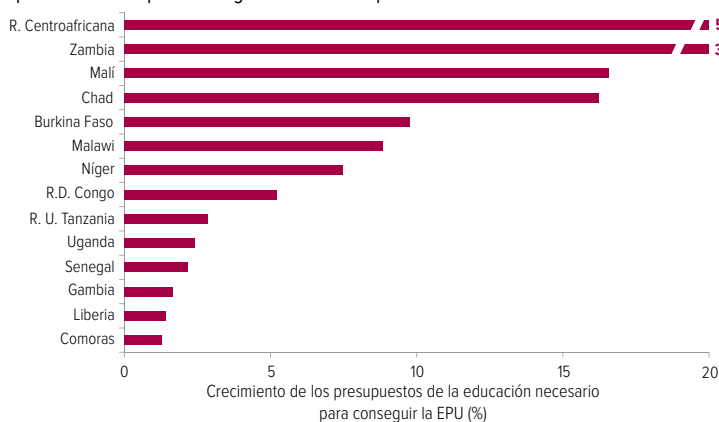
Proporción alumnos/docente y alumnos/docente formado, 25% mediano e inferior de las escuelas públicas, por distrito administrativo, Estado de Kano (Nigeria), 2009-2010



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013), basados en los datos del censo escolar anual 2009-2010 del Estado de Kano

Gráfico 5.11: Algunos países deberán incrementar el presupuesto de educación en un 20% por lo menos para sufragar el costo de los maestros suplementarios en la primaria

Aumento del presupuesto de la educación, por encima de lo que correspondería al crecimiento económico, necesario para pagar los salarios de los nuevos maestros de primaria que se necesitan para conseguir la enseñanza primaria universal en 2020



Fuente: IEU (2013).

docentes. En el África Subsahariana, que es donde más se requieren nuevos docentes, hay ya serias limitaciones presupuestarias pese al aumento del gasto interior en muchos países durante el último decenio. Es indispensable determinar si la región es capaz de pagar lo que cuesten los nuevos docentes que necesita; y que, de ser menester, se encuentren otras fuentes de financiación.

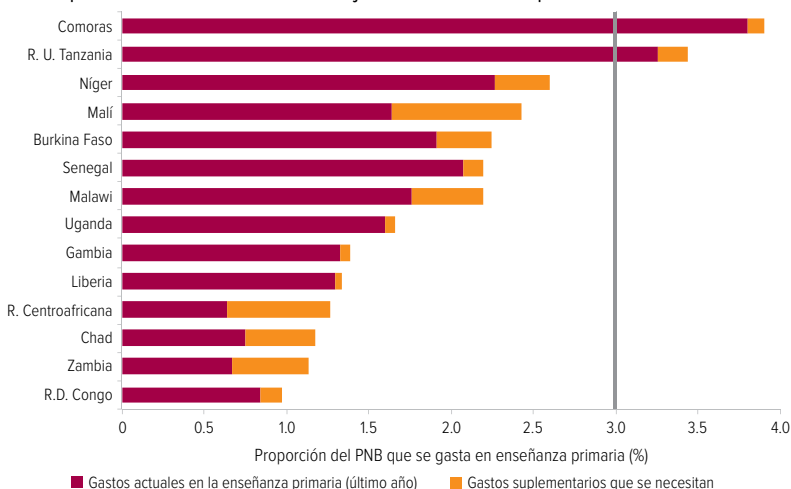
Los nuevos análisis efectuados por el IEU para el presente Informe muestran que se requieren 4.000 millones de dólares estadounidenses por año en el África Subsahariana para pagar los salarios de los maestros de primaria suplementarios que se necesitan de aquí a 2020, si se tienen en cuenta las previsiones en materia de crecimiento económico.⁷ Esa cifra es el equivalente del 19% presupuesto total de educación de la región en 2011 (Development Finance International y Oxfam, 2013).

El peso de lo que hay que aportar no es el mismo para todos en el continente. Nigeria, que es el país que necesita más docentes suplementarios, representa las tres quintas partes de las necesidades, mientras que una parte también importante corresponde a Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Malí, la República Unida de Tanzania y Zambia.

Para algunos países, resolver el problema de la escasez de docentes supondría un incremento considerable del presupuesto de la educación, y ello aunque se tenga en cuenta el crecimiento económico. Los presupuestos consagrados a la educación, por ejemplo, deberían aumentar en un 51% en la República Centroafricana y en un 35% en Zambia solo para pagar los salarios de los docentes suplementarios (Gráfico 5.11).

Gráfico 5.12 : El costo de la contratación de maestros suplementarios no superará en la mayor parte de los casos el punto de referencia del 3% del PNB para los gastos dedicados a la enseñanza primaria

Gastos suplementarios en educación que se necesitan, por encima de lo esperado teniendo en cuenta el crecimiento económico, para pagar los salarios de los nuevos maestros necesarios en la primaria con el fin de alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal en 2020



Nota : No se dispone de información sobre los gastos actuales para la educación primaria en porcentaje del PNB en Comoras, Liberia, la República Unida de Tanzania y Zambia. Para esos países, se parte de la hipótesis de un 50% del gasto total actual para la educación asignado a la enseñanza primaria.

Fuente : IEU (2013).

Si bien los aumentos necesarios pueden parecer considerables, la mayor parte de los países deberían ser capaces de sufragarlos si sus economías crecen con arreglo a las proyecciones y si dedican una parte más importante de su PNB a la educación, manteniendo como punto de referencia la asignación del 3% a la enseñanza primaria (Gráfico 5.12). En promedio, sería necesario un incremento de la parte correspondiente al presupuesto de educación del 12% al 14% en 2011 para lograr que los países del África Subsahariana resuelvan el problema de la escasez de docentes en 2020 (Development Finance International y Oxfam, 2013).

7. Las estimaciones se basan en el importe anual suplementario de los salarios y prestaciones de los 39 países del África Subsahariana, partiendo de la hipótesis de que la fecha de consecución de la EPU sea 2020. No comprenden el costo de la formación, ya que no se dispone de datos al respecto. Tampoco comprende el costo de las nuevas aulas y materiales didácticos que se necesitan. Las estimaciones parten del supuesto de que la remuneración anual media del docente va a seguir representando entre tres y cinco veces el PNB per cápita y que el crecimiento económico futuro va a ser el de las proyecciones anuales para cada país del Fondo Monetario Internacional. Para más informaciones, véase IEU (2013).

En el caso de la República Centroafricana y de Zambia, países en los que se necesitarían aumentos importantes de los presupuestos dedicados a la educación primaria, un gasto más elevado seguiría siendo inferior al punto de referencia del 3%, ya que el gasto en educación de ambos países es sumamente bajo. Efectuar esos aumentos haría que su gasto pasara, respectivamente, a 1,3% y 1,1% de su PNB, suponiendo que sus economías crezcan de acuerdo con las previsiones actuales. Quedaría pues un margen considerable para aumentar el gasto en aulas, materiales didácticos y otros elementos necesarios para lograr que todos los niños vayan a la escuela y aprendan.

Los únicos países que no podrían enfrentarse con los gastos suplementarios con respecto al punto de referencia del 3% son las Comoras y la República Unida de Tanzania. Lo más probable es que no sean capaces de aumentar suficientemente sus recursos internos y que necesiten el apoyo de donantes, al menos inicialmente, para contratar al número de docentes necesario. La República Unida de Tanzania, por ejemplo, asigna ya un 3,3% de su PNB a la enseñanza primaria. Remunerar a todos los nuevos docentes necesarios para alcanzar la EPU significaría añadir 335 millones de dólares estadounidenses por año, el equivalente del 26% de la asignación total para el sector de la educación en el presupuesto previsto para 2011 (Development Finance International y Oxfam, 2013).

El problema de la financiación es inevitablemente mayor tratándose del primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el África Subsahariana, la contratación de más docentes en ese nivel para lograr la enseñanza universal en 2030 significaría añadir 9.500 millones de dólares estadounidenses por año a los presupuestos de la educación. En Burkina Faso, por ejemplo, el presupuesto del primer ciclo de la enseñanza secundaria tendría que haber aumentado en un 6% en 2030 para poder alcanzar ese objetivo.

Si bien numerosos países deberían ser capaces de sufragar con sus presupuestos nacionales los costos de la contratación y el pago de los nuevos maestros de primaria que se necesitan, tendrán también que sufragar los programas de formación de docentes, así como la construcción de escuelas y el costo de los materiales

didácticos, si quieren conseguir que los niños reciban una educación de buena calidad. El incremento del número de docentes activos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria representará asimismo una carga suplementaria para sus presupuestos nacionales. Es pues probable que algunos de los países más pobres se enfrenten con un problema financiero importante y necesiten el apoyo de donantes. Necesidad que será probablemente aún mayor si se tienen en cuenta los costos del incremento de la formación de docentes.

El apoyo que brindan los donantes a los programas de formación de docentes es, sin embargo, limitado. Entre 2008 y 2011, los donantes gastaron en promedio solo 189 millones de dólares estadounidenses por año en programas de formación de docentes previa al empleo y en el empleo, equivalentes al 2% del presupuesto de la ayuda a la educación. Solo algo más de la cuarta parte de la ayuda para la formación de docentes se gastó en el África Subsahariana, en particular en Etiopía, Mozambique, Nigeria y la República Unida de Tanzania. Los principales destinatarios, sin embargo, comprendían países de ingresos medianos más ricos, como el Brasil, China e Indonesia. Los donantes deberán ocuparse más de la formación de docentes a fin de apoyar las mejoras en materia de calidad de la educación, y velar también por que esos fondos se destinen a los países que más lo necesitan.

Conclusión

Una planificación de la educación bien concebida, efectuada en consulta con los docentes, es una base importante para la aplicación con éxito de estrategias encaminadas a la mejora de la calidad de la educación. Dicha planificación ha de tener en cuenta el costo de las reformas relativas a la calidad y velar por que se disponga de recursos, suministrados por los gobiernos o por donantes, para sufragar esos gastos. Los países deben velar también por que se contrate y forme a un número suficiente de docentes en los años venideros a fin de que puedan alcanzarse los objetivos de la educación presentes y futuros.

Se requieren 4.000 millones de dólares estadounidenses por año en el África Subsahariana para pagar los salarios de los maestros de primaria suplementarios que se necesitan de aquí a 2020

Capítulo 6

Cuatro estrategias para disponer de los mejores docentes

Fotografía: Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

Una vocación: Bonafice, maestro en Lodwar, Turkana (Kenya), dice: "La enseñanza es mucho más que una profesión, es también una vocación".





Introducción.....	257
Estrategia 1: Atraer a los mejores docentes.....	257
Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender	261
Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan	277
Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes.....	282
Fortalecimiento de la gestión de los docentes.....	296

Para poner fin a la crisis mundial del aprendizaje, los encargados de la formulación de políticas tienen que brindar a los docentes la oportunidad de poner su motivación, su energía, sus conocimientos y sus competencias al servicio del mejoramiento del aprendizaje para todos. Y tienen que ofrecer los mejores docentes a quienes más los necesitan. En este capítulo se exponen las estrategias que los gobiernos deben adoptar para atraer y retener a los mejores docentes, mejorar su capacitación, distribuirlos de forma más equitativa y ofrecerles incentivos en forma de mejores sueldos y perspectivas de carrera atractivas. A fin de que estas estrategias se apliquen eficazmente, en este capítulo se señalan los medios de fortalecer la gobernanza relativa a los docentes.

Introducción

Para poner fin a la crisis mundial del aprendizaje, los encargados de la formulación de políticas deben aumentar significativamente el número de docentes y brindarles todas las oportunidades necesarias para que dediquen su motivación, su energía, sus conocimientos y las competencias adquiridas durante su formación a conseguir el máximo rendimiento posible del aprendizaje de todos los niños y jóvenes. En este capítulo se exponen en detalle las cuatro estrategias que deben adoptar los gobiernos para atraer y conservar a los mejores docentes, mejorar la formación de ese personal, distribuir a los educadores de manera más equitativa y facilitar incentivos en forma de sueldos apropiados y planes de carrera atractivos.

Muchos docentes abrazan la profesión movidos por las mejores razones. Pero en algunos países, la enseñanza se considera un trabajo de segunda clase; en otros casos, los propios docentes no han recibido una formación suficientemente aceptable. Además, la docencia no atrae a menudo la combinación más apropiada de varones y mujeres, ni un número suficiente de personas con experiencia de la diversidad.

Es indispensable, pues, que los gobiernos velen por que los niños tengan los maestros más capaces y más cualificados posible. Esto supone conseguir un correcto equilibrio de buenos candidatos, prepararlos mediante una formación docente inicial amplia, y prestarles apoyo a lo largo de su carrera a través de la formación permanente y la necesaria orientación.

Aun cuando se cumplan todos estos criterios, los resultados del aprendizaje seguirán siendo muy desiguales si no se envía a los mejores docentes a las zonas remotas o pobres. A menos que los gobiernos garanticen una distribución equitativa del personal docente, los niños que ya se encuentran en una situación desfavorecida fracasarán en su aprendizaje debido a la superpoblación de las clases, la alta rotación de los educadores y la falta de docentes cualificados.

La rotación del personal docente es alta cuando los sueldos son demasiado bajos, lo que socava la moral de los educadores y los empuja a

ejercer trabajos adicionales o cambiar de profesión. Los gobiernos tienen que ofrecer a los docentes un plan de carrera con perspectivas de ascenso; cuando tienen serias limitaciones presupuestarias, los sueldos han de ser al menos lo suficientemente altos para que los docentes puedan vivir de ellos. Para reducir las desventajas en el aprendizaje, es preciso también que los encargados de la formulación de políticas mejoren la gestión de la función docente mediante estrategias que prevengan el ausentismo e impidan que las tutorías privadas ganen terreno a la enseñanza en el aula.

Estrategia 1: Atraer a los mejores docentes

Elegí ser maestra porque creo que la educación tiene el poder de transformar la sociedad en que vivimos. Lo que me motiva para ser una buena maestra es el ser un agente activo de este cambio tan necesario para mi país, luchar contra la discriminación, la injusticia, el racismo, la corrupción y la pobreza. Nuestra responsabilidad como educadores es enorme, y nuestro compromiso de impartir una educación de calidad debe ser renovado cada día.

-Ana, maestra, Lima (Perú)

La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de los docentes. Un análisis realizado para el presente Informe de los resultados del estudio TIMSS 2011 respecto del cuarto grado en 45 países, reveló que, en todos los países, cuanto mejor era la calidad de los docentes, menor era la incidencia del bajo rendimiento.¹ En Polonia, por ejemplo, un alumno que concurría a una escuela en la que la calidad del personal docente era baja, tenía un 25% más de probabilidades de obtener una puntuación inferior al nivel de referencia en matemáticas y un 34% más de probabilidades en ciencias, que el alumno de una escuela donde la calidad del personal docente era alta. En Turquía, los efectos eran del 28% en matemáticas y del 30% en ciencias. Como se considera que en el 42% de las escuelas del país la calidad del personal docente es baja, una gran proporción de su

Los datos sobre 45 países revelan que, en todos los países, cuanto mejor era la calidad de los docentes, menor era la incidencia del bajo rendimiento

1. En el estudio se utilizó un índice de calidad de los docentes, que incluía su grado de satisfacción laboral, su comprensión de los objetivos curriculares de la escuela, su grado de éxito en la aplicación del plan de estudios de la escuela, sus expectativas en cuanto al aprovechamiento de los alumnos, y el ausentismo de los maestros.

CAPÍTULO 6

alumnado padece los efectos consiguientes (Nonoyama-Tarumi y Willms 2013).

El primer paso para conseguir buenos docentes es atraer a la profesión a los candidatos mejores y más motivados. Muchas personas que deciden dedicarse a la docencia están movidas por la satisfacción que supone ayudar a los alumnos a aprender, realizar su potencial y llegar a ser ciudadanos seguros de sí mismos y responsables. Algunas se han sentido llamadas a emular a sus propios maestros y transmitir sus conocimientos, sus competencias y su amor por el aprendizaje. Muchas abrazan la profesión porque les gusta trabajar con niños y jóvenes.

La enseñanza, empero, no siempre atrae a los mejores candidatos. Algunos incluso no han recibido una educación suficiente. En algunos países, la docencia se considera un trabajo de segunda clase para quienes no logran resultados académicos suficientemente satisfactorios para seguir carreras más prestigiosas, como medicina o ingeniería. Además, en la enseñanza muchas veces no se observa una proporción bien balanceada entre hombres y mujeres, o bien no se contrata un número suficiente de personas con discapacidades o procedentes de minorías étnicas, entornos desfavorecidos o zonas afectadas por conflictos. En esta sección se examinan medios de atraer no solo a los mejores docentes sino también la combinación adecuada de educadores.

Imponer los requisitos de ingreso apropiados

No basta con solo querer enseñar. Quienes abrazan la profesión debieran haber recibido una buena formación. Tienen que haber finalizado al menos unos estudios secundarios de calidad suficiente y apropiados, de tal modo que posean un sólido conocimiento de las materias que van a enseñar así como la capacidad de adquirir las competencias necesarias para hacerlo.

El nivel de calificación requerido para ingresar en la docencia es un indicio de la situación profesional del sector. En algunos países, la enseñanza se considera una ocupación para quienes no obtienen notas lo bastante altas como para dedicarse a una profesión de mayor prestigio.

Para elevar el estatus de la profesión docente y atraer candidatos con talento, Egipto ha impuesto requisitos de ingreso más exigentes, según los cuales los interesados deben demostrar resultados muy satisfactorios en la enseñanza secundaria y obtener una evaluación favorable en una entrevista previa. Una vez seleccionado, el candidato también tiene que rendir un examen de ingreso para determinar si su perfil se ajusta al de un buen docente (Banco Mundial, 2010b).

En los países ricos en los que el nivel de aprovechamiento de los estudiantes es alto, la docencia es una profesión prestigiosa, y los educadores futuros se eligen entre los mejores graduados de la enseñanza secundaria. En Singapur, los candidatos se escogen del tercio superior de los graduados del bachillerato. En Finlandia, donde la selección es muy competitiva, solo un 10% de los postulantes consiguen ingresar en los programas de formación docente (OCDE, 2011b).

En muchos países pobres, los candidatos que ingresan en la profesión tienen un bajo nivel de calificaciones académicas. Pero elevar simplemente el nivel de calificación alcanzado en la educación formal que se exige para ejercer la docencia, no garantiza por fuerza que los docentes serán mejores: la calidad de la calificación académica es también importante. Por ejemplo, según datos de los países francófonos del África Subsahariana, no existe una relación entre las calificaciones académicas de los docentes y el aprovechamiento de los estudiantes (Fehrer y otros, 2009). Esto es indicio de la baja calidad de la enseñanza que los propios educadores han recibido. Hacer más estrictos los requisitos de ingreso sin mejorar la calidad de la educación general será poco eficaz para potenciar la reserva de candidatos que posean las competencias y el conocimiento de las asignaturas necesarios para ser mejores docentes, y entraña el riesgo de excluir a quienes proceden de grupos desfavorecidos que tienen limitado acceso a una educación de calidad.

Incluso tener un título universitario no siempre es garantía de que quienes ingresan en la docencia posean los conocimientos de las asignaturas básicas necesarios para enseñarlas.

Según un estudio realizado para este Informe sobre los datos de 2007 del Consorcio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ), en la mayoría de los países involucrados, los maestros con educación universitaria no tenían un mejor conocimiento de la lectura y las matemáticas básicas que los maestros con cualificaciones inferiores que tal vez habían adquirido un conocimiento práctico más sólido de las asignaturas (Altinok, 2013).

Cuando las calificaciones académicas no son de calidad suficiente, y especialmente cuando aumentar su nivel puede entrañar una reducción de la representación de los grupos desfavorecidos, es preciso que en las políticas de formación docente se prevea ampliar las estrategias de admisión e impartir una formación intensiva, de alta calidad, a fin de mejorar el conocimiento de las disciplinas.

Contratar un número equilibrado de educadores varones y mujeres de muy distintas procedencias

Los maestros de las zonas rurales suelen pertenecer a las propias comunidades escolares. Compartimos las mismas circunstancias económicas y sociales con los padres de los alumnos, y nuestros hijos concurren a las escuelas en que enseñamos... Yo adapto el programa a los valores cotidianos de la comunidad y a la realidad de nuestras vidas.

– Fwanshishak, maestro, estado de Kaduna (Nigeria)

Los niños que sienten que sus maestros no tienen nada en común con ellos o no pueden comunicarse con ellos, tienen menos probabilidades de aplicarse plenamente al aprendizaje. Velar por que haya un número suficiente de educadoras y contratar docentes de muy distintas procedencias son estrategias importantes para impartir una educación integradora y de buena calidad. Puede que se requieran políticas flexibles respecto de las calificaciones de ingreso a fin de ampliar la diversidad del cuerpo docente. Contratar educadores provenientes de grupos insuficientemente representados para que trabajen en sus propias comunidades es una forma de garantizar que los niños tengan maestros conocedores de su cultura y su idioma.

La contratación local también puede ayudar a aumentar la oferta de maestros en las zonas afectadas por conflictos.

La presencia de maestras puede contribuir a mejorar la matrícula y el aprovechamiento escolar de las niñas, especialmente en aquellos entornos más conservadores en que los desplazamientos y las elecciones vitales de las niñas y los jóvenes están restringidos. En la provincia pakistani de Punjab, la puntuación de las niñas en las pruebas normalizadas era más alta cuando tenían una maestra (Aslam y Kingdon, 2011). En 30 países en desarrollo se ha observado que cuando en un distrito aumenta la proporción de maestras, mejora el acceso de las niñas a la educación y su aprovechamiento escolar, especialmente en las zonas rurales (Huisman y Smits, 2009a; 2009b).

Sin embargo, no pocos factores limitan el número de mujeres que se contratan en la enseñanza, particularmente en las zonas desfavorecidas. Puede ocurrir simplemente que no haya suficientes mujeres con formación adecuada para ejercer el magisterio, sobre todo en las comunidades rurales y entre las poblaciones indígenas y minoritarias.

En la República Democrática Popular Lao, por ejemplo, son pocas las mujeres de grupos étnicos minoritarios que han llegado a ser maestras cualificadas, en parte a causa del escaso número de niñas que finalizan la escuela (Kirk, 2006).

La implantación de requisitos más exigentes en materia de calificación puede limitar la reserva de mujeres aptas para ingresar en la docencia, especialmente las provenientes de grupos desfavorecidos. En Camboya, por ejemplo, a raíz de la modificación de la normativa efectuada a fines del decenio de 1990, los requisitos de ingreso en el magisterio se elevaron de 10 años de educación básica a 12 años, lo que resultó en una contratación muy baja de mujeres de las zonas rurales, donde son pocas las que tienen acceso a establecimientos de segundo ciclo de enseñanza secundaria (Geeves y Bredenberg, 2005).

Para garantizar la contratación adecuada de maestras, a veces puede hacer falta una acción afirmativa. En Mozambique, gracias a las

En la provincia pakistani de Punjab, la puntuación de las niñas en las pruebas normalizadas era más alta cuando tenían una maestra

Recuadro 6.1: Sudán del Sur alienta a las estudiantes de secundaria a que se dediquen a la docencia

En Sudán del Sur, donde hay una enorme escasez de maestros cualificados, menos del 1% de las niñas terminan los estudios secundarios. Décadas de guerra civil, sumadas a factores culturales, han erosionado el papel de la mujer en la vida pública y privado a la mayoría de las niñas de la posibilidad de concurrir a la escuela. Cerca del 65% de la población posterior a la guerra está constituido por mujeres, y sin embargo, menos del 10% de los docentes son mujeres. La equidad entre los sexos en todos los niveles de la enseñanza será mucho más difícil de conseguir si las niñas siguen careciendo de maestras capaces de apoyar su aprendizaje y servirles de modelo de conducta.

Con objeto de aumentar el número de maestras, en el marco del Programa de equidad de género a través de la educación se han otorgado incentivos financieros y materiales a más de 4.500 jóvenes a fin de que terminen la educación secundaria y capacitar a las graduadas para su ingreso en la profesión docente. Se ha alentado a las escuelas que carecen de maestras a que encuentren una consejera para las alumnas, una mujer del lugar que pueda ir regularmente a la escuela para conversar con ellas acerca de distintos problemas, preocupaciones y temas. Se han elaborado materiales de comunicación con mensajes positivos sobre las maestras y su papel en el país tras la reciente independencia, que se pretende hacer llegar a las jóvenes. Como parte de este programa, también se han distribuido kits con compresas higiénicas, se ha elaborado y distribuido material pedagógico y se ha prestado apoyo a otros programas oficiales encaminados a aumentar la equidad entre los sexos en el ámbito de la enseñanza.

Con el programa se han obtenido resultados muy satisfactorios, en particular que los maestros y el personal escolar adquirieran mayor conciencia de las necesidades de las niñas. La concesión de subsidios especialmente, estuvo vinculada a un aumento sustancial de la retención de las niñas en la enseñanza secundaria. Sin embargo, alrededor de una joven de cada seis dijo que planeaba seguir una carrera distinta del magisterio, en parte debido al bajo estatus de la profesión. La policía, las fuerzas armadas y las empresas de seguridad pagan tres veces más, y la docencia se considera un escalón hacia otros puestos de trabajo u otras oportunidades de educación superior. Para que las iniciativas de este tipo animen a más mujeres a abrazar la docencia, es preciso mejorar los sueldos y las condiciones de servicio.

Fuentes: Epstein y Opolot (2012); Globalgiving (2013).

La formación docente debe incluir la práctica en el aula

medidas oficiales adoptadas, casi se triplicó el número de maestras de primero a quinto grado entre 1998 y 2008, y se multiplicó por seis el de las de sexto y séptimo grado. El Ministerio de Educación alentó a los directores de los institutos de formación docente a que adoptaran medidas a fin de que se contrataran más mujeres, incluida la asignación de más plazas para las estudiantes. En consecuencia, la proporción de estudiantes mujeres en esas instituciones se ha mantenido desde entonces en el 50% o más. Estas medidas de acción afirmativa han contribuido a incrementar rápidamente el número de maestras (Beutel y otros, 2011).

En el Afganistán se necesitan maestras con urgencia, pero como hasta fecha reciente las niñas no recibían instrucción, muy pocas mujeres reunían las condiciones necesarias para ejercer el magisterio. En 2008, menos del 30% de quienes cursaban la escuela normal inicial eran mujeres, aun cuando su número había venido aumentando gracias a los programas que las habilitaban a ingresar al magisterio con calificaciones más bajas (Wirak y Lexow, 2008).

Trabajar con las alumnas de enseñanza secundaria para fomentar su interés por la docencia y ofrecerles asistencia financiera es otra de las estrategias que pueden aumentar el número de maestras, como lo ilustra la experiencia de Sudán del Sur (Recuadro 6.1).

Contratar maestros procedentes de los grupos insuficientemente representados, como las minorías étnicas, para que trabajen en sus propias comunidades es un medio de potenciar la oferta de docentes en estas áreas y de garantizar que los niños tengan maestros familiarizados con su entorno cultural. Cuando el acceso a una educación de calidad es limitado, la aplicación de políticas flexibles en cuanto a los requerimientos académicos puede ayudar a incrementar la contratación de esta clase de candidatos. En Camboya, donde normalmente a quienes se preparan para la docencia se les exige haber cursado el duodécimo grado, se suprime tal requisito cuando se trata de zonas remotas en las que no se imparte el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, lo que permite ampliar el plantel de docentes de minorías étnicas. Con esta política se ha conseguido aumentar el número de maestros que comprenden la cultura local, están motivados para permanecer en zonas remotas y pueden enseñar en el idioma local (Benveniste y otros, 2008b).

Enviar maestros a las zonas de conflicto es difícil a causa de las peligrosas condiciones de trabajo, especialmente porque las propias escuelas y el personal docente a veces son objeto de ataques. En las zonas de la República Centroafricana y de la República Democrática del Congo afectadas por conflictos, los maestros se han contratado en las comunidades locales a fin de mantener en funcionamiento el sistema educativo (UNESCO, 2011).

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

Las personas con discapacidades es probable que tropiecen con grandes obstáculos para alcanzar el nivel de educación requerido para ejercer la docencia. La aplicación de políticas flexibles de ingreso en la formación docente es un medio que puede ayudar a superar esta dificultad. También las becas así como las instalaciones y los recursos apropiados de que dispongan los centros de formación para los estudiantes con discapacidades pueden ser una forma de fomentar sus oportunidades de capacitación. En Mozambique, las *Escolas de Professores do Futuro*, institutos de formación docente basados en la comunidad, imparten programas de capacitación de maestros de primaria de zonas rurales. En el marco de uno de estos programas, hace más de diez años que se forman maestros discapacitados visuales. Cada año, con la asistencia de la escuela local para ciegos, se individualiza a los alumnos con discapacidad visual que egresan de las escuelas convencionales, a quienes se alienta a solicitar una beca para esos institutos. Todos los formadores de docentes han sido capacitados en braille por la escuela para ciegos y la Unión nacional de ciegos, y algunos leen y escriben en braille con fluidez. Los pasantes con discapacidad visual dan clase en las escuelas de práctica cercanas. Las comunidades se han acostumbrado a que los niños sean instruidos por maestros discapacitados visuales, lo que redundará en un cambio de actitud positivo y ayuda a crear un entorno más receptivo para los maestros y los alumnos con discapacidades (Lewis y Bagree, 2013).

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

La buena calidad de la educación depende de que se imparta a los maestros la mejor formación posible, no solo antes de que comiencen a enseñar sino también a lo largo de la carrera. La formación docente inicial debería preparar a los educadores para ayudar a los alumnos de muy distintas procedencias y con necesidades diferentes, incluidos los que tienen desventajas heredadas, especialmente en los primeros grados. Debiera ir más allá de

la teoría de la enseñanza e incluir la práctica en el aula, así como garantizar que los futuros docentes tengan un conocimiento suficiente de las materias que han de enseñar.

En la etapa inicial también es preciso sentar las bases de una formación permanente que refuerce las competencias y los conocimientos. La formación en el servicio es especialmente importante para los maestros con formación académica insuficiente o nula. Además, los educadores necesitan la formación permanente para adaptarse a los nuevos métodos didácticos y de aprendizaje, y también es necesaria para los propios formadores. En los países con reducida capacidad de formación de docentes, la tecnología que posibilita la educación a distancia es un medio de llegar a un mayor número de estudiantes con más eficacia.

La formación docente inicial debe promover un aprendizaje equitativo

La formación docente inicial debe preparar a los educadores para dar apoyo a los alumnos más necesitados de ayuda, especialmente en los primeros grados, cuando los estudiantes desfavorecidos corren el riesgo de abandonar la escuela antes de haber aprendido a leer una sola palabra. Sin embargo, no siempre cumple el objetivo de capacitarlos para que impartan una educación equitativa de buena calidad.

La duración de la formación docente inicial y las disposiciones institucionales conexas varían de un país a otro, así como dentro de un mismo país, en función del nivel en que han de enseñar los docentes (Karras y Wolhuter, 2010). En algunos programas, las asignaturas académicas se estudian al mismo tiempo que se siguen cursos educacionales y profesionales; en otros, los cursos de pedagogía se ofrecen a los estudiantes que ya han obtenido un grado en una disciplina especializada. Un tercer método es el de la formación basada en la escuela, que se asemeja más a un aprendizaje (Tatto y otros, 2012). Además, la formación docente flexible a distancia es cada vez más utilizada por los gobiernos que cuentan con recursos limitados y desean ampliar su plantel de educadores cualificados.

Todos los programas de formación docente tienen por objeto lograr que los educadores

En Kenya, los maestros de sexto grado obtuvieron una puntuación de solo el 61% en las pruebas de matemáticas preparadas para los alumnos de ese grado

CAPÍTULO 6

satisfagan las exigencias en materia de competencia para que se los pueda certificar como “cualificados” o “formados”, aunque la calidad de los graduados de programas tan variados también puede diferir, dependiendo de la calidad de los contenidos y de la estructuración de la práctica docente. La calidad de un educador no se puede mejorar simplemente aumentando la duración de la formación; también es necesario mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte. En 14 países anglófonos de África, por ejemplo, se observó que un periodo de formación docente inicial más prolongado, si bien producía efectos positivos, no tenía repercusión en la puntuación en inglés y en matemáticas de los alumnos de sexto grado, según un análisis de los datos del SACMEQ (Feheler y otros, 2009).

La formación docente inicial debería subsanar las insuficiencias en el conocimiento de las asignaturas

Lo ideal sería que los futuros educadores ingresaran en los programas de formación docente teniendo un conocimiento suficiente de las disciplinas que han de enseñar. El conocimiento que el docente tiene de las asignaturas pertinentes suele reflejarse claramente en la puntuación o el aprovechamiento escolar de los alumnos (Glewwe y otros, 2011).

Una manera de calibrar los conocimientos de un educador consiste en examinar los resultados que obtienen en las pruebas que rinden sus alumnos. En el Perú, como parte de la evaluación nacional del aprendizaje estudiantil de 2004, los maestros de 12.000 alumnos de sexto grado de 900 escuelas primarias se sometieron a las mismas pruebas de matemáticas y comprensión lectora que estos. En las escuelas donde el mismo maestro enseñaba las dos asignaturas, los alumnos que obtuvieron una buena puntuación en matemáticas por lo general tenían maestros que también habían conseguido buenos resultados en esa asignatura, resultado este que se observó en entornos tanto rurales como urbanos, e independientemente del idioma hablado en el hogar (Metzler y Woessmann, 2012).

Ahora bien, en los países de ingresos bajos, los docentes, cuando comienzan a ejercer, no suelen conocer a fondo las asignaturas básicas,

pues su propia educación ha sido deficiente. En tales circunstancias, los programas de formación docente deben comenzar por conseguir que todos los estudiantes adquieran un buen conocimiento de las disciplinas que van a enseñar.

La insuficiencia de los conocimientos de algunas asignaturas puede observarse entre los maestros de primaria. En una encuesta realizada en 2010 en las escuelas primarias de Kenya, los maestros de sexto grado obtuvieron una puntuación de solo el 61% en las pruebas de matemáticas preparadas para los alumnos de ese grado; ninguno de los maestros tenía un dominio cabal de la asignatura (Ngware y otros, 2010). En la India, donde los resultados del aprendizaje estudiantil siguen siendo bajos, particularmente entre la población pobre, solo el 9% de los candidatos a maestro de primaria aprobó el examen de ingreso implantado por el Gobierno (Central Teacher Eligibility Test) en 2011, registrándose poco mejores resultados en los años siguientes (Chudgar, 2013).

En algunos países, los educadores no dominan suficientemente el idioma de instrucción. En el estado de Kano, al norte de Nigeria, el 78% de 1.200 maestros de enseñanza básica poseían un conocimiento “limitado” del inglés, según reveló una prueba a que fueron sometidos sobre su comprensión lectora y su destreza para corregir una oración redactada por un niño de 10 años (Education Sector Support Programme in Nigeria, 2011). En Gambia, según un examen para maestros efectuado en el marco de una evaluación de la lectura en los primeros grados, los maestros de primaria, que enseñan en inglés, obtuvieron una puntuación baja en las pruebas de inglés básico. Solo el 54% indicó correctamente cuál de cuatro vocablos (pesado, duro, grande y podrido) tenía un significado más próximo a “enorme” (Mulkeen, 2013).

Los alumnos cuyos maestros tienen escasos conocimientos de las asignaturas que enseñan tropiezan inevitablemente con dificultades en el aprendizaje. En África Meridional y Oriental, se sometió a los maestros a pruebas de lectura y matemáticas similares a las de sus alumnos de sexto grado, como parte del estudio del SACMEQ de 2007. En Sudáfrica, se observó que un aumento de alrededor de 100 puntos en la puntuación de los maestros incrementaba la

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

de los alumnos en 38 puntos (Altinok, 2013a). Los estudiantes que tuvieran la posibilidad de que su maestro se contara entre el 10% mejor puntuado en vez de entre el 10% peor calificado, mejorarían su puntuación en 110 puntos, lo que equivale a la diferencia entre la provincia de Mpumalanga, que ocupa el tercer lugar en bajo rendimiento escolar entre nueve provincias, y la del Cabo Occidental, donde se registra el aprovechamiento más alto (Moloi y CHetty, 2010).

Los programas de formación docente de los países con puntuación más alta en el Teacher Education and Development Study in Mathematics (estudio sobre la formación de los docentes en matemáticas) en 2007-2008, entre ellos Singapur y la Provincia china de Taiwán, ofrecen un mayor equilibrio entre la adquisición de conocimientos relativos a las asignaturas, la didáctica propia de cada materia y los métodos de enseñanza general, a diferencia de los de algunos otros países (Babcock y otros, 2010).

En los países en desarrollo, los institutos de formación docente que deben subsanar la insuficiencia de los conocimientos de sus estudiantes en algunas asignaturas no suelen disponer de tiempo para ello, en parte debido a exigencias más imperiosas del plan de estudios. En Uganda, por ejemplo, el programa de formación inicial de los maestros de primaria dedica 262 horas del tiempo de instrucción a los métodos didácticos y la teoría pedagógica, y solo unas 120 horas a la enseñanza de matemáticas, idioma (inglés) y ciencias, respectivamente. La mayor parte de este tiempo se destina al aprendizaje de los métodos didácticos propios de cada asignatura, lo que supone un sólido conocimiento previo de la disciplina de que se trate (Banco Mundial, 2012c). En Kenya, los estudiantes de primer año deben cursar 10 asignaturas y realizar prácticas docentes, y en segundo año, cursar nueve asignaturas y realizar también prácticas docentes. Les queda así poco tiempo para ponerse al día en determinadas asignaturas (Buny y otros, 2013).

Para resolver estos problemas, en Ghana se reestructuró la formación docente a comienzos de la década del 2000. Al final del primer año, los estudiantes tienen que rendir un examen sobre las asignaturas básicas que deben conocer para poder cursar el segundo y el tercero, que se centran principalmente en

las competencias pedagógicas. Los que no lo aprueban pueden volver a rendirlo, pero quienes lo pierden por segunda vez no pueden proseguir esa formación (Akyeampong, 2003).

Enseñar a los maestros a enseñar, especialmente en los primeros grados

Los docentes no solo necesitan un sólido conocimiento de las asignaturas sino también aprender a enseñarlas. El conocimiento de las estrategias de enseñanza de las asignaturas varía enormemente de un país a otro y dentro de un mismo país. Los docentes en formación que se preparaban para dar clase de matemáticas en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en la Provincia china de Taiwán tenían una puntuación en conocimientos pedagógicos más de una vez y media superior a la de sus homólogos de Chile, por ejemplo (Blömeke, 2012). En Chile, el 5% de los pasantes con menores conocimientos obtenía menos de 200 puntos, mientras que el 5% más preparado superaba los 500 (Tatto y otros, 2012). A menos que se subsanen estas divergencias, la formación ha de perpetuar sin duda la desigualdad en el aprendizaje estudiantil.

En los países del África Subsahariana, donde los resultados del aprendizaje son magros y a menudo muy desiguales, la formación docente previa al servicio suele basarse en planes de estudio en los que se pone poco énfasis en la calidad y la variedad de los métodos didácticos. En Ghana, Kenya, Malí, la República Unida de Tanzania, el Senegal y Uganda, por ejemplo, la manera de enseñar no posibilita una participación activa de los estudiantes en el aula que les permita una mejor comprensión de las lecciones (Akyeampong y otros, 2013).

En consecuencia, son pocos los maestros de primaria que poseen un grado de competencia suficiente en los métodos de enseñanza de las materias pertinentes. Un análisis de clases de matemáticas registradas en videocintas en Botswana y en la Provincia Noroeste de Sudáfrica, puso de manifiesto que la mayoría de los docentes carecían de las destrezas necesarias para ayudar a los alumnos a asimilar el material de estudio. Los que sí los ayudaban, daban una clase bien planificada, con abundancia y variedad de tareas, y tenían sólidas competencias de comunicación para transmitir los conceptos matemáticos a un

CAPÍTULO 6

nivel comprensible para los estudiantes (Sapire y Sorto, 2012).

Una adecuada formación docente previa al servicio también es indispensable para que los niños adquieran tempranamente buenas competencias en lectura. Los alumnos deberían aprender a leer, comprender e interpretar un texto en los primeros años de escolarización: los que lo hacen no corren el riesgo de quedar rezagados. Sin embargo, pocas veces los maestros están formados para enseñar esas competencias. En Malí, según un estudio sobre las competencias de los alumnos basado en la evaluación de la lectura en los primeros grados y la observación de los maestros, eran pocos los educadores capaces de enseñar a leer a sus alumnos. Los maestros no estaban convenientemente preparados para aplicar los métodos didácticos requeridos ni dedicaban suficiente tiempo a ayudar a cada uno de sus alumnos a leer. Esta es sin duda una importante razón por la cual casi la mitad de los alumnos del país no podían leer ni una palabra en su propio idioma al final del segundo grado (Varly, 2010).

Los programas de formación docente tienen que ayudar a capacitar a los maestros para enseñar los rudimentos de la lectura en más de un idioma y utilizar con eficacia los materiales en el idioma local. No obstante, los maestros no suelen estar preparados para la realidad de las aulas multilingües. En un estudio en pequeña escala de la enseñanza de las matemáticas en Botswana, se señalaba que la formación docente bilingüe no cumplía su objetivo de preparar a los maestros para enseñar en clases multilingües en las que el idioma materno de los alumnos fuera diferente tanto del idioma nacional como del inglés, que es el empleado en la enseñanza de esa asignatura (Kasule y Mapolelo, 2005). En el Senegal, donde se está intentando utilizar los idiomas locales en las escuelas, la formación se imparte solo en francés, y, según revela una encuesta, solo el 8% de los pasantes dijeron sentirse de alguna manera seguros como para enseñar a leer en los idiomas locales (Akyeampong y otros, 2013).

Preparar a los educadores para que presten apoyo a estudiantes de medios diversos

La formación docente debe preparar a los futuros educadores para impartir instrucción

a estudiantes que proceden de distintos medios, utilizando una amplia gama de estrategias. Esto es importante en particular en los países más pobres, donde las necesidades de los estudiantes es probable que sean especialmente diversas a causa del gran número de niños marginados que acuden a la escuela por primera vez.

La capacitación para el uso de instrumentos de evaluación de diagnóstico y evaluación formativa es decisiva para que los educadores puedan individualizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y brindarles el apoyo adecuado. Y sin embargo, rara vez es parte de la formación docente inicial en los países pobres. Por ello, los proyectos asociados con las evaluaciones de la lectura en los primeros grados en que se utilizan la evaluación de diagnóstico y la evaluación continua para determinar y subsanar insuficiencias en la competencia lectora en los primeros grados en los países en desarrollo, incluyen la capacitación en el servicio y la tutoría para ayudar a los maestros a usar esos métodos (Gove y Cvelich, 2010) (véase la sección sobre Mejoramiento de las competencias de los docentes mediante la educación permanente).

Las enseñanzas para la evaluación de diagnóstico y la evaluación formativa también son insuficientes en los países ricos. En un estudio sobre los países de la UE, los educadores de la mitad de los países encuestados señalaron una falta de capacidad para diagnosticar con celeridad y precisión los problemas de los alumnos, y para aprovechar un amplio repertorio de soluciones apropiadas (Comisión Europea, 2012). Incorporar la adquisición de este tipo de competencias a los planes y programas de formación previa al servicio, y velar por que los propios formadores sepan enseñarlas, es indispensable a fin de que los educadores tengan una sólida base para prestar apoyo a los alumnos con variadas necesidades de aprendizaje.

Una consecuencia de la formación inadecuada, en particular el excesivo hincapié en la teoría en detrimento de la práctica, es que muchos maestros recién formados no se sientan seguros de poseer las competencias necesarias para prestar apoyo a los niños con necesidades de aprendizaje más acuciantes, sobre todo

En el Senegal, solo el 8% de los pasantes dijeron sentirse de alguna manera seguros como para enseñar a leer en los idiomas locales

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

los que tienen discapacidades físicas o intelectuales graves, en las aulas generales (Forlin, 2010). En Viet Nam, una vez reconocida la necesidad de contar con recursos humanos suficientes para llevar adelante las iniciativas de educación integradora, se elaboró un plan de estudios nacional básico acompañado de un marco orientador para la impartición de una enseñanza inclusiva (Inclusive Education in Action, 2010). El plan comprende módulos de aprendizaje diseñados para funcionar de manera independiente o bien integrados en programas existentes de institutos de formación docente y universidades. En los institutos, los cursos abarcan la creación de planes de educación personales para todos los alumnos, el diseño y la adaptación de actividades para los niños con necesidades de aprendizaje diferentes, y la evaluación de los resultados del aprendizaje de los niños con necesidades especiales o discapacidades (Nguyet y Ha, 2010).

Entre los países de la OCDE, los que obtienen los mejores resultados son aquellos en los que en la formación docente se presta la atención a la diversidad. Finlandia, que presenta una de las puntuaciones más altas del mundo en la escala del PISA y muy poca desigualdad entre los alumnos, forma a sus futuros educadores para que sepan individualizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje (OCDE, 2011b).

El estancamiento o el descenso de los resultados del aprendizaje en los países de ingresos altos en los últimos años ha dado lugar a un debate de política y a reformas encaminadas a capacitar a los docentes para ayudar a los alumnos menos competentes (Comisión Europea, 2012). Tras haber obtenido una puntuación inferior a la media de los países de la OCDE en la evaluación PISA 2000, Alemania efectuó reformas en la formación docente que ayudaron a mejorar el aprendizaje estudiantil, según la medición del PISA realizada en 2009. Los futuros educadores proceden del tercio superior de los graduados de la enseñanza secundaria y reciben una extensa preparación en la universidad, haciéndose hincapié en la determinación y resolución de los problemas de los estudiantes con bajo rendimiento escolar. Antes de llegar a ser docentes plenamente cualificados, reciben orientación personal durante un

dilatado periodo por parte de educadores experimentados (OCDE, 2011b).

Según un estudio sobre la formación docente previa al servicio para la enseñanza de matemáticas en el primer ciclo de secundaria en 15 países,² ninguno de estos incluía la preparación para atender a la diversidad de los alumnos como aspecto fundamental de esa formación. En varios países, entre ellos Alemania y Polonia, solo unos pocos futuros docentes indicaron que habían recibido preparación profesional que comprendía medidas de ese tipo. Cinco países conformaban el grupo de los que ofrecían una sólida preparación para hacer frente a los desafíos profesionales: Botswana, Chile, los Estados Unidos, Filipinas y Malasia. Los docentes en formación de estos países tienen más oportunidades de aprender a enseñar a alumnos de medios culturales o socioeconómicos diversos, así como a aquellos con discapacidades físicas (Blömeke, 2012).

En escuelas y aulas de zonas remotas o con recursos insuficientes, algunos maestros tienen que dar clase a alumnos de varios grados y distintas edades en un aula única. En algunos países del África Subsahariana, entre ellos Burkina Faso, Malí, el Níger, el Senegal y el Togo, al menos el 10% de los alumnos estudian en ese tipo de aula. En el Chad, casi la mitad de los alumnos se educan en esas aulas. En algunos países, el tamaño de los grupos es mayor en las aulas que acogen varios grados: en Malí, por ejemplo, hay más de 73 alumnos por clase, frente a un promedio de 57 en las clases de grado único (IEU, 2012b).

Es imprescindible que las necesidades de las clases que acogen varios grados se tengan en cuenta tanto en la formación previa al servicio como en la educación permanente. Cuando se imparte formación sobre la enseñanza en esas clases, es posible acrecentar las competencias de los maestros y mejorar los resultados del aprendizaje. Por ejemplo, en el marco de un pequeño proyecto llevado a cabo en Sri Lanka se capacitó a los maestros para preparar planes de clases y tareas correspondientes a los distintos grados para grupos en que se combinaban los grados cuarto

Finlandia forma a sus futuros educadores para que sepan individualizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje

2. Alemania, Botswana, Chile, Estados Unidos, Federación de Rusia, Filipinas, Georgia, Malasia, Noruega, Omán, Polonia, Provincia china de Taiwán, Singapur, Suiza y Tailandia.

CAPÍTULO 6

y quinto. A juzgar por los resultados, estos métodos tuvieron una repercusión positiva en el rendimiento de los alumnos en matemáticas (Vithanapathirana, 2006).

Los educadores también necesitan una preparación adecuada para comprender y abordar las dimensiones de género de las interacciones que se dan en la escuela y el aula que pueden incidir negativamente en la experiencia y los resultados del aprendizaje de las niñas y los niños. Los docentes, de uno y otro sexo, deben recibir una formación que les permita comprender y reconocer sus propias actitudes, percepciones y expectativas, y de qué manera estas afectan a su interacción con los alumnos. En Turquía, un curso de un trimestre previo al servicio sobre equidad de género tuvo una repercusión importante en las actitudes y el conocimiento de las docentes respecto de las cuestiones de género. Los participantes en el curso, que comprendía temas como la socialización entre personas de distinto sexo, la selección de material pedagógico y el medio escolar, mostraron una mejora significativa en una escala diseñada para medir las actitudes respecto de los roles atribuidos a uno y otro sexo (Erden, 2009).

El Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía ha elaborado un modelo pedagógico que tiene en cuenta la problemática de género para abordar el tema de la calidad de la enseñanza en las escuelas africanas. El modelo comprende la capacitación de los maestros en cuanto al uso de material educativo que refleja la equidad entre los sexos, la disposición de las aulas y las estrategias de interacción, junto con estrategias para eliminar el acoso sexual y fomentar una gestión escolar atenta a las cuestiones de género. Desde 2005, se ha capacitado a más 6.600 maestros conforme a este modelo (Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, 2013). En estudios de caso de escuelas cuyos maestros se habían formado utilizando el modelo –en el marco de un conjunto más amplio de actividades– se indicó que los maestros eran más sensibles a las cuestiones de género y brindaban un mayor apoyo a las niñas; los estudios también revelaron que habían mejorado tanto la participación como los resultados del aprendizaje (Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía, 2006; Haugen y otros, 2011).

En Turquía, un curso previo al servicio sobre equidad de género tuvo una repercusión importante en las actitudes y el conocimiento de las docentes respecto de las cuestiones de género

En Shanghai (China), todos los maestros de primaria deben completar 240 horas de perfeccionamiento profesional en un lapso de cinco años

La formación docente inicial debe posibilitar la experiencia en el aula

Creo que la formación académica me ayudó mucho en el aprendizaje de los conocimientos relativos a las asignaturas, pero, sin duda alguna, el aspecto de la formación que más me ayudó a mejorar fue el trabajo cotidiano en el aula.

- Elena, maestra, Madrid (España)

La posibilidad de realizar prácticas docentes es fundamental para que los educadores en formación logren ulteriormente mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países que han conseguido buenos resultados en el aprendizaje estudiantil son también aquellos que garantizan periodos ininterrumpidos de aprendizaje docente en el aula bajo la supervisión de personal especializado (OCDE, 2011a, 2011b; Schleicher, 2012).

Los programas de formación docente de los países en desarrollo no suelen posibilitar a los estudiantes la adquisición de una experiencia adecuada de aprendizaje de la enseñanza en el aula, lo que contribuye a la escasa calidad de la formación. El tiempo dedicado a la práctica docente puede ser muy corto, por ejemplo nueve semanas en seis meses de formación en el Senegal, o nueve semanas en dos años en Kenya. En ambos países, la enseñanza en los tres grados inferiores se supone incluida en la práctica docente, pero muchos pasantes no tenían la posibilidad de familiarizarse con el programa de estudios ni de practicar la enseñanza en los grados que se les había prometido (Akyeampong y otros, 2013).

Aun cuando los programas de formación docente inicial prevean la adquisición de experiencia en la escuela y la práctica docente, el momento de hacerlo puede ser problemático. En algunos países africanos, la práctica en la escuela a veces tiene lugar cierto tiempo después del programa de formación, lo cual limita seriamente las oportunidades de recibir observaciones y hacer una reflexión crítica sobre las experiencias en el aula. Agravan aún más el problema, la falta de orientación personal y el apoyo irregular de los consejeros pedagógicos (Pryor y otros, 2012).

Para mejorar la calidad del cuerpo docente, el Pakistán está empeñado en reemplazar los métodos de formación convencionales, como

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

clases magistrales y seminarios, por aquellos que fomentan las competencias prácticas y la pedagogía centrada en el niño (USAID, 2008). No obstante, los estudiantes siguen dedicando solo un 10% de su tiempo de formación a la práctica docente (Nordstrum, 2013).

En los países pobres, los educadores tienen que estar preparados para hacer frente a los problemas prácticos que suponen las aulas con recursos insuficientes y diversidad de alumnado, particularmente en las zonas rurales remotas.

Development Aid from People to People, una organización internacional de desarrollo sin ánimo de lucro, ha establecido en Malawi centros de formación docente que imparten educación previa al servicio con objeto de dotar a los nuevos maestros de las competencias necesarias para ejercer en las escuelas rurales. Una sólida orientación práctica y un extenso periodo de tiempo dedicado a adquirir experiencia en la escuela y al trabajo en la comunidad, ayudan a preparar a los maestros para la realidad de vivir y enseñar en las zonas rurales (Recuadro 6.2).

Recuadro 6.2: Una formación docente previa al servicio orientada a la práctica sirve de apoyo a los maestros de las zonas rurales de Malawi

La escasez de maestros que padece Malawi es de las mayores del mundo, y a causa de ella las clases de las escuelas primarias tienen cerca de 76 alumnos en promedio. A menos que se adopten medidas urgentes, es poco probable que el país pueda colmar el déficit de docentes antes de 2030. La falta de educadores es particularmente problemática en las zonas rurales, donde los maestros, sobre todo las maestras, no suelen estar dispuestos a ejercer. Estas circunstancias contribuyen a que los resultados del aprendizaje sean de los más bajos del mundo.

A fin de aumentar el número de maestros dotados de medios para enseñar y vivir en las zonas rurales, Development Aid from People to People Malawi estableció en fecha reciente cuatro centros de formación en los distritos rurales. En los programas de estudio se hace hincapié en la integración de la teoría y el contenido de las asignaturas, la aplicación práctica de las competencias didácticas, la investigación y la reflexión por los propios estudiantes, las actividades de acercamiento a la comunidad y el desarrollo social. Se ofrecen oportunidades de adquirir experiencia en la enseñanza durante la formación inicial en los centros y a lo largo de un año de práctica docente. Se espera que los nuevos maestros, una vez recibidos, trabajen efectivamente en las zonas rurales y utilicen incluso material educativo confeccionado con recursos locales. En los programas de formación se atribuye gran importancia a la atención de las necesidades de todos los escolares, en particular los que están en situación de riesgo, así como al establecimiento de proyectos basados en la comunidad, como las huertas escolares, para prestar apoyo a los niños vulnerables.

La formación abarca un ciclo de 30 meses, dividido en ocho periodos. Durante los cinco primeros, los estudiantes concurren al centro para adquirir competencias académicas, prácticas y sociales, y se los alienta a que realicen investigaciones en las comunidades circundantes sobre estrategias de enseñanza y trabajo en las zonas rurales. Se familiarizan con los problemas de desarrollo locales y participan en la vida de las escuelas cercanas para adquirir experiencia sobre la enseñanza en el aula y llevar a cabo actividades extracurriculares y de acercamiento

a la comunidad. El sexto periodo corresponde a un año lectivo completo de práctica docente, durante el cual un par de estudiantes se hacen cargo de una clase, con la asistencia y bajo la dirección de un consejero pedagógico en la escuela y de los tutores pertinentes en el centro de formación. Los estudiantes vuelven a concurrir al centro para proseguir con los periodos de formación séptimo y octavo, dedicados a la reflexión, la especialización y la preparación para los exámenes finales.

En una evaluación reciente del programa, el 72% de los participantes indicaron que el componente de práctica docente era el ámbito de estudio que mejor los preparaba para enseñar en las zonas rurales. Según las conclusiones de la evaluación, gracias a la fuerte orientación práctica del programa se lograba una mejor preparación que con el método más teórico seguido en los institutos oficiales. La evaluación también reveló que el 80% de los estudiantes del programa habían adquirido experiencia en prestar apoyo extracurricular a los alumnos, frente a apenas un 14% de los que cursaban en instituciones oficiales.

El programa ha sido particularmente propicio para animar a las jóvenes a formarse como maestras rurales. El 80% de las participantes consideraba que los temas relativos a la práctica docente las preparaban adecuadamente para enseñar en las zonas rurales, frente a un 38% de las estudiantes de institutos oficiales. Además, el 87% de las estudiantes del programa dijeron que optarían por un puesto rural, en comparación con el 67% de las que estudiaban en establecimientos oficiales.

El Ministerio de Educación destinó a egresados del programa a escuelas públicas rurales. En 2011, estaban trabajando en escuelas primarias rurales 564 maestros recién recibidos, había 750 maestros en formación, y 1.420 niños recibían clases de recuperación. Dado el gran número de niños rurales que tienen necesidad de tal apoyo, los institutos oficiales deben aprender del programa para conseguir que todos los maestros en formación adquieran las competencias que les permitan enseñar en las zonas donde son más necesarios.

Fuentes: DeStefano (2011); Development Aid from People to People (2013); Mambo (2011).

CAPÍTULO 6

Mejorar las competencias de los educadores mediante la educación permanente

El aprendizaje profesional permanente ha sido esencial para mí. La formación docente inicial no fue suficiente. Escuchar a los maestros experimentados, discutir acerca de las experiencias, ensayar ideas en el aula, enseñar en equipo, asistir a conferencias que cuestionan y también refuerzan tus conocimientos, todo ello es esencial.

Marian, maestra,
Caulfield South (Australia)

Una vez que llegan al aula, todos los docentes necesitan un apoyo continuo que les posibilite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, fomente su motivación y los ayude a adaptarse a los cambios, como la aplicación de un nuevo programa o plan de estudios. Los educadores que han recibido algún tipo de formación en el servicio suelen enseñar mejor que quienes no la han recibido, aunque esto depende del objeto y la calidad de la formación (Glewwe y otros, 2011).

La formación permanente es aun más importante para los educadores que llegan al aula con poca o ninguna formación previa al servicio, o para aquellos cuya formación no los ha puesto suficientemente en contacto con la realidad de las aulas. No debiera considerarse solo como un medio de subsanar el escaso conocimiento de las asignaturas y la falta de formación docente inicial; debería cumplir también un papel importante en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje al dar a los educadores nuevas ideas a lo largo de su carrera acerca de la manera de prestar apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En general, los países ricos que han alcanzado los resultados más altos y más equitativos en materia de aprendizaje son aquellos que más invierten en formación, tanto inicial como permanente, lo que permite a los docentes adaptarse a los nuevos métodos. En Shanghai (China), que encabezó la clasificación del PISA 2009, se prevé que todos los maestros de primaria completen 240 horas de perfeccionamiento profesional en un lapso de cinco años. En Singapur, los docentes tienen derecho a 100 horas de capacitación en el servicio por año, y los nuevos educadores

reciben asistencia tutorial durante los cinco primeros años de su carrera. Los formadores visitan los establecimientos de enseñanza para conocer las dificultades con que se enfrentan los educadores o para presentar nuevas prácticas, como métodos de pensamiento crítico o el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) (OCDE, 2011a, 2011b).

Mejorar los conocimientos y las competencias de los educadores con escasa o ninguna formación

Los encargados de la formulación políticas que disponen de un presupuesto reducido pueden verse obligados a optar entre ofrecer formación inicial o bien en el servicio. La contratación a nivel local de docentes de la comunidad o interinos, sin formación previa, y ofrecerles luego una formación en el servicio, se considera a veces un medio más rápido y costoeficaz de paliar la escasez de educadores que ampliar primero el sistema de formación docente inicial.

Así pues, en algunos países donde la formación docente inicial se ha sacrificado en tiempos de escasez de recursos, hay un gran número de maestros carentes de formación. En Benin, por ejemplo, los institutos de formación docente previa al servicio (*écoles normales*) estuvieron cerrados entre 1987 y 2006, periodo durante el cual el país dejó de contratar maestros funcionarios debido a las limitaciones presupuestarias. A nivel local se contrataron muchos maestros provenientes de la propia comunidad e interinos, que no habían recibido ninguna formación previa al servicio. Aunque los institutos normales han vuelto a abrir sus puertas, no están en condiciones de satisfacer la demanda debido al aumento de la matrícula. Muchos de los maestros comunitarios e interinos han recibido algún tipo de capacitación en el servicio, por lo general de corta duración y sin certificación, a través de una red no coordinada de proveedores públicos, privados y de ONG (Pôle de Dakar y République du Bénin, 2011). Para mejorar esta situación, un programa elaborado en 2007 les ofrece tres años de formación para que obtengan unas cualificaciones equivalentes a las de los docentes de la función pública.

Quienes diseñan la formación permanente destinada a maestros cualificados e

En Filipinas, gracias a la formación impartida a los maestros para que llevaran a cabo actividades de lectura de una hora cada día, aumentó la puntuación en lectura de los alumnos

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

insuficientemente cualificados pueden sacar provecho de los programas no formales para la adquisición de las competencias básicas por los niños no escolarizados. Los maestros comunitarios que participan en estos programas suelen recibir una orientación introductoria referida a los métodos, apoyo en el empleo y una frecuente capacitación selectiva en el servicio, en la que se presta especial atención a los aspectos prácticos de la enseñanza (DeStefano y otros; Nicholson, 2007).

La supervisión sistemática y la formación permanente permiten subsanar la falta de conocimientos así como mejorar y reforzar las competencias adquiridas. En México, el sistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo proporciona una capacitación intensiva y un conjunto de medidas de apoyo a los maestros carentes de formación, en centros preescolares de zonas desfavorecidas dirigidos por la comunidad. También se les otorga una beca para proseguir sus estudios secundarios o postsecundarios. Se asignan profesores a grupos de 10 escuelas y los maestros de la comunidad participantes se reúnen una vez al mes a efectos de supervisión y para recibir formación (Yoshikawa y otros, 2007). En Malawi, los maestros provenientes de la comunidad contratados para el programa oficial de educación básica de segunda oportunidad participan en sesiones semanales de formación y planificación dirigidas por supervisores, y durante las vacaciones reciben una formación más intensiva tanto en las asignaturas pertinentes como en los métodos didácticos, a cargo de profesores de los institutos oficiales de formación docente (Allsop y Chiuye, 2010).

Los docentes que trabajan en zonas de conflicto, en particular los campamentos de refugiados, son de los que más necesitan una estrategia de formación coherente para compensar los bajos niveles de cualificación de la mayoría de los maestros refugiados (Recuadro 6.3).

Adaptar la formación docente para mejorar el aprendizaje en los primeros grados

Las carencias relativas a la calidad y pertinencia de la formación docente inicial limitan seguramente la eficacia de un maestro. La formación en el servicio puede remediar esas carencias, pero no suele fomentar las

competencias que los docentes precisan para responder a determinadas necesidades de aprendizaje, especialmente en los primeros grados. Una manera de asegurarse de que los maestros adquieran esas competencias es

Recuadro 6.3: Mejorar el perfeccionamiento de los maestros en Dadaab, el mayor complejo de refugiados del mundo

Dadaab es el asentamiento de refugiados más grande del mundo, instalado desde hace 20 años cerca de la frontera entre Kenya y Somalia. Alberga alrededor de 474.000 refugiados, incluida toda una generación de jóvenes somalíes que han crecido en los campamentos. Además, Dadaab recibió recientemente una oleada de población a raíz del conflicto y la sequía en el Cuerno del África en 2011. Impartir educación en los cinco campamentos de Dadaab es todo un desafío: 81.590 niños abarrotan 39 escuelas, y las tasas de matrícula actuales representan solo el 36% de la población total de niños en edad escolar.

Los campamentos padecen una grave escasez de maestros formados, que empeoró en 2012 cuando alrededor de un 20% de docentes abandonaron la profesión, según se dijo, por causa de la baja remuneración de los maestros refugiados y el inmenso volumen de trabajo. De resultas de esas malas condiciones, la puntuación de los alumnos de Dadaab en los exámenes del certificado de educación primaria de Kenya en 2012 fue en promedio de 163 puntos en un máximo de 500, correspondiéndoles el segundo lugar desde abajo en la escala del país.

A estos problemas se suma la falta de formación. En los campamentos, alrededor del 10% de los maestros son docentes kenyanos cualificados, y el restante 90% maestros refugiados provenientes de los propios campamentos. Aunque la mayoría de estos últimos maestros han terminado al menos la enseñanza secundaria, es probable que su tasa de aprobación haya sido muy baja. Solo el 2% de los maestros refugiados están cualificados; no reúnen los requisitos de admisión en instituciones de enseñanza superior de Kenya, por lo que sería preciso ofrecerles otras alternativas de cualificación.

Varias ONG internacionales imparten a los nuevos candidatos a maestro una formación de iniciación de entre cinco y 14 días. Su contenido no ha sido bien planificado; en los talleres se abordan variados temas, pero sin un marco común que determine los conocimientos y competencias básicos que debiera esperarse que los maestros demostraran poseer.

Para resolver estos problemas, se elaboró una estrategia de gestión y perfeccionamiento del personal docente para 2013-2015. En vez de que los distintos asociados se encarguen de los proyectos de formación y sistemas de gestión propios, en la estrategia se propone un enfoque armonizado y normalizado a fin de hacer un uso más eficaz de los recursos y mejorar la rendición de cuentas tanto de los maestros como de los asociados. Se recomienda una nueva orientación con miras al perfeccionamiento con base en la escuela y a la resolución de problemas, así como una formación que incluya la práctica docente cuando sea posible. En la estrategia también se proponen opciones de cualificación y certificación para los maestros que cumplan los requisitos mínimos de admisión en la educación superior, y otras opciones para la mayoría que no reúna esos requisitos. Se recomienda establecer vínculos con las autoridades de la enseñanza somalíes para estudiar también la posibilidad de una certificación transfronteriza, con vistas a la repatriación en última instancia de los maestros refugiados somalíes.

Fuentes: Dryden-Peterson (2011); Inter-Agency Education Coordination Group (2013).

CAPÍTULO 6

Recuadro 6.4: Ayudar a los maestros de Liberia a seguir los progresos de sus alumnos

EGRA Plus: Liberia se originó a raíz de los malos resultados de la evaluación de la lectura en los primeros grados realizada en Liberia, según la cual, alrededor de un tercio de los alumnos de segundo grado eran incapaces de leer una palabra. En 2008, el Ministerio de Educación, con el apoyo del USAID, puso en marcha un programa para mejorar las competencias en lectura mediante la enseñanza y evaluación de esta asignatura sobre la base de datos concretos. EGRA Plus: Liberia se concibió para investigar la repercusión del programa en los resultados del aprendizaje de los alumnos de segundo y tercer grado. Las escuelas se asignaron a uno de estos tres grupos: intervención completa, intervención parcial o no intervención. Todas las escuelas participaron en una evaluación de las competencias de los alumnos en lectura a fin de determinar los niveles de alfabetismo, interpretación, fluidez y comprensión.

La intervención completa comprendía actividades de formación y apoyo docente, planes de clases estructurados, material didáctico y libros para que los niños llevaran a su casa. Los educadores participaron en un curso intensivo de una semana sobre enseñanza de la lectura en los primeros grados y la manera de utilizar la evaluación formativa y de diagnóstico para individualizar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y prestarles apoyo. Se dio seguimiento a esta actividad con la prestación de apoyo en el aula a cargo de tutores capacitados a lo largo de los dos años de duración del programa. Los padres y los miembros de la comunidad fueron informados periódicamente de las evaluaciones de los alumnos. En el segundo año, se suministraron planes de clases secuenciales, formulados por escrito, que proporcionaban a maestros y alumnos una estructura clara. La intervención parcial era mínima: se informaba a los padres y a los miembros de la comunidad del nivel de lectura del alumno mediante boletines de notas a efectos de comprobar si esa “rendición de cuentas” afectaba los resultados.

Las evaluaciones finales demostraron que la intervención completa había acelerado el aprendizaje de los niños. Los alumnos destinatarios de esta intervención aumentaron su puntuación en comprensión de lectura en un 130%, frente al 33% registrado en las escuelas en que la intervención había sido parcial o nula.

El programa tuvo mayor repercusión en las niñas, que alcanzaron el nivel de los varones a partir de una posición levemente inferior. Por ejemplo, las alumnas de segundo grado incrementaron su puntuación en un 193%, mientras que el aumento correspondiente a los varones fue del 149%. A raíz del éxito de la experiencia, el Gobierno y el USAID han ampliado el programa a 1.300 escuelas. Sin embargo, los costos de la ampliación son considerables. Se estima que solo el material de lectura cuesta más de 1.000 dólares por escuela. Las actividades de formación docente así como los sueldos y el transporte de los tutores incrementan enormemente los costos, por lo que se requieren medidas para garantizar la sostenibilidad del programa.

Fuentes: Davidson y Hobbs (2013); Gove y Cvelich (2010); Piper y Korda (2011).

adaptar su formación a las necesidades de los alumnos que revelan las evaluaciones de aula. La evaluación de la lectura en los primeros grados, una herramienta ideada para evaluar las competencias básicas, permite a los educadores determinar las escuelas y las aulas con necesidades particulares. Una vez conocidos mediante esa evaluación los aspectos susceptibles de mejora, los resultados pueden servir para elaborar programas destinados a enseñar a los maestros métodos didácticos que les permitan reforzar ciertas competencias básicas.

Un ejemplo exitoso es el proyecto Girls' Improved Learning Outcomes (Mejora de los resultados del aprendizaje de las niñas), financiado por el USAID. Se trata de un proyecto de tres años de duración ejecutado en Egipto, cuya finalidad era mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las alumnas de las escuelas primarias de cuatro provincias,³ enseñando a los maestros a enseñar a leer en árabe. En 2008 se preparó una versión en árabe del material para evaluar las competencias básicas de las alumnas en lectura y escritura. El estudio de referencia realizado en 2009 reveló que de 2.800 alumnos de 60 escuelas, casi dos terceras partes de los que cursaban segundo, tercer y cuarto grado eran incapaces de leer una sola palabra de un párrafo sencillo (RTI International, 2012).

En la evaluación de 2009 se recomendó una intervención para reforzar la enseñanza de la fonética árabe a fin de mejorar el desempeño general en lectura. En atención a ello, se elaboró un conjunto de medidas para los maestros de primero y segundo grado que comprendían capacitación, apoyo y recursos. Al cabo de seis meses de una mejor instrucción fonética, las alumnas de segundo grado de las escuelas de intervención leían correctamente, en promedio, casi tres veces más sílabas que las del mismo grado de las escuelas testigo (USAID, 2012).

EGRA Plus: Liberia es otro proyecto que ha tenido una repercusión considerable en el adelanto de los alumnos gracias a la formación y el apoyo dispensados a los maestros para la enseñanza, vigilancia y evaluación de la lectura en los primeros grados. Un programa piloto de dos años de duración, posteriormente ampliada,

3. Beni Suef, Faiyum, Minya y Qena.

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

comprendía una capacitación intensiva y el apoyo ulterior, complementados con planes de clases detallados, basados en el programa de estudio e instrumentos de evaluación de diagnóstico y formativa (Recuadro 6.4).

Los tutores brindan un valioso apoyo a los nuevos maestros

Antes de que se implantaran los servicios de tutoría, los maestros enseñaban a su aire. Los temas que les resultaban complicados no los abordaban o bien los presentaban de modo tal que a los alumnos les costaba comprenderlos. Ahora no es así, pues solicitan nuestra opinión y, mediante clases modelo, los orientamos.

- Arif, tutor de docentes, Punjab (Pakistán)

Orientar a los maestros principiantes una vez que están en el aula es indispensable, sobre todo en los países más pobres en los que la experiencia práctica anterior de los educadores es limitada. En el marco del segundo programa de perfeccionamiento docente de Etiopía, se prevé que los futuros maestros trabajen en las escuelas con tutores de docentes y supervisores (Nordstrum, 2013). En Ghana, los docentes en formación trabajan junto a maestros experimentados en los primeros grados (Akyeampong y otros, 2013).

Los países que obtienen los mejores resultados en las evaluaciones internacionales como las del PISA y TIMSS, atribuyen gran importancia a la tutoría de los docentes recién cualificados, reforzada con los recursos adicionales que destinan a sus escuelas (Darling-Hammond y otros, 2010). Se asigna tiempo para que los nuevos educadores y sus tutores puedan participar en actividades tutoriales y otras actividades de iniciación, así como para la formación de los tutores. Por ejemplo, Nueva Zelanda financia el 20% del tiempo libre de los maestros principiantes y el 10% de los que llevan dos años ejerciendo, para que puedan reunirse con los tutores, observar a otros maestros, dedicarse a actividades de perfeccionamiento profesional y familiarizarse con los planes de estudios (Darling-Hammond y otros, 2009; NZEI Te Riu Roa, 2013). En varios países de Asia Oriental con buenos resultados educativos se aplican modelos similares.

En varios países, entre ellos Francia, Israel, Noruega, Reino Unido, Singapur y Suiza, los docentes tutores reciben una educación formal. En Noruega, los directores de los establecimientos de enseñanza asignan a cada maestro principiante un miembro experimentado del personal para que sea su tutor; una institución de formación docente se encarga entonces de capacitar al tutor y participa en la orientación que se imparte en el establecimiento (OCDE, 2005). Singapur facilita financiación pública a docentes experimentados para que estudien a fin de obtener un título de posgrado y puedan desempeñarse como tutores de otros docentes (Darling-Hammond y otros, 2009).

La formación permanente como medio de adaptarse a los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje

Hemos comenzado a hacer participar a los alumnos en el aula. La función del maestro ha pasado a ser la de facilitador y orientador. Lo demás queda en manos de los alumnos, que se hacen cargo de manera activa de su aprendizaje. Hemos pasado a un aprendizaje básicamente activo, lo que no se parece a cómo solíamos enseñar: escribir en la pizarra, mandar deberes y despreocuparse de si los alumnos entendían algo o no.

- Mubarak, maestro, Punjab (Pakistán)

En muchos países de ingresos bajos, la enseñanza se basa en métodos convencionales, como las clases magistrales, la memorización y la repetición, reflejo de lo que los propios maestros experimentaron en la escuela y de cómo se les enseñó en los institutos de formación docente (Hardman, 2012). Muchos países han procurado sustituir esos métodos asentados en la preponderancia del docente por un enfoque centrado en el educando, que alienta a los alumnos a "aprender a aprender". En un enfoque de este tipo se hace hincapié en el pensamiento crítico y se espera que los docentes ayuden a los estudiantes a construir seriamente sus conocimientos mediante las actividades, el trabajo en grupo y la reflexión (Vavrus y otros, 2011).

Sin formación al respecto, los docentes pueden pensar que el cambio a una pedagogía centrada en el alumno es difícil, especialmente en las escuelas con pocos recursos. En la India rural, por ejemplo, los maestros de

Los formadores de docentes de los países de OCDE consideran que la formación de los docentes no preparaba suficientemente a estos últimos para manejar la diversidad

CAPÍTULO 6

Sudáfrica ofrece a los educadores de las zonas rurales aprendizaje a distancia basado en material impreso, complementado con el envío de mensajes de texto

primaria experimentaron tensiones ante lo que consideraban la cesión del mayor control del aula a los alumnos (Sriprakash, 2010). Los educadores necesitan un apoyo constante para adaptarse a los nuevos métodos.

Un programa de perfeccionamiento docente con base en la escuela ejecutado en Kenya, muestra que esa formación puede ser eficaz para ayudar a los educadores a adoptar métodos centrados en el educando. Un programa de perfeccionamiento docente en inglés, matemáticas y ciencias destinado a 47.000 maestros de primaria comprendía seis meses de autoestudio, empleando materiales de aprendizaje a distancia, y reuniones con los tutores en centros de recursos agrupados. El programa, en que se dedicaban al autoestudio de la práctica pedagógica 54 horas y otras 54 al de las tres asignaturas, culminaba con la debida certificación. Se observó que había contribuido a aumentar el uso del idioma materno de los alumnos por los educadores, de la planificación de las clases y de ayudas pedagógicas confeccionadas con los propios niños. La enseñanza resultó más interactiva, y las actitudes respecto de los alumnos, especialmente las niñas, se volvieron más positivas (Hardman y otros, 2009).

En el programa Healthy Learning (Aprendizaje saludable), también en Kenya, se presta apoyo en el servicio a los maestros de primaria para que hagan comprender mejor a los alumnos las nociones de salud y nutrición mediante métodos activos de enseñanza y aprendizaje. El programa, iniciado en 2008 por el Ministerio de Educación en colaboración con la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, comprende breves talleres de capacitación, apoyo en el trabajo, visitas de intercambio y proyectos escolares de carácter práctico. Antes que cambiar el plan de estudios o introducir nuevos temas, lo que se pretende con el programa es fomentar el empleo de métodos de enseñanza y aprendizaje activos en el marco del plan vigente, mediante actividades prácticas basadas en la escuela, como las huertas escolares, la utilización de la tecnología agroforestal, el desarrollo de la ganadería y la gestión del agua, haciendo uso de los recursos locales disponibles en las escuelas y los distritos. El programa, que se ejecuta en 163 escuelas públicas primarias de zonas áridas y semiáridas desfavorecidas, ha

resultado ser pertinente y efectivo (Management for Development Foundation, 2013).

Las ONG suelen organizar intervenciones encaminadas a complementar la enseñanza convencional. En un programa ejecutado en Filipinas, se impartió formación durante dos días a los maestros para que llevaran a cabo actividades de lectura de una hora cada día. Al término de un mes, la puntuación en lectura de los alumnos de cuarto grado había aumentado considerablemente (Abeberese y otros, 2013). En el estado indio de Bihar, los maestros de las escuelas públicas recibieron capacitación para el uso de nuevo material pedagógico adaptado al entorno local. Junto con otras iniciativas, incluido el empleo de voluntarios de las aldeas para prestar apoyo a los niños fuera del horario escolar, el programa redundó en una mejora del rendimiento (Walton y Banerji, 2011).

Los beneficios que reporta la formación permanente pueden durar poco si los recursos son insuficientes y el entorno de aprendizaje no es propicio. En 2005-2006, Uganda elaboró un "plan de estudios temático" para las escuelas primarias basado en tres grandes principios: la rápida adquisición de las competencias básicas en escritura, lectura y aritmética así como de competencias para la vida en los primeros grados; el tratamiento de temas de interés para la vida de los niños; y la enseñanza en idiomas que los niños ya dominaran. Se pidió a los maestros que emplearan métodos centrados en el educando y que adaptaran la orientación de las clases para tener en cuenta las reacciones de los alumnos. Se impartió a los maestros una formación intensiva de 10 días antes de que el nuevo plan de estudios comenzara a aplicarse en todo el país a principios de 2007. Los maestros entrevistados más tarde ese año dijeron que el periodo de formación había sido demasiado corto para poder asimilar el nuevo plan de estudios y estar preparados para su enseñanza (Altinyelken, 2010).

La formación docente convencional previa al servicio y las acostumbradas prácticas escolares en materia de exámenes pueden impedir que los maestros apliquen los métodos centrados en el educando. Jordania emprendió reformas de los planes de estudios así como actividades de formación para fomentar las competencias transferibles en relación con la "economía del conocimiento", en particular la creatividad,

La distribución desigual de los docentes es una de las causas por las que algunos alumnos abandonan la escuela antes de haber adquirido las competencias básicas

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Los maestros, empero, siguieron basándose en el aprendizaje memorístico, pues tal era lo que hacía falta para graduarse de bachiller (Recuadro 6.5).

Los formadores también necesitan formación

El papel clave que los formadores de docentes desempeñan en la configuración de las competencias de estos últimos suele ser el aspecto más desatendido por los sistemas de formación. Muchos de esos formadores pocas veces se acercan a las escuelas locales para enterarse de los problemas que deberán afrontar los futuros educadores y considerar cómo podrían resolverlos. En pocas políticas de educación se reconoce la necesidad de que los formadores de docentes tengan un estrecho contacto con los establecimientos de enseñanza, o estén muy al tanto de las necesidades en materia de formación de los propios educadores. Es imperioso, pues, impartir formación a estos profesores para que preparen adecuada y eficazmente a los docentes.

En la mayoría de los países en desarrollo, los formadores de docentes tienen muy poca formación. En países como Kenya, la República Unida de Tanzania y Uganda, no están capacitados en absoluto para preparar a los maestros para impartir educación básica (Pryor y otros, 2012).

Un análisis de las prácticas de formación docente en seis países del África Subsahariana mostró que quienes preparaban a los maestros para la enseñanza de la lectura en los primeros grados rara vez eran expertos en la materia, ya fuese por experiencia o por formación. Su limitado conocimiento de los métodos utilizados sobre el terreno menoscababa sus posibilidades de ayudar a los docentes en formación a constituir un repertorio más variado de competencias eficaces para enseñar a leer en los primeros grados. En Malí, los formadores de docentes no tenían experiencia alguna en la enseñanza de la lectura. Con frecuencia, el conocimiento que tenían los educadores de cómo los niños podían hacer progresos en lectura se basaba en el plan de estudios de la formación docente, que en poca medida reflejaba las exigencias del plan de estudios de

Recuadro 6.5: En Jordania, el aprendizaje memorístico dificulta la enseñanza de competencias transferibles

Jordania ha hecho progresos en relación con la matrícula escolar de su población de niños y jóvenes en rápido aumento, que ha llegado al 91% en primaria y al 86% en secundaria, siendo superior a la tasa media correspondiente a los países de ingresos medianos. Sin embargo, mientras que los resultados del aprendizaje mejoraron a principios de la década del 2000, se han estancado o incluso se han deteriorado en los últimos años. En 2011, la proporción de alumnos que superaron el nivel mínimo de referencia en matemáticas en la evaluación TIMSS fue inferior a la de 2007, y la puntuación en gestión de la comunicación y la información obtenida en las evaluaciones nacionales en todos los grados estuvo también muy por debajo de las metas fijadas por el Ministerio de Educación.

Es probable que los progresos realizados a principios de la década del 2000 se hayan visto facilitados por la ejecución de la primera fase de la reforma de la educación en relación con la economía del conocimiento (2003-2009), en cuyo marco se impartió a los docentes formación en el servicio para el uso de las TIC en las aulas y el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas alentando la participación activa de los alumnos. Con todo, la aplicación de la reforma ha sido limitada por la especial importancia atribuida al aprendizaje memorístico en el Tawjihi, el examen de bachillerato de cuya aprobación depende el ingreso a la universidad. Además, la práctica docente es breve y la mayoría de los tutores carecen de las competencias necesarias para formar a los futuros docentes.

A fin de evitar que continúe el descenso del nivel del aprendizaje y conseguir que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para que Jordania participe plenamente en la economía del conocimiento, es menester modernizar el Tawjihi así como capacitar a los docentes para que adopten estrategias que permitan mejorar los resultados del aprendizaje.

Atendiendo a las necesidades de formación, el instituto docente Reina Rania (Queen Rania Teacher Academy), establecido en 2009, ofrece a los educadores programas de perfeccionamiento profesional basados en las asignaturas y centrados en la aplicación del método de aprendizaje activo para desarrollar el plan de estudios nacional, y ha elaborado un programa de iniciación para los docentes recién nombrados. El instituto también presta apoyo a una iniciativa de Schools Network que brinda a los profesores, directores y supervisores la posibilidad de compartir ideas con respecto a la enseñanza y recibir apoyo durante y después de la formación. El desafío que tendrán por delante iniciativas como esta será el de llegar hasta los numerosos educadores que necesitan ese apoyo.

Fuentes: Abu Naba'h y otros, (2009); Dakkak, (2011); Ministerio de Educación de Jordania, (2012); Mullis y otros, (2012); Queen Rania Teacher Academy, (2011); Banco Mundial, (2011a).

la enseñanza primaria. Por ejemplo, una cuarta parte de los formadores encuestados en Ghana y Uganda pensaban que la comprensión lectora era una competencia que debía enseñarse solo en los grados superiores de primaria, aun cuando era una pauta de referencia establecida para el tercer grado en ambos países. Significativamente, los tutores de matemáticas

CAPÍTULO 6

de los seis países no recibían ninguna preparación especial para enseñar la asignatura en primaria durante su formación docente inicial (Pryor y otros, 2012).

Un ejemplo de que la prestación de apoyo a los formadores es un medio fundamental de mejorar los programas de formación docente proviene de Nicaragua, donde se diseñó un módulo de perfeccionamiento profesional para subsanar las deficiencias señaladas en una evaluación de la lectura en los primeros grados realizada en 2008. El primer paso fue la organización de un taller de capacitación de cuatro días para unos 180 formadores de docentes y funcionarios ministeriales, centrado en la utilización de instrumentos de evaluación para configurar y mejorar los contenidos de la enseñanza. El ministerio financió la adaptación de los materiales del taller –modelos de clases, instrumentos de evaluación y material pedagógico– para convertirlos en guías de formación (USAID, 2010).

La reforma de los planes de estudio requiere que los formadores estén adecuadamente preparados para orientar a los docentes respecto de las modificaciones de esos planes. En el estado de Rajastán (India), el programa de reforma escolar y de la formación docente, establecido en 2010, tiene por objeto sustituir el aprendizaje escolar memorístico por una enseñanza basada en el razonamiento y enraizada en el entorno local del niño. Como medio innovador de conseguir el reconocimiento y la adhesión de los formadores, se constituyó un grupo integrado por el profesorado del estado e instituciones y universidades de formación docente privadas y de ONG, con objeto de ayudar a elaborar planes de estudio y materiales escolares y de formación docente (Saigal y Joshi, 2013).

En las reformas destinadas a ayudar a los alumnos desfavorecidos se debe velar por que los formadores de docentes estén capacitados para prestar apoyo apropiado a los educadores. En Viet Nam, donde se ha elaborado un marco nacional para el plan de estudios básico, muchos formadores tenían escaso conocimiento de cómo manejar el tema de la diversidad. Para remediar el problema, se capacitó a formadores de universidades e institutos secundarios para actuar como expertos en educación integradora en programas previos al servicio. En 2008,

47 formadores de docentes siguieron un curso intensivo de capacitación de cinco días. Se examinaron todos los aspectos del nuevo marco y se ofrecieron a los participantes oportunidades de determinar, adquirir y poner en práctica las competencias pedagógicas necesarias para aplicar un plan de estudios integrador (Forlin y Dinh, 2010; Inclusive Education in Action, 2010).

Al seguir aumentando la población inmigrante en los países de la OCDE, la composición de las aulas es cada vez más diversa. Los formadores de docentes tienen que estar en condiciones de ayudar a los educadores a atender a las necesidades de aprendizaje de los niños procedentes de grupos inmigrantes, pero este tema no recibe la atención que merece. En una encuesta en línea sobre el tratamiento de la diversidad en las aulas, cerca de la mitad de los formadores de los países de OCDE dijeron que, a su juicio, la formación de los docentes no preparaba suficientemente a estos últimos para manejar con eficacia la cuestión de la diversidad, siendo particularmente acuciantes las necesidades de los niños inmigrantes (Burns y Shadoian-Gersing, 2010).

La educación a distancia puede potenciar la capacidad de los países para formar a los docentes

Lo que he aprendido a través de artículos y foros interactivos en línea es invaluable. Actualmente estoy inscrita en un programa en línea y he descubierto grandes fuentes de conocimientos, inspiración y debate..

– Imza, maestra, Kigali (Rwanda)

No solo la calidad de la formación docente es a menudo insuficiente: muchas instituciones que la imparten también carecen de la capacidad necesaria para dar cabida al gran número de personas que es preciso formar, y ampliar la capacidad es costoso. Un medio de llegar a un mayor número de estudiantes a más bajo costo es utilizar la tecnología para impartir formación a distancia. El aprendizaje a distancia puede ser eficaz si se complementa con tutorías y apoyo presencial en las etapas principales.

Muchos países de ingresos bajos y medianos del África Subsahariana y de Asia Meridional y Occidental están utilizando el aprendizaje a distancia para capacitar a más docentes,

Estrategia 2: Mejorar la formación docente para que todos los niños puedan aprender

especialmente los de las zonas rurales que de otro modo podrían carecer de tal oportunidad. Malawi y la República Unida de Tanzania, por ejemplo, aprovecharon el aprendizaje a distancia para ayudar a aumentar rápidamente el número de maestros tras el crecimiento de las inscripciones de alumnos en la enseñanza primaria a raíz de la supresión de los derechos de matrícula (Lewin y Stuart, 2003; Mulkeen, 2010). En 2010, Malawi reactivó el aprendizaje a distancia para hacer frente a una grave escasez de maestros. Con los programas actuales de aprendizaje a distancia se imparte orientación durante cuatro semanas a los estudiantes seleccionados, tras lo cual son destinados a escuelas de las zonas donde fueron contratados. Pasan dos años en las escuelas de destino mientras prosiguen su formación mediante módulos de aprendizaje autoguiado, enviando sus trabajos por correo a un tutor del establecimiento de formación docente local. También se facilita orientación personal en las escuelas (DeStefano, 2011).

En la educación a distancia de los docentes se utilizan cada vez más nuevas tecnologías para impartir las clases con mayor flexibilidad, suministrar materiales, formular observaciones y mejorar la interacción entre el tutor y el estudiante. En China se utilizó una amplia gama de medios en el proyecto Gansu de educación básica para formar docentes entre 2001 y 2006. El proyecto alcanzó a más de 103.000 maestros a través de centros de recursos financiados por la UE que facilitaron servicios de televisión por satélite, vídeos, acceso a Internet y otros recursos informáticos. Alrededor de 1.600 maestros obtuvieron diplomas profesionales (Robinson y Wenwu, 2009). China también ha creado una red de varios niveles que conecta instituciones nacionales y provinciales con centros de formación de distrito y basados en las escuelas, en la que se utiliza el aprendizaje a distancia para mejorar la organización, ejecución y eficacia de las actividades de perfeccionamiento profesional destinadas a los maestros rurales. Una estrategia clave en este método es el uso de Internet para establecer una comunicación efectiva con los estudiantes a distancia y prestarles apoyo en el aprendizaje a través del sindicato nacional de maestros en la web y el sitio web anejo de educación permanente (McQuaide, 2011).

En Zimbabwe se puso en marcha recientemente un programa de aprendizaje a distancia virtual y abierto para paliar la escasez de profesores de ciencias capacitados. El programa comprende módulos impresos de aprendizaje a distancia, instrucción en línea y periodos de un mes de tutoría presencial, así como apoyo tutorial en siete centros habilitados en todo el país en 2010 y 2011. Aunque el programa está todavía en sus comienzos, y se ha tropezado con dificultades, como las altas tasas de abandono y la inadecuada infraestructura en materia de TIC, ha conseguido apoyo del Gobierno para proseguir su expansión. Mientras que el número total de graduados de los programas convencionales de la universidad fue de 1.087 en el decenio anterior, las inscripciones en el programa a distancia ascendían a 1.438 solo en 2011 (Pedzisai y otros, 2012).

Los adelantos tecnológicos han propiciado el aprendizaje a distancia incluso en los países de ingresos bajos. Ahora bien, la medida en que se utilicen las TIC en el aprendizaje a distancia para la formación docente queda determinada por la infraestructura y los recursos de TIC, así como por las necesidades de los destinatarios. La baja conectividad en los países con una infraestructura de TIC menos desarrollada puede plantear dificultades tanto a los centros institucionales como a los docentes participantes de zonas remotas. En Sudáfrica, el Advanced Certificate in Education, una cualificación profesional en gestión de la educación que ofrece como programa modular de aprendizaje a distancia la Universidad de Pretoria, está destinado a los educadores de las zonas rurales. Las encuestas iniciales mostraron que solo el 1% de los docentes tenían acceso sistemático a Internet, pero la inmensa mayoría tenía acceso a teléfonos móviles. En consecuencia, la Universidad volvió al aprendizaje a distancia basado en material impreso, complementado con el envío de mensajes de texto (Aluko, 2009).

Con todo, la falta de hardware, software y acceso a Internet no debe impedir la utilización de la tecnología para ampliar la formación docente. Se puede usar equipo alimentado con baterías o energía solar para hacer llegar vídeos educativos y módulos de aprendizaje interactivo a los docentes en formación, incluso de zonas remotas. En el marco

En Camboya, los maestros destinados a zonas rurales recibían 12,50 dólares más al mes

CAPÍTULO 6

Una solución al problema de la distribución de los docentes es la contratación dentro de sus propias comunidades

del programa de actividades de formación docente de Malawi financiado por el USAID, se suministraron lectores de DVD y proyectores portátiles alimentados con baterías así como DVD pedagógicos interactivos a los centros de formación docente para su uso durante la etapa de educación previa al servicio (Nordstrum, 2013).

Las tasas de abandono pueden ser altas en los programas de educación a distancia, pues estos cursos exigen dedicar mucho tiempo a la tarea y los maestros no siempre pueden hacer frente a los costos que suponen los derechos de inscripción, el equipo y los materiales. En la India, por ejemplo, un programa de aprendizaje a distancia para seguir un curso destinado a la obtención de un certificado en orientación y asesoramiento infantil arrojó una tasa de finalización de solo el 16%: los docentes participantes tenían que dedicar 480 horas al estudio, con escaso apoyo tutorial, y debían sufragar los costos de su propio bolsillo (Perraton, 2010).

No obstante, los programas de formación docente a distancia podrían llegar a un mayor número de futuros docentes a un costo inferior al de los que se imparten en los institutos de formación docente. Se ha estimado que el costo por estudiante que se gradúa tras cursar un programa a distancia asciende apenas a un tercio o dos tercios del correspondiente a un programa convencional. Por ejemplo, el costo del curso de orientación de los maestros de primaria del Pakistán oscila entre 128 dólares y 178 dólares por maestro que lo termina, o sea entre el 45% y el 70% del costo correspondiente a un graduado universitario. Del mismo modo, los costos de los cursos del instituto chino de formación docente por televisión destinados a educadores no cualificados de primaria y secundaria, según las informaciones, ascienden a lo sumo a dos tercios de los correspondientes a los establecimientos de enseñanza convencionales (Perraton, 2010). En Ghana, el costo, por graduado, del diploma en educación básica para maestros no cualificados, que comprendía el aprendizaje a distancia y breves sesiones residenciales, era 20 veces inferior al de la capacitación de un maestro en el programa de formación docente residencial a tiempo completo de tres años de duración (Ghana Education Service, 2010).

Estos ejemplos muestran que el aprendizaje a distancia tiene posibilidades de ampliar el alcance de los programas de formación docente y hacerla más flexible, facilitando apoyo y capacitación a los candidatos a maestro de las zonas más remotas y a los que tienen responsabilidades familiares que no les permiten ausentarse mucho tiempo del hogar. A pesar de sus ventajas, la educación a distancia actualmente solo alcanza a una reducida proporción de estudiantes en algunos países que necesitan con urgencia ampliar el plantel docente. En Etiopía, por ejemplo, se sigue dependiendo de los cursos de formación docente residenciales, y solo un 3% de los graduados en 2010-2011 se inscribieron en programas a distancia (Nordstrum, 2013).

Para aprovechar cabalmente las posibilidades que ofrece la formación a distancia de los docentes, hace falta una inversión considerable que permita garantizar una calidad adecuada de los programas, incluidas las tutorías, y complementarlos con el apoyo presencial a los estudiantes. La utilización de las TIC en este ámbito también requiere inversiones en infraestructura, equipo y materiales. Sudáfrica es ejemplo de un país que está atendiendo a esta necesidad mediante la innovación en relación con los recursos para la educación abierta (Sudáfrican Institute for Distance Education, 2010), lo que puede reducir notablemente los costos para las instituciones y los estudiantes participantes.

La comunidad de donantes tiene que asumir el compromiso de ampliar la inversión en el sector de la educación de los países con grave escasez de docentes para que puedan satisfacer la demanda de programas de educación a distancia y distribuir de manera eficaz a los maestros cualificados. En Malawi, con la adopción del actual programa de educación a distancia se duplicó la capacidad del Gobierno de suministrar maestros. No obstante, el número de candidatos a maestro inscritos en el programa sigue siendo limitado en razón del presupuesto de que se dispone para pagarles cuando comienzan a ejercer y de la capacidad de los establecimientos de formación docente para dar apoyo a los estudiantes y supervisar su actuación (DeStefano, 2011). Con respecto al primer grupo de postulantes que se presentaron en 2010, se consideraron elegibles 22.000, pero

Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan

solo 3.800 fueron admitidos en el programa (Steiner-Khamsi y Kunje, 2011).

Un ejemplo de lo que se puede lograr con la financiación de los donantes es el programa de Ghana conducente al diploma en educación básica para maestros no cualificados, que ha permitido capacitar a más de 16.000 maestros y se está ampliando a fin de paliar la escasez de educadores en los distritos remotos. Actualmente, más de la mitad de los maestros no cualificados de los 57 distritos más desfavorecidos están recibiendo formación mediante este programa de educación a distancia, que suministrará 8.000 nuevos maestros capacitados. Con la ayuda financiera de los donantes se sufragarán muchos de los gastos anteriormente a cargo de los maestros en formación, lo que incluye tutorías, alimentación y alojamiento durante las sesiones residenciales y los módulos de autoestudio (Ghana Education Sector Mission, 2013).

Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan

En enero, nos llamó el Departamento de Educación para venir a trabajar aquí. No hay caminos, esto es el subdesarrollo. Son tantos los problemas psicológicos y emocionales de los alumnos que cinco de los [maestros] se marcharon por ello de la zona.

– Lazola, maestro, El Cabo Oriental (Sudáfrica)

Los docentes son renuentes, y es comprensible, a trabajar en zonas pobres, que a veces carecen de servicios básicos como la electricidad, buenas viviendas y atención de salud. Si los mejores docentes rara vez trabajan en zonas remotas, rurales, pobres o peligrosas, las posibilidades de aprendizaje de los niños que ya se encuentran en desventaja se ven más afectadas aún debido a la superpoblación de las clases, los altos índices de rotación del personal docente y la escasez de maestros capacitados. La distribución desigual de estos maestros es un factor determinante de la gran falta de equidad en el aprendizaje. Los gobiernos, pues, tienen que idear estrategias para que los maestros estén distribuidos con igualdad, pero son pocos los que efectivamente lo han conseguido.

Si bien en muchos países la destinación de los docentes depende oficialmente de manera directa del número de estudiantes matriculados, estableciéndose tamaños mínimos y máximos de las clases por escuela, su distribución real no suele ser acorde con el número de alumnos. En el Yemen, se observó que había escuelas con 500 alumnos que tenían entre cuatro y 27 maestros: en la provincia de Ryma había 13 maestros por cada escuela de enseñanza básica de tamaño medio, mientras que en la de Abyan había 28 (Banco Mundial, 2010a). En Benin, la matrícula en las escuelas primarias con cuatro maestros oscilaba entre poco menos de 100 alumnos y casi 700 (Banco Mundial, 2009).

Estas grandes diferencias en la distribución de los docentes se reflejan en la calidad de la educación que reciben los alumnos. Sudán del Sur es un caso particularmente extremo. El Gobierno ha estipulado una proporción entre alumnos y maestro de 50 por 1 para las escuelas primarias, pero no parece que los docentes se distribuyan o sean trasladados conforme a ella. Excluyendo a los maestros voluntarios, la proporción media entre alumnos y maestro variaba de 51 por 1 en Ecuatoria Central a 145 por 1 en Jonglei (Banco Mundial, 2012a).

La distribución desigual de los docentes es una de las causas por las que algunos alumnos abandonan la escuela antes de haber adquirido las competencias básicas. Los cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en Mundo, basados en los datos del sistema de información sobre la gestión escolar de Bangladesh, muestran que la proporción de alumnos que llegan al último grado de la escuela primaria es del 60% en los subdistritos en que hay 75 alumnos por maestro, frente a las tres cuartas partes en aquellos donde hay 30.

A causa de la desigualdad en la distribución, además de haber menos maestros en las zonas pobres, la enseñanza de los alumnos desfavorecidos está en manos de educadores con menor conocimiento de las asignaturas, lo que acentúa la desigualdad en los resultados del aprendizaje. Según la encuesta del SACMEQ, en Sudáfrica los maestros con mejores conocimientos en matemáticas y lectura solían ser destinados a las escuelas urbanas y mejor dotadas. La calificación media más alta en

CAPÍTULO 6

En ocho países, el sueldo medio del personal docente es inferior a 10 dólares diarios

lectura de un maestro de una escuela a la que concurría el cuartil más rico del alumnado correspondía a África Meridional y Oriental, con excepción de Kenya. En cambio, los maestros que enseñaban a los alumnos del cuartil más pobre eran quienes tenían el peor conocimiento de las asignaturas en la región (Altinok, 2013a).

El problema de destinar a los maestros con menor conocimiento de las asignaturas a la enseñanza de los alumnos más desfavorecidos no se limita al África Subsahariana. En México y el Perú, los maestros que conocen mejor las asignaturas trabajan en las zonas urbanas (Guadalupe y otros, 2013; Luschei, 2012b; Metzler y Woessmann, 2012).

Cuatro factores principales influyen en la distribución desigual del personal docente, a saber, la geografía, el origen étnico y el idioma, el sexo y las asignaturas enseñadas:

Tendencia urbana: Los maestros suelen ser renuentes a aceptar un nombramiento en comunidades con condiciones de vida precarias debido a la falta de infraestructura (electricidad, teléfono, agua, atención sanitaria) y accesibilidad. Las zonas rurales quedan así en desventaja y se generan en ellas desequilibrios; por ejemplo, a una aldea que no está situada sobre un camino pavimentado le resultará mucho más difícil conservar a los maestros que a otra que dispone de buen transporte a la ciudad más próxima. En Swazilandia, los maestros son renuentes a trabajar en las zonas rurales y no reciben ninguna bonificación por hacerlo. Los educadores de las escuelas rurales de zonas remotas son principalmente maestros recién contratados, sin experiencia, y maestros con escasas cualificaciones o con lazos familiares en la zona (Steiner-Khamsi y Simelane, 2010). Malawi padece un déficit de maestros de los más graves del mundo, y además los distribuye de manera ineficaz, sobre la base de la matrícula total de cada distrito en vez de hacerlo según las necesidades de cada escuela. En consecuencia, hay excedentes en las escuelas urbanas y grave escasez en las zonas rurales, lo cual acentúa los malos resultados del aprendizaje (DeStefano, 2011).

Origen étnico e idioma: Como las minorías étnicas suelen recibir menos educación que los grupos mayoritarios, hay entre ellas menos

candidatos que puedan ser contratados como docentes. En la India, todos los estados disponen de una reserva de puestos basada en las castas a fin de garantizar la presencia de educadores en las zonas y escuelas más desfavorecidas, pero para proveer esos puestos reservados se contrata a maestros con niveles de cualificación más bajos. No hay suficientes maestros que hablen los idiomas locales y son muy pocos los docentes bilingües pertenecientes a minorías, lo que agrava la desventaja que sufren los niños cuando su idioma materno no es el medio de instrucción. En México, los maestros de los niños cuya lengua materna es un idioma indígena suelen tener un menor grado de formación que otros maestros, porque pocos de los docentes que abrazan la profesión hablan esos idiomas (Chudgar y Luschei, 2013).

Sexo: Si bien las maestras sirven de modelo a las niñas y pueden hacer que las escuelas sean más seguras para ellas, tienen menos probabilidades que los hombres de trabajar en las zonas desfavorecidas. La seguridad es una de las preocupaciones principales, especialmente para las mujeres solteras, a las que también les puede resultar difícil insertarse en ciertos medios sociales. La distribución desigual priva a partes de algunos países de la presencia de maestras. Una encuesta de maestros realizada en 10 distritos de Rwanda mostró que solo el 10% de los maestros de primaria del distrito de Burera eran mujeres, frente al 67% en el distrito de Gisagara (Bennell y Ntagaramba, 2008). En el Sudán, rara vez se encuentra alojamiento adecuado en el medio rural, y las maestras casadas deben ser destinadas al lugar donde reside el marido. Como el 67% de los educadores de las escuelas primarias son mujeres, se reduce así más aún el plantel de maestros disponibles para trabajar en las zonas rurales (Banco Mundial, 2012b). En Malawi, una maestra puede solicitar el traslado a otro distrito para acompañar a su marido y no se le puede negar la posibilidad de permanecer junto a él, independientemente de dónde este resida (Banco Mundial, 2010a).

Asignaturas: En las escuelas secundarias, en particular, suelen faltar docentes de determinadas asignaturas, como matemáticas, ciencias e idiomas extranjeros. En Indonesia, por ejemplo, en el primer ciclo de secundaria hay un excedente de profesores de indonesio

Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan

y de religión, mientras que escasean los de informática (Al-Samarrai y otros, 2012).

El problema de la distribución desigual de los docentes no es de fácil solución. Los gobiernos intentan resolverlo planificando la distribución de ese personal, posibilitando a los estudiantes rurales estudiar en las zonas urbanas, ofreciendo incentivos a los educadores y contratando maestros de la comunidad local, pero todos estos métodos no han tenido el mismo grado de éxito.

Una distribución planificada requiere una buena gestión

Para conseguir una distribución equilibrada de los docentes en todo el país, algunos gobiernos destinan educadores, por lo general los recién cualificados, a las zonas desfavorecidas. Esta distribución planificada funciona cuando el gobierno controla el envío de docentes a las distintas escuelas. En Eritrea, el gobierno nombra a los maestros de una de las seis regiones del país y de determinadas escuelas estrictamente en función del número de estudiantes. Los jóvenes maestros que comienzan su carrera en el marco del servicio nacional son enviados a las escuelas más difíciles. En 2004-2005, la relación entre el número de docentes y el número de alumnos era estrecha en las seis regiones, y la proporción entre alumnos y maestro oscilaba entre 30 por 1 y 53 por 1 (Mulkeen, 2010).

Una de las causas por las cuales la República de Corea ha logrado resultados de aprendizaje sólidos y más equitativos es que los grupos desfavorecidos tienen mejor acceso a docentes más cualificados y experimentados. Alrededor del 77% de los maestros que ejercen en pueblos o aldeas tienen al menos el grado de bachiller, frente al 32% de los que lo hacen en ciudades grandes, y el 45% tienen más de 20 años de experiencia, en comparación con el 30% de quienes trabajan en tales ciudades (Luschei y otros, 2013). Las decisiones sobre la contratación de docentes se toman en las provincias o las ciudades, otorgándose la más alta prioridad a las zonas desfavorecidas. La práctica de la rotación del personal docente cada cinco años de una escuela a otra de la misma ciudad o provincia demuestra el afán de distribuir de manera equitativa a los buenos educadores. Los maestros que enseñan en escuelas desfavorecidas se

benefician de incentivos como un estipendio adicional, clases más pequeñas, menos tiempo de enseñanza, la posibilidad de elegir su próxima escuela después de haber trabajado en una zona difícil, y mayores posibilidades de ascenso. Esto ayuda a que los grupos desfavorecidos tengan docentes altamente cualificados con un profundo conocimiento de las asignaturas que han de enseñar (Kang y Hong, 2008).

En algunos países, la distribución planificada puede implicar que las zonas desfavorecidas acaben recibiendo a los docentes menos experimentados. Omán tiene un gran número de maestros: la proporción entre alumnos y educador era de 12 por 1 en primaria y de 15 por 1 en secundaria en 2009. Los maestros recién contratados no pueden elegir escuela sino que son destinados por el Ministerio de Educación a tal o cual establecimiento. La distribución del personal docente entre las regiones es equitativa, y en 2009 la proporción media entre alumnos y educador en primaria y secundaria variaba de 8 por 1 en Al-Wusta, una región remota con población dispersa, a 14 por 1 en Al-Batinah, en el norte. Ahora bien, los maestros pueden pedir traslado al cabo de un año: en 2009, el 5,8% de los docentes fueron trasladados, mayormente desde las regiones remotas, que quedaron con una gran proporción de maestros sin experiencia. Ese mismo año, en Al-Wusta, el 59% de los educadores tenían menos de cinco años de experiencia, frente al 26% a nivel nacional (Ministerio de Educación de Omán y Banco Mundial, 2012).

Incentivos para reequilibrar una distribución poco equitativa del personal docente

A los maestros se les debería otorgar primas y recompensas por ejercer en escuelas problemáticas y en zonas desfavorecidas. Se les debería proporcionar los servicios necesarios, especialmente alojamiento, prestaciones por hijos a cargo, prestaciones por movilidad y servicios de salud por trabajar en esas zonas difíciles.

– Nasreen, maestra, Islamabad (Pakistán)

Ofrecer a los docentes incentivos, como vivienda, ventajas financieras y posibilidades de ascenso rápido, a fin de que acepten destinos difíciles, suele ser necesario para conseguir que todos los alumnos tengan buenos maestros.

En las zonas rurales de Zambia, puede que un maestro tenga que gastar hasta la mitad de su salario para recoger la paga cada mes

CAPÍTULO 6

El suministro de una vivienda es a menudo un medio de atraer a los docentes, especialmente a las maestras, a las zonas rurales donde no hay viviendas apropiadas para alquilar. En el marco del programa de Bangladesh para motivar, formar y emplear a docentes mujeres en las escuelas secundarias rurales (1995-2005), se facilitó a las educadoras de las zonas rurales, una vez concluida su formación, una vivienda segura cerca del establecimiento de enseñanza (Mitchell y Yang, 2012).

Los incentivos financieros, como primas y prestaciones por condiciones de vida difíciles, son otro medio de favorecer el envío de personal docente a las zonas rurales, pero deben ser suficientemente poderosos para superar las desventajas de vivir en zonas remotas. En Camboya, los maestros destinados a zonas rurales recibían 12,50 dólares más al mes, o 15 dólares más si residían en distritos considerados remotos. Sin embargo, la remuneración de los maestros era demasiado baja para que este plus pudiera considerarse una compensación suficiente por las dificultades con que tropezaban quienes vivían en zonas remotas, lejos del apoyo de la familia extensa y con pocas posibilidades de obtener ingresos adicionales, de modo que tal política solo tuvo un éxito limitado (Benveniste y otros, 2008a). En Malawi, en cambio, la prestación por condiciones de vida difícil en el medio rural, que comenzó a otorgarse en 2010, incrementó el sueldo básico de un maestro recién contratado hasta en un 25% (Steiner-Khamsi y Kunje, 2011).

Para ser atractivos, los incentivos deben fijarse a un nivel apropiado. En Gambia, por ejemplo, el gobierno central solía destinar al azar los docentes a seis regiones, y la administración regional hacía lo propio respecto de las escuelas. Sin embargo, los maestros cualificados podían rechazar los nombramientos para zonas rurales remotas; en 2004-2005, su proporción variaba del 42% al 82% según la región de destino. En consecuencia, Gambia comenzó a otorgar una prestación por condiciones de vida difíciles del 30% al 40% de su sueldo básico a los docentes destinados a regiones remotas que trabajaran en escuelas situadas a más de tres kilómetros de un camino principal. El incentivo, suficientemente grande, hizo cambiar la actitud de los maestros: en 2007, el 24% de los docentes de las regiones en que se ofrecía, habían solicitado su traslado

a escuelas de zonas con condiciones de vida difíciles (Mulkeen, 2010).

Rwanda adoptó un enfoque distinto, consistente en otorgar préstamos subsidiados a los maestros capacitados que trabajan en zonas de condiciones de vida difíciles. La inmensa mayoría de los maestros de esas zonas han participado en el programa, haciendo una aportación mínima mensual del 5% de su sueldo; y los participantes pueden pedir prestado hasta cinco veces la cuantía de sus ahorros (Bennell y Ntagaramba, 2008).

Contratación local de docentes

Los maestros tienen que ser contratados en la zona local para velar por la continuidad en su puesto de trabajo.

– Nasreen, maestra, Islamabad (Pakistán)

Otra solución al problema de la distribución de los docentes es la contratación dentro de sus propias comunidades. En el Afganistán, las maestras son imprescindibles para que las niñas se matriculen en la escuela, pero las mujeres afrontan obstáculos culturales a la hora de solicitar trabajo en zonas en las que no están acompañadas por algún miembro de la familia. En consecuencia, en la capital, Kabul, hay dos veces más maestras que maestros, mientras que en la provincia de Uruzgán, la mayor parte de la cual es remota e insegura, no hay maestras que tengan las cualificaciones mínimas (Wirak y Lexow, 2008). La contratación local de docentes mujeres es una solución para esta desigualdad extrema.

La contratación local tiene sus ventajas, como la mayor aceptación de destinos rurales por los educadores y su menor abandono, pero en algunas de las comunidades más desfavorecidas no hay interesados competentes por ser escaso el acceso a la enseñanza primaria, como ocurre en el Afganistán. En Lesotho, un sistema de contratación local permite a los comités de gestión de las escuelas contratar a los maestros, que presentan su solicitud para los puestos vacantes directamente a las escuelas. De este modo, solo se postulan los docentes que desean trabajar en ellas; las escuelas obvian así el problema de que los maestros rechacen los puestos. Una de las mayores ventajas de este sistema es que se cubren la mayoría de las vacantes y hay relativamente poca diferencia en

Estrategia 3: Disponer de docentes donde más se necesitan

la proporción entre alumnos y docente entre las zonas rurales y las urbanas. Además, casi las tres cuartas partes de los docentes de las zonas montañosas más remotas son mujeres.

No obstante, muchas de las escuelas rurales emplean maestros sin formación: los datos del censo escolar muestran que solo la mitad de los maestros de las zonas montañosas están capacitados, frente al 75% de los que ejercen en las tierras bajas más pobladas (Mulkeen, 2006).

También puede ser necesario ofrecer incentivos a los docentes para que regresen a su lugar de origen. En China, el Gobierno estableció un programa de formación docente gratuito en 2007 a fin de ofrecer incentivos a los estudiantes con buenos resultados para que enseñaran en las escuelas rurales. Además de tutorías gratuitas, se garantiza a los

graduados 10 años de seguridad en el empleo en su provincia natal. En 2007, el 90% de los participantes provenían de las regiones central y occidental, en su mayoría menos desarrolladas y económicamente estancadas. Aun cuando un graduado encuentre trabajo en una zona urbana, debe concluir primero dos años de enseñanza en una zona rural (Wang y Gao, 2013).

La contratación local puede acarrear problemas en relación con la distribución eficaz de los docentes a lo largo de su carrera profesional. En Indonesia, los maestros contratados localmente no pueden ser trasladados con facilidad, lo que plantea un problema dado el cambio demográfico que está sufriendo el país (Recuadro 6.6). Del mismo modo, en el Perú, la mayoría de los maestros son contratados ahora en la región donde nacieron y fueron educados, y rara vez cambian de lugar de destino a lo largo de su carrera (Jaramillo, 2012).

Recuadro 6.6: Resolución del problema de la distribución poco equitativa de los docentes en Indonesia

En Indonesia no hay escasez de docentes. Debido a la contratación masiva desde 2001 y a una población infantil en disminución, en 2010 había apenas 16 alumnos por docente en la enseñanza primaria, 13 en el primer ciclo de la secundaria y 11 en el segundo ciclo. Sin embargo, como los educadores están desigualmente distribuidos en las regiones, las zonas urbanas y rurales, los niveles escolares y las áreas académicas, faltan docentes a nivel local, especialmente en las zonas urbanas o las zonas rurales remotas. En 2006, 112 distritos tenían una proporción entre alumnos y docente inferior a 16 por 1 en la enseñanza primaria, mientras que en 53 distritos la proporción oscilaba entre 30 por 1 y 50 por 1. Solo el 20% de los docentes de la enseñanza primaria y el primer ciclo de la secundaria de las zonas rurales remotas tienen un título universitario que implica cuatro años de estudios, frente a más del 50% en las zonas urbanas.

Las decisiones sobre la contratación de docentes están en gran medida descentralizadas, los contratados directamente por las escuelas constituyen ahora el 30% del cuerpo docente en la enseñanza primaria y el 36% en el primer ciclo de la secundaria. En 2011, cinco ministerios emitieron un decreto conjunto en el que se daban directrices a las provincias y los distritos: las escuelas primarias con menos de 168 alumnos debían tener al menos seis maestros, y en las más grandes el número de alumnos por aula podía oscilar entre 28 y 32; se aplican directrices similares a los establecimientos de enseñanza secundaria de primer ciclo.

Estos estándares son compatibles con la dimensión global del cuerpo docente, pero para aplicarlos sería necesario redistribuir 340.000 educadores, es decir el 17% del total. Ahora bien, como los

educadores contratados por las escuelas no pueden ser trasladados, el peso de la medida recaería en los docentes del servicio civil: tendría que ser trasladado hasta el 27% de los que trabajan en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

El traslado de docentes no ha sido habitual en Indonesia, de modo que la adopción de un sistema eficaz de traslados a nivel de distrito sería de crucial importancia. Por ejemplo, la oficina de educación del distrito de Gorontalo individualizó a 634 de sus 5.000 docentes que podrían ser redistribuidos, y puso en marcha medidas como la fusión de escuelas pequeñas, la introducción en las escuelas con menos de 90 alumnos de la práctica de enseñar en aulas que acogen varios grados y el otorgamiento de incentivos a los maestros para que fueran a trabajar a escuelas remotas. Se contrataron nuevos maestros con la condición de que pudieran ser trasladados. En 2000, algunas escuelas del distrito de Bantul tenían una proporción entre alumnos y maestro particularmente baja, de modo que las escuelas con menos de 150 alumnos, que no distaran entre sí más de 1,5 km, y que no estuvieran separadas por obstáculos como ríos o carreteras, se fusionaron. Los maestros apoyaron los cambios porque se les dio seguridades de que serían trasladados a escuelas próximas a sus hogares. A nivel central, en 2007 se decidió otorgar una prestación por trabajo en zonas remotas, pero no se ha hecho efectiva en una escala suficientemente grande.

En un futuro cercano, se planteará el nuevo problema del necesario traslado masivo de docentes a las zonas urbanas, ya que se prevé que para 2015 las dos terceras partes de la población del país viva en esas zonas, en comparación con el 50% en 2005.

Fuentes: Al-Samarrai y otros, (2012); Banco Mundial, (2010c).

CAPÍTULO 6

Atraer maestros con sólidos conocimientos de las asignaturas a las escuelas desfavorecidas

Un buen título universitario es indispensable. Puedo decir que fui afortunado de tener esta ventaja, pero muchos de mis colegas no lo fueron. Los propios graduados, en casos extremos apenas saben leer y escribir.

– Daniel, maestro, estado de Kaduna (Nigeria)

Algunos países están abriendo nuevas vías de acceso a la función docente a fin de atraer a profesionales altamente cualificados con un sólido conocimiento de las asignaturas. Uno de

esos métodos lo ejemplifican los programas Teach for All (Enseñanza para todos) que se ejecutan en varios países, entre ellos, Australia, Chile, China, Estados Unidos, la India, el Perú y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. En estos programas se contratan diplomados para enseñar en escuelas que atienden principalmente a alumnos desfavorecidos y que suelen tener dificultades para atraer a maestros cualificados. Los datos de las evaluaciones de Teach for America indican que esos docentes ayudan a mejorar el aprendizaje de los alumnos, siempre que reciban algún tipo de formación didáctica (Recuadro 6.7).

Recuadro 6.7: Teach for America, un éxito, pero no una solución

Atraer profesionales recién cualificados deseosos de prestar apoyo a los niños de las zonas desfavorecidas es un medio de ampliar la fuerza de trabajo docente en esas zonas. Teach for America es una organización sin ánimo de lucro fundada en 1989 con la finalidad de reducir la falta de equidad en la educación y subsanar la escasez de maestros mediante la contratación de bachilleres recién graduados con excelentes calificaciones y su envío a escuelas muy necesitadas de los Estados Unidos por un mínimo de dos años. El programa creció rápidamente: en 1990 colocó 500 maestros y en 2012-2013 envió más de 10.000 a enseñar a unos 750.000 alumnos. Se basa en la hipótesis de que un sólido bagaje académico compensa la falta de una práctica o formación docente extensa. Mientras que los programas convencionales de formación docente consisten habitualmente en seguir determinados cursos en el lapso de uno a cuatro años, los candidatos de Teach for America cursan un programa de formación de cinco semanas en el verano, tras su graduación y antes de comenzar sus tareas docentes.

Se ha observado que después de haber adquirido cierta experiencia, los maestros de Teach for America han conseguido mejorar los resultados de los alumnos, especialmente en matemáticas. La repercusión de su trabajo en los diferentes grupos de alumnos ha sido grosso modo equivalente a un mes de instrucción adicional.

Teach for America y programas similares que se ejecutan en otros países cumplen un papel importante atrayendo buenos maestros a las zonas desfavorecidas, al tiempo que ponen de relieve la necesidad de que esas zonas cuenten con los mejores docentes posibles. Sin embargo, el programa no se puede considerar una solución para mejorar los resultados del aprendizaje de todos. No solo la tasa de abandono de los maestros es alta —a veces del 80% o más al tercer o cuarto año de ejercicio— sino que además estos representan apenas un 0.2% de los 3.5 millones de maestros de los Estados Unidos. La escala en que opera es similar a la de otros países: en el Reino Unido, Teach First también ha demostrado tener éxito en mejorar el aprendizaje entre los alumnos desfavorecidos, pero contrata solo al 1,2% de quienes ingresan en la profesión docente.

Fuentes: Glazerman y otros, (2006); Heilig y Jez, (2010); Xu y otros, (2009); Sutton Trust, (2011).

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

Los sueldos son solo uno de los numerosos factores que motivan a los profesores, pero constituyen una consideración fundamental para atraer a los mejores candidatos y conservar a los mejores docentes. Es probable que una baja remuneración menoscabe la moral de los educadores y los induzca a abrazar otras carreras. Al mismo tiempo, los sueldos del personal docente representan la partida mayor de casi todos los presupuestos de educación, por lo que deben fijarse a un nivel realista a fin de que sea posible contratar suficientes educadores. En algunos países, como Malawi y la República Democrática del Congo, al menos el 80% del presupuesto de la enseñanza se destina a los sueldos de los educadores.

Los gobiernos tienen que pagar sueldos competitivos para atraer a los mejores docentes, pero muchos se enfrentan con un problema: pagar sueldos más altos acrecentaría el presupuesto público a menos que disminuyera el número de profesores, lo que, a su vez, haría aumentar el tamaño de las clases. En países donde las clases ya son numerosas, como en muchos de los países del África Subsahariana, esto menoscabaría la calidad de la educación.

El nivel de los sueldos influye en la calidad de la enseñanza. Según seis estimaciones publicadas entre 1990 y 2010, los sueldos de los docentes estaban directamente vinculados con

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

los resultados del aprendizaje (Glewwe y otros, 2011). Y en 39 países participantes en el PISA y el TIMSS entre 1995 y 2005, un incremento del 15% de la remuneración hizo aumentar el aprovechamiento de los alumnos entre un 6% y un 8% (Dolton y Marcenaro-Gutierrez, 2011).

Los docentes deben ganar al menos lo suficiente para satisfacer sus necesidades básicas

El sueldo no me alcanza para pagar el alquiler, el transporte, la comida y las cuotas de mi préstamo estudiantil. Esto me hace sentir poco valorada, y aunque mis alumnos me confirman cada día que he elegido la profesión correcta, sería maravilloso recibir la misma confortación de los administradores.

– Inga, maestra (Rwanda)

En algunos países pobres, los niveles de remuneración no alcanzan siquiera para cubrir el costo de vida básico. Cuando los sueldos son demasiado bajos, con frecuencia los educadores tienen que ejercer otro trabajo –a veces incluso dar clases particulares–, lo que puede menguar su compromiso con su labor docente habitual y ser causa de ausentismo.

La comparación de los sueldos sobre la base de la paridad del poder adquisitivo, que permite conocer cuánto dinero hace falta para comprar los mismos bienes y servicios en distintos países, muestra que los docentes de países de mejor desempeño como Dinamarca ganan más de 10 veces más que los de países empeñados en conseguir que los niños adquieran las competencias básicas, como el Chad y Sierra Leona (Gráfico 6.1).

En algunos países, los docentes ni siquiera ganan lo suficiente para mantener sus hogares por encima del umbral de pobreza. Un docente que sea el único o el principal sostén de la familia y tenga al menos cuatro familiares a cargo, necesita ganar como mínimo 10 dólares al día para mantener a su familia por encima del umbral de pobreza de dos dólares por día por persona. Sin embargo, el sueldo medio del personal docente es inferior a ese nivel en ocho países, lo cual es inaceptable. En Guinea-Bissau, Liberia y la República Centroafricana, no perciben más de cinco dólares, en promedio. Los sueldos también son bajos en la República

Democrática del Congo, donde las comunidades a menudo tienen que complementar la escasa paga de los maestros. Las que son demasiado pobres para hacerlo padecen una desventaja aún mayor, ya que pierden a los buenos maestros.

Otro medio habitual de medir los sueldos de los docentes consiste en compararlos con la riqueza media de un país expresada por el PIB per cápita. Esta comparación, empero, no permite saber si el sueldo le alcanza al docente para vivir o si motiva a los mejores docentes a seguir en la profesión. En un país pobre como el Níger, por ejemplo, los sueldos de los docentes son casi siete veces el PIB per cápita, un nivel que, según señalan algunos, es indicio de una situación insostenible (Bruns y otros, 2003). Sin embargo, por lo que respecta al poder adquisitivo, los docentes del Níger ganan apenas 13 dólares por día, escasamente algo más de la cuantía necesaria para mantener la familia por encima del umbral de pobreza.

Los datos nacionales sobre la remuneración media del personal docente disimulan variaciones de la paga entre diferentes tipos de docentes: los sueldos suelen ser considerablemente inferiores a la media para los que se encuentran al comienzo de la carrera, los que no poseen las cualificaciones pertinentes y los que tienen contratos temporales. La remuneración media también oculta otras diferencias relacionadas con las escalas de sueldos. En Malawi, por ejemplo, un maestro de primaria cualificado de la categoría más baja del escalafón, con dos a cuatro años de educación secundaria y diploma de maestro, gana menos de una tercera parte del sueldo de un maestro de la categoría más alta, principalmente integrada por directores de escuela (Steiner-Khamsi y Kunje, 2011). Así pues, quienes ingresan en la profesión o carecen de las cualificaciones académicas necesarias para un ascenso, apenas ganan lo suficiente para vivir: en 2007–2008 su sueldo era equivalente como máximo a cuatro dólares por día (Banco Mundial, 2010a).

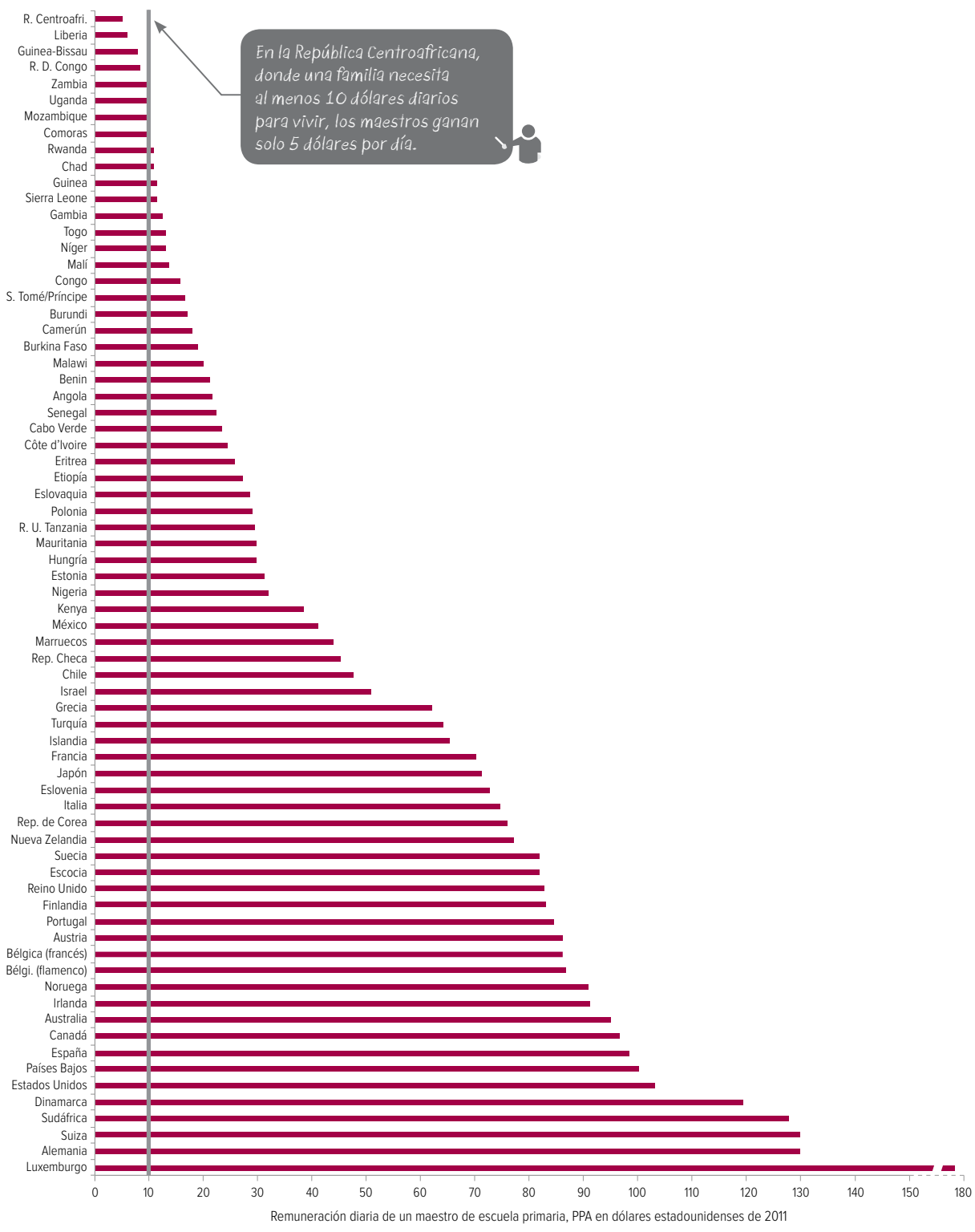
La ya baja remuneración de los docentes aun ha seguido descendiendo en algunos países pobres. En Zimbabwe, cayó vertiginosamente a causa de las sombrías condiciones económicas y la hiperinflación, pasando de alrededor de 500 dólares por mes en el decenio de 1990 a dos dólares mensuales a principios de 2009. Aunque

En Indonesia, otorgar carácter permanente a todos los maestros interinos aumentaría la factura salarial de la enseñanza básica a cerca de 9.000 millones de dólares

La contratación de maestros interinos en gran escala no puede considerarse una solución económica a la crisis del aprendizaje a largo plazo

CAPÍTULO 6

Gráfico 6.1: En algunos países pobres los maestros no ganan lo suficiente para vivir de su sueldo
Remuneración diaria de los maestros de escuelas públicas primarias, último año sobre el que se dispone de datos



Fuentes: base de datos del Pôle de Dakar; OCDE (2013b).

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

ese año se concedió un subsidio de 150 dólares por mes, los docentes seguían ganando muy por debajo del umbral de pobreza del país, calculado en unos 500 dólares ese año.⁴ Se suele esperar que las escuelas complementen los bajos sueldos de los maestros mediante los derechos de matrícula, pero los padres no siempre pueden permitirse sufragar esos costos, especialmente en las zonas rurales donde la pobreza es grande. Esto ha contribuido a acrecentar la desigualdad en los ingresos de los docentes entre las zonas urbanas y las rurales, aumentando así la dificultad de atraer maestros a estas últimas (Ministerios de Educación, Deportes, Arte y Cultura y de Educación Superior y Terciaria de Zimbabwe, 2010).

En Camboya, el sueldo básico de los docentes es muy bajo y son pocos los que pueden subvenir a sus necesidades elementales sin ejercer otro trabajo. En 2007, el sueldo básico medio inicial rondaba los 44 dólares mensuales para los maestros de primaria y los 47 dólares mensuales para los profesores del primer ciclo de secundaria, incrementándose a lo largo de la carrera en solo un 30%. Muchos docentes esperan recibir subsidios mensuales adicionales de entre 1,50 dólares y tres dólares, según el lugar de destino y las responsabilidades, pero estas prestaciones a menudo se retrasan o se pierden debido a los malos procedimientos de pago (Benveniste y otros, 2008a). Los sueldos no se han ajustado a la inflación. Por ejemplo, de 2007 a 2008 el precio del arroz aumentó en un 94% y el del pescado, fuente de un 75% de las proteínas en la dieta camboyana media, subió el 33%. A precios de 2008, el 66% del sueldo básico de un maestro de primaria se habría gastado en estos dos productos solamente (Voluntary Service Overseas, 2009). Más de las dos terceras partes de los docentes del país tienen un segundo empleo, generalmente como agricultores (Benveniste y otros, 2008b).

Mientras que el sueldo de los docentes ha tendido a disminuir en valores reales en los países pobres, ha aumentado en la mayoría de los países ricos, indicio de las mejores condiciones de que gozan los educadores en estos países. Entre 2005 y 2011, el sueldo docente medio en la mayoría de los países de OCDE aumentó el 14% para un maestro de primaria con 15 años de experiencia

y el 11% para un profesor del primer ciclo de secundaria. En Luxemburgo, los sueldos de los maestros de primaria se incrementaron en un tercio, y en Polonia en casi un 50%. Hubo algunas excepciones: en los Estados Unidos los sueldos descendieron un 1% a nivel de primaria y un 2% en el primer ciclo de secundaria; en Francia bajaron un 4% en primaria y un 3% en el primer ciclo de secundaria; en el Japón se redujeron en un 7% en ambos niveles y en Grecia descendieron el 15% también en los dos niveles (OCDE, 2013b). El descenso registrado en Francia ha pasado a ser un tema de debate de política pública (véase el Recuadro 6.11).

En los países pobres, a los maestros no solo se les suele pagar demasiado poco sino también demasiado tarde, lo que dificulta la satisfacción de sus necesidades básicas y los induce a buscar otras opciones de carrera. En el África Subsahariana, los pagos tardíos o incorrectos generan considerables dificultades a los docentes que no tienen acceso al crédito (Mulkeen y Crowe-Taft, 2010). Además, para cobrar su paga, los docentes a veces tienen que viajar a cierta distancia de su lugar de residencia, lo que reduce aún más su sueldo neto. En la zona rural de Zambia, por ejemplo, puede que un maestro tenga que gastar hasta la mitad de su salario en transporte y alojamiento para recoger la paga cada mes en una oficina de distrito (Bennell y Akyeampong, 2007).

La baja remuneración de los maestros interinos no es una solución a largo plazo para la mala calidad de la educación

En el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, los encargados de la formulación de políticas han reaccionado rápidamente ante la necesidad de ampliar el sistema educativo contratando docentes con carácter temporal. Este personal contractual o interino recibe por lo común una remuneración considerablemente inferior a la de los docentes de la función pública; algunos de esos educadores son contratados directamente por las comunidades o las escuelas. Los maestros interinos por lo general han recibido escasa educación formal y son empleados en condiciones menos favorables que los maestros titulares de la administración pública, con contratos a menudo limitados a uno o dos años y sin garantía de renovación (Kingdon y otros, 2013).

Entre otras consecuencias imprevistas, la remuneración vinculada al desempeño alienta a los docentes a concentrar su atención en los mejores alumnos

En el Perú, los profesionales con características similares a los maestros de enseñanza primaria ganaban un 43% más

4. Sobre la base de un hogar con cinco niños.

CAPÍTULO 6

En África Occidental, donde los docentes interinos constituían la mitad del cuerpo docente a mediados del decenio del 2000 (Kingdon y otros, 2013), su contratación ha sido muy generalizada, en parte por considerarse que los sueldos de los maestros funcionarios eran altos y que el Estado no podía permitirse tal desembolso en vista de la creciente necesidad de nuevos maestros. A finales de ese decenio, en algunos países había muchos más maestros con contratos temporales que con contratos de funcionario público: la proporción llegaba casi

al 80% en Malí y el Níger, y superaba el 60% en Benin, el Camerún y el Chad (Gráfico 6.2).

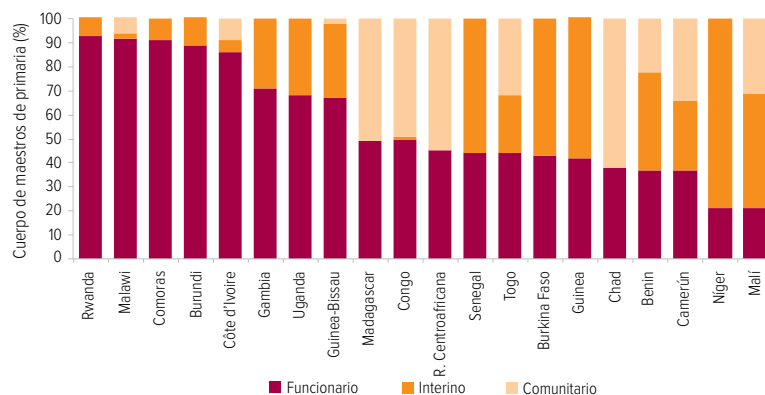
En África Occidental hay una gran variación tanto en la cuantía de la remuneración de los docentes interinos como en la diferencia entre el sueldo de éstos y el de los docentes funcionarios. El Senegal fue uno de los primeros países en introducir el régimen de interinato, adoptado como política nacional en 1995, cuando la enseñanza primaria pasó a ser gratuita. Los salarios docentes aumentaron entonces, en promedio, más de seis veces el PIB per cápita y constituyeron el 90% del presupuesto de la enseñanza (Fyfe, 2007). En 2004, el 56% de los maestros tenían contratos temporales y ganaban una tercera parte del sueldo de un maestro funcionario, lo que permitía contratar más docentes con el mismo presupuesto. En consecuencia, la proporción entre alumnos y maestros descendió de 49 por 1 en 1999 a 33 por 1 en 2011, mientras que la matrícula de primaria aumentó el 67%.

En Benin, la proporción de maestros interinos, que ganan alrededor de un tercio más que un maestro funcionario, se duplicó entre 2006 y 2009, llegando al 41% de la fuerza de trabajo docente (Gráfico 6.3). En el Níger, el 79% de los maestros tienen contratos temporales y ganan la mitad del sueldo de un maestro de la función pública. La contratación de interinos ha permitido a algunos países con enorme escasez de docentes, como Benin y Malawi, reducir considerablemente el número de alumnos por maestro.

También en algunas partes de Asia Meridional y Occidental, a raíz del aumento de la matrícula, se ha contratado un gran número de docentes interinos, que ganan una pequeña porción de lo que perciben los maestros funcionarios. En la India, algunos estados no contratan más maestros funcionarios, y los interinos ya representan el 16% de los maestros de las escuelas primarias públicas. En 2007, los maestros interinos ganaban el 14% del salario que percibía un maestro funcionario en el estado de Bengala Occidental, el 23% en Andhra Pradesh y el 25% en Rajastán (Kingdon y Sipahimalani-Rao, 2010). La proporción también es alta en algunos países de América Latina, como Chile, donde el 20% de los maestros

Gráfico 6.2: En muchos países de África Occidental el cuerpo docente está constituido en gran medida por personas con contratos de corta duración

Fuerza de trabajo docente por tipo de contrato en algunos países del África Subsahariana, último año sobre el que se dispone de datos

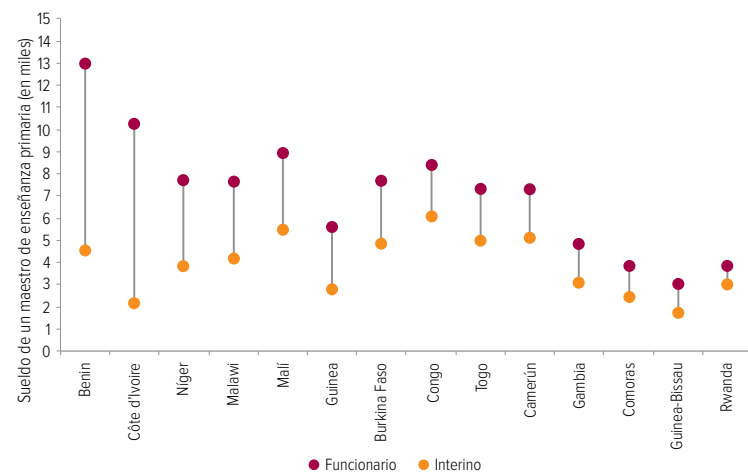


Nota: Los maestros comunitarios son contratados por las comunidades. Se diferencian de otros maestros interinos que son contratados directamente por el gobierno pero ganan menos que los funcionarios.

Fuente: Base de datos del Pôle de Dakar.

Gráfico 6.3: En muchos países africanos, los maestros interinos ganan una pequeña porción de lo que perciben los maestros funcionarios

Sueldo anual de maestros interinos y funcionarios en algunos países africanos, último año sobre el que se dispone de datos



Fuente: Base de datos del Pôle de Dakar.

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

son interinos o contratados por la comunidad (Kingdon y otros, 2013).

Si bien emplear maestros interinos ayuda a paliar la escasez de educadores a corto plazo, es poco probable que permita satisfacer la necesidad a largo plazo de ampliar la educación de calidad. Los países que tienen una gran dependencia de estos docentes, particularmente en África Occidental, se sitúan en el nivel más bajo o cerca de él por lo que respecta al acceso a la enseñanza y el aprendizaje (véase el Capítulo 4).

En algunos países, los gobiernos acaban por emplear a los docentes interinos como docentes de la administración pública; en otros, los sueldos de los maestros funcionarios y de los interinos convergen gradualmente. En Indonesia, donde los interinos constituían el 35% del cuerpo docente de primaria, los maestros funcionarios percibían un sueldo hasta 40 veces superior al de aquéllos, pero el Gobierno dio garantías a los interinos de que en definitiva adquirirían la condición de funcionarios públicos. Las consecuencias para el presupuesto de la enseñanza son enormes: otorgar ese carácter permanente a todos los maestros interinos aumentaría la factura salarial de la enseñanza básica en un 35%, a cerca de 9.000 millones de dólares (Banco Mundial, 2013).

Del mismo modo, en Benin, pese al aumento de la proporción de maestros interinos, el sueldo docente medio se incrementó en un 45% en valores reales entre 2006 y 2010 al ir convergiendo el sueldo de los interinos y el de los docentes de la función pública (base de datos del Pôle de Dakar). Una de las causas de la convergencia es que, desde 2007, los maestros interinos han sido incorporados a la administración pública y han recibido capacitación (Pôle de Dakar y República de Benin, 2011).

En algunos casos, los maestros interinos pueden ser al menos tan eficaces como los de la función pública. En la India, según la mayor parte de los estudios, el empleo de maestros interinos no implica que los resultados del aprendizaje sean inferiores a los que consiguen los maestros funcionarios. No obstante, el aprovechamiento

escolar sigue siendo inaceptablemente bajo en el país, con independencia del tipo de maestro que tengan los alumnos (Recuadro 6.8).

En otros países, el desempeño de los alumnos de docentes interinos suele estar por debajo del que tienen los alumnos de maestros funcionarios. En el Níger, la repercusión general de la contratación de interinos en los resultados del aprendizaje de francés y matemáticas fue negativa para los alumnos de segundo y quinto grado. En el Togo, los maestros interinos solían tener un efecto negativo en los alumnos de quinto grado (Bourdon y otros, 2010).

Una de las razones por las que en general no hay una diferencia clara entre maestros interinos y funcionarios en algunos entornos es que, en última instancia, ambas categorías afrontan problemas análogos. Las entrevistas realizadas en Lahore (Pakistán) mostraron que los maestros interinos experimentaban los mismos factores de desmotivación que sus colegas funcionarios –incluidas las dificultades de transporte para las maestras–, de modo que su ausentismo solo era levemente inferior. Se tenía la idea de que los sueldos más bajos favorecían el ausentismo y que el empleo interino generaba renuncias frecuentes y una gran rotación de los docentes (Habib, 2010).

Cuando los maestros interinos resultaban ser más eficaces, probablemente los motivos del mejor aprovechamiento escolar tuvieran que ver más con otros factores, distintos del tipo de contrato del docente, como el mayor interés de los padres o la comunidad que generaba la contratación local de los maestros. En un experimento realizado en Kenya, la ventaja de reducir a la mitad el tamaño de una clase contratando a un maestro interino se observó solo en comunidades en las que se había instruido a los padres para seguir de cerca la actuación del maestro, y no se permitía contratar como interinos a familiares de los maestros funcionarios locales (Duflo y otros, 2012a). Asimismo, en Malí, la puntuación en lenguaje y matemáticas de los alumnos de segundo y quinto grado era sistemáticamente más alta cuando la comunidad local ejercía una estrecha vigilancia sobre los maestros interinos (Bourdon y otros, 2010).

La evaluación de los docentes con miras a la retribución vinculada al desempeño se basa en un análisis complejo, difícil de realizar incluso en los sistemas más adelantados

La mayoría de los países de OCDE utilizan como incentivos el ascenso y el adelanto profesional, en vez de vincular directamente las evaluaciones del desempeño a la remuneración

¿Deberían los países que tienen una necesidad acuciante de docentes cualificados recurrir a la contratación de maestros interinos en gran escala? La realidad indica que este recurso no resolverá necesariamente el problema de los malos resultados escolares. En 2009, el Gobierno de Kenya contrató 18.000 maestros interinos, lo que equivalía al 12% de la fuerza de trabajo docente. La contratación a escala nacional generó oposición y movilizaciones de los sindicatos de docentes. El Gobierno fue menos eficaz que las ONG en ejecutar el programa, como lo muestra un experimento

al azar realizado durante la fase piloto. De 192 escuelas, 64 recibieron a un maestro interino contratado por el Gobierno y otras 64, maestros contratados por una ONG internacional, mientras que las 64 restantes no tuvieron ningún interino. Los resultados del aprendizaje mejoraron en las escuelas en las que los maestros interinos habían sido contratados por la ONG, pero no en las que habían sido contratados por el Gobierno. Los maestros interinos contratados por el Gobierno recibieron menos visitas de inspección y sufrieron grandes retrasos para cobrar el sueldo; el nepotismo y la injerencia de las elites

Recuadro 6.8: En la India, los maestros interinos no han mejorado considerablemente los bajos niveles del aprendizaje

El sistema de enseñanza primaria de la India se amplió rápidamente en los decenios de 1990 y 2000, para lo que se necesitó la contratación masiva de maestros por los gobiernos de los estados en un momento de graves limitaciones fiscales. Muchos estados, especialmente aquellos en que la población infantil seguía creciendo con rapidez, emplearon maestros no en calidad de funcionarios públicos sino con arreglo a un contrato, con sueldos mucho más bajos, sin seguridad de permanencia y a menudo como empleados de autoridades locales. Se esperaba que la contratación de estos maestros interinos, conocidos muchas veces como “paramaestros”, mejorara el funcionamiento de las escuelas haciendo disminuir la proporción entre alumnos y maestro, la proporción media nacional en la enseñanza primaria básica y superior era de 50 por 1 en 2000. Otras ventajas previstas eran el aumento de la sensibilización cultural de los maestros contratados localmente respecto de sus alumnos, y un mayor grado de rendición de cuentas de los maestros ante los padres y las autoridades locales, que tienen la potestad de decidir sobre la renovación de sus contratos.

Los educadores interinos representan el 16% de los maestros de primaria y el 10% de los profesores del primer ciclo de secundaria de la enseñanza pública. Los estados en los que la población infantil se está estabilizando, como Kerala y Tamil Nadu, o en los que el ingreso medio de los hogares es más alto, como Punjab y Gujarat, han contratado pocos docentes interinos, mientras que otros estados ahora contratan a todos los nuevos educadores conforme a esta modalidad.

Los niveles de los sueldos difieren enormemente. En nueve estados, los maestros interinos ganaban entre el 14% y el 68% del sueldo de un maestro funcionario en 2007. En algunos casos, a los maestros interinos se les exigen cualificaciones académicas más bajas que a los maestros funcionarios, pero sus cualificaciones reales son más altas; a nivel nacional, solo el 29% de los docentes interinos no habían terminado el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, frente al 53% de los maestros funcionarios. Además, son análogos los porcentajes de maestros interinos y maestros funcionarios que tienen cualificaciones de grado o de posgrado. Más del 75% de los maestros interinos tenían

entre 18 y 35 años de edad, mientras que la mitad de los maestros funcionarios tenían 36 años o más. A nivel nacional, el 45% de los maestros interinos habían recibido formación previa al servicio, frente al 82% de los maestros funcionarios.

Los programas referentes a los maestros interinos han generado mucha controversia. Estos docentes se han movilizado para conseguir mejores sueldos y seguridad en el empleo, mientras que los funcionarios del Estado han debatido acerca de su eficacia en relación con la de los maestros de la función pública. Los datos de que se dispone revelan que los resultados del aprendizaje no son sistemáticamente diferentes tratándose de unos maestros u otros, y a veces muestran ventajas en el aprendizaje de los niños a cargo de maestros interinos. Por ejemplo, se asociaba a estos maestros con un rendimiento levemente superior en lenguaje y matemáticas entre los alumnos de segundo y cuarto grado en 62 escuelas en Uttar Pradesh. No obstante, el aprovechamiento escolar seguía siendo escaso en general, ya que la mayoría de los niños obtenían una puntuación muy baja y demostraban poco adelanto entre un grado y otro.

A fin de cuentas, la contratación de maestros interinos en la India no ha empeorado la calidad de la educación. El nivel más bajo de formación parece quedar compensado por el de mayor presencia en la escuela, que probablemente esté vinculado con la contratación local más que con el tipo de contrato en sí. Con todo, la aportación y la repercusión de los maestros interinos son mínimas, puesto que los resultados del aprendizaje siguen siendo sumamente mediocres en la mayor parte del país, independientemente del tipo de contrato que tenga el docente, y han venido decayendo en los últimos años. Dado que la formación tanto de los maestros funcionarios como de los interinos es insuficiente, los encargados de la formulación de políticas deben invertir en la formación orientada al conocimiento de las distintas asignaturas y la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias de todos los maestros, cualquiera sea el tipo de contrato a que estén sujetos.

Fuentes: Atherton y Kingdon (2010); Kingdon y Sipahimalani-Rao (2010); Pratham (2013); Pritchett y Murgai (2007).

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

políticas locales fueron también más habituales (Bold y otros, 2013). Esto indica que los problemas de capacidad de acción que tienen los sistemas oficiales existen independientemente de la base sobre la que se contrate el personal docente, y que es preciso resolverlos para que todos los niños puedan aprender.

Otro factor que limita la posibilidad de aumentar el número de maestros interinos es que estos inevitablemente acaban por exigir los mismos derechos de que gozan los maestros de la función pública, lo cual hace aumentar el presupuesto oficial. En Benin, por ejemplo, los maestros interinos, con el apoyo de los sindicatos de docentes, hicieron campaña para obtener condiciones de empleo más estables así como el pago de 12 meses de sueldo por año en lugar de 10. A finales de 2007, a raíz de una huelga de seis semanas, el Gobierno emitió un decreto en virtud del cual quedaban incorporados a la función pública todos los maestros interinos que hubieran adquirido las cualificaciones requeridas (Imorou, 2010).

Cuando los maestros interinos son remunerados por la comunidad, su sostenibilidad depende de las posibilidades de los padres de obtener fondos para ayudar a pagar su sueldo, lo que supone una presión financiera considerable para las comunidades más pobres. En vista de ello, algunas veces el gobierno asume parte de la responsabilidad, con lo cual en última instancia se acrecienta el presupuesto. En el Chad, donde los maestros interinos constituyen más de las dos terceras partes del cuerpo docente, se estableció un régimen de subsidios para aliviar a los padres de parte de la carga financiera que representaba la contratación de esos educadores. Los subsidios eran pequeños, empero, y a menudo se pagaban con un retraso de meses. Además, más de 8.000 maestros de la comunidad aún tenían algunos subsidios por recibir cinco años después de comenzado el programa (Banco Mundial, 2011b). En Madagascar, los maestros de la comunidad, que representaban alrededor de la mitad de todos los educadores en 2005-2006, eran contratados directamente por las asociaciones de padres y docentes, y por lo general recibían menos de la mitad del sueldo de los maestros funcionarios. Desde 2006, el Gobierno ha ido asumiendo cada vez más la responsabilidad de remunerar a los maestros comunitarios (Glewwe y Maíga, 2011).

La contratación de maestros interinos en gran escala no puede considerarse, pues, una solución económica a la crisis del aprendizaje a largo plazo. A la postre, estos educadores tendrán que recibir formación y mejor remuneración, y aspirarán a estar en igualdad de condiciones con sus homólogos de la función pública, lo que con el tiempo incrementará la factura salarial del Estado.

Velar por que la enseñanza resulte tan atractiva como otras profesiones similares

Cuando los docentes ganan menos que los trabajadores de otros sectores comparables, no es muy probable que los mejores estudiantes abracen la profesión, mientras que sí lo es, en cambio, que los docentes la abandonen o se desmotiven.

En América Latina, los docentes por lo general ganan por encima del umbral de pobreza, pero sus sueldos no son mejores que los de quienes ejercen profesiones que requieren cualificaciones análogas. En 2007, otros profesionales y técnicos con características similares ganaban un 43% más que los maestros de la enseñanza preescolar y primaria en el Brasil, y un 50% más en el Perú. Se puede observar un desfase semejante entre los profesores de secundaria y otros profesionales, que ganaban un 46% más en el Paraguay y un 50% más en el Ecuador. Además, la brecha salarial entre los docentes y otros profesionales es aún mayor cuando se trata de los que tienen más experiencia, porque el sueldo de los educadores no aumentó con el tiempo en la misma medida que la remuneración de esos profesionales (Mizala y Ñopo, 2012).

En algunos países de la OCDE se observan problemas análogos de desfase entre los sueldos de los docentes y los de otros profesionales. En 2011, los maestros de primaria de los países de la OCDE ganaban el 82% del promedio salarial de otros trabajadores a tiempo completo de entre 25 y 64 años de edad con educación superior, y los profesores del segundo ciclo de la enseñanza secundaria ganaban el 89% (OCDE, 2013b). En tales circunstancias, los mejores estudiantes tal vez no deseen seguir la carrera docente. Por ejemplo, entre 42 de los países que participaron en el PISA 2006, la puntuación en matemáticas de los alumnos

CAPÍTULO 6

Se comprobó que una de las causas de los malos resultados obtenidos por los alumnos en la República Unida de Tanzania era el ausentismo de los docentes

que aspiraban a ser docentes fue inferior a la media en 32 países, y también fue inferior, en todos los países excepto Polonia, a la de los estudiantes que deseaban ser ingenieros (Bruns y otros, 2011a).

En los Estados Unidos se observó que en vista de los sueldos más altos que se pagaban en otras ocupaciones, casi la mitad de los docentes con menos de seis años de experiencia abandonaron la profesión entre 1999-2000 y 2003-2004 (Gilpin, 2011). La brecha salarial es grande: al cabo de 15 años de experiencia en la profesión, los profesores del primer ciclo de secundaria de los Estados Unidos ganan el 67% del promedio salarial de los trabajadores a tiempo completo durante el año entero de entre 25 y 64 años con educación superior (OCDE, 2013b).

Desde luego, hay excepciones. En países como el Canadá, Luxemburgo, Nueva Zelandia y la República de Corea, los docentes ganan por encima de la media correspondiente a los trabajadores a tiempo completo con educación superior. En la República de Corea, por ejemplo, donde el estatus de la enseñanza y el desempeño estudiantil son ambos elevados, los profesores del primer ciclo de secundaria ganan un 20% más que otros profesionales con educación superior (OCDE, 2013b).

El régimen de remuneración vinculada al desempeño debe dar muestras inequívocas de su buen funcionamiento

Hay toda una serie de problemas en torno a la remuneración vinculada al desempeño. ¿Cómo se juzga el desempeño de un docente? Es realmente difícil cuantificar la incidencia que podemos tener en la vida de un joven y cómo se percibe a sí mismo, la confianza y las aspiraciones que tiene, hacia dónde piensa que irá en el futuro... ¿cómo se mide todo eso?

– Caroline, docente, Londres (Reino Unido)

Una amplia gama de características del docente, la escuela y la comunidad afectan a la asistencia

Los sueldos de los docentes, así como sus tasas de aumento, se determinan convencionalmente en función de las cualificaciones formales, la importancia de su formación y los años de experiencia. Pero las estructuras salariales basadas en estos criterios no conducen necesariamente a mejores resultados del aprendizaje. Vincular la remuneración del educador al desempeño de sus alumnos es

algo que resulta atractivo a primera vista. Por ello, algunos gobiernos abogan por que este enfoque forme parte de un programa más amplio de reformas de la "rendición de cuentas" encaminadas a mejorar la calidad de la educación (Bruns y otros, 2011b; OCDE, 2009). El atractivo de la remuneración vinculada al desempeño se hace patente en el análisis de los datos del PISA 2003 de 28 países de la OCDE: los países en que los sueldos de los docentes se ajustan en función del desempeño de los alumnos, obtienen una puntuación más alta en lectura, matemáticas y ciencias (Woessmann, 2011).

Sin embargo, un examen más atento de los datos del mundo entero sobre este régimen muestra que en la práctica no se puede concluir que arroja ventajas claras. Es difícil de aplicar correctamente, en parte debido a la dificultad de evaluar de manera fiable qué docentes son los mejores. Puede tener efectos secundarios indeseados que perturben o incluso empeoren la enseñanza y el aprendizaje. Si se pone en práctica un régimen de remuneración vinculada al desempeño, debe concebirse de tal modo que evite esos efectos secundarios nocivos y proporcione al mismo tiempo incentivos que sirvan inequívocamente para mejorar el aprendizaje de los alumnos con mayores dificultades y más desfavorecidos.

Un ejemplo reciente de este método lo ofrece su adopción a gran escala en Reino Unido a partir de septiembre de 2013. Se pretende sustituir el ascenso automático de los docentes por antigüedad, por su adelanto condicionado a una evaluación anual (Departamento de Educación del Reino Unido, 2013). Se prevé que cada establecimiento decida la manera de aplicar las nuevas disposiciones, utilizando datos de diversas fuentes, lo que incluye autoevaluaciones del docente, observaciones de las clases y opiniones de otros docentes (Departamento de Educación del Reino Unido, 2013).

Las propuestas del Reino Unido recogen muchas de las miras de la remuneración vinculada al desempeño a nivel mundial. La finalidad es elevar el prestigio de la profesión, propiciar el perfeccionamiento profesional y recompensar a los docentes según su aportación al mejoramiento de los resultados de los alumnos, haciendo posible un ascenso de los educadores

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

más rápido que hasta ahora sobre la base de una evaluación anual (Reino Unido, Department for Education and School Teachers' Review Body, 2012, p. vii). Se prevé que la reforma dote de mayor flexibilidad a los establecimientos de enseñanza para elaborar políticas de remuneración adaptadas a las necesidades propias, facilite a los directores la tarea de atraer docentes de asignaturas específicas conforme a las necesidades del establecimiento, y ayude a los establecimientos educativos de todo el país a contratar y conservar excelentes educadores (Departamento de Educación del Reino Unido, 2013).

Otros países con experiencia en la remuneración vinculada al desempeño, empero, han tropezado con una serie de problemas para evaluar y recompensar la actuación de los docentes, a menudo con consecuencias imprevistas. Portugal, por ejemplo, adoptó recientemente la remuneración vinculada al desempeño por motivos similares a los de Reino Unido, pero observó que reducía la cooperación entre los educadores, lo que resultaba perjudicial para el aprendizaje de los alumnos (Recuadro 6.9).

Otras consecuencias imprevistas de este régimen fueron que alentaba a los docentes a "enseñar para el examen" y concentrar su atención en los mejores alumnos a fin de elevar la puntuación media, y que recompensaba a los establecimientos y los docentes que ya tenían el mejor desempeño en vez de a aquellos que más habían ayudado a los niños a mejorar, en perjuicio de los alumnos desfavorecidos.

Evaluar el desempeño de los docentes no es tarea fácil

La evaluación de los docentes con miras a la retribución vinculada al desempeño se basa en un análisis complejo, difícil de realizar e interpretar incluso en los sistemas más adelantados. En los Estados Unidos, se llevó a cabo en Denver, Colorado, entre 2003 y 2010 el programa ProComp, en el que se otorgaban primas a los docentes sobre la base de su "valor añadido", es decir, los progresos en el aprendizaje que podían atribuirse a los educadores teniendo en cuenta los resultados anteriores de los alumnos y sus características demográficas. Ahora bien, se observó que la puntuación en los exámenes mejoraba no solo respecto de los estudiantes

cuyos profesores participaban en el programa, sino también de otros alumnos (Goldhaber y Walch, 2012). Un problema fundamental en los Estados Unidos ha sido que las mediciones referentes al "valor añadido" realizadas para

Recuadro 6.9: En Portugal, la remuneración vinculada al desempeño redujo la cooperación entre los educadores

En Portugal, el Gobierno reformó el sistema educativo después de 2005 en vista de los magros resultados obtenidos por el país en las evaluaciones internacionales como la del PISA. Preocupaba especialmente a las autoridades que a pesar del elevado gasto público en educación, y de que los sueldos de los docentes eran comparables a los de otros países de OCDE, los resultados del aprendizaje estudiantil no hubieran mejorado.

Un aspecto fundamental de la reforma, que entró en vigor en enero de 2007, fue desdoblarse en dos la hasta entonces escala única de sueldos de los docentes. La diferencia entre la última posición en la escala más baja y la primera en la más alta era grande, del orden del 25%. Se esperaba que los maestros incluidos en la escala superior desempeñaran un papel especial en la gestión y las tareas pedagógicas.

Los maestros ya no obtendrían ascensos prácticamente automáticos en la escala de remuneración a lo largo de la carrera. Su adelanto dependería, en cambio, del desempeño académico de sus alumnos y las observaciones que, a su vez, formularan los padres, así como de otros criterios concomitantes, como su nivel de asistencia, la participación en jornadas de formación, el cumplimiento de obligaciones pedagógicas y de gestión, y la participación en proyectos de investigación.

Aun cuando un docente tuviera un buen desempeño conforme a estos criterios, el pasaje de la escala de remuneración inferior a la superior dependería de la existencia de vacantes en esta última, que serían creadas cada dos años por el Ministerio de Educación en función del número de alumnos de un establecimiento.

Pese a las mejores intenciones del Gobierno, el nuevo régimen provocó un descenso del rendimiento escolar. Los docentes deseosos de conseguir un ascenso ponían notas más altas a los alumnos en las evaluaciones internas, que tenían un peso considerable en su calificación final. La aplicación de esta política también alentó inadvertidamente la competencia y redujo la cooperación entre los docentes, lo que tuvo un efecto nocivo en el aprendizaje de los alumnos e hizo disminuir el grado de satisfacción de los educadores.

Fuentes: Martins (2010).

CAPÍTULO 6

determinar el desempeño no reflejaban con exactitud las diferencias en cuanto a la calidad real de los docentes (Hanushek y Rivkin, 2012; Rothstein, 2010).

Utilizar las evaluaciones de los directores de los establecimientos y las observaciones de las clases es otro medio de determinar el valor que un docente añade a su actuación. En Chicago se

observó que esas evaluaciones constituían una apreciación acertada de la calidad del educador y una buena representación del rendimiento de los alumnos (Jacob y Walsh, 2011). Si bien existe el riesgo de que la opinión de los directores sea demasiado subjetiva, la encuesta internacional sobre profesores, enseñanza y aprendizaje de la OCDE, indicó que en 23 países, el 83%, en promedio, de los docentes que habían recibido

Recuadro 6.10: Incentivos en gran escala vinculados al desempeño: enseñanzas de México y el Brasil

La comparación de las estructuras de incentivos de los programas de remuneración vinculada al desempeño del Brasil y México muestra que estos pueden producir resultados muy diferentes según sea su diseño. México fue uno de los primeros países en llevar adelante iniciativas de remuneración vinculada al desempeño al implantar el programa denominado Carrera Magisterial, que vio la luz en 1993 en el marco de reformas más amplias destinadas a mejorar la calidad de la educación. Los docentes con puntuación suficientemente alta en un índice de calidad de la educación, que incluye los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes, pasan a una escala salarial que ofrece sueldos mucho más altos. Sin embargo, es poco probable que la Carrera Magisterial haya contribuido en gran medida al mejoramiento de los resultados del aprendizaje en México estos últimos años, en parte porque los maestros tienen escaso incentivo para mejorar su desempeño una vez que han ascendido, y pocos tienen la posibilidad de aprovechar el programa.

La progresión en la escala salarial que ofrece la Carrera Magisterial a los docentes de establecimientos públicos de enseñanza primaria y secundaria está condicionada al buen éxito en un complejo proceso de evaluación de un año que comprende seis componentes: grado más alto obtenido, antigüedad, competencias pedagógicas adquiridas mediante el perfeccionamiento profesional, examen por homólogos de la calidad de la enseñanza, conocimiento de las asignaturas, y resultados de sus alumnos en pruebas normalizadas. Una fórmula permite combinar los seis componentes en un baremo de hasta 100 puntos, en el cual un quinto corresponde a los resultados de los alumnos.

Los maestros con puntuación alta reciben una recompensa sustancial. Quienes obtienen más de 70 puntos son ascendidos al nivel A de la Carrera Magisterial, con una remuneración que supera en un 27% al sueldo básico. Luego pueden ser ascendidos sucesivamente a los niveles B, C, D y E, que es el más alto y comporta una prima del 217% por encima del sueldo básico. La participación es voluntaria y ha sido constantemente alta. En el estado de Aguascalientes, en el centro de México, entre el 70% y el 76% de los docentes elegibles participaron en el programa entre 1999 y 2004, y en el noroeste estado fronterizo de Sonora lo hicieron entre el 84% y el 90%.

Sin embargo, muchos maestros no tienen la posibilidad de participar: se trata de los docentes con menos de dos años de experiencia, los interinos y los que tienen contratos de trabajo a tiempo parcial. Esta norma probablemente excluye a cierto número de maestros destinados a escuelas rurales y municipios más pobres con bajo rendimiento escolar. Además, como en la fórmula de cálculo se utiliza ese nivel de rendimiento en vez

del valor añadido por el maestro, algunos educadores pueden sentirse propensos a dejar las escuelas en las que los resultados de los alumnos son más insuficientes.

Se han observado otros efectos adversos. Como el peso asignado a los resultados escolares en la fórmula es demasiado bajo, no constituye un incentivo suficiente para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y el hecho de que el ascenso sea de carácter permanente, una vez concedido, debilita el incentivo para un mejor desempeño. Los datos indican que los componentes de la fórmula de la Carrera Magisterial no están en estrecha correlación con el rendimiento escolar. En la ciudad de México, entre 1996-1997 y 2000-2001, el conocimiento de las asignaturas y las competencias pedagógicas tuvieron una pequeña repercusión positiva, mientras que la de otros componentes fue nula. Así pues, puede que el esfuerzo de los docentes por ascender no mejore necesariamente el aprendizaje.

Entre las reformas realizadas en el Brasil estos últimos años figuran las primas vinculadas a un mejor aprovechamiento escolar, que han dado resultados alentadores. En el nordeste, las primas del Estado de Pernambuco por desempeño educacional, por ejemplo, se otorgan a todos los empleados de un establecimiento de enseñanza, en función de lo bien que este logre alcanzar las metas de rendimiento escolar que se ha fijado. Los docentes de los establecimientos con un buen desempeño pueden recibir primas superiores al sueldo de un mes. El primer año del programa, el 52% de los establecimientos alcanzaron sus metas, y la prima media ascendía a 1,8 meses de sueldo.

Entre 2008 y 2009, los niveles de aprendizaje mejoraron notablemente en todo el estado. La puntuación media en los exámenes de portugués aumentó en los grados octavo y undécimo, en los que se rindieron esos exámenes. Al parecer, el programa ha tenido una repercusión positiva en los resultados del aprendizaje, especialmente en los establecimientos que se habían fijado metas más elevadas y más ambiciosas. La exigencia de que alcancen al menos el 50% de sus metas para recibir una prima es un poderoso incentivo; el solo hecho de no conseguirla la primera vez tuvo un efecto positivo en la motivación y el desempeño de los establecimientos afectados. Los docentes de las escuelas que habían recibido primas de desempeño escolar dedicaron más tiempo a la enseñanza y fueron mucho menores sus probabilidades de estar ociosos o ausentes del establecimiento.

Fuentes: Bruns y otros, (2011a); Luschei, (2012a); Santibáñez y otros, (2007); Vegas y Petrow, (2007).

Estrategia 4: Ofrecer incentivos para conservar a los mejores docentes

esas evaluaciones y opiniones las consideraban una valoración justa de su trabajo (OCDE, 2013b). La objetividad de los directores se puede mejorar mediante una capacitación en evaluación docente. En 2009, Noruega puso en marcha un programa de alcance nacional con objeto de que los directores se sintieran seguros de poder hacer evaluaciones aceptables para los docentes. Se imparte formación a los directores sobre la determinación de objetivos de la labor docente, el establecimiento y cumplimiento de estándares de calidad, y la orientación y ulterior comunicación de observaciones los educadores (OCDE, 2013c).

Recurrir a múltiples evaluadores es otro medio de realizar una evaluación docente justa y aceptable, pero exige tiempo y recursos considerables tanto a los evaluadores como a los evaluados. En Chile, los directores comparten la responsabilidad con evaluadores externos acreditados, un centro de evaluación local y otros evaluadores homólogos (OCDE, 2013c).

Ofrecer los incentivos apropiados

El régimen de remuneración vinculada al desempeño puede arrojar resultados improcedentes. Su utilización en los Estados Unidos en relación con la No Child Left Behind Act (Ley ningún niño rezagado), se ha considerado que más que empoderar a los docentes y administrativos, los castigaba, al desanimar a los maestros de trabajar con los alumnos que tenían peor rendimiento y generar consecuencias imprevistas, como el rechazo a admitir a los alumnos con resultados insuficientes (Ravitch, 2010). Ante estas dificultades, el Gobierno de Obama presentó un plan de reforma en marzo de 2010, en virtud del cual se confería autonomía a los distritos y las escuelas para determinar medios de mejorar el rendimiento de los alumnos. La evaluación docente comprende la inspección de clases, los exámenes por homólogos y el perfeccionamiento profesional, además de la puntuación obtenida en las pruebas (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2010).

La mayoría de los programas de remuneración vinculada al desempeño tienen por objeto ofrecer incentivos a los propios docentes. Recompensar a las escuelas con primas colectivas, como parte de un conjunto más amplio de reformas, tal vez sea un medio más eficaz de mejorar los resultados del aprendizaje,

como lo muestra una comparación de lo que se hace en el Brasil y en México (Recuadro 6.10).

La remuneración vinculada al desempeño puede tener resultados nocivos si se recompensa a escuelas que ya tenían un buen desempeño, como lo demuestra la experiencia de Chile. Todos los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria públicos y privados subvencionados por el Estado, que en su conjunto representan el 90% de la matrícula, participan desde 1996 en el sistema de evaluación nacional del desempeño de los establecimientos educacionales.

Los establecimientos se dividen en grupos homogéneos por región, ya estén situados en una zona urbana o en una rural, y por condición socioeconómica de los alumnos. En cada grupo, los establecimientos que representan el 25% de la matrícula con el índice más alto de aprovechamiento escolar conforme a una evaluación nacional, reciben trimestralmente una "subvención por desempeño de excelencia", el 90% de la cual se comparte entre todos los docentes del establecimiento, y el 10% lo destina el director a los mejores docentes. Desde que se introdujo el programa, el rendimiento medio ha aumentado (Rau y Contreras, 2011). Sin embargo, la fórmula de cálculo empleada beneficia a los establecimientos que ya se desempeñaban bien, antes que a los que más mejoran (Carnoy y otros, 2007).

El riesgo de enseñar para el examen

Enseño más lo que preguntarán en el examen oficial que lo que creo es más útil para los alumnos.

– Glen, docente, Oregón
(Estados Unidos)

Los programas de remuneración vinculada al desempeño rara vez se han ejecutado en gran escala en los países más pobres. Los que existen son bastante recientes, a menudo iniciativas en pequeña escala, y suelen estar a cargo de ONG. La experiencia al respecto indica que se corre el riesgo de que esa modalidad de remuneración aliente a los docentes a enseñar con miras a los exámenes en vez de promover un aprendizaje más amplio.

En un experimento realizado en escuelas primarias de Kenia, por ejemplo, se recompensaba a los maestros por la buena

Un buen entorno laboral en que se valore la contribución de los docentes puede hacer aumentar el grado de satisfacción en el empleo y reducir el ausentismo

Una encuesta realizada en las escuelas en Malawi reveló que una quinta parte de los docentes habían dicho que conocían a colegas que presionaban o forzaban a las chicas para que mantuvieran relaciones sexuales con ellos

CAPÍTULO 6

puntuación de los alumnos en las pruebas y se los penalizaba si los alumnos no rendían los exámenes de fin de curso. Aumentó la puntuación en las pruebas como la asistencia a los exámenes, pero hay indicios de que los maestros se centraron en preparar a los alumnos para las pruebas. Por ejemplo, no aumentó la puntuación respecto de las asignaturas que no se tomaban en cuenta en la fórmula de remuneración de los docentes. Además, no se materializaron otras ventajas más amplias previstas, como la reducción del ausentismo docente y del abandono escolar (Glewwe y otros, 2010).

Un camino políticamente delicado

Establecer programas de remuneración vinculada al desempeño en gran escala puede ser políticamente difícil. En los Estados Unidos, los sindicatos de docentes se han opuesto a las iniciativas basadas en el mejoramiento de la puntuación de los alumnos en las pruebas (West y Mykerezi, 2011). Los encargados de la formulación de políticas deberían tener en cuenta la preocupación de los sindicatos por la falta de un consenso social sobre la definición y la medida del “mérito” de un docente, la complejidad de los programas –con errores que pueden resultar en una distribución injusta de las primas– y la desorganización de la educación producida por una atención excesiva al rendimiento escolar entendido como puntuación en las pruebas de un reducido número de materias (Levin, 2010). Los sindicatos también han sostenido que los incentivos individuales alientan la competencia entre los docentes y desalientan la colaboración dentro de las escuelas y entre ellas, como lo ilustra el caso de Portugal (véase el Recuadro 6.9)

El éxito dispar que han tenido los programas de remuneración vinculada al desempeño indica que es preciso aplicarlos con cautela. Si bien los programas bien concebidos pueden mejorar el rendimiento escolar, su aplicación a gran escala resulta difícil cuando los incentivos se debilitan o se desvirtúan. Algunos de los problemas que se plantean son determinar el valor que añade cada docente, prevenir la mengua de su motivación intrínseca, y evitar la enseñanza para el examen y la desatención de los estudiantes con más dificultades.

Cabe señalar además, que algunos de los sistemas educativos más exitosos, como el de la República de Corea, no han adoptado el régimen de remuneración basada en el desempeño. Esto indica que hay otras formas de atraer y conservar a los mejores docentes, como mejorar el estatus de la profesión y ofrecer un plan de adelanto profesional.

Motivar a los buenos docentes con un plan de carrera

En vez de utilizar la evaluación docente para vincular la remuneración directamente al desempeño, una manera más apropiada de motivar a los maestros para que mejoren la calidad de la educación consiste en ofrecer un plan de carrera atractivo, con criterios de ascenso que tengan en cuenta las iniciativas de los educadores para abordar la problemática de la diversidad y prestar apoyo a los estudiantes con dificultades. Sin embargo, con demasiada frecuencia las perspectivas de ascenso sobre esta base son reducidas. Algunos países utilizan la evaluación docente para determinar el adelanto profesional y recompensar o censurar el desempeño otorgando o negando un ascenso. Al comienzo del año lectivo se celebra una reunión de planificación en la que se establecen los objetivos concernientes al rendimiento escolar, el desarrollo profesional y las contribuciones a la escuela y a la comunidad. Le siguen una reunión de examen a mitad de año y una evaluación final basada en las carpetas de trabajo, así como en las aportaciones de los docentes principales y los directores de departamento o de asignatura que hayan trabajado con el docente de que se trate (OCDE, 2009).

La mayoría de los países de OCDE utilizan como incentivos el ascenso y el adelanto profesional, en vez de vincular directamente las evaluaciones del desempeño a la remuneración, aunque este método tiene desde luego una vinculación indirecta con los sueldos. En Estonia, Israel, Polonia, la República Checa y la República de Corea, las evaluaciones del desempeño tienen una gran incidencia en el ascenso (OCDE, 2013c).

En algunos países de la OCDE, la diferencia de remuneración entre un docente con experiencia y otro que recién comienza a ejercer es pequeña,

Trabajar directamente con los sindicatos de docentes es una manera de conseguir apoyo para tomar medidas contra los que infringen los códigos de conducta

Recuadro 6.11: Las políticas docentes inadecuadas contribuyen a empobrecer los resultados del aprendizaje en Francia

Los resultados del aprendizaje en Francia, según las evaluaciones internacionales, están por debajo de la media de los de la OCDE y son especialmente desiguales. Además, se han ido empobreciendo de forma continua durante la última década.

Según un informe oficial reciente, las políticas inadecuadas de gestión docente han contribuido a ese empobrecimiento. Por falta de información apropiada, los puestos no se asignan a las escuelas sobre la base de las necesidades de su población estudiantil. Por otra parte, los educadores se distribuyen según una fórmula en la que no se tienen en cuenta sus competencias pero se otorga una prima por antigüedad. Esto es perjudicial para los jóvenes docentes; en la enseñanza secundaria, por ejemplo, el 45% de los profesores que comienzan a ejercer se destinan a los dos distritos educativos regionales menos solicitados. Los establecimientos desfavorecidos reciben docentes sin experiencia, muchos de los cuales piden traslado al cabo de dos años.

La remuneración de los docentes es un 35% más baja que la de otros funcionarios públicos del país con el mismo nivel de cualificación, y entre un 15% y un 20% inferior a la de los docentes de otros países europeos o de la OCDE. Los maestros de primaria están particularmente mal remunerados. La remuneración depende principalmente de la antigüedad y no recompensa a los mejores.

Falta una buena gestión de la carrera profesional. Se entiende que los docentes han de enseñar de la misma manera a lo

largo de la carrera, siendo la movilidad geográfica el único cambio que pueden esperar. El apoyo a los educadores no se ha desarrollado de modo tal que los ayude a alcanzar los objetivos oficiales de que todos los estudiantes adquieran las competencias básicas y el 80% de una cohorte dada se gradúe en el bachillerato. En 1950 se definieron las horas de clase en el aula correspondientes a la mayor parte de las categorías de docentes, que son las únicas horas de trabajo reconocidas; otras tareas, como las actividades en equipo con otros colegas y la orientación personal de los alumnos, no son reconocidas como parte del tiempo de trabajo de los docentes, aun cuando una ley de 1989 estipula que las responsabilidades de un educador no se limitan a la enseñanza en el aula. La interacción de los profesores con los directores es escasa. En los establecimientos de enseñanza no hay tutores que presten apoyo a los educadores que tienen dificultades en el aula.

En consecuencia, el sistema de educación francés no motiva a los candidatos cualificados a abrazar la profesión (desde 2010-2011, los candidatos deben poseer un título de maestría), a pesar del gran desempleo que existe en el país. Entre 2009 y 2012, el número de solicitantes de un puesto de maestro de primaria descendió de 6,4 a 3,8, y en 2011 y 2012, más del 20% de los puestos correspondientes a seis asignaturas de enseñanza secundaria, entre ellas matemáticas e inglés, no se pudieron proveer.

Fuente: Cour des Comptes, (2013).

y son pocas las posibilidades de ascenso. En el Reino Unido, por ejemplo, un docente principiante gana 32.000 dólares mientras que uno con la mayor experiencia puede percibir, a lo sumo, 15.000 dólares más. En cambio, la República de Corea tiene una estructura salarial considerablemente más diferenciada: un docente que comienza percibe un sueldo similar al de los educadores principiantes en el Reino Unido, pero uno experimentado puede ganar más del doble (OCDE, 2013b). En Francia, las políticas insuficientes en materia de gestión de carrera y otras políticas docentes inadecuadas están generando una crisis del aprendizaje que afecta particularmente a los estudiantes desfavorecidos (Recuadro 6.11).

En muchos países en desarrollo, la estructura de la carrera docente no está vinculada lo suficiente a perspectivas de ascenso en que se reconozca y recompense la eficacia de un educador. En 2010, Ghana comenzó a examinar

su política de gestión y perfeccionamiento docente a fin de resolver estos problemas. El nuevo marco normativo se concibe como un mecanismo para el ascenso de los maestros y para velar por que todos los docentes, independientemente de sus cualificaciones y lugar de destino, reciban apoyo para mejorar su enseñanza (Recuadro 6.12).

No obstante, muchos docentes tienen reducidas perspectivas de ascenso. Los que enseñan en zonas remotas pueden verse especialmente afectados. En el Pakistán, los maestros tienen que adquirir cualificaciones adicionales para ser ascendidos, lo que limita las posibilidades de quienes trabajan en zonas rurales, sobre todo las mujeres, que tienen menos oportunidades de estudiar (Bennell y Akyeampong, 2007).

A veces, los mecanismos de ascenso son poco claros, o los docentes piensan que el sistema no es lo bastante transparente. Según una encuesta

Se necesitan políticas de gestión docente para garantizar que la tutoría privada no desplace la enseñanza en el aula

Recuadro 6.12: Con la nueva política de perfeccionamiento docente de Ghana se pretende que los ascensos se basen en datos fundados

La política de perfeccionamiento docente de Ghana sustituye el ascenso basado en los años de experiencia por el ascenso basado en datos fundados, en el marco de una nueva estructura de carrera con la que se busca motivar a los educadores para un mejor ejercicio de la profesión.

La nueva estructura tiene por objeto realzar la consideración social de la enseñanza y se basa en competencias claramente definidas. Por ejemplo, para ser director, un docente tendrá que ser capaz de orientar a otros colegas e implementar estrategias conducentes a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En apoyo de su solicitud de ascenso, los educadores tienen que proporcionar datos fundados presentando carpetas de actuación. La participación en actividades de formación en el servicio también cuenta para el adelanto profesional. Los nuevos niveles de carrera sirven de base para conformar los sueldos con las responsabilidades en el aula y en la escuela.

Los docentes pueden escoger un plan de carrera de gestión de la educación, o se les puede recomendar que lo hagan, solo después de haber demostrado su capacidad para mejorar la

calidad de la educación, así como su competencia en materia de gestión y liderazgo.

La elaboración de la política llevó alrededor de tres años y supuso amplias consultas con representantes de los educadores, los sindicatos de docentes y las ONG interesadas. Asimismo, fue refrendada por el Consejo de servicios de educación de Ghana, que certifica las políticas relativas a la enseñanza primaria y secundaria.

La política ofrece considerables posibilidades de un mejor reconocimiento de los logros de los docentes, y por ende de creación de nuevos incentivos para su desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la educación. El verdadero desafío consiste en establecer estructuras orgánicas que funcionen de manera transparente para dar a los educadores la seguridad de que sus méritos serán debidamente reconocidos y recompensados, incluido el apoyo que presten a los estudiantes más desfavorecidos.

Fuente: Ministerio de Educación de Ghana, (2012a).

realizada entre 600 maestros de la Provincia del Noroeste y la Provincia Septentrional del Cabo, de Sudáfrica, el 70% de los entrevistados estimaba que sus planes de carrera y sus perspectivas de ascenso no eran claros. En su mayoría, no habían ascendido en los cinco años anteriores, y al menos el 60% pensaba que nunca serían ascendidos (Quan-Baffour y Arko-Achemfuor, 2013).

Si los criterios de ascenso son uniformes, y no se reconocen los méritos propios de los docentes que ayudan a mejorar el aprendizaje de los grupos desfavorecidos o de los alumnos con dificultades, los buenos educadores tienen poco aliciente para trabajar en zonas pobres o trasladarse a escuelas más remotas a fin de ayudar a mejorar la calidad de la educación. Lamentablemente, en las estructuras de carrera rara vez se tiene en cuenta este factor.

Fortalecimiento de la gestión de los docentes

Una mejor gobernanza de la función docente es indispensable para reducir las desventajas en el aprendizaje. Si se pierden días por

ausencia de los educadores o porque estos dedican más atención a las tutorías privadas que a la enseñanza en el aula, por ejemplo, el aprendizaje de los niños más pobres puede resentirse. Hace falta un firme liderazgo escolar para que los docentes asuman la responsabilidad que les corresponde: ser puntuales, trabajar durante la semana entera y prestar igual apoyo a todos los alumnos. Entender las causas de estos problemas es de crucial importancia para elaborar estrategias eficaces a fin de resolverlos.

La violencia sexista, perpetrada a veces por los propios docentes, perjudica las posibilidades de las niñas. Las estrategias para prevenir la mala conducta de los docentes, actuar al respecto y tomar medidas contra los responsables, requieren la promoción y el apoyo del personal de dirección, de los propios educadores y sus sindicatos así como de los padres y las comunidades, si se quiere proteger a las niñas y salvaguardar su aprendizaje.

Combatir el ausentismo de los educadores

Una de las causas principales del ausentismo [de los maestros] es el clima. En la estación de las grandes lluvias, los caminos de tierra quedaban cerrados y los maestros no podían llegar a la escuela. Además, la lluvia impedía enseñar, pues el ruido que producía sobre los techos de metal era ensordecedor.

– Zenaida, maestra, Ciudad de Quezón (Filipinas)

Mientras que en el mundo entero no deja de crecer el número de niños que van a la escuela, el ausentismo de los maestros suele reducir considerablemente el volumen de la enseñanza que se les imparte, perjudicando así su aprendizaje. Las medidas destinadas a reducir el ausentismo deben apuntar a las causas por las cuales los docentes no acuden a la escuela, entre las que pueden figurar la baja remuneración y las malas condiciones de la enseñanza.

El ausentismo docente refuerza las disparidades en el aprendizaje

El grado de ausentismo queda patente en las encuestas realizadas en una serie de países pobres a lo largo del decenio pasado. En 100 escuelas primarias de Bangladesh, el Ecuador, Indonesia, el Perú y Uganda, a mediados del decenio del 2000, el ausentismo docente oscilaba entre un 11% en el Perú y un 27% en Uganda (Chaudhury y otros, 2006). Encuestas similares arrojaban las cifras de un 15% en Papua Nueva Guinea y un 17% en Zambia (Kremer y otros, 2005). Las inasistencias no suelen notificarse debidamente: en el estado indio de Andhra Pradesh, por ejemplo, los registros que llevan los directores mostraban una tasa de ausencia del 18% mientras que la observación directa arrojaba una tasa del 25% (Rogers y Vegas, 2009).

En países en los que la gran escasez de docentes ya está perjudicando el aprendizaje de los niños, el ausentismo agrava el problema. En Kenya, donde la escuela primaria estándar padece, en promedio, la inasistencia de cuatro maestros, el 13% de los educadores estaban ausentes durante las visitas efectuadas a los establecimientos escolares (Uwezo Kenya, 2011). En febrero de 2013, la República Unida de Tanzania dio cuenta de los malos resultados

obtenidos por los alumnos en los exámenes nacionales de cuarto año de secundaria, en los que fracasó el 61%, frente al 46% en 2011. Se comprobó que una de las causas había sido el ausentismo de los docentes. Según los datos de una encuesta nacional de 2.000 hogares, el 10% de los alumnos de establecimientos de enseñanza primaria y secundaria dijeron que ningún docente les había dado clase el último día del curso (Twaweza, 2013).

El ausentismo docente puede tener consecuencias especialmente nocivas para los alumnos pobres y los que viven en zonas remotas. En los estados de la India, el fenómeno variaba desde un 15% en Maharashtra y un 17% en Gujarat –dos de los estados más ricos y urbanizados– hasta un 38% en Bihar y un 42% en Jharkhand, dos de los estados más pobres (Kremer y otros, 2005). En el Perú, la tasa era del 16% en las zonas rurales y del 9% en las urbanas. Llegaba al 15% en comunidades con un índice de pobreza superior al 60%, y hasta el 20% en escuelas distantes más de 15 km de un camino pavimentado (Alcázar y otros, 2006). El ausentismo también puede reforzar las disparidades entre los sexos. En el Pakistán rural, donde niñas y varones van a escuelas separadas y la enseñanza la imparte un docente de su mismo sexo, el 18% de las maestras de primaria faltaron a clase en 2004, frente al 9% de los maestros (Ghuman y Lloyd, 2010).

Hay pruebas abundantes del perjuicio que el ausentismo causa al aprendizaje escolar (Glewwe y otros, 2011). En la India, por ejemplo, se observó que un 10% de aumento de las inasistencias de los maestros se correspondía con una disminución del 1,8% de la asistencia de los alumnos (Kremer y otros, 2005). En Zambia, un aumento del 5% del ausentismo docente reducía en alrededor de un 4% el aprovechamiento en inglés y matemáticas de los alumnos de quinto grado a lo largo del año (Das y otros, 2007). En Indonesia, se calculó que un 10% de aumento del ausentismo de los educadores traía aparejada una disminución del 7%, en promedio, de la puntuación en matemáticas, y quienes tenían más probabilidades de verse afectados por el fenómeno eran los alumnos con dificultades: la tasa de ausentismo docente era del 19% para la cuarta parte del alumnado con las puntuaciones más altas en matemáticas y del 22% para la

Las escuelas privadas con derechos de matrícula bajos suelen emplear a mujeres jóvenes dispuestas a trabajar por un sueldo que probablemente no alcanza para mantener una familia

CAPÍTULO 6

cuarta parte con las más bajas (Suryadarma y otros, 2006).

El ausentismo está menos generalizado en los países de ingresos altos, en los que suele disponerse de suplentes en caso de ausencia prolongada del titular, pero no deja de tener consecuencias en el aprendizaje escolar. Los maestros de las escuelas públicas de los Estados Unidos faltan entre el 5% y el 6% de los días de clase (Miller y otros, 2007). En un distrito escolar del norte del país, 10 días de ausencia del maestro implicaban un descenso de la puntuación en las pruebas de matemáticas (Miller y otros, 2007). En la ciudad de Nueva York, entre 1999-2000 y 2008-2009, la disponibilidad de maestros suplentes no fue suficiente para compensar las ausencias de los titulares, ya que la calidad de los suplentes era muy baja (Herrmann y Rockoff, 2010). Quienes más probabilidades tienen de verse afectados son los alumnos desfavorecidos. En Carolina del Norte, los maestros del 25% de las escuelas que atendían a los niños más pobres faltaron un día más por año, en promedio, que los del 25% de las escuelas que atendían a los más ricos (Clotfelter y otros, 2009).

Atacar las causas profundas del ausentismo docente

No me enojo con los maestros cuando no vienen a la escuela porque comprendo que ellos mismos pueden tener problemas.

– B. Shravani, estudiante,
Andhra Pradesh (India)

En algunos países, el alto nivel de inasistencia se debe a que muchos maestros faltan más días de clase de lo que puede explicarse por tareas ajenas a la docencia o por enfermedad, antes que al ausentismo extremo de una minoría de docentes fácilmente identificables. En Bangladesh, el Ecuador, la India, Indonesia, el Perú y Uganda, las faltas por enfermedad representaban solo el 10%. En la India, el cumplimiento de funciones oficiales no docentes explicaba solo el 4% de las faltas (Chaudhury y otros, 2006). En el Perú, según lo manifestado por los directores, las funciones oficiales explicaban el 13% de las ausencias, las licencias por enfermedad o las licencias autorizadas el 23% y las faltas no justificadas el 10%, pero

no se dio razón del 42% restante (Alcázar y otros, 2006).

Si bien el ausentismo docente es común en muchos países, no es inevitable, lo que indica que se trata de una reacción frente a las condiciones de trabajo. En Bangladesh, el Ecuador, la India, Indonesia, el Perú y Uganda, era más bajo cuando los maestros eran oriundos del distrito en que trabajaban, cuando la escuela tenía una infraestructura mejor y cuando los padres de los alumnos estaban alfabetizados (Chaudhury y otros, 2006).

Los encargados de la formulación de políticas tienen que comprender por qué los educadores faltan a clase. Una amplia gama de características del docente, la escuela y la comunidad afectan a la asistencia, en particular los sueldos, el volumen de trabajo, el entorno laboral y el perfeccionamiento profesional, así como el emplazamiento de la escuela y diversos aspectos de la gestión escolar (Guerrero y otros, 2012).

Los encargados de la formulación de políticas deben determinar cómo se puede mejorar la motivación de los docentes y cómo sancionar el ausentismo. Por lo general, también tienen cierta capacidad de maniobra para aligerar las funciones no docentes y para ofrecer una mejor atención de salud al personal a fin de reducir las licencias por enfermedad.

Un medio de combatir el ausentismo consiste en que los directores y la administración escolar tomen medidas contra los docentes que faltan sin autorización. En las zonas de Camboya en que los directores tenían mayor autonomía para disponer medidas disciplinarias respecto del personal, los profesores del primer ciclo de secundaria notificaron menos inasistencias (Benveniste y otros, 2008a). Sin embargo, no suele haber sanciones para los docentes de la función pública, o de haberlas, no suelen aplicarse. En el Perú, por ejemplo, puede llevar muchos meses despedir a un docente que haya estado ausente durante periodos largos y repetidos, y rara vez ocurre que se prescindiera de sus servicios (Alcázar y otros, 2006).

A veces, los propios directores se ausentan, lo que impide una vigilancia efectiva de la asistencia de los educadores y hace patente

la insuficiencia de liderazgo con respecto al problema. Una encuesta de escuelas realizada en 2011 en Uganda mostró que, en promedio, el 14% de los maestros y el 21% de los directores estaban ausentes el día en que se visitaron los establecimientos (Uwezo Uganda, 2011).

Emplear maestros con carácter eventual o interino confiere a los directores mayores posibilidades de control sobre la contratación y el despido. Sin embargo, estos mecanismos de rendición de cuentas no siempre mejoran la asistencia de los maestros. En Benin y la India, por ejemplo, es más probable que asistan con asiduidad a la escuela los maestros interinos que los maestros funcionarios, pero en Indonesia y el Perú es más probable que falten (Alcázar y otros, 2006; Bhattacharjea y otros, 2011; Chaudhury y otros, 2006; Senou, 2008). El ausentismo puede ser menor entre los maestros interinos en países como Benin y la India debido en parte a que viven habitualmente en las mismas comunidades en que están emplazadas las escuelas y a que tienen menos responsabilidades no docentes que los maestros funcionarios.

En algunos países se han hecho experimentos para averiguar si la vigilancia de la asistencia de los docentes puede ayudar a mejorar su desempeño. En 2003-2006, en 120 centros de educación no formal a cargo de una ONG en la zona rural de Rajastán (India), todos los días al comienzo y al final de las clases se tomaron fotografías de los maestros y los alumnos con objeto de vigilar la asistencia y la duración de la jornada escolar. La remuneración de los maestros dependía del número de días que dieran clase a ocho alumnos por lo menos durante seis horas como mínimo. En el periodo del experimento, el ausentismo de los docentes descendió del 44% al 21% (Dufló y otros, 2012b). Es importante la conclusión principal de este experimento citado con frecuencia, a saber, que vincular la remuneración a la asistencia es efectivo. Ahora bien, no es tan evidente que la vigilancia de la asistencia con cámaras pueda ampliarse y extenderse más allá del ámbito de los programas de educación de una ONG. Una vigilancia de este tipo a gran escala podría socavar el prestigio de la profesión docente y reducir su atractivo para los buenos candidatos.

Combinar la vigilancia con incentivos podría ser más provechoso que las sanciones. En el marco de un estudio de 178 escuelas primarias del Perú, un grupo de padres adiestrados para la tarea vigilaba la asistencia de los docentes tres veces al día. En la mayoría de las escuelas se distribuyeron primas basadas en la consecución de objetivos de asistencia individuales y colectivos. En estas escuelas la asistencia fue superior en 17 días por año a la registrada en las escuelas donde solo se había practicado la vigilancia: la combinación de primas y vigilancia resultó eficaz. En cambio, la repercusión en el aprovechamiento escolar en matemáticas y lectura fue reducida: al final del curso solo había aumentado la puntuación en matemáticas de los alumnos de quinto grado (Cueto y otros, 2008).

Con frecuencia se espera que otras intervenciones destinadas a mejorar la rendición de cuentas de los docentes reduzcan el ausentismo, pero no necesariamente lo hacen. La mayor participación de los padres y la comunidad en la gestión escolar, por ejemplo, tenía escasa repercusión en la asistencia de los docentes en El Salvador, la India y Madagascar, y ninguna en el aprovechamiento escolar (Kremer y otros, 2009).

El medio más apropiado de abordar el problema del ausentismo docente es atacar sus causas profundas, que varían según las circunstancias. En algunos países, las ausencias se deben a que la remuneración de los educadores es sumamente baja; en otros, a las malas condiciones de trabajo. Un buen entorno laboral en que se valore la contribución de los docentes puede hacer aumentar el grado de satisfacción en el empleo y reducir el ausentismo. En Malawi, donde el estipendio de los docentes es bajo y los pagos suelen ser irregulares, uno de cada 10 docentes declaró que su ausencia frecuente de la escuela guardaba relación con preocupaciones de orden financiero, como tener que viajar para cobrar el sueldo u obtener un crédito o reembolsar un préstamo (Moleni y Ndalama, 2004).

En los países que luchan contra la epidemia del VIH/SIDA, las altas tasas de morbilidad y mortalidad inciden negativamente en la asistencia de los docentes. En los distritos de Malawi con alta prevalencia del VIH, las tres razones principales de ausencia que

CAPÍTULO 6

dieron los maestros de primaria fueron la enfermedad personal, la asistencia a funerales y el cuidado de familiares enfermos (Moleni y Ndalama, 2004). Malawi y Zambia han adoptado estrategias para mejorar las condiciones de vida de los docentes seropositivos, que incluyen un mayor acceso al tratamiento, el suministro de suplementos nutricionales y subsidios mensuales o préstamos (Chetty y Khonyongwa, 2008; UNESCO y Programa EPT-SIDA de la Internacional de la Educación, 2007). La baja remuneración y los procedimientos de pago poco adecuados pueden incidir también en la inasistencia de los docentes, seguramente socavando su motivación. En Camboya, los maestros que no tenían que faltar a la escuela para cobrar su sueldo notificaban menos ausencias (Benveniste y otros, 2008a).

En general, la vigilancia efectiva de la asistencia de los docentes, acompañada de primas o sanciones, solo puede ser provechosa para reducir el ausentismo si se atacan sus causas profundas, como la remuneración baja o irregular y las malas condiciones de trabajo.

Fortalecer la legislación para combatir la mala conducta de los docentes y la violencia sexista

La violencia sexista, que comprende la violencia sexual y física, la intimidación y la agresión verbal, es un gran obstáculo para conseguir una educación de calidad y equitativa, tanto si es perpetrada por los docentes como por los miembros de la comunidad o los propios alumnos. Además de producir traumatismos físicos y psicológicos, la violencia sexista tiene consecuencias duraderas para la salud, como embarazos no deseados y la propagación del VIH/SIDA, y con frecuencia impide a los estudiantes terminar su educación.

La violencia sexista en los establecimientos de enseñanza no suele notificarse, por lo que muchos casos pueden quedar ocultos. A menudo, sus autores son alumnos varones, aunque algunas veces son los docentes varones los perpetradores principales de las formas más extremas de agresión y explotación. Según una encuesta realizada entre 1.300 alumnos de 123 establecimientos de enseñanza primaria y secundaria de Sierra Leona, el 27% de los

actos de tocamientos sexuales no deseados y el 22% de los de agresión verbal en los establecimientos habían sido cometidos por alumnos varones. Un pequeño porcentaje se atribuía a los maestros (el 4% y el 3%, respectivamente). Casi una tercera parte de los casos de relaciones sexuales forzadas o bajo coacción a cambio de dinero, bienes o grados había sido perpetrada por docentes varones (Concern y otros, 2010). Una encuesta sobre la violencia sexista en las escuelas realizada en Malawi, reveló que alrededor de una quinta parte de los docentes habían dicho que conocían a colegas que presionaban o forzaban a las chicas para que mantuvieran relaciones sexuales con ellos. De quienes dijeron estar al tanto de esos incidentes, casi el 75% conocía casos ocurridos en sus propias escuelas (Burton, 2005).

Los programas y las políticas que se ocupan de la discriminación por motivos de sexo y de la violencia sexista tienen que proteger y empoderar a las muchachas, impugnar las prácticas arraigadas, desenmascarar a los perpetradores y tomar medidas contra ellos. Es necesario fortalecer y hacer públicos los marcos jurídicos y normativos que brindan protección general a los niños, así como concientizar a los docentes acerca del papel y la responsabilidad que les incumben.

Los códigos de conducta docente tienen que referirse explícitamente a la violencia y el maltrato, y estipular sanciones claras, que estén en conformidad con los marcos jurídicos relativos a los derechos de los niños y su protección. En Kenya, por ejemplo, se dispone de una serie de sanciones aplicables a los docentes por mala conducta profesional, incluidas la suspensión y la prohibición de ejercer; conforme a la nueva reglamentación de la comisión de servicios docentes, un educador convicto de un delito sexual contra un alumno debe ser dado de baja de la profesión (Kenya Teachers Service Commission, 2013). Sin embargo, las tasas de condena por violencia sexista son escandalosamente bajas; en Sierra Leona, se presentaron 1.000 denuncias de agresión sexual en 2009, pero no se tomó ninguna medida contra los perpetradores (Concern y otros, 2010).

La promoción y la defensa de intereses a través de redes y alianzas nacionales son un primer paso importante para conseguir la

implantación de marcos jurídicos y normativos adecuados para prevenir la violencia sexista en los establecimientos de enseñanza y luchar contra ella:

- En Mozambique, el programa Detener la violencia contra las niñas en la escuela, en colaboración con una red de organizaciones de la sociedad civil, ha publicado un análisis detallado de las leyes y políticas relativas a la educación y la protección de las niñas. El documento se utilizó en la revisión oficial del código penal, en el que ahora se explicitan y refuerzan las disposiciones contra la violación sexual de menores (Leach y otros, 2012).
- En Malawi, el proyecto Safe Schools (Escuelas seguras) se valió de redes nacionales de promoción para defender con éxito la revisión de los códigos de conducta docente y pedir el cumplimiento más estricto de la normativa referente a la mala conducta profesional. Se organizaron talleres de sensibilización para los supervisores de escuelas y los miembros de los comités escolares, que luego celebraron reuniones con los maestros, los alumnos, los consejeros y los padres sobre el código revisado. Se elaboraron manuales de capacitación de maestros y consejeros que contenían módulos relativos al código así como a los procedimientos de apoyo, derivación de casos y denuncia. Una evaluación del proyecto mostró que la proporción de maestros que dijeron tener conocimiento del código de conducta había aumentado de un 75% a casi el 100%. El número de quienes dijeron saber cómo denunciar una infracción había aumentado en más de un tercio, y prácticamente todos ellos dijeron que tenían la responsabilidad de dar cuenta de las infracciones (DevTech Systems, 2008).
- En Ghana se refundieron versiones anteriores del código de conducta docente en una versión única revisada, en la que se aborda explícitamente la cuestión de la violencia sexista. Como en Malawi, se adoptó un enfoque consultivo, conforme al cual un equipo organizó talleres para representantes de las oficinas de educación regionales, las escuelas y las comunidades. Una vez el código revisado fue aprobado por un comité nacional de examen en 2008 y refrendado por los sindicatos docentes, se celebraron reuniones

con los 428 directores y maestros de las 30 escuelas participantes en el proyecto para que se familiarizaran con el nuevo instrumento (DevTech Systems, 2008).

Trabajar directamente con los sindicatos de docentes es una manera de conseguir apoyo para tomar medidas contra los que infringen los códigos de conducta. En Kenya, el equipo de promoción del programa Stop Violence against Girls in School (Detener la violencia contra las niñas en la escuela) colaboró con la comisión de servicios docentes, el Ministerio de Educación, el sindicato nacional de docentes y el departamento de la infancia en la redacción de un proyecto de ley basado en una circular de 2010 de esa comisión, referente al abuso sexual. El proyecto tiene por objeto reforzar los procedimientos de notificación de casos de abuso o violencia por parte de los educadores e impedir que los maestros convictos sean simplemente transferidos a otras escuelas (Leach y otros, 2012). En la circular se advierte, además, que toda omisión de notificación de un caso o todo intento de ocultarlo entrañará la aplicación de medidas disciplinarias (Kenya Teachers Service Commission, 2010). El sindicato, que antes solía oponerse a la reforma, se ha comprometido ahora, según se informa, a evitar proteger a los docentes declarados culpables de un delito, y se ha creado una base de datos centralizada para el seguimiento de los docentes convictos de delitos sexuales (Leach y otros, 2012).

Aun cuando las leyes vigentes prevean una protección jurídica adecuada contra la violencia sexista, hacerlas cumplir sigue siendo un problema. Una encuesta realizada en Ghana, Kenya y Mozambique mostró que los mecanismos de denuncia por lo general eran débiles. De 842 niñas que declararon haber sufrido violencia sexista, solo unas pocas consiguieron que sus casos se tramitaran por los canales oficiales, y un reducidísimo número se comunicó al comité de gestión escolar, la oficina de educación de distrito o la policía. En Ghana, no más del 7% de los casos de diversos tipos de violencia sexual fueron comunicados al comité de gestión escolar, el 2% a las oficinas de educación de distrito y el 14% a la policía. En Kenya, se dio cuenta de una mayor proporción de casos, principalmente de relaciones sexuales forzadas o bajo coacción, a los comités de

CAPÍTULO 6

gestión escolar o las oficinas de educación de distrito. En Mozambique, en cambio, ninguna de las niñas víctima de violencia sexual había denunciado el hecho (Parkes y Heslop, 2011).

Con objeto de adoptar medidas contra los docentes implicados en casos de violencia o abuso de alumnos, es de decisiva importancia garantizar que los procedimientos de denuncia sean transparentes y adaptados a los niños. En un estudio nacional realizado en Sierra Leona se señaló que las niñas solían tener miedo de denunciar a los maestros, y que la escuela, los padres y los miembros de la comunidad podían ser cómplices de ayudarlos a evitar el enjuiciamiento, especialmente en el caso de delitos graves (Concern y otros, 2010). Los procesos burocráticos complejos también suelen disuadir a las víctimas y sus familias de proseguir las acciones. En Sierra Leona, la creación de unidades policiales de apoyo a la familia con objeto de combatir la violencia sexista es un enfoque más innovador del problema. Los “clubes de madres” del país procuran resolver las dificultades con que tropiezan las niñas que desean denunciar casos de abuso, y prestan apoyo moral y a veces financiero (Concern y otros, 2010).

Tutoría privada y enseñanza en el aula: se ha de proteger a los más pobres

Los maestros no ganan lo suficiente. Tienen una familia que sostener, y también deben ocuparse del cuidado propio, su salud es su riqueza. Por eso procuran conseguir tutorías privadas que les reportan más ingresos, aunque también los distraen de sus funciones principales en el lugar de trabajo.

– Emmanuel, maestro,
estado de Kano (Nigeria)

Las tutorías privadas, si no se vigilan o controlan, pueden afectar los resultados del aprendizaje, especialmente los de los alumnos más pobres que no pueden permitirse recurrir a esa ayuda. Cualquiera sea la perspectiva que adopten los encargados de la formulación de políticas a este respecto, se necesitan políticas de gestión que garanticen que los docentes enseñen el número de horas asignadas e impartan el programa de estudio completo, de suerte que la tutoría privada no desplace la enseñanza en el aula.

Algunos países donde la tutoría privada tiene largo arraigo, como Hong Kong (China) y la República de Corea, cuentan con sistemas educativos sólidos, pero en otros lugares, esta actividad por parte de los docentes suele ser síntoma de un mal funcionamiento del sistema de enseñanza y de una baja remuneración que los obliga a complementar sus ingresos. Los padres tienden a pensar que la enseñanza en el aula es insuficiente para que sus hijos dominen el programa de estudio, y conciben la tutoría como parte integrante de la educación (Brehm y otros, 2012).

En Camboya, los sueldos de los educadores son muy bajos, no alcanzan para cubrir los gastos de sustento, lo que incluye alimentación, vivienda y atención de salud, y a menudo se pagan tarde. Consecuencia de ello es que, según una encuesta de seguimiento del gasto público realizada en 2004, el 13% de los maestros de primaria ofrecían tutorías a los alumnos, comprendidos el 42% de los residentes en zonas urbanas y el 8% de quienes viven en zonas rurales. En promedio, los ingresos por tutorías incrementaban en dos tercios el sueldo básico de un docente. Entre los profesores de secundaria, el 87% dijeron que daban clases particulares fuera del horario escolar (Benveniste y otros, 2008a).

Las tutorías privadas a cargo de docentes en ejercicio refuerzan las disparidades entre los estudiantes cuyos padres pueden permitirse ese gasto y los que no pueden hacerlo. El aprovechamiento escolar en jemer y matemáticas era mucho mayor entre los alumnos que habían tomado clases particulares, especialmente en el medio urbano. En las zonas rurales, los alumnos de noveno grado que habían recibido esas clases obtuvieron 6,8 puntos en una escala de 10 en jemer, frente a los 3,9 puntos obtenidos por quienes no las habían recibido. En las zonas urbanas la diferencia era aún mayor: 8,3 puntos frente a 3,8 puntos (Brehm y otros, 2012).

La tutoría privada también se extendió por los antiguos países socialistas de Europa Central y Oriental y de Asia Central desde principios del decenio de 1990, al verse obligados los profesores a conseguir un ingreso suplementario para escapar de la pobreza. En 2010, en Lituania, el 17% de los alumnos de

duodécimo grado recibían clases particulares de sus propios profesores, el 22% de otro docente de su instituto y el 41% de un profesor de otro establecimiento (Bray, 2011).

Según informes recientes, la tutoría privada también es común en el África Subsahariana y en Asia Meridional y Occidental. En el África Subsahariana, las clases particulares han adquirido mayor importancia sobre todo como medio de generar ingresos adicionales para los docentes. Los datos del SACMEQ II muestran que en Uganda, el 82% de los alumnos de sexto grado recibían tutorías extraordinarias, y que más de la mitad de ellos pagaban por esta ayuda (Bray, 2009).

En Bangladesh, alrededor de un tercio de los alumnos de las escuelas públicas primarias y casi dos tercios de los de establecimientos secundarios recibían tutorías privadas en 2005, y al parecer, los docentes esperaban que los alumnos sacaran el mayor partido de su aprendizaje a domicilio, limitando su función en el aula a asignar deberes y corregirlos (Hossain y Zeitlyn, 2010).

En Egipto, la tutoría privada está oficialmente prohibida por el Ministerio de Educación, pero sigue existiendo y está desplazando la enseñanza en el aula, en perjuicio de los alumnos más pobres (Recuadro 6.13).

Algunos países han tratado de restringir la tutoría privada. Mongolia y Ucrania respondieron a las quejas de los padres prohibiendo la tutoría privada en los establecimientos de enseñanza así como la impartida por los docentes a sus propios alumnos (Bray, 2009). Es probable, empero, que prohibirla totalmente no sea una medida práctica. Algunos países han intentado hacerlo, pero han topado con dificultades. En la India, la Right to Education Act (Ley sobre el derecho a la educación) de 2009 estipula que ningún docente se dedicará a actividades de tutoría privada. La disposición se aplica a los grados primero a décimo de los establecimientos públicos y de los privados subvencionados que reciben financiación oficial. La norma, sin embargo, provocó la indignación de los docentes, quienes sostenían que necesitaban el estipendio que cobraban por las

Recuadro 6.13: En Egipto, las tutorías privadas perjudican las posibilidades de educación de los pobres

En Egipto, los niños cuya familia no puede permitirse pagar tutorías privadas sufren las consecuencias de un sistema de educación formal de escasa calidad, en el que es más probable que los docentes dediquen su energía y sus recursos a las clases particulares antes que a la enseñanza en el aula. En las zonas urbanas, el 44% de los estudiantes reciben servicios de tutoría privada, y en las rurales la proporción es del 35%. En el Bajo Egipto, más de la mitad de los alumnos recurren a las tutorías privadas, mientras que la proporción asciende al 60% entre los estudiantes de secundaria.

Según las estimaciones, cada año se gasta en tutorías privadas 2.400 millones de dólares, cuantía equivalente al 27% del gasto público en educación en 2011. La tutoría privada constituye una parte considerable del gasto de los hogares en educación, alcanzando en promedio un 47% en las zonas rurales y un 40% en las urbanas. Las familias que pueden hacer la inversión consideran que vale la pena, a pesar de la carga financiera que supone. Sin embargo, no todas pueden permitírselo: los niños de hogares acomodados tienen casi dos veces más probabilidades que los alumnos más pobres de recibir tutorías privadas.

Una causa importante de la generalización de las tutorías privadas es el deterioro de la situación social de los docentes del país en los últimos decenios, cuando el Gobierno comenzó a contratar personal menos cualificado para satisfacer la demanda creciente de educación pública. Los egresados de los establecimientos de enseñanza suelen convertirse en maestros como último recurso más que por elección. A causa de la infravaloración de los docentes en la sociedad egipcia, la enseñanza es una de las funciones del servicio público peor remuneradas; en 2006, el sueldo básico oscilaba entre 20 dólares y 60 dólares mensuales. Los docentes recurren, pues, a la tutoría privada para complementar su sueldo. Si cobran unos tres dólares por clase por alumno, en apenas dos clases al mes a cuatro estudiantes ganan más que el sueldo ordinario de un docente en el nivel inferior de la escala salarial. De hecho, la tutoría privada puede constituir la fuente principal de ingresos de un docente, aunque este no deje su trabajo público mal remunerado, que le da legitimidad y le sirve para captar clientes.

Los alumnos se quejan de que, a causa de las tutorías privadas, los docentes no abordan el programa de estudio durante el día de clase, por lo que se ven obligados a recurrir a las clases particulares para estudiarlo y poder aprobar los exámenes. Los docentes pueden ser tutores particulares de sus propios alumnos, y por tanto responsables de sus calificaciones. Las tutorías privadas ilegales están tan extendidas que, ante el fenómeno, el Gobierno ha organizado grupos de estudio fuera del horario escolar en los que enseñan maestros oficiales por un honorario simbólico. Sin embargo, no gozan de la misma aceptación que otras formas de tutoría privada, y solo los frecuentan quienes no pueden permitirse otra modalidad.

Fuentes: Central Agency for Public Mobilization and Statistics, (2013); Elbadawy y otros, (2007); Hartmann, (2007); UNESCO, (2012a).

CAPÍTULO 6

tutorías para complementar su sueldo y alcanzar un nivel de ingresos digno (Iyer, 2012).

Se debería contar al menos con estrategias para evitar que ejercieran la tutoría de los alumnos los docentes encargados de su enseñanza en las clases diarias. Se garantizaría así que todos los alumnos pudieran cursar el programa completo, incluso los que estuvieran en condiciones de pagar una tutoría. La Ley de educación de 2004 de Tayikistán permite la tutoría en asignaturas que no están comprendidas en plan de estudios oficial. En Singapur, los docentes tienen que pedir autorización para dar más de seis horas de clases privadas por semana, y les está prohibido impartirlas a sus propios alumnos. De todos modos, es preciso hacer cumplir estrictamente esta reglamentación (Bray, 2009).

Los establecimientos de enseñanza privados con derechos de matrícula bajos ¿ofrecen mejores garantías de que los alumnos desfavorecidos adquieran las competencias básicas?

Algunos observadores consideran que los establecimientos educativos privados que cobran derechos de matrícula bajos son un medio prometedor de ampliar el acceso de los niños desfavorecidos a una educación de mejor calidad allí donde los establecimientos públicos fracasan. También se consideran un medio menos oneroso de lograr la calidad, pues pueden contratar a los docentes a menor costo que los establecimientos públicos. Quienes defienden esta idea sostienen que los alumnos de esos establecimientos consiguen mejores resultados del aprendizaje que los de los institutos públicos, pero esas diferencias obedecen en parte a que los docentes de los centros oficiales suelen afrontar condiciones más difíciles, por ejemplo, tienen que enseñar en clases más numerosas y a niños con necesidades de aprendizaje más diversas.

El Pakistán ofrece algunos indicios de que en los establecimientos poco onerosos los resultados del aprendizaje son mejores. En este país, un alumno de una de esas escuelas obtenía mejores resultados que un alumno medio del tercio superior del alumnado de las instituciones públicas, una vez considerados factores tales como la condición económica, la edad, el sexo y la educación de los padres

(Andrabi y otros, 2008). Aun cuando muchas de esas escuelas privadas tengan un mejor desempeño que las públicas, es frecuente que los alumnos de ambos sistemas apenas alcancen los niveles previstos en las asignaturas fundamentales. Por ejemplo, un estudio realizado en el estado indio de Andhra Pradesh mostró que a la edad de ocho años, el 72% de los alumnos de escuelas privadas no podían resolver un problema elemental de multiplicación de dos dígitos por un dígito, mientras que el 79% no era capaz de dividir, resultados estos que fueron solo levemente mejores que los obtenidos por alumnos de escuelas públicas (Singh y Sarkar, 2012). Según un análisis realizado para el presente Informe por el equipo del Informe anual sobre el estado de la educación en el Pakistán, el 36% de los alumnos de quinto grado de las escuelas privadas no eran capaces de leer una oración en inglés, lo que debieran haber estado en condiciones de hacer en el segundo grado. Asimismo, el 45% de los niños de quinto grado no sabían dividir, lo que se hubiera esperado que aprendieran a hacer conforme al programa de tercer grado.

Los docentes de las escuelas privadas poco onerosas suelen ser contratados con carácter temporal y perciben sueldos muy bajos, a veces inferiores al sueldo mínimo (condiciones similares a las de los maestros interinos de las escuelas públicas). En dos de los estados más grandes de la India (Uttar Pradesh y Madya Pradesh), se estima que el sueldo de los docentes de esos establecimientos privados es una octava parte del que cobran los maestros públicos del mismo distrito o la misma aldea (Goyal y Pandey, 2009). En cuatro distritos de Kenya, los docentes de escuelas privadas poco onerosas perciben alrededor de la mitad de la remuneración básica de un maestro del sistema de educación pública y carecen de las prestaciones en materia de jubilación y seguro de enfermedad a que tienen derecho sus homólogos del servicio público (Stern y Heyneman, 2013). Los maestros de escuelas privadas con derechos de matrícula bajos de una zona de tugurios de Lagos (Nigeria) perciben un sueldo medio de unos 80 dólares mensuales, frente al sueldo mínimo oficial de 116 dólares y al sueldo inicial de un maestro público, que es de unos 167 dólares mensuales (Härmä, 2011).

Los maestros de las escuelas privadas poco onerosas suelen tener menos experiencia que los maestros públicos. En Andhra Pradesh (India), estos últimos tienen más de siete años de experiencia, en promedio, mientras que la de los maestros de la enseñanza privada es inferior a cinco años (Singh y Sarkar, 2012). En Punjab (Pakistán), la proporción de docentes que dijeron tener más de 20 años de experiencia era del 43% en los establecimientos públicos y de solo el 5% en los privados (Aslam y Kingdon, 2011).

Además, las escuelas privadas poco onerosas generalmente cuentan con menos docentes capacitados. En Ghana, menos del 10% de los maestros que enseñaban en establecimientos privados de distritos económicamente desfavorecidos tenían formación, mientras que casi la mitad de los maestros públicos que ejercían en escuelas de la misma zona habían recibido formación (Akaguri, 2011). Sin embargo, las diferencias de sueldo no se deben solo a la menor experiencia y formación que suelen tener los educadores de esos establecimientos privados. En Punjab (Pakistán), los docentes privados cobraban un tercio más que los públicos, aun teniendo en cuenta las diferencias relativas a la edad, educación, formación y experiencia (Andrabi y otros, 2007).

Las escuelas privadas con derechos de matrícula bajos suelen emplear a docentes jóvenes, especialmente mujeres, dispuestos a trabajar por un sueldo que probablemente no alcanza para mantener una familia. En el Pakistán, es más probable que las escuelas privadas estén presentes en las zonas rurales donde hay un instituto de enseñanza secundaria pública cercano, de modo que las estudiantes que se gradúan se incorporan como docentes a esas escuelas privadas locales: el 76% de los docentes de las escuelas privadas son mujeres, mientras que estas solo representan el 43% del cuerpo docente público (Andrabi y otros, 2007). Asimismo, en Andhra Pradesh (India), las mujeres constituyen el 69% del profesorado de matemáticas de los establecimientos privados, pero solo el 30% del de los públicos (Singh y Sarkar, 2012).

¿Por qué algunas escuelas privadas poco onerosas logran mejores resultados del aprendizaje? Una causa es que los sueldos

inferiores que pagan les permiten contratar un mayor número de docentes y mantener baja la proporción entre alumnos y educador. En 23 escuelas privadas de cuatro distritos de Nairobi (Kenya), por ejemplo, hay 15 alumnos por docente, frente a 80 en los establecimientos públicos (Stern y Heyneman, 2013). En Patna, en el estado de Bihar (India), hay 22 alumnos por cada maestro en las escuelas privadas, frente a 42 en el sistema público (Ramgaraju y otros, 2012).

En las escuelas privadas poco onerosas no solo es menor el tamaño de las clases sino que también es mayor el tiempo dedicado efectivamente a la enseñanza en la escuela. En la India rural, se ha observado que los maestros públicos dedican el 75% de su tiempo a la enseñanza en la escuela, frente al 90% correspondiente a los privados (Kingdon y Banerji, 2009). Según otro estudio de la India, los alumnos de las escuelas privadas tenían entre tres y cuatro veces más tiempo de contacto con los maestros que sus pares de los establecimientos públicos (Muralidharan y Kremer, 2009).

Estas condiciones permiten a los maestros del sector privado consagrar más tiempo a la atención de las inquietudes de sus alumnos. En Andhra Pradesh, cerca de la mitad de los maestros, tanto privados como públicos, utilizaban métodos convencionales de instrucción centrados en el docente, pero los de escuelas privadas dedicaban más tiempo a dar orientaciones a los alumnos: el 82% de los maestros de estas escuelas corregía sistemáticamente los ejercicios propuestos a los alumnos, frente a solo el 40% de quienes enseñaban en establecimientos públicos (Singh y Sarkar, 2012). Una encuesta realizada en el distrito de Lahore de la provincia de Punjab (Pakistán) mostró que era más probable que los maestros de las escuelas privadas intentaran averiguar qué alumnos entendían efectivamente las lecciones, haciéndoles preguntas en clase, y que esos maestros dedicaban más tiempo a planificar sus clases. Esto tenía una repercusión considerable en el aprendizaje escolar (Aslam y Kingdon, 2011).

Los maestros de las escuelas que cobran tasas de matrícula bajas son contratados principalmente en las comunidades en las

CAPÍTULO 6

que han de trabajar, de modo que tienen más probabilidades de comprender los problemas de los niños a los que enseñan. En Andhra Pradesh, por ejemplo, la proporción de maestros residentes en la aldea a la que atiende su escuela es del 64% en las escuelas privadas y del 37% en las públicas. Alrededor del 30% de los maestros de las escuelas públicas vivían en una aldea o un pueblo del mismo distrito, pero tenían que recorrer un largo trayecto para llegar a la escuela, mientras que entre los maestros de las escuelas privadas solo el 16% tenía que hacerlo (Singh y Sarkar, 2012).

El ausentismo docente es por general más bajo en las escuelas privadas, debido en parte a que los maestros suelen tener vínculos más estrechos con la comunidad. En Andhra Pradesh (India), se observó que en los establecimientos privados era nueve puntos porcentuales más bajo que en los públicos (Singh y Sarkar, 2012). Cuando se realizó un censo sin aviso en las escuelas privadas y públicas de zonas de ingresos bajos de Hyderabad (India), en estas últimas escuelas estaba ausente el 6% de los maestros, frente al 4% en las no reconocidas y menos del 1% en las privadas y no subvencionadas reconocidas. Además, se observó que los maestros estaban enseñando, en vez de realizar alguna actividad no docente, en el 75% de las escuelas públicas, frente al 91% en las no reconocidas y al 98% en las privadas y no subvencionadas reconocidas (Tooley y otros, 2010).

No obstante, el ausentismo también puede ser prevalente en los establecimientos educativos privados poco onerosos, en parte porque los docentes ganan sueldos bajos y por ende tienen necesidad de ejercer un trabajo adicional. En Lagos, el 11% de los educadores de establecimientos privados estaban ausentes cuando se efectuaron visitas sin aviso (Härmä y Adefisayo, 2013). En el Pakistán rural, el ausentismo era del 13% entre los maestros públicos y del 12% en las escuelas privadas (ASER Pakistan, 2013).

Por lo general se piensa que los docentes de establecimientos privados trabajan en condiciones que exigen una mayor rendición de cuentas. En la India, según un estudio representativo a nivel nacional, en 3.000 establecimientos oficiales considerados,

solo un director de escuela señaló el despido de un docente por ausencias reiteradas. En cambio, 35 directores de escuelas privadas, de los 600 entrevistados, señalaron que habían despedido a miembros del personal docente por ese motivo (Muralidharan y Kremer, 2009). En Andhra Pradesh, alrededor del 24% de los directores de escuelas privadas dijeron que habían realizados despidos, cerca de la mitad por la mala calidad de la enseñanza dispensada y una tercera parte por ausencias injustificadas. En cambio, ningún director de escuela pública manifestó haber despedido a un docente. Solo el 12% de los directores de establecimientos públicos dijeron que realizaban inspecciones, frente al 22% de los directores de escuelas privadas (Singh y Sarkar, 2012).

Ahora bien, los casos en que los resultados del aprendizaje son peores en las escuelas públicas generalmente se explican en parte por los mayores problemas que los docentes afrontan en el aula, en particular la diversidad mayor de los alumnos, y por la presencia de alumnos con desventajas que afectan a su capacidad de aprender. En la zona rural de Uttar Pradesh, el 77% de los niños de castas inferiores estudiaban en escuelas públicas (Härmä, 2009). También es más probable que los maestros de escuelas públicas enseñen a los más pobres de los pobres. En Andhra Pradesh, más del 70% de los alumnos que asisten a establecimientos oficiales pertenecen al 40% más pobre de los hogares, frente al 26% de los que van a escuelas privadas. Alrededor de un tercio de los docentes de escuelas públicas dan clases a alumnos de edades diferentes en aulas que acogen múltiples grados, frente al 3% de quienes enseñan en establecimientos privados (Singh y Sarkar, 2012).

Además, ampliar la escolarización privada en gran escala puede acentuar la desigualdad de acceso a una educación de calidad, provocando un sentimiento de insatisfacción generalizada e inquietud social, como lo muestra la experiencia de Chile. Se corre sobre todo este riesgo si esa expansión acarrea un empobrecimiento de la calidad de los establecimientos de enseñanza pública que prestan servicio principalmente a los desfavorecidos. En Chile, el 94% de la matrícula en la enseñanza privada, que se ha expandido rápidamente estos últimos años, corresponde al quintil más rico de la población, mientras que las dos terceras partes del alumnado de

los institutos públicos procede de la mitad más pobre de la población (Mizala y Torche, 2012).

De la experiencia relativa los establecimientos educativos privados con tasas de matrícula bajas se puede extraer una serie de enseñanzas. El menor tamaño de las clases, por ejemplo, posibilita una mayor interacción en el aula, y la relación más estrecha con la comunidad reduce seguramente las probabilidades de inasistencia de los docentes. Sin embargo, esas ventajas no significan que esos establecimientos sean mejores en sí; a menudo los alumnos se enfrentan con muchas menos desventajas que sus homólogos de escuelas públicas. Es inexcusable que los alumnos carezcan de las condiciones adecuadas para aprender: en definitiva, es esencial que todos los niños, cualquiera sea su extracción social y el tipo de escuela a la que asisten, tengan esa posibilidad.

Conclusión

Conseguir que los resultados del aprendizaje sean equitativos depende de la posibilidad de contar con un número suficiente de educadores con formación equitativamente distribuidos. Para alcanzar este objetivo, los países deben priorizar reformas de la función docente que permitan seleccionar a los candidatos mejor cualificados, impartir una formación previa al servicio de buena calidad y reforzar la gestión del personal docente. Aplicando estos criterios, acompañados de una eficaz estructura de carrera e incentivos para atraer y conservar a los mejores docentes en las zonas donde más se necesitan, los gobiernos podrán brindar a todos los niños, independientemente de las circunstancias de cada uno, las mismas posibilidades de recibir una educación de calidad conducente a un futuro mejor.

Capítulo 7

Estrategias relativas a los planes de estudios y la evaluación para mejorar el aprendizaje

Barreras lingüísticas: Nguyen Thi Thanh Hoan, un docente de la región de Muong Khuong (Viet Nam): “En mi clase tengo 13 alumnas, todas chicas, que pertenecen a la etnia Hmong. A veces, cuando enseño en vietnamita, parece que no entienden”.





Introducción.....	311
Lograr que todos los niños adquieran competencias básicas.....	311
Reconocer y apoyar a los educandos desfavorecidos	320
Superar el nivel elemental: las competencias transferibles para una ciudadanía mundial	329
Conclusión	331

Los docentes solo podrán eliminar las barreras al aprendizaje si se apoyan en planes de estudios y sistemas de evaluación adecuados, en los que se preste una atención especial a las necesidades de los niños en riesgo de no aprender. En este capítulo se muestran algunos enfoques innovadores de apoyo a estos niños con métodos que sirven para enriquecer sus experiencias de aprendizaje. También se analizan las estrategias de promoción de las competencias transferibles que los niños necesitan hoy para ser mañana ciudadanos del mundo.

Introducción

Las disparidades en los resultados del aprendizaje entre grupos desfavorecidos comienzan en la primera infancia y persisten luego en todos los niveles de la enseñanza. Los niños con resultados escolares insuficientes pueden experimentar dificultades para seguir el ritmo de los planes de estudios y comprender la enseñanza en los grados siguientes y, por consiguiente, son más propensos a repetir cursos y abandonar la escuela. Además, es muy probable que los que logran permanecer en ella aprendan muy poco.

Los planes de estudios tienen una gran incidencia en la enseñanza y el aprendizaje, ya que pueden impedir o facilitar el logro de mejores resultados del aprendizaje. A fin de mejorar el aprendizaje para todos los niños, los docentes necesitan apoyarse en estrategias innovadoras e inclusivas en materia de planes de estudios y evaluación que puedan reducir las disparidades en los resultados escolares y brindar a todos los niños y jóvenes la oportunidad de adquirir competencias transferibles vitales.

Este capítulo empieza con un examen de estas estrategias necesarias para desarrollar sólidas competencias básicas y con la presentación de ejemplos de programas en todo el mundo que lo consiguen comenzando tempranamente, avanzando a un buen ritmo, respondiendo a las necesidades lingüísticas de las minorías étnicas, promoviendo la inclusión y fomentando el hábito de la lectura.

En las secciones subsiguientes se muestra cómo se puede utilizar la evaluación para reconocer a los alumnos desfavorecidos y con resultados insuficientes a fin de ayudarlos prestándoles un apoyo específico adicional, como el brindado por los auxiliares de educación. Las innovaciones tecnológicas utilizadas para apoyar la enseñanza pueden contribuir a solucionar algunos de los problemas que se plantean en la aplicación de los planes de estudios, como el alejamiento geográfico y la escasez de recursos, y pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños.

El capítulo concluye mostrando de qué manera los programas innovadores logran promover los valores, las actitudes y las competencias prácticas y transferibles que los alumnos necesitan en un mundo en que la conciencia ecológica y la ciudadanía mundial responsable son más importantes que nunca.

Lograr que todos los niños adquieran competencias básicas

Algunos comprenden las lecciones, otros no. Algunos se ponen al día, otros no. En la clase hay niños que son incapaces de escribir, que tienen dificultades para leer. Algunos no pueden escribir en absoluto porque carecen de las nociones básicas desde el primer grado. Debido a estas condiciones, algunos de estos niños abandonaron la escuela.

- Nomzekelo, profesor, Provincia Oriental del Cabo (Sudáfrica)

La clave para lograr que los niños tengan éxito en la escuela es permitirles que adquieran las competencias básicas esenciales, como la lectura y la comprensión. Sin estas competencias básicas muchos niños tendrán dificultades para seguir el ritmo de los planes de estudios vigentes, agravándose así las disparidades en el aprendizaje para los niños desfavorecidos.

En esta sección se examinan las formas de adoptar enfoques innovadores e inclusivos de los planes de estudios con objeto de que todos los niños adquieran las competencias básicas necesarias en el momento oportuno, procurando llegar en especial a los niños que empiezan con desventajas heredadas. En la educación preescolar es necesario que los planes de estudios sean de buena calidad y propicien una transición eficaz a la enseñanza primaria. En esta última los planes de estudios tienen que centrarse en la adquisición de competencias básicas a un buen ritmo, en contextos tanto formales como no formales.

Los niños que han abandonado la escuela pueden ponerse al día gracias a programas de enseñanza acelerada de segunda oportunidad concebidos para responder a sus necesidades específicas. En las escuelas, un plan de estudios bilingüe puede permitir a niños de minorías étnicas aprender tanto y tan rápidamente como sus condiscípulos. Y la capacidad de lectura de los niños –competencia esencial en la que se basan muchas otras– puede fortalecerse proporcionándoles materiales apropiados en una lengua que los niños comprendan, junto con programas innovadores que fomenten el hábito de la lectura. Los planes de estudios deben promover también la inclusión de niños de distintas procedencias, procurando proscribir en

Los planes de estudios deben promover la inclusión de niños de distintas procedencias

CAPÍTULO 7

los manuales escolares los estereotipos negativos sobre los grupos marginados.

Una educación de calidad para la primera infancia y el apoyo a transiciones tempranas son esenciales

Impartir una educación de calidad en establecimientos de enseñanza para la primera infancia no solo ayuda a que los niños hagan con éxito la transición a la escuela primaria, sino que también mejora sus resultados ulteriores, en particular para los niños desfavorecidos. Ahora bien, los niños de los hogares más pobres son los que tienen menos probabilidades de ingresar en establecimientos de educación preescolar (véase Capítulo 1, Objetivo 1). Es necesario ofrecer más posibilidades de educación para la primera infancia.

El nexo entre una matriculación preescolar temprana y los buenos resultados escolares entre los jóvenes de 15 a 18 años de edad resulta evidente en un estudio de datos procedentes de 73 países de bajos y medianos ingresos. Para los países con bajos niveles de matriculación preescolar, se muestran en el estudio amplias disparidades en el aprendizaje entre el 20% de los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad más ricos y sus condiscípulos (Engle y otros, 2007). Esta relación es particularmente patente en los países donde la matriculación preescolar es inferior al 20%. Así pues, en los países donde los niños tienen escasas posibilidades de recibir una educación temprana se observan amplias disparidades en los resultados escolares de los subsiguientes grupos de edad de la población, en tanto que los más ricos mantienen los más altos niveles de resultados escolares.

La calidad de la educación preescolar es determinante para el aprendizaje de los niños en los primeros grados de la enseñanza primaria. Una evaluación del proyecto "Succeed" en Bangladesh mostró que los niños que asistían a los establecimientos preescolares del proyecto tenían mejores resultados que los niños carentes de toda experiencia preescolar en cuatro de las cinco competencias relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo mental. Todos los niños participantes recibieron asimismo tratamientos sanitarios básicos, como los vermífugos. Otras iniciativas curriculares en el nivel preescolar, como las actividades aritméticas estructuradas,

reforzaron aún más las competencias de los alumnos de primer grado. La transición a los primeros grados de la enseñanza primaria fue facilitada también por un programa de actividades innovador en las escuelas primarias vinculado a grupos preescolares, como por ejemplo la divulgación comunitaria, los "camaradas" de lectura y el acceso a materiales de lectura gracias a bancos de libros escolares (Aboud y otros, 2008).

El programa de desarrollo para la primera infancia en Mozambique de Save the Children muestra también las posibilidades de tales iniciativas comunitarias para facilitar la transición a la escuela primaria, aprovechar los conocimientos adquiridos en la educación preescolar y luchar contra el fracaso escolar temprano. La finalidad del programa es mejorar el desarrollo cognitivo, social y físico mediante centros preescolares comunitarios, a cargo de docentes voluntarios escogidos por las comunidades, con objeto de ayudar a los niños en su transición a la escuela primaria. Los círculos de alfabetización cotidianos comprenden el intercambio de noticias, la lectura en voz alta y la participación en actividades relacionadas con el alfabeto, las rimas y otras tareas que estimulan la adquisición de competencias lingüísticas y comunicacionales, así como la reflexión y el razonamiento. Al término del programa de dos años, la probabilidad de que los niños de entre 5 y 9 años ingresaran en la escuela primaria era un 24% superior para los que habían participado en el programa preescolar frente a los que no lo habían hecho (Martínez y otros, 2012).

Suele ser particularmente difícil para los niños que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas recibir una educación de calidad en la primera infancia que los prepare para la enseñanza primaria. Los programas de preparación escolar culturalmente apropiados pueden mejorar los resultados del aprendizaje de estos niños.

Uno de estos programas se aplicó con éxito en Viet Nam en el marco del proyecto de enseñanza primaria para niños desfavorecidos. El vietnamita, lengua de la mayoría kinh, es la lengua de enseñanza en las escuelas primarias, pero no es la lengua materna de otros 53 grupos étnicos que representan por lo menos el 14% de la población (Harris, 2009). Los niños de comunidades étnicas minoritarias remotas que reciben enseñanza de un profesor kinh pueden tener dificultades para hacer frente al entorno escolar, comprender la enseñanza

En Viet Nam se contrataron más de 7.000 auxiliares de educación bilingües para prestar apoyo a los niños de comunidades aisladas

Lograr que todos los niños adquieran competencias básicas

y mantener el interés en la escuela. El programa de auxiliares de educación y preparación escolar, iniciado en 2006, ha llegado a más de 100.000 niños (NORAD, 2009). Más de 7.000 auxiliares de educación bilingües contratados localmente en 32 provincias prestaron apoyo a los niños de comunidades aisladas en su transición a la escuela primaria. Los auxiliares ayudaron a los niños a prepararse para la escuela mediante actividades educativas para la primera infancia llevadas a cabo durante dos meses antes del ingreso en el primer grado y les impartieron instrucción adicional cuando ya estaban en la escuela, ayudándolos en particular a aprender el vietnamita (Harris, 2009).

En un estudio de dos años finalizado en 2009, los alumnos de primer grado de escuelas que realizaron actividades de preparación escolar obtuvieron resultados entre un 20% y un 30% más altos en lectura y escritura, así como en reconocimiento de formas y números, que los niños de escuelas que no participaron en el programa. Además, los padres se sentían mejor dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela sabiendo que tendrían a alguien que conocía su lengua y su cultura. En consecuencia, los directores de escuela señalaron un aumento en la matriculación y la asistencia (Harris, 2009; Primary Education for Disadvantaged Children, 2010).

Lograr que los planes de estudios se centren en la adquisición de competencias básicas a un buen ritmo

El primer impedimento para que todos aprendan es la aplicación de políticas escolares rígidas. Los planes de estudios están concebidos de tal manera que se tiene que cubrir una parte del programa, sea cual fuere su comprensión por parte de los alumnos.

- Ann, profesora, Nairobi (Kenya)

Es primordial que los alumnos de escuela primaria dominen en los primeros grados las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética a fin de que puedan comprender lo que se enseña en los grados ulteriores, pero a veces no lo consiguen porque los planes de estudios son demasiado ambiciosos. Los alumnos van a menudo varios grados por detrás del plan de estudios previsto y tienen dificultades para comprender temas más avanzados. Esto lleva a su vez a resultados escolares insuficientes y a repeticiones de curso que pueden aislar a los alumnos y aumentar

las posibilidades de que abandonen la escuela prematuramente.

Si el plan de estudios abarca demasiado, no tiene en cuenta los niveles iniciales de aprendizaje de los alumnos y la capacidad docente de los profesores, o avanza con demasiada premura, los alumnos se quedarán atrás y permanecerán rezagados. Si el ritmo al que se enseña el plan de estudios es demasiado rápido para la mayoría de los educandos, esto puede tener por resultado que una gran proporción de niños aprendan muy poco conforme avanzan de un grado escolar al siguiente (Pritchett y Beatty, 2012).

La comparación entre los planes de estudios y los resultados del aprendizaje en la India y Viet Nam, países con niveles análogos de escolarización y progresión, ilustra las ventajas de un plan de estudio adaptado a las necesidades de los alumnos (Recuadro 7.1).

Recuadro 7.1: Las expectativas curriculares se ajustan a las capacidades de los educandos en Viet Nam pero no en la India

El éxito de los planes de estudios en Viet Nam estriba en que se centran en la adquisición de las competencias básicas, se ajusta estrechamente a lo que los niños son capaces de aprender y presta especial atención a los educandos desfavorecidos. Los planes de estudios de la India, en cambio, sobrepasan lo que los niños pueden realmente aprender y lograr en un contexto y un lapso determinados, y son una de las causas de su bajo rendimiento escolar y de las amplias disparidades en materia de aprendizaje.

En Viet Nam los alumnos obtienen buenos resultados, en promedio, en las pruebas de creciente dificultad que pasan en distintas edades. En la India, sin embargo, el aprendizaje de los niños disminuye en los grados superiores. En Viet Nam el 86% de los niños de 8 años de edad respondieron correctamente en pruebas correspondientes a su grado. Asimismo, el 90% de los niños de 8 años de edad de la India también lo hicieron. Ahora bien, cuando se planteó a niños de entre 14 y 15 años de edad un problema matemático de dos elementos con intervención de operaciones de multiplicación y división, el 71% de los niños en Viet Nam respondieron correctamente, mientras que en la India el porcentaje fue del 33%.

Resulta instructivo examinar más detenidamente los planes de estudios nacionales de ambos países. En Viet Nam el plan de estudios nacional consta de nueve asignaturas, de las cuales seis se enseñan en los primeros grados, dedicándose la mayor parte del tiempo al vietnamita y las matemáticas. En cambio, en el marco curricular nacional de la India se recomienda un amplio plan de estudios de 10 asignaturas en todo el ciclo de la enseñanza primaria. El marco curricular de la India se propone orientar la enseñanza hacia competencias de mayor dificultad para la enseñanza secundaria, mientras

CAPÍTULO 7

que el plan de estudios vietnamita hace mayor hincapié en la adquisición de competencias básicas. Sin embargo, en última instancia, en Viet Nam es donde mejor se prepara a los alumnos para los estudios secundarios.

Es también aleccionador comparar el programa de matemáticas de los dos países. El marco curricular de la India es ambicioso, apunta a la adquisición de competencias de mayor dificultad como el razonamiento, la lógica y la abstracción. En cambio, la reforma de los planes de estudios en Viet Nam tenía por finalidad que la enseñanza de las matemáticas dotara a todos los alumnos de conocimientos y competencias básicos aplicables que revistieran pertinencia para las comunidades locales y respondieran a las necesidades futuras. La enseñanza y el aprendizaje en los primeros grados se centra en el dominio de las operaciones aritméticas, que luego se complementa desarrollando en los alumnos la capacidad para resolver problemas.

En la India, la enseñanza y el aprendizaje están supeditados rígidamente a manuales escolares correspondientes a cada grado, disponiéndose de muy pocos otros recursos. Cada año el contenido del manual escolar se vuelve más difícil y supone que los niños que ingresan en un nuevo año escolar dominen el contenido del año anterior. Ahora bien, los resultados de encuestas recientes muestran que el nivel de aprendizaje de los alumnos suele estar muy por debajo de las expectativas curriculares y los niños se ven superados por el contenido de los manuales escolares y son incapaces de ponerse al día.

En una encuesta se siguió a unos 30.000 alumnos matriculados en escuelas primarias públicas durante un período de un año en cinco estados de la India: Andhra Pradesh, Assam, Himachal Pradesh, Jharkhand y Rajastán. Aunque los alumnos hicieron algunos progresos durante el año escolar, el nivel alcanzado por la mayoría de los niños estaba muy por debajo de los requisitos curriculares. Aun en el estado en el que se obtuvieron los mejores resultados, Himachal Pradesh, los niños no eran capaces de seguir el contenido del manual escolar. Por ejemplo, los alumnos de primer grado debían poder leer breves textos narrativos; sin embargo, tan solo apenas más de un tercio de los niños que ingresaban en el tercer grado –dos años después con respecto al plan de estudios– podían leer con fluidez textos del manual escolar del primer grado.

Fuentes: Banerjee y otros (2008); Banerji y Wadha (2012); Bhattacharjee y otros (2000); Do (sin fecha); India National Council of Educational Research and Training (2005); Rolleston y otros (2013).

abandonaron la escolarización formal en los primeros grados o aquellos cuyas posibilidades de educación fueron interrumpidas por conflictos, prestándose especial atención a las necesidades de las niñas. La mayoría de los programas de enseñanza acelerada se proponen brindar a los niños y jóvenes adultos que abandonaron la escuela una segunda oportunidad de finalizar su educación básica y obtener títulos académicos y, por lo tanto, la oportunidad de reingresar en las escuelas formales.

Esos programas varían considerablemente en tamaño y alcance, van desde estudios y proyectos piloto destinados a comunidades específicas, hasta programas bien establecidos que complementan el suministro de educación básica gubernamental. Creado en 1985, el programa educativo del BRAC, en Bangladesh, es uno de los más ambiciosos en su tipo: cuenta con casi cinco millones de egresados hasta 2012, de los cuales más de los dos tercios son niñas (BRAC, 2012, 2013).

Los programas producen a menudo sus propios recursos curriculares. Las clases son relativamente reducidas, por lo general de unos 25 alumnos. Los horarios responden a las realidades de los niños y las comunidades, y los profesores comunitarios capacitados brindan una atmósfera acogedora e inclusiva. Los métodos de enseñanza centrados en los niños, una ausencia de castigos físicos y la continuidad con el mismo profesor contribuyen a fomentar un entorno de aprendizaje amigable y propicio (Longden, 2013).

Los profesores suelen provenir de las comunidades aledañas, lo cual ofrece un entorno cultural y lingüístico común y mejora la rendición de cuentas a los miembros de la comunidad. El programa complementario de educación básica en Malawi, por ejemplo, contrató a jóvenes de menos de 35 años de edad de ambos sexos con estudios secundarios que vivían en las aldeas donde estaban instalados los centros de enseñanza o cerca de ellas.

Los dirigentes de las comunidades participaron estrechamente en el proceso de selección (Jere, 2012). En Sudán del Sur, se contrata a los egresados de la enseñanza secundaria de las comunidades aledañas, se les imparte una formación docente inicial intensiva y luego se los capacita en el trabajo. Los educandos consideran que el uso de la lengua vernácula es un aspecto positivo importante del programa de enseñanza acelerada (Østergaard, 2013).

Los programas de enseñanza acelerada de segunda oportunidad permiten a los alumnos desfavorecidos ponerse al día

Cuando las escuelas no logran impartir una educación de calidad y los niños abandonan la escuela prematuramente, los programas de segunda oportunidad pueden enseñarles las competencias básicas en un ciclo de enseñanza más corto. Son un medio importante de acelerar los progresos de los niños y mejorar los resultados de los grupos desfavorecidos.

Los programas de enseñanza acelerada son un modelo que ha tenido éxito. Se suelen impartir en contextos no formales y están destinados a niños desfavorecidos no escolarizados, como los de comunidades marginadas, los que

Los programas de enseñanza acelerada se dirigen a niños desfavorecidos no escolarizados y les brindan una segunda oportunidad de obtener un título académico

Lograr que todos los niños adquieran competencias básicas

Los programas de enseñanza acelerada suelen abarcar dos o más grados de la escolarización formal en un año, a fin de que el desempeño académico de los participantes alcance un nivel que les permita reingresar en el sistema formal en el grado apropiado. La mayoría de estos programas se centran en las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética, enseñadas por lo general en la lengua vernácula, así como en las enseñanzas prácticas que guardan relación con las vidas de los educandos (Longden, 2013).

Varios de esos programas han conseguido mejoras en el aprendizaje en plazos más cortos que en las escuelas públicas. En las pruebas de competencias básicas en Bangladesh, los niños matriculados en escuelas manejadas por el BRAC acertaron en un 70%, en comparación con el 27% para los niños de escuelas formales (DeStefano y otros, 2006). Los educandos que se beneficiaron de planes de estudios acelerados en países como Liberia, Malawi y Sierra Leona alcanzaron niveles equivalentes a los de su grado previsto de reingreso en la educación formal. Casi las tres cuartas partes de los egresados del programa de recuperación de la enseñanza primaria de Liberia aprobaron las pruebas del Consejo de exámenes de África Occidental con un porcentaje de aprobación del 95% (Nkutu y otros, 2010); el 91% de los alumnos del programa de enseñanza complementaria acelerada de Sierra Leona

aprobaron el examen nacional de primaria en 2004 con niveles de aprobación comparables a los de las escuelas públicas (Nicholson, 2007).

De los alumnos de entre 14 y 17 años de edad que finalizaron el programa de educación básica complementaria de Malawi, el 35% adquirió competencias en aritmética equivalentes a las del quinto grado en las escuelas formales (Jere, 2012). Este logro contrasta positivamente con los resultados de la encuesta sobre el desempeño de alumnos de primaria realizada en las escuelas públicas, según los cuales menos del 1% de los alumnos de quinto grado adquirieron las competencias en aritmética previstas en ese grado (Gobierno de Malawi, 2010).

Un estudio reciente de las clases de educación básica complementaria que utilizaron el programa de nueve meses de enseñanza acelerada denominado "School for Life" (escuela para la vida) de Ghana mostró que los egresados de ese programa que reingresaron en la enseñanza primaria formal no solo tuvieron un mejor desempeño que sus condiscípulos, sino que además mantuvieron un mejor aprendizaje en los grados subsiguientes de la enseñanza primaria (Recuadro 7.2).

Las escuelas primarias formales pueden extraer enseñanzas de los programas de segunda

El programa de enseñanza acelerada de Ghana mostró que los egresados de ese programa que reingresaron en la enseñanza primaria formal tuvieron un mejor desempeño que sus condiscípulos

Recuadro 7.2: Competencias básicas para niños no escolarizados del norte de Ghana

En 2011, había en Ghana 641.000 niños no escolarizados. Muchos de ellos viven en el norte, donde más de la mitad de los niños no han finalizado la enseñanza primaria. El programa de enseñanza acelerada denominado "School for Life", financiado por organismos donantes, se introdujo en el norte de Ghana en 1995 para que los niños no escolarizados de entre 8 y 14 años de edad adquirieran competencias básicas en lectura, escritura y aritmética a fin de poder reingresar en el tercer o cuarto grado del sistema de educación formal. Desde entonces, han participado casi 150.000 niños. En 2008, el 65% de los educandos habían regresado al sistema escolar formal.

El modelo ofrece una educación básica complementaria equivalente a los tres primeros grados, haciendo hincapié en la adquisición de sólidas competencias básicas. Propone una matrícula de nueve meses, con unas vacaciones largas durante la temporada de siembra en la que los niños ayudan a sus familias en el campo. Las clases duran tres horas diarias, cinco días por semana. Los niños reciben enseñanza de profesores capacitados procedentes de las comunidades interesadas en clases de no más de 25 alumnos.

En vez de seguir el plan de estudios nacional enseñado en inglés, que comprende siete asignaturas, el modelo de "School for Life" se centra en solo tres: lectura, escritura y aritmética, enseñadas en la lengua materna de los alumnos. Las lecciones se adaptan a las circunstancias locales y cada una se basa en un asunto familiar conexas, por ejemplo la agricultura, la higiene o el medio ambiente. Se integran en la estructura de la lección actividades culturales centradas en los educandos, como por ejemplo cuentos, juegos y canciones. Mientras que en las escuelas formales la enseñanza de la lengua se centra más en la gramática y las reglas ortográficas, las clases de "School for Life" dan prioridad a la enseñanza de la lectura ayudando los niños a comprender los textos.

Un estudio reciente sobre los egresados de "School for Life" mostró que, una vez matriculados en escuelas primarias, el 46% de ellos alcanzan niveles adecuados en el cuarto grado, mientras que el porcentaje del resto de los alumnos que lo consiguen es del 34%.

Fuentes: Arkorful (2012); Casely-Hayford y Gharthey (2007); DFID Ghana (2012).

CAPÍTULO 7

La participación de los niños en programas bilingües puede mejorar su aprendizaje en otras asignaturas

oportunidad, en particular aquellos con una gran proporción de alumnos de edad superior a la oficial. El Brasil ofrece un ejemplo alentador de cómo la enseñanza acelerada puede remediar la situación. Entre 1996 y 2001 se impartió a los alumnos de edad superior a la oficial de quinto a octavo grado un plan de estudios considerablemente modificado, con el apoyo de numerosos materiales didácticos, en pequeñas clases suplementarias que abarcaban más de un grado en un año. El programa de enseñanza acelerada del Brasil promovió el aprendizaje cooperativo y se centró en la confianza y autoestima de los alumnos. A diferencia de la mayoría de los programas de su género, que recurren a profesores de las comunidades interesadas, el programa brasileño recurrió a profesores cualificados de la enseñanza pública que se habían ofrecido como voluntarios para dar estas clases además de las suyas. En el estado de Paraná la proporción de alumnos de edad superior a la oficial que estaban rezagados por lo menos dos grados por debajo del grado correspondiente a su edad disminuyó del 37% en 1995 al 15% en 2001. A escala nacional, la proporción de alumnos con un atraso escolar de dos años se redujo del 46% en 1998 al 30% en 2003. Un estudio de seguimiento mostró que, una vez que se reincorporaban al grado correspondiente a su edad, los participantes en el programa eran capaces de mantener su rendimiento y sus tasas de promoción en la enseñanza secundaria eran comparables a las de otros alumnos (Lück y Parente, 2007).

Aprender en una lengua apropiada puede reducir las disparidades en materia de aprendizaje

No cabe duda de que el principal obstáculo para la educación básica es el uso obligatorio del inglés como lengua de enseñanza. La ausencia total de la lengua materna en las escuelas no solo dificulta el aprendizaje para los niños, sino que también plantea un problema para los docentes de Rwanda. Sin un conocimiento suficiente del inglés la interacción entre profesores y alumnos es imposible y el resultado es una enseñanza limitada al pizarrón y la palabra del maestro.

- Inga, docente, Kigali (Rwanda)

Para lograr que los niños de minorías étnicas y lingüísticas adquieran sólidas competencias básicas, las escuelas deben impartir las asignaturas en una lengua que los alumnos entiendan. Un método bilingüe que permite la

enseñanza permanente en la lengua materna de los niños junto con la introducción de una segunda lengua, idealmente en los primeros grados, puede mejorar el desempeño en la segunda lengua y en otras materias.

Las políticas y la innovación en la enseñanza bilingüe pueden mejorar considerablemente el dominio de las lenguas oficiales por parte de los hablantes de minorías lingüísticas. En Malí, el programa bilingüe "Pédagogie Convergente" (pedagogía convergente), por ejemplo, que inicia la alfabetización en la lengua materna, tuvo por resultado un mejor dominio de la lengua oficial, el francés. Entre 1994 y 2000, los resultados de las pruebas de dominio del francés de final de la enseñanza primaria de los niños que iniciaron su escolarización en la lengua que hablaban en casa fueron superiores en un 32% con respecto a los niños que cursaron programas únicamente en francés (Ball, 2011). Asimismo, en Burkina Faso los resultados de las pruebas de francés efectuadas por niños de escuelas bilingües en 2005 eran comparables o superiores a las de los niños de escuelas tradicionales de enseñanza en francés (Nikiéma, 2011).

La participación de los niños en programas bilingües puede mejorar su aprendizaje en otras asignaturas. En Etiopía, por ejemplo, los niños de escuela primaria que habían aprendido en su lengua materna tenían mejores resultados en el octavo grado en matemáticas, biología, química y física que los alumnos de escuelas de enseñanza solo en inglés (Heugh y otros, 2007).

Para reducir a largo plazo las disparidades en materia de aprendizaje, se deberían impartir programas bilingües durante varios años. En modelos de salida precoz de la escolarización bilingüe en países de bajos ingresos –los que prevén una rápida transición a la lengua oficial después de tan solo unos pocos años– los alumnos pueden obtener resultados notables durante el periodo inicial de enseñanza en la lengua materna y sin embargo ser incapaces de mantenerlos en grados ulteriores, como muestra la experiencia en el Camerún (Recuadro 7.3). Los estudios realizados en distintas partes del mundo muestran que se requieren por lo menos seis años de enseñanza en la lengua materna, y aun ocho años en condiciones menos favorables en recursos, para mantener un mejor aprendizaje para hablantes de lenguas minoritarias y reducir las disparidades en materia de aprendizaje. Sin embargo, numerosos países

Lograr que todos los niños adquieran competencias básicas

del África Subsahariana que apoyan la educación bilingüe siguen prefiriendo un paso temprano a la lengua oficial, por lo general en el cuarto grado (Alidou y otros, 2006).

Recuadro 7.3: En el Camerún, la enseñanza en la lengua vernácula mejoró el aprendizaje pero necesitaba mantenerse

En la región noroeste del Camerún, la lengua de enseñanza en las escuelas primarias es el inglés, con el que no están familiarizados los niños y sus familias. Entre 2007 y 2012, 12 escuelas del distrito Boyo de la región aplicaron un plan de estudios en la lengua vernácula, el kom, del primer al tercer grado, pasando a la enseñanza en inglés en el cuarto grado. Los resultados en lectura y aritmética se compararon con los de un segundo grupo de escuelas de características muy parecidas pero que practicaban la enseñanza estándar únicamente en inglés.

Los resultados de pruebas normalizadas mostraron que los niños que recibieron la enseñanza en kom tenían mejores resultados tanto en lectura como en aritmética. Del primer al tercer grado los resultados de esos niños oscilaron entre el 40% y el 60% en lectura y comprensión. En cambio, los resultados de los niños que habían recibido la enseñanza únicamente en inglés se situaron entre el 20% y 25%. En el tercer grado los niños que recibieron la enseñanza en kom tuvieron resultados superiores en un 70% a los de los niños que cursaron el programa estándar con pruebas presentadas en inglés, lo que indica que las competencias en lectoescritura adquiridas tempranamente en su lengua vernácula los ayudaron a aprender una segunda lengua.

Los niños que recibieron la enseñanza en kom puntuaron el doble en matemáticas de final del tercer grado. En el quinto grado, después de dos años de inmersión en la enseñanza solo en inglés, su desempeño seguía siendo superior en lectura y comprensión al de los alumnos que habían cursado el programa únicamente en esa lengua, pero se observó una disminución general en los resultados y una erosión de las ventajas logradas con respecto a los niños que había cursado el programa estándar. Los resultados en aritmética era prácticamente los mismos para ambos grupos.

Los niños que aprendieron en kom adquirieron competencias básicas que les confirieron una ventaja en la transición a un plan de estudios en inglés, pero la salida precoz de una enseñanza en la lengua materna les impidió mantener este logro durante toda la escolaridad. Estos resultados destacan la importancia de continuar la enseñanza en la lengua materna junto con las demás asignaturas.

Fuente: Walter y Chuo (2012).

Si bien la educación bilingüe fortalece la capacidad de los niños de adquirir competencias básicas y aprender el contenido de los planes de estudios, su puesta en práctica puede resultar compleja y difícil, como muestran numerosas experiencias en América Latina (UNESCO, 2010). Las normativas lingüísticas suelen tener una fuerte carga política, en particular en contextos plurilingües. Los padres de familia y los educadores pueden oponerse a la enseñanza en la lengua materna por creer que ésta limitará el dominio de la lengua oficial por parte de los niños, así como sus futuras posibilidades de empleo y de vida (Alidou y otros, 2006; Welch, 2012).

Entre otros problemas prácticos cabe mencionar la presencia de más de un grupo lingüístico en la misma aula y profesores que no dominan la lengua vernácula. Para que la educación bilingüe sea eficaz, los gobiernos deben contratar docentes de grupos lingüísticos minoritarios. Se requiere también formar a los profesores a fin de que puedan enseñar en dos lenguas y comprender las necesidades de educandos hablantes de una segunda lengua.

Ampliar la utilización de materiales de lectura apropiados

Para que la enseñanza de la lectoescritura y la educación bilingüe en los primeros grados tengan éxito, los alumnos necesitan materiales de lectura inclusivos que revistan pertinencia con respecto a su situación y estén escritos en una lengua con la que estén familiarizados. La utilidad de los manuales escolares es limitada si los educandos tienen dificultades para leerlos, como quedó demostrado en un experimento en el que se distribuyeron manuales escolares en inglés a aulas kenianas. Los resultados de las pruebas solo mejoraron para los alumnos que ya obtenían resultados sobresalientes. Muchos alumnos no podían leer los manuales, que eran idóneos para alumnos con un sólido desempeño académico y padres educados. En consecuencia, los alumnos con bajo rendimiento, principalmente los procedentes de familias pobres y desfavorecidas, no se beneficiaron del mayor acceso a los manuales escolares (Glewwe y otros, 2007).

Las licencias abiertas y las nuevas tecnologías pueden ayudar a distribuir más ampliamente los materiales de lectura, aun en lenguas vernáculas. En Sudáfrica se están elaborando

CAPÍTULO 7

materiales pedagógicos de fuente abierta para la lectura temprana difundidos en varias lenguas vernáculas (Welch, 2012). Gracias a la difusión digital, un mayor número de distritos, escuelas y docentes tienen acceso a recursos curriculares (Recuadro 7.4).

Recuadro 7.4: Mejorar el acceso a recursos en lenguas vernáculas de bajo costo en Sudáfrica

Los recursos pedagógicos de contenido abierto, que se pueden copiar, reutilizar y adaptar libremente sin necesidad de autorización de un titular de derechos de autor, ofrecen un gran potencial de apoyo a las iniciativas educativas en lenguas vernáculas al ampliar el acceso a materiales didácticos de calidad de bajo costo o gratuitos. En Sudáfrica, el Ministerio de Educación básica produjo cuadernos de ejercicios nacionales para la enseñanza temprana de la lectura, la escritura y la aritmética en las 11 lenguas oficiales. Los costos de impresión son apenas de 0,60 dólares estadounidenses por cuaderno a todo color. Han surgido numerosos problemas, empero, para que los cuadernos llegaran hasta las escuelas. La tecnología ha brindado soluciones innovadoras, como la utilización de fotocopadoras y talleres de imprenta locales para suministrar manuales impresos a partir de archivos digitales.

Una iniciativa reciente, el proyecto interactivo Breadbin, ofrece un medio rentable de difundir grandes cantidades de contenido digital abierto a partir de un disco duro mediante distribuidores digitales. Estos pueden conectarse directamente a los sistemas informáticos de las escuelas o difundirse mediante “quioscos” electrónicos donde los materiales se imprimen según se necesite. Las escuelas no necesitan disponer de conexión a Internet para poder acceder al material digital. Sin embargo, se requieren nuevas estrategias para facilitar la distribución a escuelas en zonas rurales remotas, ya que éstas tienen rara vez la infraestructura aun más básica de tecnología de la información.

“Fuera de las aulas”, la iniciativa Nal’ibali impulsada y puesta en práctica por el Proyecto para el estudio de la educación alternativa en Sudáfrica, unidad de investigación y desarrollo independiente vinculada a la Universidad de la Ciudad del Cabo, apoya clubes de lectura manejados por voluntarios produciendo suplementos bilingües en color con cuentos, ideas para actividades de alfabetización y consejos de lectura, disponibles en inglés y xhosa o zulú. Todos los materiales se consiguen gratuitamente en el sitio web Nal’ibali y en los periódicos nacionales. El sitio web contiene también cuentos cortos, adaptados localmente y disponibles en seis lenguas oficiales.

Fuentes: Butcher (2011); Nal’ibali (2013); Project for the Study of Alternative Education in South Africa (2013); Welch (2012).

Crear el hábito de la lectura como apoyo a la alfabetización temprana

Sé que aun cuando leo con lentitud mi maestra se me acerca y me ayuda a comprender las palabras. Espero que pueda ser mi maestra durante muchos años porque gracias a ella los temas parecen fáciles.

- Diney, alumno, Maranhão (Brasil)

Lograr el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados y mantenerlo exige disponer de numerosas posibilidades de lectura, tanto en la escuela como en la comunidad. Suministrar materiales de lectura apropiados puede no ser suficiente en sí, empero, para mejorar el aprendizaje de los niños. Se debe también alentar a los niños y sus familias a utilizarlos. Un experimento en la ciudad india de Bangalore en 2007-2008, por ejemplo, mostró que los alumnos de las escuelas primarias públicas escogidos al azar para recibir libros apropiados para su edad distribuidos por bibliotecas públicas o ambulantes no obtuvieron mejores resultados en pruebas de lectoescritura o de otras asignaturas que los alumnos de escuelas carentes de bibliotecas (Borkum y otros, 2013).

Proporcionar materiales de lectura apropiados junto con actividades destinadas a fomentar el hábito de la lectura es un medio más eficaz de mejorar el aprendizaje de los niños. En Filipinas, un programa de lectura de corta duración para alumnos de cuarto grado les suministró libros apropiados para su edad, formó a los docentes para que integraran la lectura en el plan de estudios y organizó un maratón de lectura de 31 días. Las competencias en lectura de los alumnos participantes en el programa mejoraron considerablemente con respecto a las de otros alumnos. La intervención tuvo también efectos positivos en las actividades de lectura de los niños en general: en una visita de seguimiento, los niños que habían participado en el programa afirmaron leer 1,24 más libros que los de las escuelas de control. Sin embargo, la mejora de los resultados del aprendizaje disminuyó en los tres meses posteriores al programa, ya que los docentes dedicaron menos tiempo a la lectura, lo que indica que el apoyo a los docentes debe mantenerse (Abeberese y otros, 2013).

En comunidades pobres o remotas donde hay escaso acceso a medios de comunicación

impresos, el suministro de materiales de lectura y actividades de apoyo para practicar la lectura puede mejorar el aprendizaje de los niños. Las mejoras más importantes se pueden conseguir a veces entre los niños con resultados insuficientes y aquellos cuyos padres cursaron pocos estudios (He y Linden, 2009).

Un ejemplo de ellos es el programa de impulso a la alfabetización de Save the Children, puesto en práctica primero en Malawi, Mozambique, Nepal y el Pakistán, y luego en 13 países, principalmente de África y Asia (Save the Children, 2013). La finalidad del programa es mejorar las capacidades en lectura en los primeros grados en las escuelas públicas mediante intervenciones centradas en los docentes y la comunidad. Las evaluaciones sobre la lectura se utilizan para determinar las insuficiencias y medir la mejora en las competencias básicas en lectura. Se capacita a los docentes para que enseñen estas competencias y supervisen su dominio por parte de los alumnos. Se alienta a las comunidades a que apoyen las actividades de lectura de los niños y mejoren su entorno alfabetizado. Todas las evaluaciones efectuadas en Malawi, Mozambique, Nepal y el Pakistán mostraron que los niños de las escuelas participantes en el programa de impulso a la alfabetización habían logrado mejoras en el aprendizaje superiores a las de sus condiscípulos y que se había reducido el número de niños que sacaban cero en sus calificaciones, lo que indica que el programa redundó en provecho de los alumnos con resultados insuficientes (Dowd y otros, 2009; Mithani y otros, 2011).

El apoyo prestado fuera de los horarios de escuela es una de las razones de este éxito. En el Pakistán los niños que habían participado en actividades de lectura después de la escuela coordinadas por voluntarios de las comunidades consiguieron mayores mejoras de fluidez y exactitud en la lectura en lenguas pashto y urdu que sus condiscípulos de las mismas escuelas (Mithani y otros, 2011). En Malawi, las iniciativas comunitarias y el interés activo de los padres de familia ayudaron también a mejorar las competencias en lectura de los niños (Recuadro 7.5).

Recuadro 7.5: Las escuelas y las comunidades colaboran para apoyar la alfabetización temprana en Malawi

En 2009 y 2010, Save the Children puso en práctica el programa de impulso a la alfabetización en el distrito Zomba de Malawi. Los docentes de las escuelas públicas recibieron ocho sesiones de formación sobre la enseñanza de las competencias básicas en lectura; sobre la utilización periódica de evaluaciones en el aula para desarrollar esas competencias; y sobre el apoyo al aprendizaje de una segunda lengua. Las sesiones guardaban relación con el plan de estudios nacional y los docentes recibían lecciones modelo, facilitándoseles asimismo otros recursos. El programa proporcionó también a las aldeas bancos de libros, formó a miembros de las comunidades para que administraran estos bancos y otros recursos, y organizó talleres para los padres sobre cómo fomentar las actividades de lectura de sus hijos. Las comunidades y los padres adoptaron varias estrategias para apoyar la alfabetización: realizar actividades de promoción de la lectura, leer con los niños en casa, contar cuentos tradicionales y preparar materiales de lectura a partir de recursos locales. Las comunidades participantes en este proyecto aumentaron también la frecuencia y diversidad de las iniciativas de apoyo a niños huérfanos y vulnerables.

Una evaluación mostró que este programa había mejorado las capacidades en lectoescritura de los alumnos de segundo grado. En 2009, la gran mayoría de los alumnos de segundo grado de las escuelas del proyecto y las escuelas de referencia no podían leer una sola palabra en su lengua vernácula. Después de un año, la proporción de los niños que no podían leer se redujo al 65% en las escuelas participantes en el proyecto de impulso a la alfabetización, pero siguió siendo prácticamente la misma en las escuelas de referencia (el 91%). Los alumnos de segundo grado cuyos padres habían asistido a los talleres impartidos en el marco del proyecto mejoraron más su vocabulario que aquellos cuyos padres no habían asistido a ellos, y las mejoras fueron más importantes entre los niños cuyos padres carecían de competencias en lectoescritura o apenas sabían leer y escribir. Los alumnos de segundo grado que habían tomado prestado y leído libros de los bancos de libros lograron también mejoras más importantes en su vocabulario que sus condiscípulos. Las actividades de este proyecto ayudaron a los alumnos de cuarto grado a atenuar la dificultad de aprender en clases con un elevadísimo número de alumnos.

Si bien gracias al programa de impulso a la alfabetización se lograron verdaderos avances en la mejora de la lectura temprana entre los alumnos de escuelas rurales, el número de niños carentes de competencias básicas en lectoescritura siguió siendo elevado: casi los dos tercios de los alumnos de segundo grado seguían siendo incapaces de leer una sola palabra en su lengua vernácula y muchos tenían dificultades para leer después del segundo grado. Estos resultados subrayan la necesidad de impartir más formación a los docentes para que preparen materiales y efectúen evaluaciones periódicas; prestar apoyo específico adicional a los educandos con dificultades para aprender; y promover las competencias orales en inglés junto con la alfabetización en la lengua vernácula.

Fuentes: Dowd y otros (2009); Gove y Cvelich (2010).

En Malawi, las iniciativas comunitarias y el interés activo de los padres de familia ayudaron también a mejorar las competencias en lectura de los niños

CAPÍTULO 7

Elaborar planes de estudios que fomenten la inclusión

Cuando los planes de estudios se normalizan conforme a las políticas estatales y no tienen en cuenta la lengua vernácula, las tradiciones y las costumbres de la gente, esto crea una barrera que la mayoría de los indígenas son incapaces de superar.

- Natalee, docente, Islas de la Bahía (Honduras)

Los planes de estudios que no reconocen y tratan el problema de inclusión pueden aislar a los grupos desfavorecidos en las aulas y reducir sus posibilidades de aprender efectivamente. En algunos países, los planes de estudios refuerzan los estereotipos de género tradicionales, asignan a las niñas un papel sumiso y dificultan un aprendizaje equitativo entre niñas y niños. El análisis de los manuales escolares de enseñanza secundaria publicados en inglés por el consejo de libros de texto de Punjab, en el Pakistán, mostró que las mujeres y niñas estaban rara vez representadas, o lo estaban de modo discriminatorio. En 20 de las 22 lecciones de un libro de texto en inglés, las mujeres no se mencionaban en absoluto (Shah, 2012).

Los planes de estudios que toman en cuenta las cuestiones de género pueden utilizarse para tratar asuntos que afectan directamente a las niñas y los niños y su escolarización. El plan de estudios sobre actividades educativas colectivas elaborado para el proyecto del movimiento en favor de la equidad de género en las escuelas en Mumbai (India), comprendía contenidos sobre estereotipos de género, violencia y salud sexual y reproductiva para niños y niñas de sexto y séptimo grados. Una evaluación de 2008 a 2010 mostró mejores calificaciones en pruebas de medición de actitudes frente a una serie de cuestiones de género, en comparación con los niños y niñas de las escuelas de referencia. Los alumnos participantes tendían a oponerse al matrimonio temprano y la violencia doméstica y consideraban que las niñas debían proseguir sus estudios hasta la enseñanza superior (Achyut y otros, 2011).

El Sistema de Aprendizaje Tutorial, un programa de la enseñanza secundaria que atiende a las niñas del grupo minoritario garífuna en Honduras, tiene por finalidad empoderar a las niñas y las mujeres. Un plan de estudios interdisciplinario

cuestiona las estructuras de poder dominantes y los estereotipos de género. La enseñanza se centra en los educandos, se basa en investigaciones y destaca la importancia del diálogo. Los egresados mostraron mayor capacidad para determinar los problemas y concebir soluciones, así como una mayor conciencia de las cuestiones de género, una autoestima reforzada y más conocimientos (Murphy-Graham, 2008). Dos años después, los adolescentes de las aldeas donde se había llevado a cabo el programa obtenían mejores calificaciones en pruebas compuestas que los de otras aldeas (McEwan y otros, 2012, citado en Lloyd, 2013).

En las estrategias de educación se reconoce cada vez más la importancia de integrar a los niños con discapacidades en el sistema escolar. Sin embargo, queda mucho por hacer para aplicarlas eficazmente adoptando medidas que cambien las actitudes de los docentes y directores de escuela previa formación, y elaborando planes de estudios que presten atención a las necesidades de los educandos discapacitados. En Canberra (Australia), las reformas de los planes de estudios tienen por objeto sensibilizar a los alumnos a las personas discapacitadas mediante actividades en el aula acordes con el nuevo plan de estudios australiano. La finalidad de la reforma es ayudar a los docentes a mejorar las actitudes y la comprensión de los alumnos con respecto a los alumnos discapacitados, mejorar la calidad de las interacciones entre los alumnos con discapacidades y los alumnos no discapacitados y establecer vínculos de amistad entre ellos, así como mejorar el bienestar y los resultados escolares de los alumnos discapacitados (Gobierno del territorio de la capital australiana, 2012).

Reconocer y apoyar a los educandos desfavorecidos

En numerosos países en desarrollo, los docentes carecen de estrategias para reconocer y apoyar a los alumnos con resultados insuficientes, y aplican el plan de estudios convencional sin tener en cuenta sus necesidades en materia de aprendizaje. Esto hace que muchos niños corran el riesgo de quedarse atrás con respecto al plan de estudios, no logren adquirir las competencias básicas y sean incapaces de ponerse al día.

Las herramientas de evaluación en el aula pueden ayudar a los docentes a reconocer, supervisar y

Las herramientas de evaluación en el aula pueden ayudar a los docentes a reconocer, supervisar y apoyar a los educandos que corren el riesgo de obtener resultados insuficientes

apoyar a los educandos que corren el riesgo de obtener resultados insuficientes. Las innovaciones en materia de evaluación concebidas para aportar respuestas inmediatas a los alumnos y docentes pueden mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Un apoyo adicional específico es esencial para ayudar a los niños a dominar las competencias básicas en lectoescritura que necesitan para sus futuros logros. El recurso a auxiliares de educación capacitados para prestar apoyo a los docentes ha demostrado su eficacia en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje de los niños con necesidades educativas suplementarias.

Utilizar las evaluaciones del aprendizaje para reconocer y apoyar a los alumnos con resultados insuficientes

Las evaluaciones permiten al profesor responsable determinar los ámbitos en los que sus alumnos tienen carencias. En consecuencia, se centran en asignaturas como matemáticas o inglés y tratan de subsanar las insuficiencias. Esto es de gran ayuda. Gracias a las evaluaciones que efectuamos, nuestros alumnos están menos preocupados antes de los exámenes. Su curso está cubierto, su preparación es buena y los errores se minimizan.

- Ari, docente, Punjab (Pakistán)

Las evaluaciones del aprendizaje ayudan a los docentes a reconocer a los alumnos que tienen dificultades para aprender, diagnosticar esas dificultades y escoger estrategias para brindarles apoyo. La capacidad de los docentes de recurrir a las evaluaciones es esencial para aumentar las posibilidades de éxito de los alumnos. Además, los métodos acertados permiten también desarrollar la capacidad de los alumnos para evaluar sus propios progresos.

Algunos países, en particular en América Latina, han logrado grandes avances en la utilización de las evaluaciones nacionales para reconocer a los niños con desventajas heredadas que requieren atención suplementaria (Kellaghan y otros, 2009). En el Uruguay una evaluación inicial efectuada en 1996 del aprendizaje de niños de sexto grado en lengua y matemáticas fue seguida de evaluaciones de muestras cada tres años. El material de evaluación y las sesiones de formación al respecto se ofrecieron también a las escuelas que no formaban parte de las muestras para que pudieran realizar ellas mismas las pruebas.

Aproximadamente un 80% de las escuelas se ofrecieron como voluntarias para hacerlo cada año, haciendo participar así directamente a los docentes en las actividades de evaluación. Esto permitió mejorar la experiencia de los docentes y la utilización de la evaluación en el sistema escolar. Las evaluaciones nacionales efectuadas en 1996, 1999 y 2002 mostraron que, si bien todos los educandos habían mejorado sus calificaciones, la mejora era más elevada para el 20% de alumnos más desfavorecidos: el porcentaje de estos alumnos en aprobar la prueba de evaluación nacional pasó del 37% en 1996 al 55% en 2002 (Ravela, 2005).

La utilización de evaluaciones nacionales para mejorar el aprendizaje es menos común en el África Subsahariana. Uganda, excepción notable, ha llevado a cabo su evaluación nacional de los progresos en la educación basada en encuestas desde 1996 y anualmente desde 2013. La evaluación enfoca el aprendizaje de la lectoescritura y la aritmética en el tercer y sexto grados; en 2008 se extendió al segundo grado superior del primer ciclo de la enseñanza secundaria para evaluar las asignaturas de matemáticas, inglés y biología. Los datos se desglosan por edad, ubicación (rural o urbana) y región y zona geográfica (Najjumba y Marshall, 2013). Está previsto utilizar los resultados para una mejor asignación de los recursos, una mayor prioridad a la evaluación basada en el aula y la intervención en apoyo de los alumnos con dificultades de aprendizaje, así como base para introducir cambios en los planes de estudios y la formación de los docentes (DFID, 2011; Greaney y Kellaghan, 2008). Si bien el sistema de evaluación está funcionando plenamente, en la práctica los resultados de las evaluaciones no se utilizan correctamente en las aulas para mejorar el aprendizaje (Najjumba and Marshall, 2013).

Aunque las evaluaciones nacionales pueden aportar información útil a los gobiernos y escuelas para ayudarlos a resolver los problemas de aprendizaje, se requieren estrategias para poner en práctica de manera eficaz las evaluaciones en las aulas a fin de ayudar a los docentes a supervisar los progresos de los niños y responder a sus necesidades en materia de aprendizaje. Esas evaluaciones basadas en el aula deben ocupar un lugar primordial en toda estrategia encaminada a mejorar la calidad de la educación y volverla más equitativa.

En el Uruguay se hizo participar directamente a los docentes en las actividades de evaluación, lo que mejoró el aprendizaje de los niños desfavorecidos

CAPÍTULO 7

El desempeño de los alumnos puede mejorar considerablemente si se les brindan más posibilidades de supervisar su propio aprendizaje

Las evaluaciones basadas en el aula pueden dar resultados rápidamente y aportar datos sobre los avances colectivos y sobre alumnos individuales que permiten diagnosticar las dificultades. Combinadas con un apoyo pedagógico suplementario, las evaluaciones pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos con resultados insuficientes. Los docentes necesitan herramientas de evaluación en el aula que guarden una clara relación con la enseñanza, sean pertinentes y fáciles de utilizar, y permitan evaluar los resultados aun de los educandos con competencias insuficientes en escritura o carentes de ellas. Las evaluaciones de la lectura en los primeros grados (EGRA), por ejemplo, pueden llevarse a cabo oralmente en lenguas vernáculas, tienen en cuenta el extremo inferior de la escala de resultados y son capaces de detectar el rendimiento en relación con nuevas competencias (Gove y Cvelich, 2011).

En Liberia, el proyecto de evaluaciones de la lectura en los primeros grados (EGRA Plus) gracias al cual los docentes recibieron formación sobre la utilización de las herramientas de evaluación basada en el aula y se suministraron materiales de lectura y planes de lecciones anotados para orientar la enseñanza, tuvo una repercusión importante y permitió elevar los niveles de desempeño en lectura, anteriormente bajos, entre los alumnos de segundo y tercer grado. El proyecto comprendió varios tipos de evaluación permanente. Así, por ejemplo, los docentes utilizaron una simple evaluación oral descrita en planes de lecciones anotados para comprobar la comprensión de los alumnos durante la enseñanza de la lectura. Esto permitió a los docentes evaluar rápidamente las respuestas y determinar qué alumnos necesitaban asistencia suplementaria. Los docentes efectuaron también mediciones periódicas basadas en el plan de estudios para comprobar los progresos individuales de los alumnos y calcular promedios de la clase, e informar a los padres de familia de los progresos de los alumnos y la clase cuatro veces al año como mínimo. Unas fichas de información con colores diferenciados permitieron a los padres visualizar fácilmente los progresos de sus hijos a lo largo del año. Además, en el plan de estudios se integraron pruebas periódicas para verificar el dominio de competencias específicas por parte de los alumnos y determinar las necesidades educativas. Una de las dificultades era lograr que los docentes comprendieran la importancia de los datos acopiados en las

evaluaciones y utilizaran constantemente las herramientas para alimentar la práctica. Para ello, tutores capacitados visitaron periódicamente las escuelas a fin de apoyar a los docentes y velar por la calidad de la enseñanza y la evaluación (Davidson y otros, 2011).

La eficacia de los materiales de evaluación en el aula depende de que se ajusten al plan de estudios y se elaboren de tal manera que no aumenten demasiado la carga de trabajo de los docentes. Cuando los docentes no han recibido formación para elaborar y efectuar pruebas de diagnóstico, pueden resultar útiles los conjuntos de evaluación preparados. En Sudáfrica, por ejemplo, unos materiales bien concebidos proporcionaron un sistema eficaz de registro de las calificaciones de los educandos y suministro de información al respecto y de supervisión de los progresos a lo largo del tiempo, elemento crucial en la utilización de la evaluación para apoyar el aprendizaje (Kanjee, 2009). Los bancos de recursos sobre evaluación, con materiales de fácil utilización destinados a profesores con escasa experiencia docente y conocimientos pedagógicos limitados, se experimentaron en 450 escuelas rurales. Se organizaron talleres para impartir formación a los docentes sobre la utilización de los materiales para evaluaciones en el aula. Cada ejercicio de evaluación iba acompañado de instrucciones, comprendidos los resultados del aprendizaje que habían de demostrarse y el grado de dificultad de la tarea. Se facilitaron escalas de calificación y directrices para interpretar las puntuaciones con objeto de ayudar a los docentes menos cualificados.

La mayoría de los docentes señalaron que los materiales eran claros, simples y fáciles de seleccionar y utilizar, aunque aproximadamente la tercera parte consideró que, debido a la lengua y al grado de dificultad de los materiales, éstos no resultaban útiles en sus aulas. De las 99 lecciones examinadas como parte de una evaluación, los materiales se utilizaron en 79 y los profesores dieron muestra de grados diversos de comprensión sobre la mejor manera de utilizarlos; resulta alentador que solo el 10% de los docentes se sintieron inseguros con respecto a su utilización. Además, el 84% de los profesores declararon utilizar los materiales para ayudarlos a planificar sus lecciones, puesto que se ajustaban al plan de estudios nacional.

El desempeño de los alumnos puede mejorar considerablemente si se les brindan más posibilidades de supervisar su propio aprendizaje. Una evaluación del programa “Escuela Nueva” en las zonas rurales de Colombia, en el que se guía a los alumnos en tareas de evaluación mediante materiales didácticos en vez de que el maestro asigne las tareas, mostró que los alumnos desarrollaban la capacidad de autodiagnosticar las cuestiones problemáticas y aprender a su propio ritmo (McEwan, 2008).

El modelo de aprendizaje basado en la práctica, que se generalizó en todas las escuelas primarias públicas y subvencionadas por el gobierno en el estado indio de Tamil Nadu, muestra que un proceso de aprendizaje basado en el aula que genera retroinformación interna para regular y mejorar el aprendizaje puede ser eficaz a gran escala. El proyecto de aprendizaje basado en

la práctica se basa en métodos innovadores de enseñanza para varios grados elaborados por el Rishi Valley Institute of Educational Resources en Andhra Pradesh (Blum, 2009). Para los niños participantes en el programa, la oportunidad de avanzar a su propio ritmo, sin tener que competir con condiscípulos que realizan las mismas tareas al mismo tiempo, refuerza su motivación para seguir aprendiendo (SchoolScape y Gobierno Tamil Nadu, 2009). No hay exámenes ni clasificación de los alumnos, con lo que se reduce el posible menoscabo de la autoestima y la tentación de abandonar la escuela. Las evaluaciones muestran que este método mejora los resultados del aprendizaje y toda una gama de competencias no cognitivas (Recuadro 7.6).

Sin embargo, en entornos de aprendizaje poco estimulantes y clases con un número muy elevado de alumnos, como sucede a menudo en los países

Recuadro 7.6: El modelo de aprendizaje basado en la práctica mejora los progresos de los alumnos en la India

El modelo de aprendizaje basado en la práctica en Tamil Nadu divide los ámbitos de aprendizaje en pequeñas secuencias organizadas en fichas de trabajo que orientan a los alumnos en las distintas actividades didácticas. Las series de actividades constituyen “hitos”, ordenados en “escaleras del aprendizaje”. Los materiales están estructurados para proporcionar retroinformación al final de cada secuencia mediante tareas de evaluación. Las fichas de autoevaluación que constituyen el meollo de la evaluación pueden rellenarse de manera individual o con ayuda de un condiscípulo; para algunos ejercicios los profesores forman parejas de educandos más avanzados con otros menos avanzados. El propósito de las fichas es reforzar la capacidad de memoria de los niños y consolidar lo que han aprendido. La escalera del aprendizaje es una importante herramienta de supervisión que permite a los docentes seguir los progresos de cada alumno y brindar apoyo correctivo a los niños que lo necesitan.

El Consejo Nacional de Investigaciones y Formación para la Educación de la India evaluó recientemente la eficacia del proyecto de aprendizaje basado en la práctica mediante una muestra de 280 escuelas en Tamil Nadu. La mayoría de los docentes expresaron una opinión positiva sobre este método, en especial el plan de estudios adaptado y la metodología general, pero subrayaron la necesidad de un apoyo permanente en las escuelas después de la formación inicial y manifestaron su preocupación por un incremento de su carga de trabajo. Los resultados globales en el estado fueron altos, por encima del 70%. La confianza de los niños en sí mismos aumentó y su temor de los docentes y de las evaluaciones disminuyó, lo que mejoró las relaciones entre alumnos y profesores. Los alumnos mostraron asimismo una mayor motivación y cooperación con otros niños.

En otra evaluación de este método, se sometió a alumnos del segundo y cuarto grados en Tamil Nadu a pruebas de referencia y a evaluaciones posteriores al principio y al final de 2008, el primer año de ejecución del proyecto. Las calificaciones reflejaron aumentos importantes en los niveles medios de aprendizaje en el transcurso del año y sobre todo una reducción de los niveles de disparidad en materia de aprendizaje por motivo de sexo, residencia urbana o rural y condición social. A falta de un grupo de control no resulta posible atribuir toda la mejora en el aprendizaje al modelo de escolarización, pero es muy probable que las reducciones en las disparidades se deban al nuevo método.

En las evaluaciones se recomendó que los docentes recibieran una formación más amplia y un apoyo constante. Se requieren también actividades de promoción dirigidas a las comunidades, a fin de que se entiendan mejor las ventajas de este método. Para que el método funcione, las escuelas deben tener una gran cantidad de materiales didácticos, guías para los docentes, libros de texto y lectores escogidos en el aula. Los docentes deben también conocer la pedagogía y la metodología de este enfoque a fin de poder aportar la información necesaria para ayudar a los alumnos a lograr los avances esperados.

Fuentes: Consejo Nacional de Investigaciones y Formación para la Educación de la India (2011); Equipo PROBE (1999); SchoolScape y Gobierno de Tamil Nadu (2009).

CAPÍTULO 7

en desarrollo, utilizar la evaluación para generar reacciones frecuentes y promover un aprendizaje activo puede constituir todo un desafío

Los auxiliares de educación pueden prestar un apoyo adicional dirigido a los educandos rezagados

La utilización de auxiliares de educación capacitados que trabajan junto con los docentes es un medio de prestar apoyo adicional a los niños que corren el riesgo de quedar rezagados. Varios programas que recurren a auxiliares de educación capacitados para prestar un apoyo específico en las escuelas convencionales han mejorado el aprendizaje para los grupos desfavorecidos, comprendidos los niños discapacitados. Los auxiliares comunitarios que trabajan en las escuelas pueden promover también un entorno de aprendizaje más inclusivo y mejorar el aprendizaje entre los grupos marginados.

En los países de altos ingresos, los auxiliares de educación capacitados pueden mejorar los resultados en materia de aprendizaje para los niños que tienen dificultades para leer siempre que se les asignen tareas claramente definidas, trabajando por separado con cada niño o en grupos pequeños. Un examen de datos procedentes de 13 intervenciones, principalmente en el Reino Unido, mostró que los auxiliares de educación mejoraban considerablemente los resultados de los niños con dificultades de aprendizaje en edad de cursar la enseñanza primaria. Las intervenciones se hacían por lo general a pequeña escala. En todos los casos los auxiliares de educación habían recibido una formación antes de la intervención, así como apoyo a todo lo largo del proceso. Cuando el apoyo prestado por los auxiliares de educación era de carácter más general y no iba dirigido a alumnos con dificultades reconocidas, los indicios de efectos positivos eran menos claros y en varios casos la influencia en los resultados era insignificante (Farrell y otros, 2010).

Las intervenciones específicas tempranas que recurren a auxiliares de educación capacitados pueden redundar en mejoras a largo plazo en el aprendizaje de los alumnos rezagados. Una intervención inicial temprana de apoyo a la lectura a cargo de auxiliares de educación en escuelas de Londres demostró que ésta mejoraba las competencias en lectura y tenía efectos positivos a largo plazo para los niños con competencias

muy limitadas en lectoescritura. Los auxiliares capacitados trabajaron durante nueve semanas con grupos de niños de 6 años de edad –los que habían experimentado más dificultades para leer durante el año–, utilizando actividades basadas en las rimas y la fonética. Los resultados de esta intervención inicial fueron que los niños participantes en los grupos constituidos lograron en promedio mejoras en el aprendizaje superiores a las de los alumnos que no habían recibido el apoyo (Savage y Carless, 2005). Las mejoras iniciales en determinadas tareas de alfabetización se mantuvieron a largo plazo y el apoyo específico prestado por los auxiliares de educación redujo la brecha entre los resultados de los niños rezagados y las normas nacionales (Savage y Carless, 2008).

Algunos estudios en los que se han examinado los efectos de los auxiliares de educación y los voluntarios comunitarios en los países de bajos ingresos indican que éstos desempeñan un papel importante en la mejora de los resultados del aprendizaje para los niños desfavorecidos. En Costa Rica, por ejemplo, un programa de tutoría, que recurre a voluntarios de escuelas secundarias para prestar un apoyo estructurado a la lectura destinado a niños en edad preescolar de familias de bajos ingresos, resultó más eficaz para mejorar las competencias en lectura que los materiales suplementarios para los docentes o las actividades de apoyo familiar. Los niños que recibieron la tutoría terminaron el año escolar con calificaciones más altas que los que no lo recibieron. Sin embargo, los efectos de la tutoría fueron mayores cuando ésta se combinó con materiales didácticos suplementarios y apoyo familiar, lo que destaca la importancia de adoptar enfoques integrados (Rolla San Francisco y otros, 2006).

La procedencia cultural o lingüística de los docentes capacitados que enseñan en las escuelas formales es con frecuencia diferente de la de los niños de grupos marginados. El recurso a auxiliares de educación que provienen de las comunidades de los alumnos puede ayudar a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo. En Hong Kong (China), por ejemplo, unos auxiliares de educación bilingües originarios de Asia Meridional desempeñaron un doble papel ayudando a alumnos procedentes también de esa región a aprender el chino y haciendo las veces de mediadores culturales entre la cultura escolar dominante y la de la comunidad de Asia Meridional (Gao y Shum, 2010).

Los voluntarios comunitarios capacitados y apoyados que trabajan junto con los docentes pueden mejorar el aprendizaje de los niños marginados. Un ejemplo de ello es el programa "balsakhi" en la India que prestó apoyo específico a niños de escuelas públicas rezagados con respecto a sus condiscípulos. La enseñanza se centró en la adquisición de competencias básicas en lectoescritura y aritmética prevista en un plan de estudios normalizado elaborado por Pratham, una ONG india. Una voluntaria comunitaria capacitada ("balsakhi" o "amiga de los niños") prestó diariamente apoyo a niños considerados rezagados, muchos de los cuales eran niños que trabajaban y no podían asistir a la escuela con regularidad. Una evaluación efectuada en 2001-2002 mostró que este apoyo tenía un efecto positivo importante en las calificaciones de los alumnos. Los mayores progresos en el aprendizaje se observaron en los niños cuyos resultados eran insuficientes hasta entonces y que eran precisamente los niños con más probabilidades de haber sido escogidos para recibir el apoyo didáctico prestado por la "balsakhi". Al principio del estudio solo el 6% de los alumnos eran capaces de efectuar una suma de dos dígitos, mientras que al final del año la proporción había aumentado al 51% para los niños en clases con "balsakhi", pero solo al 39% en otras clases (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2006; Banerjee y otros, 2005).

Utilización de la tecnología para reducir las disparidades en materia de aprendizaje

La tecnología es un medio que, sin duda alguna, facilita el aprendizaje en la escuela pero que nunca reemplazará la labor de un profesor.

- Carlos, profesor, Santiago (Chile)

Entre las tecnologías que pueden apoyar la enseñanza en el aula, la radio interactiva y los programas de televisión pueden contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje para los grupos marginados y desfavorecidos. Las computadoras y los aparatos electrónicos portátiles pueden complementar, pero no reemplazar, la enseñanza en el aula, siempre que los docentes estén capacitados para sacar el máximo provecho de la tecnología disponible. Ahora bien, para que la tecnología redunde más ampliamente en beneficio del aprendizaje entre los grupos desfavorecidos, los educandos deben tener mejor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela y fuera de ella.

La radio y la televisión pueden contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje

Los programas de radio y televisión pueden ayudar a mejorar el aprendizaje y reducir las disparidades en los resultados para los niños desfavorecidos, en particular aquellos que viven en entornos aislados o marginados. La utilización de la radio y la televisión puede enriquecer la aplicación de los planes de estudios y ayudar a familiarizarse con una segunda lengua. Unos programas bien concebidos pueden permitir una aplicación más flexible de los planes de estudios, contribuir a un mejor aprendizaje en diversos contextos.

Los programas de radio interactivos constituyen un ejemplo perdurable y satisfactorio de la utilización de la tecnología para impartir educación básica a los grupos marginados. Generalizada desde los años 1970 como medio de ampliar el acceso, la radiodifusión ha experimentado un resurgimiento. Varios proyectos bien financiados utilizan la enseñanza interactiva por radio para contrarrestar la escasez de recursos, la formación insuficiente de los docentes y los bajos niveles de resultados de los educandos (Ho y Thukral, 2009). Actividades didácticas interactivas como aprender canciones, movimientos y juegos de rol son presentadas y dirigidas por los profesores de aula o, en contextos no formales, por profesores comunitarios capacitados, que siguen las instrucciones impartidas por radio. Varios de estos programas tienen por objeto redundar en provecho no solo de los educandos sino también de los docentes que pueden aprender nuevos métodos de enseñanza (Fundación Internacional para la Investigación en Aprendizaje Abierto, 2004).

Un examen de 15 proyectos mostró que la enseñanza interactiva por radio se asociaba a mejores resultados de los educandos en inglés y matemáticas en una serie de países en desarrollo, en particular para alumnos de los primeros grados en comunidades de difícil acceso y escuelas en Estados frágiles. En el examen se señalaron tendencias alentadoras a la reducción de las disparidades entre zonas rurales y zonas urbanas en los resultados del aprendizaje, particularmente pronunciadas para los niños de zonas muy remotas. En el Pakistán, por ejemplo, los efectos positivos de los programas de radio interactivos en los resultados del aprendizaje de alumnos de primer grado fueron mayores en las escuelas clasificadas como aisladas. En tales contextos

La enseñanza interactiva por radio se asocia a mejores resultados de los educandos, en particular los alumnos de los primeros grados en comunidades de difícil acceso

CAPÍTULO 7

remotos, la radio permite superar los obstáculos al aprendizaje que constituyen la distancias, el escaso acceso a los recursos y una oferta insuficiente de docentes de calidad y de supervisión y apoyo a los docentes (Ho y Thukral, 2009).

La enseñanza interactiva por radio es también prometedora como estrategia de apoyo a la adquisición de una segunda lengua. En Guinea, el proyecto de niveles fundamentales de calidad y equidad se basa en las tradiciones de narración de cuentos y enseñanza de canciones para alentar a los niños a leer y hablar en francés; en cambio, la alfabetización estándar en francés en Guinea se centra en la recitación y la memorización (Education Development Center, 2006). El programa ha ayudado a reducir las disparidades en los resultados del aprendizaje. Los alumnos de zonas rurales que participaron en el programa obtuvieron calificaciones tan altas o casi tan altas como sus condiscípulos de zonas urbanas en pruebas de francés (Banco Mundial, 2005).

Los programas de radio se pueden incorporar con acierto a contextos formales y no formales, aumentando el acceso a la educación de calidad, como demuestra un proyecto destinado a la primera infancia en Zanzíbar (República Unida de Tanzania). El proyecto de enseñanza por radio para reforzar la educación se estableció en 2006 con objeto de elaborar y experimentar modelos de extensión de la educación de la primera infancia a comunidades marginadas. En 2010 llegaba a más de 20.000 niños de las islas de Pemba y Unguja. El proyecto recurre también a la enseñanza interactiva por radio para desarrollar las competencias básicas de los niños y prepararlos para la enseñanza primaria, utilizando juegos, canciones, cuentos y actividades de resolución de problemas que guardan relación con el plan de estudios de Zanzíbar. Una evaluación efectuada en 2008 indicó que los niños que habían recibido una enseñanza interactiva por radio en contextos formales o no formales habían mejorado globalmente su aprendizaje más que los niños en aulas formales que no había recibido la enseñanza por radio. En términos generales, las mejoras en el aprendizaje relativas al grupo de control fueron un 12% superiores para el grupo no formal y un 15% superiores para el grupo formal. Los resultados muestran también que los niños de las comunidades de Pemba, que tienen ingresos más bajos, menos adultos alfabetizados y menos acceso a los servicios sanitarios y sociales, mejoraron más

su aprendizaje que los niños de Unguja (USAID y Education Development Center, 2009).

La radio puede también prestar apoyo a la educación en Estados frágiles, comprendidos los que acaban de pasar por una situación de conflicto, al hacer posible que los sistemas educativos carentes de infraestructuras, docentes cualificados y materiales didácticos lleguen a un gran número de niños y ofrezcan una segunda oportunidad de recibir educación a los refugiados que retornan y a los jóvenes no escolarizados. Por ejemplo, entre 2006 y 2011, el proyecto de enseñanza interactiva por radio de Sudán del Sur suscitó la participación de más de 473.000 alumnos mediante programas radiales denominados "aldea del aprendizaje" dirigidos al primer y cuarto grados. Las clases, que duraban media hora, guardaban relación con el plan de estudios nacional y comprendían enseñanza en inglés, alfabetización en lengua vernácula, aritmética y competencias para la vida diaria como sensibilización al VIH/SIDA y a los riesgos de las minas antipersonal. Además, el proyecto ha llegado a 55.000 jóvenes no escolarizados con 180 lecciones radiales que difunden el plan de estudios de la enseñanza primaria, así como instrucción cívica, contenido sobre aspectos sanitarios e idioma inglés, por medio de un programa de enseñanza acelerada no formal. En lugares donde no llega la señal de radio, el proyecto distribuyó lectores digitales de MP3 utilizables por docentes capacitados (Leigh and Epstein, 2012).

La enseñanza impartida por televisión, cuyo enfoque es análogo al de la enseñanza interactiva por radio, está generalizada en algunas partes de América Latina, donde se han llevado a cabo varios programas de larga duración y a gran escala. En México, por ejemplo, el programa de "telesecundaria" se inició en 1968 para ampliar el acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria. En 2010, 1,26 millones de estudiantes participaban en el programa (UNESCO, 2012b).

Las aulas digitales pueden mejorar el aprendizaje y subsanar las insuficiencias en conocimientos y competencias de los docentes menos cualificados. Digital Study Hall (sala de estudios digital) es un pequeño proyecto innovador que utiliza las TIC para mejorar la accesibilidad y la calidad de la educación para los niños desfavorecidos de la India y, más recientemente, del Pakistán y Nepal. Proporciona grabaciones vídeo digitales

de clases impartidas por docentes expertos en escuelas de la India correspondientes al plan de estudios nacional. Las grabaciones se distribuyen en DVD a escuelas rurales y escuelas de barrios de viviendas precarias, junto con un televisor, un lector de DVD y una fuente de electricidad, como una batería de automóvil o un convertidor (Digital Study Hall, 2013). Está previsto que los docentes intervengan en las lecciones grabadas y faciliten el aprendizaje interactivo, en tanto que la vídeo ofrece un marco estructurado, un contenido y un modelo pedagógico para docentes menos cualificados. Una evaluación de cuatro escuelas en el estado de Uttar Pradesh, en la India, mostró que, después de ocho meses, el 72% de los alumnos habían mejorado sus calificaciones en las pruebas; de éstos, el 44% tenían un incremento superior al 150% y casi un tercio mejoraron en más del 200% (Sahni y otros, 2008).

Las nuevas tecnologías pueden utilizarse para complementar el aprendizaje de los niños, pero los grupos desfavorecidos necesitan apoyo

Estamos estudiando con teléfonos móviles. Recibimos preguntas a las que tenemos que responder y luego obtenemos la respuesta correcta. Esto me ha ayudado a mejorar mis notas en los exámenes. Me gusta estudiar con el teléfono, me da más entusiasmo para apreciar la lectura.

- Joshua, 14 años de edad, norte de Mathare (Kenya)

El uso innovador de la tecnología puede ayudar a mejorar el aprendizaje enriqueciendo la manera en que los docentes imparten el plan de estudios y estimulando la flexibilidad en el aprendizaje de los alumnos. Un mayor acceso a las computadoras en las escuelas ayuda a reducir la brecha digital entre los grupos de altos y bajos ingresos. Sin embargo, las nuevas tecnologías no pueden reemplazar una buena enseñanza. Las posibilidades de enseñanza asistida por computadora requieren del apoyo del docente. Deben también ir dirigidas a los niños que no disfrutan del mayor acceso a las TIC de que gozan los niños de familias de mayores ingresos y que viven en las ciudades.

Los rápidos adelantos en las TIC y la disponibilidad de computadoras y aparatos móviles han hecho posible que esas nuevas tecnologías se utilicen como herramientas en numerosos países. Sin embargo, la simple introducción de computadoras

en las escuelas no basta para mejorar el aprendizaje; tampoco pueden reemplazar a los profesores como fuente principal de enseñanza en las aulas: varios estudios realizados en Europa y los Estados Unidos han mostrado escasa o ninguna correlación entre una mayor disponibilidad general de TIC en las escuelas y un mejor rendimiento de los alumnos (Sprietsma, 2007). Un estudio experimental reciente de 1.123 alumnos del grado 6 al grado 10 de 15 escuelas de California mostró que no había ningún efecto en los grados o las calificaciones en las pruebas (Fairlie y Robinson, 2013).

En países más pobres, la disponibilidad de una infraestructura de TIC sigue siendo una consideración crucial. Muchos países no pueden todavía apoyar una enseñanza asistida por computadora porque las escuelas carecen de acceso a Internet o, en algunos casos, ni siquiera tienen suministro eléctrico. Ahora bien, habida cuenta de la inversión que se requiere en los países más pobres para conseguir que todas las escuelas tengan suministro eléctrico o acceso a Internet, es poco probable que el uso de las TIC sea tan rentable como gastar más en docentes y reducir el número de alumnos por clase. Los docentes siguen siendo esenciales para impartir los planes de estudios, en particular para los alumnos con resultados insuficientes que necesitan un apoyo adicional.

Las TIC pueden ser más eficaces como medio de mejorar el aprendizaje y reducir las disparidades al respecto si desempeñan un papel complementario, sirviendo de recurso adicional para docentes y alumnos. En un estudio realizado en la India se evaluaron los programas de matemáticas asistidos por computadora, puestos en práctica a la vez como sustituto autónomo de la enseñanza impartida normalmente en un programa dentro de la escuela y como programa extraescolar destinado a reforzar la capacidad de los docentes para impartir el plan de estudios. Los resultados mostraron que el programa dentro de la escuela, lejos de propiciar mejores calificaciones, en realidad hizo que los alumnos aprendieran considerablemente menos de lo que hubieran aprendido de otra manera. En cambio, la utilización del programa extraescolar para complementar la enseñanza normal contribuyó a que los alumnos consiguieran mejorar su aprendizaje, en particular aquellos con resultados insuficientes (Linden, 2008).

La introducción de computadoras en las escuelas no puede reemplazar a los profesores como fuente principal de enseñanza en las aulas

CAPÍTULO 7

Un programa ejecutado en zonas rurales de la India mostró que los alumnos con mejores resultados eran más capaces de aprovechar las ventajas del aprendizaje móvil

La capacidad de los docentes para utilizar las TIC como recurso pedagógico cumple una función decisiva en la mejora del aprendizaje. Un estudio realizado en el Brasil mostró que la introducción de laboratorios computacionales en las escuelas tenía un efecto negativo en el rendimiento de los alumnos de por sí, pero que la utilización de Internet por parte de los docentes como recurso pedagógico para apoyar una enseñanza y un aprendizaje innovadores en el aula daba como resultado mejores calificaciones en las pruebas, especialmente en matemáticas (Sprietsma, 2007).

Los niños de familias de bajos ingresos pueden beneficiarse del acceso a una enseñanza asistida por computadora que comprenda programas informáticos interactivos bien concebidos que propicien la adquisición de cualificaciones y de las competencias previstas en el plan de estudios. Un estudio a pequeña escala realizado en escuelas en zonas de bajos ingresos de Tel Aviv (Israel) mostró que los alumnos de quinto grado que utilizaban un programa de actividades didácticas interactivas asistidas por computadora, impartido mediante computadoras portátiles individuales, habían logrado mejoras en el aprendizaje mucho más importantes que los alumnos que recibían la enseñanza en un entorno tradicional. El programa informático especialmente diseñado, ajustado al plan de estudios nacional, permitió a los docentes proporcionar distintos materiales a los alumnos con diferentes niveles de rendimiento y dejarlos trabajar según sus propias capacidades (Rosen y Manny-Ikan, 2011).

El uso eficaz de las TIC para el aprendizaje exige considerar detenidamente la manera en que el acceso global de los alumnos a la tecnología incide en los resultados del aprendizaje. Los niños de grupos de bajos ingresos tienen menos probabilidades de estar en contacto con las TIC fuera de la escuela y pueden, por lo tanto, tardar más en adaptarse a ellas. En países de bajos ingresos, la brecha digital suele ser muy honda y se requieren estrategias para procurar que el contacto con las TIC fuera de la escuela no exacerbe las disparidades en detrimento de los grupos desfavorecidos. En Rwanda un estudio mostró que el 79% de los alumnos que utilizaban computadoras en las escuelas secundarias habían utilizado previamente las TIC e Internet fuera de la escuela (principalmente en cafés Internet) para diversas actividades y que este contacto adicional reforzaba su aprendizaje en la escuela. En cambio,

las niñas y los niños de las zonas rurales se hallaban en desventaja porque tenían menos probabilidades de tener acceso a cafés Internet u otros recursos de TIC en sus comunidades (Rubagiza y otros, 2011; Were y otros, 2009).

Un medio prometedor de aumentar la accesibilidad de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje es el "aprendizaje móvil", esto es, la utilización de teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos portátiles, como los lectores de MP3. Los teléfonos móviles son tal vez los aparatos que ofrecen el mayor potencial para la enseñanza basada en las TIC, en particular en los países de bajos ingresos donde son con frecuencia la única tecnología ampliamente disponible. Los teléfonos móviles no requieren el mismo nivel de infraestructura que las computadoras, sus redes están más ampliamente disponibles y los teléfonos tienen cada vez más acceso a Internet y capacidades de vídeo. Con todo, si bien pueden aumentar las posibilidades de aprendizaje, estas nuevas tecnologías tienen que adaptar el contenido didáctico y la praxis pedagógica a las distintas necesidades de los educandos, especialmente los alumnos más deficientes.

En las zonas rurales de la India, un programa extraescolar para niños de familias de bajos ingresos recurrió a juegos en teléfonos móviles para apoyar el aprendizaje del idioma inglés. Se impartieron sesiones de dos horas durante 38 días en total. El resultado fue el logro de considerables mejoras del aprendizaje en la ortografía de nombres sustantivos comunes en inglés. Ahora bien, las mejoras en el aprendizaje fueron más importantes para los niños de los grados más avanzados cuyas competencias básicas eran más sólidas. Como los alumnos con mejores resultados son más capaces de aprovechar las ventajas del aprendizaje móvil, es preciso prestar mayor atención a la elaboración de programas informáticos y otros mecanismos de apoyo que incluyan a los educandos más rezagados (Kam y otros, 2009).

Superar el nivel elemental: las competencias transferibles para una ciudadanía mundial

Si bien es esencial que todos los niños y jóvenes adquieran competencias básicas, para realizarse plenamente necesitan también aprender a ser ciudadanos del mundo responsables, y las escuelas tienen que ser capaces de ayudarlos a lograr este cometido. La educación para una ciudadanía mundial comprende cuestiones como la sostenibilidad medioambiental y la consolidación de la paz, que exigen competencias primordiales transferibles como el pensamiento crítico, la comunicación, la cooperación, la resolución de problemas, la solución de conflictos, el liderazgo y la promoción, así como el fomento de valores fundamentales como la tolerancia, la valorización de la diversidad y la responsabilidad cívica. Es esencial que estos temas estén integrados en los planes de estudios de tal manera que guarden relación con la situación de los niños y los motiven, en particular a aquellos que viven en circunstancias difíciles. Los temas y competencias de dimensión mundial pueden revestir mayor pertinencia adaptándolos a los contextos nacionales y locales y a las situaciones de la vida real, enseñando los valores fundamentales a todo lo largo del plan de estudios.

Un estudio encargado para este Informe muestra en qué medida los países destacan la necesidad de tales competencias transferibles en sus planes de estudios nacionales. La comunicación y la competencia social fueron las más evidentes: de 88 países, 71 incluyen estas competencias en sus planes de estudios. Se hace hincapié también en la resolución de problemas (en 55 países), la creatividad (52) y el uso de las TIC (51). Aproximadamente la mitad de los países incorporan la competencia cívica, la colaboración, el pensamiento crítico y el espíritu emprendedor en sus marcos curriculares y documentos normativos (Amadio, 2013).

Promover actitudes y comportamientos responsables frente al medio ambiente

Los planes de estudios que aspiran a mejorar la comprensión de las explicaciones científicas sobre el cambio climático y otras preocupaciones medioambientales pueden aumentar los conocimientos, concienciar y propiciar actitudes y

comportamientos que atenúen los daños al medio ambiente. Los alumnos de los países de la OCDE con mejores puntuaciones en ciencias demostraron también un mayor sentido de la responsabilidad con respecto al desarrollo sostenible (Bybee, 2008).

Los conocimientos sobre el medio ambiente y sus aplicaciones prácticas resultan más eficaces cuando se integran en las asignaturas existentes en los planes de estudios. Un enfoque integrado contribuye también a la adquisición de competencias transferibles importantes para el desarrollo sostenible, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el respeto de las personas y el medio ambiente. El estudio de los planes de estudios nacionales encargado para este Informe muestra que 57 de 88 países adoptan un enfoque transversal para la enseñanza de la sostenibilidad y las cuestiones medioambientales (Amadio, 2013).

Un enfoque interdisciplinario que comprenda actividades educativas prácticas pertinentes a nivel local puede propiciar la comprensión del medio ambiente por parte de los alumnos y la adquisición de competencias para la promoción del desarrollo sostenible. Entre 1999 y 2004 Alemania introdujo un programa interdisciplinario conocido como BLK-21 en unas 200 escuelas secundarias a fin de fomentar el aprendizaje participativo y brindar a los alumnos la oportunidad de trabajar juntos en torno a proyectos innovadores en favor de un modo de vida sostenible. Una evaluación mostró que los alumnos participantes en el programa habían adquirido una mejor comprensión del desarrollo sostenible que sus condiscípulos, y entre el 75% y el 80% de los alumnos declararon haber adquirido competencias transferibles, como visión de futuro y trabajo en equipo, que los ayudaban a evaluar y resolver problemas en materia de desarrollo sostenible (de Haan, 2006).

Las actividades educativas que establecen nexos entre los planes de estudios y la resolución de problemas locales y concretos tienen más probabilidades de suscitar actitudes y comportamientos positivos frente al medio ambiente. Los enfoques escolares integrales que refuerzan el aprendizaje mediante demostraciones prácticas de modos de vida sostenibles constituyen un modelo prometedor (Choi y otros, 2013). La iniciativa "EcoEscuela" en Sudáfrica, por ejemplo, otorga certificaciones a las escuelas que combinan el aprendizaje y las actividades prácticas sobre

La educación para una ciudadanía mundial exige competencias transferibles como pensamiento crítico, comunicación, cooperación, resolución de problemas y solución de conflictos

CAPÍTULO 7

el medio ambiente. Los métodos de enseñanza y aprendizaje prácticos y los proyectos escolares integrales se utilizan para establecer nexos entre los planes de estudios y actividades concretas como la adopción de sistemas de reciclado y captación de agua en las escuelas, la utilización de fuentes de energía alternativas para cocinar, la limpieza de espacios públicos, la creación de jardines con plantas indígenas y la plantación de árboles (Wildlife and Environment Society of South Africa, 2013). Las escuelas participantes señalaron una mayor conciencia sobre el medio ambiente y mejores prácticas relativas a la sostenibilidad en la escuela y en los hogares (Rosenburg, 2008).

En Burundi, un programa de ciudadanía responsable mejoró las relaciones entre alumnos y entre profesores y alumnos

Las estrategias de empoderamiento de los niños mediante actividades de comunicación y promoción pueden conducir también a iniciativas prácticas que reducen su vulnerabilidad al riesgo. En Filipinas, país propenso a los desastres naturales, la firme voluntad del Gobierno y proveedores no estatales de integrar la reducción de riesgos de desastre en el sector de la educación ha permitido que los niños contribuyan activamente a que sus comunidades sean más seguras (Recuadro 7.7).

La educación para la consolidación de la paz

Voy a la escuela y me gusta porque crea relaciones y construye una comunidad. Uno puede encontrarse con un kikuyu o un turkana y relacionarse con ellos. No hay ningún tribalismo aquí.

– Diansu, 13 años de edad, condado de Turkana (Kenya)

Los programas de educación cívica y consolidación de la paz que hacen hincapié en la inclusión y la solución de conflictos pueden propiciar entornos de aprendizaje positivos y apoyar los derechos individuales. Un ejemplo de ello es el programa de ciudadanía responsable en Burundi, cuya finalidad es facilitar la integración de los refugiados que regresan a su país en las escuelas secundarias. Iniciado en 2009, el programa se llevó a cabo mediante talleres comunitarios y se centró en competencias básicas como comunicar eficazmente, incluir a otros y mediar en conflictos. El plan de estudios se imparte recurriendo al aprendizaje participativo y la enseñanza interactiva, así como mediante programas de radio y representación de obras teatrales montadas por los alumnos. Todo ello alentó a los participantes

Recuadro 7.7: Apoyo a la reducción de riesgos de desastre dirigida por los niños en Filipinas

Filipinas padece tifones, inundaciones, sequías, ciclones, terremotos, desprendimientos de tierra, erupciones volcánicas y otros peligros naturales. En 2007 el Ministerio de Educación concedió prioridad a programas y proyectos de reducción de riesgos de desastres naturales. Esta iniciativa, en la que participan asociados internacionales, comprende la integración de la reducción de riesgos de desastre en los planes de estudios escolares.

Los niños aprenden acerca de la adaptación al cambio climático y sobre cómo reducir su vulnerabilidad a los desastres al tiempo que estudian las asignaturas previstas, entre ellas las ciencias y los estudios sociales. Los materiales didácticos comprenden cuadernos de ejercicios con información práctica sobre lo que se debe hacer durante un desastre y después de él, utilizando técnicas como el simulacro de desastres y siniestros, y la planificación familiar en caso de desastre. El aprendizaje y la concienciación se apoyan mediante actividades centradas en los niños como la enseñanza de canciones y poemas, los juegos de rol, los acertijos, los títeres y la pantomima.

El teatro local es una importante actividad cultural en Filipinas. Un programa denominado “Plan internacional” ha alentado a los niños a utilizar este medio de expresión para comunicar lo que han aprendido y compartir información sobre los posibles peligros y las soluciones prácticas para sus comunidades. El teatro constituye también una terapia psicológica para los niños supervivientes de desastres. Se empodera a los niños para que desempeñen un papel activo en sus escuelas y comunidades y promuevan el cambio. En Santa Paz, en la parte meridional de la provincia de Leyte, por ejemplo, los niños ejercieron presión para el traslado de su escuela de un lugar inseguro a otro más seguro, organizaron campañas de seguridad escolar y participaron en las reuniones de los consejos locales de coordinación en caso de desastre.

Fuentes: Plan International (2008); Selby y Kagawa (2012).

a aprender de experiencias personales y extraer enseñanzas de ellas. El objetivo era suscitar la responsabilidad personal y cívica. Una evaluación efectuada casi dos años después del inicio del programa mostró varias mejoras en las relaciones entre alumnos y entre profesores y alumnos. Los docentes capacitados abandonaron los castigos corporales, se consultó a los alumnos sobre las reglas escolares, aumentó la aplicación de métodos de enseñanza participativos, se debatieron más libremente cuestiones como la violencia sexual y la corrupción, y los alumnos

actuaron de mediadores en conflictos menores en la escuela y en la comunidad (Servas, 2012).

La elaboración y aplicación de planes de estudios que propicien un mejor entendimiento y una paz duradera requieren un compromiso por parte del gobierno y apoyo político y promoción, en particular en sociedades tradicionalmente divididas. Es importante promulgar una legislación para la aplicación significativa y a largo plazo de estas medidas, e impulsar procesos más amplios de reforma de los planes de estudios. Los planes de estudios y los métodos de enseñanza tendenciosos pueden agravar las tensiones y la exclusión y ser factores importantes de conflicto (UNICEF, 2011). El examen crítico de los planes de estudios es una primera medida necesaria para corregir los prejuicios históricos e impartir una enseñanza sobre los conflictos del pasado respetando múltiples puntos de vista (Cole, 2012). La elaboración de planes de estudios en consulta con los alumnos, las familias y los dirigentes de las comunidades puede permitir que se responda mejor a las necesidades de los docentes y los alumnos y que la introducción de nuevos planes de estudios sea menos objeto de acusaciones de manipulación política.

Este planteamiento se utilizó en el programa de ciudadanía local y mundial de Irlanda del Norte, cuya finalidad era facilitar la inclusión de la educación para la ciudadanía en los planes de estudios. La iniciativa recibió buena acogida en cuanto a su aceptación e integración en los entornos escolares y su efecto en la concienciación, las actitudes y los comportamientos de los alumnos frente a las cuestiones relativas a la ciudadanía. Se introdujo como programa escolar integral impartido a través de una combinación de asignaturas diferenciadas y planificadas integradas en los planes de estudios, y de actividades extracurriculares. El objeto era que los alumnos adquirieran los conocimientos y las competencias para reflexionar de modo crítico sobre problemas contemporáneos y

tomar decisiones fundamentadas sobre cómo comportarse. En 2007 la legislación estableció el programa de ciudadanía local y mundial como parte del plan de estudios reglamentario, asignando al gobierno la responsabilidad de incluirlo en los programas de formación de los docentes (Arlow, 2012). Como resultado de este planteamiento, los alumnos se interesaron más en los asuntos políticos locales e internacionales y sus expectativas con respecto al logro de entornos democráticos en las escuelas aumentaron. La percepción de las relaciones comunitarias pasó a ser también más positiva (O'Connor y otros, 2008).

Conclusión

En su conjunto, los capítulos de este Informe contienen los ingredientes de un impulso mundial en favor de un planeta en el que los niños no solo vayan a la escuela, sino además adquieran en ella las competencias y los conocimientos necesarios para desarrollar plenamente su potencial. En el Capítulo 4 se muestra que numerosos niños de todo el mundo no están adquiriendo los conocimientos básicos, en especial aquellos que empiezan con desventaja y discriminación debido a la pobreza, su lugar de residencia, su sexo, su origen étnico o la lengua que hablan. En los Capítulos 5 y 6 se examinan los medios de mejorar la calidad de la enseñanza para brindar a todos los alumnos mejores oportunidades.

Para lograrlo, empero, se necesitan buenos docentes que dispongan de las herramientas adecuadas. En este capítulo se han expuesto los medios de corregir las deficiencias en el aprendizaje facilitando a los docentes esas herramientas: planes de estudios concebidos para responder a la necesidad de que todos los alumnos adquieran competencias básicas y competencias transferibles, y estrategias de evaluación que puedan utilizarse para prestar apoyo suplementario a quienes más lo necesitan.

Para tener éxito, los buenos docentes necesitan planes de estudio concebidos para responder a las necesidades de todos los alumnos



Recomendaciones

An outdoor class in Turkana County, northwestern Kenya. Teacher education needs to prepare teachers for such remote schools.



Liberar el potencial de los maestros para superar la crisis del aprendizaje	335
1. Atender a la falta de docentes	335
2. Atraer a la enseñanza a los mejores candidatos.....	335
3. Formar a docentes para atender las necesidades de todos los niños.....	336
4. Preparar a educadores y tutores de docentes para prestar ayuda a éstos	336
5. Destinar a los docentes adonde más se los necesita.....	337
6. Ofrecer una carrera y una remuneración competitivas para retener a los mejores docentes	337
7. Mejorar la gestión de los docentes para obtener la mayor repercusión.....	337
8. Proporcionar a los docentes planes de estudios innovadores para mejorar el aprendizaje.....	338
9. Fomentar las evaluaciones en las aulas para ayudar a los docentes a reconocer cuáles son los alumnos que corren el riesgo de no aprender y prestarles apoyo.....	339
10. Proporcionar mejor información sobre los docentes capacitados	339
Conclusión	340

Liberar el potencial de los maestros para superar la crisis del aprendizaje

Las posibilidades de educación de los niños no deberían estar determinadas nunca por el lugar donde crecen, los ingresos de sus padres, su origen étnico, su sexo o su eventual discapacidad. Sin embargo, en la cuarta parte de los países del mundo, menos de la mitad de los niños están adquiriendo las competencias básicas en lectoescritura y aritmética y aproximadamente el 80% de quienes no las están adquiriendo viven en el África subsahariana. En total, 250 millones de niños no están aprendiendo los conocimientos básicos. Es necesario adoptar medidas urgentes para que estos niños no se conviertan en una generación perdida.

De la manera en que los gobiernos y los organismos donantes respondan a esta crisis dependerá que se pueda lograr una educación de buena calidad para todos. Las disparidades en el aprendizaje aparecen tempranamente en la vida, aun antes de que los niños empiecen a ir a la escuela, por lo que es esencial velar por que todos los niños reciban educación preescolar y luego una enseñanza primaria de buena calidad en los primeros grados. Si los niños aprenden a leer con comprensión y a entender cálculos aritméticos básicos para cuando finalizan la enseñanza primaria, tienen entonces las bases para realizar ulteriores progresos en la educación y adquirir las competencias que necesitan para obtener buenos empleos.

Para adquirir esas competencias básicas, los niños necesitan docentes capacitados y motivados. En este Informe se señalan cuáles son las 10 reformas de la enseñanza más importantes que los responsables de la formulación de políticas deberían introducir a fin de lograr un aprendizaje para todos equitativo.

1 Atender a la falta de docentes

Muchos países, especialmente los más pobres, padecen de escasez crónica de docentes. Es esencial que los encargados de la formulación de políticas apliquen estrategias para contratar nuevos docentes y capacitarlos, asignarles destino y retenerlos. Es particularmente importante que en los 29 países donde se prevé no contar con suficientes docentes para lograr la enseñanza primaria universal antes de 2030, los gobiernos, con el apoyo de los organismos donantes, redoblen esfuerzos para reducir la escasez de docentes. La necesidad de docentes suplementarios se vuelve aún más apremiante cuando la escasez de profesores comprende también el primer ciclo de la enseñanza secundaria. A fin de lograr que este ciclo sea universal para 2030 –fecha límite probable de la próxima serie de objetivos mundiales– con 32 alumnos por docente, se necesitarán otros 5,1 millones de profesores, la mitad de ellos en el África subsahariana. En Asia Meridional y Occidental se necesita 1 millón de profesores de escuela secundaria suplementarios. Así pues, los países de estas regiones deben poner en práctica políticas que empiecen a enjugar este inmenso déficit.

2 Atraer a la enseñanza a los mejores candidatos

Los niños necesitan tener a los mejores docentes para optimizar sus oportunidades de aprendizaje. Estos docentes deben ser de procedencias muy variadas que reflejen la diversidad de los educandos. Es indispensable que hayan recibido por lo menos una buena educación secundaria. Se deben contemplar

Recomendaciones

medidas de discriminación positiva para atraer a más mujeres a la enseñanza. Para aumentar el acervo de docentes de sexo femenino mejor formados, los responsables de la formulación de políticas deberán procurar también mejorar el acceso de las niñas a la enseñanza secundaria, especialmente en las zonas desfavorecidas.

Además, se deberá centrar la atención en la contratación y formación de docentes de grupos desfavorecidos, como las minorías étnicas, para que desempeñen su labor en sus propias comunidades. Dichos docentes, conocedores del contexto cultural y de la lengua vernácula, pueden hacer que aumente el número de niños desfavorecidos que aprenden.

3 Formar a docentes para atender las necesidades de todos los niños

Todos los docentes han de recibir una formación que les permita responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, en particular los procedentes de medios desfavorecidos. Muchos candidatos a la docencia se contratan con conocimientos insuficientes en algunas asignaturas porque han recibido también una educación de baja calidad. En vez de dejar que este problema se atienda mediante la formación permanente, los responsables de la formulación de políticas deberán resolverlo mediante programas de educación de los docentes previa al empleo de buena calidad.

La formación previa al empleo debe dotar a los docentes de las competencias necesarias para enseñar a los niños a leer y a comprender operaciones aritméticas elementales en los primeros grados. Los profesores capacitados no tendrán el conjunto de competencias necesarias para mejorar el aprendizaje de todos los niños si no cuentan con el tiempo suficiente para aprender a enseñar en aulas reales. Por consiguiente, los responsables de la formulación de políticas deben velar por que una experiencia suficiente de la enseñanza en el aula forme parte integral de la formación necesaria para llegar a ser un docente capacitado.

En sociedades étnicamente diversas, en las que la utilización de la lengua vernácula como lengua de instrucción desempeña un papel esencial para la adquisición de las competencias básicas, los docentes deben aprender a enseñar en más de un idioma. Los programas de formación de docentes deberán prepararlos también para impartir una enseñanza a alumnos de distintos grados y edades en una misma aula, y para comprender cómo sus actitudes frente a las diferencias de género pueden afectar los resultados del aprendizaje.

Más generalmente, todos los docentes deben tener acceso a una formación permanente para desarrollar y fortalecer sus competencias pedagógicas. Dicha formación debe perfeccionar las competencias prácticas de los docentes, especialmente en métodos de enseñanza y evaluación de apoyo a los educandos desfavorecidos, y mantenerlos al día con respecto a las innovaciones en los planes de estudios.

La capacidad de muchos programas de formación de docentes dista mucho de ser suficiente para responder a la necesidad de formar a un gran número de docentes. Deberán fomentarse también los planteamientos innovadores como la formación de docentes a distancia, combinados con la formación y la tutoría presenciales, a fin de extender la formación de docentes previa al empleo y permanente a un mayor número de docentes y acelerar los avances hacia una educación de buena calidad para todos.

4 Preparar a educadores y tutores de docentes para prestar ayuda a éstos

En términos generales, la formación de los formadores de docentes se ha ignorado en gran medida. El resultado es que la mayoría de ellos tienen escasos conocimientos y experiencia de lo que son los problemas reales de la enseñanza en el aula. Los responsables de la formulación de políticas deben asignar alta prioridad a la formación de formadores de docentes, velando

por que estos educadores estén suficientemente familiarizados con las necesidades de aprendizaje en el aula de quienes enseñan en circunstancias difíciles.

Una vez que los docentes están cualificados para enseñar, el apoyo profesional que reciban en las primeras fases de su carrera es esencial para que su enseñanza sea eficaz. Los responsables de la formulación de políticas deben velar por que tutores capacitados ayuden a los docentes recién cualificados a plasmar los conocimientos pedagógicos en actividades que mejoren el aprendizaje de todos los niños.

5 Destinar a los docentes adonde más se los necesita

Contratar a los mejores docentes e impartirles la mejor formación no servirá de mucho si éstos no enseñan en las zonas donde más se los necesita. Las zonas pobres y remotas con frecuencia no atraen a los mejores docentes debido a infraestructuras deficientes y condiciones de trabajo difíciles. Para alentar a docentes capacitados a que acepten puestos en zonas desfavorecidas, se les propondrá una remuneración adecuada, gratificaciones, buenas viviendas y apoyo en forma de posibilidades de desarrollo profesional. En zonas remotas o rurales con grave escasez de docentes, los gobiernos han de contratar además a docentes en el plano local y proporcionarles formación permanente a fin de que todos los niños, cualquiera que sea el lugar donde viven, tengan profesores capaces de mejorar su aprendizaje.

6 Ofrecer una carrera y una remuneración competitivas para retener a los mejores docentes

En muchos países de bajos ingresos resulta difícil aumentar sustancialmente los sueldos de los profesores debido a limitaciones presupuestarias. No obstante, los gobiernos deben hacer todo lo posible por que la remuneración de los docentes sea más

competitiva. Pagar bajos sueldos a los docentes constituye un mensaje negativo para la sociedad acerca del valor de la contribución de los docentes a la calidad de la educación. En algunos países pobres, los docentes apenas ganan lo suficiente para mantener a sus familias por encima del umbral de pobreza. A fin de contratar a los mejores docentes y retenerlos, su remuneración debe ser equiparable a la de profesionales de oficios comparables para evitar el riesgo de que los docentes se desmotiven o abandonen la profesión.

Los programas de remuneración en función del rendimiento se deben examinar con cautela, pues tienden a menudo a recompensar a los docentes que ya enseñan en buenas escuelas a alumnos que obtienen buenos resultados. En última instancia, esos programas pueden desincentivar a los docentes de enseñar a alumnos que afrontan dificultades de aprendizaje, comprendidos los que viven en comunidades pobres.

Deberá ofrecerse una carrera y una remuneración atractivas como incentivos para todos los docentes, y en especial para reconocer los méritos de los docentes que trabajan en zonas apartadas y los que imparten enseñanza a niños desfavorecidos.

7 Mejorar la gestión de los docentes para obtener la mayor repercusión

Se deberá asignar la máxima prioridad a políticas de gestión de los docentes que reconozcan y recompensen su buen comportamiento, pero es también necesario hacer frente a los comportamientos contrarios a la ética profesional como el absentismo, el que impartan clases particulares a sus alumnos o la violencia sexista.

Los gobiernos deben trabajar en asociación estrecha con los sindicatos de docentes para formular políticas, solicitar su opinión sobre estrategias encaminadas a prestar apoyo a los educandos que no obtienen buenos

Recomendaciones

resultados y sobre la adopción de códigos de conducta eficaces. Esos códigos han de referirse explícitamente a la violencia contra los alumnos, haciendo que las sanciones estén en conformidad con las disposiciones legales que definen los derechos de los niños y su protección. Se deberán aplicar una serie de sanciones, como la suspensión y la prohibición de ejercer, para hacer frente a casos graves de comportamiento indebido de los docentes.

Las ausencias de los docentes suelen denotar desaliento e insatisfacción en el trabajo. Para levantar el ánimo y reducir el absentismo es indispensable mejorar sus condiciones de trabajo, velar por que no estén abrumados con tareas ajenas a la enseñanza y brindarles acceso a una atención médica apropiada.

Cuando los docentes imparten clases particulares a sus propios alumnos, los que más sufren son los alumnos más pobres porque sus familias no pueden permitirse recurrir a esa ayuda y porque su profesor suele dedicar menos tiempo en el aula al plan de estudios previsto. En algunos casos, la causa principal de ello es la baja remuneración de los docentes, por lo que la mejora de los sueldos de los profesores es una manera de contribuir a resolver este problema. La prohibición completa de las clases particulares impartidas por los docentes puede resultar difícil de imponer, pero por lo menos no se debería permitir que los docentes den clases privadas a alumnos a los que ya imparten enseñanza en el aula. Formular directrices claras al respecto debería posibilitar que los docentes no sacrifiquen el tiempo que hubieran debido dedicar a la enseñanza en el aula para enseñar el programa de estudios en clases particulares.

Los gobiernos deben también invertir en el fortalecimiento de la dirección de las escuelas. Se necesita una dirección enérgica de las escuelas para prestar apoyo profesional a los docentes y velar por que éstos proporcionen un apoyo equitativo a todos los alumnos.

8 Proporcionar a los docentes planes de estudios innovadores para mejorar el aprendizaje

Los docentes necesitan verse respaldados por estrategias curriculares inclusivas y flexibles destinadas a atender las necesidades de los niños de grupos desfavorecidos, comprendidos los que han tenido que interrumpir su escolarización. Se debe apoyar a los docentes y los auxiliares de educación mediante contenidos de programa y métodos de enseñanza que no solo mejoren el aprendizaje sino que también reduzcan las disparidades al respecto, permitiendo a los alumnos que obtienen resultados insuficientes ponerse al nivel de los demás.

Los responsables de la formulación de políticas deberán velar por que el plan de estudios del primer grado esté centrado en la adquisición de competencias básicas sólidas para todos, su enseñanza se imparta en una lengua que los niños puedan comprender y cuente con los recursos apropiados.

Es importante que las expectativas de los programas se ajusten a las capacidades de los educandos, ya que los programas de estudios demasiado ambiciosos son un freno a lo que pueden conseguir los docentes al ayudar a los niños a realizar progresos.

En países con una gran población de niños y jóvenes no escolarizados, los gobiernos y los donantes deben asignar prioridad a invertir en programas de aprendizaje acelerado de segunda oportunidad, y a contratar a docentes dotándolos de las competencias necesarias para impartirlos.

En muchos países, la tecnología se está utilizando para complementar y mejorar el aprendizaje de los niños. Para aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas, se debe enseñar a los docentes, en contextos tanto formales como no formales, a utilizar

esos recursos de manera innovadora y eficaz procurando que la tecnología sea accesible para todos.

No basta con que los niños adquieran competencias básicas en la escuela. Un programa de estudios que estimule un aprendizaje interdisciplinario y participativo es indispensable para fomentar competencias transferibles que promuevan una ciudadanía mundial.

9 Fomentar las evaluaciones en las aulas para ayudar a los docentes a reconocer cuáles son los alumnos que corren el riesgo de no aprender y prestarles apoyo

Los docentes necesitan haber adquirido sólidas competencias en materia de evaluaciones basadas en las aulas para reconocer cuáles son los educandos que están en dificultades y prestarles ayuda. La formación previa al empleo y la formación permanente deben capacitar a los docentes en el uso de las herramientas de evaluación para detectar lo antes posible las dificultades de aprendizaje y utilizar las estrategias apropiadas para superarlas.

Los alumnos pueden hacer progresos considerables si se les brindan oportunidades de supervisar su propio aprendizaje. Se debe dotar a los docentes de competencias para ayudar a los alumnos a evaluar y supervisar sus propios progresos.

El apoyo complementario especial gracias a auxiliares de educación capacitados o voluntarios de la comunidad es otro modo de mejorar el aprendizaje de los alumnos que corren el riesgo de quedar rezagados con respecto a los demás.

10 Proporcionar mejor información sobre los docentes capacitados

Para lograr una educación de buena calidad para todos es esencial saber cuántos docentes capacitados tiene cada país y cuántos más se necesitan, pero en numerosos países pobres se carece a menudo de una información fiable al respecto.

Los países deberán invertir en el acopio y el análisis de datos anuales sobre el número de docentes capacitados disponibles en distintas partes del país, comprendidas las características como el sexo, el idioma, el grupo étnico o la discapacidad, en todos los niveles de la educación. Esos datos deberán verse complementados con información sobre la capacidad de los programas de formación de docentes, con una evaluación de las competencias que deben adquirir los docentes gracias a ellos. Así como se dispone de normas acordadas en el plano internacional para la enseñanza primaria y secundaria, se deben establecer normas análogas para los programas de formación de docentes. Esa información permitirá a los gobiernos nacionales y a la comunidad internacional supervisar la calidad del personal docente y planificar más eficazmente a fin de responder a la demanda de docentes capacitados.

Se necesitan también más datos, y de mejor calidad, sobre los sueldos de los docentes en los países de ingresos bajos y medianos, a fin de que los gobiernos nacionales y la comunidad internacional puedan comprobar cuán bien pagados están los docentes y sensibilizar a la opinión mundial con respecto a la necesidad de remunerarlos suficientemente. Los datos sobre los sueldos de los docentes correspondientes a los países de la OCDE, por ejemplo, permiten analizar las diferencias entre los sueldos iniciales y lo que los profesores ganan al cabo de 15 años. Esto constituye una información útil sobre la relación entre la estructura salarial

Recomendaciones

y las perspectivas de carrera, y posibilita la comparación con otras profesiones.

Conclusión

Si se quiere acabar con la crisis del aprendizaje, todos los países, ricos y pobres, han de procurar que todos los niños puedan tener acceso a un docente bien capacitado y motivado. Las 10 estrategias expuestas aquí están basadas en datos correspondientes a políticas, programas y estrategias que han tenido éxito en una amplia variedad de países y entornos educativos. Al poner en práctica esas reformas de la enseñanza, los países podrán velar por que todos los niños y jóvenes, en particular los desfavorecidos, reciban la educación que necesitan para realizar su potencial y llevar una vida que les haga sentirse realizados.

Improving the scores: A mathematics class in one of the poorest areas of London. Thanks to strong teaching policies, the school records outstanding results.





Conocimientos locales: En Escola Canadá, Río de Janeiro (Brasil), una maestra utiliza una receta de pastel de maíz típica de la zona para explicar las cantidades en una clase de matemáticas

Anexo

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

Introducción	344
--------------------	-----

Cuadros Estadísticos

Introducción	347
Cuadro 1:	354
Cuadro 2:	358
Cuadro 3a:	366
Cuadro 3b:	370
Cuadro 4:	378
Cuadro 5:	386
Cuadro 6:	394
Cuadro 7:	402
Cuadro 8:	410
Cuadro 9:	418
Cuadro 10:	422

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción	431
Cuadro 1: Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral.....	433
Cuadro 2: Ayuda bilateral y multilateral a la educación	434
Cuadro 3: Beneficiarios de la ayuda a la educación.....	436

Glosario	442
-----------------------	-----

Siglas	446
---------------------	-----

Bibliografía	449
---------------------------	-----

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos

El Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE) es un índice compuesto que presenta un panorama de los avances globales de los sistemas educativos nacionales en la consecución de la Educación para Todos¹. Debido a las limitaciones en materia de disponibilidad de datos, el IDE estándar solo comprende cuatro de los seis objetivos. El valor del IDE estándar para un país determinado es la media aritmética de los cuatro componentes siguientes:

- la enseñanza primaria universal (objetivo 2), medida por la tasa neta de escolarización ajustada en primaria;
- la alfabetización de adultos (objetivo 4), medida por la tasa de alfabetización de las personas de 15 años y más;
- la paridad e igualdad entre los sexos (objetivo 5), medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG), que es el promedio de los índices de paridad entre los sexos (IPS) de las tasas brutas de escolarización en la enseñanza primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos²;
- La calidad de la educación (objetivo 6), medida por la tasa de supervivencia escolar hasta el quinto grado de primaria³;

El valor del IDE oscila entre 0 y 1. La cifra 1 representa la plena realización de la EPT en los cuatro objetivos.

El IDE en 2011

De 205 países, 115 disponen de los datos sobre los cuatro indicadores necesarios para calcular el IDE estándar para el año escolar que finalizó en 2011.

1. En el sitio web del Informe se puede obtener información complementaria sobre el IDE, su metodología y datos sobre sus componentes.

2. Cuando se expresa como la proporción niñas (mujeres)/niños (hombres) en las tasas de escolarización o de alfabetización, puede ser superior a 1 si las niñas o mujeres escolarizadas o alfabetizadas son más numerosas que los niños o los hombres. En tales casos, y a efectos del cálculo del IEG cuando todos los valores deben ir de 0 a 1, el IEG se calcula invirtiendo la fórmula estándar del IPS de M/H (excedente de mujeres con respecto a los hombres) a H/M (excedente de hombres con respecto a las mujeres). Esto permite que el IEG permanezca por debajo de 1 sin dejar de mantener su capacidad de mostrar las disparidades entre los sexos. Una vez efectuados todos los ajustes necesarios, el IEG se obtiene calculando un simple promedio de los tres IPS.

3. A falta de indicadores comparables sobre la calidad, en particular sobre los resultados del aprendizaje, la tasa de supervivencia escolar hasta el quinto grado de primaria se utiliza como valor aproximado debido a su correlación positiva con los valores internacionales medios de evaluación del aprendizaje.

La tasa nacional de cobertura por región va desde el 30% en Asia Oriental y el Pacífico hasta más del 80% en Europa Central y Oriental y en América del Norte y Europa Occidental. Esta cobertura baja, aunada al hecho de que el índice excluye los objetivos 1 y 3, significa que el índice proporciona solamente un panorama parcial de los avances en el logro de la EPT en su conjunto.

En 2011, Kazajstán y el Reino Unido registraron los valores de IDE más altos (0,995) en tanto que, en 2010, Níger registró los más bajos (0,563). Los países se agrupan en tres categorías según el valor del IDE:

- 55 países, la mayoría de ellos de ingresos altos e ingresos altos y medianos de Europa Central y Oriental y América del Norte y Europa Occidental, lograron la EPT o casi la lograron (IDE > 0,95). Ningún país del África subsahariana o del Asia Meridional y Occidental pertenece a esta categoría;
- 36 países, la mayoría de ellos de ingresos bajos e ingresos altos y medianos de los Estados Árabes y América Latina y el Caribe, llegaron a medio camino del logro de la EPT (IDE entre 0,80 y 0,95). En muchos de estos países se observa un desequilibrio en los avances en los distintos componentes del índice, habiéndose registrado más progresos en la enseñanza primaria universal que en otros objetivos. Por ejemplo, en la mayoría de los Estados Árabes de esta categoría el nivel de alfabetización de adultos era bajo (menos del 80% en Argelia, Egipto y Túnez). En los países de América Latina y el Caribe de esta categoría, muchos niños no llegaron hasta el último grado de la enseñanza primaria. Por ejemplo, en Guatemala la tasa de supervivencia hasta el quinto grado era del 72%;
- 24 países, la mayoría de ellos de ingresos bajos del África subsahariana, distaban todavía mucho de lograr la EPT (IDE < 0,80). Esta categoría comprende también Mauritania y Yemen (Estados Árabes), así como Bangladesh, Nepal y Pakistán (Asia Meridional y Occidental). Si bien la mayoría de estos países registraron escasos avances en la consecución de los cuatro objetivos de la EPT, unos cuantos de ellos, como Bangladesh y Rwanda, habían logrado o casi logrado la enseñanza primaria universal.

En la mayoría de los países pertenecientes a la categoría inferior del IDE, el IEG está también por debajo de 0,80, en tanto que algunos de los países con IDE mediano padecen también de disparidades de género, como los países de ingresos altos y medianos de América Latina y el Caribe donde las disparidades de género van en detrimento de los varones, sobre todo en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

La inclusión del índice de la AEPI⁴ en un IDE ampliado tiende a reducir su valor en muchos países. Por ejemplo, Tayikistán registra un valor de IDE alto (0,977), pero cae a la categoría mediana con un valor de IDE ampliado de 0,908 porque tiene una tasa de retraso del crecimiento del 30% y una tasa neta de escolarización ajustada en la enseñanza preescolar muy baja (26%).

Cambios entre 1999 y 2011

En los 37 países para los cuales se pudo seguir el IDE entre 1999 y 2011, el valor aumentó en un 5% en promedio (Gráfico IDE.1). El componente relativo al objetivo 2 fue el que más aumentó (8,7%), seguido de los componentes relativos al objetivo 6 (5,6%), el objetivo 4 (4,2%) y el objetivo 5 (3,4%).

El valor del IDE aumentó en más de un 20% en Ghana, Mauritania y Nepal. Ghana fue también uno de los tres países (junto con Guatemala y la República Democrática Popular Lao) que pasó de la categoría inferior del IDE a la mediana en el transcurso de ese periodo. En Mauritania el IDE aumentó principalmente gracias a la mejor probabilidad de que los niños llegaran hasta el quinto grado de la enseñanza primaria (del 55% en 2001 al 82% en 2008). En Nepal el IDE aumentó gracias a la mejora en el índice de participación en la educación de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria y a una reducción de las disparidades de género.

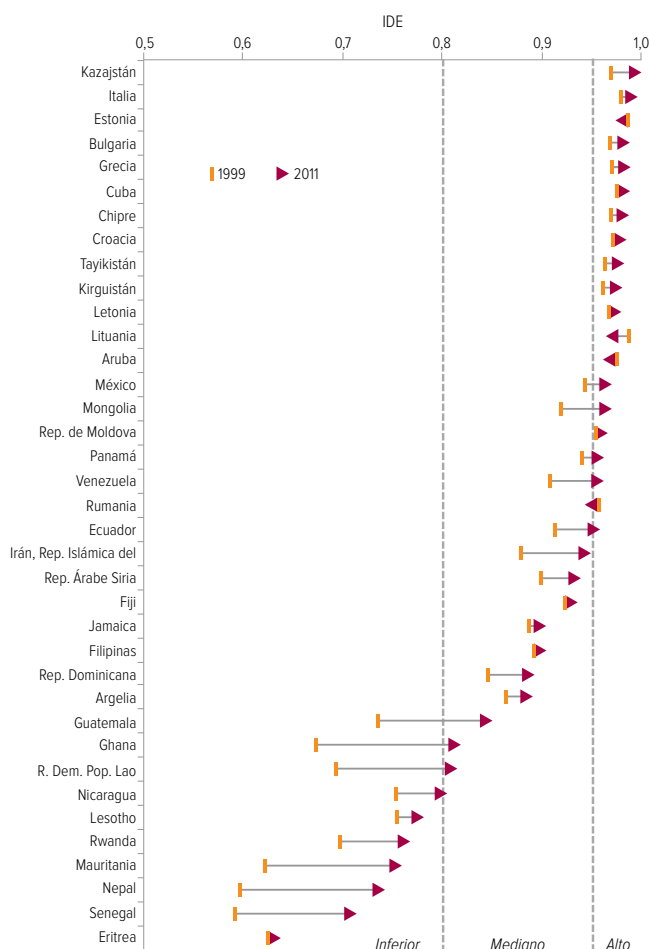
¿Cuántos países tienen probabilidades de lograr la EPT para 2015?

Partiendo del análisis expuesto en el capítulo 1 sobre las perspectivas de alcanzar el objetivo de la EPT para 2015, resulta posible evaluar en qué medida los países tienen probabilidades de lograr la EPT en su conjunto en esa fecha, en relación con

el valor del IDE. En 2011, 39 de los 77 países para los cuales se pudo efectuar el análisis ya habían logrado la EPT, mientras que 9 casi la habían logrado. Otros dos países, Chile y Turquía, tienen probabilidades de alcanzar el objetivo en 2015. Se prevé que 9 países estarán en la categoría inferior, el mismo grupo que en 2011: Burkina Faso, Eritrea, Etiopía, Lesotho, Malí, Malawi, Mozambique, Níger y Senegal.

Se prevé que en Bhután, Burkina Faso, Etiopía, Malí, Mozambique y Níger los valores de sus IDE aumenten en un 6% o más entre 2011 y 2015, aunque es muy probable que todos esos países, salvo Bhután, disten mucho todavía de lograr la EPT en su conjunto. Se estima que, en 2015, Senegal habrá logrado la mejora más importante desde 1999 y que el valor de su IDE aumentará en más de un 25%.

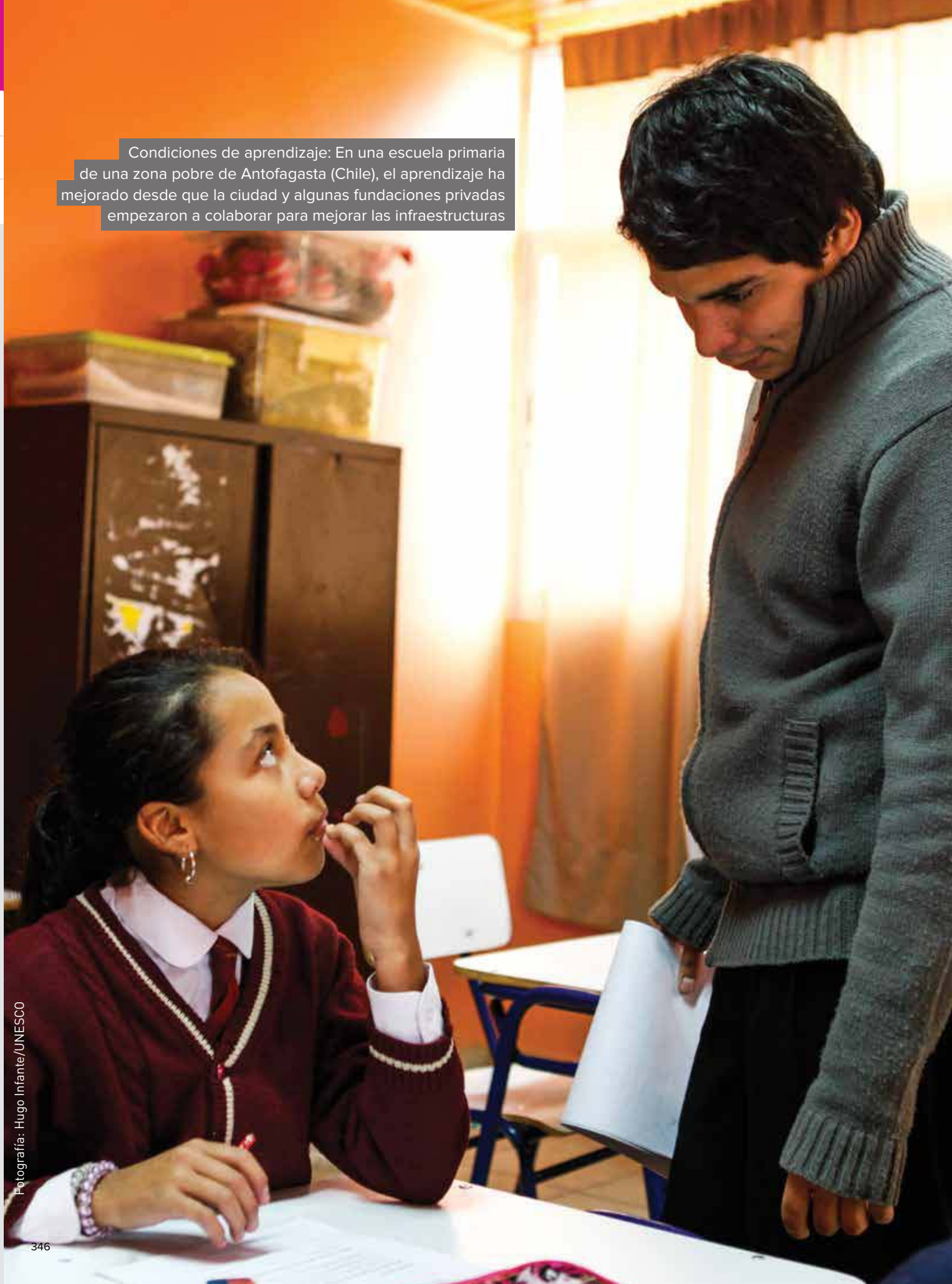
Gráfico IDE.1: Algunos países han hecho importantes avances en la consecución de los objetivos de la EPT
Cambios en los valores del IDE entre 1999 y 2011



Fuente: Cálculos del equipo del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2013).

4. El índice de la AEPI resume los resultados de las políticas de desarrollo de la primera infancia i) en la salud, medidos por el porcentaje de niños que sobreviven más allá de los cinco años de edad; ii) en la nutrición, medidos por el porcentaje de niños de menos de cinco años de edad que no padecen retraso del crecimiento moderado o grave; y iii) en la educación, medidos por el porcentaje de niños de entre 3 y 7 años de edad escolarizados en la enseñanza preescolar o en la enseñanza primaria. El valor del índice de la AEPI es la media de esos tres indicadores.

Condiciones de aprendizaje: En una escuela primaria de una zona pobre de Antofagasta (Chile), el aprendizaje ha mejorado desde que la ciudad y algunas fundaciones privadas empezaron a colaborar para mejorar las infraestructuras



Cuadros estadísticos¹

Introducción

Los datos más recientes sobre alumnos, estudiantes, personal docente y gasto en educación presentados en los cuadros estadísticos corresponden al año escolar finalizado en 2011.² Se basan en los resultados de las encuestas comunicados al Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y procesados por este organismo antes de finales de marzo de 2013. Los datos comunicados y procesados después de esa fecha se utilizarán para el próximo Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Un número reducido de países han comunicado datos correspondientes al año escolar finalizado en 2012, que se han hecho figurar en letra negra en los cuadros estadísticos.³

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 Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU), el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

En los cuadros estadísticos figuran en total 205 países y territorios. La mayoría de ellos comunica sus datos al IEU por medio de cuestionarios estándar preparados por este organismo. No obstante, para algunos países los datos relativos a la educación del IEU se han acopiado a partir de las encuestas realizadas bajo los auspicios del Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI), o a partir de las efectuadas conjuntamente por el IEU, la OCDE y la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (Eurostat) mediante los cuestionarios UOE (IEU/OCDE/Eurostat). Estos países se señalan con símbolos claramente discernibles al final de la presente introducción.

Población

Los indicadores de los cuadros estadísticos sobre el acceso a la escuela y la participación en ella se han calculado basándose en las estimaciones demográficas de la División de Población de las Naciones Unidas revisadas en 2010. Debido a las posibles discrepancias entre las estimaciones nacionales de población y las de las Naciones Unidas, esos indicadores pueden diferir de los publicados por cada país o por otras organizaciones.⁴ La DPNU no proporciona datos desglosados por año de edad en el caso de los países cuya población total es inferior a 50.000 habitantes. Cuando no existen estimaciones de la DPNU, las tasas de escolarización se han calculado utilizando datos demográficos nacionales (cuando haya disponibles) o a partir de las estimaciones del IEU.

1. Un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción se puede consultar en forma de cuadros Excel en el sitio web del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo en www.efareport.unesco.org

2. Se trata del año 2010/2011 para los países en los que el año escolar se extiende a lo largo de dos años civiles y del año 2011 para los países en los que el año escolar coincide con el año civil. El año de referencia más reciente de financiación de la educación en los países de los UOE/WEI es el año finalizado en 2010.

3. Bhután, Burkina Faso, Djibouti, Ghana, Guinea, Kazajstán, Marruecos, Montenegro, Mozambique, Nepal, Níger, Santo Tomé y Príncipe, Tailandia (excepto la enseñanza primaria y los gastos en educación), Togo y la República Unida de Tanzania.

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. Así ocurre con Bahrein, Brasil, Kuwait y Singapur, donde no se han publicado las tasas de escolarización en algunos niveles de la educación en el año o los dos años escolares de referencia, y con Armenia, Belice, Benin, los Emiratos Árabes Unidos, las Islas Vírgenes Británicas, Macao (China) y Malasia, donde no se han publicado las tasas de escolarización en algunos niveles de la educación.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

Los datos sobre la educación comunicados al IEU desde 1998 son conformes a la versión revisada en 1997 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97). Los datos correspondientes al año escolar que finalizó en 1991, presentados en los cuadros estadísticos 12 y 13 (en el sitio web), se copiaron de acuerdo con la versión anterior de la clasificación, CINE-76. Cuando ha sido posible, el IEU ajustó esos datos para ceñirse a la CINE-97 y minimizar toda incoherencia con los datos para años posteriores a 1997.⁵ La CINE se utiliza para armonizar los datos y poder comparar mejor los sistemas educativos de los distintos países. Algunos países pueden tener definiciones propias de los niveles de enseñanza que no corresponden a las de la CINE. Por eso, cuando se aplican las definiciones de los países y no las de la CINE, se pueden dar discrepancias con respecto a las tasas de escolarización entre los datos comunicados a nivel internacional y los comunicados a nivel nacional. A esas discrepancias hay que añadir el problema de los datos de población mencionado anteriormente.

Educación básica de adultos

La CINE no clasifica los programas de educación en función de la edad de los educandos. Así, todo programa educativo de contenido equivalente a la enseñanza primaria (categoría CINE 1) se clasifica en esa categoría, aunque esté destinado a personas adultas. En sus directrices 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, en las directrices para los cuestionarios UOE y WEI, se señalaba hasta 2005 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

5. Para mejorar las comparaciones a lo largo del tiempo, el IEU ha empezado a armonizar las series cronológicas ajustando los datos anteriores a 1997 a fin de que sean conformes a la CINE-97.

adquisición potencial de calificaciones análogas”. Sin embargo, desde 2005 a todos los países participantes en la encuesta UOE/WEI se les pide que proporcionen por separado los datos relativos a esos programas, de tal forma que el IEU pueda no tenerlos en cuenta al calcular indicadores comparables a nivel internacional. A pesar de las instrucciones impartidas por el IEU, los datos procedentes de algunos países que figuran en la encuesta anual pueden incluir todavía estudiantes (o educandos) 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 aprobada 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 también para permitirle que siga utilizando esos conocimientos en beneficio de su propio desarrollo individual y el de su comunidad.

En muchos casos, las estadísticas sobre alfabetización que figuran en el cuadro correspondiente se basan en la primera definición y emanan en gran medida de datos obtenidos por el método de la “autoevaluación” o las declaraciones efectuadas por terceros, en que se pide a las personas que declaren si ellas y los miembros de su familia saben leer y escribir o no, sin formularles preguntas más detalladas y sin que tengan que demostrar sus competencias efectivas al respecto.⁶ Algunos países dan por hecho que saben leer y escribir todas las personas que

6. En los últimos datos publicados por el IEU, algunas tasas de alfabetización se basan en evaluaciones directas más que en declaraciones de las personas encuestadas. Así sucede en Benin, Etiopía, Guyana, Haití, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Namibia, Nepal, Nigeria, la República Democrática del Congo, la República Unida de Tanzania, Zambia y Zimbabwe. La utilización de estas medidas de evaluación explica en gran parte el descenso observable en las tasas de alfabetización de algunos años en muchos de esos países. Por tanto, debe ponerse atención a la hora de analizar las tendencias a lo largo del tiempo y de interpretar estos resultados.

han estado escolarizadas hasta un determinado nivel de enseñanza.⁷ Como las definiciones y los métodos de acopio de datos utilizados difieren en función de los países, la utilización de los datos debe hacerse con cautela.

Los datos de alfabetización del presente informe atañen a los adultos de 15 años o más, así como a los jóvenes de 15 a 24 años de edad. Se refieren a los periodos 1985-1994 y 2005-2011 y comprenden datos procedentes de encuestas de hogares y censos nacionales, señalados con un asterisco (*), y estimaciones efectuadas por el IEU. Estas estimaciones corresponden a los años 1994 y 2011 y están basadas en las estadísticas nacionales observadas más recientemente. Se elaboraron utilizando el *Global Age-specific Literacy Projections Model*.⁸ Los años de referencia y las definiciones de la alfabetización de cada país se presentan en un cuadro de metadatos de las estadísticas de alfabetización que se puede consultar en el sitio web del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: www.efareport.unesco.org.

En muchos países crece el interés por evaluar las competencias en lectura y escritura de la población. En respuesta a este interés, el IEU ha elaborado una metodología y un instrumento de acopio de datos denominado Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización (LAMP). Siguiendo el ejemplo de la Encuesta Internacional sobre la Alfabetización de Adultos (IALS) de la OCDE, el LAMP se basa en la evaluación de las competencias efectivas y funcionales en lectura y escritura. Pretende aportar datos de mayor calidad sobre la alfabetización, basándose más en la idea de una continuidad en las competencias de lectura y escritura que en la dicotomía habitual entre alfabetizado/analfabeto.

Estimaciones y falta de datos

En los cuadros estadísticos se presentan datos sobre educación observados y estimados. Cuando los datos no se comunican al IEU por medio de los cuestionarios normalizados, suele ser necesario efectuar estimaciones. El IEU alienta a los países a que, en lo posible, realicen sus propias estimaciones, que se presentan como estimaciones nacionales y se señalan con un asterisco (*). Cuando esto no ocurre, el IEU efectúa sus propias estimaciones si dispone de información complementaria suficiente. Estas estimaciones se señalan con dos asteriscos (**). En los cuadros también puede haber lagunas cuando se considera que los datos comunicados por algunos países son incoherentes. El IEU hace todo lo posible para resolver este problema con los países interesados, pero en última instancia se reserva el derecho de omitir los datos que considera problemáticos.

Para colmar las lagunas en los cuadros estadísticos, se han incluido datos correspondientes a los años escolares más recientes cuando no se ha podido disponer de datos relativos a los años escolares finalizados en 1999 y 2011. Esos casos se señalan con una nota a pie de página.

Promedios regionales y de otros grupos de países

Las cifras regionales correspondientes a las tasas de alfabetización, las tasas brutas y ajustadas de ingreso, las tasas brutas, netas y ajustadas de escolarización, la esperanza de vida escolar y las proporciones alumnos/docente son medias ponderadas, en las que se tiene en cuenta la magnitud relativa de la población pertinente de cada país en cada región. Las cifras correspondientes a los países con una población más numerosa tienen, por consiguiente, una influencia proporcionalmente mayor en el cálculo de los totales regionales. Las medias se calculan a partir de datos publicados y, en el caso de los países sobre los que no se dispone de datos recientes o fiables, a partir de estimaciones generales. Las medias ponderadas que se señalan con dos asteriscos (**) en los cuadros son estimaciones parciales del IEU debido a una cobertura incompleta de uno o más países (entre

7. Por motivos de fiabilidad y coherencia, el IEU no publica datos relativos a la alfabetización basados en indicadores aproximativos del nivel de instrucción alcanzado. Solamente figuran en los cuadros estadísticos los datos comunicados por los países que están basados en la autoevaluación y en declaraciones efectuadas por otros miembros de la familia. Sin embargo, si no se dispone de dichos datos se utilizan indicadores aproximativos del nivel de instrucción alcanzado para calcular las medias regionales ponderadas y el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos de algunos países, en especial los desarrollados.

8. Para una descripción de la metodología, véase UNESCO (2005, pág. 261) e IEU (2006).

el 33% y 60% de la población de una región o un grupo de países determinado). Cuando no se dispone de datos fiables suficientes para establecer una media ponderada global, se calcula una mediana basándose solamente en los países sobre los que se dispone de datos y que representan por lo menos la mitad de los de una región o de un grupo de países.

Cifras con tope

En teoría, un indicador –por ejemplo, la relación entre las tasas netas de ingreso y 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, los valores totales correspondientes a hombres y mujeres del indicador en cuestión se vuelven a calcular y se aminoran fijando un tope al indicador, de tal manera que el índice de paridad entre los sexos del nuevo conjunto de valores sea el mismo que para los valores sin tope. El valor máximo teórico se establece sobre la base de los datos en bruto utilizados para calcular la familia de indicadores conexos a la que pertenece un indicador determinado.

Por ejemplo, las tasas netas de escolarización en la enseñanza primaria tienen un tope que se establece en función de un factor en el que se tienen en cuenta las poblaciones de niños y niñas en edad de cursar la primaria y la escolarización de niños y niñas en edad de cursar la primaria y que estén cursando la enseñanza preescolar, la primaria y la secundaria. Si la escolarización total de niños en edad de cursar la primaria (sean niños o niñas) es más alta que la población correspondiente, todos los indicadores netos de escolarización (tasa neta de escolarización, tasa neta ajustada de escolarización, etc.) y los indicadores derivados tienen un tope fijado en función de ese factor. En tal caso, el tope se calcula dividiendo el nivel máximo de escolarización de niños y niñas por la población en edad de cursar la primaria.

Símbolos utilizados en los cuadros estadísticos (edición impresa y sitio web)

- * Estimación nacional
- ** Estimación parcial del IEU
- ... Datos no disponibles
- Magnitud nula o insignificante
- . Categoría no pertinente o inexistente

Las notas a pie de página de los cuadros estadísticos, así como el glosario que figura a continuación de éstos, proporcionan también indicaciones complementarias para facilitar la interpretación de los datos y de la información presentada.

Composición de las regiones y otros grupos de países

Clasificación de los países del mundo⁹

- Países en transición (18):
Doce países de la Comunidad de Estados Independientes, comprendidos cuatro en Europa Central y Oriental (Belarrús, Federación de Rusia^o, República de Moldova y Ucrania) y los países de Asia Central menos Mongolia; más seis países de Europa Central y Oriental que antes formaban parte del grupo de países desarrollados: Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia.
- Países desarrollados (39):
América del Norte y Europa Occidental (menos Chipre^o); Europa Central y Oriental (menos Albania, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Federación de Rusia^o, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, República de Moldova, Serbia, Turquía^o y Ucrania); Australiao, Bermudas, Japón^o y Nueva Zelandia^o.

⁹ Esta clasificación en tres grupos principales de países, establecida por la División de Estadística de las Naciones Unidas, se revisó en septiembre de 2011.

- Países en desarrollo (148):
Estados Árabes; Asia Oriental y el Pacífico (menos Australia^o, Japón^o y Nueva Zelandia^o); América Latina y el Caribe (menos Bermudas); Asia Meridional y Occidental; África Subsahariana; Chipre^o, Mongolia y Turquía^o.

Regiones de la EPT¹⁰

- Estados Árabes (20 países/territorios)
Arabia Saudita, Argelia, Bahrein, Djibouti, Egipto^w, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jordania^o, Kuwait, Líbano, Libia, Mauritania, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Sudán (antes de la secesión)¹¹, Túnez^w y Yemen.
- Europa Central y Oriental (21 países)
Albania, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria^o, Croacia, Eslovaquia^o, Eslovenia^o, Estonia^o, Federación de Rusia^o, 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.
- Asia Central (9 países)
Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.
- Asia Oriental y el Pacífico (33 países/territorios)
Australia^o, Brunei Darussalam, Camboya, China^w, Fiji, Filipinas^w, Kiribati, Indonesia^w, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón^o, Macao (China), Malasia, Micronesia (Estados Federados de), Myanmar, Nauru, Nueva Zelandia^o, Niue, 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/territorios)
Brunei Darussalam, Camboya, Chinaw, Filipinas^w, Indonesiaw, Japón^o, Macao (China), Malasia^w, Myanmar, República de Corea^o, República Popular Democrática de Corea, República Democrática Popular Lao, Singapur, Tailandia^w, Timor-Leste y Viet Nam.
- Pacífico (17 países/territorios)
Australia^o, Fiji, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Micronesia (Estados Federados de), Nauru, Niue, Nueva Zelandia^o, Palau, Papua Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.
- América Latina y el Caribe (41 países/territorios)
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Argentina^w, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Brasil^o, Chile^o, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Estado Plurinacional de Bolivia, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica^w, México^o, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname, Trinidad y Tobago y Uruguayo.
- Caribe (22 países/territorios)
Anguila, Antigua y Barbuda, Antillas Neerlandesas, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaicaw, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Suriname y Trinidad y Tobago.

10. Esta clasificación por regiones se estableció en 1998 para la evaluación de la Educación para Todos (EPT) en el año 2000.

11. Se incluye Sudán antes de la secesión en los cuadros estadísticos a título meramente indicativo puesto que todos los promedios medidos en la región de los Estados Árabes antes de la secesión incluían aún los datos de la entidad antigua.

- América Latina (19 países)
Argentina^w, Brasil^o, Chile^o, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estado Plurinacional de Bolivia, Guatemala, Honduras, México^o, Nicaragua, Panamá, Paraguay^w, Perú^w, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana y Uruguay^o.
- América del Norte y Europa Occidental (26 países/territorios)
Alemania^o, Andorra, Austria^o, Bélgica^o, Canadá^o, Chipre^o, Dinamarca^o, España^o, Estados Unidos^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.
- Asia Meridional y Occidental (9 países)
Afganistán, Bangladesh, Bhután, India^w, Maldivas, Nepal, Pakistán, República Islámica del Irán y Sri Lanka^w.
- África Subsahariana (46 países)
Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Chad, Camerún, Comoras, Congo, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenya, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, Rwanda, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán del Sur, Swazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabwe.
- o Países cuyos datos de educación se recogen mediante cuestionarios UOE
- w Países participantes en el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI)

Grupos de ingresos¹²

- Bajos ingresos (37 países)
Afganistán, Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Kenya, Kirguistán, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauritania, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, Rwanda, Sierra Leona, Somalia, Tayikistán, Togo, Tokelau, Uganda y Zimbabwe.
- Ingresos bajos medianos (52 países)
Angola, Armenia, Belice, Bhután, Estado Plurinacional de Bolivia, Cabo Verde, Camerún, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Egipto, El Salvador, Fiji, Filipinas, Georgia, Ghana, Guatemala, Guyana, Honduras, India, Indonesia, Iraq, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Lesoto, Marruecos, Micronesia (Estados Federados de), Mauritania, Mongolia, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Palestina, Papua Nueva Guinea, Paraguay, República Árabe Siria, República de Moldova, República Democrática Popular Lao, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, ex Sudán, Sudán del Sur, Sri Lanka, Swazilandia, Timor-Leste, Tonga, Turkmenistán, Tuvalu, Ucrania, Uzbekistán, Vanuatu, Viet Nam, Yemen y Zambia.
- Ingresos altos medianos (58 países)
Albania, Antigua y Barbuda, Angola, Argelia, Argentina, Azerbaiyán, Belarrús, Bosnia y Herzegovina, Botswana, Brasil, Bulgaria, Chile, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, Federación de Rusia, Gabón, Granada, Islas Cook, Irán (República Islámica del), Jamaica, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia,

12. Los grupos de países por nivel de ingresos presentados en los cuadros estadísticos son los definidos por el Banco Mundial, pero comprenden solamente los países de la EPT. La presente lista de países por grupos de ingresos es la de la revisión de julio de 2012.

Letonia, Líbano, Libia, Lituania, Malasia, Maldivas, Mauricio, México, Montenegro, Montserrat, Namibia, Nauru, Niue, Palau, Panamá, Perú, República Dominicana, Rumania, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Serbia, Seychelles, Sudáfrica, Suriname, Tailandia, Túnez, Turquía, Turkmenistán, Tuvalu, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de).

■ Ingresos altos (58 países):

Alemania, Andorra, Anguila, Antillas Neerlandesas, Arabia Saudita, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahrein,

Barbados, Bélgica, Bermudas, Brunei Darussalam, Canadá, Croacia, Chipre, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Guinea Ecuatorial, Hungría, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kuwait, Luxemburgo, Macao (China), Malta, Mónaco, Noruega, Nueva Zelandia, Omán, Países Bajos, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Saint Kitts y Nevis, San Marino, Singapur, Suecia, Suiza y Trinidad y Tobago.

Cuadro 1
Estadísticas básicas

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB, AYUDA y POBREZA						
	Población total (000)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (meta) (% del PNB) ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día ⁴ (%)	Umbral de pobreza del país ⁵ (%)
	2013	2010-2015	2010-2015	1998	2011	1998	2011	2011			2002-2011^{4}	2002-2011^{4}
África Subsahariana										
Angola	20 714	2.7	1.3	130	3 830	1 710	5 230	0.2	...	...
Benin	9 607	2.7	1.8	370	780	1 060	1 620	9	47	39
Botswana	2 075	1.1	0.1	3 300	7 470	7 780	14 550	0.8	...	...
Burkina Faso	18 012	3.0	2.7	230	570	710	1 300	10	45	0
Burundi	8 911	1.9	1.8	150	250	440	610	25	81	67
Cabo Verde	510	0.9	-1.1	1 260	3 540	1 600	3 980	13	...	...
Camerún	20 914	2.1	1.2	640	1 210	1 450	2 330	2	10	40
Chad	12 142	2.6	1.8	220	690	700	1 360	4	62	55
Comoras	793	2.5	1.1	410	770	910	1 110	8	...	...
Congo	4 324	2.2	1.7	570	2 250	2 040	3 240	2	54	50
Côte d'Ivoire	21 057	2.2	1.2	740	1 090	1 560	1 710	6	24	43
Eritrea	5 748	2.9	1.4	210	430	610	580	5	...	...
Etiopía	88 356	2.1	0.3	130	370	420	1 110	11	39	39
Gabón	1 594	1.9	1.9	3 920	8 080	11 780	13 740	0.4	...	...
Gambia	1 874	2.7	1.7	670	500	1 230	1 750	15	34	48
Ghana	26 131	2.3	1.0	390	1 410	870	1 810	5	29	28
Guinea	10 754	2.5	1.6	450	430	720	1 020	4	43	53
Guinea Ecuatorial	761	2.7	2.3	940	15 670	4 380	25 620	0.1	...	...
Guinea-Bissau	1 613	2.1	1.4	150	600	820	1 240	12	...	...
Kenya	43 924	2.7	2.3	440	820	1 110	1 710	7	43	46
Lesoto	2 240	1.0	0.5	580	1 220	1 220	2 050	10	43	57
Liberia	4 349	2.6	1.5	130	330	190	540	50	84	64
Madagascar	22 555	2.8	2.1	260	430	740	950	4	81	69
Malawi	16 407	3.2	3.7	200	360	570	870	14	74	52
Malí	16 808	3.0	2.2	250	610	610	1 040	12	50	47
Mauricio	1 321	0.5	-0.8	3 780	8 040	7 120	14 330	2	...	...
Mozambique	25 028	2.2	1.0	220	470	390	970	16	60	55
Namibia	2 404	1.7	0.3	2 030	4 700	3 870	6 560	2	32	38
Níger	17 240	3.5	3.1	200	360	550	720	11	44	60
Nigeria	170 901	2.5	2.2	270	1 280	1 130	2 290	1	68	55
República Centroafricana	4 667	2.0	1.6	290	480	660	810	13	...	...
República Democrática del Congo	71 420	2.6	1.6	110	190	250	340	35	88	71
República Unida de Tanzania	49 153	3.1	3.0	250	540	700	1 500	10	68	33
Rwanda	11 608	2.9	3.1	260	570	560	1 270	20	63	45
Santo Tomé y Príncipe	175	2.0	0.7	...	1 350	...	2 080	30	...	66
Senegal	13 454	2.6	1.4	550	1 070	1 240	1 940	7	34	51
Seychelles	87	0.3	...	7 320	11 330	15 150	25 140	2	...	...
Sierra Leona	6 255	2.1	0.3	180	340	380	840	14	53	66
Somalia	10 053	2.6	2.2	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	50 981	0.5	-0.4	3 290	6 960	6 290	10 710	0.3	14	23
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	6	...	...
Swazilandia	1 237	1.4	0.7	1 690	3 300	3 770	5 930	3	41	69
Togo	6 413	2.0	0.9	330	570	810	1 040	15	39	62
Uganda	36 759	3.1	2.3	280	510	630	1 310	9	52	31
Zambia	14 315	3.0	4.2	320	1 160	820	1 490	5	68	59
Zimbabue	13 328	2.2	1.3	590	660	...	...	7	...	72
América del Norte y Europa Occidental										
Alemania	81 804	-0.2	0.4	27 060	44 270	23 890	40 230	...	...	...
Andorra	89	1.5	...	19 310	...	...	...	...	...	...
Austria	8 441	0.2	-1.0	27 280	48 190	25 860	42 050	...	...	...
Bélgica	10 816	0.3	-0.02	26 030	45 990	24 800	39 190	...	...	...
Canadá	34 994	0.9	1.1	20 310	45 560	24 630	39 660	...	...	...
Chipre	1 141	1.1	0.6	14 770	...	18 220	...	...	...	...
Dinamarca	5 611	0.3	-0.5	32 940	60 120	25 830	41 900	...	...	...
España	47 043	0.6	-0.1	15 220	30 890	18 700	31 400	...	...	...
Estados Unidos de América	318 498	0.9	0.1	30 930	48 620	32 060	48 820	...	...	...
Finlandia	5 419	0.3	0.5	24 850	47 770	22 040	37 670	...	...	...
Francia	63 783	0.5	-0.04	25 070	42 420	22 840	35 910	...	...	...
Grecia	11 446	0.2	-0.2	13 010	24 480	16 720	25 100	...	...	...
Irlanda	4 631	1.1	0.1	20 640	39 930	21 310	34 180	...	...	...
Islandia	332	1.2	0.8	28 400	34 820	27 190	31 020	...	...	...
Israel	7 819	1.7	1.5	16 850	28 930	19 150	27 110	...	...	...
Italia	61 087	0.2	-0.4	21 310	35 290	23 650	32 400	...	...	...
Luxemburgo	530	1.4	1.9	43 810	77 580	39 770	64 260	...	...	...
Malta	421	0.3	-0.02	9 940	...	15 990	...	...	...	...
Monaco	35	0.0	...	86 960	...	...	...	...	...	...
Noruega	4 992	0.7	0.7	35 410	88 890	27 100	61 460	...	...	...
Países Bajos	16 762	0.3	-0.7	25 810	49 650	25 200	43 140	...	...	...
Portugal	10 705	0.0	-2.0	12 070	21 210	15 600	24 440	...	...	...
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	63 177	0.6	0.5	23 480	37 840	23 570	36 010	...	...	...
San Marino	32	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	9 546	0.6	0.6	29 520	53 150	24 050	42 200	...	...	...
Suiza	7 762	0.4	0.5	42 630	76 400	31 860	52 570	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB, AYUDA y POBREZA						
	Población total (000)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (meta) (% del PNB) ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día ⁴ (%)	Umbral de pobreza del país ⁵ (%)
				1998	2011	1998	2011				2011	2002-2011^{4}	2002-2011^{4}
América Latina y el Caribe										
Anguila	16	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	91	1.0	...	7 730	11 940	13 370	17 900	1	...	...
Antillas Neerlandesas	206	0.7	-0.7	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	41 474	0.9	0.1	8 010	9 740	9 150	17 130	0.0	0.9	...
Aruba	109	0.3	-0.7	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	355	1.1	0.6	15 770	...	24 130	...	...	...	...
Barbados	275	0.2	0.2	8 200	...	14 560	...	...	...	...
Belice	331	2.0	1.0	2 700	3 710	3 920	6 090	2	...	34
Bermudas	65	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	10 410	1.6	0.5	1 000	2 020	3 030	4 890	3	16	60
Brasil	200 050	0.8	-0.8	4 870	10 720	6 520	11 420	0.0	6	21
Chile	17 574	0.9	-0.03	5 260	12 280	8 600	16 330	0.1	...	...
Colombia	48 165	1.3	-0.3	2 560	6 070	5 750	9 560	0.3	8	37
Costa Rica	4 860	1.4	0.2	3 510	7 640	6 400	11 860	0.1	...	...
Cuba	11 244	-0.0	-1.7	2 240	...	...	...	...	...	...
Dominica	68	0.0	...	3 360	7 030	7 270	13 000	5	...	...
Ecuador	15 061	1.3	-0.3	1 820	4 200	4 690	8 510	0.2	5	33
El Salvador	6 303	0.6	-0.1	1 900	3 480	4 170	6 640	1	...	...
Granada	106	0.4	0.4	2 990	7 350	5 750	10 350	2	...	...
Guatemala	15 528	2.5	1.6	1 670	2 870	3 270	4 760	0.8	14	51
Guyana	759	0.2	-1.1	880	...	1 900	...	6	...	...
Haití	10 388	1.3	0.04	...	700	...	1 180	23	...	...
Honduras	8 072	2.0	0.7	750	1 980	2 380	3 820	4	18	60
Islas Caimán	58	0.8	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	40	1.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	24	0.9	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	2 771	0.4	-0.9	2 700	...	...	...	0.3	...	...
México	117 478	1.1	-0.9	3 950	9 420	7 740	15 390	0.1	1	51
Montserrat	6	0.9	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6 042	1.4	-0.3	880	1 510	2 110	3 730	7	12	46
Panamá	3 678	1.5	-0.2	3 540	7 470	6 450	14 510	0.4	...	...
Paraguay	6 798	1.7	0.9	1 650	3 020	3 640	5 390	0.4	7	35
Perú	30 075	1.1	-0.4	2 230	5 150	4 610	9 440	0.3	5	31
República Dominicana	10 309	1.2	-0.2	2 370	5 240	4 340	9 420	0.4	2	34
Saint Kitts y Nevis	54	1.2	...	6 160	12 610	10 950	16 470	2	...	...
San Vicente y las Granadinas	109	0.0	-1.5	2 790	6 070	5 680	10 440	3	...	...
Santa Lucía	180	1.0	-0.4	3 830	6 820	7 090	11 220	3	...	...
Suriname	539	0.9	-0.5	2 360	...	5 140	...	2	...	...
Trinidad y Tobago	1 355	0.3	-0.4	4 470	...	10 220	...	...	...	...
Uruguay	3 403	0.3	-0.4	7 280	11 860	8 550	14 640	0.0	0.2	19
Venezuela (República Bolivariana de)	30 341	1.5	0.1	3 360	11 820	8 480	12 430	0.0	...	...
Asia Central										
Armenia	3 118	0.3	-0.04	590	3 360	1 830	6 100	4	1	36
Azerbaiyán	9 533	1.2	2.2	510	5 290	1 810	8 960	0.5	0.4	16
Georgia	4 278	-0.6	-1.6	820	2 860	2 120	5 350	4	15	25
Kazajistán	16 551	1.0	0.1	1 390	8 260	4 000	11 250	0.1	0.1	8
Kirguistán	5 503	1.1	1.1	360	880	1 150	2 180	8	6	34
Mongolia	2 888	1.5	1.1	520	2 310	1 850	4 290	4	...	35
Tayikistán	7 184	1.5	1.2	180	870	740	2 300	5	7	47
Turkmenistán	5 235	1.2	0.5	560	4 800	2 830	8 690	0.1	...	...
Uzbekistán	28 398	1.1	0.3	620	1 510	1 310	3 420	0.5	...	...
Asia Meridional y Occidental										
Afganistán	34 500	3.1	2.2	...	470	...	1 140	37	...	...
Bangladesh	154 394	1.3	-0.5	360	780	800	1 940	1	43	32
Bhután	762	1.5	-0.02	570	2 130	1 830	5 570	8	10	23
India	1 275 138	1.3	-0.1	420	1 410	1 340	3 590	0.2	33	30
Irán, República Islámica del	76 407	1.0	-0.6	1 700	...	6 210	...	0.0	...	...
Maldivas	329	1.3	0.5	1 930	5 720	3 320	7 430	2	...	...
Nepal	31 536	1.7	-0.05	210	540	730	1 260	5	25	25
Pakistán	183 189	1.8	0.6	450	1 120	1 520	2 870	2	21	22
Sri Lanka	21 394	0.8	-1.2	810	2 580	2 330	5 520	1	7	9
Asia Oriental y el Pacífico										
Australia	27 722	1.3	1.7	21 810	49 130	23 480	38 110	...	...	...
Brunei Darussalam	420	1.7	-0.2	14 740	...	41 000	...	...	...	...
Cambodia	14 656	1.2	-0.1	280	820	740	2 230	6	23	30
China	1 359 368	0.4	-0.6	790	4 940	1 960	8 390	-0.0	13	3
Fiji	883	0.8	-0.3	2 300	3 720	3 050	4 610	2	...	...
Filipinas	98 113	1.7	0.6	1 150	2 210	2 430	4 140	-0.1	18	26
Indonesia	247 188	1.0	-0.8	650	2 940	2 060	4 500	0.0	18	12
Islas Cook	21	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	57	1.6	...	2 530	3 910	...	...	47	...	...
Islas Salomón	581	2.5	1.0	1 330	1 110	2 360	2 350	39	...	...
Japón	126 345	-0.1	-0.3	33 510	44 900	24 690	35 330	...	...	...

Cuadro 1 (continuación)

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB, AYUDA y POBREZA						
	Población total (000)	Tasa media anual de crecimiento (%)	Tasa media anual de crecimiento (%)	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) (% del PNB) ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
		Población total	Población de 0-4 años	Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día ⁴ (%)	Umbral de pobreza del país ⁵ (%)
	2013	2010-2015	2010-2015	1998	2011	1998	2011	2011	2002-2011 ⁴	2002-2011 ⁴
Kiribati	104	1.5	...	1 530	2 030	3 300	3 300	38	...	...
Macao, China	579	2.0	4.4	15 520	...	21 560	...	...	...	...
Malasia	29 787	1.6	0.5	3 610	8 770	7 810	15 650	0.0	...	...
Micronesia, (Estados Federados de)	555	0.5	-0.4	2 020	2 860	2 510	3 580	43	...	...
Myanmar	49 120	0.8	-0.4	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	10	0.6	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	1	-2.8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	4 508	1.0	0.6	15 450	...	18 080	...	...	...	...
Palau	21	0.8	...	6 110	6 510	11 750	11 080	13	...	...
Papua Nueva Guinea	7 327	2.2	0.8	780	1 480	1 650	2 570	5	...	...
República de Corea	48 775	0.4	0.2	9 200	20 870	13 290	30 370	...	...	...
República Democrática Popular Lao	6 459	1.3	-0.4	310	1 130	1 030	2 580	5	34	28
República Popular Democrática de Corea	24 654	0.4	-0.05	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	186	0.5	-1.1	1 380	3 160	2 440	4 270	16	...	...
Singapur	5 301	1.1	2.1	25 190	42 930	29 260	59 380	...	...	...
Tailandia	70 243	0.5	-1.6	2 040	4 440	4 250	8 360	-0.0	0.4	8.1
Timor-Leste	1 224	2.9	2.0	...	...	...	...	26	37	50
Tokelau	1	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	105	0.4	-1.3	2 210	3 820	3 220	5 000	22	...	...
Tuvalu	10	0.2	...	...	4 950	...	...	119	...	...
Vanuatu	258	2.4	1.5	1 420	2 750	3 080	4 330	12	...	...
Viet Nam	90 657	1.0	-0.5	360	1 270	1 230	3 250	3	40	29
Estados Árabes										
Arabia Saudita	36 984	1.4	-0.1	1 570	4 470	4 870	8 310	0.1	...	...
Argelia	29 319	2.1	-0.7	8 300	17 820	17 720	24 700	...	...	...
Bahrein	1 377	2.1	4.6	10 110	...	18 800	...	...	...	...
Djibouti	940	1.9	1.4	730	...	1 590	...	11.4	19	...
Egipto	85 378	1.7	0.5	1 220	2 600	3 330	6 120	0.2	2	22
Emiratos Árabes Unidos	8 208	2.2	3.0	...	40 760	...	47 890	...	...	...
Iraq	34 776	3.1	1.7	...	2 640	...	3 750	1.1	3	23
Jordania	6 573	1.9	-1.8	1 590	4 380	2 920	5 930	3.4	0.1	13
Kuwait	2 959	2.4	-2.1	20 430	...	43 080	...	...	...	...
Libano	4 324	0.7	-0.5	4 250	9 140	7 580	14 470	1.2	...	...
Libia	6 506	0.8	-0.6	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	32 926	1.0	-0.4	1 280	2 970	2 440	4 880	1.4	2	9
Mauritania	3 704	2.2	1.3	570	1 000	1 520	2 400	8.9	23	42
Omán	2 957	1.9	-1.2	6 460	...	14 770	...	...	...	...
Palestina	4 394	2.8	2.1	...	...	...	...	...	0.0	22
Qatar	1 977	2.9	4.3	...	80 440	...	86 440	...	...	...
República Árabe Siria	21 469	1.7	-1.7	950	...	3 300	...	...	2	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...
Túnez	10 814	1.0	0.1	2 190	4 070	4 630	9 030	2	1	4
Yemen	26 358	3.0	2.6	370	1 070	1 650	2 170	2	18	35
Sudán (antes de la secesión)	46 823	2.4	1.4	330	1 310	1 020	2 120	...	...	...
Europa Central y Oriental										
Albania	3 238	0.3	-0.5	890	3 980	3 550	8 820	3	0.6	12
Belarrús	9 498	-0.3	0.4	1 550	5 830	4 490	14 460	0.2	0.1	5
Bosnia y Herzegovina	3 736	-0.2	-1.7	1 430	4 780	4 790	9 190	3	0.0	14
Bulgaria	7 349	-0.7	-0.6	1 240	6 530	5 350	14 160	...	...	...
Croacia	4 379	-0.2	0.4	5 360	13 530	10 020	18 760	...	0.1	11
Eslovaquia	5 489	0.2	1.2	5 290	16 070	10 330	22 130	...	0.1	...
Eslovenia	2 045	0.2	0.5	10 870	23 610	15 730	26 510	...	0.1	...
Estonia	1 339	-0.1	0.5	...	15 260	8 360	20 850	...	0.5	...
Federación de Rusia	142 558	-0.1	0.6	2 140	10 730	5 250	20 560	...	0.0	11
Hungría	9 934	-0.2	0.5	4 380	12 730	10 050	20 310	...	0.2	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	2 069	0.1	-0.9	1 930	4 730	5 220	11 090	2	0.0	19
Letonia	2 226	-0.4	1.0	2 650	12 350	6 980	17 700	...	0.1	6
Lituania	3 278	-0.4	1.1	2 860	12 280	7 820	19 640	...	...	...
Montenegro	633	0.1	-0.9	...	7 140	...	13 700	3	0.1	7
Polonia	38 332	0.04	1.4	4 310	12 480	9 310	20 430	...	...	...
República Checa	10 590	0.3	1.2	...	18 620	14 260	24 370	...	...	...
República de Moldova	3 496	-0.7	-0.9	460	1 980	1 460	3 640	7	0.4	22
Rumania	21 339	-0.2	0.1	1 520	7 910	5 280	15 120	...	...	...
Serbia	9 835	-0.1	-1.1	...	5 690	5 910	11 540	3	0.3	9
Turquía	75 359	1.1	-0.6	3 390	10 410	8 570	16 940	0.4	0.0	18
Ucrania	44 697	-0.5	0.3	850	3 130	2 880	7 040	0.5	0.1	3

Cuadro 1 (continuación)

Cuadro 1

Países o territorios	DEMOGRAFÍA ¹			PNB, AYUDA y POBREZA						
	Población total (000)	Tasa media anual de crecimiento (%) Población total	Tasa media anual de crecimiento (%) Población de 0-4 años	PNB por habitante ²				Asistencia Oficial para el Desarrollo recibida (neta) (% del PNB) ³	Población con ingresos inferiores al umbral de la pobreza	
				Dólares (corrientes)		Dólares PPA			PPA 1,25 dólares por día ⁴ (%)	Umbral de pobreza del país ⁴ (%)
	2013	2010-2015	2010-2015	1998	2011	1998	2011	2011	2002-2011 ⁴	2002-2011 ⁴
Total	Media ponderada		Mediana				Mediana	Mediana		
Mundo	7 096 421	1.1	0.3	1 900	4 290	4 295	8 310	3	...	...
Países en transición	303 939	0.1	0.4	835	4 755	2 880	8 890	3	0.3	14
Países desarrollados	1 036 335	0.5	0.2	21 310	37 840	22 040	34 180	...	...	...
Países en desarrollo	5 756 146	1.3	0.3	1 355	2 640	2 975	4 310	3	24	38
África Subsahariana	368 767	1.9	0.7	1 580	4 225	3 980	7 215	2	2	...
América del Norte y Europa Occidental	401 419	0.1	0.2	2 140	10 410	6 445	16 940	...	0.1	11
América Latina y el Caribe	82 688	1.0	0.6	560	2 860	1 830	5 350	4	4	34
Caribe	2 215 239	0.6	-0.5	2 040	3 720	3 150	4 500	12	...	...
América Latina	2 172 889	0.6	-0.5	2 040	4 440	4 250	8 360	0.05	21	27
Asia Central	42 351	1.4	1.2	2 115	3 440	3 080	4 300	22	...	...
Asia Meridional y Occidental	604 772	1.1	-0.4	2 890	6 445	6 075	10 395	0.8	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	17 906	1.0	-0.1	3 360	...	7 180	...	2	...	...
Asia Oriental	586 866	1.1	-0.4	2 370	5 655	5 220	9 500	0.3	6	36
Pacífico	776 915	0.6	0.1	25 070	45 560	23 890	39 190	...	...	...
Estados Árabes	1 777 648	1.4	-0.0	450	1 410	1 710	3 590	2	23	24
Europa Central y Oriental	868 973	2.4	1.8	350	690	820	1 495	7	47	52
Países con ingresos bajos	849 416	2.1	1.4	250	540	705	1 160	10	46	47
Países con ingresos medios	5 134 216	1.0	0.1	1 580	4 025	3 440	6 840	2	7	26
Medios bajos	2 606 856	1.5	0.4	815	2 210	2 060	3 785	4	18	35
Medios altos	2 527 360	0.6	-0.5	2 605	6 960	5 750	11 480	0.4	...	...
Países con ingresos altos	1 112 788	0.5	0.2	18 080	39 930	21 435	35 330	...	...	...

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

Nota B: Los valores de las medianas de 1998 y de 2011 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. Los indicadores demográficos proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

2. Base de datos del Banco Mundial, actualizada en diciembre de 2012.

3. Base de datos del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE; Banco Mundial (2013); PNUD (2013).

4. Los datos corresponden al año disponible más reciente del período especificado. Para más detalles, véase PNUD (2013).

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 2
Alfabetización de adultos y jóvenes

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985–1994 ¹			2005–2011 ¹			Proyecciones 2015			1985–1994 ¹		2005–2011 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres
África Subsahariana	...	...	...	70	83	59	71	82	61	...	...	3 126	71	3 491	69
Angola	...	...	...	70	83	59	71	82	61	...	...	3 126	71	3 491	69
Benin	27 *	40 *	17 *	29	41	18	38	50	27	1 998	61 *	3 097	60	3 578	60
Botswana	69 *	65 *	71 *	85	85	86	87	87	88	251	47 *	205	48	183	47
Burkina Faso	14 *	20 *	8 *	29 *	37 *	22 *	36	43	29	4 326	56 *	5 806	57 *	6 752	57
Burundi	37 *	48 *	28 *	87 *	89 *	85 *	85	88	82	1 944	61 *	646	60 *	856	61
Cabo Verde	63 *	75 *	53 *	85	90	80	87	91	83	70	69 *	52	66	48	66
Camerún	...	...	...	71 *	78 *	65 *	75	81	68	...	...	3 317	62 *	3 343	63
Chad	11 *	18 *	5 *	35	46	25	39	48	31	3 155	55 *	4 069	58	4 313	58
Comoras	...	...	...	76	81	71	78	82	74	...	...	106	60	106	59
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	34 *	44 *	23 *	57	66	48	60	67	51	4 149	54 *	5 160	59	5 399	59
Eritrea	...	...	...	69	79	59	73	82	65	...	...	983	68	954	68
Etiopía	27 *	36 *	19 *	39 *	49 *	29 *	49	57	40	21 815	57 *	26 847	59 *	29 280	59
Gabón	72 *	79 *	65 *	89	92	86	91	94	88	165	64 *	110	65	97	66
Gambia	...	...	...	51	61	42	56	64	48	...	...	489	61	504	61
Ghana	...	...	...	71 *	78 *	65 *	76	81	71	...	...	4 208	61 *	4 038	60
Guinea	...	...	...	25 *	37 *	12 *	30	38	23	...	...	4 300	58 *	4 569	55
Guinea Ecuatorial	...	...	...	94	97	91	95	97	93	...	...	25	74	23	71
Guinea-Bissau	...	...	...	55	69	42	60	72	48	...	...	407	66	406	65
Kenya	...	...	...	72	78	67	78	81	75	...	...	5 934	61	5 872	57
Lesoto	...	...	...	76	66	85	79	70	88	...	...	326	32	306	29
Liberia	43	55	32	43	61	27	48	62	33	639	61	1 105	65	1 360	64
Madagascar	...	...	...	64	67	62	65	67	63	...	...	4 039	55	4 945	53
Malawi	49 *	65 *	34 *	61	72	51	66	73	59	2 212	68 *	3 100	64	3 235	61
Malí	...	...	...	33 *	43 *	25 *	39	49	29	...	...	5 550	58 *	5 814	59
Mauricio	80 *	85 *	75 *	89	91	87	90	92	88	150	63 *	115	61	106	60
Mozambique	...	...	...	51 *	67 *	36 *	59	73	45	...	...	6 235	68 *	6 173	69
Namibia	76 *	78 *	74 *	76	74	78	81	79	84	201	56 *	316	47	303	43
Níger	...	...	...	29 *	43 *	15 *	36	49	23	...	...	4 731	61 *	6 072	61
Nigeria	55 *	68 *	44 *	51	61	41	59	69	49	24 489	64 *	41 845	60	42 127	62
República Centroafricana	34 *	48 *	20 *	57	70	44	59	71	48	1 059	62 *	1 166	66	1 213	65
República Democrática del Congo	...	...	...	61	77	46	64	78	50	...	...	12 418	71	14 948	70
República Unida de Tanzania	59 *	71 *	48 *	68	75	61	71	76	65	5 205	65 *	7 920	62	8 453	59
Rwanda	58 *	...	...	66	71	62	70	73	67	1 511	61 *	2 060	59	2 096	56
Santo Tomé y Príncipe	73 *	85 *	62 *	70	80	60	75	82	69	17	73 *	28	68	28	64
Senegal	27 *	37 *	18 *	50 *	62 *	39 *	58	69	47	2 600	57 *	3 400	63 *	3 426	64
Seychelles	88 *	87 *	89 *	92	91	92	92	...	...	6	47 *	5	46	...	...
Sierra Leona	...	...	...	43	55	33	48	59	38	...	...	1 941	61	1 963	62
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	93 *	94 *	92 *	94	95	93	...	...	2 474	57 *	2 133	59
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	67 *	70 *	65 *	88	88	87	89	89	89	123	59 *	91	54	131	42
Togo	...	...	...	60 *	74 *	48 *	66	78	55	...	...	1 464	67 *	1 414	68
Uganda	56 *	68 *	45 *	73 *	83 *	65 *	78	85	71	4 140	64 *	4 560	67 *	4 444	66
Zambia	65 *	73 *	57 *	61	72	52	63	71	56	1 487	62 *	2 478	63	2 953	60
Zimbabue	84 *	89 *	79 *	84	88	80	86	89	84	979	66 *	1 275	63	1 214	58
América del Norte y Europa Occidental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Alemania	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorra	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélgica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canadá	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	94 *	98 *	91 *	99 *	99 *	98 *	99	99	99	33	80 *	12	72 *	9	71
Dinamarca	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
España	96 *	98 *	95 *	98 *	99 *	97 *	98	99	98	1 104	73 *	882	68 *	755	67
Estados Unidos de América	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Francia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	93 *	96 *	89 *	97	98	96	98	99	97	615	74 *	262	70	221	68
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islandia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italia	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	533	64	444	63
Luxemburgo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malta	88 *	88 *	88 *	92 *	91 *	94 *	94	93	96	32	50 *	26	43 *	20	39
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88 *	92 *	85 *	95	97	94	96	98	95	960	67 *	415	69	328	69
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suecia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 2

TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
1985-1994 ¹			2005-2011 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2011 ¹		Proyecciones 2015		
Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	
...	
África Subsahariana															
...	...	...	73	80	66	73	79	67	...	...	1 052	63	1 212	61	Ángola
40 *	55 *	27 *	42	55	31	52	63	42	580	63 *	882	61	954	61	Benin
89 *	86 *	92 *	95	93	97	98	96	99	31	35 *	21	31	10	12	Botswana
20 *	27 *	14 *	39 *	47 *	33 *	45	48	43	1 518	54 *	1 838	55 *	2 076	51	Burkina Faso
54 *	59 *	48 *	89 *	90 *	88 *	88	87	88	494	56 *	204	54 *	236	49	Burundi
88 *	90 *	86 *	98	98	99	99	98	100	8	57 *	2	23	1	19	Cabo Verde
...	...	...	81 *	85 *	76 *	84	87	80	...	...	773	62 *	705	60	Camerún
17 *	26 *	9 *	48	54	42	53	55	50	1 013	56 *	1 186	55	1 208	53	Chad
...	...	...	86	86	86	88	87	88	...	...	19	50	19	46	Comoras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
49 *	60 *	38 *	68	72	63	69	73	66	1 059	60 *	1 330	57	1 372	55	Côte d'Ivoire
...	...	...	90	93	88	93	95	92	...	...	106	62	77	60	Eritrea
34 *	39 *	28 *	55 *	63 *	47 *	69	71	68	6 808	54 *	7 090	59 *	6 222	53	Etiopía
93 *	94 *	92 *	98	99	97	98	99	98	12	59 *	7	71	6	73	Gabón
...	...	...	68	73	64	73	76	71	...	...	116	58	110	55	Gambia
...	...	...	86 *	88 *	83 *	91	91	90	...	...	689	58 *	495	53	Ghana
...	...	...	31 *	38 *	22 *	45	43	47	...	...	1 391	55 *	1 229	47	Guinea
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	3	41	3	34	Guinea Ecuatorial
...	...	...	73	79	67	77	81	74	...	...	83	61	76	58	Guinea-Bissau
...	...	...	82	83	82	86	85	87	...	...	1 436	52	1 268	47	Kenya
...	...	...	83	74	92	85	77	93	...	...	85	23	77	22	Lesotho
60	66	54	49	63	37	54	65	44	164	57	345	63	399	61	Liberia
...	...	...	65	66	64	65	65	65	...	...	1 384	51	1 703	50	Madagascar
59 *	70 *	49 *	72	74	70	75	75	75	621	64 *	846	54	883	49	Malawi
...	...	...	47 *	56 *	39 *	54	61	46	...	...	1 631	57 *	1 631	57	Malí
91 *	91 *	92 *	97	96	98	97	96	98	19	47 *	7	34	6	31	Mauricio
...	...	...	67 *	80 *	57 *	77	84	70	...	...	1 426	68 *	1 237	65	Mozambique
88 *	86 *	90 *	87	83	91	90	86	93	36	40 *	59	36	53	33	Namibia
...	...	...	37 *	52 *	23 *	46	56	36	...	...	1 440	64 *	1 880	60	Niger
71 *	81 *	62 *	66	76	58	73	80	65	5 256	66 *	9 815	62	9 434	62	Nigeria
48 *	63 *	35 *	66	72	59	67	72	63	265	64 *	318	60	323	58	República Centroafricana
...	...	...	66	79	53	69	80	57	...	...	4 072	69	4 848	68	República Democrática del Congo
82 *	86 *	78 *	75	76	73	76	77	76	827	62 *	2 251	54	2 378	51	República Unida de Tanzania
75 *	76 *	71 *	77	77	78	80	78	82	334	56 *	501	49	450	46	Rwanda
94 *	96 *	92 *	80	83	77	83	84	82	1	65 *	7	57	7	52	Santo Tomé y Príncipe
38 *	49 *	28 *	65 *	74 *	56 *	75	82	68	817	59 *	874	63 *	730	64	Senegal
99 *	98 *	99 *	99	99	99	...	...	...	0.2	36 *	0.1	30	...	...	Seychelles
...	...	...	61	70	52	67	76	59	...	...	453	63	424	64	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
...	...	...	99 *	98 *	99 *	99	99	99	...	...	122	34 *	73	36	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
84 *	83 *	84 *	94	92	95	94	93	96	23	51 *	19	37	36	24	Swazilandia
...	...	...	80 *	87 *	73 *	85	89	81	...	...	258	68 *	205	63	Togo
70 *	77 *	63 *	87 *	90 *	85 *	91	90	91	1 051	87 *	837	59 *	733	49	Uganda
66 *	67 *	66 *	64	70	58	66	69	62	524	51 *	864	58	1 029	55	Zambia
95 *	97 *	94 *	91	90	92	92	90	93	101	62 *	287	43	268	40	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canadá
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	0.5	42 *	0.3	43 *	0.2	41	Chipre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dinamarca
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	29	47 *	19	38 *	11	37	España
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Unidos de América
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlandia
99 *	99 *	99 *	99	99	99	99	100	99	16	49 *	8	54	6	56	Francia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israel
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	5	47	4	46	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxemburgo
98 *	97 *	99 *	98 *	97 *	99 *	99	99	99	1	26 *	1	25 *	1	26	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países Bajos
99 *	99 *	99 *	100	100	100	100	100	100	13	46 *	3	43	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985–1994 ¹			2005–2011 ¹			Proyecciones 2015			1985–1994 ¹		2005–2011 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres
América Latina y el Caribe															
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	...	99	98	99	...	...	...	...	...	0.7	29	...	...
Antillas Neerlandesas	95 *	95 *	95 *	97	97	97	97	97	97	7	53 *	6	55	5	54
Argentina	96 *	96 *	96 *	98	98	98	98	98	98	890	53 *	658	51	615	50
Aruba	...	...	...	97 *	97 *	97 *	98	98	98	...	...	3	55 *	2	53
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belice	70 *	70 *	70 *	...	...	...	...	...	...	33	51 *	...	...	40	49
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	80 *	88 *	72 *	91 *	96 *	87 *	94	93	94	823	71 *	543	76 *	439	48
Brasil	...	...	...	90 *	90 *	91 *	92	91	92	...	...	13 984	50 *	12 890	49
Chile	94 *	95 *	94 *	99 *	99 *	98 *	99	99	99	548	54 *	191	53 *	195	53
Colombia	81 *	81 *	81 *	94 *	93 *	94 *	95	95	95	4 222	52 *	2 157	51 *	1 920	51
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	134	46	130	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	16	52	15	52
Dominica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ecuador	88 *	90 *	86 *	92 *	93 *	90 *	95	95	94	732	59 *	818	59 *	601	58
El Salvador	74 *	77 *	71 *	84 *	87 *	82 *	88	90	86	845	84 *	653	62 *	565	62
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64 *	72 *	57 *	76	81	71	78	83	74	1 921	61 *	2 098	63	2 127	63
Guyana	...	...	...	85	82	87	88	87	89	...	...	75	43	66	44
Haití	...	...	...	49	53	45	61	64	58	...	...	3 028	55	2 748	55
Honduras	...	...	...	85 *	85 *	85 *	88	88	89	...	...	735	51 *	636	50
Islas Caimán	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.5	44 *	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	87	82	92	89	84	93	...	...	254	33	234	31
México	88 *	90 *	85 *	94 *	95 *	92 *	94	95	93	6 437	62 *	5 300	61 *	5 011	61
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	78 *	78 *	78 *	83	82	83	...	...	743	51 *	728	50
Panamá	89 *	89 *	88 *	94 *	95 *	93 *	95	96	94	176	52 *	147	55 *	135	56
Paraguay	90 *	92 *	89 *	94 *	95 *	93 *	96	96	96	255	59 *	263	57 *	209	51
Perú	87 *	93 *	82 *	90 *	95 *	85 *	93	96	89	1 850	72 *	1 991	75 *	1 573	75
República Dominicana	...	...	...	90 *	90 *	90 *	92	91	92	...	...	690	50 *	631	48
Saint Kitts y Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Santa Lucía	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	95 *	95 *	94 *	96	96	95	...	...	20	57 *	18	57
Trinidad y Tobago	97 *	98 *	96 *	99	99	98	99	99	99	26	70 *	12	68	11	65
Uruguay	95 *	95 *	96 *	98 *	98 *	98 *	98	98	99	102	46 *	50	41 *	46	40
Venezuela (República Bolivariana de)	90 *	91 *	89 *	96 *	96 *	95 *	96	96	96	1 240	54 *	898	52 *	828	52
Asia Central															
Armenia	99 *	99 *	98 *	100	100	99	100	100	100	31	77 *	11	70	9	66
Azerbaiyán	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	17	68 *	14	69
Georgia	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	10	63	8	60
Kazajistán	98 *	99 *	96 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	278	82 *	32	63 *	26	58
Kirguistán	...	...	...	99 *	100 *	99 *	100	100	99	...	...	28	69 *	19	64
Mongolia	...	...	...	97	97	98	97	96	98	...	...	53	41	61	38
Tayikistán	98 *	99 *	97 *	100	100	100	100	100	100	68	74 *	13	68	11	66
Turkmenistán	...	...	...	100	100	99	100	100	100	...	...	14	66	12	62
Uzbekistán	...	...	...	99	100	99	100	100	99	...	...	112	69	86	66
Asia Meridional y Occidental															
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	35 *	44 *	26 *	58	62	53	61	65	58	40 252	55 *	44 137	55	43 876	54
Bhután	...	...	...	53 *	65 *	39 *	64	73	54	...	...	206	60 *	205	60
India ²	48 *	62 *	34 *	63 *	75 *	51 *	71	81	61	287 272	61 *	287 355	65 *	266 367	67
Irán, República Islámica del	66 *	74 *	56 *	85 *	89 *	81 *	91	94	88	10 687	63 *	8 256	64 *	5 680	66
Maldivas	96 *	96 *	96 *	98 *	98 *	98 *	99	100	99	5	46 *	3	49 *	2	84
Nepal	33 *	49 *	17 *	57	71	47	66	79	53	7 531	62 *	8 150	66	7 524	70
Pakistán	...	...	...	55 *	69 *	40 *	60	72	47	...	...	49 507	65 *	51 037	65
Sri Lanka ²	...	...	...	91 *	93 *	90 *	93	94	92	...	...	1 373	59 *	1 221	58
Asia Oriental y el Pacífico															
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	88 *	92 *	82 *	95	97	94	96	98	95	21	67 *	14	67	12	67
Camboya	...	...	...	74 *	83 *	66 *	78	85	72	...	...	2 449	68 *	2 309	66
China	78 *	87 *	68 *	95 *	97 *	93 *	96	98	94	182 744	70 *	52 347	73 *	41 023	75
Fiji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Filipinas	94 *	94 *	93 *	95 *	95 *	96 *	96	96	97	2 328	53 *	2 635	46 *	2 495	44
Indonesia	82 *	88 *	75 *	93 *	96 *	90 *	94	96	91	21 557	68 *	12 793	70 *	11 851	70
Islas Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 2

	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
	1985-1994 ¹			2005-2011 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2011 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	América Latina y el Caribe
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguila
	97 *	97 *	97 *	98	98	98	99	99	99	0.9	44 *	0.3	50	0.2	50	Antigua y Barbuda
	98 *	98 *	99 *	99	99	99	99	99	99	92	43 *	53	37	47	37	Antillas Neerlandesas
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	0.1	40 *	0.1	54	Argentina
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
	76 *	76 *	77 *	...	...	...	89	87	90	10	50 *	...	...	8	46	Barbados
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize
	94 *	96 *	92 *	99 *	100 *	99 *	99	98	99	83	70 *	12	74 *	25	30	Bermudas
	...	...	...	98 *	97 *	98 *	98	97	99	...	...	836	33 *	635	32	Bolivia (Estado Plurinacional de)
	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	38	41 *	33	49 *	37	50	Brasil
	91 *	89 *	92 *	98 *	98 *	99 *	99	98	99	655	43 *	150	36 *	116	33	Chile
	...	...	...	98	98	99	98	98	99	...	...	15	36	13	35	Colombia
	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0.2	55	0.2	59	Costa Rica
	96 *	97 *	96 *	99 *	98 *	99 *	99	99	99	79	54 *	36	42 *	22	39	Cuba
	85 *	85 *	85 *	96 *	96 *	96 *	97	97	98	167	51 *	53	46 *	36	43	Dominica
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ecuador
	76 *	82 *	71 *	87	89	86	89	90	88	461	62 *	377	58	361	56	El Salvador
	...	...	...	93	92	94	94	94	95	...	...	9	45	9	45	Granada
	...	...	...	72	74	70	82	83	82	...	...	570	54	391	52	Guatemala
	...	...	...	96 *	95 *	97 *	97	96	98	...	...	67	37 *	49	32	Guyana
	...	...	...	99 *	99 *	99 *	...	...	...	...	...	0.1	62 *	...	...	Haití
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Caimán
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcas y Caicos
	...	...	...	96	93	98	97	94	99	...	...	22	17	19	16	Islas Vírgenes Británicas
	95 *	96 *	95 *	98 *	98 *	99 *	99	99	99	832	56 *	322	49 *	254	45	Jamaica
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	México
	...	...	...	87 *	85 *	89 *	92	90	94	...	...	...	...	...	...	Montserrat
	95 *	95 *	95 *	98 *	98 *	97 *	98	98	98	25	52 *	14	55 *	107	38	Nicaragua
	96 *	96 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99	98	100	37	52 *	18	45 *	17	12	Panamá
	95 *	97 *	94 *	97 *	98 *	97 *	98	98	98	215	67 *	143	62 *	107	54	Paraguay
	...	...	...	97 *	96 *	98 *	98	97	99	...	...	55	33 *	41	34	Perú
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Santa Lucía
	...	...	...	98 *	98 *	99 *	99	98	100	...	...	1	37 *	0.9	17	Suriname
	99 *	99 *	99 *	100	100	100	100	100	100	2	50 *	1.0	49	0.7	48	Trinidad y Tobago
	99 *	98 *	99 *	99 *	98 *	99 *	99	98	99	6	37 *	6	31 *	7	30	Uruguay
	95 *	95 *	96 *	99 *	98 *	99 *	99	99	99	175	39 *	79	40 *	60	43	Venezuela (República Bolivariana de)
	100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0.5	49 *	1	35	1	34	Asia Central
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	0.9	54 *	0.4	66	Armenia
	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	37	1	35	Azerbaiyán
	100	100	100	100 *	100 *	100 *	100	100	100	8	44	5	40 *	4	40	Georgia
	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	3	40 *	3	38	Kazajstán
	...	...	...	96	94	97	95	93	97	...	...	25	31	26	31	Kirguistán
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	3	56	2	45	2	44	Mongolia
	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	32	2	27	Tayikistán
	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	4	8	3	0.5	Turkmenistán
	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	Uzbekistán
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Meridional y Occidental
	45 *	52 *	38 *	79	77	80	83	81	86	12 116	55 *	6 469	45	5 254	41	Afganistán
	...	...	...	74 *	80 *	68 *	89	90	87	...	...	38	59 *	17	55	Bangladesh
	62 *	74 *	49 *	81 *	88 *	74 *	90	93	87	65 244	64 *	41 275	67 *	23 738	62	Bhután
	87 *	92 *	81 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	1 392	71 *	235	54 *	114	45	India ²
	98 *	98 *	98 *	99 *	99 *	99 *	100	100	100	0.7	46 *	0.5	45 *	0.2	100	Irán, República Islámica del
	50 *	68 *	33 *	82	89	77	87	91	83	1 862	67 *	1 049	67	885	64	Maldivas
	...	...	...	71 *	79 *	61 *	77	82	72	...	...	10 820	64 *	9 038	59	Nepal
	...	...	...	98 *	98 *	99 *	99	98	99	...	...	61	37 *	39	33	Pakistán
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ²
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Oriental y el Pacífico
	98 *	98 *	98 *	100	100	100	100	100	100	0.9	49 *	0.2	55	0.1	58	Australia
	...	...	...	87 *	88 *	86 *	92	91	92	...	...	410	54 *	265	46	Brunei Darussalam
	94 *	97 *	91 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	14 235	73 *	802	54 *	532	49	Camboya
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	China
	97 *	96 *	97 *	98 *	97 *	98 *	98	97	99	425	45 *	406	33 *	412	25	Fiji
	96 *	97 *	95 *	99 *	99 *	99 *	99	99	99	1 450	65 *	525	50 *	436	44	Filipinas
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonesia
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Cook
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Salomón
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japón

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985-1994 ¹			2005-2011 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2011 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	...	...	...	96 *	98 *	94 *	96	98	95	...	...	21	75 *	19	73
Malasia	83 *	89 *	77 *	93 *	95 *	91 *	94	96	93	2 013	66 *	1 363	67 *	1 219	65
Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	93	95	90	93	95	91	...	...	2 646	67	2 637	66
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	62	65	59	64	66	63	...	...	1 614	53	1 719	51
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	...	...	...	73 *	82 *	63 *	80	87	72	...	...	958	69 *	934	68
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	0.3	71 *	0.2	67
Samoa	98 *	98 *	97 *	99	99	99	99	99	99	2	59 *	1	58	1	56
Singapur	89 *	95 *	83 *	96 *	98 *	94 *	97	98	95	260	78 *	172	76 *	147	75
Tailandia	...	...	...	94 *	96 *	92 *	95	97	94	...	...	3 361	67 *	2 768	66
Timor-Leste	...	...	...	58 *	64 *	53 *	67	71	63	...	...	252	56 *	241	56
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	0.6	48 *	0.5	46
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88 *	93 *	83 *	93	95	91	94	96	92	5 002	73 *	4 528	66	4 294	65
Estados Árabes															
Arabia Saudita	50 *	63 *	36 *	73 *	81 *	64 *	80	87	73	6 562	64 *	6 472	66 *	5 588	68
Argelia	71 *	80 *	57 *	87	91	82	89	92	85	2 871	59 *	2 522	59	2 327	60
Bahrein	84 *	89 *	77 *	95 *	96 *	92 *	95	97	93	55	56 *	55	53 *	51	52
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Egipto	44 *	57 *	31 *	72 *	80 *	64 *	74	82	66	16 910	62 *	15 631	65 *	16 124	66
Emiratos Árabes Unidos	71 *	72 *	69 *	90 *	89 *	91 *	93	92	95	264	31 *	327	24 *	502	19
Iraq	...	...	...	78	86	71	79	86	73	...	...	4 014	68	4 438	65
Jordania	...	...	...	93 *	96 *	89 *	94	97	92	...	...	287	71 *	250	70
Kuwait	74 *	78 *	69 *	94 *	95 *	92 *	96	96	94	281	49 *	118	50 *	102	48
Libano	...	...	...	90 *	93 *	86 *	94	96	92	...	...	319	70 *	210	71
Libia	77	88	65	90	96	83	91	97	86	646	73	466	80	416	82
Marruecos	42 *	55 *	29 *	56 *	69 *	44 *	62	74	51	9 603	62 *	9 967	66 *	9 405	67
Mauritania	...	...	...	59	65	52	61	67	55	...	...	884	58	925	58
Omán	...	...	...	87 *	90 *	82 *	88	89	85	...	...	263	54 *	272	48
Palestina	...	...	...	95 *	98 *	93 *	96	98	94	...	...	114	77 *	107	76
Qatar	76 *	77 *	72 *	96 *	97 *	95 *	97	97	96	68	30 *	57	25 *	59	24
República Árabe Siria	...	...	...	84	90	78	86	92	81	...	...	2 113	70	2 033	70
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	59	70	48	79 *	87 *	71 *	83	90	75	2 329	63	1 670	70 *	1 482	72
Yemen	37 *	57 *	17 *	65	82	49	70	85	55	4 466	66 *	4 826	74	4 734	76
Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	72	81	63	...	...	...	...	...	7 540	66	...	...
Europa Central y Oriental															
Albania	...	...	...	97 *	98 *	96 *	98	98	97	...	...	79	69 *	60	66
Belarrús	98 *	99 *	97 *	100 *	100 *	99 *	100	100	100	166	87 *	31	72 *	22	64
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	98	99	97	98	100	97	...	...	64	87	49	86
Bulgaria	...	...	...	98 *	99 *	98 *	98	99	98	...	...	106	64 *	100	62
Croacia	97 *	99 *	95 *	99	100	98	99	100	99	120	82 *	42	79	34	77
Eslovaquia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovenia	100 *	100 *	99 *	100	100	100	100	100	100	7	60 *	5	55	5	54
Estonia	100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	3	79 *	2	49	2	47
Federación de Rusia	98 *	99 *	97 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	2 288	88 *	383	61 *	334	56
Hungría	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	94 *	97 *	91 *	97	99	96	98	99	97	87	77 *	45	76	39	74
Letonia	99 *	100 *	99 *	100	100	100	100	100	100	11	80 *	4	51	4	49
Lituania	98 *	99 *	98 *	100	100	100	100	100	100	44	76 *	8	51	8	51
Montenegro	...	...	...	98	99	98	99	99	98	...	...	8	81	6	77
Polonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Checa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Moldova	96 *	99 *	94 *	99	100	98	99	100	99	113	82 *	30	79	19	79
Rumania	97 *	99 *	95 *	98	98	97	98	98	97	586	78 *	418	65	397	61
Serbia	...	...	...	98	99	97	98	99	98	...	...	162	80	126	77
Turquía	79 *	90 *	69 *	94 *	98 *	90 *	95	99	93	7 196	76 *	3 224	83 *	2 636	84
Ucrania	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	109	66	88	60

Cuadro 2

	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
	1985-1994 ¹			2005-2011 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2011 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	
...
96 *	96 *	95 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	158	53 *	81	48 *	86	46	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malasia
...	...	...	96	96	96	96	96	96	...	...	348	53	320	50	...	Micronesia, (Estados Federados de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niue
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palau
...	...	...	71	67	75	72	66	79	...	...	391	42	418	37	...	Papua Nueva Guinea
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República de Corea
...	...	...	84 *	89 *	79 *	90	93	87	...	...	196	66 *	146	64	...	República Democrática Popular Lao
...	...	...	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	0.01	33 *	0.01	23	...	República Popular Democrática de Corea
99 *	99 *	99 *	100	99	100	100	99	100	0.4	49 *	0.2	38	0.2	36	...	Samoa
99 *	99 *	99 *	100 *	100 *	100 *	...	...	...	6	44 *	2	45 *	2	41	...	Singapur
...	...	...	98 *	98 *	98 *	99	99	99	...	...	208	53 *	135	50	...	Tailandia
...	...	...	80 *	80 *	79 *	82	82	83	...	...	47	51 *	52	48	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokelau
...	...	...	99 *	99 *	100 *	100	99	100	...	...	0.1	38 *	0.1	36	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
94 *	94 *	93 *	97	97	97	98	98	97	842	53 *	517	56	384	56	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
74 *	86 *	62 *	92 *	94 *	89 *	96	96	96	1213	73 *	611	65 *	288	50	...	Estados Árabes
88 *	94 *	81 *	98	99	97	99	99	98	345	73 *	100	74	67	76	...	Arabia Saudita
97 *	97 *	97 *	98 *	99 *	98 *	100	100	100	3	52 *	3	61 *	0.3	56	...	Argelia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahrein
63 *	71 *	54 *	88 *	91 *	84 *	91	93	89	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
82 *	81 *	85 *	95 *	94 *	97 *	99	100	99	3747	61 *	2 004	62 *	1401	62	...	Egipto
...	...	...	82	84	81	82	82	81	34	37 *	34	24 *	5	71	...	Emiratos Árabes Unidos
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	1130	54	1346	51	...	Iraq
87 *	91 *	84 *	99 *	99 *	99 *	100	100	100	...	...	16	48 *	10	43	...	Jordania
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	38	62 *	6	41 *	0.03	42	...	Kuwait
98	99	96	100	100	100	100	100	100	...	...	10	36 *	7	36	...	Libano
58 *	71 *	46 *	79 *	87 *	72 *	83	89	78	22	86	1	71	1	66	...	Libia
...	...	...	69	72	66	71	73	70	2 234	65 *	1 296	68 *	1 009	67	...	Marruecos
...	...	...	98 *	97 *	98 *	99	99	99	...	...	219	54	218	52	...	Mauritania
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	14	35 *	3	72	...	Omán
90 *	89 *	91 *	97 *	96 *	98 *	99	99	99	...	...	6	45 *	6	42	...	Palestina
...	...	...	95	96	94	96	97	96	6	31 *	8	14 *	2	17	...	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201	60	172	59	...	República Árabe Siria
83	90	75	97 *	98 *	96 *	98	99	98	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
60 *	83 *	35 *	86	96	76	90	98	83	299	72	56	68 *	29	59	...	Sudán (antes de la secesión)
...	...	...	87	90	85	...	...	...	1 042	78 *	743	86	572	87	...	Túnez
...	...	...	99 *	99 *	99 *	99	99	99	...	...	117	60	...	...	...	Yemen
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	...	...	7	46 *	5	46	...	Europa Central y Oriental
...	...	...	100	100	100	100	100	100	3	43 *	3	42 *	2	42	...	Albania
...	...	...	98 *	98 *	98 *	98	98	98	...	...	2	47	2	49	...	Belarrús
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	...	...	18	54 *	14	54	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	53 *	2	46	2	44	...	Bulgaria
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	Croacia
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...	Eslovaquia
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0.7	44 *	0.3	33	0.3	31	...	Eslovenia
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0.3	35 *	0.4	37	0.3	36	...	Estonia
100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100 *	100	100	100	55	44 *	60	41 *	44	41	...	Federación de Rusia
99 *	99 *	99 *	99	99	99	99	99	98	...	...	...	...	...	...	...	Hungría
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	4	62 *	4	54	4	53	...	la ex República Yugoslava de Macedonia
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	0.8	40 *	0.9	42	0.8	42	...	Letonia
...	...	...	99	99	99	99	99	99	2	44 *	1	48	0.8	50	...	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	50	0.6	48	...	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Polonia
100 *	100 *	100 *	100	100	100	100	100	100	2	48 *	-	-	-	-	...	República Checa
99 *	99 *	99 *	97	97	97	97	97	97	34	53 *	78	46	74	45	...	República de Moldova
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	10	50	9	49	...	Rumania
93 *	97 *	88 *	99 *	99 *	98 *	99	100	99	...	...	167	78 *	98	78	...	Serbia
...	...	...	100	100	100	100	100	100	806	77 *	167	78 *	98	78	...	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	40	12	40	...	Ucrania

Cuadro 2 (continuación)

Países o territorios	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más) (%)									NÚMERO DE ADULTOS ANALFABETOS (personas de 15 años y más)					
	1985–1994 ¹			2005–2011 ¹			Proyecciones 2015			1985–1994 ¹		2005–2011 ¹		Proyecciones 2015	
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres
	Media ponderada														
Mundo	76	82	69	84	89	80	86	90	82	880 504	63	773 549	64	742 799	64
Países en transición	98	99	97	100	100	99	100	100	100	4 698	85	1 190	69	649	60
Países desarrollados	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países en desarrollo	67	76	58	80	86	74	83	88	78	865 961	63	763 987	64	733 847	64
África Subsahariana	55	68	42	77	85	68	79	87	71	51 697	63	47 603	66	47 629	67
América del Norte y Europa Occidental	96	98	94	99	99	98	98	99	97	12 077	79	4 919	78	6 506	80
América Latina y el Caribe	98 **	99 **	97 **	100	100	99	100	100	100	937	77 **	290	63	247	58
Caribe	82	89	75	95	97	93	96	98	94	231 557	69	89 478	71	76 014	71
América Latina	82	89	74	95	97	93	96	98	94	230 154	69	87 652	71	74 173	71
Asia Central	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	86 **	87 **	84 **	92	92	91	93	93	92	42 204	55 **	35 614	55	32 681	54
Asia Oriental y el Pacífico	...	...	...	69	71	68	73	74	72	...	...	3 503	54	3 388	53
Asia Oriental	86 **	88 **	85 **	92	93	92	93	94	93	39 300	56 **	32 112	55	29 293	54
Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	47	59	34	63	74	52	70	80	61	400 974	60	407 021	64	381 909	65
Europa Central y Oriental	53 **	64 **	43 **	59	68	51	64	72	56	133 172	62 **	181 950	61	191 376	61
Países con ingresos bajos	51 **	60 **	41 **	61	69	54	66	72	59	149 510	60 **	183 552	60	189 550	60
Países con ingresos medios	72	80	64	83	89	79	86	90	81	722 271	64	582 835	65	544 545	66
Medios bajos	59	69	48	71	80	62	76	83	68	458 704	61	470 164	65	450 953	65
Medios altos	82	88	75	94	96	92	95	97	94	263 567	67	112 671	67	93 592	67
Países con ingresos altos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

Nota B: Para los países señalados con un asterisco (*) se han utilizado los datos sobre la alfabetización observados a nivel nacional. Para los demás países se han utilizado las estimaciones del IEU. Estas estimaciones se han efectuado con arreglo al modelo de proyección global de la alfabetización por grupo de edad específico del IEU. Las que se refieren al periodo más reciente corresponden al año 2011 y se basan en los datos observados más recientes de que se ha podido disponer para cada país.

Nota C: La población utilizada para calcular el número de analfabetos procede de la revisión efectuada en 2010 de las estimaciones de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011). Se basan en la variante media. 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 2011.

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado. Véase la introducción a los cuadros estadísticos y el cuadro de metadatos de estadísticas sobre alfabetización para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que éstos corresponden.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 2

	TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%)									NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años)						Países o territorios
	1985-1994 ¹			2005-2011 ¹			Proyecciones 2015			1985-1994 ¹		2005-2011 ¹		Proyecciones 2015		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	
	Media ponderada									Total	% M	Total	% M	Total	% M	
	83	88	79	89	92	87	92	93	90	167 781	62	123 198	61	98 431	57	Mundo
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	116	46	120	41	74	39	Países en transición
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países desarrollados
	80	85	75	88	91	85	90	92	89	167 157	62	122 578	61	97 870	57	Países en desarrollo
	74	83	65	90	93	87	91	94	89	10 177	67	6 037	65	5 170	63	África Subsahariana
	98	99	98	99	99	99	99	99	99	968	72	386	59	507	65	América del Norte y Europa Occidental
	100 **	100 **	100 **	100	100	100	100	100	100	30	47 **	45	33	42	31	América Latina y el Caribe
	95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 840	69	4 081	51	3 314	45	Caribe
	95	97	93	99	99	99	99	99	99	19 458	69	3 650	52	2 873	46	América Latina
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asia Central
	93 **	93 **	93 **	97	97	97	98	97	98	6 166	48 **	3 043	45	2 403	42	Asia Meridional y Occidental
	...	...	...	81	82	81	87	87	87	...	...	621	52	457	50	Asia Oriental y el Pacífico
	93 **	93 **	94 **	98	97	98	98	98	98	5 649	47 **	2 422	43	1 946	41	Asia Oriental
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacífico
	60	70	49	81	87	75	88	91	86	96 043	61	61 778	64	39 993	59	Estados Árabes
	66 **	73 **	59 **	70	76	64	74	78	70	34 282	60 **	47 558	60	46 751	57	Europa Central y Oriental
	60 **	67 **	53 **	73	77	69	77	79	59	41 631	59 **	42 586	57	40 395	54	Países con ingresos bajos
	84	88	79	91	94	88	93	95	82	126 765	63	81 145	64	59 137	60	Países con ingresos medios
	71	78	63	84	89	79	89	92	68	102 323	62	75 739	65	54 948	60	Medios bajos
	94	96	92	99	99	99	99	99	94	24 442	66	5 406	52	4 190	48	Medios altos
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Países con ingresos altos

Cuadro 3A
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): atención

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
2010–2015	2010–2015	2007–2011 ³	2005–2012 ³	BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	
				2011	2011	2011	2011	2011	
África Subsahariana									
Angola	96	156	12	29	88	86	85	88	86
Benin	77	121	15	45	97	85	85	72	85
Botswana	35	46	13	31	99	96	96	94	93
Burkina Faso	71	147	16	35	99	91	90	63	91
Burundi	94	152	11	58	90	96	94	92	96
Cabo Verde	18	22	6	...	99	90	90	96	90
Camerún	85	136	11	32	80	66	67	76	66
Chad	124	195	20	39	53	22	31	28	22
Comoras	63	86	25	...	76	83	85	72	83
Congo	67	104	13	31	95	90	90	90	90
Côte d'Ivoire	69	107	17	40	74	62	58	49	62
Eritrea	48	62	14	...	99	99	99	99	99
Etiopía	63	96	20	44	69	51	62	57	51
Gabón	44	64	14	...	89	45	44	55	45
Gambia	66	93	10	24	90	96	95	91	96
Ghana	44	63	13	28	98	91	91	91	91
Guinea	84	134	12	40	93	59	57	58	59
Guinea Ecuatorial	93	151	13	...	73	33	39	51	...
Guinea-Bissau	110	181	11	32	93	76	73	61	76
Kenya	58	89	8	35	92	88	88	87	88
Lesoto	62	89	11	39	95	83	91	85	83
Liberia	77	107	14	39	73	49	56	40	49
Madagascar	41	58	16	50	82	89	88	70	89
Malawi	86	119	12	47	99	97	86	96	97
Malí	92	173	19	38	89	72	71	56	72
Mauricio	12	15	14	...	99	98	98	99	98
Mozambique	78	123	16	43	91	76	73	82	76
Namibia	30	39	16	29	89	82	85	74	82
Níger	86	144	27	55	61	75	44	76	75
Nigeria	88	141	12	41	64	47	73	71	50
República Centroafricana	96	155	14	41	74	54	47	62	54
República Democrática del Congo	109	180	10	43	67	70	78	71	70
República Unida de Tanzania	54	81	8	42	99	90	88	93	90
Rwanda	93	114	7	44	99	97	93	95	97
Santo Tomé y Príncipe	47	69	8	29	99	96	96	91	96
Senegal	50	85	19	16	95	83	73	82	83
Seychelles	...	...	...	...	99	99	99	99	99
Sierra Leona	103	157	10	44	96	84	81	80	84
Somalia	100	162	...	42	41	41	49	46	...
Sudáfrica	46	64	...	24	78	72	73	78	76
Sudán del Sur	...	...	...	31	57	46	46	64	...
Swazilandia	65	92	9	31	98	91	85	98	91
Togo	67	104	11	30	90	81	81	67	81
Uganda	72	114	14	34	86	82	82	75	82
Zambia	81	130	11	45	88	81	83	83	81
Zimbabwe	47	71	11	32	98	99	99	92	93
América del Norte y Europa Occidental									
Alemania	3	4	...	...	...	99	95	99	93
Andorra	...	...	...	...	...	99	99	99	99
Austria	4	5	7	...	...	83	83	76	83
Bélgica	4	5	...	...	...	98	98	95	97
Canadá	5	6	6	...	...	95	99	98	70
Chipre	4	5	...	...	...	99	99	87	96
Dinamarca	4	5	4	...	...	91	91	87	...
España	4	4	...	...	...	97	97	95	97
Estados Unidos de América	6	8	...	...	...	94	94	90	91
Finlandia	3	3	4	...	...	99	99	97	...
Francia	3	4	...	...	...	99	99	89	65
Grecia	4	5	...	...	91	99	99	99	95
Irlanda	4	4	...	...	41	95	95	92	95
Islandia	2	3	4	...	...	96	96	93	...
Israel	3	4	8	...	...	94	94	98	99
Italia	3	4	...	...	...	96	96	90	96
Luxemburgo	2	3	8	...	...	99	99	96	95
Malta	5	7	6	...	...	96	96	84	82
Monaco	...	...	...	...	89	99	99	99	99
Noruega	3	4	5	...	...	94	94	93	...
Países Bajos	4	5	...	...	...	97	97	96	...
Portugal	4	5	8	...	96	98	97	96	97
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5	6	...	...	...	95	95	90	...
San Marino	...	...	...	...	...	86	86	83	86
Suecia	3	3	...	...	23	98	98	96	...
Suiza	4	5	...	...	...	95	95	92	...

Cuadro 3A (continuación)

Cuadro 3A

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
					Vacunas correspondientes:				
2010–2015	2010–2015	2007–2011 ³	2005–2012 ²	BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3	
América Latina y el Caribe									
Anguila	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	...	...	5	...	...	99	99	99	99
Antillas Neerlandesas	12	14	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	12	14	7	...	99	93	95	93	93
Aruba	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	18	10	...	...	98	97	90	95
Barbados	12	14	12	...	...	91	91	93	91
Belice	16	21	14	22	98	95	95	98	95
Bermudas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	41	54	6	27	90	82	82	84	82
Brasil	19	24	8	7	99	96	97	97	96
Chile	7	8	6	2.5	91	94	93	91	94
Colombia	17	23	6	13	83	85	85	88	85
Costa Rica	9	11	7	6	78	85	82	83	84
Cuba	5	6	5	...	99	96	99	99	96
Dominica	...	...	10	...	99	98	99	99	98
Ecuador	19	23	8	...	99	99	99	98	98
El Salvador	19	23	9	21	91	89	89	89	90
Granada	13	15	9	...	...	94	95	95	94
Guatemala	26	34	11	48	89	85	86	87	85
Guyana	37	46	14	18	97	93	93	98	93
Haití	58	76	25	30	75	59	59	59	...
Honduras	24	33	10	30	99	98	98	99	98
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaica	22	26	12	4	99	99	99	88	99
México	14	17	7	14	99	97	97	98	98
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	18	22	9	22	98	98	99	99	98
Panamá	16	21	10	19	97	87	91	97	87
Paraguay	27	33	6	18	94	90	87	93	90
Perú	18	28	8	20	91	91	91	96	91
República Dominicana	22	28	11	10	98	84	84	79	80
Saint Kitts y Nevis	...	...	8	...	99	97	98	99	98
San Vicente y las Granadinas	21	25	8	...	99	95	95	99	96
Santa Lucía	12	16	11	...	97	97	97	95	97
Suriname	20	27	11	11	...	86	86	85	86
Trinidad y Tobago	24	31	19	...	...	90	91	92	90
Uruguay	12	15	9	8	99	95	95	95	95
Venezuela (República Bolivariana de)	15	20	8	13	95	78	78	86	78
Asia Central									
Armenia	24	27	7	19	96	95	96	97	95
Azerbaiyán	38	43	10	27	82	74	80	67	48
Georgia	26	27	5	11	96	94	90	94	92
Kazajistán	24	29	6	18	96	99	99	99	99
Kirguistán	33	42	5	18	98	96	94	97	96
Mongolia	31	37	5	16	99	99	99	98	99
Tayikistán	51	65	10	30	97	96	97	98	96
Turkmenistán	49	62	4	...	98	97	97	99	97
Uzbekistán	44	53	5	20	99	99	99	99	99
Asia Meridional y Occidental									
Afganistán	125	184	...	...	68	66	66	62	66
Bangladesh	42	51	22	41	95	96	96	96	96
Bhután	38	52	10	34	95	95	95	95	95
India	48	65	28	48	87	72	70	74	47
Irán, República Islámica del	23	31	7	...	99	99	99	99	99
Maldivas	8	12	22	19	98	96	96	96	96
Nepal	32	39	18	40	97	92	92	88	92
Pakistán	66	86	32	43	85	80	75	80	80
Sri Lanka	11	13	17	17	99	99	99	99	99
Asia Oriental y el Pacífico									
Australia	4	5	7	...	...	92	92	94	92
Brunei Darussalam	5	6	...	...	96	97	99	91	93
Camboya	53	69	11	40	94	94	94	93	94
China	20	24	3	9	99	99	99	99	99
Fiji	17	22	10	...	99	99	99	94	99
Filipinas	21	27	21	32	84	80	80	79	76
Indonesia	25	31	9	36	82	63	70	89	63
Islas Cook	...	...	3	...	98	93	93	89	93
Islas Marshall	...	...	18	...	99	94	95	97	97
Islas Salomón	35	43	12	33	89	88	93	73	88
Japón	3	3	8	...	94	98	96	94	...

Cuadro 3A (continuación)

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
	Vacunas correspondientes:					BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
2010–2015	2010–2015	2007–2011 ³	2005–2012 ³	2011	2011	2011	2011	2011	
Kiribati	...	...	...	...	86	99	95	90	95
Macao, China	4	5	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	7	9	10	17	99	99	99	95	97
Micronesia, (Estados Federados de)	31	38	18	...	75	84	83	92	83
Myanmar	45	57	9	35	93	99	99	99	52
Nauru	...	...	27	24	99	99	99	99	99
Niue	...	...	0	...	99	98	98	99	98
Nueva Zelandia	5	6	6	...	...	95	95	93	95
Palau	...	...	...	...	...	84	98	85	91
Papua Nueva Guinea	44	58	11	44	83	61	58	60	62
República de Corea	4	5	4	...	99	99	98	99	99
República Democrática Popular Lao	37	46	11	48	77	78	79	69	78
República Popular Democrática de Corea	25	32	6	32	98	94	99	99	94
Samoa	20	24	10	...	99	91	91	67	91
Singapur	2	2	8	...	99	96	96	95	96
Tailandia	11	13	7	16	99	99	99	98	98
Timor-Leste	56	76	12	58	68	67	66	62	67
Tokelau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	21	25	3	...	99	99	99	99	99
Tuvalu	...	...	6	10	99	96	96	98	96
Vanuatu	24	29	10	26	81	68	67	52	59
Viet Nam	18	23	5	23	98	95	96	96	95
Estados Árabes									
Arabia Saudita	21	27	6	16	99	95	95	95	95
Argelia	16	19	...	...	98	98	98	98	98
Bahrein	7	9	...	...	...	99	99	99	99
Djibouti	75	104	...	34	89	87	87	84	87
Egipto	22	25	13	29	98	96	96	96	96
Emiratos Árabes Unidos	7	8	...	...	98	94	94	94	94
Iraq	33	41	15	28	92	77	78	76	76
Jordania	19	22	13	8	95	98	98	98	98
Kuwait	8	10	...	4	99	99	99	99	99
Libano	20	24	12	...	...	81	75	79	81
Libia	13	15	...	21	99	98	98	98	98
Marruecos	29	31	15	15	99	99	98	95	98
Mauritania	70	106	34	23	86	75	73	67	75
Omán	8	11	12	10	99	99	99	99	99
Palestina	20	22	7	12	98	99	99	99	98
Qatar	8	10	...	...	97	93	93	99	93
República Árabe Siria	14	16	10	28	90	72	75	80	66
Sudán	...	...	...	35	92	93	93	87	93
Túnez	18	23	5	9	98	98	98	96	98
Yemen	44	57	...	...	59	81	81	71	81
Sudán (antes de la secesión)	57	87	...	38	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental									
Albania	17	19	7	19	99	99	99	99	99
Belarrús	6	9	4	4	99	98	98	99	98
Bosnia y Herzegovina	13	16	4	12	94	88	89	89	88
Bulgaria	9	11	9	...	98	95	95	95	96
Croacia	6	7	5	...	99	96	96	96	97
Eslovaquia	6	7	7	...	97	99	99	98	99
Eslovenia	3	4	...	...	...	96	96	95	...
Estonia	4	7	4	...	99	93	93	94	94
Federación de Rusia	11	16	6	...	95	97	97	98	97
Hungría	5	7	8	...	99	99	99	99	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	13	15	6	5	98	95	95	98	90
Letonia	7	8	5	...	95	94	94	99	91
Lituania	6	9	4	...	98	92	92	94	95
Montenegro	8	9	4	8	97	95	95	91	91
Polonia	6	7	6	...	93	99	96	98	98
República Checa	3	4	7	...	...	99	99	98	99
República de Moldova	14	19	6	11	98	93	96	91	96
Rumania	12	15	8	...	99	89	89	93	96
Serbia	11	13	5	7	99	91	91	95	89
Turquía	20	23	11	12	97	97	97	97	96
Ucrania	12	15	4	...	90	50	58	67	21

Cuadro 3A (continuación)

Cuadro 3A

Países o territorios	SUPERVIVENCIA DE LOS NIÑOS ¹		ESTADO DE SALUD DE LOS NIÑOS ²						
	Tasa de mortalidad infantil (%)	Tasa de mortalidad de los menores de 5 años (%)	Insuficiencia ponderal al nacer (%)	Porcentaje de menores de cinco años aquejados de raquitismo moderado y grave	Porcentaje de niños de un año inmunizados contra				
					Tuberculosis	Difteria, tosferina y tétanos	Polio	Sarampión	Hepatitis B
	Vacunas correspondientes:					BCG	DPT3	Polio3	Sarampión	HepB3
2010–2015	2010–2015	2007–2011 ³	2005–2012 ³	2011	2011	2011	2011	2011	
	Media ponderada		Mediana		Mediana				
Mundo	42	60	10	28	96	94	95	93	93
Países en transición	22	28	5	15	98	95	96	97	96
Países desarrollados	5	6	6	...	...	96	96	95	95
Países en desarrollo	46	67	11	30	96	92	93	91	93
África Subsahariana	31	41	12	18	98	96	96	96	96
América del Norte y Europa Occidental	12	16	6	...	98	95	96	96	96
América Latina y el Caribe	38	46	5	19	97	96	97	98	96
Caribe	20	25	9	...	98	95	96	94	94
América Latina	20	25	8	32	96	96	96	95	94
Asia Central	19	25	10	...	99	94	95	92	94
Asia Meridional y Occidental	19	24	9	18	98	94	95	95	94
Asia Oriental y el Pacífico	47	61	11	...	...	95	95	95	95
Asia Oriental	18	23	8	16	97	91	91	93	91
Pacífico	5	6	...	...	...	96	96	94	95
Estados Árabes	51	69	18	37	95	94	94	92	94
Europa Central y Oriental	77	123	13	39	90	83	83	76	83
Países con ingresos bajos	72	111	13	40	92	84	85	76	84
Países con ingresos medios	38	53	9	20	98	94	95	94	93
Medios bajos	49	69	11	29	94	90	90	90	90
Medios altos	21	27	8	13	98	95	96	96	96
Países con ingresos altos	6	7	...	...	...	97	96	95	96

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. Los indicadores de supervivencia de los niños proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

2. UNICEF (2013) y Base de Datos Mundial de la OMS sobre Crecimiento y Malnutrición de la Infancia (2013).

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

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 3B
Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): educación

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2011		1999	2011	1999				2011				
		Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
África Subsahariana																
1	Angola	5-5	389 **	40	668 *. ²	50 *. ²	...	1 *. ²	27 **	33 **	22 **	0.66 **	104 *. ²	103 *. ²	105 *. ²	1.02 *. ²
2	Benin	4-5	18	48	109	50	...	...	4	5	4	0.93	20	20	20	1.03
3	Botswana	3-5	...	...	24 ^y	50 ^y	...	...	...	...	...	...	19 ^y	19 ^y	19 ^y	1.02 ^y
4	Burkina Faso	3-5	20	50	60	49	...	...	2	2	2	1.03	4	4	4	1.01
5	Burundi	4-6	5	50	43	50	...	...	0.8	0.8	0.8	1.01	7	7	7	1.02
6	Cabo Verde	3-5	20 **	50	23	50	...	...	53 **	53 **	54 **	1.02 **	74	75	74	1.00
7	Camerún	4-5	104	48	340	50	...	...	11	11	11	0.95	30	30	30	1.03
8	Chad	3-5	...	...	22	46	...	...	...	...	...	...	2	2	2	0.87
9	Comoras	3-5	1	51	...	...	...	...	3	3	3	1.07	...	...	...	...
10	Congo	3-5	6	61	45	49	...	...	2	2	3	1.61	13	13	13	0.99
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	75	50	...	...	2	3	2	0.96	4	4	4	1.00
12	Eritrea	5-6	12	47	46	49	...	...	5	6	5	0.89	15	15	15	0.97
13	Etiopía	4-6	90	49	383	48	...	...	1	1	1	0.97	5	6	5	0.95
14	Gabón	3-5	16	50	45	50	...	...	14	14 **	14 **	1.02 **	42	41	43	1.04
15	Gambia	3-6	29	47	65 ²	51 ²	...	...	18	19	17	0.91	30 ²	30 ²	31 ²	1.04 ²
16	Ghana	4-5	506	49	1543	50	...	...	26 **	22	...	...	114	112	116	1.04
17	Guinea	4-6	...	...	152	49	...	...	...	...	...	...	17	17	17	0.98
18	Guinea Ecuatorial	4-6	17	51	42	50	...	...	27	27	28	1.04	74	74	74	1.00
19	Guinea-Bissau	4-6	4 **	51	9 ²	51 ²	...	...	4 **	4 **	4 **	1.06 **	7 ²	7 ²	7 ²	1.06 ²
20	Kenya	3-5	1188	50	1914 ^y	49 ^y	...	...	43	43	43	1.00	52 ^y	52 ^y	52 ^y	0.99 ^y
21	Lesotho	3-5	33 **	52	53 ²	...	...	...	20 **	19 **	21 **	1.08 **	33 ²	...	...	...
22	Liberia	3-5	112	42	...	...	...	...	47	54	40	0.75	...	...	...	...
23	Madagascar	3-5	50 **	51	164 ²	50 ²	...	...	3 **	3 **	3 **	1.02 **	9 ²	9 ²	9 ²	1.03 ²
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Malí	3-6	21	51	71	50	...	...	1	1	2	1.10	3	3	3	1.05
26	Mauricio ¹⁷	3-4	42	50	36	49	...	...	85	81	...	...	113	115	112	0.98
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibia	5-6	35	53	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
29	Níger	4-6	12	50	110	50	...	...	33	13	...	...	7	6	7	1.06
30	Nigeria	3-5	939	48	2 021 ²	49 ²	...	...	...	27 ²	...	...	8	8	8	0.94
31	República Centroafricana	3-5	...	...	21	51	...	...	...	...	...	...	6	6	6	1.02
32	República Democrática del Congo	3-5	40	49	245	51	...	...	93	91 ^y	...	...	4	4	4	1.05
33	República Unida de Tanzania	5-6	...	...	1 035	49	...	...	...	5	...	...	35	35	34	0.97
34	Rwanda	4-6	18	50	112	51	...	...	3	3	3	0.98	11	11	12	1.05
35	Santo Tomé y Príncipe	3-5	4	52	9	51	...	...	24	23	26	1.13	61	60	62	1.04
36	Senegal	4-6	24	50	161	53	...	...	68	45	3	1.00	14	13	15	1.14
37	Seychelles	4-5	3	49	3	48	...	...	5	10	111	1.01	99	103	94	0.92
38	Sierra Leona	3-5	17	...	37	51	...	...	4	...	...	...	7	7	7	1.03
39	Somalia	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Sudáfrica	6-6	207	50	667 ^y	50 ^y	...	...	21	21	21	1.01	65 ^y	65 ^y	65 ^y	1.00 ^y
41	Sudán del Sur	3-5	...	...	56	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Swazilandia	3-5	...	...	24	50	...	...	...	...	...	...	26	26	26	1.02
43	Togo	3-5	11	50	66	51	...	...	53	30	3	0.99	13	13	13	1.03
44	Uganda	3-5	...	...	499 ²	51 ²	...	...	...	...	...	...	14 ²	14 ²	14 ²	1.05 ²
45	Zambia	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
46	Zimbabwe	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
47	Alemania	3-5	2 333	48	2 360 ²	48 ²	...	...	54	65 ²	...	...	101	101	100	0.98
48	Andorra	3-5	...	...	2	47	...	...	...	2	...	...	101	103	99	0.96
49	Austria	3-5	225	49	240	49	...	...	25	29	80	0.99	100	100	100	1.00
50	Bélgica	3-5	399	49	434 ²	49 ²	...	...	56	53 ²	114	0.98	119 ²	120 ²	119 ²	0.99 ²
51	Canadá	4-5	512	49	504 ^y	49 ^y	...	...	8	7 ^y	63	1.00	73 ^y	73 ^y	72 ^y	1.00 ^y
52	Chipre ²	3-5	19	49	21 ²	49 ²	...	...	54	51 ²	60	1.02	79 ²	79 ²	79 ²	1.00 ²
53	Dinamarca	3-6	251	49	260 ²	48 ²	...	...	27	21 ²	90	1.00	100 ²	101 ²	98 ²	0.97 ²
54	España	3-5	1 131	49	1 875	49	...	...	32	36	99	1.00	127	127	127	1.00
55	Estados Unidos de América	3-5	7 183	48	8 840 ²	50 ²	...	...	34	45 ²	59	0.97	69 ²	68 ²	70 ²	1.04 ²
56	Finlandia	3-6	125	49	161	49	...	...	10	9	47	0.99	69	69	69	0.99
57	Francia ^a	3-5	2 393	49	2 559	49	...	...	13	13	112	1.00	108	109	108	1.00
58	Grecia	4-5	143	49	160 ²	49 ²	...	...	3	7 ²	67	1.01	74 ²	74 ²	75 ²	1.01 ²
59	Irlanda	3-4	...	...	90	48	...	...	...	98	...	...	67	68	66	0.98
60	Islandia	3-5	12	48	13 ²	49 ²	...	...	5	12 ²	86	0.98	97 ²	98 ²	96 ²	0.98 ²
61	Israel	3-5	294	48	403 ²	48 ²	...	...	...	4 ²	89	0.99	97 ²	98 ²	97 ²	0.98 ²
62	Italia	3-5	1 578	48	1 681 ²	48 ²	...	...	30	31 ²	97	0.99	98 ²	100 ²	96 ²	0.97 ²
63	Luxemburgo	3-5	12	49	15 ²	48 ²	...	...	5	8 ²	72	1.00	89 ²	90 ²	89 ²	1.00 ²
64	Malta	3-4	10	48	9 ²	48 ²	...	...	37	34 ²	100	0.99	117 ²	119 ²	115 ²	0.97 ²
65	Monaco ²	3-5	0.9	52	0.9	48	...	...	26	20	...	...	...	...	...	...
66	Noruega	3-5	139	50	174 ²	49 ²	...	...	40	45 ²	75	1.06	99 ²	100 ²	98 ²	0.98 ²
67	Países Bajos	4-5	390	49	379 ²	49 ²	...	...	69	...	97	0.99	93 ²	93 ²	93 ²	1.00 ²
68	Portugal	3-5	220	49	274 ²	48 ²	...	...	52	49 ²	67	1.00	83 ²	83 ²	83 ²	0.99 ²
69	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	3-4	1 155	49	1 175 ²	50 ²	...	...	6	21 ²	77	1.00	83 ²	82 ²	85 ²	1.04 ²
70	San Marino ²⁵	3-5	1,0	47	1	48	...	...	...	...	...	...	108	104	113	1.09
71	Suecia	3-6	360	49	409	49	...	...	10	17	76	1.01	95	95	95	1.00
72	Suiza	5-6	158	48	149	49	...	...	6	4	92	1.00	101	100	101	1.01

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	2011				2011				2011		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana											
1	...	...	...	...	66 ^{*.2}	65 ^{*.2}	67 ^{*.2}	1.04 ^{*.2}	...	...	...
2	20	20	20	1.03	10	10	10	0.99	...	...	...
3	...	...	...	...	15 ^y	15 ^y	16 ^y	1.04 ^y	...	...	...
4	...	...	...	...	3	3	3	1.01	7	6	7
5	7	7	7	1.02	5	5	6	1.02	7	8	7
6	74	75	74	1.00	69	69	69	1.00	...	...	...
7	30	30	30	1.03	21	21	22	1.04	...	...	...
8	2	2	2	0.87	2	2	2	0.87	4	4	4
9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	13	13	13	0.99	12	12	12	0.98	9 ²	9 ²	10 ²
11	4	4	4	1.00	4 ^y	4 ^y	4 ^y	0.98 ^y	...	...	...
12	...	...	...	...	10	10	10	0.97	...	...	...
13	5	6	5	0.95	4	5	4	0.95	...	...	...
14	42	41	43	1.04	42	41	43	1.04	...	...	...
15	...	...	...	...	27 ²	27 ²	28 ²	1.04 ²	...	...	...
16	...	...	...	...	73 ^{**}	72 ^{**}	75 ^{**}	1.04 ^{**}	88	88	88
17	17	17	17	0.98	12	12	11	0.98	...	...	...
18	74	74	74	1.00	53	53	53	1.00	89	90	89
19	...	...	...	...	5 ²	5 ²	5 ²	1.05 ²	...	...	...
20	52 ^y	52 ^y	52 ^y	0.99 ^y	29 ^y	27 ^y	30 ^y	1.12 ^y	...	...	...
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	10 ²	10 ²	10 ²	1.03 ²	8 ²	8 ²	8 ²	1.03 ²	...	...	...
24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	3	3	3	1.05	3 ^{**}	3 ^{**}	3 ^{**}	1.04 ^{**}	16 ²	15 ²	16 ²
26	...	...	...	...	99	100	98	0.98	96	96	97
27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	...	...	...	...	...	...	...	...	51 ²	52 ²	51 ²
29	7	6	7	1.06	5	5	5	1.05	13 ^y	12 ^y	14 ^y
30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	6	6	6	1.02	6	6	6	1.02	...	...	...
32	4	4	4	1.05	4	4	4	1.05	...	...	...
33	35	35	34	0.97	33 ²	33 ²	34 ²	1.02 ²	...	...	...
34	11	11	12	1.05	10 ^{**}	10 ^{**}	11 ^{**}	1.05 ^{**}	...	...	...
35	...	...	...	...	57	55	58	1.04	42	38	45
36	14	13	15	1.14	9	9	10	1.15	...	...	...
37	...	...	...	...	88	91	84	0.93	100	100	100
38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	88 ^y	88 ^y	88 ^y	1.00 ^y	...	...	...	...	...	...	...
41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	26	26	26	1.02	19 ^{**}	18 ^{**}	19 ^{**}	1.01 ^{**}	...	...	...
43	13	13	13	1.03	11	11	11	1.02	...	...	...
44	...	...	...	...	14 ²	14 ²	14 ²	1.05 ²	...	...	...
45	...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15
46	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental											
47	114 ²	114 ²	113 ²	0.98 ²	...	...	...	...	...	...	...
48	101	103	99	0.96	85	86	83	0.97	100 ²	100 ²	100 ²
49	100	100	100	1.00	83	82	84	1.03	...	...	...
50	119 ²	120 ²	119 ²	0.99 ²	99 ²	99 ²	100 ²	1.00 ²	...	...	...
51	...	...	...	...	72 ^y	72 ^y	72 ^y	1.00 ^y	...	...	...
52	79 ²	79 ²	79 ²	1.00 ²	70 ²	70 ²	71 ²	1.02 ²	...	...	...
53	100 ²	101 ²	98 ²	0.97 ²	96 ²	96 ²	96 ²	1.00 ²	...	...	...
54	127	127	127	1.00	97	97	98	1.01	...	...	...
55	...	...	...	...	64 ²	62 ²	65 ²	1.05 ²	...	...	...
56	69	69	69	0.99	69	69	69	1.00	...	...	...
57	108	109	108	1.00	100	100	100	1.00	...	...	...
58	74 ²	74 ²	75 ²	1.01 ²	74 ²	73 ²	74 ²	1.02 ²	...	...	...
59	67	68	66	0.98	67	68	66	0.98	...	...	...
60	...	...	...	...	97 ²	98 ²	96 ²	0.98 ²	...	...	...
61	97 ²	98 ²	97 ²	0.98 ²	92 ²	93 ²	92 ²	1.00 ²	...	...	...
62	98 ²	100 ²	96 ²	0.97 ²	93 ²	94 ²	91 ²	0.97 ²	...	...	...
63	89 ²	90 ²	89 ²	1.00 ²	87 ²	87 ²	87 ²	1.00 ²	...	...	...
64	117 ²	119 ²	115 ²	0.97 ²	98 ²	100 ²	97 ²	0.97 ²	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	99 ²	100 ²	98 ²	0.98 ²	99 ²	100 ²	98 ²	0.98 ²	...	...	...
67	...	...	...	...	93 ²	93 ²	93 ²	1.00 ²	...	...	...
68	83 ²	83 ²	83 ²	0.99 ²	82 ²	82 ²	82 ²	1.00 ²	...	...	...
69	...	...	...	...	78 ²	76 ²	79 ²	1.04 ²	...	...	...
70	108	104	113	1.09	76	68	85	1.25	...	...	...
71	95	95	95	1.00	95	95	94	1.00	...	...	...
72	101	100	101	1.01	76	76	76	1.00	...	...	...

Table 3B (continued)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)								
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								
		1999		2011		1999	2011	1999				2011				
		Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
América Latina y el Caribe																
73	Anguila ^a	3-4	0.5	52	0.4	48	100	100	...	...	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	3-4	2	...	2	51	100	96	57	...	...	81	77	84	1.09	
75	Antillas Neerlandesas	4-5	7	50	...	...	75	...	112	113	112	1.00	...	...
76	Argentina	3-5	1191	50	1484 ²	49 ²	28	32 ²	57	56	57	1.02	75 ²	74 ²	76 ²	1.02 ²
77	Aruba	4-5	3	49	3	50	83	73	95	95	94	0.99	113	113	113	1.00
78	Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	11	11	12	1.08	...	...	...	...
79	Barbados	3-4	6	49	6 [*]	50 [*]	...	15 [*]	75	73	76	1.04	104 [*]	105 [*]	103 [*]	0.98 [*]
80	Belice	3-4	4	50	7	50	...	86	24	25	23	0.90	47	47	47	1.00
81	Bermudas	4-4	0.4	54	0.3	49	.	.	56	51	60	1.19	43	44	43	0.99
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	4-5	208	49	225 ²	49 ²	...	13 ²	44	44	45	1.02	46 ²	45 ²	46 ²	1.01 ²
83	Brasil ¹	4-6	5 733	49	7 004	49	28	28	58	58	58	1.00	...	...	...	...
84	Chile	4-5	450	49	544	48	...	64	76	77	76	0.99	112	114	110	0.97
85	Colombia	3-5	1 034	50	1 309	49	45	28	39	38	39	1.02	49	49	49	1.00
86	Costa Rica	4-5	75	49	109	49	15	13	47	48	47	1.00	73	73	73	1.01
87	Cuba	3-5	484	50	389	48	.	.	105	103	107	1.04	104	104	104	1.00
88	Dominica	3-4	3	52	2	51	100	99	82	78	86	1.10	110	105	116	1.11
89	Ecuador	5-5	181	50	442	49	39	33	65	63	66	1.04	150	149	152	1.02
90	El Salvador	4-6	194	49	224	50	22 ^{**}	16	41	40	41	1.02	64	63	64	1.03
91	Granada	3-4	4	50	4 ²	51 ²	...	54 ²	90	89	91	1.02	99 ²	95 ²	102 ²	1.07 ²
92	Guatemala	5-6	308	49	550 ²	50 ²	22	14 ²	46	46	45	0.97	67 ²	66 ²	67 ²	1.02 ²
93	Guyana	4-5	37	49	27	49	1	7	101	103	99	0.97	86	84	88	1.05
94	Haití	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	3-5	120	50	251	50	...	14	22	21	22	1.05	44	44	45	1.03
96	Islas Caimán	3-4	0.5	48	...	...	88	...	42	43	41	0.96	...	...	...	...
97	Islas Turcas y Caicos ⁵	4-5	0.8	54	1 ^y	50 ^y	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ²	3-4	0.5	53	0.9	48	100	98	62	57	66	1.16	...	...	...	...
99	Jamaica	3-5	138	51	159 ²	49 ²	88	92 ²	79	76	82	1.08	113 ²	113 ²	113 ²	1.00 ²
100	México	4-5	3 361	50	4 652	49	9	14	73	72	74	1.02	103	102	104	1.02
101	Montserrat ⁶	3-4	0.1	52	0.1 ^y	53 ^y	-	- ^y	137	165	119	0.72	...	...	...	...
102	Nicaragua	3-5	161	50	218 ²	50 ²	17	16 ²	28	27	28	1.04	55 ²	55 ²	56 ²	1.03 ²
103	Panamá	4-5	49	49	91	49	23	19	39	39	40	1.01	66	66	67	1.02
104	Paraguay	3-5	123	50	156 ²	49 ²	29	30 ²	29	29	30	1.03	35 ²	35 ²	36 ²	1.01 ²
105	Perú	3-5	1 017	50	1 350	49	15	27	56	56	57	1.03	78	78	78	1.01
106	República Dominicana	3-5	195	49	239	50	45	57	32	31	32	1.01	38	37	38	1.03
107	Saint Kitts y Nevis	3-4	2	51	2	53	69	60	134	129	139	1.08	96	88	103	1.17
108	San Vicente y las Granadinas	3-4	...	...	3 ^y	50 ^y	...	100 ^y	...	...	...	...	80 ^y	79 ^y	80 ^y	1.01 ^y
109	Santa Lucía	3-4	4 ^{**}	50	3	49	...	100	64 ^{**}	63 ^{**}	65 ^{**}	1.04 ^{**}	60	60	59	0.97
110	Suriname	4-5	16	49	18	49	45	42	85	84	85	1.01	89	89	89	1.00
111	Trinidad y Tobago	3-4	23 ^{**}	50	...	...	100 ^{**}	...	59 ^{**}	59 ^{**}	60 ^{**}	1.01^{**}	...	...	...	...
112	Uruguay	3-5	100	49	132 ²	49 ²	...	38 ²	60	59	60	1.02	89 ²	89 ²	89 ²	1.00 ²
113	Venezuela (República Bolivariana de)	3-5	738	50	1 287	51	20	18	45	45	46	1.03	74	72	77	1.07
Asia Central																
114	Armenia	3-5	57	...	58	49	-	2	26	...	...	...	43	41	47	1.14
115	Azerbaiyán ^{2,4}	3-5	88	46	98	46	-	0.8	18	19	17	0.89	27	27	26	0.97
116	Georgia	3-5	74	48	...	...	0.1	...	35	36	35	0.98	...	...	...	...
117	Kazajistán	3-6	165	48	618	49	10	6	15	15	15	0.96	53	53	52	0.99
118	Kirguistán	3-6	48	43	85	49	1	3	10	11	9	0.80	21	21	21	1.00
119	Mongolia	3-5	74	54	122	50	4	7	26	24	29	1.18	82	80	84	1.04
120	Tayikistán	3-6	56	42	62	44	.	-	8	9	7	0.77	9	10	8	0.82
121	Turkmenistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	3-6	616	47	523	49	...	0.6	24	24	23	0.93	26	26	26	1.00
Asia Meridional y Occidental																
123	Afganistán	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bangladesh ⁷	3-5	1 825	50	2 376	48	...	49	18	18	19	1.04	26	26	25	0.98
125	Bhután	4-5	0.3	48	3	48	100	40	1	1	1	0.92	9	9	9	0.96
126	India	3-5	13 869	48	41 301 ²	49 ²	...	...	19	18	19	1.02	55 ²	54 ²	56 ²	1.04 ²
127	Irán, República Islámica del	5-5	220	50	475	51	16	25	14	14	15	1.03	43	41	45	1.10
128	Maldivas	3-5	12	48	18	50	...	97	56	56	57	1.01	115	113	117	1.04
129	Nepal ⁷	3-4	216 [*]	42	1 056	48	...	17	11 [*]	13 [*]	10 [*]	0.77 [*]	82	83	81	0.98
130	Pakistán	3-4	5 160 [*]	40 [*]	63 [*]	74 [*]	51 [*]	0.70 [*]
131	Sri Lanka	4-4	...	...	318	49	...	80	...	...	...	...	84	84	85	1.01
Asia Oriental y el Pacífico																
132	Australia	4-4	273	49	218 ²	48 ²	63	75 ²	103	103	104	1.00	78 ²	79 ²	78 ²	0.98 ²
133	Brunei Darussalam	4-5	11	49	13	49	66	74	81	79	82	1.04	88	87	89	1.03
134	Camboya	3-5	58 ^{**}	50	115	50	22 ^{**}	...	5 ^{**}	5 ^{**}	5 ^{**}	1.03 ^{**}	13	13	14	1.05
135	China	4-6	24 030	46	29 767	45	...	47	37	37	37	1.00	61	61	62	1.02
136	Fiji	3-5	9	49	9 ^y	50 ^y	...	...	15	15	15	1.01	18 ^y	17 ^y	19 ^y	1.07 ^y
137	Filipinas	5-5	593	50	1 166 ^y	49 ^y	47	37 ^y	30	29	31	1.06	51 ^y	51 ^y	52 ^y	1.02 ^y
138	Indonesia	5-6	1 981 ^{**}	49	4 055	50	99 ^{**}	97	23 ^{**}	22 ^{**}	23 ^{**}	1.01 ^{**}	46	45	46	1.04
139	Islas Cook ²	4-4	0.4	47	0.5	49	25	34	86	87	85	0.98	181	180	181	1.01
140	Islas Marshall	4-5	2	50	1	50	19	18	57	56	59	1.05	46	45	47	1.05
141	Islas Salomón	3-5	13 ^{**}	48	23 ²	49 ²	...	23 ²	36 ^{**}	36 ^{**}	36 ^{**}	1.02 ^{**}	49 ²	49 ²	50 ²	1.03 ²
142	Japón	3-5	2 962	49	2 904 ²	...	65	70 ²	83	83 ^{**}	84 ^{**}	1.02 ^{**}	88 ²	...	...	...

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
	2011				2011				2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas		
Latín America and the Caribbean												
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	73
113	109	117	1.07	62	61	63	1.03	86	86	86	74	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
75 ²	74 ²	76 ²	1.02 ²	74 ²	74 ²	75 ²	1.02 ²	...	...	...	76
113	113	113	1.00	98 ^y	100 ^y	96 ^y	0.96 ^y	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78
...	...	...	...	95 [*]	94 [*]	95 [*]	1.00 [*]	100	100	100	79
47	47	47	1.00	45	45	45	0.99	60	...	...	80
...	...	...	...	30	32	29	0.92	...	...	...	81
46 ²	45 ²	46 ²	1.01 ²	42 ²	42 ²	42 ²	1.01 ²	...	...	...	82
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
112	114	110	0.97	82	83	82	1.00	...	...	...	84
60	60	60	1.00	45	44	45	1.01	...	...	...	85
78	78	78	1.00	...	...	...	...	88 ^y	87 ^y	88 ^y	86
...	...	...	...	90	90	90	1.00	100	100	100	87
110	105	116	1.11	82 ²	77 ²	88 ²	1.15 ²	91	90	93	88	
...	...	...	...	82	81	82	1.01	...	...	...	89
65	64	66	1.03	54	53	55	1.04	84	83	86	90	
99 ²	95 ²	102 ²	1.07 ²	94 ²	90 ²	98 ²	1.09 ²	100 ^{**2}	100 ^{**2}	100 ^{**2}	91	
70 ²	69 ²	71 ²	1.02 ²	55 ²	54 ²	55 ²	1.01 ²	...	...	...	92
86	84	88	1.05	73	71	74	1.05	100	100	100	93	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	40	40	41	1.03	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
...	...	...	...	58 ^{**y}	61 ^{**y}	55 ^{**y}	0.90 ^{**y}	89 [*]	89 [*]	89 [*]	98
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
103	102	104	1.02	84	84	85	1.01	...	...	...	100
...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	101
55 ²	55 ²	56 ²	1.03 ²	55 ²	55 ²	56 ²	1.03 ²	42 ²	42 ²	43 ²	102	
66	66	67	1.02	60	59	60	1.02	79	79	79	103	
35 ²	35 ²	36 ²	1.01 ²	33 ²	32 ²	33 ²	1.02 ²	86 ²	85 ²	87 ²	104	
78	78	78	1.01	75	74	75	1.01	81	81	81	105	
38	37	38	1.03	36	35	37	1.03	69	67	71	106	
149	...	...	...	78	...	...	...	100	100	100	107
80 ^y	79 ^y	80 ^y	1.01 ^y	...	...	...	...	76 ²	73 ²	79 ²	108
60	60	59	0.97	42	44	41	0.93	...	...	...	109
89	89	89	1.00	87	88	87	0.99	100 ^y	100 ^y	100 ^y	110	
...	...	...	...	...	...	...	...	84 ^{*2}	82 ^{*2}	86 ^{*2}	111
89 ²	89 ²	89 ²	1.00 ²	78 ²	78 ²	78 ²	1.00 ²	97 ²	96 ²	99 ²	112	
87	84	90	1.07	71	68	73	1.07	86	86	87	113	
Asia Central												
43	41	47	1.14	...	...	...	...	...	...	...	114
31	31	30	0.97	23	23	22	0.97	10	10	11	115	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	116
53	53	52	0.99	52	53	52	0.99	...	...	...	117
21	21	21	1.00	17	17	17	1.01	20	20	20	118	
106	103	108	1.05	61	60	62	1.04	69	68	70	119	
9	10	8	0.82	7	8	7	0.82	2	2	2	120	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
26	26	26	1.00	20	20	20	1.01	...	...	...	122
Asia Meridional y Occidental												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
26	26	25	0.98	24 [*]	24 [*]	23 [*]	0.98 [*]	124	
9	9	9	0.96	...	...	...	...	...	...	...	125
55 ²	54 ²	56 ²	1.04 ²	...	...	...	...	...	...	...	126
43	41	45	1.10	...	...	...	...	39	37	41	127
115	113	117	1.04	92	90	94	1.04	91	89	92	128	
...	...	...	...	56	55	56	1.02	54	53	55	129
...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	130
...	...	...	...	...	...	...	...	98	97	99	131
Asia Oriental y el Pacífico												
78 ²	79 ²	78 ²	0.98 ²	51 ²	52 ²	51 ²	0.98 ²	...	...	...	132
...	...	...	...	64	64	65	1.01	...	...	...	133
26	25	27	1.06	13	12	13	1.05	23 ²	23 ²	24 ²	134	
61	61	62	1.02	...	...	...	...	92	...	...	135
18 ^y	17 ^y	19 ^y	1.07 ^y	...	...	...	...	...	...	...	136
51 ^y	51 ^y	52 ^y	1.02 ^y	39 ^y	38 ^y	39 ^y	1.01 ^y	...	...	...	137
46	45	46	1.04	31 ²	31 ²	31 ²	1.02 ²	61	61	61	138	
181	180	181	1.01	...	...	...	...	...	...	...	139
46	45	47	1.05	...	...	...	...	...	...	...	140
49 ²	49 ²	50 ²	1.03 ²	35 ²	35 ²	36 ²	1.04 ²	...	...	...	141
106 ²	...	...	...	88 ²	...	...	...	...	...	...	142

Table 3B (continued)

Países o territorios	Grupo de edad	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)							
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
		1999		2011		1999	2011	1999				2011			
		Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
143 Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144 Macao, China	3-5	17	47	11	49	94	97	91	93	88	0.95	85	87	83	0.95
145 Malasia	4-5	572	50	805 ²	51 ²	49	46 ²	54	53	55	1.04	69 ²	66 ²	71 ²	1.08 ²
146 Micronesia, (Estados Federados de)	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
147 Myanmar	3-4	41	...	159 ²	51 ²	90	61 ²	2	...	...	...	10 ²	10 ²	10 ²	1.06 ²
148 Nauru ²	3-5	0.6	45	...	...	...	...	74	79	69	0.88	...	...	...	...
149 Niue ²	4-4	0.1	44	...	...	...	...	154	159	147	0.93	...	...	...	...
150 Nueva Zelandia	3-4	101	49	111 ²	50 ²	...	98 ²	85	85	85	1.01	93 ²	91 ²	95 ²	1.04 ²
151 Palau ²	3-5	0.7	54	...	...	24	...	63	56	69	1.23	...	...	...	...
152 Papua Nueva Guinea	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 República de Corea	3-5	...	...	1538 ²	48 ²	...	83 ²	...	...	...	...	119 ²	118 ²	119 ²	1.01 ²
154 República Democrática Popular Lao	3-5	37	52	97	50	18	24	8	7	8	1.11	24	23	24	1.06
155 República Popular Democrática de Corea	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Samoa	3-4	5 ^{**}	53	4	51	100 ^{**}	100	53 ^{**}	49 ^{**}	59 ^{**}	1.21 ^{**}	43	41	46	1.13
157 Singapur	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158 Tailandia	3-5	2 745	49	2 731	49	19	22	91	90	91	1.00	101	100	103	1.03
159 Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Tokelau ²	3-4	0.1	42	...	...	...	...	99	107	90	0.84	...	...	...	...
161 Tonga	3-4	2	53	...	...	...	...	29	26	31	1.22	...	...	...	...
162 Tuvalu ²	3-5	0.7	50	...	...	...	...	96	92	100	1.09	...	...	...	...
163 Vanuatu	3-5	8	50	11 ²	49 ²	...	...	51	49	53	1.08	59 ²	58 ²	59 ²	1.01 ²
164 Viet Nam	3-5	2 179	48	3 071	46	49	33	40	41	39	0.94	73	77	69	0.90
Estados Árabes															
165 Arabia Saudita	5-5	36	49	490	49	...	14	2	2	2	1.01	75	74	75	1.02
166 Argelia	3-5	...	...	210	...	...	50	...	...	...	...	12	...	...	...
167 Bahrein ¹	3-5	14	48	27	50	100	100	38	39	37	0.96	...	...	...	...
168 Djibouti	4-5	0.2	60	2	50	100	57	0.4	0.3	0.5	1.50	4	4	4	1.01
169 Egipto	4-5	328	48	912	48	54	...	10	11	10	0.95	26	27	25	0.95
170 Emiratos Árabes Unidos ¹	4-5	64	48	131	49	68	80	64	64	64	0.99	...	...	...	...
171 Iraq	4-5	68	48	...	...	...	...	5	5	5	1.00	...	...	...	...
172 Jordania	4-5	74	46	99 ²	47 ²	100	83 ²	29	31	28	0.91	32 ²	33 ²	31 ²	0.94 ²
173 Kuwait ¹	4-5	57	49	78	49	24	43	85	84	87	1.03	...	...	...	...
174 Libano	3-5	143 ^{**}	48	154	49	78 ^{**}	82	61 ^{**}	62 ^{**}	60 ^{**}	0.97 ^{**}	83	83	82	0.98
175 Libia	4-5	10	48	...	...	...	...	5	5 ^{**}	5 ^{**}	0.98^{**}	...	...	...	...
176 Marruecos	4-5	805	34	683	43	100	90	62	81	42	0.53	58	65	50	0.77
177 Mauritania	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178 Omán	4-5	...	...	56	49	...	66	...	...	...	...	53	54	53	0.98
179 Palestina	4-5	77	48	96	48	100	100	35	36	35	0.96	41	41	41	0.98
180 Qatar	3-5	8	48	30	49	100	81	25	26	25	0.96	57	56	58	1.03
181 República Árabe Siria	3-5	108	46	172	47	67	71	8	9	8	0.90	11	11	11	0.97
182 Sudán	4-5	...	...	659 ²	50 ²	...	25 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
183 Túnez	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0.93	...	...	...	...
184 Yemen	3-5	12	45	30	46	37	45	0.7	0.7	0.6	0.86	1	1	1	0.88
185 Sudán (antes de la secesión)	4-5	366	...	632 ^y	50 ^y	90 ^{**}	23 ^y	19	...	...	...	27 ^y	26 ^y	27 ^y	1.04 ^y
Europa Central y Oriental															
186 Albania	3-5	82	50	76	47	...	5	43	42	45	1.06	57	58	57	0.98
187 Belarrús	3-5	278	47	297	48	...	...	83	86	79	0.92	103	104	101	0.98
188 Bosnia y Herzegovina	3-5	...	...	17	47	...	15	...	...	...	...	17	18	17	0.96
189 Bulgaria	3-6	219	48	218 ²	48 ²	0.1	0.8 ²	68	69	68	0.99	79 ²	80 ²	79 ²	0.99 ²
190 Croacia	3-6	81	48	99 ²	48 ²	5	14 ²	39	40	39	0.98	61 ²	62 ²	61 ²	0.98 ²
191 Eslovaquia	3-5	169	...	144	48	0.4	4	79	...	...	...	91	92	89	0.98
192 Eslovenia	3-5	59	46	52	48	1	3	75	79	72	0.91	93	95	91	0.96
193 Estonia	3-6	55	48	48 ²	48 ²	0.7	3 ²	93	94	92	0.99	88 ²	88 ²	87 ²	0.98 ²
194 Federación de Rusia	3-6	4 379	...	5 105 ^y	48 ^y	...	0.8 ^y	71	...	...	...	90 ^y	91 ^y	89 ^y	0.98 ^y
195 Hungría	3-6	376	48	338	48	3	6	80	81	79	0.98	87	88	87	0.99
196 la ex República Yugoslava de Macedonia	3-5	33	49	17 ²	49 ²	...	...	27	27	27	1.01	25 ²	25 ²	26 ²	1.05 ²
197 Letonia	3-6	58	48	75	48	1.0	3	56	58	55	0.95	86	87	84	0.97
198 Lituania	3-6	94	48	87	49	0.3	0.6	50	51	50	0.97	73	74	72	0.98
199 Montenegro	3-5	11	48	14	47	...	2	34	34	33	0.98	60	61	59	0.96
200 Polonia	3-6	958	49	994 ²	49 ²	3	13 ²	49	49	49	1.00	71 ²	71 ²	72 ²	1.01 ²
201 República Checa	3-5	312	50	332	48	2	2	89	86	91	1.07	111	112	109	0.98
202 República de Moldova ^{2,3}	3-6	103	48	116	48	...	0.1	48	49	48	0.96	77	77	77	0.99
203 Rumania	3-6	625	49	666 ²	49 ²	0.6	2 ²	68	67	69	1.03	79 ²	79 ²	79 ²	1.01 ²
204 Serbia ²	3-6	175	46	153	49	...	0.8	54	57	51	0.90	53	53	53	1.00
205 Turquía	3-5	261	47	981 ²	48 ²	6	9 ²	7	7	6	0.94	26 ²	27 ²	26 ²	0.96 ²
206 Ucrania	3-5	1103	48	1 273	48	0.04	1.0	50	51	50	0.98	99	100	97	0.97

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
	2011				2011				2011			
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
85	87	83	0.95	...	83	85	81	0.95	...	...	...	144
69 ²	66 ²	71 ²	1.08 ²	...	59 ²	57 ²	62 ²	1.07 ²	100 ²	100 ²	100 ²	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
...	...	...	...	...	10 ²	10 ²	10 ²	1.06 ²	20 ²	19 ²	21 ²	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	92 ²	90 ²	94 ²	1.04 ²	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
119 ²	118 ²	119 ²	1.01 ²	...	85 ²	85 ²	85 ²	1.01 ²	...	...	...	153
25	25	26	1.06	...	24	23	24	1.06	32	31	32	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
43	41	46	1.13	...	27	26	29	1.09	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
101	100	103	1.03	...	93	92	93	1.01	...	...	...	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
59 ²	58 ²	59 ²	1.01 ²	...	41 ²	40 ²	42 ²	1.05 ²	70 ²	70 ²	71 ²	163
73	77	69	0.90	...	72	...	...	...	...	...	...	164
Estados Árabes												
...	...	...	...	68	67	69	1.03	33 ^y	34 ^y	32 ^y	...	165
12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	85	86	85	...	167
4	4	4	1.01	3	3	3	1.00	12	11	12	...	168
26	27	25	0.95	21 ^{**y}	22 ^{**y}	20 ^{**y}	0.95 ^{**y}	...	...	...	...	169
...	...	...	...	...	...	...	...	85	80	91	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
32 ²	33 ²	31 ²	0.94 ²	32 ²	33 ²	31 ²	0.94 ²	52 ²	53 ²	51 ²	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
83	83	82	0.98	80	80	79	0.99	100	100	100	...	174
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	175
58	65	50	0.77	52	59	46	0.78	48	49	47	...	176
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	177
...	...	...	...	44	44	44	0.99	...	...	...	...	178
41	41	41	0.98	36	37	36	0.98	...	...	...	...	179
57	56	58	1.03	46	44	47	1.06	...	...	...	...	180
11	11	11	0.97	11	11	11	0.97	...	...	...	...	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
1	1	1	0.88	1.0	1.0	0.9	0.89	2 ²	2 ²	2 ²	...	184
27 ^y	26 ^y	27 ^y	1.04 ^y	...	...	...	...	65 ^y	61 ^{**y}	70 ^{**y}	...	185
Europa Central y Oriental												
57	58	57	0.98	54	54	54	0.98	...	...	...	...	186
123	125	121	0.97	92	92	92	0.99	...	...	...	...	187
...	...	...	...	12	13	12	0.98	...	...	...	...	188
79 ²	80 ²	79 ²	0.99 ²	76 ²	76 ²	76 ²	0.99 ²	...	...	...	...	189
61 ²	62 ²	61 ²	0.98 ²	61 ²	61 ²	61 ²	0.99 ²	...	...	...	...	190
91	92	89	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	191
93	95	91	0.96	91	93	90	0.97	...	...	...	...	192
88 ²	88 ²	87 ²	0.98 ²	87 ²	88 ²	87 ²	0.99 ²	...	...	...	...	193
90 ^y	91 ^y	89 ^y	0.98 ^y	73 ^y	73 ^y	72 ^y	0.99 ^y	...	...	...	...	194
87	88	87	0.99	85	85	84	0.99	...	...	...	...	195
25 ²	25 ²	26 ²	1.05 ²	24 ²	24 ²	25 ²	1.03 ²	...	...	...	...	196
86	87	84	0.97	84	85	83	0.98	...	...	...	...	197
73	74	72	0.98	72	73	72	0.98	...	...	...	...	198
60	61	59	0.96	44	45	43	0.96	...	...	...	...	199
71 ²	71 ²	72 ²	1.01 ²	69 ²	69 ²	70 ²	1.01 ²	...	...	...	...	200
111	112	109	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	201
77	77	77	0.99	76	76	76	1.00	98	97	98	...	202
79 ²	79 ²	79 ²	1.01 ²	78 ²	77 ²	78 ²	1.01 ²	...	...	...	...	203
...	...	...	...	53	53	53	1.00	91	92	91	...	204
...	...	...	...	26 ^{**2}	27 ^{**2}	26 ^{**2}	0.96 ^{**2}	...	...	...	...	205
99	100	97	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	206

Cuadro 3B (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad 2011	NIÑOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)							
		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
		1999		2011		1999	2011	1999				2011			
		Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
		Total	% Niñas	Total	% Niñas	Mediana		Media ponderada				Media ponderada			
I	Mundo	111 980	48	170 008 **	48 **	28	33	33	33	32	0.97	50 **	50 **	50 **	1.00 **
II	Países en transición	7 456	47 **	9 089 **	48 **	.	0.8	46	47 **	45 **	0.94 **	66 **	66 **	65 **	0.98 **
III	Países desarrollados	25 310	49	28 513 **	49 **	8	13	75	76	75	0.99	85 **	84 **	85 **	1.01 **
IV	Países en desarrollo	79 214	47	132 406 **	48 **	47	49	27	27	26	0.96	45 **	45 **	45 **	1.00 **
V	Estados Árabes	2 408	42	4 142	47 **	88	71	15	17	13	0.77	23	24 **	23 **	0.94 **
VI	Europa Central y Oriental	9 443	48	11 448 **	48 **	0.7	2.6	51	52	50	0.96	72 **	72 **	71 **	0.98 **
VII	Asia Central	1 272	48	1 713	49	0.6	2.4	19	20	19	0.96	32	32	32	1.00
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	36 812	47	47 603	47	49	54	39	39	39	1.00	62	61	62	1.01
IX	Asia Oriental	36 360	47	47 020	47	49	54	39	39	39	1.00	62	61	62	1.01
X	Pacífico	453 **	49 **	583 **	48 **	...	...	67 **	67 **	67 **	1.00 **	78 **	78 **	78 **	1.00 **
XI	América Latina y el Caribe	16 009	49	20 999	49	34	30	54	54	55	1.02	73	73	73	1.01
XII	Caribe	...	...	...	...	83	80	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII	América Latina	15 712	49	20 682	49	23	23	55	55	56	1.01	75	74	75	1.01
XIV	América del Norte y Europa Occidental	19 098	48	22 341 **	49 **	27	21	76	77	76	0.98	85 **	85 **	86 **	1.01 **
XV	Asia Meridional y Occidental	21 533	46	49 539 **	49 **	...	45	22	22	21	0.93	50 **	49 **	50 **	1.02 **
XVI	África Subsahariana	5 405 **	48 **	12 222 **	50 **	53	55	10 **	10 **	10 **	0.95 **	18 **	18 **	18 **	1.00 **
XVII	Países con ingresos bajos	5 725 **	49 **	10 743 **	49 **	...	55	11 **	11 **	10 **	0.98 **	17 **	17 **	17 **	0.99 **
XVIII	Países con ingresos medios	80 723	47	129 359 **	48 **	24	27	32	32	31	0.97	54 **	54 **	54 **	1.01 **
XIX	Medios bajos	30 817	47	65 195 **	49 **	42	32	22	23	21	0.93	46 **	45 **	46 **	1.01 **
XX	Medios altos	49 905	48	64 164	47	19	23	43	43	43	1.00	67	66	67	1.02
XXI	Países con ingresos altos	25 532	48	29 906 **	49 **	33	34	72	73	72	0.99	82 **	82 **	83 **	1.01 **

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

Nota B: Los valores de las medianas de 1999 y de 2011 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.
2. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.
3. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.
4. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.
5. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

6. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

7. Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2013) y se basan en la variante media.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 3B

	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y OTROS PROGRAMAS DE AEPI (%)				TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR (%)				ALUMNOS RECIÉN INGRESADOS EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA CON UNA EXPERIENCIA DE AEPI (%)		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	2011				2011				2011		
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas
	Media ponderada				Media ponderada				Mediana		
I
II
III
IV
V
VI
VII
VIII
IX
X
XI	88	87	88
XII	100	100	100
XIII
XIV
XV	91	89	92
XVI
XVII
XVIII
XIX
XX
XXI

Cuadro 4
Acceso a la enseñanza primaria

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ^a	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (000)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			2011	1999	1999				2011			
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
África Subsahariana												
Angola	6-14	6	...	1 029 ^{*,2}	...	...	...	...	165 ^{*,2}	182 ^{*,2}	148 ^{*,2}	0.82 ^{*,2}
Benin ²	6-11	6	205 ^{**}	399	104 ^{**}	119 ^{**}	89 ^{**}	0.75 ^{**}	153	161	145	0.90
Botswana	6-15	6	50	47 ^{**y}	113	114	112	0.99	111 ^{**y}	114 ^{**y}	108 ^{**y}	0.95 ^{**y}
Burkina Faso	6-16	6	154	470	44	51	36	0.72	91	94	88	0.94
Burundi	...	7	138	339	70	78	63	0.81	167	169	165	0.98
Cabo Verde	6-11	6	13 ^{**}	10	105 ^{**}	107 ^{**}	104 ^{**}	0.97 ^{**}	97	98	96	0.98
Camerún	6-11	6	335 ^{**}	727	75 ^{**}	83 ^{**}	67 ^{**}	0.81 ^{**}	135	143	126	0.88
Chad	6-16	6	175	468	73	86	61	0.71	135	151	119	0.79
Comoras	6-14	6	13	25	93	102	85	0.84	117	117	116	0.99
Congo	6-16	6	32	119 ²	39	38	39	1.03	109 ²	109 ²	108 ²	0.99 ²
Côte d'Ivoire	6-15	6	309	458	68	75	60	0.80	83	88	78	0.88
Eritrea	6-10	7	57	77	54	60	49	0.81	53	57	48	0.85
Etiopía	...	7	1 537	3 645	81	96	66	0.69	157	168	146	0.87
Gabón	6-16	6	33 [*]	...	92	93	92	0.99	...	...	...	...
Gambia	...	7	36 ^{**}	47	98 ^{**}	103 ^{**}	93 ^{**}	0.91 ^{**}	93	92	94	1.02
Ghana	4-15	6	469	721	90	91	88	0.97	110	110	111	1.01
Guinea	7-16	7	119	314	50	56	44	0.80	109	116	102	0.88
Guinea Ecuatorial	7-12	7	...	17	...	...	...	...	94	96	92	0.96
Guinea-Bissau	7-13	7	35 ^{**}	67 ²	105 ^{**}	120 ^{**}	90 ^{**}	0.75 ^{**}	166 ²	169 ²	164 ²	0.97 ²
Kenya	...	6	892	...	99	101	98	0.97	...	...	...	...
Lesotho	...	6	51	53 ^{**}	95	95	96	1.01	99 ^{**}	103 ^{**}	95 ^{**}	0.93 ^{**}
Liberia	6-16	6	...	152	...	...	...	...	127	132	123	0.93
Madagascar	6-10	6	495	1 111	110	111	109	0.98	184	185	184	1.00
Malawi	6-13	6	616	716	178	177	180	1.02	158	155	161	1.04
Malí	6-15	7	171 ^{**}	374	53 ^{**}	60 ^{**}	46 ^{**}	0.77 ^{**}	79	82	76	0.92
Mauricio ³	5-16	5	22	18	...	...	...	...	107	108	107	1.00
Mozambique	6-12	6	536	1 227	102	111	94	0.84	164	168	160	0.95
Namibia	7-16	7	54	53 ²	106	105	108	1.03	95 ²	95 ²	96 ²	1.01 ²
Níger	4-16	7	133	475	42	49	35	0.71	93	97	88	0.91
Nigeria	6-15	6	3 606 ^{**}	3 974 ²	105 ^{**}	116 ^{**}	94 ^{**}	0.81 ^{**}	88 ²	93 ²	83 ²	0.89 ²
República Centroafricana	6-15	6	...	116	...	...	...	...	96	108	85	0.79
República Democrática del Congo	6-15	6	767	2 526	49	48	51	1.08	121	127	115	0.90
República Unida de Tanzania	7-13	7	714	1 312	73	74	73	0.99	93	93	94	1.01
Rwanda	7-12	7	295	574	137	138	135	0.98	192	194	191	0.98
Santo Tomé y Príncipe	6-11	6	4	5	108	109	106	0.97	117	117	117	1.01
Senegal	6-16	7	190	373	70	...	...	...	104	100	109	1.09
Seychelles	6-16	6	2	1	115	116	115	0.99	106	105	106	1.01
Sierra Leona	6-15	6	99	218	87	90	84	0.93	127	133	121	0.91
Somalia	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	7-15	7	1 157	926 ^y	115	117	114	0.97	91 ^y	94 ^y	88 ^y	0.94 ^y
Sudán del Sur	...	6	...	348	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	...	6	31	31	94	96	93	0.97	104	109	99	0.91
Togo	6-15	6	139	238	104	111	97	0.88	147	151	143	0.95
Uganda ⁹	6-12	6	1 437	1 636	180	182	177	0.98	143	142	144	1.02
Zambia	7-13	7	252	494	87	87	87	1.01	122	121	124	1.03
Zimbabwe	6-12	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental												
Alemania	6-18	6	869	734 ²	101	101	101	1.00	102 ²	102 ²	101 ²	0.99 ²
Andorra	6-16	6	...	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...
Austria	6-15	6	100	79	107	108	105	0.97	97	97	97	1.00
Bélgica	6-18	6	...	114 ²	...	...	...	...	96 ²	95 ²	97 ²	1.02 ²
Canadá	6-16	6	416	350 ^y	102	103	102	0.99	101 ^y	100 ^y	101 ^y	1.00 ^y
Chipre ⁴	4-15	6	10	9 ²	86	86	85	0.99	100 ²	98 ²	101 ²	1.03 ²
Dinamarca	6-16	7	66	65 ²	101	100	101	1.00	99 ²	99 ²	99 ²	0.99 ²
España	6-16	6	411	473	107	107	107	1.00	100	100	100	1.00
Estados Unidos de América	5-18	6	4 322	4 138 ²	107	110	104	0.95	100 ²	101 ²	98 ²	0.97 ²
Finlandia	7-16	7	65	57	102	102	102	1.00	100	99	100	1.01
Francia ⁵	6-16	6	736	...	101	...	...	...	...	...	...	...
Grecia	5-15	6	113	109 ²	106	107	104	0.98	103 ²	102 ²	103 ²	1.00 ²
Irlanda	6-16	5	51	63	99	100	98	0.98	98	99	98	0.99
Islandia	6-16	6	4	4 ²	100	101	98	0.96	99 ²	98 ²	99 ²	1.00 ²
Israel	3-15	6	112 ^{**}	142 ²	101 ^{**}	100 ^{**}	103 ^{**}	1.02 ^{**}	107 ²	105 ²	109 ²	1.04 ²
Italia	6-16	6	558	561 ²	102	103	101	0.99	100 ²	101 ²	98 ²	0.97 ²
Luxemburgo	4-16	6	5	6 ²	95	88	103	1.17	99 ²	100 ²	98 ²	0.98 ²
Malta	5-16	5	5	4 ²	98	98	97	0.99	105 ²	105 ²	105 ²	1.00 ²
Monaco ⁹	6-16	6	...	0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Noruega	6-16	6	61	59 ²	100	101	99	0.98	101 ²	101 ²	100 ²	0.99 ²
Países Bajos	5-16	6	199	199 ²	100	101	99	0.98	98 ²	98 ²	98 ²	1.00 ²
Portugal	6-18	6	...	112 ²	...	...	...	...	101 ²	100 ²	102 ²	1.01 ²
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	5-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Marino ^{4,8}	6-16	6	0.3	0.3	...	...	...	...	90	91	89	0.99
Suecia	7-16	7	127	102	105	106	104	0.98	101	101	101	1.00
Suiza	6-16	7	82	72	97	95	99	1.04	96	95	98	1.04

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)											Países o territorios	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en												
1999				2011				1999			2011					
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
África Subsahariana																
...	...	...	...	64 ^{*,2}	71 ^{*,2}	57 ^{*,2}	0.81 ^{*,2}	...	...	...	10.2 ^{**2}	11.5 ^{**2}	9.0 ^{**2}	Angola
...	...	...	...	56	61	52	0.85	6.8 ^{**}	8.7 ^{**}	4.9^{**}	...	...	...	Benin ²
22	20	24	1.20	...	...	...	...	11.5 ^{**}	11.5 ^{**}	11.6^{**}	...	...	...	Botswana
19	22	15	0.71	27	28	27	0.96	3.2	3.8	2.6	6.9	7.4	6.4	Burkina Faso		
...	...	...	...	68 ^y	68 ^y	67 ^y	0.99 ^y	...	...	...	11.3 ^{**2}	11.8 ^{**2}	10.9 ^{**2}	Burundi
68 ^{**}	67 ^{**}	69 ^{**}	1.02 ^{**}	95	95	94	0.98	...	...	...	13.0 ^{**}	12.6 ^{**}	13.4 ^{**}	Cabo Verde
...	...	...	...	59 ^y	63 ^y	55 ^y	0.88 ^y	7.2^{**}	...	...	11.5	12.4	10.6	Camerún
22	26	19	0.72	57	63	51	0.81	...	...	...	8.2 ^{**}	9.9 ^{**}	6.4 ^{**}	Chad
21	24 ^{**}	17 ^{**}	0.70^{**}	...	...	...	...	8.1	8.9	7.4	...	...	...	Comoras
...	...	...	...	51 ^{*,2}	52 ^{*,2}	51 ^{*,2}	1.00 ^{*,2}	...	...	...	...	...	...	Congo
28	31	25	0.79	...	...	...	...	6.5 ^{**}	7.8 ^{**}	5.2^{**}	...	...	...	Côte d'Ivoire
17	18	16	0.89	20 ^{**}	22 ^{**}	18 ^{**}	0.84 ^{**}	4.1 ^{**}	4.7 ^{**}	3.5 ^{**}	4.6 ²	5.2 ²	4.1 ²	Eritrea		
21	23	19	0.80	82	85	79	0.92	4.1 ^{**}	5.1 ^{**}	3.1 ^{**}	9.1 ^{**}	9.7 ^{**}	8.4 ^{**}	Etiopía		
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1	12.4	11.7	...	...	...	Gabón
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambia
30 ^{**}	30 ^{**}	31 ^{**}	1.01 ^{**}	39 ^{**y}	38 ^{**y}	39 ^{**y}	1.04 ^{**y}	7.6 ^{**}	8.2 ^{**}	7.0 ^{**}	11.6 ^{**}	12.2 ^{**}	11.0 ^{**}	Ghana		
19	20	18	0.87	54	57	51	0.89	...	...	...	9.5 ^{**}	10.8 ^{**}	8.1 ^{**}	Guinea
...	...	...	...	31	33	30	0.90	8.5 ^{**}	9.6 ^{**}	7.4^{**}	...	...	...	Guinea Ecuatorial
...	...	...	...	42 ²	43 ²	41 ²	0.96 ²	...	...	...	...	...	...	Guinea-Bissau
28 ^{**}	27 ^{**}	29 ^{**}	1.08^{**}	...	...	...	...	...	...	...	11.1 ^{**y}	11.4 ^{**y}	10.7 ^{**y}	Kenya
25	24	26	1.06	58 ^{**}	59 ^{**}	57 ^{**}	0.97 ^{**}	9.0 ^{**}	8.5 ^{**}	9.5^{**}	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	7	7	7	0.96	8.6 ^{**}	10.2 ^{**}	7.0^{**}	...	...	...	Liberia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.4 ^{**y}	10.7 ^{**y}	10.2 ^{**y}	Madagascar
...	...	...	...	78	76	81	1.06	11.2 ^{**}	11.9 ^{**}	10.5 ^{**}	10.8 ^{**}	10.8 ^{**}	10.9 ^{**}	Malawi
...	...	...	...	20	21	19	0.90	4.2 ^{**}	5.0 ^{**}	3.4 ^{**}	7.5	8.3	6.7	Malí
...	...	...	...	87	87	86	1.00	...	...	...	...	...	...	Mauricio ³
18	18	17	0.93	68	69	68	0.99	5.4 ^{**}	6.3 ^{**}	4.5 ^{**}	9.7	10.3	9.1	Mozambique		
60	59	62	1.06	51 ^{**2}	49 ^{**2}	54 ^{**2}	1.09 ^{**2}	11.6 ^{**}	11.4 ^{**}	11.7^{**}	...	...	...	Namibia
27	31	21	0.68	64	68	60	0.89	...	...	...	5.3	5.9	4.6	Níger
...	...	...	...	...	...	...	...	7.5 ^{**}	8.2 ^{**}	6.8^{**}	...	...	...	Nigeria
...	...	...	...	41 ²	45 ²	37 ²	0.84 ²	5.6^{**}**	...	...	7.2^{**}	...	...	República Centroafricana
22	21	23	1.10	58	61	55	0.90	...	...	...	8.5	9.7	7.3	República Democrática del Congo
14	13	15	1.16	...	...	...	...	...	...	...	9.2^{**}	9.4^{**}	9.1^{**}	República Unida de Tanzania
...	...	...	...	...	...	...	...	6.7	...	...	11.1 ^{**}	11.0 ^{**}	11.2 ^{**}	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.8 ²	10.8 ²	10.8 ²	Santo Tomé y Príncipe
39	...	...	...	...	...	...	...	5.4	...	...	8.2 ^{*,2}	8.3 ^{**2}	8.0 ^{**2}	Senegal
...	...	...	...	75	75	76	1.01	13.4	13.2	13.6	13.2	12.7	13.6	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leona
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalia
43	44	42	0.95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudáfrica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán del Sur
40	38	41	1.07	40	40	41	1.04	9.4	9.7	9.2	11.3 ^{**}	11.8 ^{**}	10.9 ^{**}	Swazilandia		
42	45	39	0.87	...	...	...	...	...	...	...	12.9^{**}	...	...	Togo
...	...	...	...	66	65	66	1.03	10.7 ^{**}	11.3 ^{**}	10.2 ^{**}	11.1 ^{**y}	11.3 ^{**y}	10.8 ^{**y}	Uganda ¹⁰
39	37	40	1.07	53 ^{**}	52 ^{**}	55 ^{**}	1.06^{**}	...	...	...	...	...	...	Zambia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabue
América del Norte y Europa Occidental																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Alemania
...	...	...	...	...	...	...	...	15.2 ^{**}	15.3 ^{**}	15.1 ^{**}	15.6 ^{**}	15.3 ^{**}	15.9 ^{**}	Andorra
...	...	...	...	...	...	...	...	18.2 ^{**}	17.7 ^{**}	18.7 ^{**}	16.5 ²	16.2 ²	16.8 ²	Austria
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9	15.5	16.4	...	...	...	Bélgica
...	...	...	...	...	...	...	...	12.5	12.4	12.7	14.0 ²	14.1 ²	13.9 ²	Canadá
...	...	...	...	80 ^y	75 ^y	86 ^y	1.14 ^y	16.1	15.6	16.6	16.9 ²	16.2 ²	17.5 ²	Chipre ⁴
...	...	...	...	98	98	98	1.01	15.9	15.5	16.2	17.1	16.8	17.5	Dinamarca
...	...	...	...	75 ²	75 ²	75 ²	1.00 ²	15.7	...	...	16.8 ²	15.9 ²	17.6 ²	España
...	...	...	...	...	...	...	...	17.3	16.7	18.1	17.0	16.4	17.7	Estados Unidos de América
...	...	...	...	...	...	...	...	15.6	15.4	15.9	16.3	16.0	16.7	Finlandia
96	97	96	0.99	...	...	...	...	13.5	13.3	13.7	...	...	...	Francia ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	16.6	16.2	17.0	18.6	18.6	18.7	Grecia
98	100	96	0.97	98 ²	98 ²	98 ²	1.00 ²	16.8	16.2	17.4	18.5 ²	17.4 ²	19.8 ²	Irlanda		
...	...	...	...	...	...	...	...	15.2	14.8	15.6	15.7 ^y	15.3 ^y	16.2 ^y	Islandia
...	...	...	...	...	...	...	...	14.9	14.7	15.1	16.1 ²	15.7 ²	16.6 ²	Israel
...	...	...	...	88 ²	88 ²	88 ²	1.01 ²	13.5	13.4	13.6	13.9 ²	13.8 ²	14.4 ²	Italia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.4 ^{**}	13.8 ^{**}	13.0 ^{**}	15.1 ²	15.2 ²	14.9 ²	Luxemburgo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2	16.7	17.7	17.5 ²	16.8 ²	18.2 ²	Noruega
...	...	...	...	...	...	...	...	16.5	16.7	16.2	17.0 ²	17.0 ²	17.1 ²	Países Bajos
...	...	...	...	96 ²	95 ²	97 ²	1.02 ²	15.4	15.0	15.7	16.2 ²	16.0 ²	16.4 ²	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	15.9 ^{**}	15.7 ^{**}	16.1 ^{**}	16.7 ²	16.3 ²	17.2 ²	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
...	...	...	...	86 ^{**2}	87 ^{**2}	84 ^{**2}	0.96 ^{**2}	...	...	...	15.4 ^{**}	14.8 ^{**}	16.1 ^{**}	San Marino ¹³
...	...	...	...	98	98	98	1.00	18.9	17.3	20.5	15.9	15.1	16.6	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	15.1	15.5	14.6	15.8	15.9	15.7	Suiza

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (000)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)							
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en							
			2011	1999	1999				2011			
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
América Latina y el Caribe												
Anguila ²	5-17	5	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua y Barbuda	5-16	5	2	1	109	...	...	...	92	91	93	1.03
Antillas Neerlandesas	4-18	6	4 **	...	116 **	113 **	118 **	1.05 **	...	...	...	...
Argentina	5-18	6	781	751 ²	112	112	112	0.99	115 ²	115 ²	115 ²	0.99 ²
Aruba	4-17	6	1	1 ²	105	108	101	0.93	106 ²	108 ²	104 ²	0.96 ²
Bahamas	5-16	5	7	5 ²	116	122	110	0.90	118 ²	116 ²	120 ²	1.04 ²
Barbados	5-16	5	4	4	100	98	102	1.05	131	130	131	1.01
Belice	5-14	5	8	8	116	124	109	0.88	112	113	112	0.99
Bermudas	5-16	5	0.8	0.7	105	100	110	1.10	90	91	90	0.98
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5-16	6	282	213 ²	124	124	125	1.01	87 ²	87 ²	87 ²	0.99 ²
Brasil	7-14	7	3 876	...	117	...	...	...	...	...	...	...
Chile	6-21	6	284	224	95	95	94	0.99	92	92	92	1.00
Colombia	5-15	6	1 267	965	143	146	140	0.96	109	111	106	0.95
Costa Rica	5-15	6	87	77 ^y	106	106	106	1.00	99 ^y	100 ^y	98 ^y	0.98 ^y
Cuba	6-16	6	164	123	97	99	95	0.95	93	93	93	1.00
Dominica	5-16	5	2	1	125	130	119	0.92	124	129	118	0.92
Ecuador	5-15	6	374	361	134	134	134	1.00	123	124	122	0.99
El Salvador	7-15	7	196 **	131	125 **	128 **	122 **	0.95 **	110	112	107	0.96
Granada	5-16	5	2 **	2 ** ²	108 **	110 **	106 **	0.96 **	106 ** ²	99 ** ²	113 ** ²	1.14 ** ²
Guatemala	6-15	7	425	449 ²	132	136	128	0.94	112 ²	112 ²	112 ²	1.00 ²
Guyana	6-15	6	18	15	104	100	107	1.06	87	85	89	1.06
Haití	6-11	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6-15	6	252	221	140	140	140	1.00	119	121	116	0.96
Islas Caimán	5-16	5	0.6	0.7	112	109	115	1.05	105	100	111	1.11
Islas Turcas y Caicos ³	4-17	6	0.3 **	0.5 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Vírgenes Británicas ⁴	5-17	5	0.4	0.5	106	109	103	0.95	...	...	...	...
Jamaica	6-12	6	56	40 ²	97	97	96	0.99	79 ²	81 ²	78 ²	0.96 ²
México	4-16	6	2 509	2 385	110	110	110	1.00	106	106	106	1.00
Montserrat ⁵	5-16	5	0.1	0.1 ^y	174	218	141	0.65	...	...	...	...
Nicaragua	5-12	6	203	185 ²	143	146	139	0.95	142 ²	146 ²	138 ²	0.95 ²
Panamá	4-15	6	69	69	111	112	111	0.99	100	100	100	1.00
Paraguay	6-15	6	179 **	140 ²	131 **	134 **	128 **	0.96 **	96 ²	98 ²	95 ²	0.97 ²
Perú	5-17	6	731	609	123	122	123	1.01	105	106	105	1.00
República Dominicana	5-14	6	267	201	132	136	127	0.93	96	99	93	0.94
Saint Kitts y Nevis	5-16	5	1	0.7	120	121	119	0.98	79	79	78	0.99
San Vicente y las Granadinas	5-16	5	...	2 ²	...	...	...	...	104 ²	107 ²	100 ²	0.93 ²
Santa Lucía	5-15	5	4 **	2	104 **	107 **	100 **	0.94 **	87	86	88	1.02
Suriname	7-12	6	9 **	10	98 **	101 **	96 **	0.95 **	100	99	100	1.01
Trinidad y Tobago	6-12	5	20	19 ²	95	96	94	0.98	103 ²	104 ²	101 ²	0.97 ²
Uruguay	4-18	6	60	49 ²	107	107	107	1.00	98 ²	98 ²	99 ²	1.01 ²
Venezuela (República Bolivariana de)	5-14	6	537	554	98	99	97	0.98	97	98	96	0.98
Asia Central												
Armenia ²	7-16	6	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán ⁶	6-16	6	175	120	100	99	101	1.02	99	100	98	0.99
Georgia	6-12	6	74	51	96	96	96	1.00	111	110	112	1.02
Kazajistán	7-18	7	303 **	273	101 **	100 **	103 **	1.02 **	111	111	111	0.99
Kirguistán	7-16	7	120 *	102	99 *	98 *	99 *	1.02 *	107	108	105	0.98
Mongolia	6-15	6	70	47	108	110	107	0.97	104	106	103	0.97
Tayikistán	7-18	7	177	161	98	100	95	0.95	97	99	95	0.96
Turkmenistán	7-17	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	7-19	7	677	482	102	101 **	103 **	1.01 **	96	97	94	0.96
Asia Meridional y Occidental												
Afganistán	7-16	7	...	1 126	...	...	...	...	116	133	98	0.74
Bangladesh ³	6-10	6	...	4 120 *	...	...	...	...	130 *	130 *	130 *	1.00 *
Bhután	.	6	12	13	79	83	74	0.89	89	90	87	0.97
India	6-14	6	29 639	29 951 ²	121	130	111	0.86	120 ²	121 ²	120 ²	0.99 ²
Irán, República Islámica del	6-14	6	1 563	1 177	98	99	97	0.98	108	109	108	0.99
Maldivas	...	6	8	5	103	102	104	1.02	102	105	100	0.95
Nepal ³	.	5	879	1 034	144	163	123	0.75	154	150	159	1.06
Pakistán	5-16	5	...	4 315	...	...	...	...	111	120	102	0.85
Sri Lanka	5-14	5	330	347	103	103	103	1.00	93	94	93	0.99
Asia Oriental y el Pacífico												
Australia	6-17	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	6-15	6	8	7	112	113	111	0.99	97	97	97	1.00
Camboya	6-15	6	397	395	110	113	107	0.95	137	140	134	0.95
China ²	6-15	7	19 598	16 966	93	...	...	...	101	99	104	1.06
Fiji	6-15	6	21	17	108	108	107	0.99	103	103	103	1.00
Filipinas	6-11	6	2 551	2 804 ^y	130	133	127	0.95	125 ^y	130 ^y	120 ^y	0.92 ^y
Indonesia	7-15	7	4 755 **	5 406	108 **	112 **	104 **	0.93 **	122	121	124	1.02
Islas Cook ⁴	5-16	5	0.6	0.3	131 *	...	...	...	121	116	127	1.09
Islas Marshall	6-14	6	1	2	100	96	103	1.07	100	102	99	0.97
Islas Salomón	.	6	...	10 ²	...	...	...	...	66 ²	67 ²	66 ²	0.98 ²
Japón	6-15	6	1 222	1 149 ²	101	101	101	1.00	102 ²	102 ²	102 ²	1.00 ²

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios	
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en							
1999				2011				1999			2011				
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
América Latina y el Caribe															
...	Anguila ^a
97	...	...	...	65	63	67	1.07	...	...	...	13.6 **	13.6 **	13.6 **	Antigua y Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	14.8	14.5	15.1	...	...	...	Antillas Neerlandesas
...	...	...	...	...	...	...	...	14.3	13.6 **	15.0 **	16.4 ²	15.4 ²	17.5 ²	Argentina
85	86	83	0.97	93 ^y	90 ^y	96 ^y	1.07 ^y	13.4	13.2	13.5	12.7	12.6	12.8	Aruba	
84	86	82	0.95	78 ^y	73 ^y	82 ^y	1.12 ^y	...	...	...	...	...	...	Bahamas
78 **	76 **	80 **	1.05 **	...	...	...	...	14.0 **	13.0 **	15.1 **	16.6 *	15.0 *	18.4 *	Barbados
...	...	...	...	67	68	66	0.97	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	67	68	66	0.96	...	...	...	12.4 **	11.4 **	13.3 **	Bermudas
69 **	68 **	69 **	1.03 **	58 ²	59 ²	58 ²	0.99 ²	13.4 **	...	...	...	...	...	Bolivia (Estado Plurinacional de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brasil
...	...	...	...	...	...	...	...	12.8 **	12.9 **	12.7 **	15.2	15.0	15.3	Chile
...	...	...	...	63	64	63	0.99	11.5	11.2 **	11.8 **	13.6	13.4	13.9	Colombia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13.5 **	13.2 **	13.9 **	Costa Rica
88	89	88	1.00	93	93	93	1.00	12.0	11.9	12.2	15.4	14.6	16.4	Cuba	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominica
84	83	84	1.01	75	74	76	1.02	...	...	...	...	...	...	Ecuador
...	...	...	...	64	63	64	1.01	10.5	10.5	10.4	12.2	12.4	12.1	El Salvador
...	...	...	...	83 ^y	83 ^y	83 ^y	1.00 ^y	...	...	...	15.8 ^y	15.3 ^y	16.3 ^y	Granada
56	59	54	0.92	64 ²	65 ²	64 ²	0.99 ²	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	62	60	64	1.06	...	...	...	10.6	10.0	11.2	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haití
49	49	49	1.00	71	70	72	1.03	...	...	...	11.7 ²	11.2 ²	12.1 ²	Honduras
60	61	58	0.94	52	50	54	1.07	13.4 **	...	...	...	...	...	Islas Caimán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islas Turcas y Caicos ^a
...	...	...	...	...	...	...	...	15.8 **	15.0 **	16.7 **	15.3 ** ^y	14.9 ** ^y	16.3 ** ^y	Islas Virgenes Británicas ^a
79 **	77 **	81 **	1.05 **	...	...	...	...	11.4 **	...	...	12.9 ²	...	...	Jamaica
86	85	86	1.01	75 ²	75 ²	75 ²	1.00 ²	11.8 **	11.9 **	11.7 **	13.8	13.6	13.9	México	
...	...	...	...	...	...	...	...	19.8	23.6	16.6	...	...	...	Montserrat ^a
40	41	39	0.95	65 ²	64 ²	66 ²	1.04 ²	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
84 **	84 **	84 **	1.00 **	...	...	...	...	12.5 **	12.0 **	13.0 **	13.2 ²	12.7 ²	13.8 ²	Panamá
...	...	...	...	66 ²	65 ²	67 ²	1.02 ²	11.5	11.5	11.5	11.9 ²	11.7 ²	12.2 ²	Paraguay
...	...	...	...	86	86	87	1.00	...	...	...	13.2 ²	13.2 ²	13.3 ²	Perú
58	57	58	1.00	63	63	63	1.00	...	...	...	...	...	...	República Dominicana
...	...	...	...	53 ²	54 ²	53 ²	0.99 ²	...	...	...	...	...	...	Saint Kitts y Nevis
...	...	...	...	59 ²	59 ²	59 ²	1.00 ²	12.8 **	12.3 **	13.3 **	...	...	...	San Vicente y las Granadinas
71 **	72 **	69 **	0.96 **	65	62	67	1.08	...	...	...	12.9	12.6	13.2	Santa Lucía
...	...	...	...	89 ^y	89 ^y	89 ^y	1.00 ^y	...	...	...	...	...	...	Suriname
67	67	68	1.01	74 ²	74 ²	75 ²	1.00 ²	11.4 **	11.2 **	11.6 **	...	...	...	Trinidad y Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9 **	13.1 **	14.8 **	15.5 ²	14.4 ²	16.6 ²	Uruguay
60 **	60 **	61 **	1.01 **	75	74	75	1.00	...	...	...	14.3 ^y	...	...	Venezuela (República Bolivariana de)
Asia Central															
...	...	...	...	...	...	...	...	11.1	...	...	12.2 ** ²	11.7 ** ²	12.6 ** ²	Armenia ^a
...	...	...	...	76	77	75	0.97	...	...	...	11.8	11.9	11.6	Azerbaiyán ^a
...	...	...	...	88	88	89	1.02	11.4 **	11.4 **	11.4 **	13.2 ^y	...	...	Georgia
66 **	66 **	66 **	1.00 **	...	...	...	...	12.1	11.9	12.3	15.4	15.1	15.8	Kazajstán
58 *	58 *	58 *	0.99 *	61 *	63 *	60 *	0.95 *	11.4 **	11.3 **	11.6 **	12.5 *	12.3 *	12.7 *	Kirguistán	
81	82	79	0.97	87	87	86	0.99	8.9 **	8.0 **	9.7 **	14.5	13.8	15.1	Mongolia	
84	87	82	0.95	...	...	...	...	9.7	10.5	8.9	11.5	12.4	10.6	Tayikistán
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkmenistán
...	...	...	...	77 ^y	79 ^y	76 ^y	0.96 ^y	10.6	10.7	10.5	11.6 **	11.8 **	11.4 **	Uzbekistán
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	1.9 **	...	...	8.1 ^y	10.1 ^y	6.1 ^y	Afganistán
...	...	...	...	92 ^{x,2}	92 ^{x,2}	93 ^{x,2}	1.01 ^{x,2}	...	...	...	10.0 **	9.7 **	10.3 **	Bangladesh ³
20 **	21 **	19 **	0.90 **	...	...	...	...	7.2 **	8.0 **	6.5 **	12.4	12.3	12.4	Bhután
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.9 ²	11.2 ** ²	10.5 ** ²	India
...	...	...	...	82	87	76	0.87	11.9 **	12.5 **	11.2 **	13.8 **	13.9 **	13.7 **	Irán, República Islámica del
...	...	...	...	72 ²	74 ²	70 ²	0.95 ²	11.6 **	11.6 **	11.7 **	...	...	...	Maldivas
...	...	...	...	...	...	...	...	9.3 **	10.8 **	7.9 **	12.4 **	12.2 **	12.5 **	Nepal ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.5 *	8.3 *	6.6 *	Pakistán
95 **	95 **	95 **	1.00 **	...	...	...	...	...	...	...	13.8	13.5	14.2	Sri Lanka
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	20.3 **	20.0 **	20.6 **	19.6 ²	19.2 ²	20.0 ²	Australia
...	...	...	...	67 ²	66 ²	68 ²	1.03 ²	13.7	13.5	14.0	15.1	14.8	15.5	Brunei Darussalam
65	66	64	0.97	90 ²	90 ²	91 ²	1.01 ²	...	...	...	...	...	...	Camboya
...	...	...	...	...	...	...	...	10.1 **	...	...	11.9	11.6	12.2	China ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.7	...	...	Fiji
45 **	46 **	44 **	0.95 **	...	...	...	...	11.4	11.1	11.7	11.3 ^y	11.1 ^y	11.5 ^y	Filipinas
...	...	...	...	45 ^y	43 ^y	46 ^y	1.07 ^y	10.3 **	10.5 **	10.1 **	13.2	13.2	13.1	Indonesia
...	...	...	...	80 ²	82 ²	77 ²	0.94 ²	10.6	10.5	10.6	12.5	11.9	13.1	Islas Cook ⁴
...	...	...	...	99	100	97	0.97	...	...	...	...	...	...	Islas Marshall
...	...	...	...	22 ²	22 ²	22 ²	1.01 ²	7.4 **	7.9 **	7.0 **	...	...	...	Islas Salomón
...	...	...	...	...	...	...	...	14.5 **	14.7 **	14.3 **	15.3 ²	15.5 ²	15.1 ²	Japón

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (000)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)							
			Año escolar finalizado en		1999				2011			
			2011	1999	2011	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)
Kiribati	6-14	6	3	...	117	114	120	1.05	...	...	...	...
Macao, China	5-15	6	6	...	89	87	90	1.04	...	...	...	...
Malasia ²	6-11	6	509	461 ²	97	98	97	0.99	...	...	...	...
Micronesia, (Estados Federados de)	6-14	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	5-9	5	1 226	1 196 ²	133	132	135	1.02	152 ²	152 ²	151 ²	0.99 ²
Nauru ⁴	6-16	6	0.3	...	118	124	111	0.89	...	...	...	...
Niue ⁴	5-16	5	0.05	...	105	79	137	1.73	...	...	...	...
Nueva Zelanda	6-16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau ⁴	6-17	6	0.4	...	117	116	118	1.01	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	6-15	6	720	477 ²	105	105	105	1.00	107 ²	107 ²	107 ²	0.99 ²
República Democrática Popular Lao	6-10	6	180	178	116	122	109	0.89	128	130	125	0.97
República Popular Democrática de Corea	5-16	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-14	5	5	5	105	106	104	0.98	111	109	114	1.05
Singapur ²	6-14	6	...	46 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Tailandia	6-15	6	1 037 ^{**}	...	101 ^{**}	103 ^{**}	98 ^{**}	0.95^{**}	...	...	...	...
Timor-Leste	6-15	6	...	39	...	...	...	...	118	119	117	0.98
Tokelau ⁴	5-16	5	0.03	...	70	91	44	0.49	...	...	...	...
Tonga	6-14	5	3	...	102	106	97	0.92	...	...	...	...
Tuvalu ⁴	6-15	6	0.2 ^{**}	...	89 ^{**}	94 ^{**}	83 ^{**}	0.89^{**}	...	...	...	...
Vanuatu	...	6	6 ^{**}	8 ²	115 ^{**}	115 ^{**}	114 ^{**}	0.99 ^{**}	124 ²	123 ²	125 ²	1.02 ²
Viet Nam	6-14	6	2 035	1 442	109	113	106	0.93	106	...	...	...
Estados Árabes												
Arabia Saudita	6-16	6	745	664	101	102	100	0.98	103	104	102	0.98
Argelia	6-11	6	...	570	...	...	...	...	101	100	101	1.01
Bahrein ²	6-15	6	13	16	108	106	110	1.03	...	...	...	...
Djibouti	6-16	6	6	12	29	33	24	0.74	58	61	55	0.90
Egipto	6-14	6	1 451 ^{**}	1 799	90 ^{**}	92 ^{**}	88 ^{**}	0.96 ^{**}	105	106	104	0.98
Emiratos Árabes Unidos ⁴	6-14	6	47	77	95	96	94	0.99	110	110	110	1.00
Iraq	6-12	6	709 ^{**}	...	107 ^{**}	113 ^{**}	101 ^{**}	0.89^{**}	...	...	...	...
Jordania	6-16	6	126	146 ²	100	100	101	1.00	96 ²	97 ²	96 ²	0.99 ²
Kuwait ²	6-14	6	35	49	104	103	105	1.01	...	...	...	...
Libano	6-12	6	75 ^{**}	72	99 ^{**}	102 ^{**}	95 ^{**}	0.93 ^{**}	112	113	111	0.98
Libia	6-15	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	6-15	6	731	626	112	115	108	0.94	108	108	107	0.99
Mauritania	6-14	6	73	102	96	96	95	0.99	109	106	112	1.05
Omán	...	6	52	53	88	87	88	1.02	104	106	101	0.95
Palestina	6-16	6	95	108	95	95	95	1.00	95	96	95	0.98
Qatar	6-18	6	11 ^{**}	18	108 ^{**}	107 ^{**}	109 ^{**}	1.02 ^{**}	110	110	109	0.99
República Árabe Siria	6-12	6	466	633	109	113	106	0.94	122	121	123	1.02
Sudán	6-13	6	...	728 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	6-16	6	204	169	102	103	101	0.98	107	107	106	0.99
Yemen	6-15	6	440	747	76	89	63	0.71	105	111	98	0.88
Sudán (antes de la secesión)	6-14	6	447	915 ^y	47	51	42	0.81	79 ^y	83 ^{**y}	75 ^{**y}	0.91 ^{**y}
Europa Central y Oriental												
Albania ²	6-14	6	66	39	105	106	104	0.98	...	...	...	...
Belarrús ²	6-15	6	173	88	130	131	130	0.99	96	96	96	1.00
Bosnia y Herzegovina	6-14	6	...	34	...	...	...	...	97	97	97	1.00
Bulgaria	7-16	7	93	63 ²	101	102	100	0.98	98 ²	98 ²	98 ²	0.99 ²
Croacia	6-15	7	50	39 ²	94	95	93	0.98	92 ²	92 ²	92 ²	1.00 ²
Eslovaquia	6-16	6	75	51	98	98	97	0.99	99	99	99	1.00
Eslovenia	6-15	6	21	18	97	97	96	0.99	100	99	101	1.02
Estonia	7-17	7	18	12 ²	97	98	97	0.99	98 ²	98 ²	99 ²	1.01 ²
Federación de Rusia	6-18	7	1 866	1 322 ^y	93	...	...	...	102 ^y	...	...	...
Hungría	6-18	7	127	94	104	106	102	0.97	99	99	98	0.99
la ex República Yugoslava de Macedonia	6-19	6	32	23 ²	103	103	103	1.00	98 ²	97 ²	100 ²	1.03 ²
Letonia	7-16	7	32	19	96	96 ^{**}	95 ^{**}	0.99 ^{**}	97	98	95	0.98
Lituania	6-16	7	54	28	104	104	103	0.99	94	95	93	0.98
Montenegro	6-15	6	9	7	104	106	103	0.97	92	93	91	0.98
Polonia	6-18	7	535	356 ^y	101	...	...	...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	1.00 ^y
República Checa	6-15	6	124	96	100	101	99	0.98	104	103	104	1.01
República de Moldova ^{4,5}	7-16	7	62	35	105	105 ^{**}	104 ^{**}	1.00 ^{**}	97	97	97	1.00
Rumania	6-16	7	269	202 ²	89	90	89	0.99	94 ²	94 ²	94 ²	0.99 ²
Serbia ⁴	7-15	7	...	74	...	...	...	...	94	94	94	1.00
Turquía	6-14	6	...	1 332 ²	...	...	...	...	107 ²	107 ²	106 ²	0.99 ²
Ucrania	6-17	6	...	411	...	...	...	...	103	102	103	1.01

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)						Países o territorios
Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en						
1999				2011				1999			2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
...	...	...	...	...	...	...	...	10.0 **	9.6 **	10.4 **	...	...	...	Kiribati
63	60	66	1.10	...	...	...	...	12.4	12.7	12.2	...	...	...	Macao, China
...	...	...	...	...	...	...	...	11.6	11.5	11.8	...	...	...	Malasia ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronesia, (Estados Federados de)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	8.8	7.8	9.9	...	...	...	Nauru ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	11.9	11.5	12.4	...	...	...	Niue ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	17.2 **	16.6 **	17.9 **	19.7 ²	18.8 ²	20.5 ²	Nueva Zelanda
...	...	...	...	...	...	...	...	13.7 **	12.9 **	14.6 **	...	...	...	Palau ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papua Nueva Guinea
98	98	98	1.01	92 ²	93 ²	92 ²	1.00 ²	15.8	16.6	14.9	17.2 ** ²	18.0 ** ²	16.2 ** ²	República de Corea
52	53	51	0.96	91	91	91	0.99	8.2	9.2	7.2	10.5	11.1	9.9	República Democrática Popular Lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Popular Democrática de Corea
...	...	...	...	...	...	...	...	12.3	12.1	12.5	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapur ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12.3 ** ^y	11.9 ** ^y	12.7 ** ^y	Tailandia
...	...	...	...	43	44	42	0.97	10.1 **	...	...	11.7 ^y	12.2 ^y	11.2 ^y	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	11.0 **	10.6 **	11.6 **	...	...	...	Tokelau ⁴
48	50	45	0.92	...	...	...	...	13.7	13.4	14.1	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ⁴
...	...	...	...	40 ²	39 ²	42 ²	1.09 ²	9.6 **	9.9 **	9.4 **	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Estados Árabes
77	78	76	0.97	88	89	87	0.98	11.0 **	...	...	14.1	13.8	14.3	Arabia Saudita
...	...	...	...	80	80	80	1.01	...	...	...	14.9 **	15.2 **	14.6 **	Argelia
86	84	88	1.05	...	...	...	...	13.2	12.7 **	13.9 **	...	...	...	Bahrein ²
21	24	18	0.75	45	47	42	0.89	3.0	3.5	2.5	5.7	6.2	5.3	Djibouti
...	...	...	...	89 ** ²	90 ** ²	88 ** ²	0.98 ** ²	11.3 **	...	...	12.4 ** ²	12.7 ** ²	12.1 ** ²	Egipto
49	49	50	1.01	51	51	50	0.98	...	...	...	10.8	...	...	Emiratos Árabes Unidos ³
83 **	86 **	79 **	0.91 **	...	...	...	...	8.5 **	9.7 **	7.3 **	...	...	...	Iraq
67 **	66 **	68 **	1.02 **	...	...	...	...	...	...	...	12.7 ²	12.4 ²	12.9 ²	Jordania
66	67	65	0.97	...	...	...	...	14.6 **	14.1 **	15.3 **	...	...	...	Kuwait ²
73 **	74 **	71 **	0.96 **	71	73	70	0.96	12.7 **	12.6 **	12.8 **	14.4	14.0	14.8	Libano
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libia
50	52	48	0.93	73	74	73	0.99	8.0 **	8.9 **	7.1 **	11.2 ** ²	11.7 ** ²	10.6 ** ²	Marruecos
29	29	29	0.99	37	37	38	1.04	6.7 **	...	...	8.2 **	8.3 **	8.1 **	Mauritania
71	70	72	1.03	76	77	74	0.95	...	...	...	13.8	13.6	14.1	Omán
...	...	...	...	78	80	76	0.95	11.6	11.6	11.5	13.4	12.6	14.1	Palestina
...	...	...	...	66	65	67	1.03	12.9 **	11.9 **	14.0 **	12.9	12.3	14.2	Qatar
62	62	61	0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	República Árabe Siria
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sudán
...	...	...	...	91	92	91	0.98	13.0 **	13.3 **	12.7 **	14.9	14.5	15.3	Túnez
25	30	20	0.68	45	49	42	0.87	7.5 **	10.2 **	4.7 **	...	...	...	Yemen
...	...	...	...	...	...	...	...	4.5 **	...	...	...	...	...	Sudán (antes de la secesión)
...	...	...	...	...	...	...	...	10.9 **	11.0 **	10.9 **	...	...	...	**Europa Central y Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.3	14.7 *	15.8 *	Albania ²
76	76	76	0.99	...	...	...	...	...	...	...	13.6 **	13.2 **	14.0 **	Belarrús ²
...	...	...	...	84	83	84	1.02	...	...	...	...	...	...	Bosnia y Herzegovina
...	...	...	...	...	...	...	...	13.0	12.6	13.4	14.0 ²	13.8 ²	14.2 ²	Bulgaria
68	69	67	0.96	...	...	...	...	12.0	11.9	12.2	14.1 ²	13.5 ²	14.8 ²	Croacia
...	...	...	...	...	...	...	...	12.9	12.7	13.0	14.7 **	14.2 **	15.3 **	Eslovaquia
...	...	...	...	...	...	...	...	14.6	14.1	15.1	16.9	16.0	17.9	Eslovenia
...	...	...	...	...	...	...	...	14.3	13.8	14.9	16.0 ²	15.1 ²	16.9 ²	Estonia
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1 **	...	...	14.3 ^y	13.8 ^y	14.8 ^y	Federación de Rusia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9	13.7	14.1	15.4	15.1	15.6	Hungría
...	...	...	...	85 ^y	85 ^y	86 ^y	1.01 ^y	11.8	11.8	11.8	13.4 ²	13.2 ²	13.6 ²	la ex República Yugoslava de Macedonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.6 **	12.9 **	14.3 **	14.5	13.9	15.2	Letonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.9	13.5	14.4	15.5	14.8	16.1	Lituania
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0 ** ²	14.7 ²	15.2 ²	Montenegro
...	...	...	...	...	...	...	...	14.7	14.3	15.1	15.4 ²	14.7 ²	16.1 ²	Polonia
...	...	...	...	...	...	...	...	13.2 **	13.1 **	13.2 **	16.0 **	15.5 **	16.5 **	República Checa
...	...	...	...	76	77	75	0.97	11.4	11.3	11.6	11.9	11.5	12.2	República de Moldova ¹⁵
...	...	...	...	69 ^y	70 ^y	68 ^y	0.97 ^y	11.7	11.6	11.8	14.5 ²	14.0 ²	15.0 ²	Rumania
...	...	...	...	89	89	89	1.00	...	...	...	13.6	13.2	14.0	Serbia ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	10.6 **	11.8 **	9.3 **	13.8 ** ²	14.3 ** ²	13.2 ** ²	Turquía
...	...	...	...	...	...	...	...	12.8 **	12.6 **	13.0 **	14.8	14.6 *	15.0 *	Ucrania

Cuadro 4 (continuación)

Países o territorios	Enseñanza obligatoria (Grupo de edad) ¹	Edad oficial de ingreso en la escuela primaria	Nuevos alumnos ingresados (000)		TASA BRUTA DE INGRESO (TBI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)															
			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en															
			2011	1999	1999				2011											
					Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)								
			Total																	
Mundo	131 534	137 088 **	105	109 **	100 **	0.92 **	112 **	114 **	111 **	0.98 **								
Países en transición	4 721	3 478 **	97	98 **	97 **	0.99 **	101 **	101 **	100 **	0.99 **								
Países desarrollados	12 199	11 370 **	103	104	102	0.98	100 **	101 **	99 **	0.98 **								
Países en desarrollo	114 614 **	122 240 **	105 **	110 **	100 **	0.91 **	114 **	115 **	113 **	0.98 **								
Estados Árabes	6 240	7 930	89	93	86	0.92	101	103	100	0.97								
Europa Central y Oriental	5 615	4 418 **	97	98 **	95 **	0.96 **	102 **	102 **	102 **	1.00 **								
Asia Central	1 783	1 363	100	100	100	1.01	101	102	99	0.97								
Asia Oriental y el Pacífico	37 955 **	32 290	101 **	101 **	101 **	1.00 **	107	106	109	1.03								
Asia Oriental	37 473 **	31 850	101 **	101 **	101 **	1.00 **	108	106	109	1.03								
Pacífico	482 **	...	93 **	94 **	92 **	0.97 **	...	...	...	...				
América Latina y el Caribe	13 224	12 457 **	120	123	117	0.95	113 **	115 **	111 **	0.97 **								
Caribe	510 **	494 **	137 **	141 **	133 **	0.94 **	136 **	140 **	132 **	0.94 **								
América Latina	12 714	11 963 **	119	122	117	0.95	112 **	114 **	110 **	0.97 **								
América del Norte y Europa Occidental	9 316	8 976 **	104	106	103	0.97	100 **	101 **	98 **	0.98 **								
Asia Meridional y Occidental	40 901	42 205 **	116	126	105	0.84	120 **	122 **	119 **	0.97 **								
África Subsahariana	16 500	27 449 **	92	98	86	0.88	118 **	122 **	113 **	0.93 **								
Países con ingresos bajos	17 720	27 389	100	106	94	0.89	130	134	126	0.94								
Países con ingresos medios	100 536 **	97 220 **	106 **	110 **	102 **	0.92 **	110 **	111 **	109 **	0.98 **								
Medios bajos	56 493	60 038 **	111	119	102	0.86	113 **	115 **	111 **	0.97 **								
Medios altos	44 043 **	37 182	101 **	101 **	101 **	1.00 **	105	104	105	1.01								
Países con ingresos altos	13 278	12 479 **	103	104	101	0.97	100 **	101 **	99 **	0.99 **								

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de ingreso y de escolarización utilizadas para calcular la esperanza de vida escolar proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. Los datos sobre la educación obligatoria proceden de varias fuentes; la base Datos mundiales de educación de la Oficina Internacional de Educación (7a edición); legislación y políticas nacionales sobre edades mínimas; Eurydice (2011); etc.
2. No se han calculado las tasas de ingreso (brutas, netas o ambas) correspondientes a uno o los dos años escolares debido a incoherencias en los datos de población.
3. Las tasas de ingreso y de escolarización utilizadas para calcular la esperanza de vida escolar proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2013) y se basan en la variante media.
4. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de ingreso.
5. Los datos de nuevos ingresos y de población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.
6. Los datos de nuevos ingresos y de población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.
7. Los niños pueden ingresar en la enseñanza primaria con seis o siete años de edad.

8. No se han calculado las tasas de ingreso (brutas, netas o ambas) correspondientes a uno o los dos años escolares debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

9. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

10. La disminución del 4,8% del número de nuevos ingresos entre 2010 y 2011 se debe a un cambio en la recopilación de datos del censo escolar: ahora todos los directores de escuelas cumplimentan formularios de censo en talleres regionales, por lo cual ya no es necesaria la imputación debida a la falta de respuestas y se obtienen las verdaderas cifras de escolarización. El cierre de muchas escuelas sudanesas en 2011 también explica en parte la disminución.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 4

TASA NETA DE INGRESO (TNI) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR (número probable de años de enseñanza formal, desde la primaria hasta la superior)									Países o territorios	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en										
1999				2011				1999			2011			
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	Total	Varones		Niñas
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada			Media ponderada			Mundo
...	...	...	...	63 **	...	...	...	9.7 **	10.1 **	9.3 **	11.6 **	11.8 **	11.5 **	Países en transición
...	...	...	...	77 ** ²	78 ** ²	76 ** ²	0.98 ** ²	11.8	11.7 **	12.0 **	13.6 **	13.4 **	13.8 **	Países desarrollados
78 **	76 **	79 **	1.03 **	79 **	79 **	79 **	1.01 **	15.5	15.2 **	16.0 **	16.4 **	16.0 **	16.9 **	Países en desarrollo
...	...	...	...	61 **	...	...	...	9.0 **	9.5 **	8.4 **	11.0 **	11.3 **	10.8 **	Estados Árabes
70 **	...	...	...	74 **	76 **	73 **	0.97 **	9.4	10.2 **	8.7 **	11.2 **	11.6 **	10.7 **	Europa Central y Oriental
...	...	...	...	...	...	...	...	12.2	12.3	12.1	14.3 **	14.1 **	14.5 **	Asia Central
73 **	74 **	72 **	0.97 **	74 ** ²	76 ** ²	73 ** ²	0.96 ** ²	10.8	10.8	10.7	12.6	12.7	12.5	Asia Oriental y el Pacífico
...	...	...	...	40 **	...	...	...	10.4 **	10.6 **	10.2 **	12.3	12.1	12.4	Asia Oriental
...	...	...	...	39 **	...	...	...	10.3 **	10.5 **	10.1 **	12.2	12.1	12.4	Pacífico
...	...	...	...	...	...	...	...	15.0	14.9	15.1	14.4 **	14.1 **	14.5 **	América Latina y el Caribe
72 **	71 **	73 **	1.02 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	12.4 **	12.2 **	12.5 **	13.8 **	13.5 **	14.1 **	Caribe
...	...	...	...	...	...	...	...	10.4 **	10.3 **	10.4 **	...	...	...	América Latina
72 **	71 **	73 **	1.02 **	74 **	74 **	74 **	1.00 **	12.4 **	12.3 **	12.6 **	13.9 **	13.6 **	14.2 **	América del Norte y Europa Occidental
80 **	79 **	82 **	1.04 **	81 **	81 **	82 **	1.01 **	15.8	15.4 **	16.3 **	16.6 **	16.1 **	17.1 **	Asia Meridional y Occidental
...	...	...	...	...	...	...	...	7.9 **	8.8 **	6.9 **	10.4 **	10.8 **	10.0 **	África Subsahariana
34 **	35 **	33 **	0.96 **	58 **	59 **	56 **	0.96 **	6.8 **	7.4 **	6.1 **	9.3 **	9.9 **	8.7 **	Países con ingresos bajos
48 **	49 **	47 **	0.96 **	66 **	67 **	65 **	0.96 **	6.6 **	7.2 **	6.0 **	9.4 **	9.9 **	8.9 **	Países con ingresos medios
...	...	...	...	60 **	...	...	...	9.5 **	10.0 **	9.0 **	11.5 **	11.6 **	11.4 **	Medios bajos
...	...	...	...	...	...	...	...	8.4 **	9.2 **	7.6 **	10.6 **	11.0 **	10.2 **	Medios altos
...	...	...	...	51 **	...	...	...	11.0 **	11.0 **	10.9 **	12.9	12.6	13.2	Países con ingresos altos
78 **	77 **	79 **	1.02 **	79 **	79 **	79 **	1.01 **	15.4	15.2 **	15.7 **	16.3 **	16.0 **	16.7 **	

Cuadro 5

TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES) ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2011				1999				2011				1999		2011	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N
África Subsahariana															
124 ²	137 ²	112 ²	0.81 ²	...	...	...	...	86 ^{*,2}	93 ^{*,2}	78 ^{*,2}	0.84 ^{*,2}	...	...	493 ^{*,2}	76 ^{*,2}
129	137	120	0.87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110 ^y	112 ^y	108 ^y	0.96 ^y	80	78	81	1.04	87 ^{**y}	87 ^{**y}	88 ^{**y}	1.01 ^{**y}	64	46	38 ^{**y}	47 ^{**y}
82	84	80	0.95	33	39	27	0.70	64	66	63	0.95	1310	54	1015	51
165	164	165	1.00	38 ^{**}	41 ^{**}	34 ^{**}	0.84^{**}	...	...	...	...	687 ^{**}	53^{**}	...	...
109	114	105	0.92	99^{**}	...	...	...	94 ^{**}	95 ^{**}	92 ^{**}	0.97 ^{**}	1,0 ^{**}	...	4 ^{**}	61 ^{**}
119	128	111	0.87	...	...	...	...	94 ^{**2}	100 ^{**2}	87 ^{**2}	0.88 ^{**2}	...	...	189 ^{**2}	97 ^{**2}
101	115	86	0.75	52	65	40	0.62	...	...	...	...	623	63	...	...
98	106	90	0.85	66	71	60	0.85	...	...	...	...	28	57	...	...
116	119	113	0.95	...	...	...	...	93	95	90	0.95	...	...	47	64
88	96	80	0.83	57	65	49	0.76	61 ^y	67 ^y	56 ^y	0.83 ^y	1099	59	1161 ^y	57 ^y
47	51	42	0.83	33	36	31	0.87	37	40	34	0.86	338	52	422	52
106	111	101	0.91	37	43	30	0.69	87 ^{**}	90 ^{**}	84 ^{**}	0.93 ^{**}	6509	55	1703 ^{**}	62 ^{**}
182	184	179	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	79	82	1.03	70	75	65	0.87	70	68	71	1.05	61	58	86	47
110	113	107	0.95	61 ^{**}	62 ^{**}	60 ^{**}	0.97 ^{**}	83^{**}	83^{**}	82^{**}	0.98^{**}	1138 ^{**}	50 ^{**}	641^{**}	51^{**}
100	108	92	0.85	43	51	35	0.69	83	90	76	0.84	739	56	273	70
87	88	86	0.98	72^{**}	...	...	...	59	59	59	1.00	79 ^{**}	...	41	50
123 ^y	127 ^y	119 ^y	0.94 ^y	50 ^{**}	59 ^{**}	42 ^{**}	0.71 ^{**}	75 ²	77 ²	73 ²	0.96 ²	93 ^{**}	59 ^{**}	57 ²	53 ²
113 ^y	115 ^y	112 ^y	0.98 ^y	63 ^{**}	62 ^{**}	63 ^{**}	1.02 ^{**}	84 ^{**y}	84 ^{**y}	85 ^{**y}	1.01 ^{**y}	1980 ^{**}	49 ^{**}	1010 ^{**y}	48 ^{**y}
103	105	101	0.97	56	53	60	1.13	75 ^{**}	74 ^{**}	76 ^{**}	1.04 ^{**}	160	46	93 ^{**}	47 ^{**}
103	108	98	0.91	46 ^{**}	52 ^{**}	41 ^{**}	0.78 ^{**}	41	42	40	0.94	226 ^{**}	55 ^{**}	386	50
148	150	147	0.98	66	65	66	1.01	...	...	...	...	715	50	...	...
141	139	144	1.04	99	...	...	...	97 ^y	...	...	...	17	...	62 ^y	...
82	87	76	0.88	42 ^{**}	49 ^{**}	36 ^{**}	0.73 ^{**}	67	72	63	0.87	1038 ^{**}	55 ^{**}	850	56
108	108	107	0.99	...	...	...	...	98	97	98	1.01	...	...	3	44
110	115	105	0.91	52 ^{**}	58 ^{**}	46 ^{**}	0.79 ^{**}	91	93	88	0.95	1598 ^{**}	56 ^{**}	459	62
107 ²	108 ²	106 ²	0.99 ²	88	85	92	1.08	86 ²	84 ²	88 ²	1.06 ²	39	36	53 ²	41 ²
73	79	67	0.85	26	31	21	0.68	66	71	60	0.84	1254	52	957	57
83 ²	87 ²	79 ²	0.91 ²	61 ^{**}	67 ^{**}	56 ^{**}	0.84 ^{**}	58 ^{**2}	60 ^{**2}	55 ^{**2}	0.91 ^{**2}	7444 ^{**}	56 ^{**}	10542 ^{**2}	52 ^{**2}
94	109	79	0.73	...	...	...	...	69	78	60	0.76	...	...	214	66
96	103	89	0.87	33	34	32	0.95	...	...	...	...	5614	50	...	...
94	92	95	1.03	49	48	50	1.03	...	...	...	...	3190	49	...	...
142	140	143	1.03	78	78	78	1.01	99 ²	...	...	...	289	49	20 ²	...
127	129	125	0.97	88	88	87	0.99	99 ²	...	...	...	2.6	52	0.4 ²	...
86	83	89	1.07	57	62	52	0.84	79	77	81	1.06	660	55	423	44
113	113	113	1.00	92	91	92	1.01	...	...	...	...	0.7	46	...	...
125	129	120	0.93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
102 ^y	104 ^y	100 ^y	0.96 ^y	96 ^{**}	95 ^{**}	97 ^{**}	1.03 ^{**}	90 ^{**y}	90 ^{**y}	91 ^{**y}	1.01 ^{**y}	269 ^{**}	33 ^{**}	679 ^{**y}	47 ^{**y}
...
115	121	109	0.90	71	69	72	1.04	...	...	...	...	67	47	...	...
145	151	139	0.92	89	...	...	...	...	...	...	...	86	...	...	...
113	112	114	1.02	...	...	...	...	94	93	95	1.03	...	...	439	39
117	118	117	0.99	71 ^{**}	72 ^{**}	70 ^{**}	0.96 ^{**}	97	96	98	1.02	541 ^{**}	52 ^{**}	71	29
...
América del Norte y Europa Occidental															
102 ²	103 ²	102 ²	1.00 ²	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	1.00 ^{**}	100 ^{**2}	...	...	...	14 ^{**}	51 ^{**}	7 ^{**2}	...
...
99	99	98	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104 ²	104 ²	104 ²	1.00 ²	99	99	99	1.00	99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	6	43	7 ²	41 ²
100 ^y	100 ^y	100 ^y	1.00 ^y	100	100	100	1.00	...	...	...	...	6	16	...	...
102 ²	102 ²	102 ²	1.00 ²	98	98	98	1.00	99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	1.3	49	0.4 ²	36 ²
99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	98	98	98	1.00	96 ²	95 ²	97 ²	1.02 ²	8	46	17 ²	36 ²
104	105	104	0.99	100	100	100	1.00	100	100	100	1.00	8	76	8	27
102 ²	102 ²	101 ²	0.99 ²	97	97 ^{**}	97 ^{**}	1.00 ^{**}	96 ²	95 ²	96 ²	1.01 ²	743	47 ^{**}	1023 ²	45 ²
99	99	99	0.99	100	...	...	...	98	98	98	1.00	0.7	...	7	48
109	110	109	0.99	100	100	100	1.00	99	...	...	...	10	36	33	...
101 ²	101 ²	101 ²	1.00 ²	96	96	97	1.01	99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	25	45	6 ²	38 ²
107	108	107	1.00	100	...	...	...	100	...	...	...	0.3	...	1	...
99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	99	...	...	...	99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	0.3	...	0.3 ²	39 ²
104 ²	104 ²	105 ²	1.00 ²	98	98	97	1.00	97 ²	97 ²	98 ²	1.01 ²	15	53	20 ²	42 ²
102 ²	102 ²	101 ²	0.99 ²	100	...	...	...	99 ²	100 ²	99 ²	0.99 ²	3	...	25 ²	80 ²
97 ²	96 ²	98 ²	1.01 ²	97	96	98	1.02	95 ²	94 ²	96 ²	1.02 ²	1.0	34	2 ²	39 ²
101 ²	101 ²	101 ²	1.01 ²	94	93	94	1.01	94 ²	93 ²	94 ²	1.01 ²	2	43	2 ²	45 ²
...
99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	100	100	100	1.00	99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	0.9	72	4 ²	43 ²
108 ²	108 ²	107 ²	0.99 ²	99	100	99	0.99	100 ²	...	...	...	7.4	99	0.3 ²	...
112 ²	113 ²	110 ²	0.97 ²	97	...	...	...	99 ²	99 ²	100 ²	1.01 ²	20	...	4 ²	27 ²
107 ²	107 ²	107 ²	0.99 ²	100	100	100	1.00	100 ²	100 ²	100 ²	1.00 ²	1.7	30	12 ²	59 ²
92	92	91	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	101	100	1.00	100	...	...	...	99	100	99	0.99	2	...	3	72
103	104	103	1.00	99	99	100	1.00	100	99	100	1.01	2.6	29	2.2	13

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2011		1999	2011	1999				
			Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
2011	2011'												
América Latina y el Caribe													
73	Anguila ^a	5-11	...	1	49	2	49	7	12	104 **	105 **	104 **	0.98 **
74	Antigua y Barbuda	5-11	11	13	...	11	48	38	52	124	...	...	...
75	Antillas Neerlandesas	6-11	17	25	48	...	...	74	...	135	138	131	0.95
76	Argentina	6-11	3 947	4 664	49	4 698 ²	49 ²	20	25 ²	113	113	112	0.99
77	Aruba	6-11	8	9	49	9	48	83	76	113	114	112	0.98
78	Bahamas	5-10	29	34	49	34 ²	50 ²	...	30 ²	97	99	95	0.97
79	Barbados	5-10	18	25	49	23 [*]	49 [*]	...	11 [*]	103	101	105	1.04
80	Belice	5-10	43	44	48	52	49	...	82	110	115	105	0.91
81	Bermudas	5-10	5	5	50	4	49	34	37	101	101	102	1.01
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6-11	1 440	1 445	49	1 429 ²	49 ²	...	8 ²	114	115	113	0.98
83	Brasil ^b	7-10	...	20 939	48	16 487	47	8	15	155	159	150	0.94
84	Chile	6-11	1 493	1 805	48	1 520	48	...	59	101	102	99	0.97
85	Colombia	6-10	4 411	5 162	49	4 924	48	20	19	119	119	119	1.00
86	Costa Rica	6-11	472	570	48	507	48	7	8	112	113	112	0.99
87	Cuba	6-11	820	1 074	48	828	48	...	...	102	104	100	0.97
88	Dominica	5-11	7	12	48	8	49	26	35	120	119	121	1.02
89	Ecuador	6-11	1 760	1 899	49	2 121	49	21	26	114	114	114	1.00
90	El Salvador	7-12	787	968	48	901	48	11	10	106	108	104	0.97
91	Granada	5-11	13	16	49	14 ²	48 ²	...	77 ²	91	93	90	0.97
92	Guatemala	7-12	2 330	1 824	46	2 653 ²	48 ²	15	10 ²	102	109	94	0.87
93	Guyana	6-11	114	107	49	99	49	1.0	6	107	107	107	1.01
94	Haití	6-11	1 420	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6-11	1 104	1 095	50	1 259	49	...	10	107	107	108	1.01
96	Islas Caimán	5-10	4	3	47	4	50	36	37	112	115	108	0.93
97	Islas Turcas y Caicos ¹⁰	6-11	...	2	49	3 ^y	49 ^y	18	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ⁵	5-11	...	3	49	3	48	13	26	112	113	110	0.97
99	Jamaica	6-11	321	320 ^{**}	49 ^{**}	299 ²	49 ²	6 ^{**}	11 ²	96 ^{**}	96 ^{**}	96 ^{**}	1.00 ^{**}
100	México	6-11	13 227	14 698	49	14 935	49	7	8	110	112	109	0.98
101	Montserrat ¹⁰	5-11	...	0.4	45	0.5 ^y	49 ^y	35	33 ^y	105	105	104	0.99
102	Nicaragua	6-11	779	830	49	924 ²	48 ²	16	16 ²	102	102	102	1.01
103	Panamá	6-11	410	393	48	440	48	10	12	107	109	105	0.97
104	Paraguay	6-11	864	951	48	839 ²	48 ²	...	18 ²	119	121	117	0.96
105	Perú	6-11	3 471	4 350	49	3 671	49	13	24	124	125	123	0.99
106	República Dominicana	6-11	1 225	1 315	49	1 310	47	14	23	111	112	110	0.98
107	Saint Kitts y Nevis	5-11	7	7	50	6	50	18	21	109	108	110	1.02
108	San Vicente y las Granadinas	5-11	13	19	48	14 ²	48 ²	4	5 ²	118	121	115	0.95
109	Santa Lucía	5-11	20	26	49	19	49	2 ^{**}	5	104	106	101	0.95
110	Suriname	6-11	62	65	49	72	48	48	44	118	118	118	0.99
111	Trinidad y Tobago	5-11	126	172	49	131 ²	48 ²	72 ^{**}	72 ²	97	97	96	0.99
112	Uruguay	6-11	302	366	49	342 ²	48 ²	...	16 ²	111	112	111	0.99
113	Venezuela (República Bolivariana de)	6-11	3 384	3 261	49	3 466	48	15	18	99	100	99	0.98
Asia Central													
114	Armenia ¹	6-9	...	255	...	137	47	...	2	98	...	...	...
115	Azerbaiyán ^{3a}	6-9	505 [*]	707	49	483	46	-	0.3	98	98	98	1.00
116	Georgia	6-11	268	302	49	286	47	0.5	10	94	94	94	0.99
117	Kazajistán	7-10	890	1 208	49	1 008	49	0.5	0.9	96	96	97	1.01
118	Kirguistán	7-10	387	470	49	391	49	0.2	0.7	96	97	96	0.99
119	Mongolia	6-10	222	251	50	266	49	0.5	5	96	95	96	1.01
120	Tayikistán	7-10	666	692	47	669	48	...	0.9	97	100	93	0.93
121	Turkmenistán	7-9	293	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	7-10	2 059	2 570	49	1 948	48	...	...	98	98	98	1.00
Asia Meridional y Occidental													
123	Afganistán	7-12	5 542	957	7	5 440	40	...	2	26	46	4	0.08
124	Bangladesh ⁴	6-10	16 140	...	...	18 432 [*]	50 [*]	...	42 [*]
125	Bhután	6-12	100	81	46	111	50	2	3	75	81	68	0.85
126	India	6-10	123 616	113 613	44	138 414 ²	48 ^{**2}	17	...	94	102	85	0.84
127	Irán, República Islámica del	6-10	5 282	8 667	47	5 678	48	...	7	101	105	98	0.94
128	Maldivas	6-12	39	74	49	40	48	3	4 ²	131	130	131	1.01
129	Nepal ⁴	5-9	3 465	3 588	42	4 783	50	...	14	122	138	104	0.76
130	Pakistán	5-9	19 515	14 205[*]	39[*]	18 051	44	...	32	71[*]	85[*]	57[*]	0.67[*]
131	Sri Lanka	5-9	1 782	1 768	49	1 735	49	-	3	108	109	107	0.99
Asia Oriental y el Pacífico													
132	Australia	5-11	1 941	1 885	49	2 015 ²	49 ²	27	31 ²	101	101	101	1.00
133	Brunei Darussalam ²	6-11	42	46	47	44	48	36	37	116	118	113	0.95
134	Cambodia	6-11	1 770	2 127	46	2 224	48	2	1	101	108	94	0.87
135	China ⁹	7-11	88 187	130 133	48	99 708	46	...	5	114	112	116	1.03
136	Fiji	6-11	97	116	48	101	48	...	...	104	104	103	0.99
137	Filipinas	6-11	13 312	12 503	49	13 687 ^y	48 ^y	8	8 ^y	110	110	110	1.00
138	Indonesia	7-12	25 908	28 202 ^{**}	48 ^{**}	30 662	50	16 ^{**}	17	106 ^{**}	108 ^{**}	105 ^{**}	0.97 ^{**}
139	Islas Cook ⁴	5-10	2 [*]	3	46	2	49	15	23	96	99	94	0.95
140	Islas Marshall	6-11	8	8	48	9	48	25	18	90	90	89	0.99
141	Islas Salomón	6-11	84	58	46	119 ²	48 ²	...	25 ²	90	93	88	0.94
142	Japón	6-11	6 830	7 692	49	7 099 ²	49 ²	0.9	1 ²	101	101	101	1.00

Cuadro 5

TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES) ²			
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2011				1999				2011				1999		2011	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N
América Latina y el Caribe															
...	...	...	...	99** **	...	...	...	...	...	...	...	0,0** **	...	...	...
99	102	95	0.93	...	...	...	...	86 **	87 **	85 **	0.97 **	...	...	1.5 **	54 **
...
118 ²	119 ²	117 ²	0.98 ²	99	100	99	0.99	...	...	...	...	24	80	...	...
109	112	106	0.95	98	98	99	1.01	100 ²	...	...	...	0.1	29	0.0 ²	...
114 ²	113 ²	115 ²	1.02 ²	91	92	91	0.98	98 ²	...	...	...	3	54	0.7 ²	...
126 *	126 *	125 *	0.98 *	95 **	93 **	98 **	1.05 **	...	...	...	...	1.1 **	21 **	...	...
121	126	116	0.92	92 **	94 **	89 **	0.94 **	97	...	...	...	3 **	68 **	1	...
90	91	89	0.98	...	...	...	...	91 **, ²	91 **, ²	91 **, ²	0.99 **, ²	...	...	0.4 **, ²	51 **, ²
100 ²	101 ²	99 ²	0.99 ²	96 **	96 **	96 **	1.00 **	91 **, ²	91 **, ²	91 **, ²	1.00 **, ²	52 **	51 **	123 **, ²	48 **, ²
...	...	...	...	92 **	...	...	...	...	...	...	...	1039 **	...	...	...
102	103	100	0.97	...	...	...	...	93	93	93	1.00	...	...	99	49
112	114	110	0.96	96	95 **	96 **	1.01 **	90	90	90	1.00	182	42 **	435	50
107	108	107	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	102	100	0.98	99	99	98	0.99	98	98	98	1.00	13	59	13	50
119	119	118	0.99	98	...	...	...	98 ^y	...	...	...	0.2	...	0.1 ^y	...
121	121	120	1.00	99	99	100	1.01	99 ^y	...	...	...	14	8	24 ^y	...
114	117	112	0.95	86	85	87	1.01	96	96	96	1.00	128	47	33	48
103 ²	105 ²	102 ²	0.97 ²	83 **	87 **	80 **	0.92 **	97 ^y	96 ^y	99 ^y	1.04 ^y	3 **	60 **	0.3 ^y	14 ^y
116 ²	118 ²	114 ²	0.96 ²	84	88	80	0.91	98 ²	99 ²	97 ²	0.99 ²	289	61	45 ²	63 ²
87	85	89	1.04	...	...	...	...	83	81	85	1.04	...	...	20	43
...
114	114	114	1.00	89	88	89	1.01	97	97	98	1.02	115	48	30	35
95	92	99	1.07	96 *	...	...	...	90	86	94	1.09	0.1 *	...	0.4	30
...
...	...	...	...	98 **	98 **	99 **	1.01 **	...	...	...	...	0,0 **	42 **	...	...
89 ²	91 ²	87 ²	0.95 ²	93 **	93 **	93 **	1.00 **	82 ²	83 ²	81 ²	0.98 ²	24 **	50 **	59 ²	53 ²
113	113	112	0.99	100 **	99 **	100 **	1.01 **	99	99	100	1.01	59 **	16 **	70	10
...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118 ²	119 ²	116 ²	0.98 ²	81 **	81 **	82 **	1.02 **	94 ²	93 ²	95 ²	1.01 ²	153 **	47 **	48 ²	44 ²
107	109	106	0.97	96 **	96 **	96 **	1.00 **	98	98	97	1.00	14 **	52 **	10	52
98 ²	100 ²	96 ²	0.96 ²	97	97	97	1.00	84 ²	84 ²	84 ²	0.99 ²	26	46	136 ²	50 ²
106	106	105	0.99	100 **	...	...	...	97	97	97	1.00	4 **	...	100	48
107	112	102	0.91	84	83	84	1.01	92	93	91	0.98	191	47	96	56
90	89	91	1.02	98	...	...	...	87	86	89	1.03	0.1	...	0.8	44
105 ²	109 ²	101 ²	0.93 ²	98 **	...	...	...	98 ²	...	...	...	0.3 **	...	0.2 ²	...
93	94	92	0.98	93 **	94 **	91 **	0.96 **	88	88	88	1.00	1.8 **	61 **	2	49
115	118	112	0.96	91 **	90 **	93 **	1.03 **	93	92	93	1.01	5 **	41 **	4	46
105 ²	107 ²	103 ²	0.97 ²	92	92	93	1.01	97 ²	98 ²	97 ²	0.99 ²	14	47	3 ²	56 ²
112 ²	114 ²	110 ²	0.97 ²	...	...	...	...	100 ²	...	...	...	...	...	0.5 ²	...
102	104	101	0.97	87	86	87	1.01	95	95	95	1.00	439	47	176	47
Asia Central															
...
96	96	95	0.98	89 **	88 **	89 **	1.01 **	87	88	86	0.97	82 **	46 **	64	51
106	105	108	1.03	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	4	...
110	110	110	1.00	94 **	93 **	95 **	1.03 **	100	100	100	1.00	75 **	39 **	4	49
101	102	100	0.99	93 **	93 **	93 **	1.00 **	96	96	96	0.99	34 **	50 **	15	53
120	121	118	0.98	90	89	91	1.02	99	99	98	0.99	27	46	2.7	73
100	102	98	0.96	96	99	93	0.93	98	100	96	0.96	28	91	16	90
...
95	96	93	0.97	...	...	...	...	93 **	94 **	91 **	0.97 **	...	...	148 **	58 **
Asia Meridional y Occidental															
98	114	81	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114 *	111 *	118 *	1.06 *	...	...	...	...	96 * ²	94 * ²	98 * ²	1.05 * ²	...	...	621 * ²	20 * ²
110	110	111	1.01	56	59	52	0.88	90	89	92	1.03	48	54	10	43
112 ²	112 **, ²	112 **, ²	1.00 **, ²	83 **	90 **	76 **	0.84 **	99 ²	99 ²	99 ²	1.00 ²	20 008 **	70 **	1 674 ²	52 ²
108	108	107	0.99	86 **	88 **	85 **	0.96 **	100	...	...	...	1157 **	55 **	8	...
104	105	103	0.98	98	97	98	1.01	95	94	95	1.01	1.3	42	2.1	44
139	134	145	1.08	69 *	78 *	60 *	0.77 *	90 **	91 **	90 **	0.99 **	906 *	63 *	334 **	50 **
92	101	83	0.82	58 **	69 **	46 **	0.67 **	72 *	79 *	65 *	0.82 *	8 399 **	62 **	5 436 *	62 *
97	98	97	0.99	100	...	...	...	93	93	93	1.01	3	...	125	47
Asia Oriental y el Pacífico															
105 ²	105 ²	105 ²	0.99 ²	95 **	94 **	95 **	1.01 **	97 ²	97 ²	98 ²	1.01 ²	103 **	45 **	54 ²	43 ²
105	104	106	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	129	122	0.95	87	92	81	0.88	98	...	...	...	274	70	31	...
113	111	115	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105	105	105	1.00	94	94	95	1.01	99	...	...	...	6	46	1.0	...
106 ^y	107 ^y	105 ^y	0.98 ^y	90	90	90	1.01	89 ^y	88 ^y	90 ^y	1.02 ^y	1156	47	1 460 ^y	45 ^y
118	117	119	1.02	94 **	96 **	92 **	0.97 **	99	98	100	1.02	1 599 **	63 **	262	-
111	110	113	1.03	86	88	85	0.96	98 ²	...	...	...	0.4	54	0.0 ²	...
102	102	101	0.99	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0	...
145 ²	146 ²	144 ²	0.99 ²	...	...	...	...	88 ²	88 ²	87 ²	1.00 ²	...	...	10 ²	49 ²
103 ²	103 ²	103 ²	1.00 ²	100	...	...	...	100 ²	...	...	...	0.5	...	2 ²	...

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
			1999		2011		1999	2011	1999				
			Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas			Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	
143	Kiribati	6-11	13	14	49	16 ^y	50 ^y	...	...	108	108	109	1.01
144	Macao, China ³	6-11	...	47	47	24	48	95 ^{**}	97	100	101	100	0.99
145	Malasia ³	6-11	...	2 912	48	2 948 ²	48 ²	2	1.0 ²	95	96	95	0.98
146	Micronesia, (Estados Federados de)	6-11	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Myanmar	5-9	4 004	4 733	49	5 126 ²	50 ²	.	.	101	102	100	0.98
148	Nauru ⁵	6-11	1*	2	53	...	...	...	...	99	86	115	1.33
149	Niue ⁵	5-10	0.2*	0.3	46	...	...	.	.	99	99	98	1.00
150	Nueva Zelanda	5-10	347	361	49	348 ²	49 ²	...	2 ²	100	101	100	1.00
151	Palau ⁵	6-10	1*	2	47	...	...	18	...	114	118	109	0.93
152	Papua Nueva Guinea	7-12	1 049	560	45	...	...	...	...	71	76	66	0.86
153	República de Corea	6-11	2 946	3 946	47	3 306 ²	48 ²	1	1 ²	103	103	104	1.01
154	República Democrática Popular Lao	6-10	714	828	45	900	47	2	4	112	121	103	0.85
155	República Popular Democrática de Corea	7-10	1 513	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Samoa	5-10	29	27	48	30	49	16	17	98	98	97	0.98
157	Singapur ³	6-11	...	...	...	295 ^y	48 ^y	...	8 ^y	...	...	...	...
158	Tailandia	6-11	5 854	6 120	48	5 371 ^y	48 ^y	13	18 ^y	97	98	95	0.97
159	Timor-Leste	6-11	195	185	...	242	48	...	13	123	...	...	...
160	Tokelau ⁵	5-10	0.1*	0.2	48	...	...	.	...	105	98	113	1.15
161	Tonga	5-10	16	17	46	...	...	7	...	112	115	109	0.95
162	Tuvalu ⁵	6-11	1*	1	48	...	...	...	...	98	97	99	1.02
163	Vanuatu	6-11	36	34	48	42 ²	47 ²	...	28 ^y	118	119	117	0.98
164	Viet Nam	6-10	6 629	10 250	47	7 048	47	0.3	0.5	111	115	106	0.93
Estados Árabes													
165	Arabia Saudita	6-10	3 086	4 779	47	3 363	47	.	0.5	106	110	101	0.91
166	Argelia	6-11	3 158	...	...	3 348	49	...	10	...	...	...	...
167	Bahrein ¹	6-11	...	76	49	93	49	19	32	107	107	107	1.00
168	Djibouti	6-10	103	38	41	64	47	9	11	33	39	27	0.71
169	Egipto	6-11	10 033	8 086 ^{**}	47 ^{**}	10 266	47	...	...	98 ^{**}	102 ^{**}	93 ^{**}	0.91 ^{**}
170	Emiratos Árabes Unidos ⁴	6-10	302	270	48	335	49	44	72	94	95	94	0.99
171	Iraq	6-11	5 237	3 604	44	...	...	.	...	97	105	88	0.83
172	Jordania	6-11	914	706	49	820 ²	49 ²	29	33 ²	96	95	96	1.01
173	Kuwait ²	6-10	...	140	49	224	49	32	41	106	105	107	1.02
174	Líbano	6-11	424	414 ^{**}	48 ^{**}	457	48	67 ^{**}	74	112 ^{**}	115 ^{**}	110 ^{**}	0.96 ^{**}
175	Libia	6-11	750	822	48	...	...	.	...	122	123	121	0.99
176	Marruecos	6-11	3 518	3 462	44	4 017	48	4	13	87	95	78	0.82
177	Mauritania	6-11	531	346	48	536	51	2	11	84	85	83	0.97
178	Omán	6-11	285	316	48	296	49	5	17	89	89	88	0.99
179	Palestina	6-9	447	368	49	411	49	9	12	100	100	100	1.00
180	Oatar	6-11	91	61	48	95	49	37	57	104	102	107	1.05
181	República Árabe Siria	6-9	2 064	2 738	47	2 507	48	4	4	108	113	104	0.92
182	Sudán	6-11	...	...	...	4 024 ²	47 ²	...	5 ²	...	...	...	...
183	Túnez	6-11	936	1 443	47	1 028	48	1	2	115	119	111	0.93
184	Yemen	6-11	4 019	2 303	35	3 641	44	1	5	72	92	51	0.56
185	Sudán (antes de la secesión)	6-11	6 794	2 513 ^{**}	45 ^{**}	4 744 ^y	46 ^y	2 ^{**}	4 ^y	48 ^{**}	52 ^{**}	44 ^{**}	0.85 ^{**}
Europa Central y Oriental													
186	Albania ²	6-10	...	292	48	216	47	...	5	109	110	108	0.98
187	Belarrús	6-9	360	561	48	354	49	0.1	0.1	111	112	111	0.99
188	Bosnia y Herzegovina	6-10	189	...	...	171	49	...	2	...	...	...	...
189	Bulgaria	7-10	257	412	48	260 ²	48 ²	0.3	0.8 ²	104	106	103	0.97
190	Croacia	7-10	173	203	49	167 ²	49 ²	0.1	0.3 ²	93	94	92	0.98
191	Eslovaquia	6-9	209	317	49	209	49	4	6	99	99	98	0.98
192	Eslovenia	6-11	108	92	48	107	49	0.1	0.4	98	99	98	0.99
193	Estonia	7-12	75	127	48	73 ²	48 ²	1.3	4 ²	99	101	97	0.97
194	Federación de Rusia ⁷	7-10	5 306	6 743	49	5 015 ^y	49 ^y	...	0.6 ^y	103	104	103	0.99
195	Hungría	7-10	383	503	48	387	48	5	9	102	103	101	0.98
196	la ex República Yugoslava de Macedonia	6-10	120	130	48	111 ²	48 ²	...	.	102	103	101	0.98
197	Letonia	7-12	114	141	48	114	49	1.0	1	95	97	94	0.97
198	Lituania	7-10	123	220	48	116	48	0.4	1	101	102	100	0.98
199	Montenegro	6-10	41	...	...	38	48	...	.	...	...	...	...
200	Polonia	7-12	2 189	3 434	48	2 235 ²	49 ²	...	3 ²	100	101	98	0.97
201	República Checa	6-10	447	655	49	468	49	0.8	2	103	103	102	0.99
202	República de Moldova ⁶	7-10	148*	252	49	138	48	...	0.9	101	102	101	0.99
203	Rumania	7-10	860	1 285	49	842 ²	48 ²	-	0.3 ²	96	97	95	0.98
204	Serbia ⁹	7-10	304*	387 ^{**}	49 ^{**}	289	49	...	0.1	112 ^{**}	112 ^{**}	111 ^{**}	0.99 ^{**}
205	Turquia	6-10	6 288	6 583	47	6 635 ²	49 ²	...	...	103	107	98	0.91
206	Ucrania	6-9	1 566	2 200	49	1 563	49	0.3	0.5	108	108	107	0.99

Cuadro 5

	TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)				TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES) ²			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
	2011				1999				2011				1999		2011	
	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N
...	113 ^y	111 ^y	115 ^y	1.04 ^y	99^{**}	...	...	...	...	...	...	0.1^{**}	...	...	...
...	...	...	...	...	86	84	88	1.05	...	...	...	7	41	...	...
...	...	...	...	...	95	96	94	0.99	...	...	...	148	56	...	...
...	126 ^z	126 ^z	126 ^z	1.00 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	0.0	...	...	...
...	101 ^z	101 ^z	101 ^z	1.00 ^z	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	1.00 ^{**}	99 ^z	99 ^z	100 ^z	1.00 ^z	1.7 ^{**}	48 ^{**}	1.8 ^z	33 ^z
...
...	106 ^z	106 ^z	105 ^z	0.99 ^z	99	99	100	1.01	99 ^{**z}	99 ^{**z}	98 ^{**z}	0.99 ^{**z}	26	0	35 ^{**z}	70 ^{**z}
...	126	130	122	0.94	77	81	74	0.92	97	98	96	0.98	168	57	19	66
...
...	105	103	107	1.04	94	94	94	0.99	93	91	96	1.06	1.6	51	1.9	28
...
...	91 ^y	91 ^y	90 ^y	0.99 ^y	...	...	...	...	90 ^y	90 ^y	89 ^y	0.99 ^y	...	...	611 ^y	50 ^y
...	124	126	122	0.96	...	...	...	...	91	91	91	0.99	...	...	18	51
...
...	...	...	...	...	91	94	89	0.94	...	...	...	...	1.3	63	...	...
...
...	117 ^z	120 ^z	114 ^z	0.95 ^z	98 ^{**}	98 ^{**}	97 ^{**}	0.99^{**}	...	...	...	...	0.7 ^{**}	62^{**}	...	...
...	106	109	103	0.94	98	...	...	...	99	...	...	...	195	...	39	...
Estados Árabes																
...	109	112	106	0.94	92	94	91	0.96	98	98	97	0.99	340	61	71	64
...	106	106	106	1.00	...	...	...	...	97 ^{**}	97 ^{**}	97 ^{**}	1.00^{**}	...	...	108 ^{**}	50 ^{**}
...	...	...	...	...	99	98	100	1.02	...	...	...	...	0.7	9	...	...
...	61	64	58	0.89	27	32	23	0.73	54	57	51	0.89	84	53	48	53
...	102	105	99	0.94	92 ^{**}	95 ^{**}	88 ^{**}	0.93 ^{**}	98^{**}	...	...	...	674 ^{**}	70 ^{**}	222 ^{**}	...
...	111	...	...	...	85	85	85	1.00	96	...	...	...	42	48	12	...
...	...	...	...	...	89	95	82	0.87	...	...	...	...	423	76	...	...
...	92 ^z	92 ^z	92 ^z	1.00 ^z	92 ^{**}	92 ^{**}	93 ^{**}	1.01 ^{**}	91 ^z	91 ^z	91 ^z	1.00 ^z	57 ^{**}	45 ^{**}	83 ^z	49 ^z
...	...	...	...	...	98	97	99	1.01	...	...	...	...	2.5	30	...	...
...	108	109	106	0.97	94 ^{**}	95 ^{**}	93 ^{**}	0.97 ^{**}	97	97	97	0.99	22 ^{**}	60 ^{**}	12	54
...
...	115	118	112	0.95	71 ^{**}	76 ^{**}	66 ^{**}	0.86 ^{**}	96	97	96	0.99	1157 ^{**}	58 ^{**}	123	55
...	101	98	104	1.06	61 ^{**}	62 ^{**}	60 ^{**}	0.97 ^{**}	75	73	77	1.06	161 ^{**}	50 ^{**}	131	45
...	104	105	103	0.98	80	79	81	1.03	98	98	97	0.98	70	45	7	66
...	92	92	92	0.99	94	94	94	1.00	90	90	90	1.00	23	48	46	50
...	105	106	104	0.98	95	92	100	1.09	95	95	95	0.99	2.7	2	4.6	53
...	121	122	121	0.99	97	...	...	...	100	99	100	1.00	87	...	8.2	32
...
...	110	112	108	0.96	95 ^{**}	97 ^{**}	93 ^{**}	0.96 ^{**}	99	...	...	...	64 ^{**}	68 ^{**}	5	...
...	91	100	81	0.82	57	71	42	0.58	76	83	70	0.84	1386	66	949	63
...	73 ^y	76 ^y	69 ^y	0.90 ^y	43 ^{**}	47 ^{**}	39 ^{**}	0.83^{**}	...	...	...	...	2 989 ^{**}	53^{**}	...	...
Europa Central y Oriental																
...	...	...	...	...	99^{**}	...	...	...	...	...	...	...	2^{**}	...	...	...
...	98	98	98	1.00	94^{**}**	...	...	...	92	...	...	...	28^{**}	...	30	...
...	90	90	91	1.01	...	...	...	...	90	89	91	1.02	...	19	45	...
...	103 ^z	103 ^z	102 ^z	1.00 ^z	98	99	98	0.98	100 ^z	99 ^z	100 ^z	1.00 ^z	6.3	74	1.3 ^z	26 ^z
...	93 ^z	93 ^z	93 ^z	1.00 ^z	93	93	92	0.99	96 ^z	95 ^z	97 ^z	1.02 ^z	16	53	7 ^z	36 ^z
...	100	101	100	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	99	99	99	1.00	96	97	96	1.00	98	98	98	1.00	3.4	51	2	48
...	99 ^z	99 ^z	98 ^z	0.99 ^z	98	98	98	1.00	97 ^z	98 ^z	97 ^z	0.99 ^z	2	51	2 ^z	55 ^z
...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	1.00 ^y	...	...	...	...	96 ^y	95 ^y	96 ^y	1.01 ^y	...	...	221 ^y	42 ^y
...	101	101	101	0.99	97	97	97	1.00	98	97	98	1.00	15	48	9	44
...	90 ^z	89 ^z	91 ^z	1.01 ^z	95	96	94	0.98	98 ^z	97 ^z	99 ^z	1.02 ^z	6	59	2.2 ^z	22 ^z
...	100	100	100	0.99	94 ^{**}	94 ^{**}	93 ^{**}	0.99 ^{**}	96	95	96	1.02	9 ^{**}	53 ^{**}	5	40
...	94	95	93	0.98	97	97	97	1.00	94	94	93	1.00	7	47	8	49
...	95	95	95	1.00	...	...	...	...	94	93	94	1.01	...	...	2.6	46
...	99 ^z	99 ^z	98 ^z	0.99 ^z	97	98	97	0.99	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1.00 ^z	91	55	73 ^z	50 ^z
...	105	105	105	1.00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	94	94	93	0.99	93	93 ^{**}	92 ^{**}	0.99 ^{**}	91	91	90	0.99	19	52 ^{**}	14	50
...	96 ^z	96 ^z	95 ^z	0.99 ^z	93	93	92	1.00	88 ^z	88 ^z	87 ^z	0.99 ^z	99	50	109 ^z	50 ^z
...	95	95	95	1.00	...	...	...	...	94	95	94	1.00	...	...	17	50
...	104 ^z	105 ^z	104 ^z	0.99 ^z	94	98	90	0.92	99 ^z	100 ^z	98 ^z	0.99 ^z	374	82	68 ^z	77 ^z
...	100	99	100	1.01	...	...	...	...	92	92 [*]	93 [*]	1.01 [*]	124	45 [*]

Cuadro 5 (continuación)

Países o territorios	Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA				Niños matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)					
			Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
			1999		2011		1999		2011		1999			
			Total (000)	% Niñas	Total (000)	% Niñas	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)				
		Total	Total	% Niñas	Total	% Niñas	Media ponderada							
I	Mundo	651 974	651 203	47	698 693 **	48 **	7	9	99	103	95	0.92		
II	Países en transición	13 689	17 705	49	13 475 **	49 **	0.2	0.7	102	102	101	0.99		
III	Países desarrollados	63 976	69 885	49	65 771 **	49 **	4	5	103	102	103	1.00		
IV	Países en desarrollo	574 308	563 614	46	619 447 **	48 **	11	13	98	103	94	0.91		
V	Estados Árabes	43 145	35 024	45	42 771	47	9	12	89	96	83	0.87		
VI	Europa Central y Oriental	19 511	24 885	48	19 552 **	49 **	0.4	0.9	103	104	101	0.97		
VII	Asia Central	5 452	6 838	49	5 468	48	0.5	0.9	97	97	97	0.99		
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	165 462	224 524 **	48 **	184 257	47	13	13	111 **	111 **	110 **	0.99 **		
IX	Asia Oriental	161 820	221 402 **	48 **	180 875	47	2	6	111 **	111 **	111 **	0.99 **		
X	Pacífico	3 642	3 122	48	3 382 **	48 **	...	...	95	96	93	0.97
XI	América Latina y el Caribe	58 327	69 982	48	65 686	48	15	19	121	123	119	0.97		
XII	Caribe	2 246	2 413 **	49 **	2 396 **	49 **	26	33	108 **	109 **	107 **	0.98 **		
XIII	América Latina	56 081	67 569	48	63 290	48	14	16	122	123	120	0.97		
XIV	América del Norte y Europa Occidental	50 144	52 822	49	51 686 **	49 **	6	7	103	103	104	1.01		
XV	Asia Meridional y Occidental	175 386	155 075	44	192 850 **	48 **	...	6	89	97	81	0.83		
XVI	África Subsahariana	134 547	82 053	46	136 423 **	48 **	11	12	80	87	74	0.85		
XVII	Países con ingresos bajos	117 123	74 823	46	126 870	48	9	11	78	83	72	0.86		
XVIII	Países con ingresos medios	464 027	500 117	46	498 872 **	47 **	6	8	102	106	98	0.92		
XIX	Medios bajos	278 568	244 078	45	293 937 **	48 **	7	10	93	100	86	0.86		
XX	Medios altos	185 460	256 039 **	48 **	204 934	47	6	7	114 **	114 **	113 **	0.99 **		
XXI	Países con ingresos altos	70 823	76 263	49	72 951 **	49 **	7	10	102	102	102	1.00		

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota A: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

Nota B: Los valores de las medianas de 1999 y de 2011 no son comparables porque no se basan en el mismo número de países.

1. Los datos corresponden al año 2011, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2010.
2. Los datos reflejan el número real de niños que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los niños en edad de cursar primaria. Esta tasa mide la proporción de niños en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.
3. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.
4. Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2013) y se basan en la variante media.
5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

7. Antes existían 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.

8. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

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 de población de edades comprendidas entre siete y once años.

10. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

11. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

12. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha estimado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Demografía y Salud (DHS) de 2007, desde el año escolar finalizado en 2007.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

Cuadro 5

TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)					TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (%)								NIÑOS SIN ESCOLARIZAR (EN MILES) ^z			
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en								Año escolar finalizado en			
2011					1999				2011				1999		2011	
Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)		Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	Varones	Niñas	IPS (N/V)	Total	% N	Total	% N
Media ponderada					Media ponderada				Media ponderada				Total	% Niñas	Total	% Niñas
107 **	108 **	106 **	0.97 **		84 **	87 **	80 **	0.93 **	91 **	92 **	90 **	0.98 **	107 434 **	58 **	57 186 **	54 **
98 **	99 **	98 **	1.00 **		92 **	92 **	91 **	1.00 **	95 **	95 **	95 **	1.00 **	1 450 **	50 **	742 **	48 **
103 **	103 **	102 **	0.99 **		98 **	98 **	98 **	1.00 **	98 **	97 **	98 **	1.00 **	1 297 **	49 **	1 517 **	46 **
108 **	109 **	106 **	0.97 **		82 **	85 **	78 **	0.92 **	90 **	91 **	89 **	0.98 **	104 686 **	58 **	54 927 **	54 **
99 **	103 **	95 **	0.92 **		79 **	83 **	74 **	0.90 **	89 **	91 **	86 **	0.95 **	8 371 **	59 **	4 823 **	60 **
100 **	100 **	100 **	1.00 **		93 **	94 **	92 **	0.98 **	96 **	96 **	96 **	1.00 **	1 705 **	57 **	732 **	49 **
100 **	101 **	99 **	0.98 **		94 **	94 **	93 **	0.99 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **	438 **	52 **	290 **	55 **
111 **	110 **	112 **	1.02 **		95 **	95 **	95 **	0.99 **	97 **	97 **	97 **	1.00 **	10 212 **	51 **	5 118 **	44 **
112 **	111 **	113 **	1.02 **		95 **	95 **	95 **	0.99 **	97 **	97 **	97 **	1.00 **	9 873 **	51 **	4 627 **	43 **
93 **	94 **	92 **	0.98 **		90 **	90 **	89 **	0.98 **	87 **	88 **	85 **	0.97 **	339 **	52 **	491 **	54 **
113 **	114 **	111 **	0.97 **		94 **	94 **	93 **	0.99 **	95 **	95 **	96 **	1.01 **	3 609 **	55 **	2 726 **	45 **
107 **	108 **	105 **	0.98 **		73 **	73 **	73 **	1.00 **	70 **	70 **	70 **	1.00 **	612 **	49 **	677 **	49 **
113 **	115 **	111 **	0.97 **		95 **	95 **	94 **	0.98 **	96 **	96 **	97 **	1.01 **	2 996 **	56 **	2 049 **	44 **
103 **	103 **	103 **	0.99 **		98 **	98 **	98 **	1.00 **	98 **	97 **	98 **	1.00 **	902 **	48 **	1 249 **	45 **
110 **	111 **	109 **	0.98 **		77 **	84 **	69 **	0.83 **	93 **	94 **	92 **	0.97 **	40 081 **	64 **	12 450 **	57 **
101 **	105 **	98 **	0.93 **		59 **	63 **	55 **	0.87 **	78 **	80 **	76 **	0.95 **	42 115 **	55 **	29 798 **	54 **
108 **	111 **	106 **	0.95 **		59 **	63 **	56 **	0.88 **	82 **	84 **	80 **	0.96 **	39 259 **	54 **	21 370 **	54 **
108 **	109 **	106 **	0.98 **		86 **	90 **	83 **	0.92 **	93 **	93 **	92 **	0.98 **	65 992 **	61 **	34 163 **	53 **
106 **	107 **	104 **	0.96 **		79 **	85 **	73 **	0.86 **	90 **	91 **	89 **	0.97 **	54 653 **	63 **	27 826 **	55 **
111 **	111 **	110 **	1.00 **		95 **	95 **	95 **	0.99 **	97 **	97 **	96 **	1.00 **	11 339 **	52 **	6 337 **	49 **
103 **	103 **	103 **	0.99 **		97 **	97 **	97 **	1.00 **	98 **	98 **	98 **	1.00 **	2 183 **	50 **	1 653 **	46 **

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

- Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 6
Eficacia interna: repetición, deserción y terminación de estudios en la enseñanza primaria

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA											
		REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA											
		ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%)						ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (000)					
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
		1999		2011		2011		1999		2011		2011	
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
África Subsahariana													
1 Angola	6	...	...	...	10.8 ²	10.2 ²	11.7 ²	...	...	...	463 ²	240 ²	223 ²
2 Benin	6	19.9 ^{**}	20.0 ^{**}	19.8 ^{**}	10.8	10.9	10.8	186 ^{**}	111 ^{**}	74 ^{**}	202	109	94
3 Botswana	7	3.3	3.9	2.7	4.6 ^{**y}	5.5 ^{**y}	3.6 ^{**y}	11	6	4	15 ^{**y}	9 ^{**y}	6 ^{**y}
4 Burkina Faso	6	17.7	17.5	18.0	8.2	8.1	8.2	145	85	59	192	100	92
5 Burundi	6	25.4	25.5	25.2	36.2	36.0	36.5	142	78	63	705	349	356
6 Cabo Verde	6	11.6 ^{**}	12.8 ^{**}	10.3 ^{**}	10.5	12.7	8.1	11 ^{**}	6 ^{**}	5 ^{**}	7	5	3
7 Camerún	6	26.6 ^{**}	26.8 ^{**}	26.5 ^{**}	12.5	12.9	12.0	569 ^{**}	315 ^{**}	253 ^{**}	448	249	199
8 Chad	6	25.9	25.7	26.3	21.6	21.2	22.2	218	137	81	417	235	182
9 Comoras	6	26.0	26.4	25.5	24.4	...	...	22	12	10	28	...	...
10 Congo	6	39.1	40.0	38.2	18.4	19.1	17.7	108	57	51	134	72	62
11 Côte d'Ivoire	6	23.7	22.8 ^{**}	24.9 ^{**}	16.6	...	...	452	250 ^{**}	202 ^{**}	457	...	...
12 Eritrea	5	19.4	18.2	20.8	11.3	12.2	10.3	51	26	25	35	21	14
13 Etiopía	6	10.6	9.8	11.9	8.5	7.1	10.0	546	316	231	1215	534	681
14 Gabón	5	36.5	37.4	35.6	...	...	...	97	50	47	...	...	...
15 Gambia	6	9.2	9.2	9.1	2.8	2.8	2.9	16	9	7	7	3	3
16 Ghana	6	4.2	4.3	4.1	2.8	2.7	2.8	100	54	46	112	58	54
17 Guinea	6	26.2	25.5	27.4	14.2	14.0	14.5	190	115	76	227	123	105
18 Guinea Ecuatorial	6	11.8	9.3	14.9	19.3	20.3	18.1	9	4	5	17	9	8
19 Guinea-Bissau	6	24.0 ^{**}	23.6 ^{**}	24.5 ^{**}	14.1 ²	13.9 ²	14.2 ²	35 ^{**}	20 ^{**}	14 ^{**}	39 ²	20 ²	19 ²
20 Kenya	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	20.3	22.9	17.9	20.0 ^{**}	23.4 ^{**}	16.6 ^{**}	74	41	34	77 ^{**}	46 ^{**}	31 ^{**}
22 Liberia	6	...	...	...	6.5	6.2	6.9	...	...	...	44	22	22
23 Madagascar	5	28.3 ^{**}	27.7 ^{**}	28.9 ^{**}	19.4	20.5	18.3	570 ^{**}	284 ^{**}	286 ^{**}	836	448	389
24 Malawi	6	14.4	14.4	14.4	19.6	19.9	19.3	372	191	181	699	351	348
25 Malí	6	17.4	17.2	17.7	12.9	12.8	12.9	167	97	70	272	147	125
26 Mauricio	6	3.8	4.1	3.5	3.6	4.2	2.9	5	3	2	4	3	2
27 Mozambique	7	23.8	23.2	24.7	7.5	7.8	7.2	548	307	242	404	221	183
28 Namibia	7	12.3	13.9	10.7	15.6	18.0 ²	13.2 ²	47	27	20	63 ²	37 ²	26 ²
29 Níger	6	12.2	12.4	11.8	3.5	3.5	3.5	64	40	24	72	40	32
30 Nigeria	6	3.1 ^{**}	3.0 ^{**}	3.1^{**}	...	...	...	550 ^{**}	306 ^{**}	244^{**}	...	...	...
31 República Centroafricana	6	...	...	...	22.6	22.0	23.5	...	...	...	147	82	64
32 República Democrática del Congo	6	15.5	18.8	11.9	12.3	12.1	12.6	625	398	227	1368	723	645
33 República Unida de Tanzania	7	3.2	3.1	3.2	2.6	2.8	2.5	133	66	66	218	113	105
34 Rwanda	6	29.1	29.2	29.0	13.8 ²	14.1 ²	13.5 ²	375	189	187	317 ²	159 ²	158 ²
35 Santo Tomé y Príncipe	6	30.7	32.6	28.7	11.4	12.9	9.7	7	4	3	4	2	2
36 Senegal	6	14.4	14.2	14.5	3.0	3.1	2.9	149	81	67	52	26	26
37 Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38 Sierra Leona	6	...	...	...	15.6	15.2	16.1	...	...	...	187	93	94
39 Somalia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudáfrica	7	10.4	11.6	9.2	...	...	...	824	468	357	...	...	...
41 Sudán del Sur	6	...	...	...	10.0	9.3	11.2	...	...	...	146	81	64
42 Swazilandia	7	17.1	19.5	14.5	15.5	17.7	13.0	36	21	15	37	22	15
43 Togo	6	31.2	30.9	31.6	21.5	21.4	21.7	297	168	130	280	146	134
44 Uganda	7	9.5	9.7	9.3	10.2	10.5	10.0	656	342	314	830	423	407
45 Zambia	7	6.1	6.4	5.8	5.9	6.2	5.7	95	52	43	179	94	85
46 Zimbabue	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental													
47 Alemania	4	1.7	1.9	1.5	0.5 ²	0.5 ²	0.5 ²	65	37	28	16 ²	9 ²	7 ²
48 Andorra	6	...	...	...	2.0	2.2	1.8	...	...	...	0.09	0.05	0.04
49 Austria	4	1.5	1.8	1.3	2.5	2.8	2.1	6	4	2	8	5	3
50 Bélgica	6	...	...	...	3.3 ²	3.3 ²	3.2 ²	...	...	...	24 ²	13 ²	11 ²
51 Canadá	6	-	-	-	- ^y	- ^y	- ^y	-	-	-	- ^y	- ^y	- ^y
52 Chipre	6	0.4	0.5	0.3	0.2 ²	0.2 ²	0.1 ²	0.3	0.2	0.1	0.1 ²	0.1 ²	0.0 ²
53 Dinamarca	6	-	-	-	0.2 ²	0.3 ²	0.1 ²	-	-	-	0.8 ²	0.5 ²	0.3 ²
54 España	6	...	...	...	2.5	2.9	2.2	...	...	...	70	41	29
55 Estados Unidos de América	6	- ^{**}	- ^{**}	- ^{**}	- ^{**2}	- ^{**2}	- ^{**2}	- ^{**}	- ^{**}	- ^{**}	- ^{**2}	- ^{**2}	- ^{**2}
56 Finlandia	6	0.4	0.6	0.3	0.4	0.5	0.3	1.7	1.1	0.5	1.3	0.9	0.5
57 Francia	5	4.2	...	...	...	...	...	165	...	...	...	...	...
58 Grecia	6	-	-	-	0.7 ²	0.8 ²	0.6 ²	-	-	-	5 ²	3 ²	2 ²
59 Irlanda	8	1.8	2.1	1.6	0.6	0.7	0.6	8	5	4	3	2	1
60 Islandia	7	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
61 Israel	6	...	...	...	1.3 ²	1.7 ²	0.8 ²	...	...	...	10 ²	7 ²	3 ²
62 Italia	5	0.4	0.5	0.3	0.3 ²	0.4 ²	0.2 ²	11	7	4	9 ²	6 ²	3 ²
63 Luxemburgo	6	5.0	...	...	-²	- ²	- ²	2	...	...	-²	- ²	- ²
64 Malta	6	2.1	2.4	1.8	0.9 ²	0.9 ²	0.8 ²	0.7	0.4	0.3	0.2 ²	0.1 ²	0.1 ²
65 Mónaco	5	-	-	-	- ^y	- ^y	- ^y	-	-	-	- ^y	- ^y	- ^y
66 Noruega	7	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
67 Países Bajos	6	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
68 Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	6	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	- ²	- ²	- ²
70 San Marino	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
71 Suecia	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
72 Suiza	6	1.8	1.9	1.6	1.4 ²	1.5 ²	1.3 ²	9	5	4	7 ²	4 ²	3 ²

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA														
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS														
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (000)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)		
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en		
1999			2010			1999			2011			2010		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas
África Subsahariana														
...	...	...	32 ^{x,y}	37 ^{x,y}	27 ^{x,y}	...	...	...	701 ^{x,z}	364 ^{x,z}	337 ^{x,z}	24.0 ^y	26.0 ^y	21.8 ^y
76	82	66	56	58	53	52	21	31	177	88	89	...	...	...
82	79	86	93 ^{xx,x}	91 ^{xx,x}	95 ^{xx,x}	9	6	3	3 ^{xx,y}	2 ^{xx,y}	1 ^{xx,y}	...	...	...
61	60	63	69	66	73	63	39	24	146	85	61	50.4 ^x	...	...
54	54	54	51	47	54	70 ^{**}	38 ^{**}	32 ^{**}	167	91	76	30.7	...	...
89 ^{**}	87 ^{**}	91 ^{**}	89	90	89	...	...	...	1.1	0.5	0.5	81.4	...	...
76 ^{**}	...	...	57	57	57	84 ^{**}	...	...	312	168	144	45.7 ^{**}	45.3 ^{**}	46.1 ^{**}
48	51	42	49	51	47	98	55	43	237	128	109	20.8	21.9	19.0
...
63	67	56	61 ^x	62 ^z	59 ^x	117	57	60	161 ^y	84 ^y	77 ^y	...	...	...
94	96	91	69 ^y	71 ^y	67 ^y	4	2	3	18 ^z	9 ^z	9 ^z	72.9 ^y	73.8 ^y	72.0 ^y
51	49	54	41	40	42	857	521	336	2 163	1 182	982	...	...	...
...
66 ^{**}	65 ^{**}	66 ^{**}	63	60	66	13 ^{**}	7 ^{**}	6 ^{**}	17	9	8	...	...	...
59	61	58	72 ^x	76 ^x	69 ^x	187	93	94	191 ^y	85 ^y	106 ^y	...	...	...
...	...	...	59	65	52	...	...	...	130	61	69	40.5 ^y	42.8 ^y	37.9 ^y
...	...	...	55	53	58	...	...	...	7	4	3	...	...	...
...
59	52	67	66 ^{**}	58 ^{**}	76 ^{**}	23	14	10	18 ^{**}	12 ^{**}	6 ^{**}	66.9 ^{**}	...	...
...	...	...	68 ^x	73 ^x	62 ^x	...	...	...	48 ^y	21 ^y	26 ^y	...	...	...
52	52	53	40	39	40	321 ^{**}	171 ^{**}	149 ^{**}	672	342	330	30.5	30.1	30.8
36	39	34	51	50	52	386 ^{**}	185 ^{**}	201 ^{**}	351	176	175	...	...	...
65 ^{**}	66 ^{**}	62 ^{**}	75	77	74	64 ^{**}	34 ^{**}	30 ^{**}	92	45	47	45.5	47.9	42.6
98	99	98	97	97	98	0.4	0.3	0.1	0.5	0.3	0.2	78.9	75.4	82.5
29	32	27	31	32	29	418	216	202	852	431	420	21.9	22.3	21.4
82	80	84	84 ^y	82 ^y	87 ^y	15	9	7	8 ^z	5 ^z	3 ^z	...	...	...
69	70	67	69	71	67	49	28	21	144	73	71	32.6	34.0	30.7
...	...	...	80 ^y	77 ^y	83 ^y	...	...	...	798 ^z	487 ^z	311 ^z	65.4 ^y	66.4 ^y	64.3 ^y
...	...	...	46	49	44	...	...	...	62	33	29	...	...	...
...	...	...	54	60	49	...	...	...	1 150	534	616	...	...	...
74	71	77	81 ^y	76 ^y	87 ^y	191	106	84	235 ^z	151 ^z	84 ^z	...	...	...
31	31	31	37 ^y	35 ^y	39 ^y	186	91	95	336 ^z	174 ^z	161 ^z	25.2 ^y	25.3 ^y	25.2 ^y
59 ^{**}	53 ^{**}	65 ^{**}	66 ^y	...	...	...	...	...	2 ^z	...	...	...	...	...
63	67	59	59	59	60	84	38	46	152	74	78	34.6	...	...
96	96	97	94	95	93	0.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1	...	...	...
...
57	59	56	...	...	...	348	192	156	...	...	...	...	...	...
...
65	63	66	67	...	...	12	8	4	10	...	...	...	...	...
46	49	42	52	55	48	74	37	37	115	54	61	50.8	47.1	57.0
38	38	38	25	25	25	929	462	467	1 229	613	617	27.0	27.5	26.4
66	70	62	53 ^x	55 ^x	52 ^x	91	36	55	216 ^y	104 ^y	113 ^y	...	...	...
...
América del Norte y Europa Occidental														
99	99	99	96 ^y	96 ^y	97 ^y	8	5	2	28 ^z	16 ^z	11 ^z	...	...	...
...
...	...	...	99	99	100	2.9	1.9	1.0	0.5	...	...	...	...	...
...	...	...	97 ^y	95 ^y	98 ^y	...	...	...	3.6 ^z	2.7 ^z	0.9 ^z	...	...	...
99	98	99	...	...	...	11	9	2	...	...	...	...	...	...
95	94	96	...	...	...	0.5	0.4	0.2	...	...	...	...	...	...
100	100	100	99 ^y	99 ^y	99 ^y	0.1	0.1	0.1	0.7 ^z	0.5 ^z	0.3 ^z	...	...	...
...	...	...	98	98	97	...	...	...	11	5	6	...	...	...
...
99	100	99	100	100	99	0.3	0.2	0.2	0.2	0.0	0.2	...	...	...
98	...	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
98	...	...	98 ^y	97 ^y	99 ^y	0.08	0.05	0.04	0.1 ^z	0.1 ^z	0.0 ^z	...	...	...
99	100	98	99 ^y	...	...	...	...	...	2 ^z	...	...	...	...	...
94	...	...	100 ^y	99 ^y	100 ^y	34	...	...	2.0 ^z	1.5 ^z	0.5 ^z	...	...	...
...
98	...	...	80 ^x	83 ^x	76 ^x	0.2	0.1	0.1	0.8 ^y	0.3 ^y	0.5 ^y	...	...	...
...
100	100	99	99 ^y	99 ^y	99 ^y	0.7	0.2	0.5	0.5 ^z	0.2 ^z	0.3 ^z	...	...	...
98	99	98	...	...	...	3	1	2	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	94 ^x	...	...	...	...	...	0.0 ^y	...	...	...	...	...
98	99	98	96	96	96	2.1	0.9	1.1	5	2	2	...	...	...
...

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA												
		ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%)						ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (000)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999		2011		2011		1999		2011				
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
América Latina y el Caribe														
73	Anguila	7	0.3	0.4	0.3	-	-	-	0,0	0,0	0,0	-	-	-
74	Antigua y Barbuda	7	...	...	...	4.8	5.5	4.1	...	...	...	0.5	0.3	0.2
75	Antillas Neerlandesas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Argentina	6	5.9	6.9	4.9	4.7 ²	5.5 ²	3.7 ²	277	165	112	219 ²	133 ²	86 ²
77	Aruba	6	7.7	9.5	5.9	7.4 ²	8.3 ²	6.5 ²	0.7	0.4	0.3	0.7 ²	0.4 ²	0.3 ²
78	Bahamas	6	...	...	...	3.5 ²	4.4 ²	2.7 ²	...	...	...	1.2 ²	0.7 ²	0.4 ²
79	Barbados	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Belice	6	9.7	10.8	8.4	8.2	9.8	6.6	4	2	2	4	3	2
81	Bermudas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	6	2.4	2.6	2.3	5.8 ²	6.4 ²	5.1 ²	35	19	16	82 ²	47 ²	36 ²
83	Brasil	4	24.0	24.0	24.0	...	...	...	5 035	2 632	2 403	...	...	...
84	Chile	6	2.4	2.9	1.9	4.9	6.1	3.7	44	27	17	75	48	27
85	Colombia	5	5.2	5.8	4.6	2.5	3.0	2.1	269	151	117	125	76	49
86	Costa Rica	6	8.9	10.1	7.6	5.5	6.4	4.5	51	30	21	28	17	11
87	Cuba	6	1.9	2.6	1.1	0.6	0.8	0.3	20	15	6	5	4	1
88	Dominica	7	3.6	3.8	3.5	6.9	8.7	5.0	0.4	0.2	0.2	0.6	0.4	0.2
89	Ecuador	6	2.7	3.0	2.4	1.4	1.6	1.2	51	29	23	30	17	13
90	El Salvador	6	7.1 ^{**}	7.7 ^{**}	6.4 ^{**}	5.8	6.9	4.5	67 ^{**}	38 ^{**}	29 ^{**}	52	32	19
91	Granada	7	6.5 ^{**}	7.8 ^{**}	5.7 ^{**}	3.5 ²	4.4 ²	2.5 ²	1,0 ^{**}	0.6 ^{**}	0.4 ^{**}	0.5 ²	0.3 ²	0.2 ²
92	Guatemala	6	14.9	15.8	13.8	11.9 ²	12.7 ²	11.1 ²	271	155	116	317 ²	174 ²	143 ²
93	Guyana	6	3.1	3.6	2.5	...	...	...	3	2	1	...	...	...
94	Haití	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	6	...	...	...	4.6	5.3	3.9	...	...	...	58	34	24
96	Islas Caimán	6	0.2	0.2	0.1	-	-	-	0,0	0,0	0,0	-	-	-
97	Islas Turcas y Caicos	6	8.4	8.7	8.0	1.8 ^y	2.6 ^y	1.0 ^y	0.2	0.1	0.1	0.05 ^y	0.04 ^y	0.01 ^y
98	Islas Vírgenes Británicas	7	3.8 ^{**}	4.1 ^{**}	3.6 ^{**}	7.2	9.7	4.4	0.1 ^{**}	0.1 ^{**}	0.0 ^{**}	0.2	0.2	0.1
99	Jamaica	6	5.1	6.6	3.5	2.4 ²	2.7 ²	2.1 ²	17	11	6	7 ²	4 ²	3 ²
100	México	6	6.6	7.6	5.5	3.1	3.8	2.4	970	577	393	467	293	175
101	Montserrat	7	0.8	1.4	-	2.3 ^y	2.4 ^y	2.1 ^y	0,0	0,0	-	0,0 ^y	0,0 ^y	0,0 ^y
102	Nicaragua	6	4.7	5.3	4.1	7.9 ²	9.2 ²	6.6 ²	39	22	17	73 ²	44 ²	30 ²
103	Panamá	6	6.4	7.4	5.2	5.7	6.8	4.6	25	15	10	25	15	10
104	Paraguay	6	7.8	8.8	6.7	4.8 ²	5.8 ²	3.7 ²	74	43	31	40 ²	25 ²	15 ²
105	Perú	6	10.2	10.5	9.9	5.5	5.8	5.1	444	232	212	201	108	92
106	República Dominicana	6	4.1	4.5	3.7	7.9	10.2	5.2	54	30	24	103	71	32
107	Saint Kitts y Nevis	7	...	...	...	2.3	2.9	1.8	...	...	...	0.14	0.09	0.05
108	San Vicente y las Granadinas	7	...	...	...	4.7 ²	5.8 ²	3.4 ²	...	...	...	0.7 ²	0.4 ²	0.2 ²
109	Santa Lucía	7	3.0 ^{**}	3.6 ^{**}	2.4 ^{**}	2.3	3.0	1.6	0.8 ^{**}	0.5 ^{**}	0.3 ^{**}	0.4	0.3	0.2
110	Suriname	6	11.3 ^{**}	9.1 ^{**}	13.6 ^{**}	16.0	19.0	12.7	7 ^{**}	3 ^{**}	4 ^{**}	11	7	4
111	Trinidad y Tobago	7	4.7	4.9	4.4	6.3 ²	7.4 ²	5.2 ²	8	4	4	8 ²	5 ²	3 ²
112	Uruguay	6	7.9	9.3	6.5	5.5 ²	6.6 ²	4.4 ²	29	18	12	19 ²	12 ²	7 ²
113	Venezuela (República Bolivariana de)	6	7.0 ^{**}	8.5 ^{**}	5.5 ^{**}	3.5	4.5	2.5	229 ^{**}	142 ^{**}	86 ^{**}	122	80	42
Asia Central														
114	Armenia	4	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	0.2	0.1	0.1
115	Azerbaiyán	4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	3	2	1	1.4	0.7	0.6
116	Georgia	6	0.3	...	...	0.1 ²	0.1 ²	0.1 ²	1	...	...	0.3 ²	0.2 ²	0.1 ²
117	Kazajistán	4	0.3	...	...	0.1	0.1	0.0	4	...	...	0.5	0.4	0.2
118	Kirguistán	4	0.3	0.4	0.2	0.1	0.1	0.1	1.5	1.0	0.5	0.3	0.2	0.1
119	Mongolia	5	0.9	1.0	0.8	0.1	0.1	0.08	2	1	1	0.3	0.2	0.1
120	Tayikistán	4	0.5	...	...	0.1	0.1	0.1	4	...	...	0.6	0.3	0.3
121	Turkmenistán	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	4	0.07	...	...	0.00	0.01	0.00	2	...	...	0.08	0.07	0.02
Asia Meridional y Occidental														
123	Afganistán	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bangladesh	5	...	...	...	9.4 [*]	9.7 [*]	9.1 [*]	1 727 [*]	882 [*]	845 [*]
125	Bhután	7	12.1	12.5	11.7	5.3	6.1	4.5	10	6	4	6	3	2
126	India	5	4.0	4.0	4.1	...	...	...	4 453	2 486	1 967	...	...	...
127	Irán, República Islámica del	5	5.4	6.6	4.1	1.5	1.8	1.2	447	287	160	88	53	34
128	Maldivas	7	...	...	...	3.8	4.2	3.4	...	...	...	1.5	0.9	0.7
129	Nepal	5	22.9	22.2	23.8	11.9	11.9	11.8	821	463	358	568	282	285
130	Pakistán	5	...	...	...	4.2	4.3	4.0	...	...	...	758	438	320
131	Sri Lanka	5	1.4	1.6	1.2	0.7	0.8	0.6	25	15	10	12	7	5
Asia Oriental y el Pacífico														
132	Australia	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Brunei Darussalam	6	...	...	...	0.1	0.2	0.09	...	...	...	0.06	0.04	0.02
134	Camboya	6	24.2	25.1	23.1	7.2	7.9	6.3	515	290	225	159	92	67
135	China	5	...	...	...	0.3	0.3	0.2	...	...	...	257	150	107
136	Fiji	6	...	...	...	0.6	0.7	0.5	...	...	...	0.6	0.4	0.2
137	Filipinas	6	1.9	2.4	1.4	2.5 ^y	3.2 ^y	1.8 ^y	237	153	83	346 ^y	228 ^y	118 ^y
138	Indonesia	6	6.2	6.2	6.2	2.9	2.8	2.9	1 769	910	859	878	435	443
139	Islas Cook	6	2.6	...	...	...	...	...	0.1	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	6	...	...	...	-²	- ²	- ²	...	...	...	-²	- ²	- ²

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)					ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (000)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)				
Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en				
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
América Latina y el Caribe															
...	...	...	86 ^x	...	...	...	...	...	0.03 ^y	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
89	86	91	95 ^y	95 ^y	96 ^y	60	29	31	35 ^z	20 ^z	15 ^z	...	...	...	76
96	97	94	93 ^y	...	...	0.1	0.0	0.0	0.1 ^z	...	...	88.3 ^y	...	...	77
...	...	...	89 ^y	91 ^y	88 ^y	...	...	...	0.6 ^z	0.2 ^z	0.3 ^z	...	...	...	78
91	92	90	...	...	...	0.3	0.1	0.2	0.2 [*]	90.2 ^{*x}	...	...	79
74	74	73	91	93	89	2	1	1	0.7	0.3	0.4	87.6	83.9	91.4	80
87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81
80	82	77	85 ^y	85 ^y	85 ^y	64	29	35	32 ^z	16 ^z	16 ^z	78.0 ^y	78.4 ^y	77.6 ^y	82
80	...	...	...	...	...	812	...	...	...	...	...	...	...	...	83
98	97	98	98	98	98	4	3	1	5	2	3	...	...	...	84
67	64	69	87	88	87	463	295	169	122	63	59	81.2	81.0	81.5	85
89	87	90	91	90	93	10	6	4	4 ^y	3 ^y	2 ^y	83.8 [*]	82.0 [*]	85.7 [*]	86
95	94	96	95	94	96	8	5	3	6	4	2	95.4	96.2	94.6	87
79	...	...	91	85	96	0.3	...	...	0.1	0.1	0.0	86.8	83.5	90.4	88
75	74	75	92	91	93	94 ^{**}	50 ^{**}	44 ^{**}	28	16	12	...	...	...	89
62 ^{**}	63 ^{**}	62 ^{**}	84	82	86	78 ^{**}	41 ^{**}	37 ^{**}	21	12	9	83.5	82.8	84.2	90
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91
52	50	54	68 ^y	68 ^y	68 ^y	204	110	94	144 ^z	73 ^z	71 ^z	75.5 ^y	75.4 ^y	75.7 ^y	92
65	62	69	83 ^x	85 ^x	82 ^x	8	5	4	2 ^y	1 ^y	1 ^y	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	75	72	78	...	...	...	56	33	23	76.5	72.9	80.5	95
92	...	...	...	...	...	0.0	...	...	...	...	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98
85	...	...	95 ^y	94 ^y	96 ^y	8	...	...	1.9 ^z	1.2 ^z	0.7 ^z	...	...	...	99
87	86	88	95	94	96	333	183	149	119	71	48	...	...	...	100
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
46	42	50	...	...	...	111	62	48	...	...	...	...	...	...	102
90	90	91	94	92	96	7	4	3	4	3	1	93.4	93.0	93.7	103
73 ^{**}	71 ^{**}	76 ^{**}	83 ^y	81 ^y	84 ^y	46 ^{**}	24 ^{**}	22 ^{**}	24 ^z	13 ^z	11 ^z	...	...	...	104
83	84	82	82	82	81	108	54	54	113	55	58	...	...	...	105
71	66	75	75 ^y	...	...	88	55	33	56 ^z	...	...	...	...	...	106
74	...	...	74 ^y	78 ^y	70 ^y	0.3	...	...	0.2 ^z	0.1 ^z	0.1 ^z	...	...	...	107
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108
...	...	...	92	90	94	...	...	...	0.2	0.1	0.1	90.0	93.5	86.4	109
...	...	...	90 ^x	82 ^x	100 ^x	...	...	...	1.0 ^y	1.0 ^y	0.0 ^y	...	...	...	110
89	...	...	89 ^{*y}	87 ^{*y}	92 ^{*y}	2	...	...	2.0 ^{*z}	1.3 ^{*z}	0.7 ^{*z}	92.2 ^{*y}	91.6 ^{*y}	92.7 ^{*y}	111
87	85	88	95 ^y	94 ^y	96 ^y	9	6	3	2.6 ^z	1.6 ^z	1.0 ^z	...	...	...	112
88	84	92	95	92	98	68	46	22	30	24	6	91.0	88.7	93.4	113
Asia Central															
...	...	...	96	96	96	...	...	...	1.5	0.8	0.7	...	...	...	114
96	95	97	97	99	96	12	8	4	3.4	0.9	2.4	93.8	90.6	97.5	115
99	99	100	96 ^y	94 ^y	99 ^y	0.6	0.5	0.1	1.7 ^z	1.4 ^z	0.3 ^z	94.5 ^y	94.7 ^y	94.3 ^y	116
95 ^{**}	97 ^{**}	92 ^{**}	100	99	100	15 ^{**}	4 ^{**}	11 ^{**}	1.2	0.9	0.3	93.1	92.8	93.4	117
95 [*]	95 [*]	94 [*]	95	95	96	6 [*]	3 [*]	3 [*]	5	3	2	97.6	97.8	97.3	118
87	85	90	93	92	94	9	5	3	3	2	1	92.8	91.9	93.7	119
97	...	...	99	99	99	6	...	...	1.7	0.8	1.0	95.9	96.6	95.1	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
100^{**}	...	...	98	98	98	3^{**}	...	...	9	5	4	99.6	99.5	99.8	122
Asia Meridional y Occidental															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	66 ^{*y}	62 ^{*y}	71 ^{*y}	...	...	...	1246 ^{*z}	709 ^{*z}	537 ^{*z}	60.3 ^{*y}	60.5 ^{*y}	60.0 ^{*y}	124
82	78	86	95	91	99	3	2	1	0.6	0.6	0.1	87.7	82.1	93.4	125
62	63	60	...	...	...	11 336	6 142	5 194	...	...	...	...	...	...	126
97	98	97	98	98	98	35	13	22	22	10	12	94.5 ^y	96.6 ^y	92.3 ^y	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
59	57	63	...	...	...	360	217	143	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	52	53	51	...	...	...	2 062	1 111	951	44.1	45.9	42.0	130
98	98	98	97	100	95	...	...	...	9.3	0.1	9.1	...	...	...	131
Asia Oriental y el Pacífico															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	97	...	...	0.5	...	...	0.2	...	...	86.7	...	...	133
55	56	53	61	61	62	222	114	108	153	81	72	48.8 ^x	46.3 ^x	51.7 ^x	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	135
82	82	80	91 ^x	93 ^x	88 ^x	3	2	1	1.5 ^y	0.6 ^y	0.9 ^y	91.0 ^x	...	...	136
75	71	80	76 ^x	72 ^x	80 ^x	758	465	293	679 ^y	416 ^y	263 ^y	...	...	...	137
86	83	89	88	...	...	...	...	...	649	...	...	86.6	...	...	138
...	...	...	...	...	...	0.3^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	83 ^x	87 ^x	80 ^x	...	...	...	0.2 ^y	0.1 ^y	0.1 ^y	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	...	...	0.6 ^z	0.2 ^z	0.4 ^z	...	...	...	142

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA											
		REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA											
		ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%)						ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (000)					
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en					
		1999			2011			1999			2011		
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas		
143 Kiribati	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...
144 Macao, China	6	6.3	7.3	5.1	5.5	6.7	4.2	3	2	1	1.3	0.8	0.5
145 Malasia	6	.	.	.	.²	. ²	. ²	.	.	.	.²	. ²	. ²
146 Micronesia, (Estados Federados de)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147 Myanmar	5	1.7	1.7 **	1.7 **	0.3 ²	0.3 ²	0.3 ²	81	41 **	40 **	15 ²	7 ²	9 ²
148 Nauru	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
149 Niue	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
150 Nueva Zelanda	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Palau	5	.	0.07	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
152 Papua Nueva Guinea	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
153 República de Corea	6	.	.	.	0.0 ²	0.0 ²	0.0 ²	.	.	.	0.08 ²	0.07 ²	0.01 ²
154 República Democrática Popular Lao	5	20.9	22.4	19.1	12.5	13.5	11.3	173	102	71	112	64	48
155 República Popular Democrática de Corea	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Samoa	6	1.0	1.1	0.9	1.6	1.3	1.8	0.3	0.2	0.1	0.5	0.2	0.3
157 Singapur	6	...	...	...	0.4 ^y	0.4 ^y	0.4 ^y	...	...	...	1.2 ^y	0.6 ^y	0.5 ^y
158 Tailandia	6	3.5	3.4	3.5	...	...	...	213	109	104	...	...	...
159 Timor-Leste	6	...	...	...	18.3	20.2	16.2	...	...	...	44	25	19
160 Tokelau	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
161 Tonga	6	8.8	8.5	9.2	...	...	...	1.5	0.8	0.7	...	...	...
162 Tuvalu	6	.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...
163 Vanuatu	6	10.6 **	11.1 **	9.9 **	13.4 ²	14.7 ²	12.0 ²	4 **	2 **	2 **	6 ²	3 ²	2 ²
164 Viet Nam	5	3.8	4.2	3.2	1.5	...	...	385	229	157	106	...	...
Estados Árabes													
165 Arabia Saudita	5	11.9	14.6	8.7	7.4	9.2	5.5	568	373	195	250	163	87
166 Argelia	6	...	...	...	2.0	1.9	2.1	...	...	...	66	33	34
167 Bahrein	6	3.8	4.6	3.1	1.2	1.2	1.1	3	2	1	1.1	0.6	0.5
168 Djibouti	5	16.6	16.9 **	16.1 **	9.1	9.0	9.1	6	4 **	3 **	6	3	3
169 Egipto	6	6.0 **	7.1 **	4.6 **	3.5	4.3	2.5	483 **	308 **	176 **	358	234	124
170 Emiratos Árabes Unidos	5	3.5	4.4	2.5	-	-	-	9	6	3	-	-	-
171 Iraq	6	10.0	10.7	9.2	...	...	...	362	216	146	...	...	...
172 Jordania	6	0.7	0.7	0.7	...	...	...	5	2	3	...	...	...
173 Kuwait	5	3.3	3.4	3.1	0.8	0.9	0.7	5	2	2	1.7	1.0	0.7
174 Líbano	6	9.1 **	10.4 **	7.6 **	9.2	10.6	7.7	38 **	22 **	15 **	42	25	17
175 Libia	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176 Marruecos	6	12.4	14.1	10.2	7.3	8.8	5.7	429	274	155	292	184	108
177 Mauritania	6	15.2 **	15.0 **	15.5 **	3.5 ²	3.4 ²	3.5 ²	54 **	28 **	27 **	18 ²	9 ²	10 ²
178 Omán	6	8.0	9.5	6.4	0.9	0.9	1.0	25	16	10	2.8	1.3	1.5
179 Palestina	4	2.1	2.2	2.0	0.6	0.6	0.6	8	4	4	2	1	1
180 Qatar	6	2.7 **	3.5 **	1.9 **	0.2	0.3	0.2	1.7 **	1.1 **	0.6 **	0.2	0.1	0.1
181 República Árabe Siria	4	6.5	7.2	5.6	7.5	8.5	6.4	178	106	72	188	111	77
182 Sudán	6	...	...	...	4.3 ²	4.4 ²	4.1 ²	...	...	...	171 ²	95 ²	76 ²
183 Túnez	6	18.3	20.0	16.4	6.8 ^y	8.4 ^y	5.1 ^y	264	152	112	70 ^y	45 ^y	25 ^y
184 Yemen	6	10.6	11.7 *	8.7 *	8.9	9.9	7.6	244	175 *	70 *	323	201	122
185 Sudán (antes de la secesión)	6	11.3 **	10.9 **	11.8 **	3.7 ^y	3.8 ^y	3.5 ^y	284 **	150 **	133 **	174 ^y	97 ^y	78 ^y
Europa Central y Oriental													
186 Albania	5	3.9	4.6	3.3	0.9	1.0	0.7	11	7	4	1.9	1.1	0.7
187 Belarrús	4	0.5	0.5	0.5	0.1	0.1 *	0.1 *	3	2	2	0.2	0.1 *	0.1 *
188 Bosnia y Herzegovina	5	...	...	...	0.1	0.1	0.0	...	...	...	0.1	0.1	0.0
189 Bulgaria	4	3.2	3.7	2.7	0.6 ²	0.7 ²	0.5 ²	13	8	5	1.6 ²	1.0 ²	0.6 ²
190 Croacia	4	0.4	0.5	0.3	0.3 ²	0.3 ²	0.2 ²	0.9	0.6	0.3	0.5 ²	0.3 ²	0.2 ²
191 Eslovaquia	4	2.3	2.6	2.0	2.8	3.0	2.7	7	4	3	6	3	3
192 Eslovenia	6	1.0	1.3	0.7	0.7	0.9	0.5	0.9	0.6	0.3	0.8	0.5	0.3
193 Estonia	6	2.5	3.5	1.4	0.6 ²	0.8 ²	0.3 ²	3	2	1	0.4 ²	0.3 ²	0.1 ²
194 Federación de Rusia	4	1.4	...	...	0.4 ^y	...	...	93	...	...	19 ^y	...	...
195 Hungría	4	2.2	2.1	2.2	1.8	2.1	1.5	11	6	5	7	4	3
196 la ex República Yugoslava de Macedonia	5	0.05	0.05	0.04	0.2 ²	0.2 ²	0.2 ²	0.1	0.0	0.0	0.2 ²	0.1 ²	0.1 ²
197 Letonia	6	2.0	2.7 **	1.3 **	2.3	2.8	1.8	2.9	2.0 **	0.9 **	3	2	1
198 Lituania	4	0.9	1.3	0.5	0.5	0.6	0.4	2.0	1.4	0.5	0.6	0.4	0.2
199 Montenegro	5	...	...	...	0.1	0.1	0.1	...	...	...	0.03	0.02	0.01
200 Polonia	6	1.2	...	...	0.8 ²	1.1 ²	0.5 ²	40	...	...	18 ²	13 ²	5 ²
201 República Checa	5	1.2	1.5	1.0	0.6	0.7	0.5	8	5	3	3	2	1
202 República de Moldova	4	0.9	...	...	-	-	-	2	...	...	-	-	-
203 Rumania	4	3.4	4.1	2.6	1.8 ²	2.1 ²	1.5 ²	43	27	16	15 ²	9 ²	6 ²
204 Serbia	4	...	...	...	0.4	0.5	0.3	...	...	...	1.1	0.7	0.4
205 Turquía	5	...	...	...	1.7 ²	1.6 ²	1.8 ²	...	...	...	112 ²	53 ²	59 ²
206 Ucrania	4	0.8	0.8 *	0.8 *	0.06	0.06	0.06	17	9 *	8 *	1.0	0.5	0.5

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (000)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
69	72	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
...	...	...	98 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	94.8 ^y	...	...	144
...	...	...	99 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...	3.5 ^z	3.2 ^z	0.3 ^z	88.1 ^y	...	...	145
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	146
55	55	55	75 ^y	72 ^y	77 ^y	563	285 ^b	278 ^b	302 ^z	169 ^z	133 ^z	68.5 ^y	68.6 ^y	68.5 ^y	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
99	99	99	99 ^y	99 ^y	99 ^y	5	2	3	3.4 ^z	1.9 ^z	1.5 ^z	...	...	...	153
55	55	54	68	67	69	82	46	37	57	30	26	67.2	66.4	68.0	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
90 [*]	88 [*]	92 [*]	77	74	79	0.5 [*]	0.3 [*]	0.2 [*]	1.2	0.7	0.5	...	...	...	156
...	...	...	99 ^x	99 ^x	99 ^x	...	...	...	0.6 ^y	0.3 ^y	0.3 ^y	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
...	...	...	84	82	85	...	...	...	6	4	3	65.6	63.3	68.0	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
91	...	...	...	...	...	0.3	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
69	67	71	71 ^x	74 ^x	69 ^x	1.9	1.1	0.9	1.8 ^y	0.9 ^y	0.9 ^y	...	...	...	163
83	80	86	94	...	...	342	209	133	90	...	...	...	...	...	164
Estados Árabes															
91	90	93	95	94	95	61	38	24	36	21	16	...	...	...	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
90	89	91	98	97	98	1.0	0.5	0.5	0.4	0.2	0.1	...	...	...	167
...	...	...	64 ^{**x}	64 ^{**x}	64 ^{**x}	...	...	...	4 ^{**y}	2 ^{**y}	2 ^{**y}	...	...	...	168
...	...	...	99	99	99	...	...	...	21	10	10	...	...	...	169
89	90	89	84	85	84	1.7	0.9	0.8	12	6	6	...	...	...	170
49 ^{**}	51 ^{**}	47^{**}	...	...	...	358 ^{**}	186 ^{**}	172^{**}	...	...	...	...	...	...	171
96	97	96	...	...	...	5	2	2	...	...	...	...	...	...	172
94	93	95	96 ^y	96 ^y	96 ^y	3	2	1	1.8 ^z	0.9 ^z	0.9 ^z	...	...	...	173
90 ^{**}	87 ^{**}	94 ^{**}	90	88	94	7 ^{**}	5 ^{**}	2 ^{**}	7	5	2	86.4 ^{**x}	81.3 ^{**x}	91.8 ^{**x}	174
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	175
75	75	76	88	89	88	220	118	102	74	36	37	82.5	82.7	82.3	176
40	39	42	81 ^x	80 ^x	82 ^x	...	...	...	19 ^y	10 ^y	9 ^y	...	...	...	177
92	92	92	...	...	...	4	2	2	...	...	...	...	...	...	178
99	99	98	96	...	...	1.4	0.4	1.0	4	...	...	...	...	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
87	87	87	96	95	96	59	...	...	28	16	12	93.6	93.1	94.1	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
87	86	88	95 ^x	94 ^x	95 ^x	26	14	11	9 ^y	5 ^y	4 ^y	89.4 ^x	87.8 ^x	91.0 ^x	183
69 ^{**}	72 ^{**}	64 ^{**}	76	82	68	...	...	...	181	72	109	...	...	...	184
77 ^{**}	74 ^{**}	81^{**}	...	...	...	102 ^{**}	66 ^{**}	36^{**}	...	...	...	...	...	...	185
Europa Central y Oriental															
90	86	93	98	98	98	7	5	2	0.8	0.5	0.4	93.9	93.5	94.3	186
99	99	99	98 [*]	97 [*]	100 [*]	11	10	1	1.6 [*]	1.4 [*]	0.2 [*]	99.7 [*]	187
...	...	...	81	81	80	...	...	...	7	3	3	...	...	...	188
93	93	93	97 ^y	98 ^y	97 ^y	9	5	4	1.7 ^z	0.8 ^z	0.9 ^z	...	...	...	189
99	99	100	99 ^y	99 ^y	100 ^y	0.3	0.2	0.1	0.4 ^z	0.3 ^z	0.1 ^z	...	...	...	190
97	96	98	98	98	98	1.9	0.8	1.0	1.0	0.6	0.4	...	...	...	191
100	100	100	99	99	98	0.2	0.1	0.1	0.3	0.1	0.2	...	...	...	192
98	98	99	98 ^y	97 ^y	98 ^y	0.4	0.1	0.3	0.3 ^z	0.2 ^z	0.1 ^z	...	...	...	193
95	...	...	96 ^x	...	...	87	...	...	51 ^y	...	...	...	...	...	194
96	95	98	98 ^x	98 ^x	98 ^x	5	3	2	2 ^y	1 ^y	1 ^y	...	...	...	195
97	96	99	...	...	...	0.5	0.3	0.2	...	...	...	...	...	...	196
97	97	97	93	93	93	0.9	0.5	0.4	1.3	0.7	0.7	...	...	...	197
99	99	100	96	96	97	0.6	0.2	0.4	1.0	0.6	0.4	...	...	...	198
...	...	...	80	80	81	...	...	...	1.4	0.8	0.7	...	...	...	199
98	...	...	99 ^y	99 ^y	100 ^y	-	...	...	9 ^y	5 ^y	4 ^y	...	...	...	200
98	98	99	99	99	99	2.1	1.2	0.8	0.8	0.4	0.4	...	...	...	201
95	...	...	95	96	95	3	...	...	1.6	0.8	0.8	93.4	93.6	93.3	202
96	95	96	97 ^y	97 ^y	97 ^y	12	7	5	6 ^z	3 ^z	3 ^z	...	...	...	203
...	...	...	98	98	98	...	...	...	1.4	0.9	0.6	97.6	96.5	98.7	204
...	...	...	99 ^y	98 ^y	100 ^y	...	...	...	10 ^z	...	...	...	...	...	205
97 [*]	96 [*]	97 [*]	98	98	99	...	...	...	8	5	3	...	...	...	206

Cuadro 6 (continuación)

Países o territorios	Duración de la enseñanza primaria ¹	EFICACIA INTERNA												
		REPETICIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA												
		ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (%)						ALUMNOS REPETIDORES EN TODOS LOS GRADOS (000)						
		Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						
		1999			2011			1999			2011			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas			
Media ponderada			Media ponderada			Total			Total					
I	Mundo	...	5.3	5.5 **	5.0 **	4.6 **	4.7 **	4.5 **	34 314	19 116 **	15 199 **	32 359 **	17 293 **	15 065 **
II	Países en transición	...	0.8	0.7 **	1.0 **	0.2 **	...	...	146	61 **	85 **	29 **	...	...
III	Países desarrollados	...	1.0	0.8	1.3	0.8 **	0.5 **	1.2 **	731	300	432	555 **	177 **	378 **
IV	Países en desarrollo	...	5.9 **	6.2 **	5.6 **	5.1 **	5.3 **	5.0 **	33 437 **	18 755 **	14 682 **	31 775 **	17 140 **	14 635 **
V	Estados Árabes	...	9.2	10.4	7.7	6.7	7.8	5.4	3 222	1 991	1 232	2 852	1 762	1 091
VI	Europa Central y Oriental	...	2.1	2.1 **	2.2 **	1.0 **	0.6 **	1.4 **	525	266 **	258 **	190 **	61 **	129 **
VII	Asia Central	...	0.3	0.4 **	0.2 **	0.1	0.1	0.1	20	12 **	7 **	4	2	2
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.4	1.5	1.3	4 995 **	2 749 **	2 246 **	2 571	1 465	1 106
IX	Asia Oriental	...	2.2 **	2.3 **	2.1 **	1.4	1.5	1.3	4 903 **	2 696 **	2 207 **	2 484	1 412	1 072
X	Pacífico	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	América Latina y el Caribe	...	12.0	12.6	11.3	8.3 **	8.6 **	7.9 **	8 397	4 564	3 833	5 430 **	2 918 **	2 512 **
XII	Caribe	...	12.5 **	13.0 **	12.1 **	12.7 ** ^z	13.2 ** ^z	12.3 ** ^z	302 **	160 **	142 **	308 ** ^z	163 ** ^z	145 ** ^z
XIII	América Latina	...	12.0	12.6	11.3	8.1 **	8.4 **	7.8 **	8 095	4 404	3 691	5 124 **	2 756 **	2 368 **
XIV	América del Norte y Europa Occidental	...	1.0	0.6	1.4	0.8 **	0.4 **	1.3 **	519	162	357	433 **	101 **	332 **
XV	Asia Meridional y Occidental	...	4.7	4.7	4.7	5.0 ** ^y	5.1 ** ^y	4.8 ** ^y	7 296	4 115	3 181	9 511 ** ^y	5 140 ** ^y	4 371 ** ^y
XVI	África Subsahariana	...	11.4	11.8	10.9	8.7 **	8.6 **	8.9 **	9 340	5 256	4 084	11 911 **	6 143 **	5 768 **
XVII	Países con ingresos bajos	...	11.8 **	12.0 **	11.5 **	10.2	10.2	10.1	8 793 **	4 846 **	3 947 **	12 889	6 733	6 156
XVIII	Países con ingresos medios	...	4.9 **	5.2 **	4.6 **	3.8 **	3.9 **	3.6 **	24 602 **	13 860 **	10 741 **	18 829 **	10 341 **	8 488 **
XIX	Medios bajos	...	5.0	5.2	4.8	4.0 **	4.2 **	3.7 **	12 279	6 976	5 303	11 633 **	6 423 **	5 210 **
XX	Medios altos	...	4.8 **	5.2 **	4.4 **	3.5	3.6	3.4	12 322 **	6 884 **	5 438 **	7 196	3 919	3 278
XXI	Países con ingresos altos	...	1.2	1.0	1.4	0.9 **	0.6 **	1.2 **	920	409	511	641 **	219 **	421 **

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. En este cuadro, la duración de la enseñanza primaria se define en función de la CINE 97 y puede diferir de la que esté vigente en el plano nacional.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011 para las tasas de supervivencia y terminación de estudios primarios de una cohorte, y al año escolar finalizado en 2012 para el porcentaje y el número de repetidores (en todos los grados) y el número de alumnos que abandonan la escuela prematuramente (en todos los grados). Los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Estimaciones parciales del IEU.

(.) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 6

EFICACIA INTERNA															
TERMINACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS															
TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO (%)						ALUMNOS QUE ABANDONAN LA ESCUELA PREMATURAMENTE, TODOS LOS GRADOS (000)						TASA DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE UNA COHORTE (%)			
Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en						Año escolar finalizado en			
1999			2010			1999			2011			2010			
Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	
Media ponderada			Media ponderada			Total			Total			Mediana			
74	74	74	75 **	74 **	76 **	35 679	19 195 **	16 484 **	34 348 **	18 444 **	15 904 **	...	...	...	I
96	96 **	97 **	97 **	96 **	98 **	221	131 **	90 **	103 **	66 **	37 **	...	...	...	II
93	92	93	94 **	96 **	92 **	902	508	394	635 **	220 **	414 **	...	...	...	III
71	71 **	71 **	73 **	72 **	73 **	34 556 **	18 556 **	16 000 **	33 611 **	18 158 **	15 453 **	...	...	...	IV
79 **	80 **	78 **	87	87	86	1 386	709	677	1 055	535	520	...	...	...	V
96	95 **	97 **	98 **	97 **	98 **	250	150 **	99 **	103 **	71 **	33 **	...	...	...	VI
97	97	97	98	98	98	73	35	38	30	16	13	95	95	95	VII
84 **	84 **	83 **	89 **	89 **	89 **	7 018 **	3 603 **	3 415 **	3 503	1 892	1 611	...	...	...	VIII
84 **	84 **	84 **	89 **	89 **	90 **	6 856 **	3 518 **	3 338 **	3 367	1 823	1 544	78	...	...	IX
67 **	67 **	67 **	...	...	...	162 **	84 **	77 **	...	...	...	...	...	...	X
77	75	80	84 **	82 **	86 **	3 222	1 867	1 355	2 002 **	1 172 **	830 **	...	...	...	XI
44 **	43 **	45 **	43 **	42 **	44 **	286 **	152 **	133 **	282 **	150 **	132 **	...	...	...	XII
78	76	81	86 **	83 **	88 **	2 936	1 714	1 222	1 720 **	1 022 **	698 **	...	...	...	XIII
92	92	93	94 **	96 **	92 **	738	423	315	523 **	164 **	359 **	...	...	...	XIV
62	63	61	64 **	62 **	66 **	15 817	8 637	7 180	15 124 **	8 340 **	6 784 **	...	...	...	XV
58	59	56	56 **	56 **	56 **	7 176	3 771	3 404	12 009 **	6 254 **	5 754 **	...	...	...	XVI
55	56	54	59	58	59	8 412	4 369	4 043	11 358	5 969	5 389	...	...	...	XVII
75	75 **	75 **	77 **	76 **	78 **	26 247 **	14 260 **	11 987 **	22 293 **	12 232 **	10 061 **	...	...	...	XVIII
68	68	68	69 **	68 **	71 **	18 805	10 334	8 471	18 421 **	10 153 **	8 268 **	...	...	...	XIX
85 **	85 **	85 **	90 **	89 **	90 **	7 442 **	3 926 **	3 516 **	3 872	2 079	1 793	...	...	...	XX
92	92	93	94 **	96 **	92 **	1 020	566	454	697 **	243 **	454 **	...	...	...	XXI

Cuadro 7
Participación en la enseñanza secundaria¹

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												
				Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria		
	Año escolar finalizado en 2010		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				
	2011	2011 ²	1999	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011					
	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	
África Subsahariana																
1 Angola	34 *	26 *	45 *	12-17	2 817	300	43	850 ²	41 ²	11 ²	363 ²	33 ²	39 ²	45 ²	34 ²	0.76 ²
2 Benin	67	68	66	12-18	1 408	213	31	724	38	19	25	38	64	76	51	0.67
3 Botswana	...	...	...	13-17	218	158	51	...	...	...	...	...	91 ^y	89 ^y	93 ^y	1.05 ^y
4 Burkina Faso	51	53	48	12-18	2 673	173	38	676	44	41	27	46	34	37	31	0.85
5 Burundi	37	42	32	13-19	1 363	113	...	381	42	9	19	39	38	43	33	0.77
6 Cabo Verde	90	87	93	12-17	69	45 **	...	62	54	14	2	49	113	109	118	1.05
7 Camerún	52	49	56	12-18	3 069	643 **	45 **	1 574	46	25	322	37	64	68	59	0.86
8 Chad	72	76	65	12-18	1 798	123	21	457	30	15	7	37	29	40	19	0.47
9 Comoras	...	...	...	12-18	105	29	44	...	...	...	...	...	53	53	54	1.01
10 Congo	71	...	...	12-18	612	173	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	46 *	47 *	45 *	12-18	3 159	592 **	35 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Eritrea	90	91	89	12-18	787	115	41	257	44	5	2	37	45	49	40	0.81
13 Etiopía	82	84	80	13-18	12 087	10 660	40	4 542	46	11	371	46	47	50	44	0.88
14 Gabón	...	...	...	11-17	243	87	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambia	85	84	85	13-18	237	...	...	124 ** ²	49 ** ²	...	...	...	63 ²	62 ²	63 ²	1.02 ²
16 Ghana	91	90	91	12-18	3 695	1024	44	2 216	46	16	80	37	83	85	80	0.94
17 Guinea	59	62	54	13-19	1 535	168 **	26 **	669	38	34	33	47	49 **	59 **	38 **	0.65 **
18 Guinea Ecuatorial	85	86	84	13-18	89	20	27	...	...	...	...	...	45	46	44	0.96
19 Guinea-Bissau	...	...	...	13-17	170	26	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 537	1 822	49	3 204 ^y	47 ^y	13 ^y	16 ^y	58 ^y	91 ^y	94 ^y	88 ^y	0.93 ^y
21 Lesotho	74 **	72 **	76 **	13-17	267	74	57	131 **	58 **	1 **	...	...	60 **	50 **	69 **	1.39 **
22 Liberia	78 *	81 *	74 *	12-17	530	114	39	238	44	...	18	50	54	45	0.83	
23 Madagascar	70	70	69	11-17	3 508	...	...	1 022 ** ^y	49 ** ^y	40 ** ^y	...	...	42 ^y	43 ^y	41 ^y	0.96 ^y
24 Malawi	76	76	75	12-17	2 155	556	41	736	47	...	-	-	42	43	41	0.94
25 Malí	79	80	78	13-18	2 080	218	34	821	41	31	94	41	53	61	45	0.75
26 Mauricio	71	66	76	11-17	146	104	49	...	...	54 ** ²	...	...	96	96	96	1.00
27 Mozambique	49	47	51	13-17	2 715	103	39	728	47	13	32	34	34	36	32	0.90
28 Namibia	82 ^y	81 ^y	84 ^y	14-18	263	116	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
29 Níger	54	56	52	13-19	2 371	105	38	373	39	20 **^y	7	54	21	25	17	0.69
30 Nigeria	...	...	...	12-17	21 088	3 845	47	9 057 ²	46 ²	22 ²	...	...	47 ²	49 ²	44 ²	0.89 ²
31 República Centroafricana	45 *	45 *	45 *	12-18	699	70 **	...	126	36	10 ^y	5	38	24	32	17	0.53
32 República Democrática del Congo	...	...	...	12-17	9 509	...	...	3 783	37	16 ²	...	...	...	...	...	...
33 República Unida de Tanzania	41 ** ^y	45 ** ^y	37 ** ^y	14-19	5 890	...	...	2 118	46	...	234	47	47	49	44	0.89
34 Rwanda	...	...	...	13-18	1 358	105	51	486	52	21	59	50	47	45	49	1.09
35 Santo Tomé y Príncipe	68	65	70	12-16	20	...	...	14	53	3	0.5	27	97	91	104	1.14
36 Senegal	92	93	91	13-19	1 982	234	39	834 *	47 *	19 *	38 *	51 *	...	...	...	...
37 Seychelles	97	95	98	12-16	6	8	50	7	50	8	-	-	131	129	133	1.03
38 Sierra Leona	...	...	...	12-17	798	156	42 ****	...	...	...	...	...	58	65	52	0.79
39 Somalia	...	...	...	12-17	1 240	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudafrica	...	...	...	14-18	4 950	4 239	53	4 688 ^y	51 ^y	3 ^y	269 ^y	43 ^y	96 ^y	96 ^y	97 ^y	1.01 ^y
41 Sudán del Sur	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swazilandia	90	90	90	13-17	151	62	50	91	49	3	-	-	69	70	67	0.96
43 Togo	75	78	71	12-18	966	232	29	546	...	23	28	...	70	...	...	...
44 Uganda	58	60	57	13-18	4 793	547	43	1 278 ** ^y	45 ** ^y	...	83 ** ^y	38 ** ^y	34 ^y	37 ^y	31 ^y	0.84 ^y
45 Zambia	56	61	51	14-18	1 500	...	...	...	...	...	...	...	70	75	64	0.86
46 Zimbabue	...	...	...	13-18	1 930	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
47 Alemania	...	...	...	10-18	7 302	8 185	48	7 664 ²	47 ²	8 ²	1 557 ²	39 ²	101 ²	102 ²	100 ²	0.99 ²
48 Andorra	...	...	...	12-17	5	...	...	4	48	2 ²	0.4	48	87	88	85	0.97
49 Austria	99	99	99	10-17	736	748	48	724	48	9	285	44	102	102	102	1.00
50 Bélgica	98 *	...	...	12-17	723	1 033	51	806 ²	48 ²	69 ²	322 ²	44 ²	117 ²	120 ²	114 ²	0.95 ²
51 Canadá	...	...	...	12-17	2 523	2 512	49	2 658 ^y	48 ^y	7 ^y	...	...	100 ^y	101 ^y	100 ^y	0.99 ^y
52 Chipre ⁵	100 ^y	100 ^y	100 ^y	12-17	68 ⁺	63	49	64 ²	49 ²	17 ²	4 ²	16 ²	97 ²	97 ²	97 ²	1.00 ²
53 Dinamarca	99 ^y	99 ^y	99 ^y	13-18	426	422	50	504 ²	49 ²	14 ²	132 ²	43 ²	117 ²	116 ²	117 ²	1.02 ²
54 España	94 ^y	93 ^y	95 ^y	12-17	2 527	3 299	50	3 248	49	27	567	46	122	123	121	0.99
55 Estados Unidos de América	...	...	...	12-17	24 784	22 445	...	24 193 ²	49 ²	8 ²	...	...	103 ²	102 ²	103 ²	1.01 ²
56 Finlandia	100	100	100	13-18	392	480	51	423	50	9	134	47	100	100	100	1.00
57 Francia ⁶	...	...	...	11-17	5 184	5 955	49	5 888	49	26	1 178	43	110	111	110	0.99
58 Grecia	...	...	...	12-17	651	771	49	717 ²	47 ²	5 ²	112 ²	35 ²	109 ²	112 ²	106 ²	0.95 ²
59 Irlanda	...	...	...	13-17	279	346	50	331	49	0.7	53	51	111	110	111	1.01
60 Islandia	100 ^y	100 ^y	100 ^y	13-19	33	32	50	36 ²	49 ²	12 ²	8 ²	42 ²	96 ²	97 ²	95 ²	0.98 ²
61 Israel	99 ^y	98 ^y	99 ^y	12-17	708	629	49	708 ²	49 ²	11 ²	133 ²	45 ²	103 ²	103 ²	104 ²	1.03 ²
62 Italia	100 ^y	100 ^y	100 ^y	11-18	4 589	4 450	49	4 626 ²	48 ²	8 ²	1 709 ²	40 ²	107 ²	107 ²	106 ²	0.99 ²
63 Luxemburgo	...	...	...	12-18	43	33	50	43 ²	50 ²	18 ²	6 ²	47 ²	115 ²	114 ²	116 ²	1.02 ²
64 Malta	...	...	...	11-17	36	38	45	37 ²	46 ²	29 ²	0.5	34 ²	103 ²	105 ²	100 ²	0.95 ²
65 Mónaco ⁷	...	...	...	11-17	...	3	51	3	49	22	0.5	44	...	...	...	...
66 Noruega	100 ^y	100 ^y	100 ^y	13-18	395	378	49	435 ²	48 ²	8 ²	131 ²	41 ²	98 ²	98 ²	98 ²	1.00 ²
67 Países Bajos	...	...	...	12-17	1 207	1 365	48	1 475 ²	48 ²	...	698 ²	46 ²	127 ²	130 ²	124 ²	0.95 ²
68 Portugal	...	...	...	12-17	656	847	51	721 ²	50 ²	16 ²						

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)													ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (000) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria									Año escolar finalizado en					
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en									1999			2011		
2011				1999				2011					1999			2011		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
0.76 ²	22 ²	28 ²	16 ²	0.56 ²	13	15	11	0.75	31 ²	37 ²	25 ²	0.69 ²	...	...	...	166 ^{**2}	...
0.67	33	46	21	0.45	22	31	14	0.44	51	64	39	0.60	...	...	...	...	...
1.05 ^y	...	...	...	...	73	71	76	1.07	...	...	...	...	11 ^{**}	7 ^{**}	4 ^{**}	5 ^{**y}	3 ^{**y}
0.85	11	13	8	0.62	9	11	7	0.62	25	27	22	0.81	918	443	475	854	414	
0.77	15	18	11	0.62	11	...	...	...	28	32	24	0.74	...	...	...	...	...
1.09	67	58	77	1.33	68^{**}	...	...	...	90	83	97	1.17	...	...	...	3 ^{**2}	...
0.86	34	38	31	0.80	26 ^{**}	28 ^{**}	24 ^{**}	0.84 ^{**}	51	56	47	0.84	...	...	...	579	247
0.47	19	28	10	0.36	10	16	4	0.26	25	35	15	0.44	549	235	314	...	...
1.01	...	...	...	...	30	33	27	0.81	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	36	42	29	0.70	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	23 ^{**}	30 ^{**}	16 ^{**}	0.54^{**}	...	...	...	...	1175 ^{**}	539 ^{**}	636^{**}	...	...
0.81	23	27	20	0.74	22	26	18	0.68	33	37	29	0.78	113	52	61	206	96	
0.88	17	19	15	0.78	13	16	11	0.67	38	40	35	0.87	3599	1521	2078	3194 ^{**}	1469 ^{**}	
...	...	...	...	...	48	52	44	0.86	...	...	...	...	...	...	...	...	...
1.02 ²	45 ^{**2}	48 ^{**2}	41 ^{**2}	0.85 ^{**2}	...	...	...	...	54 ^{**2}	56 ^{**2}	53 ^{**2}	0.95 ^{**2}	...	...	...	32 ^{**2}	16 ^{**2}
0.94	41	44	37	0.84	40	44	36	0.81	59	62	56	0.90	507 ^{**}	234 ^{**}	273 ^{**}	275 ^y	138 ^y	
0.65^{**}	34^{**}	42^{**}	26^{**}	0.61^{**}	14 ^{**}	20 ^{**}	7 ^{**}	0.37 ^{**}	43	52	33	0.64	507	215	292	424	181	
0.96	...	...	...	...	33	48	18	0.37	...	...	...	...	13^{**}	...	...	...	...
...	...	...	...	...	19	24	13	0.55	...	...	...	...	42	16	27	...	...
0.93 ^y	44 ^y	47 ^y	41 ^y	0.87 ^y	38	39	38	0.96	60 ^y	63 ^y	57 ^y	0.90 ^y	225 ^{**}	124 ^{**}	101 ^{**}	30 ^{**y}	...	
1.39 ^{**}	33 ^{**}	27 ^{**}	39 ^{**}	1.42 ^{**}	30	26	35	1.36	49 ^{**}	41 ^{**}	57 ^{**}	1.40 ^{**}	31 ^{**}	22 ^{**}	9 ^{**}	40 ^{**}	24 ^{**}	
0.83	39	44	35	0.80	31	38	24	0.65	45	49	40	0.81	...	...	...	49	...
0.96 ^y	15 ^{**y}	16 ^{**y}	14 ^y	0.87 ^{**y}	...	...	...	...	31 ^{**y}	32 ^{**y}	30 ^y	0.94 ^{**y}	626^{**}	299^{**}	327^{**}**	...	...
0.94	17	19	15	0.79	38	45	32	0.70	34	36	33	0.91	68	...	...	319 ^y	160 ^y
0.75	24	30	18	0.62	14	19	10	0.54	39	46	33	0.71	...	...	...	563	247
1.00	...	...	...	...	76	76	75	0.98	...	...	...	...	14 ^{**}	7 ^{**}	7^{**}	...	...
0.90	12	13	12	0.88	5	6	4	0.63	26	27	25	0.89	730 ^{**}	310 ^{**}	420 ^{**}	656	283	
...	...	...	...	...	57	54	61	1.12	...	...	...	...	18	11	7	...	...
0.69	5	7	4	0.53	7	9	5	0.59	15	18	12	0.66	787	375	412	1170	564	
0.89 ²	41 ²	44 ²	38 ²	0.87 ²	23	24	22	0.91	44 ²	47 ²	41 ²	0.88 ²	...	...	...	...	...
0.53	9	11	7	0.63	12^{**}**	...	...	...	18	23	13	0.55	...	...	...	224 ^{**}	88 ^{**}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	40	50	29	0.59	...	...	...	...	...
0.89	10	12	8	0.70	...	...	...	...	35	37	33	0.87	...	...	...	...	...
1.09	23	23	22	0.96	10	10	10	1.01	36	35	37	1.05	...	...	...	...	...
1.14	25	24	26	1.08	...	...	...	...	69	65	74	1.13	...	...	...	1.7 ²	0.8 ²
...	...	...	...	...	16	19	12	0.65	42 [*]	44 [*]	40 [*]	0.92 [*]	
1.03	115	102	129	1.26	105	103	107	1.04	124	117	131	1.12	0.0	...	...	0.1	...
0.79	...	...	...	...	28	33^{**}	22^{**}	0.68^{**}**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
1.01 ^y	92 ^y	89 ^y	95 ^y	1.08 ^y	88	83	94	1.13	94 ^y	92 ^y	96 ^y	1.05 ^y	161 ^{**}	89 ^{**}	72^{**}	...	...
...
0.96	47	47	47	0.99	44	44	44	1.00	60	61	59	0.97	20	10	10	...	...
...	37	...	...	...	31	45	18	0.40	56	...	...	...	135	27	107	...	...
0.84 ^y	15 ^{**y}	18 ^{**y}	13 ^{**y}	0.72 ^{**y}	16	19	14	0.76	28 ^{**y}	31 ^{**y}	26 ^{**y}	0.82 ^{**y}	...	...	...	650 ^{**2}	305 ^{**2}
0.86
...
0.99 ²	107 ²	114 ²	100 ²	0.88 ²	98	99	97	0.98	103 ²	106 ²	100 ²	0.95 ²	...	...	...	...	...
0.97	88	81	96	1.19	...	...	...	...	87	86	88	1.03	...	...	...	0.6	0.3
1.00	95	98	92	0.93	98	100	95	0.95	98	100	96	0.96	...	...	...	...	...
0.95 ²	107 ²	109 ²	106 ²	0.98 ²	141	136	146	1.07	111 ²	112 ²	109 ²	0.97 ²	...	...	...	...	...
0.99 ^y	102 ^y	103 ^y	101 ^y	0.97 ^y	103	102	104	1.02	102 ^y	103 ^y	100 ^y	0.98 ^y	...	...	...	...	...
1.00 ²	87 ²	86 ²	88 ²	1.02 ²	93	92	95	1.03	91 ²	91 ²	92 ²	1.01 ²	1.1	0.5	0.6	1.3 ²	0.7 ²	
1.02 ²	121 ²	121 ²	121 ²	1.00 ²	125	122	128	1.05	119 ²	118 ²	119 ²	1.01 ²	1.4	1.0	0.5	1 ²	1 ²	
0.99	141	137	144	1.05	109	106	112	1.06	129	128	129	1.01	38	21	17	1	...	
1.01 ²	90 ²	89 ²	91 ²	1.01 ²	94	...	...	...	96 ²	96 ²	97 ²	1.01 ²	462	...	...	122 ²	...
1.00	116	111	120	1.08	121	116	126	1.09	108	106	110	1.05	0.2	...	...	4	2
0.99	118	117	119	1.03	109	109	109	1.00	114	113	114	1.01	95	54	40	4	...	
0.95 ²	110 ²	112 ²	108 ²	0.96 ²	91	89	93	1.04	109 ²	112 ²	107 ²	0.96 ²	40	23	17	1.0 ²	...	
1.01	131	127	135	1.07	106	102	109	1.06	119	117	121	1.03	2.6	2.3	0.2	3	...	
0.98 ²	117 ²	115 ²	119 ²	1.03 ²	109	106	112	1.05	108 ²	107 ²	109 ²	1.02 ²	0.7	0.5	0.3	0.5 ²	0.2 ²	
1.03 ²	102 ²	100 ²	103 ²	1.02 ²	100	101	100	0.99	102 ²	101 ²	103 ²	1.02 ²	4	...	...	0.1 ²	...
0.99 ²	97 ²	98 ²	96 ²	0.99 ²	92	93	92	0.99	100 ²	101 ²	100 ²	0.99 ²	14	...	...	9 ²	...
1.02 ²	90 ²	89 ²	92 ²	1.04 ²	98	95	100	1.05	101 ²	100 ²	103 ²	1.03 ²	1.0	0.6	0.4	0.4 ²	0.3 ²	
0.95 ²	97 ²	110 ²	84 ²	0.76 ²	89	95	81	0.85	101 ²	107 ²	95 ²	0.89 ²	...	...	...	1.2 ²	0.5 ²
...
1.00 ²	124 ²	126 ²	122 ²	0.97 ²	119	118	121	1.02	111 ²	112 ²	110 ²	0.98 ²	3	2	2	4 ²	2 ²	
0.95 ²	116 ²	114 ²	118 ²	1.03 ²	123	126	121	0.96	121 ²	122 ²	121 ²	0.99 ²	1	...	...	15 ²	9 ²
0.97 ²	102 ²	98 ²	106 ²	1.08 ²	103	99	107	1.08	109 ²	108 ²	110 ²	1.02 ²	0.3	...	...	...	...
0.97 ²	100 ²	97 ²	102 ²	1.05 ²	101	100	101	1.01	105 ²	105 ²	106 ²	1.01 ²	20	8	12	4 ²	...	
1.00 [*]	95	94	96	1.02	...	...	...	...	95	94	96	1.01	...	...	...	...	...
0.98	99	99	98	0.99	156	139	175	1.26	98	99	98	0.99	3	2	1	26	14	
1.02	86	89	82	0.93	96	99	92	0.93	95	97	94	0.97	7	4	3	10	5	

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA													
				Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados		Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	Año escolar finalizado en 2010		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en					
	2011	2011 ¹	1999	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011						
	Total	Hombres	Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)		
América Latina y el Caribe																	
73	Anguila ^a	97	93	100	12-16	...	1	53	1	51	...	0.01	9	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	77	...	...	12-16	8	5	50 **	8	50	20	0.5	44	119	126	112	0.89
75	Antillas Neerlandesas	...	...	...	12-17	15	15	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Argentina	97	97	96	12-17	4 076	3 344	50	3 694 ²	52 ²	28 ²	286 ²	37 ²	112 ²	110 ²	114 ²	1.04 ²
77	Aruba	97	99	96	12-16	8	6	51	7	50	92	1	39	107	110	104	0.94
78	Bahamas	98	99	98	11-16	35	27	49	34 ²	51 ²	30 ²	...	...	101 ²	100 ²	103 ²	1.03 ²
79	Barbados	...	...	...	11-15	19	22	51	20	50	5 *	...	...	105	101	109	1.08
80	Belize ^d	91	89	93	11-16	...	22	51	34	51	63	2	50	...	...	...	...
81	Bermudas	86	78 **	95 **	11-17	6	5	51	4	53	44	...	...	85	78	91	1.16
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	89	89	90	12-17	1 338	830	48	...	...	...	...	...	93 ²	95 ²	92 ²	0.97 ²
83	Brasil ^f	...	...	...	11-17	...	...	...	23 399	51	14	1 417	57	...	...	...	...
84	Chile	91	88	93	12-17	1 657	1 305	50	1 493	50	59	354	47	98	98	98	1.00
85	Colombia	96	97	95	11-16	5 264	3 589	52	5 131	51	20	288	54	106	103	108	1.05
86	Costa Rica	92	94	90	12-16	413	255	51	419	50	10	64	50	119	119	119	1.00
87	Cuba	98	98	99	12-17	885	740	50	798	48	...	215	38	96	98	95	0.97
88	Dominica	96	96	95	12-16	7	7	57	7	50	29	0.3	69	108	107	108	1.01
89	Ecuador	96	99	93	12-17	1 699	904	50	1 488	49	30	324	49	97	99	96	0.97
90	El Salvador	93	92	93	13-18	884	406	49	598	49	16	93	51	89	89	88	0.99
91	Granada	80	76	85	12-16	10	...	...	12 ²	50 ²	62 ²	0.5 ²	32 ²	121 ²	125 ²	117 ²	0.94 ²
92	Guatemala	94	97	92	13-17	1 713	435	45	1 082 ²	48 ²	62 ²	299 ²	51 ²	71 ²	75 ²	67 ²	0.89 ²
93	Guyana	95	93	97	12-16	93	62	50 **	87	50	9	5	48	98	96	102	1.06
94	Haití	...	...	...	12-18	1 580	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Honduras	...	...	...	12-16	896	...	...	663	54	27	...	...	75	70	80	1.13
96	Islas Caimán	...	...	...	11-16	4	2	48	3	49	28	...	...	85	87	82	0.94
97	Islas Turcas y Caicos ^g	...	...	...	12-16	...	1	51	2	52	...	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ^h	...	...	...	12-16	...	2	47	2	50	16	0.1 *	19 *	...	...	...	...
99	Jamaica	91	92	91	12-16	294	231 **	50 **	265 ²	50 ²	6 ²	...	...	91 ²	92 ²	91 ²	0.98 ²
100	México	96	96	95	12-17	13 049	8 722	50	11 836	51	13	1 885	56	119	115	124	1.08
101	Montserrat ⁱ	...	...	...	12-16	...	0.3	47	0.4	48	...	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	...	...	...	12-16	662	321 **	54 **	465 ²	52 ²	22 ²	7 ²	60 ²	80 ²	78 ²	81 ²	1.04 ²
103	Panamá	97	98	96	12-17	389	230	51	286	51	16	46	49	92	91	93	1.03
104	Paraguay	91	90	92	12-17	832	425	50	561 ²	50 ²	22 ²	57 ²	50 ²	79 ²	78 ²	81 ²	1.03 ²
105	Perú	92	93	91	12-16	2 894	2 278	48	2 640	49	26	...	...	100	102	98	0.97
106	República Dominicana	89	84	94	12-17	1 181	611	55	899	52	21	39	62	86	84	87	1.04
107	Saint Kitts y Nevis	95	...	...	12-16	5	5	50	4	50	4	...	...	99	100	99	0.99
108	San Vicente y las Granadinas	...	...	...	12-16	11	10 **	57 **	11 ²	50 ²	24 ²	...	...	119 ²	123 ²	114 ²	0.93 ²
109	Santa Lucía	95	93	97	12-16	16	12	56	16	49	3	0.2	18	94	95	93	0.98
110	Suriname	47	40	53	12-18	65	42	53	55	56	18	24	50	90	85	94	1.10
111	Trinidad y Tobago	88	87	89	12-16	94	117	52	...	...	...	...	...	89	88	90	1.02
112	Uruguay	80	74	86	12-17	315	284	53	287 ²	52 ²	15 ²	44 ²	46 ²	111 ²	107 ²	114 ²	1.07 ²
113	Venezuela (República Bolivariana de)	99	98	99	12-16	2 740	1 439	54	2 287	51	28	120	50	90	88	92	1.05
Asia Central																	
114	Armenia	...	...	...	10-16	289	347	...	281 ²	48 ²	1 ²	6 ²	25 ²	96 ²	95 ²	97 ²	1.02 ²
115	Azerbaián ^{5,7}	98	99	98	10-16	1 027 *	...	...	1 023	47	14	178	50	92	93	90	0.97
116	Georgia	100	100	100	12-17	343	442	49	342	...	6	5	...	93	95	90	0.95
117	Kazajistán	100	100	100	11-17	1 686	1 966	49	1 643	48	0.8	110	30	109	109	109	1.00
118	Kirguistán	98	98	98	11-17	775	633	50	683 *	49 *	2 *	61 *	42 *	93	93	92	1.00
119	Mongolia	99	98	99	11-16	301	205	55	279	51	9	32	45	88	87	90	1.04
120	Tayikistán	99	99	98	11-17	1 181	769	46	1 045	46	1	23	22	98	102	94	0.93
121	Turkmenistán	...	...	...	10-16	688	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Uzbekistán	99	100	98	11-17	4 136	3 411	49	4 370	49	...	...	...	95	96	94	0.98
Asia Meridional y Occidental																	
123	Afganistán	...	...	...	13-18	4 663	362	-	2 265	34	...	...	...	60	76	43	0.57
124	Bangladesh	90 *	84 *	95 *	11-17	22 241	9 912	49	11 543	53	95	364	33	68	60	77	1.28
125	Bhután	95	94	97	13-18	90	20	44	66	51	10	...	...	89	85	93	1.10
126	India	...	...	...	11-17	170 732	67 090	39	107 687 ²	46 ²	...	...	...	81 ²	83	79 ²	0.95 ²
127	Irán, República Islámica del	97	97	97	11-17	8 448	9 727	47	7 237	48	12	801	33	102	104	99	0.95
128	Maldivas	86	84	89	13-17	34	15	51	...	...	...	...	...	118	118	118	1.00
129	Nepal ¹¹	...	...	...	10-16	4 512	1 265	40	3 015	50	...	...	...	88	85	92	1.08
130	Pakistán	73	72	73	10-16	28 413	...	...	9 939	41	31	390	42	46	51	40	0.78
131	Sri Lanka	98	99	97	10-17	2 515	...	...	2 574	50	7	151	44	103	103	102	0.99
Asia Oriental y el Pacífico																	
132	Australia ⁹	...	...	...	12-17	1 745	2 491	49	2 282 ²	47 ²	33 ²	749 ²	42 ²	113 ²	115 ²	111 ²	0.97 ²
133	Brunei Darussalam	100	100	100	12-18	45	34	51	50	48	14 ²	4	44	118	118	119	1.01
134	Camboya	80	79	81	12-17	2 010	316	34	...	...	...	...	...	59	60	58	0.97
135	China	...	...	...	12-17	119 773	77 436	...	97 452	47	11	20 300	45	90	88	93	1.06
136	Fiji	96	95	97	12-18	112	98	51	101	50	...	2	24	102	100	104	1.05
137	Filipinas	98	95	97	12-15	8 197	5 117	51	6 767 ²	51 ²	20 ²	...	...	88 ²	85 ²	90 ²	1.05 ²
138	Indonesia	89	84	96	13-18	25 732	14 264 **	48 **	20 778	49	41	3 737	42	94	93	95	1.02
139	Islas Cook ⁶	99	99	100	11-17	2 *	2	50	2	52	14	...	...	98	93	103	1.11
140	Islas Marshall	91	92	90	12-17	6	6	50	5	50	21	...	...	110	109	112	1.03
141	Islas Salomón	...	...	...	12-18	84	17	41	40 ²	45 ²	34 ²	...	...	70 ²	71 ²	69 ²	0.96 ²
1																	

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)													ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (000) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria									ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (000) ²					
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en									Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
2011				1999				2011					1999			2011		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
América Latina y el Caribe																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.03 **	...	...	...	...	73
0.89	84	76	91	1.21	79	82 **	76 **	0.92 **	105	106	104	0.98	...	...	...	0.1 ²	...	74
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	...	...	...	...	75
1.04 ²	68 ²	61 ²	76 ²	1.24 ²	85	83	87	1.05	90 ²	85 ²	95 ²	1.11 ²	...	...	...	23 ²	...	76
0.94	80	77	84	1.09	99	96	102	1.06	91	90	91	1.02	0.0	...	...	0.4 ^y	0.2 ^y	77
1.03 ²	90 ²	87 ²	94 ²	1.08 ²	78	78	77	0.99	96 ²	93 ²	98 ²	1.05 ²	1.4	0.6	0.8	1.1 ²	0.7 ²	78
1.08	102	94	111	1.18	108	103	115	1.12	104	98	110	1.12	0.4 **	...	...	0.7 [*]	...	79
...	51	49	53	1.08	62	60	64	1.07	...	...	...	...	3 **	2 **	2 **	...	...	80
1.16	72	65	78	1.19	79	77	82	1.07	77	71	83	1.18	...	...	...	0.4 ** ²	0.1 ** ²	81
0.97 ²	...	...	...	...	77	80	74	0.93	...	...	...	...	19 **	4 **	15 **	30 ** ²	15 ** ²	82
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
1.00	86	85	88	1.05	79	78	81	1.04	90	89	91	1.03	...	...	...	13	6	84
1.05	81	74	89	1.20	73	69	77	1.11	97	93	102	1.09	475 **	287 **	188 **	166	88	85
1.00	76	69	82	1.18	62	59	65	1.10	101	99	104	1.05	...	...	...	...	...	86
0.97	84	84	85	1.00	80	77	82	1.06	90	91	90	0.99	18	11	7	14	6	87
1.01	85	78	92	1.18	100	86	115	1.33	98	95	102	1.07	0.4 **	...	...	0.2 **	...	88
0.97	78	75	81	1.08	57	56	57	1.03	88	87	88	1.02	229	113	115	65	31	89
0.99	46	45	47	1.04	53	53	52	0.98	68	68	68	1.00	87	42	46	38	18	90
0.94 ²	89 ²	80 ²	99 ²	1.25 ²	...	...	...	...	108 ²	106 ²	109 ²	1.03 ²	...	...	...	...	...	91
0.89 ²	54 ²	55 ²	54 ²	0.99 ²	33	36	30	0.84	64 ²	67 ²	62 ²	0.92 ²	352 **	143 **	209 **	165 ²	57 ²	92
1.06	84	78	91	1.16	83	83 **	83 **	1.01 **	93	89	98	1.10	...	...	...	10 ²	6 ²	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
1.13	72	61	84	1.38	...	...	...	...	74	67	82	1.22	...	...	...	...	...	95
0.94	77	74	80	1.07	99	101	97	0.96	81	81	81	1.00	0.1 **	0.1 **	0.1 **	0.3	0.1	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
...	...	...	...	...	99	103	94	0.91	...	...	...	...	0.0 **	...	...	...	...	98
0.98 ²	95 ²	90 ²	100 ²	1.11 ²	88 **	88 **	88 **	1.01 **	93 ²	91 ²	94 ²	1.03 ²	9 **	4 **	4 **	23 ²	11 ²	99
1.08	63	62	65	1.05	70	70	70	1.01	91	88	94	1.07	903 **	385 **	518 **	216	113	100
...	...	...	...	...	183	212	158	0.75	...	...	...	...	0.0	...	...	...	...	101
1.04 ²	54 ²	49 ²	60 ²	1.23 ²	52 **	47 **	56 **	1.18 **	69 ²	66 ²	73 ²	1.10 ²	126	71	55	69 ²	36 ²	102
1.03	54	50	59	1.19	67	65	69	1.07	74	71	77	1.08	35 **	18 **	18 **	19	10	103
1.03 ²	56 ²	54 ²	58 ²	1.07 ²	58	57	59	1.04	68 ²	66 ²	70 ²	1.05 ²	71	33	38	52 ²	26 ²	104
0.97	78	77	79	1.03	83	86	81	0.94	91	92	91	0.99	62 **	20 **	42 **	94	48	105
1.04	71	65	78	1.19	56	50	62	1.24	76	72	81	1.13	69	37	32	30	14	106
0.99	87	81	93	1.14	97	95	99	1.04	94	93	96	1.04	0.0 **	...	...	0.2	0.1	107
0.93 ²	91 ²	81 ²	101 ²	1.24 ²	82 **	71 **	95 **	1.34 **	107 ²	106 ²	109 ²	1.02 ²	1.2 **	0.9 **	0.3 **	0.4 ²	0.1 ²	108
0.98	97	99	96	0.97	71	62	79	1.26	95	97	94	0.97	3 **	2 **	1 **	0.7 ** ²	0.3 ** ²	109
1.10	79	57	102	1.80	73	67	80	1.19	85	74	97	1.31	...	...	...	6	3	110
1.02 ²	...	...	...	...	78	74	81	1.09	...	...	...	...	11 **	6 **	5 **	7 ²	4 ²	111
1.07 ²	71 ²	63 ²	79 ²	1.26 ²	92	85	100	1.17	90 ²	85 ²	96 ²	1.14 ²	...	...	...	35 ²	17 ²	112
1.05	73	67	79	1.18	57	51	63	1.22	83	80	87	1.09	397	218	179	158	92	113
Asia Central																		
1.02 ²	85 ²	83 ²	86 ²	1.04 ²	92	...	...	...	92 ²	91 ²	93 ²	1.02 ²	...	...	...	...	...	114
0.97	115	115	115	1.00	...	...	...	...	100	100	98	0.98	119 **	59 **	60 **	88	43	115
0.95 ^y	81 ^y	...	...	...	79	80	78	0.98	86 ^y	...	...	...	...	...	...	14 ^y	...	116
1.00	87	91	82	0.90	93	93	93	1.00	102	103	100	0.97	32 **	...	...	**1	...	117
1.00	78 *	78 *	78 *	1.00 *	83	82	84	1.02	88 *	88 *	88 *	1.00 *	...	...	...	47 *	24 *	118
1.04	101	96	105	1.09	61	54	68	1.26	93	90	95	1.06	57 **	36 **	20 **	12	7	119
0.93	65	76	53	0.70	75	80	69	0.86	89	94	82	0.87	195	91	104	31	...	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
0.98	129	131	128	0.97	86	87	86	0.98	106	107	104	0.98	...	...	...	...	...	122
Asia Meridional y Occidental																		
0.57	35	46	24	0.52	11	22	-	-	49	62	34	0.55	...	...	...	...	...	123
1.28	40	39	40	1.03	47	47	47	0.99	52	48	56	1.17	...	...	...	2 645 *	1 849 *	124
1.10	50	52	47	0.92	37	41	33	0.80	75	73	77	1.05	13	6	7	6	4	125
0.95 ²	50 ²	53 ²	47 ²	0.88 ²	43	51	36	0.70	63 ²	66 ²	60 ²	0.92 ²	...	...	...	20 277 ²	10 006 ²	126
0.95	76	77	74	0.96	79	82	76	0.93	86	87	84	0.96	...	...	...	89	31	127
1.00	...	...	...	...	41	40	43	1.08	...	...	...	...	2.0	1.1	0.9	...	...	128
1.08	47	47	48	1.01	36	43	28	0.66	66	65	67	1.04	...	...	...	...	...	129
0.78	27	32	21	0.67	...	...	...	...	35	40	30	0.73	...	...	...	6 964	3 234	130
0.99	102	98	107	1.09	...	...	...	...	102	100	104	1.04	...	...	...	46	30	131
Asia Oriental y el Pacífico																		
0.97 ²	167 ²	172 ²	161 ²	0.93 ²	157	157	157	1.00	131 ²	135 ²	128 ²	0.95 ²	...	...	...	20 ²	11 ²	132
1.01	109	108	110	1.02	88	85	92	1.09	112	111	113	1.02	...	...	...	0.0	...	133
0.97	...	...	...	...	16	20	11	0.53	...	...	...	...	947	463	484	...	...	134
1.06	73	72	74	1.04	61	...	...	...	81	80	83	1.05	...	...	...	...	...	135
1.05	76	71	81	1.15	78	74	83	1.11	90	87	94	1.08	3	...	...	1	...	136
1.05 ^y	76 ^y	69 ^y	83 ^y	1.20 ^y	74	71	78	1.10	85 ^y	82 ^y	88 ^y	1.08 ^y	1 262	675	587	332 ^y	202 ^y	137
1.02	68	69	67	0.97	53 **	54 **	57 **	0.95 **	81	81	81	1.00	4 795 **	2 377 **	2 418 **	1 339	651	138
1.11	62	52	73	1.40	60	58	63	1.08	82	75	89	1.20	0.0	...	...	0.1	...	139
1.03 ^y	92 ^y	90 ^y	93 ^y	1.03 ^y	68	66	70	1.06	99 ^y	97 ^y	100 ^y	1.03 ^y	...	...	...	...	...	140
0.96 ²	31 ²	35 ²	26 ²	0.74 ²	26	29	22	0.76	48 ²	51 ²	45 ²	0.88 ²	...	...	...	1.2 ²	0.5 ²	141
1.00 ²	102 ²	102 ²	102 ²	1.00 ²	101	101	102	1.01	102 ²	102 ²	102 ²	1.00 ²	-	...	...	0.1 ²	...	142

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												
	Año escolar finalizado en			Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	2010					Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
	Total	Hombres	Mujeres	2011	2011 ¹	1999		2011		2011	2011		2011			
						Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres		Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)
143 Kiribati	...	...	...	12-17	14	7	54	...	...	...	...	95 ^y	95 ^y	95 ^y	0.99 ^y	
144 Macao, China	93	92	94	12-17	39	32	51	...	48	95	2	41	112	116	109	0.94
145 Malasia	99 ^y	100 ^y	98 ^y	12-18	3 852	2 177	51	2 616 ^z	51 ^z	4 ^z	162 ^z	43 ^z	90 ^z	89 ^z	91 ^z	1.02 ^z
146 Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147 Myanmar	77 ^y	77 ^y	77 ^y	10-15	5 217	2 059	50	2 852 ^z	51 ^z	...	...	62 ^z	61 ^z	64 ^z	1.05 ^z	
148 Nauru ¹	...	...	...	12-17	1 ^a	0.7	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149 Niue ¹	...	...	...	11-16	0.1 ^a	0.3	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Nueva Zelanda	...	...	...	11-17	424	437	50	512 ^z	50 ^z	19 ^z	79 ^z	49 ^z	104 ^z	105 ^z	104 ^z	0.99 ^z
151 Palau ²	...	...	...	11-17	2 ^a	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Papua Nueva Guinea	...	...	...	13-18	913	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 República de Corea	100 ^x	100 ^x	100 ^x	12-17	3 974	4 177	48	3 951 ^z	47 ^z	32 ^z	466 ^z	45 ^z	100 ^z	100 ^z	99 ^z	0.99 ^z
154 República Democrática Popular Lao	81	83	80	11-17	1 071	240	40	490	45	3	2	46	57	61	53	0.86
155 República Popular Democrática de Corea	...	...	...	11-16	2 496	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Samoa	94	94	93	11-17	31	22	50	26	51	33	...	...	99	99	99	1.00
157 Singapur ⁴	89 ^x	86 ^x	92 ^x	12-15	...	...	...	232 ^y	48 ^y	6 ^y	27 ^y	35 ^y	...	...	...	...
158 Tailandia	...	...	...	12-17	6 177	4 072	49 ^{**}	4 786	51	16	739	42	88	88	89	1.02
159 Timor-Leste	91	90	92	12-17	186	44	...	108	50	26	7	46	64	63	65	1.03
160 Tokelau ⁵	...	...	...	11-15	0.1 ^a	0.2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161 Tonga	...	...	...	11-16	14	15	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162 Tuvalu ⁵	...	...	...	12-17	1 ^a	0.9	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163 Vanuatu	79 ^y	79 ^y	79 ^y	12-18	38	9	45	20 ^z	49 ^z	...	2 ^z	39 ^z	65 ^z	63 ^z	66 ^z	1.05 ^z
164 Viet Nam	100	...	...	11-17	10 787	...	...	...	...	...	...	...	90	91	89	0.98
Estados Árabes																
165 Arabia Saudita	92	92	92	11-17	4 500	2 985	49	4 573	50	0.3	381	34	135	140	130	0.93
166 Argelia	96 ^y	...	...	12-17	2 939	...	...	3 153 ^{**}	46^{**}	...	...	...	115 ^{**}	121 ^{**}	108 ^{**}	0.90 ^{**}
167 Bahrein ¹	99	99	99	12-17	...	59	51	84	49	22	6	12	...	...	...	...
168 Djibouti	66	70	62	11-17	141	16	42	55	43	10	2	39	44	50	39	0.79
169 Egipto	...	...	...	12-17	9 483	7 671 ^{**}	47 ^{**}	6 846 ^z	48 ^z	...	1 202 ^z	45 ^z	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0.98 ^z
170 Emiratos Árabes Unidos ⁴	96 [*]	92 [*]	100 [*]	11-17	...	202	50	348	51	58	3	11	...	...	...	...
171 Iraq	...	...	...	12-17	4 345	1 105	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordania	...	...	...	12-17	842	579	49	710 ^z	50 ^z	19 ^z	24 ^z	39 ^z	94 ^z	93 ^z	95 ^z	1.02 ^z
173 Kuwait ¹	99 ^y	99 ^y	99 ^y	11-17	...	235 ^{**}	49 ^{**}	262	50	33	-	-	...	...	...	...
174 Líbano	86	84	89	12-17	474	389 ^{**}	52 ^{**}	394	52	61	68	43	90	86	95	1.10
175 Libia	...	...	...	12-17	653	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176 Marruecos	83	85	81	12-17	3 713	1 470	43	2 554	45	...	155	38	85	93	76	0.81
177 Mauritania	34 ^x	38 ^x	31 ^x	12-17	465	63 ^{**}	42 ^{**}	126 ^{**}	45 ^{**}	25^{**}	...	...	29 ^{**}	31 ^{**}	27 ^{**}	0.87 ^{**}
178 Omán	...	...	...	12-17	289	229	49	301	49	7	...	...	107	107	107	1.00
179 Palestina	95	93	98	10-17	838	444	50	706	51	6	3	10	87	85	90	1.06
180 Qatar	100	100	100	12-17	72	44	49	73	49	40	1	-	99	98	100	1.02
181 República Árabe Siria	96	95	96	10-17	3 842	1 030	47	2 821	49	4	123	40	92	94	91	0.97
182 Sudán	...	...	...	12-16	...	...	...	1 687 ^z	46 ^z	13 ^z	31 ^z	22 ^z	...	...	...	...
183 Túnez	93 ^y	92 ^y	94 ^y	12-18	1 244	1 059	49	1 152	50	5	161	32	117	123	112	0.91
184 Yemen	84	84	83	12-17	3 590	1 042	26	1 643	38	4	12	5	56	67	43	0.65
185 Sudán (antes de la secesión)	94 ^{**x}	96 ^{**x}	92 ^{**x}	12-16	4 966	966 ^{**}	...	1 837 ^y	46 ^y	12 ^y	28 ^y	24 ^y	54 ^y	59 ^y	49 ^y	0.83 ^y
Europa Central y Oriental																
186 Albania ¹	98	98	98	11-17	...	364	48	355	47	7	19	26	...	...	...	...
187 Belarrús	98	100 [*]	97 [*]	10-16	691	...	...	723	48	0.5	114	37	97	97	97	1.00
188 Bosnia y Herzegovina	84 ^y	84 ^y	83 ^y	11-18	354	...	...	316	49	1	113	45	92	92	93	1.01
189 Bulgaria	98 ^y	98 ^y	98 ^y	11-18	572	700	48	532 ^z	48 ^z	1 ^z	160 ^z	39 ^z	83 ^z	86 ^z	80 ^z	0.94 ^z
190 Croacia	100 ^y	100 ^y	99 ^y	11-18	401	416	49	389 ^z	50 ^z	1 ^z	144 ^z	49 ^z	105 ^z	103 ^z	106 ^z	1.03 ^z
191 Eslovaquia	97	97	97	10-18	581	674	50	530	49	10	185	45	95	95	94	0.98
192 Eslovenia	99	99	99	12-18	138	220	49	135	48	1	48	41	95	96	95	1.00
193 Estonia	99 ^y	99 ^y	99 ^y	13-18	84	116	50	95 ^z	49 ^z	3 ^z	19 ^z	34 ^z	104 ^z	106 ^z	102 ^z	0.96 ^z
194 Federación de Rusia	100 ^x	...	...	11-17	9 630	15 863	...	9 614 ^y	48 ^y	0.7 ^y	1 557 ^y	37 ^y	90 ^y	89 ^y	91 ^y	1.01 ^y
195 Hungría	98 ^y	98 ^y	99 ^y	11-18	877	1 007	49	883	48	13	139	38	100	101	98	0.97
196 la ex República Yugoslava de Macedonia	99 ^y	98 ^y	99 ^y	11-18	230	219	48	197 ^z	48 ^z	1 ^z	58 ^z	44 ^z	90 ^z	90 ^z	90 ^z	1.00 ^z
197 Letonia	96	95	97	13-18	142	255	50	136	48	1	34	39	95	98	92	0.94
198 Lituania	99	98	99	11-18	329	407	49	325	48	1	37	33	96	97	94	0.97
199 Montenegro	...	...	...	11-18	66	...	...	63	48	0.2	21	45	93	94	93	0.99
200 Polonia	98 ^y	99 ^y	98 ^y	13-18	2 806	3 984	49	2 842 ^z	49 ^z	4 ^z	814 ^z	37 ^z	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0.98 ^z
201 República Checa	99	98	100	11-18	887	928	50	805	49	8	319	45	97	97	97	1.00
202 República de Moldova ¹⁶	98	98	98	11-17	330 ^a	415	50	289	49	1	33	40	88	88	88	0.99
203 Rumania	98 ^y	98 ^y	97 ^y	11-18	1 821	2 218	49	1 822 ^z	48 ^z	2 ^z	608 ^z	43 ^z	96 ^z	97 ^z	96 ^z	0.99 ^z
204 Serbia ⁵	99	99	100	11-18	630 ^a	737 ^{**}	49 ^{**}	576	49	0.8	217	47	98	98	98	0.99
205 Turquía	97 ^x	97 ^x	97 ^x	11-17	9 172	5 523	40	7 531 ^z	47 ^z	...	1 640 ^z	42 ^z	99 ^z	101 ^z	97 ^z	0.96 ^z
206 Ucrania	100	100 [*]	100 [*]	10-16	3 113	5 214	50 [*]	2 926	48 [*]	0.4	258	35	100	100 [*]	100 [*]	1.00 [*]

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)													ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (000) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria									Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en									1999			2011		
2011				1999				2011					1999			2011		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
0.99 ^y	...	...	...	...	59	53	65	1.23	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0.94	83	86	80	0.93	80	78	82	1.05	96	99	92	0.92	2	1	1	2	1	
1.02 ^z	52 ^z	49 ^z	56 ^z	1.16 ^z	66	64	69	1.08	69 ^z	67 ^z	72 ^z	1.07 ^z	98	57	40	179 ^z	101 ^z	
...	
1.05 ^z	38 ^z	36 ^z	41 ^z	1.13 ^z	36	36	36	1.00	54 ^z	53 ^z	56 ^z	1.06 ^z	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	47	43	57	1.17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	98	93	103	1.10	...	...	...	...	0.0	...	...	...	...
0.99 ^z	137 ^z	131 ^z	145 ^z	1.11 ^z	111	108	114	1.05	119 ^z	116 ^z	122 ^z	1.05 ^z	...	...	...	0.8 ^z	...
...	...	...	...	...	101	98	105	1.07	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	
0.99 ^z	94 ^z	95 ^z	94 ^z	0.98 ^z	100	100	99	1.00	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0.99 ^z	77	44	33	9 ^{**z}	...	
0.86	31	34	28	0.83	33	39	27	0.70	46	49	42	0.85	97	36	62	169	76	
...	
1.00	75	68	84	1.24	80	76	84	1.11	82	77	88	1.15	0.8	0.5	0.3	0.1	0.1	
...	
1.02	68	64	73	1.15	62	63^{**}	62^{**}	0.98^{**}	78	75	81	1.08	...	...	...	286 ^y	157 ^y
1.03	51	51	52	1.02	38	...	...	...	58	57	59	1.03	...	...	...	31	16
...	...	...	...	...	92	92	93	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	105	99	113	1.14	...	...	...	...	0.3	...	...	...	...
...	...	...	...	...	80	76	84	1.10	...	...	...	...	...	...	...	...	...
1.05 ^z	41 ^z	42 ^z	39 ^z	0.93 ^z	30	32	28	0.88	55 ^z	54 ^z	55 ^z	1.02 ^z	5 ^{**}	2 ^{**}	3^{**}	...	...
0.98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.204^{**}	...	...	...	...
...	
0.93	64	53	74	1.39	66	66	67	1.01	102	100	104	1.04	...	...	...	...	...
0.90 ^{**}	100 ^{**}	107 ^{**}	93 ^{**}	0.87^{**}	...	...	...	...	107 ^{**}	114 ^{**}	101 ^{**}	0.88^{**}	...	...	...	0.7 ^{**}	...
...	...	...	...	...	96	91	101	1.10	...	...	...	...	0.4	...	...	...	...
0.79	32	37	27	0.72	14	16	12	0.72	39	44	34	0.76	55	26	29	...	...
0.98 ^z	51 ^z	53 ^z	49 ^z	0.92 ^z	80 ^{**}	84 ^{**}	76 ^{**}	0.91 ^{**}	72 ^z	74 ^z	71 ^z	0.96 ^z	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	83	80	87	1.09	...	...	...	...	9	4	5	...	...
...	...	...	...	...	35	42	27	0.64	...	...	...	...	840	349	491	...	...
1.02 ^z	73 ^z	68 ^z	79 ^z	1.16 ^z	85	83	87	1.04	87 ^z	85 ^z	89 ^z	1.06 ^z	63 ^{**}	37 ^{**}	26 ^{**}	101 ^z	85 ^z	
...	...	...	...	...	109 ^{**}	107 ^{**}	111	1.03^{**}	...	...	...	...	1^{**}	...	...	...	...
1.10	76	72	81	1.13	77 ^{**}	73 ^{**}	80 ^{**}	1.09 ^{**}	83	79	88	1.11	...	...	...	34	18
...	
0.81	55	58	53	0.91	37	41	32	0.78	70	75	64	0.85	968 ^{**}	410 ^{**}	558^{**}	...	...
0.87 ^{**}	23 ^{**}	26 ^{**}	20 ^{**}	0.76 ^{**}	18 ^{**}	21 ^{**}	15 ^{**}	0.75 ^{**}	27 ^{**}	29 ^{**}	25 ^{**}	0.84 ^{**}	104^{**}	51^{**}	53^{**}**	...	...
1.00	101	103	100	0.97	71	71	72	1.01	104	105	103	0.98	35	17	17	0.6	...	
1.06	74	66	83	1.27	78	77	79	1.02	84	80	88	1.10	69	37	32	95	56	
1.02	...	...	...	...	88	83	92	1.11	102	98	106	1.09	3	2	1.0	0.6	0.3
0.97	40	38	42	1.11	44	46	42	0.92	73	73	73	1.00	448	202	245	261	114	
...	
0.91	76	70	83	1.18	74	74	74	0.99	93	91	94	1.03	...	...	...	...	...
0.65	36	44	27	0.62	40	58	21	0.37	46	56	35	0.63	568	134	434	619 ^{**}	203 ^{**}	
0.83 ^y	28 ^y	29 ^y	28 ^y	0.95 ^y	26^{**}	...	...	...	39 ^y	41 ^y	36 ^y	0.88 ^y	...	...	...	...	...
...	
...	89	94	85	0.91	73	74	71	0.95	...	...	...	...	9	4	6	...	...
1.00	121	127	116	0.91	...	...	...	...	105	106	103	0.97	43^{**}**	...	...	16	...
1.01	86	84	89	1.05	...	...	...	...	89	88	91	1.03	...	...	...	...	...
0.94 ^z	94 ^z	95 ^z	92 ^z	0.97 ^z	92	93	91	0.98	89 ^z	91 ^z	87 ^z	0.95 ^z	17	8	10	34 ^z	17 ^z	
1.03 ^z	87 ^z	82 ^z	92 ^z	1.12 ^z	84	84	85	1.02	96 ^z	93 ^z	99 ^z	1.07 ^z	16	8	9	2 ^z	...	
0.98	88	87	89	1.03	84	83	85	1.02	91	91	91	1.01	...	...	...	...	...
1.00	99	100	98	0.98	100	98	101	1.03	97	98	97	0.99	5	3	2	1.4	0.6	
0.96 ^z	109 ^z	107 ^z	110 ^z	1.03 ^z	94	92	96	1.04	107 ^z	107 ^z	107 ^z	1.00 ^z	1	...	...	2 ^z	1 ^z
1.01 ^y	86 ^y	90 ^y	82 ^y	0.91 ^y	92	...	...	...	89 ^y	90 ^y	87 ^y	0.98 ^y	...	...	...	671 ^y	380 ^y
0.97	102	103	101	0.98	93	92	94	1.01	101	102	100	0.98	15	7	8	7	3	
1.00 ^z	78 ^z	78 ^z	77 ^z	0.99 ^z	82	83	81	0.98	84 ^z	84 ^z	83 ^z	0.99 ^z	...	...	...	...	...
0.94	97	98	95	0.98	89	87	90	1.04	96	98	94	0.96	...	...	...	8	4
0.97	106	106	105	0.99	96	95	96	1.00	99	100	97	0.97	1	...	...	19	10
0.99	98	96	99	1.03	...	...	...	...	95	95	96	1.01	...	...	...	...	...
0.98 ^z	97 ^z	97 ^z	97 ^z	1.00 ^z	100	100	99	0.99	97 ^z	98 ^z	96 ^z	0.99 ^z	15	5	11	88 ^y	46 ^y	
1.00	86	86	86	1.00	82	80	84	1.04	91	91	91	1.00	...	...	...	...	...
0.99	87	84	90	1.08	83	84	82	0.98	88	87	89	1.02	19	13 ^{**}	6 ^{**}	30	15	
0.99 ^z	98 ^z	99 ^z	97 ^z	0.99 ^z	81	81	82	1.01	97 ^z	98 ^z	97 ^z	0.99 ^z	43	21	22	52 ^y	27 ^y	
0.99	86	84	87	1.04	93 ^{**}	93 ^{**}	94 ^{**}	1.01 ^{**}	91	91	92	1.02	...	...	...	10	5
0.96 ^z	70 ^z	74 ^z	65 ^z	0.88 ^z	69	82	56	0.69	82 ^z	86 ^z	79 ^z	0.92 ^z	899 ^{**}	275 ^{**}	625 ^{**}	102 ^{**z}	23 ^{**z}	
1.00 [*]	81	85 [*]	77 [*]	0.90 [*]	98	97 [*]	100 [*]	1.03 [*]	94	95 [*]	93 [*]	0.97 [*]	83	44 [*]	

Cuadro 7 (continuación)

Países o territorios	TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL (%)			MATRÍCULA TOTAL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA												
	Año escolar finalizado en			Grupo de edad	Población en edad escolar (000)	Número total de alumnos escolarizados				Alumnos matriculados en la enseñanza privada, en % del total de los escolarizados	Alumnos matriculados en la enseñanza técnica y profesional		Primer ciclo de secundaria			
	2010					Año escolar finalizado en					Año escolar finalizado en	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
	Total	Hombres	Mujeres	2011	2011 ¹	1999		2011		2011	2011		2011			
						Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres		Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)
	Mediana				Total	% M	Total	% M	Mediana	Total	% M	Media ponderada				
I Mundo	95	93	96	...	768 993	435 852	47 **	543 226 **	48 **	13	58 726 **	44 **	82 **	83 **	81 **	0.97 **
II Países en transición	99	99	98	...	25 959	33 675	49 **	24 363 **	48 **	1	3 669 **	41 **	95 **	95 **	94 **	1.00 **
III Países desarrollados	99	98	100	...	77 240	83 071	49	79 336 **	49 **	10	12 327 **	42 **	105 **	105 **	105 **	0.99 **
IV Países en desarrollo	90	89	92	...	665 794	319 105	46 **	439 526 **	47 **	17	42 730 **	44 **	79 **	80 **	78 **	0.97 **
V Estados Árabes	94	92	96	...	43 340	22 401	46	30 726 **	47 **	13	2 910 **	40 **	88	93	84	0.91
VI Europa Central y Oriental	98	99	97	...	33 244	40 711	48 **	29 787 **	48 **	1	6 298 **	40 **	95 **	95 **	94 **	0.99 **
VII Asia Central	99	99	98	...	10 426	9 202	49	10 288	48	2	1 346 **	45 **	97	98	96	0.98
VIII Asia Oriental y el Pacífico	93	92	94	...	200 376	130 733	47 **	159 783	48	20	27 693	44	90	88	91	1.04
IX Asia Oriental	92	91	93	...	196 971	127 475	47 **	156 570	48	18	26 836	44	90	88	91	1.04
X Pacífico	...	...	...	...	3 405	3 258	49	3 213 **	47 **	...	857 **	43 **	85 **	87 **	83 **	0.95 **
XI América Latina y el Caribe	94	95	93	...	67 099	52 670 **	51 **	60 525	51	21	5 812	53	102	100	103	1.03
XII Caribe	93	92	94	...	2 320	1 058 **	50 **	1 414 **	49 **	19	39 **	48 **	74 **	75 **	74 **	0.98 **
XIII América Latina	94	95	93	...	64 780	51 612 **	51 **	59 111	51	21	5 773	53	102	101	104	1.03
XIV América del Norte y Europa Occidental	99	99	99	...	59 790	60 733	49	61 433 **	49 **	11	8 344 **	43 **	106 **	106 **	106 **	0.99 **
XV Asia Meridional y Occidental	93	89	96	...	242 129	97 799	41	144 402 **	46 **	12	2 566 **	32 **	76 **	78 **	74 **	0.95 **
XVI África Subsahariana	71	...	...	...	112 588	21 603	45	46 282 **	45 **	16	3 690 **	40 **	49 **	53 **	45 **	0.85 **
XVII Países con ingresos bajos	73	76	70	...	113 869	26 946	45	49 393	46	16	2 539	38	54	56	52	0.92
XVIII Países con ingresos medios	93	93	94	...	571 394	321 613	46 **	408 193 **	47 **	12	43 908 **	44 **	85 **	86 **	84 **	0.98 **
XIX Medios bajos	91	90	91	...	330 844	137 412	43	203 179 **	46 **	13	10 644 **	42 **	77 **	79 **	74 **	0.94 **
XX Medios altos	96	97	95	...	240 550	184 201	48 **	205 015	49	11	33 264	45	96	94	97	1.03
XXI Países con ingresos altos	99	99	99	...	83 729	87 294	49	85 640 **	48 **	13	12 279 **	42 **	105 **	105 **	104 **	0.99 **

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de matrícula proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. Comprende el primer y el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, que corresponden a los niveles 2 y 3 de la CINE, respectivamente.
2. Los datos reflejan el número real de adolescentes que no están escolarizados en absoluto. Ese número se obtiene a partir de la tasa de escolarización por edad específica o tasa neta ajustada de escolarización (TNAE) de los jóvenes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria. Esta tasa mide la proporción de jóvenes en edad de cursar ese nivel de educación matriculados en las escuelas primarias o en centros docentes de secundaria.
3. Los datos corresponden al año 2011, excepto para los países donde el año escolar coincide con el año civil. En este último caso, los datos corresponden al año 2010.
4. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.

5. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

6. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

7. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

8. 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.

9. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

10. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

11. Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2013) y se basan en la variante media.

Cuadro 7

TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)													ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (000) ²					
Segundo ciclo de secundaria				Total secundaria									ADOLESCENTES SIN ESCOLARIZAR (000) ²					
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en									Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		
2011				1999				2011					1999			2011		
Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	IPS (H/M)	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada					Total			Total		
0.97 **	59 **	60 **	58 **	0.96 **	59	62 **	56 **	0.91 **	71 **	72 **	69 **	0.97 **	101 166 **	46 459 **	54 707 **	69 413 **	35 081 **	I
1.00 **	92 **	95 **	89 **	0.94 **	90	90 **	90 **	1.01 **	94 **	95 **	93 **	0.98 **	3 288 **	1 761 **	1 527 **	1 183 **	612 **	II
0.99 **	101 **	101 **	100 **	1.00 **	100	99	101	1.02	103 **	103 **	102 **	1.00 **	1 369	876 **	493 **	833 **	509 **	III
0.97 **	54 **	55 **	52 **	0.95 **	52	55 **	48 **	0.88 **	66 **	67 **	65 **	0.96 **	96 508 **	43 821 **	52 687 **	67 398 **	33 960 **	IV
0.91	52 **	52 **	52 **	0.98 **	59	63	55	0.88	71 **	73 **	68 **	0.93 **	5 471 **	2 285 **	3 186 **	3 757 **	1 672 **	V
0.99 **	83 **	86 **	80 **	0.93 **	88	90 **	86 **	0.96 **	90 **	91 **	88 **	0.97 **	3 521 **	1 729 **	1 791 **	1 129 **	591 **	VI
0.98	102	105	100	0.95	84	84	84	1.00	99	100	97	0.97	904 **	429 **	475 **	397	170	VII
1.04	70	69	70	1.02	62	64 **	61 **	0.94 **	80	79	81	1.03	25 027 **	12 652 **	12 375 **	8 944 **	5 949 **	VIII
1.04	69	68	70	1.02	62	64 **	60 **	0.94 **	79	78	81	1.03	24 770 **	12 513 **	12 258 **	8 617 **	5 790 **	IX
0.95 **	110 **	112 **	109 **	0.97 **	109	109	109	1.00	94 **	96 **	92 **	0.96 **	257 **	139 **	118 **	327 **	158 **	X
1.03	77	71	82	1.15	80 **	78 **	83 **	1.07 **	90	87	93	1.07	3 345 **	1 646 **	1 699 **	1 494 **	756 **	XI
0.98 **	48 **	47 **	49 **	1.03 **	49 **	49 **	49 **	1.00 **	61 **	61 **	61 **	1.00 **	203 **	108 **	95 **	208 **	108 **	XII
1.03	78	72	83	1.15	81 **	79 **	84 **	1.07 **	91	88	95	1.07	3 141 **	1 538 **	1 604 **	1 287 **	649 **	XIII
0.99 **	99 **	99 **	100 **	1.00 **	100	99	101	1.02	103 **	103 **	103 **	1.00 **	1 176	784 **	392 **	583 **	380 **	XIV
0.95 **	47 **	50 **	44 **	0.88 **	44	50	38	0.75	60 **	62 **	57 **	0.92 **	39 568 **	17 342 **	22 226 **	31 277 **	15 755 **	XV
0.85 **	32 **	35 **	28 **	0.79 **	26	28	23	0.82	41 **	45 **	37 **	0.83 **	22 155 **	9 592 **	12 562 **	21 832 **	9 809 **	XVI
0.92	31	34	28	0.82	30	33	27	0.83	43	46	41	0.88	21 107 **	9 777 **	11 330 **	18 435 **	8 999 **	XVII
0.98 **	59 **	59 **	58 **	0.97 **	58	61 **	54 **	0.90 **	71 **	72 **	71 **	0.98 **	78 365 **	35 634 **	42 731 **	50 169 **	25 588 **	XVIII
0.94 **	48 **	50 **	45 **	0.89 **	46	51	40	0.80	61 **	64 **	59 **	0.92 **	56 146 **	24 801 **	31 345 **	42 359 **	20 120 **	XIX
1.03	75	73	77	1.06	71	72 **	70 **	0.98 **	85	84	87	1.04	22 219 **	10 833 **	11 386 **	7 810 **	5 467 **	XX
0.99 **	100 **	100 **	99 **	0.99 **	99	99	100	1.01	102 **	103 **	102 **	0.99 **	1 693	1 047 **	646 **	809 **	495 **	XXI

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2011 para las tasas de transición, y al año escolar finalizado en 2012 para el número de matriculados, las tasas de escolarización y los demás indicadores que figuran en este cuadro. Los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 8
Personal docente en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR									ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Personal docente				Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²		Personal docente			Docentes formados (%) ¹			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en			
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
África Subsahariana																
Angola	...	...	18 ²	40 ²	45 ²	43 ²	48 ²	...	37 ²	...	...	94 ²	...	...	...	...
Benin	0.6	61	4	...	51 ²	63 ²	46 ²	28	27	16	23	42	20	47	47	47
Botswana	...	...	2 ²	98 ²	50 ²	46 ²	50 ²	...	13 ²	12	81	13 ²	76 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Burkina Faso	0.7 ^{**}	66 ^{**}	3	83	22	76	9	29 ^{**}	24	19	23	49	38	95	93	98
Burundi	0.2 ^{**}	99 ^{**}	1	82	55	19	63	28 ^{**}	35	12	54	40	53	94	...	...
Cabo Verde	0.8	100	1	100	32	...	32	25	20	3 ^{**}	62 ^{**}	3	67	92	90	93
Camerún	4	97	15	96	48	41	48	23	22	41	36	79	50	67	63	72
Chad	...	...	0.7	79	73	77	72	...	34	12	9	31	15	62	59	81
Comoras	0.05 ^{**}	94^{**}	...	...	...	...	...	26 ^{**}	...	2	26	4	28	55	...	...
Congo	0.6	100	2 ²	96 ²	94 ²	90 ²	94 ²	10	23 ²	7	37	14 ²	53 ²	87 ²	82 ²	91 ²
Côte d'Ivoire	2	83	4	92	100	100	100	22	19	43	20	56	27	100	100	100
Eritrea	0.3	97	1	98	53	55	53	36	38	6	35	8	41	91	91	91
Etiopía	2	93	14	70	86 ²	28 ²	100 ²	36	27	87	29	260	37	48	49	46
Gabón	0.5	98	...	...	...	...	...	30	...	5	48	13	53	...	...	...
Gambia	0.8	55	...	...	...	...	...	37	...	5	32	6	29	90	90	89
Ghana	18 ^{**}	92 ^{**}	42	83	35	31	36	28 ^{**}	36	80	32	123	37	52	44	66
Guinea	...	...	4 ²	53 ²	...	...	...	...	34 ²	16	25	37	30	75	72	81
Guinea Ecuatorial	0.4	36	...	...	...	...	...	43	...	1	28	3	40	49	47	52
Guinea-Bissau	0.2	73	0.3 ²	69 ²	26 ²	28 ²	25 ²	27	29 ²	3	20	5 ²	22 ²	39 ²	33 ²	59 ²
Kenya	47 ^{**}	64 ^{**}	93 ²	83 ²	77 ²	92 ²	74 ²	26 ^{**}	21 ²	148	42	153 ^{**2}	44 ^{**2}	97 ^{**2}	96 ^{**2}	98 ^{**2}
Lesotho	2	99	2 ²	...	...	...	...	19	24 ²	8	80	11	...	66	...	...
Liberia	6	19	...	...	...	...	...	18	...	10	19	25	14	56	55	63
Madagascar	...	...	7 ²	97 ²	51 ²	83 ²	50 ²	...	23 ²	43	58	100	56	95	96	94
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41 ^{**}	40 ^{**}	47 ^{**}	40 ^{**}	88 ^{**}	88 ^{**}	90 ^{**}
Malí	1 ^{**}	73 ^{**}	2	94	59	83	57	21 ^{**}	44	15 [*]	23 [*]	44	28	52	51	57
Mauricio	3	100	3	99	99	92	99	16	14	5	54	6	71	100	100	100
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	25	98	41	84	81	87
Namibia	1	88	...	...	...	...	...	27	...	13	66	14 ²	68 ²	96 ²	95 ²	97 ²
Niger	0.6	98	3	88	90	81	91	21	32	13	31	53	46	97	97	98
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	432	48	574 ²	48 ²	66 ²	61 ²	72 ²
República Centroafricana	...	...	0.5	88	...	...	...	...	44	...	...	8	18	57	55	69
República Democrática del Congo	2	88	10	95	23	...	...	25	25	155	21	297	27	90	...	...
República Unida de Tanzania	...	...	16 ²	54 ²	18 ²	7 ²	28 ²	...	57 ²	106	45	181	52	97	96	97
Rwanda	0.5	86	3	80	38	33	39	35	38	24	55	40	52	98	98	99
Santo Tomé y Príncipe	0.1	95	0.3 ²	94 ²	47 ²	77 ²	45 ²	28	19 ²	1	...	1	56	48 ²	47 ²	49 ²
Senegal	1	78	6	78	15 ²	22 ²	13 ²	19	25	21	22	52	31	48 ²	51 ²	40 ²
Seychelles	0.2	100	0.2	100	99 ²	...	...	16	17	0.7	85	1	88	99 ²	...	...
Sierra Leona	0.9	83	2	82	42	32	45	19	17	15	38	38	25	48	43	64
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	...	...	...	...	...	...	...	...	...	227	78	232 ²	77 ²	87 ²	93 ²	86 ²
Sudán del Sur	...	...	2	57	39	32	44	...	36	...	...	29 ^{**}	12 ^{**}	44^{**}	...	...
Swazilandia	...	...	2	98	51	56	51	...	12	6	75	8	71	78	75	80
Togo	1	97	2	94	54	42	54	17	33	23	13	33	14	71	71	67
Uganda	...	...	20 ²	83 ²	...	...	...	...	25 ²	110	33	170	...	95	...	...
Zambia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26 ^{**}	49 ^{**}	48 ^{**}	51^{**}	...	...	...
Zimbabue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
Alemania	...	...	230 ²	98 ²	...	...	...	...	10 ²	221	82	242 ²	86 ²	...	...	...
Andorra	...	...	0.2	92	100	100	100	...	13	...	...	0.4	79	100	100	100
Austria	14	99	20	99	...	...	...	...	16	29	89	30	90	...	...	...
Bélgica	27	92	31 ²	98 ²	...	...	...	15	14 ²	65 ^{**}	78 ^{**}	66 ²	81 ²	...	...	...
Canadá	30	68^{**}	...	...	...	...	...	...	17	141	68^{**}	...	...	...	...	...
Chipre	1.0	99	1 ²	100 ²	...	...	...	...	19	4	67	4 ²	83 ²	...	...	...
Dinamarca	45	92	...	...	...	...	...	...	6	37	63	...	...	...	...	...
España	68	93	156	95	...	...	...	...	17	172	68	224	75	...	...	...
Estados Unidos de América	327	95	541 ²	94 ²	...	...	...	...	22	1 618	86	1 795 ²	87 ²	...	...	...
Finlandia	10	96	15	97	...	...	...	...	12	22	71	25	79	...	...	...
Francia	128	78	128	83	...	...	...	...	19	209	78	238	83	...	...	...
Grecia	9	100^{**}	...	...	...	...	...	...	16	48	57^{**}	...	...	...	...	...
Irlanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	85	33	85	...	...	...
Islandia	3	98	2 ²	96 ²	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...
Israel	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50 ^{**}	85 ^{**}	62 ²	85 ²	...	...	...
Italia	119	99	...	...	...	...	...	...	13	254	95	...	...	...	...	...
Luxemburgo	0.9 ^{**}	97 ^{**}	1 ²	98 ²	...	...	...	15 ^{**}	11 ²	3	67	4 ²	74 ²	...	...	...
Malta	0.9	99	0.6 ²	100 ²	...	...	...	...	14 ²	2	87	2 ²	85 ²	...	...	...
Monaco	0.04	100	...	...	...	...	...	...	25	0.09	87	...	...	...	...	...
Noruega	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países Bajos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	14	...	18 ²	97 ²	...	...	...	...	16	61	82	68 ²	80 ²	...	...	...
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	51	95	64 ²	95 ²	...	...	...	...	23	249	81	252 ²	87 ²	...	...	...
San Marino	0.1	99	0.1	96	...	...	...	...	8	0.2	91	0.2	92	...	...	...
Suecia	36	97	...	...	...	...	...	...	9	62	80	62	82	...	...	...
Suiza	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA PRIMARIA				ENSEÑANZA SECUNDARIA										Países o territorios				
Proporción alumnos/docente ²		Proporción alumnos/docente ²		Personal docente, total secundaria			Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²								
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en			Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria					
1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011					
Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Total	Hombres					
...	46 ²	...	...	16 ^{**}	33 ^{**}	22 ²	...	...	...	...	37 ²	...	43 ²	18 ^{**}	39 ²	África Subsahariana	
53	44	94	...	10	12	...	...	...	...	27	...	15	...	23	...	Angola	
27	25 ^y	26 ^y	...	9	45	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Benin	
47	48	51	...	6 ^{**}	...	26	17	48	48	52	29 ^{**}	...	23 ^{**}	28 ^{**}	26	Botswana		
46	48	51	...	...	...	13	20	72	77	53	...	...	...	...	29	Burkina Faso	
29 ^{**}	23	25	...	2	41	4	41	81 ²	79 ²	85 ²	...	18	...	16	24	Burundi		
52	45	68	...	28 ^{**}	22 ^{**}	65	28	29	26	36	...	...	...	33 ^{**}	24	Cabo Verde	
68	63	101	...	4	5	14	7	...	...	...	41	44	23	20	34	Camerún	
35	28	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	Chad	
60	49 ²	57 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comoras	
45	49	49	...	20^{**}	...	...	...	...	...	...	34 ^{**}	...	21 ^{**}	...	29 ^{**}	Congo	
47	40	44	...	2	12	6	15	71	70	77	55	42	45	37	51	Côte d'Ivoire		
67	55	115	...	...	...	113	26	...	...	...	28	44	...	27	...	Eritrea	
49	25	...	...	3 ^{**}	16^{**}	...	...	...	...	...	28 ^{**}	...	28 ^{**}	...	28 ^{**}	Etiopía	
37	38	42	...	...	...	...	...	...	...	...	24	38	...	...	...	Gabón	
30	33	63	...	52	22	124	25	72	68	82	20	16	19	22	20	Gambia		
47	44	58	...	...	...	22	6	...	...	...	31	34 ^{**}	...	27 ^{**}	...	Ghana	
57	28	57	...	0.9	5	...	...	...	...	...	25	...	15	...	23	Guinea	
44	52 ²	133 ²	...	2 ^{**}	6^{**}	...	...	...	...	...	17	...	17 ^{**}	...	15 ^{**}	Guinea Ecuatorial	
32	47 ^{**y}	48 ^{**y}	...	68 ^{**}	39 ^{**}	108 ^{**y}	41 ^{**y}	93 ^{**y}	94 ^{**y}	91 ^{**y}	...	33 ^{**y}	...	27 ^y	29 ^{**}	30 ^{**y}	Guinea-Bissau	
44	34	51	...	3	51	5 ^{**2}	56 ^{**2}	...	...	...	...	...	...	...	22	24 ^{**2}	Kenya
39	27	48	...	7	16	...	...	...	...	...	17	14	18	...	17	...	Lesotho
47	43	45	...	...	...	44 ^y	45 ^y	...	...	...	...	25 ^y	...	18 ^{**y}	...	23 ^{**y}	Liberia
63 ^{**}	76 ^{**}	86 ^{**}	...	9 ^{**}	32 ^{**}	17 ^{**}	28 ^{**}	59 ^{**}	54 ^{**}	73^{**}	...	...	...	60 ^{**}	42 ^{**}	Madagascar	
62 ⁺	48	92	...	8 [*]	14 ⁺	33	11	...	...	...	31 [*]	38	24	13	28 ⁺	25	Malawi
26	20	20	...	5	47	8 ²	58 ²	...	...	...	...	...	...	...	20	...	Mali
61	55	66	...	...	...	22 ^{**}	19 ^{**}	84 ^{**}	83 ^{**}	87^{**}	...	...	...	...	...	...	Mauricio
32	30 ²	31 ²	...	5	46	...	...	...	...	...	25	...	21	...	24	...	Mozambique
41	39	40	...	4	18	9	21	17 ²	17 ²	17 ²	34	42	12	30	24	40	Namibia	
41	36 ²	45 ²	...	129	36	274 ²	46 ²	66 ²	63 ²	69 ²	...	31 ²	...	36 ²	30	33 ²	Níger	
...	81	141	...	...	...	2	12	...	...	...	...	...	...	...	...	67	República Centroafricana
26	37	42	...	...	...	249	...	33 ²	33 ²	32 ²	...	...	...	...	15	15	República Democrática del Congo
46	46	47	...	...	...	80	28	...	...	...	...	...	...	...	...	26	República Unida de Tanzania
54	58	59	...	6	21	21	28	...	...	...	...	...	...	...	23	24	Rwanda
36	29	54 ^y	...	...	...	0.6	20 ^{**}	45	43 ^{**}	49 ^{**}	...	19	...	21	...	20	Santo Tomé y Príncipe
49	33	70 ²	...	9	15	30 [*]	18 [*]	37	...	20	...	27	27 [*]	Senegal	
15	13	14 ^y	...	0.6	54	0.6	58	91	...	...	14 ^{**}	...	14 ^{**}	...	14	12	Seychelles
37	31	65	...	6	27	...	...	...	...	...	23	19	34	...	27	...	Sierra Leona
...	Somalia
35	31 ^y	35 ^y	...	145	50	187 ^y	55 ^y	...	...	...	...	...	...	...	29	25 ^y	Sudáfrica
...	50 ^{**}	113^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48^{**}	...	...	...	...	Sudán del Sur
33	29	37	...	3	...	6	48	75	76	73	...	...	...	...	17	16	Swazilandia
41	42	58	...	7	13	21	...	...	...	...	44	34	20	16	35	26	Togo
57	48	50	...	37	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Uganda
61 ^{**}	63^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 ^{**}	32^{**}	...	...	...	...	Zambia
...	Zimbabwe
17	13 ²	...	...	533	51	594 ²	59 ²	...	...	...	15	12 ²	16	15 ²	15	13 ²	América del Norte y Europa Occidental
...	10	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	...	...	Alemania
13	11	...	...	73	57	75	63	...	...	...	9	8	12	11	10	10	Andorra
12 ^{**}	11 ²	...	...	105	57	...	...	...	...	...	...	7 ²	...	...	10	...	Austria
17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ^y	...	...	Bélgica
18	14 ²	...	...	5	51	7 ²	64 ²	...	...	...	...	10 ²	...	10 ²	13	10 ²	Canadá
10	...	...	...	44	45	...	...	...	...	...	10	...	9	...	10	...	Chipre
15	12	...	...	277	52	294	55	...	...	...	11	...	11	12	11	...	Dinamarca
15	14 ²	...	...	1504	56	1758 ²	61 ²	...	...	...	16	13 ²	14	14 ²	15	14 ²	España
17	14	...	...	39	64	44	65	...	...	...	10	9	14	10	12	10	Estados Unidos de América
19	18	...	...	495	57	464	59	...	...	...	13	14	11	11	12	13	Finlandia
14	...	...	...	75	56^{**}	...	...	...	...	...	10	...	10	...	10	...	Francia
22	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlanda
13 ^{**}	13 ²	...	...	61 ^{**}	70 ^{**}	71 ^{**y}	73 ^{**y}	...	...	...	12 ^{**}	11 ^{**y}	9	9 ^y	10 ^{**}	10 ^{**y}	Islandia
11	...	...	...	422	65	...	...	...	...	...	10	...	11	...	11	...	Israel
12	9 ²	...	...	3	38	5 ²	52 ²	...	...	...	...	11 ²	...	7 ²	12	8 ²	Italia
20	14 ²	...	...	4	48	4 ²	60 ²	...	...	...	9	8 ²	38	15 ²	11	9 ²	Luxemburgo
22	...	...	...	0.3	59	...	...	...	...	...	15	...	8	...	10	...	Malta
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	107 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	14 ²	Noruega
13	11 ²	...	...	85	68	98 ²	69 ²	...	...	...	17	8 ²	9	7 ²	10	7 ²	Países Bajos
19	18 ²	...	...	355	56	...	...	...	...	...	11	...	14	...	15	...	Portugal
5	6	...	...	...	...	0.1	76	...	...	...	5	...	...	...	...	16	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
12	9	...	...	63	56	73	59	...	...	...	12	9	17	10	15	10	San Marino
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suecia
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suiza

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR									ENSEÑANZA PRIMARIA						
	Personal docente				Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²		Personal docente				Docentes formados (%) ¹		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
América Latina y el Caribe																
Anguila	0.03	100	0.03	100	74	.	74	18	14	0.07	87	0.1	75	71	14	90
Antigua y Barbuda	0.3	100	0.3	100	58	.	58	6	9	0.7	79	0.7	91	65	55	66
Antillas Neerlandesas	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	1	86	...	...	...	...	...
Argentina	50	96	...	...	...	...	...	24	...	221	88	...	...	...	...	...
Aruba	0.1	100	0.1	98	99	100	99	26	19	0.5	78	0.6	85	100	99	100
Bahamas	0.2	97	...	...	...	...	...	9	...	2	63	2 ²	92 ²	92 ²	...	...
Barbados	0.3 **	93 **	0.3	96	47 *	21 *	48 *	18 **	16 *	1 **	76 **	2	78	55 *	51 *	57 *
Belize	0.2	98	0.4	98	16	70	14	19	16	2	64	2	73	48	45	48
Bermudas	0.06	100	0.06	100	100	.	100	7	6	0.5	89	0.5	91	100	100	100
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5	93	...	...	...	...	...	42	...	60 **	61 **	...	...	...	...	...
Brasil	304	98	409	97	...	...	...	19	17	807	93	775	90	...	...	...
Chile	19	99	57	99	...	...	...	24	9	56	77	69	78	...	...	...
Colombia	59	94	51	96	100	100	100	18	26	215	77	179	79	100	100	100
Costa Rica	4	97	8	94	81	66	82	21	14	21	81	29	80	91	92	91
Cuba	26	98	30	100	100	.	100	19	13	91	79	91	78	100	100	100
Dominica	0.1	100	0.2	100	...	...	...	18	11	0.6	75	0.5	86	58	38	61
Ecuador	13	88	37	84	78	69	80	15	12	83	68	117	71	84	81	85
El Salvador	...	...	9	89	92	73	95	...	24	...	...	31	73	96	93	97
Granada	0.2	96	0.2 ²	100 ²	45 ²	.	45 ²	18	14 ²	0.8	76	0.9 ²	79 ²	65 ²	...	...
Guatemala	12	...	26 ²	91 ²	...	...	...	26	21 ²	48	...	99 ²	66 ²	...	...	...
Guyana	2	99	2	100	63	62	63	18	15	4	86	4	88	68	60	69
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	...	9 ^y	94 ^y	...	...	...	19	27 ^y	32	...	37 ^y	73 ^y	...	...	...
Islas Caimán	0.05	96	...	...	...	...	...	9	...	0.2	89	0.3	85	95	98	94
Islas Turcas y Caicos	0.06 **	92 **	...	...	...	...	...	13 **	...	0.1 **	92 **	...	...	...	...	...
Islas Virgenes Británicas	0.03 **	100 **	0.1	100	...	...	...	13 **	11	0.2	86	0.3	93	...	...	...
Jamaica	6	...	6 ²	97 ²	...	...	...	24	25 ²	10 **	...	15 ²	91 ²	...	...	...
México	150	94	185	96	82 ²	...	...	22	25	540	62	531	67	96 ²	...	...
Montserrat	0.01	100	0.01 ^y	100 ^y	79 ^y	.	79 ^y	12	9 ^y	0.02	84	0.04 ^y	97 ^y	59 ^y	- ^y	61 ^y
Nicaragua	6	97	10 ²	96 ²	33 ²	32 ²	33 ²	26	21 ²	24	83	31 ²	77 ²	75 ²	61 ²	79 ²
Panamá	3	98	5	94	48	6	50	19	19	15	75	19	76	92	93	91
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Perú	26	98	76	95	...	...	...	39	18	151	62	188	66	...	...	...
República Dominicana	8	95	10	94	95	90	96	24	24	42	75	51	78	85	70	89
Saint Kitts y Nevis	...	...	0.09	100	...	...	...	...	20	0.4	83	0.5	88	64	56	65
San Vicente y las Granadinas	...	...	0.4 ^y	100 ^y	...	...	...	...	8 ^y	1 **	71 **	0.9 ²	78 ²	84 ²	76 ²	87 ²
Santa Lucía	0.3 **	100 **	0.3	100	...	...	...	13 **	10	1	83	1	87	87	76	88
Suriname	0.7	99 **	0.7	90	...	...	...	22	25	3 **	82 **	5	94	100 ^y	100 ^y	100 ^y
Trinidad y Tobago	2 **	100 **	...	...	...	...	...	13 **	...	8	76	7 ^{*,2}	79 ^{*,2}	88 ^{*,2}	59 ^{*,2}	96 ^{*,2}
Uruguay	3	98 **	5 ²	...	...	...	...	31	26 ²	18	92 **	25 ²	...	...	...	...
Venezuela (República Bolivariana de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central																
Armenia	8	...	6	100	79	100	79	7	9	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaiyán	12	100	11	99	92	85	92	7	9	37	83	43	89	100	100	100
Georgia	7	100	...	...	...	...	...	11	...	18	95	35 ^{*,2}	86 ^{*,2}	95 ^{*,y}	92 ^{*,y}	95 ^{*,y}
Kazajstán	19	...	64	98	...	...	...	9	10	65 **	97 **	62	98	...	...	...
Kirguistán	3	100	3	99	46	48	46	18	27	19	95	16	98	70	70	70
Mongolia	3	100	5	98	93	84	93	25	26	8	93	9	96	99	98	99
Tayikistán	5	100	5	100	87	.	87	11	13	31	60	29	75	94	94	94
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	66	96	56	96	100	100	100	9	9	123	84	125	87	100	100	100
Asia Meridional y Occidental																
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122	31	...	...	...
Bangladesh	68	33	...	...	...	...	...	27	...	...	...	458	54	58	60	56
Bhután	0.01	31	0.2	93	...	...	...	22	11	2	32	5	40	...	...	...
India	504	...	...	...	...	...	...	35	...	3 135 *	33 *	...	...	...	...	...
Irán, República Islámica del3	9	98	...	...	...	...	...	23	...	315	54	278 ^y	57 ^y	...	...	...
Maldivas	0.4	90	0.7	88	50	3	56	31	25	3	60	3	72	81	84	80
Nepal	11 **	32 **	45	90	85	51	89	24 **	23	92	23	174	42	93	93	92
Pakistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	424 **	45 **	453	48	83	91	74
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	72	85	82	...	...
Asia Oriental y el Pacífico																
Australia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105 **	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	0.6 *	83 *	0.7 ²	97 ²	73 ²	95 ²	72 ²	20 *	20 ²	3 *	66 *	4	76	88	94	87
Camboya	3	98	4	95	97	...	...	24	27	46	39	47	48	99	...	...
China	875	94	1286	97	...	...	...	27	23	5 860	51	5 939	58	...	...	...
Fiji	0.3	99	...	...	...	...	...	21	...	4	56	3	61	100	100	100
Filipinas	18	92 **	...	...	...	...	...	33	...	360	87	435 ^y	90 ^y	...	...	...
Indonesia	118 **	98 **	387	98	...	...	...	17 **	10	1 256 **	54 **	1 923	64	...	...	...
Islas Cook	0.03	100	0.03	97	70	100	69	14	16	0.1	86	0.1	...	97	...	...
Islas Marshall	0.1	...	...	...	...	...	...	11	...	0.6	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	...	...	1 ²	87 ²	31 ²	20 ²	33 ²	...	19 ²	3	41	5 ²	45 ²	58 ²	59 ²	57 ²
Japón	96	...	109 ²	...	...	...	...	31	27 ²	367	...	399 ²	...	...	...	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA PRIMARIA				ENSEÑANZA SECUNDARIA										Países o territorios		
Proporción alumnos/docente ²		Proporción alumnos/docente ²		Personal docente, total secundaria				Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²					
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en					
1999	2011	1999	2011	1999		2011		1999	2011	1999	2011	1999	2011		1999	2011
Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres										
22	15	21	0.1 **	63 **	0.1	68	57	50	61	...	...	...	...	15 **	9
19	15	22	0.4	71 **	0.7	71	47	55	44	12	...	16	...	13	12	
20	...	...	1	53	...	...	...	...	...	12	...	21	...	15	...
21	...	...	311	69	...	...	...	...	...	11	...	12	...	11	...
19	15	15	0.4	49	0.5 ²	59 ²	96 ²	96 ²	96 ²	...	...	...	...	16	14 ²
14	14 ²	15 ²	2 **	...	3 ²	76 ²	89 ²	...	...	16 **	12 ²	16 **	12 ²	16 **	12 ²
18 **	13 *	24 *	1 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...
23	22	46	1.0	64	2	60 **	36	30	40	23	17 **	23	14 **	23	16	
9	9	9	0.6	67	0.7	67	100	100	100	8	6	7	6	7	6	
25 **	...	...	39 **	52 **	...	...	...	...	...	24 **	...	20	...	21 **	...
26	21	...	...	...	1431	66	...	...	...	23	18	...	15	...	16
32	22	...	45	62	71	62	...	...	...	32	22	27	21	29	21
24	28	28	200	49	201	51	97	97	98	...	27	...	23	18	26	
27	17	19	13	53	28	60	90	90	89	20	15	19	14	20	15	
12	9	9	65	60	88	55	100	100	100	12	10	10	8	11	9	
20	16	28	0.4 **	68 **	0.5	72	41	38	42	21 **	15	15 **	9	19 **	12	
23	18	22	68 **	49 **	136	54	75	69	79	13 **	12	14 **	10	14 **	11	
...	29	31	...	...	25	53	91	89	94	...	25	...	23	...	24
20	16 ²	25 ²	...	...	0.7 ²	62 ²	25 ²	49 ²	11 ²	...	...	...	...	...	15 ²
38	27 ²	...	33	...	77 ²	45 ²	...	...	...	15	15 ²	11	12 ²	13	14 ²
27	25	36	...	...	4	69	57 ²	49 ²	61 ²	...	21	...	20	...	21
...	
34	34 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	12	13	0.2	46	0.4	48	100	100	99	11	9	7	9	9	9	
18 **	...	...	0.1 **	62 **	...	...	...	...	...	9 **	...	9 **	...	9 **	...
18	12	...	0.2	63	0.2	64	...	...	...	6	9	10	7	7	8
34 **	21 ²	...	12 **	...	18 ²	73 ²	...	...	...	18 **	...	20 **	...	19 **	15 ²
27	28	29 ²	519	44	670	49	91 ²	91 ²	...	18	19	14	16	17	18	
21	13 ^y	22 ²	0.03	62 **	0.03 ^y	74 ^y	44 ^y	29 ^y	50 ^y	10 **	15 ** ^y	10 **	11 ** ^y	10	13 ^y	
34	30 ²	40 ²	10 *	56 *	15 ²	55 ²	53 ²	45 ²	59 ²	31 *	...	31 **	...	31 **	31 ²	
26	23	25	14	55	19	60	87	87	88	17	16	15	13	16	15	
...	...	...	39	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
29	20	...	105	89	160	44	...	...	...	22	...	22	...	22	16
31	25	30	...	...	31	67	79	74	82	...	29	28	29	...	29
19	13	21	0.3	56	0.5	64	56	55	56	...	11	...	7	14	9	
19 **	16 ²	19 ²	0.4	57	0.7 ²	64 ²	63 ²	63 ²	63 ²	24 **	18 ²	24 **	15 ²	24 **	17 ²	
24	18	20	0.7	65	1.0 *	70 *	65 *	60 *	67 *	...	15 *	...	16 *	17	15 *	
20 **	15	15 ^y	3 **	63 **	4	72	100 ^y	100 ^y	100 ^y	17 **	14	13 **	11	15 **	13	
21	18 ^{*.2}	20 ^{*.2}	6 **	59 **	...	...	...	...	...	22 **	12 ^{*.2}	19 **	...	21 **	...
20	14 ²	...	19	72	25 ²	...	...	...	...	12	10 ²	23	14 ²	15	11 ²
...	
...	...	...	...	...	42 ²	84 ²	99 ²	98 ²	99 ²	...	...	...	...	...	7 ²
19	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17	8 ^{*.2}	9 ^{*.y}	59	76	45 ^{*.y}	86 ^{*.y}	95 ^{*.y}	92 ^{*.y}	95 ^{*.y}	9	8 ^{*.y}	5	8 ^{*.y}	7	8 ^{*.y}	
19 **	16	...	177 **	83 **	191	85	...	...	...	...	...	...	...	11 **	9
24	25	36	48	68	44 ²	83 ²	85 ²	77 ²	86 ²	...	...	...	...	13	15 ^{*.2}
32	29	30	11	69	19 ²	73 ²	98 ²	96 ²	98 ²	19	...	17	...	19	14 ²	
22	23	25	47	43	68	46	...	...	...	...	...	...	...	16	15
...	
21	16	16	307	57	329	62	100	100	100	...	...	...	...	11	13
...	
...	45	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...
...	40 *	70 *	265	13	377	22	54	53	57	43	33	32	28	37	31	
42	24	...	0.6	32	3	39	...	...	...	35	23	27	14	32	20
35 *	...	...	1995 **	34 **	4 252 ²	40 ²	...	...	...	...	31 ²	...	21 ²	34 **	25 ²
25	20 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	12	15	0.9	25	...	...	...	...	...	18	8	9	...	17	...
39	28	30	40	9	102	22	...	...	...	38	37	24	23	32	30
33 **	40	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
26	24	29	...	...	149	...	82	...	...	21	17	...	18	...	17
...	
18 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14 *	11	13	3	48	5	65	91	90	91	12 *	...	10 *	...	11	10	
53	47	48	20	29	...	...	...	...	...	18	24 ²	24	...	20	...
22	17	...	4 763	41 **	6 431	49	...	...	...	18	14	16	16	17	15
28	31	31	5	47	4	50	100	100	100	...	...	...	...	21	26
35	31 ^y	...	150	76	194 ^y	76 ^y	...	...	...	41	39 ^y	21	25 ^y	34	35 ^y
22 **	16	...	1 040	40	1407	54	...	...	...	15	14	13	16	14	15
18	16	16	0.1	...	0.1	57	88	80	95	...	...	...	...	14	14
15	...	...	0.3	...	...	...	...	...	...	28	...	18	12 ^y	22	...
19	25 ²	43 ²	1	33	1 ²	29 ²	71 ²	71 ²	71 ²	...	33 ²	...	22 ²	13	28 ²	
21	18 ²	...	630	...	614 ²	...	...	...	...	16	14 ²	13	11 ²	14	12 ²

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR								ENSEÑANZA PRIMARIA							
	Personal docente				Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²		Personal docente				Docentes formados (%) ¹		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	0.6	62	...	...	...	...	...	...
Macao, China	0.5	100	0.6	98	92	82	92	31	2	87	2	87	86	72	88	...
Malasia	21	100	45 ²	97 ²	...	...	...	27	143	66	232 ²	69 ²	...	...	...	...
Micronesia, (Estados Federados de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	2	...	9 ²	97 ²	59 ²	56 ²	59 ²	22	155	73	182 ²	84 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...
Nauru	0.1	98	...	...	...	...	...	13	0.07	92	...	...	...	...	...	...
Niue	0.01	100	...	...	...	...	...	10	0.02	100	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelandia	7	98	10 ²	98 ²	...	...	...	15	20	82	24 ²	84 ²	...	...	...	...
Palau	0.1	98	...	...	...	...	...	10	0.1	82	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	16 ^{**}	39^{**}	...	...	...	...	...	...
República de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	122	67	158 ²	78 ²	...	...	...	...
República Democrática Popular Lao	2	100	5	97	97	90	98	18	27	43	34	52	94	98	90	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0.1 ^{**}	94 ^{**}	0.3	96	...	...	...	42 ^{**}	1 ^{**}	71 ^{**}	1.0 ²	77 ²	...	...	...	...
Singapur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17 ^y	81 ^y	94 ^y	93 ^y	95 ^y	...
Tailandia	111	79	95	78	...	...	...	25	298	63	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	3	30 ^{**}	8	40	...	...	...	...
Tokelau	0.01	100	...	...	...	...	...	11	0.03	76	...	...	...	...	...	...
Tonga	0.1	100	...	...	...	...	...	18	0.8	67	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	0.04	100	...	...	...	...	...	18	0.07	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0.8	99	0.8 ²	94 ²	...	...	...	10	1	49	2 ²	54 ²	...	...	...	...
Viet Nam	94	100	159	...	99	...	...	23	337	78	359	77	99	99	99	...
Estados Árabes																
Arabia Saudita	1	93	19	74	...	...	...	28	170	46	145	55	...	...	...	...
Argelia	...	...	20 [*]	100 [*]	10 [*]	304 [*]	50 [*]
Bahrein	0.7	100	2	100	46	-	46	21	4 ^{**}	72^{**}	...	...	...	...	...	...
Djibouti	0.0	100	0.08 ^y	75 ^y	100 ^y	100 ^y	100 ^y	28	1.0	28	2	25	100	100	100	...
Egipto	17 ^{**}	99 ^{**}	33 ²	98 ²	...	...	...	22 ^{**}	353 ^{**}	53 ^{**}	380 ²	53 ²	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	3	100	7	98	100	100	100	19	17	73	20	87	...	...	...	...
Iraq	5	100	...	...	...	...	...	15	170	72	...	...	...	...	...	...
Jordania	3	100	5 ²	100 ²	100 ²	100 ²	100 ²	22	...	...	...	...	...	...	...	...
Kuwait	4	100	7	100	72	-	73	15	10	73	26	90	78	55	80	...
Libano	11 ^{**}	95 ^{**}	10	99	...	...	...	13 ^{**}	29 ^{**}	83 ^{**}	32	87	...	...	...	...
Libia	1	100	...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	40	40	38	69	100	100	100	20	123	39	155	52	100	100	100	...
Mauritania	...	...	...	...	...	...	...	...	7	26	14	36	100	100	100	...
Omán	...	...	2 ^y	99 ^y	100	...	100	...	12	52	...	...	...	...	...	...
Palestina	3	100	5	100	100 ^y	100 ^y	100 ^y	29	10	54	16	70	100	100	100	...
Qatar	0.4 ^{**}	96 ^{**}	2	97	29	69	28	21 ^{**}	5	75	8	92	43 ^{**2}	80 ^{**2}	38 ^{**2}	...
República Árabe Siria	5	96	9	95	...	...	...	24	110	65^{**}	...	...	...	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	4	95	...	...	...	...	...	20	60	50	59	56	...	...	...	...
Yemen	0.8	93	2	97	...	...	...	17	103 ^{**}	20 ^{**}	120	27	...	...	...	...
Sudán (antes de la secesión)	13	84	...	100 ^y	71 ^y	...	71 ^y	27	117 ^{**}	52 ^{**}	124 ^{**y}	61 ^{**y}	60 ^{**y}	64 ^{**y}	57 ^{**y}	...
Europa Central y Oriental																
Albania	4	100	4	100	...	...	...	20	13	75	11	83	...	...	...	...
Belarrús	54	...	45	99	61	41	62	5	32	99	24	...	100	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	19	...	18 ²	100 ²	...	...	...	11	23	...	15 ²	94 ²	...	...	...	...
Croacia	6	100	8 ²	99 ²	...	...	...	13	11	89	12 ²	92 ²	...	...	...	...
Eslovaquia	16	100	12	100	...	...	...	10	17	93	14	89	...	...	...	...
Eslovenia	5	99 [*]	6	98	...	...	...	11	6	96	6	97	...	...	...	...
Estonia	7	100	8 ²	100 ²	...	...	...	8	8	86 ^{**}	6 ²	93 ²	...	...	...	...
Federación de Rusia	642	100 [*]	607 ^y	96 ^y	...	...	...	7	367	98	278 ^y	98 ^y	...	...	...	...
Hungría	32	100	30	100	...	...	...	12	47	85	37	96	...	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	3	99	2 ²	99 ²	...	...	...	10	6	66	7 ²	79 ²	...	...	...	...
Letonia	7	99	7	100	...	...	...	9	9	97	10	93	...	...	...	...
Lituania	13	99	12	99	...	...	...	7	13	98	9	96	...	...	...	...
Montenegro	0.6	...	1	94	...	...	...	20	...	...	5	74	...	...	...	...
Polonia	74	...	59 ²	98 ²	...	...	...	12	289	83	240 ²	84 ²	...	...	...	...
República Checa	17	100 ^{**}	24	100	...	...	...	18	36	85	25	97	...	...	...	...
República de Moldova	10	100	12	100	...	...	91	9	12	96	9	98	...	...	...	...
Rumania	37	100	38 ²	100 ²	...	...	...	17	69	86	52 ²	86 ²	...	...	...	...
Serbia	8	98 ^{**}	12	99	76	75	76	21	...	...	19	84	70	46	75	...
Turquia	17	...	43 ²	95 ²	...	...	...	15	...	...	...	...	...	...	...	...
Ucrania	143	100	141	99	...	...	...	8	107	98	99	99	100	...	...	...

Cuadro 8

ENSEÑANZA PRIMARIA				ENSEÑANZA SECUNDARIA										Países o territorios				
Proporción alumnos/docente ²		Proporción alumnos/docente ²		Personal docente, total secundaria				Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²							
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria			
1999	2011	1999	2011	1999		2011		1999		2011		1999	2011		1999	2011	1999	2011
Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total		Hombres	Mujeres	Total	Hombres
25	...	...	...	0.4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
31	15	17	...	1	56	3	59	72	63	78	24	16	21	14	23	15	...	
20	13 ²	...	...	120**	62**	191 ²	67 ²	...	...	...	18**	...	18**	...	18**	14 ²	...
...	
31	28 ²	28 ²	...	68	76	84 ²	85 ²	99 ²	99 ²	99 ²	28	36 ²	38	28 ²	30	34 ²	...	
21	...	...	...	0.04	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...
16	...	...	...	0.02	44	...	...	...	...	...	6	...	20	...	11	...	...
18	14 ²	...	...	28	58	35 ²	62 ²	...	...	...	18	15 ²	13	14 ²	15	15 ²	...
15	...	...	...	0.2	51	...	...	...	...	...	14	...	12	...	13	...	...
35**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	21 ²	...	...	189	41	225 ²	55 ²	...	...	...	22	19 ²	22	16 ²	22	18 ²	...
31	27	29	...	12	40	25	48	...	...	...	20	19	22	21	20	20	...
...	
24**	30 ²	...	...	1**	57**	1 ²	58 ²	...	...	...	26**	24 ²	17	20 ²	20**	21 ²	...
...	17 ^y	18 ^y	...	...	...	16 ^y	66 ^y	92 ^y	90 ^y	93 ^y	...	15 ^y	...	15 ^y	...	15 ^y	...
21	...	...	...	169**	53**	246	51	...	...	...	23**	22	25**	18	24**	20	...
62	31	...	...	2	...	4	29	...	...	...	30	25	25	23	28	24	...
10	...	...	...	0.01	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	...
21	...	...	...	1.0**	48**	...	...	...	...	...	15**	...	13**	...	15**	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...	...	...	...	...	...
24	22 ²	...	...	0.4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...
30	20	20	...	...	...	...	...	...	...	...	29	16	...	...	...	...	...
...	
28	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	11*	...	...	...	...	264**y	52**y	...	...	...	...	11**y	...	12**y	...	11**y	...
18**	...	...	...	4**	52**	...	...	...	...	...	15**	...	13**	...	14**	...	...
40	35	35	...	1	22	2	24	100	...	...	26	32	16	20	23	27	...
22**	28 ²	...	...	491**	40**	549 ^y	44 ^y	...	...	...	21**	16 ^y	13**	8 ^y	17**	12 ^y	...
16	17	...	...	16	55	29	58	100	100	100	14	16	10	9	12	12	...
21	...	...	...	62	69	...	...	...	...	...	22	...	16	...	20	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	...	...	...
13	9	11	...	22**	56**	34	54	75	70	79	12**	8	9**	7	11**	8	...	
14**	14	...	...	43**	52**	42	58	...	...	...	9**	11	8**	8	9**	9	...
...	
28	26	26	...	88**	33**	...	...	...	...	...	19**	...	14**	18**y	17**	...	...
47	39	39	...	2	10	...	...	...	...	...	...	38**y	...	26**	...	...	...
25	...	...	...	13	50	...	...	...	...	...	19	...	16	20 ^y	18	...	...
38	26	26	...	18	47	34	51	100	100	100	26	21	19	18	25	20	...	
13	11	28**2	...	4**	57**	7	55	67	72	62	13**	9	8**	12	10**	10	...	
25	...	...	...	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	19	...	...
...	
24	17	...	...	56**	40**	85	51	...	...	...	23**	...	15**	...	19**	14	...
22**	30	...	...	48**	19**	102	29	...	...	...	22**	11	21	59	22**	16	...
24**	38**y	64**y	...	52**	49**	83**y	55**y	61**y	63**y	59**y	24**	28**y	20	17 ^y	22**	22**y	...	
...	
23	20	...	...	22	54	23	63	...	...	...	16	14	18	18	16	15	...
20	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	...	...	...
18	17 ²	...	...	56	...	44 ²	79 ²	...	...	...	13	12 ²	12	12 ²	13	12 ²	...
19	14 ²	...	...	33	64	48 ²	69 ²	...	...	...	14	9 ²	11	7 ²	12	8 ²	...
19	15	...	...	54**	72**	45	74	...	...	...	13	11	12**	12	13**	12	...
14	17	...	...	17	69	15	73	...	...	...	14	7	13	11	13	9	...
16	12 ²	...	...	11	81**	11 ²	77 ²	...	...	...	11	8 ²	10	9 ²	10	9 ²	...
18	18 ^y	...	...	...	...	1136 ^y	81 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^y	...
11	11	...	...	100	71	88	71	...	...	...	11	10	9	10	10	10	...
22	16 ²	...	...	13	49	17 ²	56 ²	...	...	...	16	11 ²	16	14 ²	16	12 ²	...
15	11	...	...	25	80	16	82	...	...	...	10	8	10	9	10	8	...
17	12	...	...	38	...	38	81	...	...	...	...	9	...	8	11	9	...
...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...
11	9 ²	...	...	301	66	273 ²	70 ²	...	...	...	11	12 ²	15	9 ²	13	10 ²	...
18	19	...	...	93	66	71	66	...	...	...	13	11	9	12	11	11	...
21	15	...	...	33	72	29	77	...	...	...	13	9	12	11	13	10	...
19	16 ²	...	...	177	64	146 ²	68 ²	...	...	...	12	10 ²	13	15 ²	13	12 ²	...
...	15	22	...	...	...	62	64	44	34	50	...	9	14	10	...	9	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	18 ²	...	...	...
20	16	16	...	400	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	...	...

Cuadro 8 (continuación)

Países o territorios	ENSEÑANZA PREESCOLAR								ENSEÑANZA PRIMARIA							
	Personal docente				Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²		Personal docente				Docentes formados (%) ¹		
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		
	1999		2011		2011			1999	2011	1999		2011		2011		
	Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres			Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	% M	Total	% M	Mediana			Media ponderada		Total	% M	Total	% M	Mediana			
Mundo	5 385	92	8 230 **	94 **	...	...	...	21	21 **	24 836	58	28 824 **	63 **	...	...	...
Países en transición	1 000	100	1 026 **	97 **	...	...	...	7	9 **	913	92	816 **	94 **	...	...	...
Países desarrollados	1 407	94	1 942 **	95 **	...	...	...	18	15 **	4 447	81	4 736 **	83 **	...	...	...
Países en desarrollo	2 978	88	5 262 **	93 **	...	...	...	27	25 **	19 476 **	52 **	23 271 **	58 **	87	83	88
Estados Árabes	118	77	197 **	90 **	...	...	...	20	21 **	1 516	52	1 931 **	57 **	...	...	...
Europa Central y Oriental	1 119	100	1 130 **	97 **	...	...	...	8	10 **	1 364 **	83 **	1 127 **	82 **	...	...	...
Asia Central	128	97	158	98	89	85	89	10	11	331	86	340	89	97	96	97
Asia Oriental y el Pacífico	1 413	94	2 262	96	...	...	...	26	21	9 184 **	55 **	10 355	63	...	...	...
Asia Oriental	1 387	94	2 228	97	...	...	...	26	21	9 029 **	54 **	10 185	63	...	...	...
Pacífico	26 **	89 **	...	...	...	...	...	17 **	...	155	72 **	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	750	96	1 149	96	...	...	...	21	18	2 715	77	3 079	78	86	73	89
Caribe	14	99 **	16 **	98 **	...	...	...	...	...	83 **	54 **	92 ** ²	59 ** ²	71	59	87
América Latina	736	96	1 132	96	...	...	...	21	18	2 631	78	2 988	79	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental	1 064	92	1 596 **	94 **	...	...	...	18	14 **	3 421	82	3 801 **	84 **	...	...	...
Asia Meridional y Occidental	596 **	74 **	...	...	...	...	...	36 **	...	4 341	36	...	...	82	87	77
África Subsahariana	197 **	70 **	439 **	79 **	51	56	51	28 **	28 **	1 965	43	3 190	43 **	84	81	87
Países con ingresos bajos	214	59	427 **	72 **	54	42	54	27 **	25 **	1 749	38	2 978	44	90	90	89
Países con ingresos medios	3 779	93	5 813 **	95 **	...	...	...	21	22 **	18 339 **	55 **	20 606 **	61 **	...	...	...
Medios bajos	1 168 **	87 **	...	...	...	...	...	26 **	...	7 761	48	9 589 **	56 **	85	87	82
Medios altos	2 611	96	3 521	96	...	...	...	19	18	10 578 **	60 **	11 017	66	...	...	...
Países con ingresos altos	1 393	93 **	1 990 **	95 **	...	...	...	18	15 **	4 749	79	5 239 **	80 **	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU); cálculos del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. No se recopilan datos sobre docentes formados (definición basada en las normas nacionales) de países cuyas estadísticas de educación se recogen mediante los cuestionarios de la OCDE, Eurostat o los indicadores de la educación en el Mundo.

2. Sobre la base del número de alumnos y docentes.

3. El número de docentes de la enseñanza primaria disminuyó en casi un 21% entre 2008 y 2009 debido, principalmente, a que se excluyeron las estadísticas sobre la educación y los programas de alfabetización para adultos.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para los totales y las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(-) Magnitud nula o insignificante.

(.) Categoría no aplicable o inexistente.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 8

ENSEÑANZA PRIMARIA				ENSEÑANZA SECUNDARIA												Países o territorios		
Proporción alumnos/docente ²		Proporción alumnos/docente ²		Personal docente, total secundaria			Docentes formados (%) ¹			Proporción alumnos/docente ²								
Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en								Primer ciclo de secundaria		Segundo ciclo de secundaria		Total secundaria				
1999	2011	2011		1999		2011		1999		2011		1999		2011				
Total (000)	% Mujeres	Total (000)	% Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres				
Media ponderada	Mediana	Total	% M	Total	% M	Mediana			Media ponderada									
26	24 **	...	...	24 530 **	53 **	31 473 **	52 **	...	...	...	19 **	18 **	16 **	16 **	18 **	17 **	Mundo
19	17 **	...	...	3 164 **	75 **	2 370 **	76 **	...	...	...	...	...	...	...	11 **	10 **	Países en transición
16	14 **	...	...	6 156	55	6 462 **	59 **	...	...	...	14	12 **	13	12 **	13	12 **	Países desarrollados
29 **	27 **	35	...	15 210 **	47 **	22 641 **	48 **	...	...	...	23 **	20 **	19 **	18 **	21 **	19 **	Países en desarrollo
23	22 **	...	...	1 366	43	2 023 **	46 **	...	...	...	19	17 **	13	13 **	16	15 **	Estados Árabes
18 **	17 **	...	...	3 492 **	73 **	2 694 ** ²	72 ** ²	...	...	...	...	...	...	...	12 **	11 ** ²	Europa Central y Oriental
21	16	20	...	802 **	66 **	873	71	98	96	98	...	...	...	...	11 **	12	Asia Central
24 **	18	...	...	7 595 **	46 **	10 000	51	...	...	...	18	16	15 **	16	17 **	16	Asia Oriental y el Pacífico
25 **	18	...	...	7 406 **	45 **	9 812	51	...	...	...	18	16	15 **	16	17 **	16	Asia Oriental
20	Pacífico
26	21	22	...	3 024 **	65 **	3 811	58	77	72	80	20	17	14 **	14	17 **	16	América Latina y el Caribe	
29 **	26 ** ²	...	...	52 **	62 **	77 **	68 **	57	55	61	21 **	...	20 **	...	20 **	18 **	Caribe
26	21	...	...	2 972 **	65 **	3 734	58	...	...	...	20	17	14 **	14	17 **	16	América Latina
15	14 **	...	...	4 492	56	4 957 **	60 **	...	...	...	14	12 **	13	13 **	14	12 **	América del Norte y Europa Occidental
36	...	30	...	2 928	35	5 428 **	40 **	...	...	...	36 **	32 **	30 **	22 **	33	27 **	Asia Meridional y Occidental
42	43 **	51	...	830	31 **	1 788 **	30 **	...	...	...	29 **	27 **	23 **	24 **	26	26 **	África Subsahariana
43	43	50	...	971	30	1 892	30 **	...	...	...	31 **	29 **	23 **	22 **	28	26	Países con ingresos bajos
27 **	24 **	...	...	17 217 **	53 **	22 675 **	52 **	...	...	...	20 **	19 **	17 **	17 **	19 **	18 **	Países con ingresos medios
31	31 **	37	...	5 715	45	9 229 **	47 **	...	...	...	26 **	24 **	21 **	20 **	24	22 **	Medios bajos
24 **	19	...	...	11 502 **	57 **	13 446	55	...	...	...	17	15	15 **	15	16 **	15	Medios altos
16	14 **	...	...	6 342	54	6 906 **	58 **	...	...	...	14	13 **	13	12 **	14	12 **	Países con ingresos altos

Cuadro 9
Compromiso financiero con la educación: gasto público

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
África Subsahariana																
Angola	3.4 **	3.9 ²	6.4 **	8.5 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Benin	3.0	5.3 ²	16.0	27.8 ²	52.1 **	49.4 ²	147 **	183 ²	27.0 **	30.3 ²	311 **	...	...	...	...	90.8 ²
Botswana	...	8.2 ²	...	16.2 ²	...	19.2 ²	...	1154 ²	...	31.3 ²	...	3 384 ** ^y	...	...	...	...
Burkina Faso	...	3.5	...	18.0	...	60.5	...	186	...	18.8	...	211	...	...	...	...
Burundi	3.5	6.1	13.3	24.1	38.9	49.9	79	75	36.5	27.3	296	210	...	0.6	...	87.4
Cabo Verde	...	5.8 ²	...	14.4 ²	...	47.0 ²	...	571 ²	...	31.2 ²	...	459 ²	...	...	...	81.0 ²
Camerún	2.1	3.3	9.8	16.3	...	33.1	...	125	...	48.6	...	417	...	2.0	...	86.5
Chad	3.2	3.2	17.1	11.8	44.6	53.1 ²	69	91 ²	33.3	37.3	349	283	...	14.8 ²	...	71.0
Comoras	...	7.6 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	8.3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	4.3	4.8 ^x	20.6	24.6 ^x	43.4 **	...	282 **	...	36.4 **	...	765 **	...	...	...	...	...
Eritrea	5.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etiopía	3.9	4.7 ²	11.3	25.4 ²	...	64.8 ²	...	106 ²	...	10.5 ²	...	56 ²	...	...	...	...
Gabón	3.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambia	1.6	4.1	14.2	19.7	...	51.0	...	182	...	36.7	...	204 ** ^x	...	0.4 ^x	...	81.7
Ghana	4.2 **	8.5	...	24.4 ²	41.6	34.8 ²	211	166 ²	39.5	35.1 ²	483	370 ²	...	2.3 ²	...	89.5 ²
Guinea	2.4	3.4	14.7	19.0	...	35.3	...	76	...	21.6	...	112	...	15.0 ^x	...	70.8
Guinea Ecuatorial	1.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinea-Bissau	5.6	...	11.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	5.4	6.7 ²	25.8	17.2 ²	68.3 **	...	301 **	...	17.6 **	...	204 **	...	...	...	...	...
Lesotho	10.9	10.2 ^x	25.5	23.7 ^x	42.8	35.7 ^x	279	329 ^x	24.4	20.8 ^x	815	755 ** ^x	6.7	3.0 ^x	84.5	...
Liberia	...	4.1 ^x	...	12.1 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2.8	2.8	15.7	20.1	...	47.8	...	56	...	21.4	...	101 ** ^y	...	1.2 ^x	...	57.5 ^x
Malawi	5.1	5.5	14.0	14.7	60.8	36.6	74	63	10.3	28.7	58	239	...	11.1	...	88.7 ^y
Malí	3.0 **	5.1	11.4 **	18.2	48.9 **	40.2	126 **	131	33.7 **	38.9	381 **	327	...	3.7	...	77.7 ^y
Mauricio	4.0	3.6 ²	17.7	13.7 ²	31.9	26.2 ²	917	1 330 ²	36.7	52.3 ²	1 351	...	...	0.2 ²	...	...
Mozambique	3.8	...	15.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibia	7.9	8.4 ²	22.3	22.4 ^x	59.4	40.8 ²	1 028	1 127 ²	27.7	22.5 ²	1 678	955 ²	...	0.02 ²	...	74.3 ** ^x
Níger	3.3	4.5	18.7	21.7	56.0	56.6	205	136	26.6	24.2	491	323	...	2.4	...	81.8 ^y
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Centroafricana	1.6	1.2	14.5	12.0 ²	...	55.0 ²	...	34 ²	...	21.8 ²	...	112 ²	...	0.1 ²	...	89.7 ²
República Democrática del Congo	...	2.7 ²	...	8.9 ²	...	36.8 ²	...	18 ²	...	28.2 ²	...	43 ²	...	...	...	80.0 ²
República Unida de Tanzania	...	6.3 ²	...	18.3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	4.6	4.8	21.9	17.2	47.7	37.4	72	81	18.5	28.9	341	301	...	...	...	...
Santo Tomé y Príncipe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senegal	3.2 **	5.7 ²	...	24.0 ^y	...	40.1 ²	...	293 ²	...	27.7 ²	...	472 ²	...	...	...	...
Seychelles	5.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leona	5.1 **	3.7	...	13.7	...	52.7	...	80	...	26.5	...	...	...	...	...	88.8
Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sudáfrica	6.2	6.1 ²	22.2	19.2 ²	45.2	40.5 ^y	1 159	1 708 ²	33.7	31.4 ^y	1 631	1 993 ²	1.9	3.1 ²	90.2	78.6 ²
Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swazilandia	4.9	8.8	...	21.0	33.2	48.7	382	1 031	26.9	36.7	1 063	2 116	...	...	...	...
Togo	4.3	4.6	26.2	14.3	36.8	47.1	77	97	33.6	31.3	288	154	4.4	4.0	79.4	88.5
Uganda	2.5 **	3.4	...	15.1	...	55.8	...	89	...	23.2	...	198 ^y	...	3.0	...	...
Zambia	2.0	1.5 ^x	6.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwé	...	2.6 ²	...	8.3 ²	...	53.2 ²	...	...	...	25.8 ²	...	...	...	...	...	...
América del Norte y Europa Occidental																
Alemania	...	4.9 ^y	...	10.5 ^y	...	13.9 ^y	...	6 428 ^y	...	47.4 ^y	...	8 912 ^y	...	...	...	...
Andorra	...	2.9 ²	...	16.5	...	28.7	...	...	...	21.3	...	...	...	...	...	...
Austria	6.4	6.0 ^y	12.4	11.4 ^y	19.0	17.6 ^y	8 083	10 153 ^y	45.1	47.7 ^y	9 965	11 941 ^y	...	...	71.5	62.2 ^y
Bélgica	5.9	6.4 ²	12.2	12.5 ²	...	23.2 ²	...	8 359 ²	...	42.7 ²	...	13 939 ²	...	...	73.7	66.9 ²
Canadá	5.9	5.6 ²	12.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chipre	5.3	7.5 ²	14.5	15.8 ²	33.9	30.3 ²	4 284	9 222 ²	52.5	44.3 ²	6 762	11 607 ²	...	...	73.6	79.8 ²
Dinamarca	8.2	8.6 ^y	14.9	15.1 ^y	21.4 **	23.4 ^y	8 959	10 538 ^y	34.6 **	33.8 ^y	14 121	12 558 ^y	...	...	48.9	50.5 ^y
España	4.4	5.0 ²	11.3	10.9 ²	28.1	26.5 ²	4 908	6 353 ²	47.5	38.0 ²	6 487	7 782 ²	...	...	78.3	70.7 ²
Estados Unidos de América	5.0	5.6 ²	17.1	13.1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55.9	54.8 ²
Finlandia	6.2	6.7 ²	12.5	12.3 ²	21.1	19.6 ²	4 866	7 020 ²	39.3	41.5 ²	7 230	12 083 ²	...	...	59.0	55.9 ²
Francia	5.7	5.8 ^y	11.5	10.4 ^y	20.2 **	20.2 ^y	5 231	5 719 ^y	49.8 **	44.4 ^y	8 551	8 908 ^y	...	...	...	57.0 ^y
Grecia	3.2	...	7.0	...	...	...	...	...	38.1	...	2 990	...	...	...	...	...
Irlanda	4.9	7.8 ^y	13.2	13.3 ^y	32.2	35.4 ^y	3 607	7 744 ^y	36.8	34.6 ^y	5 430	11 578 ^y	...	...	83.3	76.2 ^y
Islandia	6.7	9.7 ^y	17.1	15.3 ^y	34.2	31.6 ^y	5 545	8 983 ^y	34.1	32.2 ^y	5 159	7 787 ^y	...	...	...	...
Israel	7.5	6.1 ²	13.9	13.6 ^y	33.9	40.0 ²	4 478	5 623 ²	30.0	25.7 ²	4 166	4 120 ²	...	...	...	...
Italia	4.7	4.5 ²	9.6	9.1 ^y	26.1 **	25.3 ²	7 202 **	7 396 ²	46.5 **	43.7 ²	8 291 **	7 796 ²	...	...	66.4	63.8 ²
Luxemburgo	4.2	...	9.8	...	...	...	...	11 323 ^x	...	...	...	16 754 ^x	...	...	70.2	80.4 ^y
Malta	...	5.9 ^y	...	12.6 ^y	...	22.6 ^y	...	5 127 ^y	...	46.1 ^y	...	6 497 ^y	...	...	...	46.2 ^y
Monaco	1.2	1.2 ^y	5.1	8.1	17.7	14.5	...	...	50.9	38.5	...	...	...	...	...	...
Noruega	7.2	6.8 ²	15.6	15.2 ²	...	25.7 ²	...	10 663 ²	...	34.6 ²	...	14 002 ²	...	...	...	...
Países Bajos	4.8	6.1 ²	11.1	11.6 ²	...	24.3 ²	...	7 752 ²	...	40.7 ²	...	11 381 ²	...	...	...	...
Portugal	5.1 **	6.0 ^y	12.8 **	11.6 ^y	31.0 **	28.0 ^y	4 398 **	5 533 ^y	44.0 **	43.0 ^y	6 001 **	8 913 ^y	...	...	...	80.7 ^y
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	4.5	5.5 ^y	11.4	11.3 ^y	...	29.7 ^y	...	7 776 ^y	...	49.0 ^y	...	10 456 ^y	...	...	52.4	46.2 ^y
San Marino	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.4 ²
Suecia	7.3	6.8 ²	13.6	13.4 ²	...	24.0 ²	7 663 **	10 132 ²	...	35.1 ²	8 614 **	11 712 ²	...	...	49.8	49.7 ²
Suiza	4.9	5.2 ^y	15.4	16.2 ^y	31.6	27.5 ^y	8 650	10 087 ^y	40.5	41.6 ^y	10 760	12 675 ^y	...	...	72.	

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
América Latina y el Caribe																
Anguila	...	3.4 ^x	...	10.7 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.2 ^x
Antigua y Barbuda	3.4	2.6 ^y	...	9.8 ^y	...	49.4 ^y	...	1736 ^y	...	47.3 ^y	...	2191 ^y	6.8	...	66.4	...
Antillas Neerlandesas	...	...	14.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentina	4.6	5.9 ^z	13.3	14.0 ^y	36.7	32.8 ^z	1418	2499 ^z	35.4	39.4 ^z	1906	3826 ^z	...	...	52.7	69.6 ^z
Aruba	...	7.2 ^z	13.8	21.8 ^z	29.9	24.3 ^z	...	...	32.3	25.8 ^z	...	...	...	...	...	...
Bahamas	2.9 ^{**}	...	19.7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbados	5.3	7.7 ^z	15.4	13.5 ^z	21.5 ^{**}	...	2092 ^{**}	...	31.3	28.2 ^z	3463	5383 ^z	0.1	...	...	...
Belice	5.7 ^{**}	7.1 ^z	17.1 ^{**}	18.7 ^x	61.7	...	908	...	32.0	...	909	...	0.5	...	...	...
Bermudas	...	2.2 ^z	...	13.4 ^z	...	30.9 ^z	...	...	...	45.3 ^z	...	...	...	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	5.8	7.9 ^z	15.8	24.6 ^z	41.0 ^{**}	39.7 ^z	433 ^{**}	915 ^z	22.2 ^{**}	26.1 ^z	409 ^{**}	658 ^z	...	...	...	...
Brasil	4.0	5.9 ^z	10.5	18.1 ^z	33.3 ^{**}	31.5 ^z	861 ^{**}	2218 ^z	36.1 ^{**}	44.8 ^z	...	2266 ^z	...	...	...	...
Chile	4.0	4.4	17.0	17.8 ^z	44.5	32.7	1499	2473	36.5	32.2	1699	2480	...	...	...	...
Colombia	4.5	4.7	16.9	14.9 ^x	...	35.6	...	1043	...	36.3	...	1020	...	4.7	91.0 [*]	81.4
Costa Rica	5.5	6.5 ^y	21.1	23.1 ^y	47.2	28.0 ^y	1395	1633 ^y	29.1	21.1 ^y	1926	1612 ^y	...	...	...	68.6 ^y
Cuba	6.9	13.0 ^z	13.7	18.3 ^z	35.5 ^x	29.2 ^z	...	...	37.9 ^x	28.9 ^z	...	...	1.2	0.8 ^z	...	...
Dominica	5.5 ^{**}	3.6 ^z	...	9.3 ^z	...	...	...	1783	...	...	...	1745 ^z	...	...	...	...
Ecuador	2.0	5.3	9.7	15.5	...	27.4	...	763 ^z	...	42.0	...	1288 ^z	...	...	...	...
El Salvador	2.4 ^{**}	3.5	17.1^{**}	...	...	40.1 ^x	...	564 ^x	...	21.4 ^x	...	556 ^x	...	...	...	58.8 ^x
Granada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	2.9 ^z	...	18.5 ^z	...	55.6 ^z	...	401 ^z	...	14.8 ^z	...	262 ^z	1.8	3.0 ^x	...	...
Guyana	9.3 ^{**}	3.6	18.4 ^{**}	13.5	...	30.1	...	260 ^z	...	32.1	...	371 ^z	...	...	...	81.1
Haití	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1 ^{*z}	...	98.9 ^{*z}
Islas Caimán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Turcas y Caicos	...	...	17.4	...	29.7	...	...	...	39.6	...	...	...	3.7 ^{**}	...	63.5 ^{**}	...
Islas Virgenes Británicas	...	4.2 ^z	9.0	13.6 ^z	29.5	28.1 ^z	...	...	33.6	38.1 ^z	...	...	...	2.1 ^z	84.6	75.5 ^z
Jamaica	5.2	6.7 ^z	10.8	11.5 ^z	30.2^{**}	31.3 ^y	...	...	34.5^{**}	37.1 ^y	...	...	...	...	...	79.5 ^y
México	4.5	5.3 ^z	22.6	...	40.8	36.7 ^z	1508	2058 ^z	...	30.6 ^z	...	2188 ^z	...	...	86.3	87.2 ^z
Montserrat	...	6.3 ^y	10.7 ^{**}	8.4 ^y	20.3	...	...	...	29.3	...	...	...	4.0	...	84.0^{**}	...
Nicaragua	3.0	4.8 ^z	17.8	26.4 ^z	...	43.3 ^z	...	404 ^z	...	13.8 ^z	...	255 ^z	...	...	...	78.7 ^z
Panamá	5.1	4.4	7.3	14.8	...	29.0	1151	1174	...	24.1	1641	1504	...	...	...	...
Paraguay	5.1	4.2 ^z	8.8	10.6 ^z	47.9 ^{**}	39.6 ^z	554 ^{**}	602 ^z	29.7	35.7 ^z	748	812 ^z	...	...	...	74.2 ^z
Perú	3.4	2.8	21.1	18.1	40.4	38.4	422	636	28.4	31.4	566	725	...	...	87.8	65.2
República Dominicana	2.0 ^{**}	...	13.1	...	54.7	...	...	624	...	...	...	583	1.7	2.0	81.8	67.4
Saint Kitts y Nevis	4.9	...	14.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
San Vicente y las Granadinas	7.2 ^{**}	5.3 ^z	13.4 ^{**}	10.2 ^z	49.0	...	1224	...	25.8	...	1281 ^{**}	...	1.6	6.6 ^z	94.0	87.0 ^z
Santa Lucía	7.7	4.6	21.3	11.9	52.7 ^{**}	41.6	1790 ^{**}	1810	32.6 ^{**}	45.2	2394 ^{**}	2380	...	...	87.6	72.0 ^x
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinidad y Tobago	3.9	...	12.5 ^{**}	...	39.8	...	1535	3265 ^y	31.1	...	1764	2958 ^{**x}	...	...	77.5	...
Uruguay	2.4	...	11.8	...	32.4	...	709	...	36.9	...	1042	...	...	...	71.3	...
Venezuela (República Bolivariana de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Central																
Armenia	2.2	3.0	9.5	11.7	...	...	...	893 ^z	...	...	...	1015 ^y	...	...	...	...
Azerbaiyán	4.3	3.0 ^z	24.4	10.0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Georgia	2.0	2.8	10.3	7.7 ^{*y}	...	38.3	...	554	...	38.2	...	...	...	...	...	...
Kazajistán	4.0	3.4 ^y	14.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirguistán	4.3	6.3 ^z	21.4	18.6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolia	5.1	6.1	15.2	11.9	...	35.2	...	783	...	32.6	...	692	0.2	2.3	...	40.9
Tayikistán	2.1	4.0	11.8	13.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uzbekistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Meridional y el Pacífico																
Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2.3	2.1 ^y	15.3	14.1 ^y	38.9	42.7 ^y	...	110 ^y	42.0 ^{**}	43.0 ^y	...	81 ^{**}	211	...	...	67.6 ^y
Bhután	6.7	4.9	13.8	11.5	26.9 ^{**}	28.7	196 ^{**}	329	47.9 ^{**}	56.7	1404 ^{**}	1195	...	...	...	...
India	4.4	3.3 ^z	12.7	10.5 ^z	29.9 ^{**}	...	203 ^{**}	212 ^y	37.6 ^{**}	...	422 ^{**}	375 ^y	...	...	78.6	...
Irán, República Islámica del	4.5	4.7 ^z	18.7	18.7	26.6^{**}	28.5	721^{**}	1578 ^z	34.1	39.8	741	2338 ^z	...	...	...	...
Maldivas	...	8.6	...	16.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nepal	2.9 ^{**}	4.7 ^z	12.5 ^{**}	20.2 ^z	52.7 ^{**}	60.3 ^y	69 ^{**}	174 ^y	28.9 ^{**}	25.3 ^y	106 ^{**}	148 ^y	...	3.9 ^y	...	71.8 ^x
Pakistán	2.6	2.3 ^z	...	9.9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	2.0	...	12.9	...	27.1	...	295	...	57.5	...	423	...	...	...	85.5
Asia Oriental y el Pacífico																
Australia	5.0	5.3 ^y	14.3	13.5 ^x	33.7	34.5 ^y	5178	6654 ^y	38.4	37.3 ^y	4337	6365 ^y	...	...	64.2	62.1 ^y
Brunei Darussalam	4.9	2.0 ^z	9.3	16.9	...	28.7 ^z	...	2544 ^z	...	46.8 ^z	...	3849 ^z	...	...	...	...
Cambodia	1.0	2.7 ^z	8.7	...	61.7	...	59	...	11.8	...	75	...	...	...	...	...
China	1.9	...	13.0	...	34.3^{**}	...	...	...	38.4 ^{**}	...	303^{**}	...	...	...	...	...
Fiji	5.3	4.3	18.3	14.4	...	44.8	...	728	...	15.2	...	249	...	...	...	...
Filipinas	3.3	2.7 ^y	13.9	15.0 ^y	59.5 ^{**}	56.0 ^y	325 ^{**}	303 ^x	22.0 ^{**}	29.1 ^y	285 ^{**}	301 ^x	...	...	...	82.4 ^x
Indonesia	2.8^{**}	2.8	11.5^{**}	15.2	...	39.9	...	344	...	24.9	...	316	...	...	...	...
Islas Cook	...	3.2	13.1 ^{**}	...	53.0	...	...	...	40.0	...	...	...	...	...	...	...
Islas Marshall	11.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islas Salomón	2.3 ^{**}	8.9 ^z	...	34.0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japón	3.5	3.7 ^z	9.3	9.4 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Kiribati	6.7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, China	3.6	2.9 ²	13.5	15.3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malasia	6.1	5.3 ²	25.2	21.3 ²	30.9 **	35.4 ^y	1108 **	2 049 ^y	34.7 **	42.4 ^y	1708 **	2 895 ^y	...	...	69.6	62.3 ²
Micronesia, (Estados Federados de)	6.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	0.6	0.8	8.0	...	...	56.1	...	...	33.4	25.9	...	...	...	0.1	...	59.3
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niue	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nueva Zelanda	7.1	7.6 ²	16.1	16.1 ^x	26.7 **	23.3 ²	4 534 **	5 839 ²	39.8 **	38.0 ²	5 569 **	6 464 ²	...	...	...	...
Palau	9.4 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República de Corea	3.8	5.0 ^y	13.1	15.8 ^x	43.5 **	32.2 ^y	2 912 **	5 246 ^y	38.3 **	36.6 ^y	2 419 **	5 214 ^y	...	...	77.6	59.1 ^y
República Democrática Popular Lao	1.0	3.4 ²	7.4	13.2 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4.5	6.3 ^x	13.3	13.4 ^x	32.4 **	...	285 **	...	26.9 **	...	302 **	...	...	...	...	...
Singapur	3.3	3.4	22.7	25.2	25.2	19.0	...	5 494 ²	29.8	22.5	...	8 378 ²	...	...	...	...
Tailandia	5.1	6.0	28.1	29.5	33.6 **	47.8 ^y	1 024 **	1 892 ^y	19.1 **	15.9 ^y	860 **	710 ^y	...	...	...	...
Timor-Leste	...	3.1 ²	...	8.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokelau	...	...	11.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	5.2 **	...	16.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6.3	5.4 ^y	17.4	23.7 ^y	38.9	55.3 ^y	429	733 ^y	51.9	30.4 ^y	2 185	...	3.9	...	94.3	90.9 ^y
Viet Nam	...	6.8 ²	...	19.8 ^x	...	32.8 ²	...	701 ²	...	40.8 ²	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabia Saudita	...	4.4 ^x	...	20.3 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argelia	7.0	5.5 ^x	26.0	19.3 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	3.1 ^x	...	11.7 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	4.2	...	...	...
Djibouti	7.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.7 ^x	...	81.6 ^x
Egipto	...	3.7 ^x	...	11.9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emiratos Árabes Unidos	1.3 **	...	22.2 [*]	3 660	...	...	...	4 775	...	...	2.7 ^y	...	72.5 ^y
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordania	5.0	...	20.6	...	...	...	483	599 ^x	...	...	559	732 ^x	...	...	77.8	97.2 ^y
Kuwait	5.6 **	...	...	...	...	...	...	5 200 ^x	...	...	...	7 042 ^x	...	7.1 ^x	...	80.7 ^x
Libano	2.0	1.7	10.4	7.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69.1	...
Libia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Marruecos	5.5	5.5 ^y	25.7	25.7 ^x	39.1	...	511	683 ^x	43.5	...	1 339	...	...	1.8 ^y	...	75.9 ^y
Mauritania	2.4 **	4.1	...	14.7	...	48.8	...	288	...	22.9	...	574 **	...	...	...	...
Omán	4.2	4.6 ^y	21.3	...	37.3	32.8 ^y	1 909	3 376	51.7	40.0 ^y	3 711	3 801	1.5	1.4	74.9	61.7
Palestina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	...	2.4 ^x	...	7.1 ^x	...	...	...	4 785 ^y	...	...	...	5 082 ^y	...	...	...	...
República Árabe Siria	4.5	5.2 ^y	13.8 **	...	...	...	388	693 ^y	...	...	670	598 ^y	1.9	...	...	...
Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Túnez	6.5	6.6 ²	17.4 **	21.5 ²	38.3 **	...	925 **	...	42.9 **	...	1 328 **	...	...	...	...	...
Yemen	10.5	5.5 ^x	32.8	16.0 ^x	...	...	...	347	...	...	...	233	...	...	...	...
Sudán (antes de la secesión)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Albania	3.3	...	9.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belarrús	6.0	5.4	...	18.1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnia y Herzegovina	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgaria	3.5	4.2 ²	8.8	10.8 ²	20.8	19.8 ²	1 391	3 128 ²	46.6	43.5 ²	1 677	3 366 ²	...	...	53.3	58.5 ²
Croacia	...	4.4 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Eslovaquia	4.2	4.5 ²	13.8	10.6 ²	14.5	20.7 ²	1 425	4 530 ²	55.7	49.6 ²	2 571	4 195 ²	...	...	62.1	49.4 ²
Eslovenia	5.9	5.8 ²	12.4	11.4 ²	...	28.0 ²	...	7 581 ²	...	37.8 ²	...	7 904 ²	...	...	...	...
Estonia	6.8	6.0 ²	15.4	14.0 ²	...	25.5 ²	...	4 975 ²	...	39.0 ²	...	5 826 ²	...	...	...	...
Federación de Rusia	3.0	4.2 ^x	10.6	11.9 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hungría	4.9	5.1 ²	12.8	9.8 ²	19.5 **	18.1 ²	2 694 **	4 224 ²	40.6 **	41.6 ²	2 804 **	4 160 ²	...	...	...	...
la ex República Yugoslava de Macedonia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Letonia	5.8	4.9 ²	14.4	11.3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituania	6.0	5.5 ²	16.0	13.2 ²	...	17.2 ²	...	4 299 ²	...	45.9 ²	...	4 088 ²	...	...	...	68.2 ²
Montenegro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Polonia	4.7	5.4 ²	11.4	11.4 ²	...	30.3 ²	...	5 056 ²	...	35.6 ²	...	4 677 ²	...	...	...	...
República Checa	3.9	4.6 ²	9.7	9.7 ²	17.8 **	16.1 ²	1 743 **	3 500 ²	49.8 **	46.5 ²	3 435 **	5 618 ²	...	...	45.0	46.8 ²
República de Moldova	4.6	7.9	16.4	22.0	...	19.2	...	1 298	...	36.7	...	1 189	...	0.4	...	50.7
Rumania	2.9	4.2 ^y	7.5	10.3 ^y	...	20.0 ^y	...	2 717 ^y	...	38.1 ^y	...	2 377 ^y	...	...	...	...
Serbia	...	4.8 ²	...	9.5 ^y	...	46.2 ²	...	6 243 ²	...	23.3 ²	...	1 510 ²	...	...	...	...
Turquía	3.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89.8 ²
Ucrania	3.7	...	13.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 9 (continuación)

Cuadro 9

Países o territorios	Total del gasto público en educación en % del PNB		Total del gasto público en educación en % del gasto público total		Gasto público ordinario en primaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de primaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Gasto público ordinario en secundaria en % del gasto público ordinario en educación		Gasto público ordinario por alumno de secundaria (costo unitario) en dólares constantes de 2010 a paridad de poder adquisitivo (PPA)		Libros de texto y otro material pedagógico de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria		Compensación de los docentes de enseñanza primaria en % del gasto público ordinario en educación primaria	
	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011	1999	2011
Mundo ¹	4.5	4.8	13.8	14.4	...	33.0	...	1 174	...	35.1	...	...	...	...	...	...
Países en transición	3.6	4.2	11.8	11.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países desarrollados	5.0	5.5	12.5	12.0	...	24.3	...	6 654	...	40.7	...	7 904	...	...	...	62.2
Países en desarrollo	4.3	4.7	14.5	15.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estados Árabes	5.3	4.5	...	16.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europa Central y Oriental	4.4	4.9	12.6	11.3	...	20.0	...	4 299	...	39.0	...	4 160	...	...	...	...
Asia Central	4.0	3.4	14.4	11.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental y el Pacífico	4.7	3.7	13.2	15.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asia Oriental	3.3	3.2	12.2	15.5	...	35.4	...	1 971	31.6	29.1	...	...	...	...	...	...
Pacífico	6.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina y el Caribe	4.6	4.8	14.0	14.4	39.8	32.7	...	...	...	32.1	...	1 504	...	...	...	...
Caribe	5.3	4.6	14.0	11.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
América Latina	4.3	4.8	14.7	18.1	40.8	35.6	1 006	915	...	30.6	...	1 020	...	...	...	71.9
América del Norte y Europa Occidental	5.2	6.0	12.5	12.5	28.1	25.3	5 231	7 764	42.2	41.5	6 996	11 480	...	...	...	70.2
Asia Meridional y Occidental	3.6	4.0	13.8	13.5	29.9	28.7	...	254	37.6	43.0	422	399	...	...	...	...
África Subsahariana	3.8	4.7	15.7	18.0	...	47.0	...	131	...	28.4	...	292	...	...	...	...
Países con ingresos bajos	3.1	4.1	14.5	17.2	...	50.5	...	94	...	26.2	...	...	...	...	...	...
Países con ingresos medios	4.5	4.8	14.4	15.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Medios bajos	4.5	4.8	15.2	15.6	...	...	...	554	...	...	...	...	...	...	...	...
Medios altos	4.5	4.9	14.0	14.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Países con ingresos altos	4.9	5.4	13.2	13.1	...	25.6	...	6 353	...	39.0	...	7 791	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial, pero incluyen únicamente los países de la EPT. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. Todos los valores regionales indicados son medianas. Los valores de las medianas de 1999 y de 2011 no son comparables porque no se basan necesariamente en el mismo número de países.

Los datos en negrita corresponden al año escolar finalizado en 2012, los datos en cursiva corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

(x) Datos de 2008.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Estimaciones parciales del IEU.

(...) Datos no disponibles.

Cuadro 10
Evolución de los indicadores de base o de aproximación que miden el grado de realización de los objetivos de la EPT 1, 2, 3, 4, 5 y 6

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985–1994 ²		2005–2011 ³		1985–1994 ²		2005–2011 ³	
1999	2011	1999	2011	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
África Subsahariana												
1 Angola	27 **	104 *. ²	...	86 *. ²	...	...	73	0.82	...	...	70	0.71
2 Benin ⁴	4	20	...	...	40 *	0.48 *	42	0.56	27 *	0.42 *	29	0.45
3 Botswana	...	19 ^y	80	87 **. ^y	89 *	1.07 *	95	1.04	69 *	1.09 *	85	1.01
4 Burkina Faso	2	4	33	64	20 *	0.53 *	39 *	0.71 *	14 *	0.42 *	29 *	0.59 *
5 Burundi	0.8	7	38 **	...	54 *	0.81 *	89 *	0.98 *	37 *	0.57 *	87 *	0.95 *
6 Cabo Verde	53 **	74	99 **	94 **	88 *	0.96 *	98	1.02	63 *	0.71 *	85	0.89
7 Camerún	11	30	...	94 **. ²	...	...	81 *	0.89 *	...	...	71 *	0.83 *
8 Chad	...	2	52	...	17 *	0.34 *	48	0.79	11 *	0.25 *	35	0.56
9 Comoras	3	...	66	...	...	...	86	1.00	...	...	76	0.88
10 Congo	2	13	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	2	4	57	61 ^y	49 *	0.63 *	68	0.87	34 *	0.53 *	57	0.72
12 Eritrea	5	15	33	37	...	...	90	0.95	...	...	69	0.74
13 Etiopía	1	5	37	87 **	34 *	0.71 *	55 *	0.75 *	27 *	0.51 *	39 *	0.59 *
14 Gabón	14	42	...	...	93 *	0.98 *	98	0.98	72 *	0.82 *	89	0.93
15 Gambia	18	30 ²	70	70	...	...	68	0.88	...	...	51	0.69
16 Ghana	47	114	61 **	83 **	...	...	86 *	0.94 *	...	...	71 *	0.83 *
17 Guinea	...	17	43	83	...	...	31 *	0.58 *	...	...	25 *	0.33 *
18 Guinea Ecuatorial	27	74	72 **	59	...	...	98	1.01	...	...	94	0.94
19 Guinea-Bissau	4 **	7 ²	50 **	75 ²	...	...	73	0.85	...	...	55	0.61
20 Kenya	43	52 ^y	63 **	84 **. ^y	...	...	82	0.98	...	...	72	0.86
21 Lesotho	20 **	33 ²	56	75 **	...	...	83	1.24	...	...	76	1.30
22 Liberia	47	...	46 **	41	60	0.82	49	0.59	43	0.58	43	0.44
23 Madagascar	3 **	9 ²	66	...	...	...	65	0.97	...	...	64	0.91
24 Malawi	...	...	99	97 ^y	59 *	0.70 *	72	0.94	49 *	0.51 *	61	0.71
25 Malí	1	3	42 **	67	...	...	47 *	0.69 *	...	...	33 *	0.57 *
26 Mauricio ⁵	...	113	...	98	91 *	1.01 *	97	1.02	80 *	0.88 *	89	0.95
27 Mozambique	...	...	52 **	91	...	...	67 *	0.71 *	...	...	51 *	0.54 *
28 Namibia	33	...	88	86 ²	88 *	1.06 *	87	1.09	76 *	0.95 *	76	1.05
29 Níger	1	7	26	66	...	...	37 *	0.44 *	...	...	29 *	0.35 *
30 Nigeria ³	8	14 ²	61 **	58 **. ²	71 *	0.77 *	66	0.77	55 *	0.65 *	51	0.68
31 República Centroafricana	...	6	...	69	48 *	0.56 *	66	0.82	34 *	0.42 *	57	0.63
32 República Democrática del Congo	0.8	4	33	...	...	...	66	0.67	...	...	61	0.60
33 República Unida de Tanzania	...	35	49	...	82 *	...	75	0.95	59 *	0.67 *	68	0.81
34 Rwanda	3	11	78	99 ²	75 *	0.94 *	77	1.02	58 *	...	66	0.87
35 Santo Tomé y Príncipe	24	61	88	99 ²	94 *	0.96 *	80	0.93	73 *	0.73 *	70	0.75
36 Senegal	3	14	57	79	38 *	0.57 *	65 *	0.76 *	27 *	0.48 *	50 *	0.63 *
37 Seychelles	110	99	92	...	99 *	1.01 *	99	1.01	88 *	1.02 *	92	1.01
38 Sierra Leona	4	7	...	...	...	...	61	0.74	...	...	43	0.60
39 Somalia	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Sudafrica	21	65 ^y	96 **	90 **. ^y	...	...	99 *	1.01 *	...	...	93 *	0.98 *
41 Sudán del Sur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Swazilandia	...	26	71	...	84 *	1.01 *	94	1.03	67 *	0.94 *	88	0.99
43 Togo	3	13	89	...	...	...	80 *	0.84 *	...	...	60 *	0.65 *
44 Uganda	...	14 ²	...	94	70 *	...	87 *	0.95 *	56 *	0.66 *	73 *	0.78 *
45 Zambia	...	...	71 **	97	66 *	...	64	0.83	65 *	0.79 *	61	0.72
46 Zimbabwe	...	...	...	...	95 *	0.98 *	91	1.03	84 *	0.88 *	84	0.91
América del Norte y Europa Occidental												
47 Alemania	101	114 ²	100 **	100 **. ²	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Andorra	...	101	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Austria	80	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Bélgica	114	119 ²	99	99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Canadá	63	73 ^y	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Chipre ⁶	60	79 ²	98	99 ²	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	94 *	0.93 *	99 *	0.99 *
53 Dinamarca	90	100 ²	98	96 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
54 España	99	127	100	100	100 *	1.00 *	100 *	1.00 *	96 *	0.97 *	98 *	0.98 *
55 Estados Unidos de América	59	69 ²	97	96 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Finlandia	47	69	100	98	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Francia ⁷	112	108	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Grecia	67	74 ²	96	99 ²	99 *	1.00 *	99	1.00	93 *	0.93 *	97	0.98
59 Irlanda	...	67	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Islandia	86	97 ²	99	99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Israel	89	97 ²	98	97 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
62 Italia	97	98 ²	100	99 ²	...	...	100	1.00	...	...	99	1.00
63 Luxemburgo	72	89 ²	97	95 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
64 Malta	100	117 ²	94	94 ²	98 *	1.02 *	98 *	1.02 *	88 *	1.01 *	92 *	1.03 *
65 Mónaco ¹¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66 Noruega	75	99 ²	100	99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Países Bajos	97	93 ²	99	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Portugal	67	83 ²	97	99 ²	99 *	1.00 *	100	1.00	88 *	0.92 *	95	0.97
69 Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	77	83 ²	100	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
70 San Marino ¹¹	...	108	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suecia	76	95	100	99	...	...	...	...	...	...	...	...
72 Suiza	92	101	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)	1999	2011
África Subsahariana											
...	...	124 ^z	0.81 ^z	13	0.75	31 ^z	0.69 ^z	...	32 ^{x,y}	...	46 ^z
83	0.64	129	0.87	22	0.44	51	0.60	76	56	53	44
103	1.00	110 ^y	0.96 ^y	73	1.07	...	...	82	93 ^{x,x}	27	25 ^y
42	0.70	82	0.95	9	0.62	25	0.81	61	69	47	48
51	0.81	165	1.00	11	...	28	0.74	54	51	46	48
125	0.95	109	0.92	68 ^{**}	...	90	1.17	89 ^{**}	89	29 ^{**}	23
85	0.82	119	0.87	26 ^{**}	0.84 ^{**}	51	0.84	76 ^{**}	57	52	45
64	0.58	101	0.75	10	0.26	25	0.44	48	49	68	63
100	0.85	98	0.85	30	0.81	...	...	...	...	35	28
59	0.97	116	0.95	36	0.70	...	...	...	...	60	49 ^z
74	0.74	88	0.83	23 ^{**}	0.54^{**}	...	...	63	61 ^x	45	49
52	0.83	47	0.83	22	0.68	33	0.78	94	69 ^y	47	40
50	0.61	106	0.91	13	0.67	38	0.87	51	41	67	55
140	1.00	182	0.97	48	0.86	...	...	...	...	49	25
84	0.84	81	1.03	...	...	54 ^{**z}	0.95 ^{**z}	66 ^{**}	63	37	38
81	0.93	110	0.95	40	0.81	59	0.90	59	72 ^x	30	33
56	0.64	100	0.85	14 ^{**}	0.37 ^{**}	43	0.64	...	59	47	44
108	0.96 ^{**}	87	0.98	33	0.37	...	...	...	55	57	28
78 ^{**}	0.67 ^{**}	123 ^z	0.94 ^z	79	0.55	...	...	...	...	44	52 ^z
90	0.97	113 ^y	0.98 ^y	38	0.96	60 ^y	0.90 ^y	...	...	32	47 ^{**y}
100	1.08	103	0.97	30	1.36	49 ^{**}	1.40 ^{**}	59	66 ^{**}	44	34
94	0.75	103	0.91	31	0.65	45	0.81	...	68 ^z	39	27
97	0.97	148	0.98	...	...	31 ^{**y}	0.94 ^{**y}	52	40	47	43
138	0.96	141	1.04	38	0.70	34	0.91	36	51	63 ^{**}	76 ^{**}
53	0.72	82	0.88	14	0.54	39	0.71	65 ^{**}	75	62 [*]	48
...	...	108	0.99	76	0.98	...	...	98	97	26	20
69	0.74	110	0.91	5	0.63	26	0.89	29	31	61	55
116	1.01	107 ^z	0.99 ^z	57	1.12	...	...	82	84 ^y	32	30 ^z
31	0.68	73	0.85	7	0.59	15	0.66	69	69	41	39
93	0.81	83 ^z	0.91 ^z	23	0.91	44 ^z	0.88 ^z	...	80 ^y	41	36 ^z
78[*]	0.68[*]	94	0.73	12^{**}	...	18	0.55	...	46	...	81
48	0.91	96	0.87	...	...	40	0.59	...	54	26	37
67	1.00	94	1.03	...	...	35	0.87	74	81 ^y	46	46
98	0.98	142	1.03	10	1.01	36	1.05	37	37 ^y	54	58
110	0.97	127	0.97	...	...	69	1.13	59^{**}	66 ^y	36	29
68	0.83	86	1.07	16	0.65	42 [*]	0.92 [*]	63	59	49	33
112	1.00	113	1.00	105	1.04	124	1.12	96	94	15	13
70	0.89	125	0.93	28	0.68^{**}**	...	...	...	...	37	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
113	0.97	102 ^y	0.96 ^y	88	1.13	94 ^y	1.05 ^y	57	...	35	31 ^y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
94	0.96	115	0.90	44	1.00	60	0.97	65	67	33	29
126	0.75	145	0.92	31	0.40	56	...	46	52	41	42
130	0.90	113	1.02	16	0.76	28 ^{**y}	0.82 ^{**y}	38	25	57	48
84	0.92	117	0.99	...	...	...	...	66	53 ^x	61 ^{**}	63 ^{**}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
América del Norte y Europa Occidental											
103	0.99	102 ^z	1.00 ^z	98	0.98	103 ^z	0.95 ^z	99	96 ^y	17	13 ^z
...	...	...	...	...	...	87	1.03	...	...	...	10
104	0.99	99	0.99	98	0.95	98	0.96	...	99	13	11
108	0.99	104 ^z	1.00 ^z	141	1.07	111 ^z	0.97 ^z	...	97 ^y	12 ^{**}	11 ^z
100	1.00	100 ^y	1.00 ^y	103	1.02	102 ^y	0.98 ^y	99	...	17	...
97	1.00	102 ^z	1.00 ^z	93	1.03	91 ^z	1.01 ^z	95	...	18	14 ^z
101	1.00	99 ^z	1.00 ^z	125	1.05	119 ^z	1.01 ^z	100	99 ^y	10	...
106	0.99	104	0.99	109	1.06	129	1.01	...	98	15	12
103	1.03	102 ^z	0.99 ^z	94	...	96 ^z	1.01 ^z	...	...	15	14 ^z
101	1.00	99	0.99	121	1.09	108	1.05	99	100	17	14
105	0.99	109	0.99	109	1.00	114	1.01	98	...	19	18
95	1.00	101 ^z	1.00 ^z	91	1.04	109 ^z	0.96 ^z	...	...	14	...
102	0.99	107	1.00	106	1.06	119	1.03	...	...	22	16
100	0.98	99 ^z	1.00 ^z	109	1.05	108 ^z	1.02 ^z	98	98 ^y	...	...
105	0.99	104 ^z	1.00 ^z	100	0.99	102 ^z	1.02 ^z	99	99 ^y	13 ^{**}	13 ^z
105	0.99	102 ^z	0.99 ^z	92	0.99	100 ^z	0.99 ^z	94	100 ^y	11	...
99	1.01	97 ^z	1.01 ^z	98	1.05	101 ^z	1.03 ^z	...	...	12	9 ^z
100	1.00	101 ^z	1.01 ^z	89	0.85	101 ^z	0.89 ^z	98	80 ^x	20	14 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
101	1.00	99 ^z	1.00 ^z	119	1.02	111 ^z	0.98 ^z	100	99 ^y	...	...
109	0.98	108 ^z	0.99 ^z	123	0.96	121 ^z	0.99 ^z	98	...	...	...
122	0.96	112 ^z	0.97 ^z	103	1.08	109 ^z	1.02 ^z	...	...	13	11 ^z
101	1.00	107 ^z	0.99 ^z	101	1.01	105 ^z	1.01 ^z	...	...	19	18 ^z
...	...	92	0.99	...	...	95	1.01	...	94 ^x	5	6
110	1.03	100	1.00	156	1.26	98	0.99	98	96	12	9
106	0.99	103	1.00	96	0.93	95	0.97	...	...	...	...

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985-1994 ²		2005-2011 ³		1985-1994 ²		2005-2011 ³		
	1999	2011	1999	2011	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
América Latina y el Caribe													
73	Anguila ¹¹	...	...	99 **	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antigua y Barbuda	57	81	...	86 **	...	...	...	...	99	1.01	...	
75	Antillas Neerlandesas	112	...	...	...	97 *	1.01 *	98	1.00	95 *	1.00 *	97	1.00
76	Argentina	57	75 ²	99	...	98 *	1.00 *	99	1.00	96 *	1.00 *	98	1.00
77	Aruba	95	113	98	100 ²	...	...	99 *	1.00 *	...	...	97 *	1.00 *
78	Bahamas	11	...	91	98 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Barbados	75	104 *	95 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Belice	24	47	92 **	97	76 *	1.01 *	...	...	70 *	1.00 *	...	...
81	Bermudas	56	43	...	91 ** ²	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Bolivia (Estado Plurinacional de)	44	46 ²	96 **	91 ** ²	94 *	0.95 *	99 *	0.99 *	80 *	0.82 *	91 *	0.91 *
83	Brasil ⁸	58	...	92 **	...	...	...	98 *	1.02 *	...	...	90 *	1.01 *
84	Chile	76	112	...	93	98 *	1.01 *	99 *	1.00 *	94 *	0.99 *	99 *	1.00 *
85	Colombia	39	49	96	90	91 *	1.03 *	98 *	1.01 *	81 *	1.00 *	94 *	1.00 *
86	Costa Rica	47	73	...	...	...	...	98	1.01	...	...	96	1.00
87	Cuba	105	104	99	98	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
88	Dominica	82	110	98	98 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
89	Ecuador	65	150	99	99 ^y	96 *	0.99 *	99 *	1.00 *	88 *	0.95 *	92 *	0.97 *
90	El Salvador	41	64	86	96	85 *	1.00 *	96 *	1.01 *	74 *	0.92 *	84 *	0.94 *
91	Granada	90	99 ²	83 **	97 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guatemala	46	67 ²	84	98 ²	76 *	0.87 *	87	0.96	64 *	0.80 *	76	0.88
93	Guyana	101	86	...	83	...	...	93	1.01	...	...	85	1.06
94	Haití	...	...	...	...	...	...	72	0.95	...	...	49	0.84
95	Honduras	22	44	89	97	...	...	96 *	1.02 *	...	...	85 *	1.00 *
96	Islas Caimán	42	...	96 *	90	...	...	99 *	0.99 *	...	...	99 *	1.00 *
97	Islas Turcas y Caicos ¹¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Islas Vírgenes Británicas ⁶	62	...	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	Jamaica	79	113 ²	93 **	82 ²	...	...	96	1.06	...	...	87	1.12
100	México	73	103	100 **	99	95 *	0.99 *	98 *	1.00 *	88 *	0.94 *	94 *	0.97 *
101	Montserrat ¹¹	137	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Nicaragua	28	55 ²	81 **	94 ²	...	...	87 *	1.04 *	...	...	78 *	1.00 *
103	Panamá	39	66	96 **	98	95 *	0.99 *	98 *	0.99 *	89 *	0.99 *	94 *	0.99 *
104	Paraguay	29	35 ²	97	84 ²	96 *	0.99 *	99 *	1.00 *	90 *	0.96 *	94 *	0.98 *
105	Perú	56	78	100 **	97	95 *	0.97 *	97 *	0.99 *	87 *	0.88 *	90 *	0.89 *
106	República Dominicana	32	38	84	92	...	...	97 *	1.02 *	...	...	90 *	1.00 *
107	Saint Kitts y Nevis	134	96	98	87	...	...	...	...	...	...	...	...
108	San Vicente y las Granadinas	...	80 ^y	98 **	98 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Santa Lucía	64 **	60	93 **	88	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Suriname	85	89	91 **	93	...	...	98 *	1.01 *	...	...	95 *	0.99 *
111	Trinidad y Tobago	59 **	...	92	97 ²	99 *	1.00 *	100	1.00	97 *	0.98 *	99	0.99
112	Uruguay	60	89 ²	...	100 ²	99 *	1.01 *	99 *	1.01 *	95 *	1.01 *	98 *	1.01 *
113	Venezuela (República Bolivariana de)	45	74	87	95	95 *	1.02 *	99 *	1.01 *	90 *	0.98 *	96 *	1.00 *
Asia Central													
114	Armenia ⁸	26	43	...	...	100 *	1.00 *	100	1.00	99 *	0.99 *	100	1.00
115	Azerbaiyán ⁹	18	27	89 **	87	...	...	100 *	1.00 *	...	...	100 *	1.00 *
116	Georgia	35	...	...	98	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
117	Kazajistán	15	53	94 **	100	100	1.00	100 *	1.00 *	98 *	0.97 *	100 *	1.00 *
118	Kirguistán	10	21	93 **	96	...	...	100 *	1.00 *	...	...	99 *	0.99 *
119	Mongolia	26	82	90	99	...	...	96	1.03	...	...	97	1.01
120	Tayikistán	8	9	96	98	100	1.00	100	1.00	98 *	0.98 *	100	1.00
121	Turkmenistán	...	...	...	...	...	...	100	1.00	...	...	100	1.00
122	Uzbekistán	24	26	...	93 **	...	...	100	1.00	...	...	99	1.00
Asia Meridional y Occidental													
123	Afganistán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Bangladesh ⁵	18	26	96 ** ²	...	45 *	0.73 *	79	1.04	35 *	0.58 *	58	0.89
125	Bhután	1	9	56	90	...	...	74 *	0.85 *	...	...	53 *	0.59 *
126	India	19	55 ²	83 **	99 ²	62 *	0.67 *	81 *	0.84 *	48 *	0.55 *	63 *	0.68 *
127	Irán, República Islámica del	14	43	86 **	100	87 *	0.88 *	99 *	1.00 *	66 *	0.76 *	85 *	0.90 *
128	Maldivas	56	115	98	95	98 *	1.00 *	99 *	1.00 *	96 *	1.00 *	98 *	1.00 *
129	Nepal ⁵	11 *	82	69 *	90 **	50 *	0.48 *	82	0.87	33 *	0.35 *	57	0.66
130	Pakistán	63 *	...	58 **	72 *	...	...	71 *	0.78 *	...	...	55 *	0.59 *
131	Sri Lanka	...	84	100	93	...	...	98 *	1.01 *	...	...	91 *	0.97 *
Asia Oriental y el Pacífico													
132	Australia	103	78 ²	95 **	97 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Brunei Darussalam	81	88	...	...	98 *	1.00 *	100	1.00	88 *	0.89 *	95	0.97
134	Camboya	5 **	13	87	98	...	...	87 *	0.97 *	...	...	74 *	0.80 *
135	China ¹⁰	37	61	...	...	94 *	0.94 *	100 *	1.00 *	78 *	0.78 *	95 *	0.95 *
136	Fiji	15	18 ^y	94	99	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Filipinas	20	51 ^y	90	89 ^y	97 *	1.01 *	98 *	1.02 *	94 *	0.99 *	95 *	1.01 *
138	Indonesia	33 **	46	94 **	99	96 *	0.98 *	99 *	1.00 *	82 *	...	93 *	0.94 *
139	Islas Cook ⁶	86	181	86	98 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Islas Marshall	57	46	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Islas Salomón	36 **	49 ²	...	88 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Japón	83	88 ²	100	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	...

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)	1999	2011
América Latina y el Caribe											
104 **	0.98** **	...	...	...	...	...	...	...	86 *	22	15
124	...	99	0.93	79	0.92 **	105	0.98	...	...	19	15
135	0.95	...	...	91	1.15	...	...	...	...	20	...
113	0.99	118 ²	0.98 ²	85	1.05	90 ²	1.11 ²	89	95 ²	21	...
113	0.98	109	0.95	99	1.06	91	1.02	96	93 ²	19	15
97	0.97	114 ²	1.02 ²	78	0.99	96 ²	1.05 ²	...	89 ²	14	14 ²
103	1.04	126 *	0.98 *	108	1.12	104	1.12	91	...	18 **	13 *
110	0.91	121	0.92	62	1.07	...	...	74	91	23	22
101	1.01	90	0.98	79	1.07	77	1.18	87	...	9	9
114	0.98	100 ²	0.99 ²	77	0.93	...	...	80	85 ²	25 **	...
155	0.94	...	...	...	...	...	...	80	...	26	21
101	0.97	102	0.97	79	1.04	90	1.03	98	98	32	22
119	1.00	112	0.96	73	1.11	97	1.09	67	87	24	28
112	0.99	107	0.99	62	1.10	101	1.05	89	91	27	17
102	0.97	101	0.98	80	1.06	90	0.99	95	95	12	9
120	1.02	119	0.99	100	1.33	98	1.07	79	91	20	16
114	1.00	121	1.00	57	1.03	88	1.02	75	92	23	18
106	0.97	114	0.95	53	0.98	68	1.00	62 **	84	...	29
91	0.97	103 ²	0.97 ²	...	...	108 ²	1.03 ²	...	...	20	16 ²
102	0.87	116 ²	0.96 ²	33	0.84	64 ²	0.92 ²	52	68 ²	38	27 ²
107	1.01	87	1.04	83	1.01 **	93	1.10	65	83 *	27	25
...
107	1.01	114	1.00	...	...	74	1.22	...	75	34	34 ²
112	0.93	95	1.07	99	0.96	81	1.00	92	...	15	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18 **	...
112	0.97	...	...	99	0.91	...	...	...	...	18	12
96 **	1.00 **	89 ²	0.95 ²	88 **	1.01 **	93 ²	1.03 ²	85	95 ²	34 **	21 ²
110	0.98	113	0.99	70	1.01	91	1.07	87	95	27	28
105	0.99	...	...	183	0.75	...	...	...	...	21	13 ²
102	1.01	118 ²	0.98 ²	52 **	1.18 **	69 ²	1.10 ²	46	...	34	30 ²
107	0.97	107	0.97	67	1.07	74	1.08	90	94	26	23
119	0.96	98 ²	0.96 ²	58	1.04	68 ²	1.05 ²	73 **	83 ²	...	...
124	0.99	106	0.99	83	0.94	91	0.99	83	82	29	20
111	0.98	107	0.91	56	1.24	76	1.13	71	75 ²	31	25
109	1.02	90	1.02	97	1.04	94	1.04	74	74 ²	19	13
118	0.95	105 ²	0.93 ²	82 **	1.34 **	103 ²	1.02 ²	...	...	19 **	16 ²
104	0.95	93	0.98	71	1.26	95	0.97	...	92	24	18
118	0.99	115	0.96	73	1.19	85	1.31	...	90 *	20 **	15
97	0.99	105 ²	0.97 ²	78	1.09	...	...	89	89 * ²	21	18 * ²
111	0.99	112 ²	0.97 ²	92	1.17	90 ²	1.14 ²	87	95 ²	20	14 ²
99	0.98	102	0.97	57	1.22	83	1.09	88	95	...	...
Asia Central											
98	...	...	...	92	...	92 ²	1.02 ²	...	96	...	...
98	1.00	96	0.98	...	...	100	0.98	96	97	19	11
94	0.99	106	1.03	79	0.98	86 ²	...	99	96 ²	17	8 * ²
96	1.01	110	1.00	93	1.00	102	0.97	95 **	100	19 **	16
96	0.99	101	0.99	83	1.02	88 *	1.00 *	95 *	95	24	25
96	1.01	120	0.98	61	1.26	93	1.06	87	93	32	29
97	0.93	100	0.96	75	0.86	89	0.87	97	99	22	23
...
98	1.00	95	0.97	86	0.98	106	0.98	100 **	98	21	16
Asia Meridional y Occidental											
26	0.08	98	0.71	11	-	49	0.55	...	...	...	45
...	...	114 *	1.06 *	47	0.99	52	1.17	...	66 * ²	...	40 *
75	0.85	110	1.01	37	0.80	75	1.05	82	95	42	24
94	0.84	112 ²	1.00 ** ²	43	0.70	63 ²	0.92 ²	62	...	35 *	...
101	0.94	108	0.99	79	0.93	86	0.96	97	98	25	20 ²
131	1.01	104	0.98	41	1.08	...	...	...	...	24	12
122	0.76	139	1.08	36	0.66	66	1.04	59	...	39	28
71 *	0.67 *	92	0.82	...	...	35	0.73	...	52	33 **	40
108	0.99	97	0.99	...	...	102	1.04	98	97	26	24
Asia Oriental y el Pacífico											
101	1.00	105 ²	0.99 ²	157	1.00	131 ²	0.95 ²	...	...	18 **	...
116	0.95	105	1.01	88	1.09	112	1.02	...	97	14 *	11
101	0.87	126	0.95	16	0.53	...	...	55	61	53	47
114	1.03	113	1.04	61	...	81	1.05	...	...	22	17
104	0.99	105	1.00	78	1.11	90	1.08	82	91 *	28	31
110	1.00	106 ²	0.98 ²	74	1.10	85 ²	1.08 ²	75	76 *	35	31 ²
106 **	0.97 **	118	1.02	53 **	0.95 **	81	1.00	86	88	22 **	16
96	0.95	111	1.03	60	1.08	82	1.20	...	...	18	16
90	0.99	102	0.99	68	1.06	99 ²	1.03 ²	...	83 *	15	...
90	0.94	145 ²	0.99 ²	26	0.76	48 ²	0.88 ²	...	...	19	25 ²
101	1.00	103 ²	1.00 ²	101	1.01	102 ²	1.00 ²	...	100 ²	21	18 ²

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4			
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos			
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)			
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985–1994 ²		2005–2011 ³		1985–1994 ²		2005–2011 ³	
1999	2011	1999	2011	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
143 Kiribati	...	...	99 **	...	...	...	...	...	...	...	...
144 Macao, China	91	85	86	...	...	...	100 *	1,00 *	...	96 *	0,96 *	
145 Malasia ⁴	54	69 ²	95	...	96 *	0,99 *	98 *	1,00 *	83 *	0,87 *	93 *	0,95 *
146 Micronesia, (Estados Federados de)	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147 Myanmar	2	10 ²	...	...	...	...	96	0,99	...	...	93	0,95
148 Nauru ⁶	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149 Niue ⁶	154	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Nueva Zelanda	85	93 ²	100 **	99 ²	...	...	...	...	...	...	...
151 Palau ⁶	63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152 Papua Nueva Guinea	...	...	...	...	...	...	71	1,12	...	...	62	0,91
153 República de Corea	...	119 ²	99	99 ** ²	...	...	...	...	...	...	...
154 República Democrática Popular Lao	8	24	77	97	...	...	84 *	0,88 *	...	...	73 *	0,77 *
155 República Popular Democrática de Corea	...	...	...	...	...	...	100 *	1,00 *	...	...	100 *	1,00 *
156 Samoa	53 **	43	94	93	99 *	1,00 *	100	1,00	98 *	0,99 *	99	1,00
157 Singapur ⁴	...	...	...	...	99 *	1,00 *	100 *	1,00 *	89 *	0,87 *	96 *	0,96 *
158 Tailandia	91	101	...	90 ^y	...	...	98 *	1,00 *	...	...	94 *	0,96 *
159 Timor-Leste	...	...	...	91	...	...	80 *	0,98 *	...	...	58 *	0,83 *
160 Tokelau ⁶	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161 Tonga	29	...	91	...	...	...	99 *	1,00 *	...	...	99 *	1,00 *
162 Tuvalu ⁶	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163 Vanuatu	51	59 ²	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...
164 Viet Nam	40	73	98	99	94 *	0,99 *	97	0,99	88 *	0,89 *	93	0,96
Estados Árabes												
165 Argelia	2	75	92	98	74 *	0,72 *	92 *	0,94 *	50 *	0,57 *	73 *	0,79 *
166 Arabia Saudita	...	12	...	97 **	88 *	0,86 *	98	0,98	71 *	0,72 *	87	0,91
167 Bahrein ⁴	38	...	99	...	97 *	0,99 *	98 *	0,99 *	84 *	0,87 *	95 *	0,96 *
168 Djibouti	0,4	4	27	54	...	...	...	...	...	...	...
169 Egipto	10	26	92 **	98 **	63 *	0,76 *	88 *	0,93 *	44 *	0,55 *	72 *	0,79 *
170 Emiratos Árabes Unidos ⁵	64	...	85	96	82 *	1,04 *	95 *	1,04 *	71 *	0,95 *	90 *	1,02 *
171 Iraq	5	...	89	...	...	...	82	0,96	...	...	78	0,83
172 Jordania	29	32 ²	92 **	91 ²	...	...	99 *	1,00 *	...	...	93 *	0,93 *
173 Kuwait ⁴	85	...	98	...	87 *	0,93 *	99 *	1,00 *	74 *	0,88 *	94 *	0,97 *
174 Líbano	61 **	83	94 **	97	...	...	99 *	1,01 *	...	...	90 *	0,92 *
175 Libia	5	...	...	...	98	0,97	100	1,00	77	0,74	90	0,87
176 Marruecos	62	58	71 **	96	58 *	0,64 *	79 *	0,83 *	42 *	0,52 *	56 *	0,64 *
177 Mauritania	...	...	61 **	75	...	...	69	0,92	...	...	59	0,80
178 Omán	...	53	80	98	...	...	98 *	1,01 *	...	...	87 *	0,91 *
179 Palestina	35	41	94	90	...	...	99 *	1,00 *	...	...	95 *	0,95 *
180 Qatar	25	57	95	95	90 *	1,03 *	97 *	1,02 *	76 *	0,94 *	96 *	0,99 *
181 República Árabe Siria	8	11	97	100	...	...	95	0,98	...	...	84	0,86
182 Sudán	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183 Túnez	14	...	95 **	99	83	0,83	97 *	0,98 *	59	0,69	79 *	0,81 *
184 Yemen	0,7	1	57	76	60 *	0,43 *	86	0,79	37 *	0,30 *	65	0,59
185 Sudán (antes de la secesión)	19	27 ^y	43 **	...	...	...	87	0,94	...	...	72	0,78
Europa Central y Oriental												
186 Albania ⁴	43	57	99 **	...	...	...	99 *	1,00 *	...	...	97 *	0,98 *
187 Belarrús	83	103	94 **	92	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	98 *	0,97 *	100 *	1,00 *
188 Bosnia y Herzegovina	...	17	...	90	...	...	100	1,00	...	...	98	0,97
189 Bulgaria	68	79 ²	98	100 ²	...	...	98 *	1,00 *	...	...	98 *	0,99 *
190 Croacia	39	61 ²	93	96 ²	100 *	1,00 *	100	1,00	97 *	0,96 *	99	0,99
191 Eslovaquia	79	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192 Eslovenia	75	93	96	98	100 *	1,00 *	100	1,00	100 *	1,00 *	100	1,00
193 Estonia	93	88 ²	98	97 ²	100 *	1,00 *	100	1,00	100 *	1,00 *	100	1,00
194 Federación de Rusia ⁵	71	90 ^y	...	96 ^y	100 *	1,00 *	100 *	1,00 *	98 *	0,97 *	100 *	1,00 *
195 Hungría	80	87	97	98	...	...	...	...	...	...	...
196 la ex República Yugoslava de Macedonia	27	25 ²	95	98 ²	99 *	0,99 *	99	1,00	94 *	0,94 *	97	0,97
197 Letonia	56	86	94 **	96	100 *	1,00 *	100	1,00	99 *	0,99 *	100	1,00
198 Lituania	50	73	97	94	100 *	1,00 *	100	1,00	98 *	0,99 *	100	1,00
199 Montenegro	34	60	...	94	...	...	99	1,00	...	...	98	0,98
200 Polonia	49	71 ²	97	97 ²	...	...	...	...	...	...	...
201 República Checa	89	111	...	...	...	...	...	...	...	...	...
202 República de Moldova ^{4,7}	48	77	93	91	100 *	1,00 *	100	1,00	96 *	0,96 *	99	0,99
203 Rumania	68	79 ²	93	88 ²	99 *	1,00 *	97	1,00	97 *	0,96 *	98	0,99
204 Serbia ⁶	54	53	...	94	...	...	99	1,00	...	...	98	0,98
205 Turquía	7	26 ²	94	99 ²	93 *	0,92 *	99 *	0,98 *	79 *	0,76 *	94 *	0,92 *
206 Ucrania	50	99	...	92	...	...	100	1,00	...	...	100	1,00

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6			
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación			
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²	
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en	
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)		
108	1.01	113 ^y	1.04 ^y	59	1.23	...	...	69	...	25	...
100	0.99	...	...	80	1.05	96	0.92	...	98 ^y	31	15
95	0.98	...	...	66	1.08	69 ^z	1.07 ^z	...	99 ^y	20	13 ^z
...
101	0.98	126 ^z	1.00 ^z	36	1.00	54 ^z	1.06 ^z	55	75 ^y	31	28 ^z
99	1.33	...	...	47	1.17	...	...	...	...	21	...
99	1.00	...	...	98	1.10	...	...	...	...	16	...
100	1.00	101 ^z	1.00 ^z	111	1.05	119 ^z	1.05 ^z	...	...	18	14 ^z
114	0.93	...	...	101	1.07	...	...	...	...	15	...
71	0.86	...	...	...	...	...	...	...	...	35 ^{**}	...
103	1.01	106 ^z	0.99 ^z	100	1.00	97 ^z	0.99 ^z	99	99 ^y	32	21 ^z
112	0.85	126	0.94	33	0.70	46	0.85	55	68	31	27
...
98	0.98	105	1.04	80	1.11	82	1.15	90 [*]	77	24 ^{**}	30 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 ^z	...	17 ^y
97	0.97	91 ^y	0.99 ^y	62	0.98 ^{**}	78	1.08	...	...	21	...
123	...	124	0.96	38	...	58	1.03	...	84	62	31
105	1.15	...	...	92	1.01	...	...	...	...	10	...
112	0.95	...	...	105	1.14	...	...	91	...	21	...
98	1.02	...	...	80	1.10	...	...	...	...	19	...
118	0.98	117 ^z	0.95 ^z	30	0.88	55 ^z	1.02 ^z	69	71 ^z	24	22 ^z
111	0.93	106	0.94	...	...	...	...	83	94	30	20
Estados Árabes											
106	0.91	109	0.94	66	1.01	102	1.04	91	95	28	23
...	...	106	1.00	...	...	107 ^{**}	0.88 ^{**}	...	...	...	11 [*]
107	1.00	...	...	96	1.10	...	...	90	98	18 ^{**}	...
33	0.71	61	0.89	14	0.72	39	0.76	...	64 ^{**x}	40	35
98 ^{**}	0.91 ^{**}	102	0.94	80 ^{**}	0.91 ^{**}	72 ^z	0.96 ^z	...	99	22 ^{**}	28 ^z
94	0.99	111	...	83	1.09	...	...	89	84	16	17
97	0.83	...	...	35	0.64	...	...	49 ^{**}	...	21	...
96	1.01	92 ^z	1.00 ^z	85	1.04	87 ^z	1.06 ^z	96	...	...	...
106	1.02	...	...	109 ^{**}	1.03 ^{**}	...	...	94	96 ^y	13	9
112 ^{**}	0.96 ^{**}	108	0.97	77 ^{**}	1.09 ^{**}	83	1.11	90 ^{**}	90	14 ^{**}	14
122	0.99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	0.82	115	0.95	37	0.78	70	0.85	75	88	28	26
84	0.97	101	1.06	18 ^{**}	0.75 ^{**}	27 ^{**}	0.84 ^{**}	40	81 ^z	47	39
89	0.99	104	0.98	71	1.01	104	0.98	92	...	25	...
100	1.00	92	0.99	78	1.02	84	1.10	99	96	38	26
104	1.05	105	0.98	88	1.11	102	1.09	...	...	13	11
108	0.92	121	0.99	44	0.92	73	1.00	87	96	25	...
...
115	0.93	110	0.96	74	0.99	93	1.03	87	95 ^z	24	17
72	0.56	91	0.82	40	0.37	46	0.63	69 ^{**}	76	22 ^{**}	30
48 ^{**}	0.85 ^{**}	73 ^y	0.90 ^y	26 ^{**}	...	39 ^y	0.88 ^y	77 ^{**}	...	24 ^{**}	38 ^{**y}
Europa Central y Oriental											
109	0.98	...	...	73	0.95	...	...	90	98	23	20
111	0.99	98	1.00	...	...	105	0.97	99	98 [*]	20	15
...	...	90	1.01	...	...	89	1.03	...	81	...	...
104	0.97	103 ^z	1.00 ^z	92	0.98	89 ^z	0.95 ^z	93	97 ^y	18	17 ^z
93	0.98	93 ^z	1.00 ^z	84	1.02	96 ^z	1.07 ^z	99	99 ^y	19	14 ^z
99	0.98	100	0.99	84	1.02	91	1.01	97	98	19	15
98	0.99	99	1.00	100	1.03	97	0.99	100	99	14	17
99	0.97	99 ^z	0.99 ^z	94	1.04	107 ^z	1.00 ^z	98	98 ^y	16	12 ^z
103	0.99	99 ^y	1.00 ^y	92	...	89 ^y	0.98 ^y	95	96 ^z	18	18 ^y
102	0.98	101	0.99	93	1.01	101	0.98	96	98 ^z	11	11
102	0.98	90 ^z	1.01 ^z	82	0.98	84 ^z	0.99 ^z	97	...	22	16 ^z
95	0.97	100	0.99	89	1.04	96	0.96	97	93	15	11
101	0.98	94	0.98	96	1.00	99	0.97	99	96	17	12
...	...	95	1.00	...	...	95	1.01	...	80	...	8
100	0.97	99 ^z	0.99 ^z	100	0.99	97 ^z	0.99 ^z	98	99 ^y	11	9 ^z
103	0.99	105	1.00	82	1.04	91	1.00	98	99	18	19
101	0.99	94	0.99	83	0.98	88	1.02	95	95	21	15
96	0.98	96 ^z	0.99 ^z	81	1.01	97 ^z	0.99 ^z	96	97 ^y	19	16 ^z
112 ^{**}	0.99 ^{**}	95	1.00	93 ^{**}	1.01 ^{**}	91	1.02	...	98	...	15
103	0.91	104 ^z	0.99 ^z	69	0.69	82 ^z	0.92 ^z	...	99 ^y	...	...
108	0.99	100	1.01	98	1.03 [*]	94	0.97 [*]	97 [*]	98	20	16

Cuadro 10 (continuación)

Países o territorios	OBJETIVO 1		OBJETIVO 2		OBJETIVO 3				OBJETIVO 4				
	Atención y educación de la primera infancia		Universalización de la enseñanza primaria		Necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos				Mejora de los niveles de la alfabetización de los adultos				
	TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR		TASA NETA AJUSTADA DE ESCOLARIZACIÓN (TNAE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ¹		TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años)				TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS (personas de 15 años y más)				
	Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		1985–1994 ²		2005–2011 ³		1985–1994 ²		2005–2011 ³		
	1999	2011	1999	2011	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	
	Media ponderada		Media ponderada		Media ponderada				Media ponderada				
I	Mundo	33	50 **	84 **	91 **	83	0.90	89	0.95	76	0.85	84	0.90
II	Países en transición	46	66 **	92 **	95 **	100	1.00	100	1.00	98	0.97	100	1.00
III	Países desarrollados	75	85 **	98	98 **	...	...	...	...	...	...	...	1.00
IV	Países en desarrollo	27	45 **	82 **	90 **	80	0.88	88	0.93	67	0.77	80	0.87
V	Estados Árabes	15	23	79	89	74	0.78	90	0.93	55	0.62	77	0.79
VI	Europa Central y Oriental	51	72 **	93 **	96 **	98	0.98	99	1.00	96	0.96	99	0.99
VII	Asia Central	19	32	94 **	95	100 **	1.00	100	1.00	98 **	0.98	100	1.00
VIII	Asia Oriental y el Pacífico	39	62	95 **	97 **	95	0.96	99	1.00	82	0.84	95	0.95
IX	Asia Oriental	39	62	95 **	97 **	95	0.96	99	1.00	82	0.84	95	0.95
X	Pacífico	67 **	78 **	90	87 **	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	América Latina y el Caribe	54	73	94	95 **	93 **	1.01	97	1.01	86 **	0.97	92	0.99
XII	Caribe	...	...	73 **	70 **	...	...	81	0.98	...	...	69	0.96
XIII	América Latina	55	75	95	96 **	93 **	1.01	98	1.01	86 **	0.97	92	0.99
XIV	América del Norte y Europa Occidental	76	85 **	98	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...
XV	Asia Meridional y Occidental	22	50 **	77 **	93 **	60	0.70	81	0.86	47	0.57	63	0.70
XVI	África Subsahariana	10 **	18 **	59	78 **	66 **	0.80	70	0.84	53 **	0.68	59	0.74
XVII	Países con ingresos bajos	11 **	17 **	59 **	82 **	60 **	0.79	73	0.93	51 **	0.69	61	0.80
XVIII	Países con ingresos medios	32	54 **	86 **	93 **	84	0.89	91	0.94	72	0.80	83	0.89
XX	Medios bajos	22	46 **	79 **	90 **	71	0.80	84	0.88	59	0.71	71	0.78
XX	Medios altos	43	67	95 **	97 **	94	0.96	99	1.00	82	0.86	94	0.96
XXI	Países con ingresos altos	72	82 **	97	98 **	...	...	...	...	...	...	...	...

Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Las tasas de matrícula del cuadro proceden de las estimaciones, revisadas en 2010, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2011) y se basan en la variante media.

Nota: Las agrupaciones de países por nivel de ingresos son las definidas por el Banco Mundial. Se basan en la lista de países por grupos de ingresos revisada en julio de 2012.

1. La tasa neta ajustada de escolarización en primaria (TNAE) mide el porcentaje de niños en edad de cursar la enseñanza primaria que están matriculados en un centro docente de primaria o secundaria.

2. Sobre la base del número de alumnos y docentes.

3. Datos correspondientes al año disponible más reciente del periodo especificado. Para una explicación más extensa de las definiciones nacionales de alfabetismo, métodos de evaluación, fuentes y años de los datos, véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos. Para los países señalados con un asterisco (*), se han utilizado los datos nacionales sobre alfabetismo observado. Para todos los demás, se han utilizado las estimaciones de alfabetismo del IEU. Las estimaciones se generaron utilizando el Modelo global de proyecciones de alfabetización por edad específica del IEU. Las correspondientes al periodo más reciente son las de 2011 y se basan en los datos observados más recientes disponibles para cada país.

4. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a incoherencias en los datos de población.

5. Las tasas de escolarización proceden de las estimaciones, revisadas en 2012, de la División de Población de las Naciones Unidas (DPNU, 2013) y se basan en la variante media.

6. Se han utilizado las estadísticas nacionales de población para calcular las tasas de escolarización.

7. Los datos de escolarización y población utilizados para calcular las tasas de escolarización no comprenden los relativos a la región de Transnistria.

8. 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.

9. Los datos de escolarización y población no comprenden los relativos a la región de Nagorno-Karabakh.

10. Los niños entran 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 escolarización y población.

11. No se han calculado la TBE o la TNE, o ninguna de las dos, para los dos años escolares, o uno de ellos, debido a la falta de datos de población por edad de las Naciones Unidas.

Cuadro 10

OBJETIVO 5								OBJETIVO 6				
Paridad entre los sexos en la enseñanza primaria				Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria				Calidad de la educación				
TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE)				TASA DE SUPERVIVENCIA EN EL ÚLTIMO GRADO		PROPORCIÓN ALUMNOS/DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA ²		
Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en		Año escolar finalizado en		
1999		2011		1999		2011		1999	2010	1999	2011	
Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	Total (%)			
Media ponderada				Media ponderada				Media ponderada		Media ponderada		
99	0.92	107 **	0.97 **	59	0.91 **	71 **	0.97 **	74	75 **	26	24 **	I
102	0.99	98 **	1.00 **	90	1.01 **	94 **	0.98 **	96	97 **	19	17 **	II
103	1.00	103 **	0.99 **	100	1.02	103 **	1.00 **	93	94 **	16	14 **	III
98	0.91	108 **	0.97 **	52	0.88 **	66 **	0.96 **	71	73 **	29 **	27 **	IV
89	0.87	99	0.92	59	0.88	71 **	0.93 **	79 **	87	23	22 **	V
103	0.97	100 **	1.00 **	88	0.96 **	90 **	0.97 **	96	98 **	18 **	17 **	VI
97	0.99	100	0.98	84	1.00	99	0.97	97	98	21	16	VII
111 **	0.99 **	111	1.02	62	0.94 **	80	1.03	84 **	89 **	24 **	18	VIII
111 **	0.99 **	112	1.02	62	0.94 **	79	1.03	84 **	89 **	25 **	18	IX
95	0.97	93 **	0.98 **	109	1.00	94 **	0.96 **	67 **	...	20	...	X
121	0.97	113	0.97	80 **	1.07 **	90	1.07	77	84 **	26	21	XI
108 **	0.98 **	107 **	0.98 **	49 **	1.00 **	61 **	1.00 **	44 **	43 **	29 **	26 ** ²	XII
122	0.97	113	0.97	81 **	1.07 **	91	1.07	78	86 **	26	21	XIII
103	1.01	103 **	0.99 **	100	1.02	103 **	1.00 **	92	94 **	15	14 **	XIV
89	0.83	110 **	0.98 **	44	0.75	60 **	0.92 **	62	64 **	36	...	XV
80	0.85	101 **	0.93 **	26	0.82	41 **	0.83 **	58	56 **	42	43 **	XVI
78	0.86	108	0.95	30	0.83	43	0.88	55	59	43	43	XVII
102	0.92	108 **	0.98 **	58	0.90 **	71 **	0.98 **	75	77 **	27 **	24 **	XVIII
93	0.86	106 **	0.96 **	46	0.80	61 **	0.92 **	68	69 **	31	31 **	XIX
114 **	0.99 **	111	1.00	71	0.98 **	85	1.04	85 **	90 **	24 **	19	XX
102	1.00	103 **	0.99 **	99	1.01	102 **	0.99 **	92	94 **	16	14 **	XXI

12. Los datos abarcan también los departamentos y territorios franceses de ultramar.

13. Debido a las incoherencias persistentes en el número de alumnos matriculados por edad, la tasa neta de escolarización en la enseñanza primaria se ha calculado recurriendo a los datos de distribución por edad de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de 2007, desde el año escolar finalizado en 2007.

Los datos en negritas corresponden al año escolar finalizado en 2011 en cuanto a las tasas de supervivencia, y al año escolar finalizado en 2012 en cuanto a las tasas de escolarización y la proporción alumnos/docente. Los datos en cursivas corresponden a 2000 y los datos en negrita y cursiva corresponden a 2001.

(z) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2010.

(y) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2009.

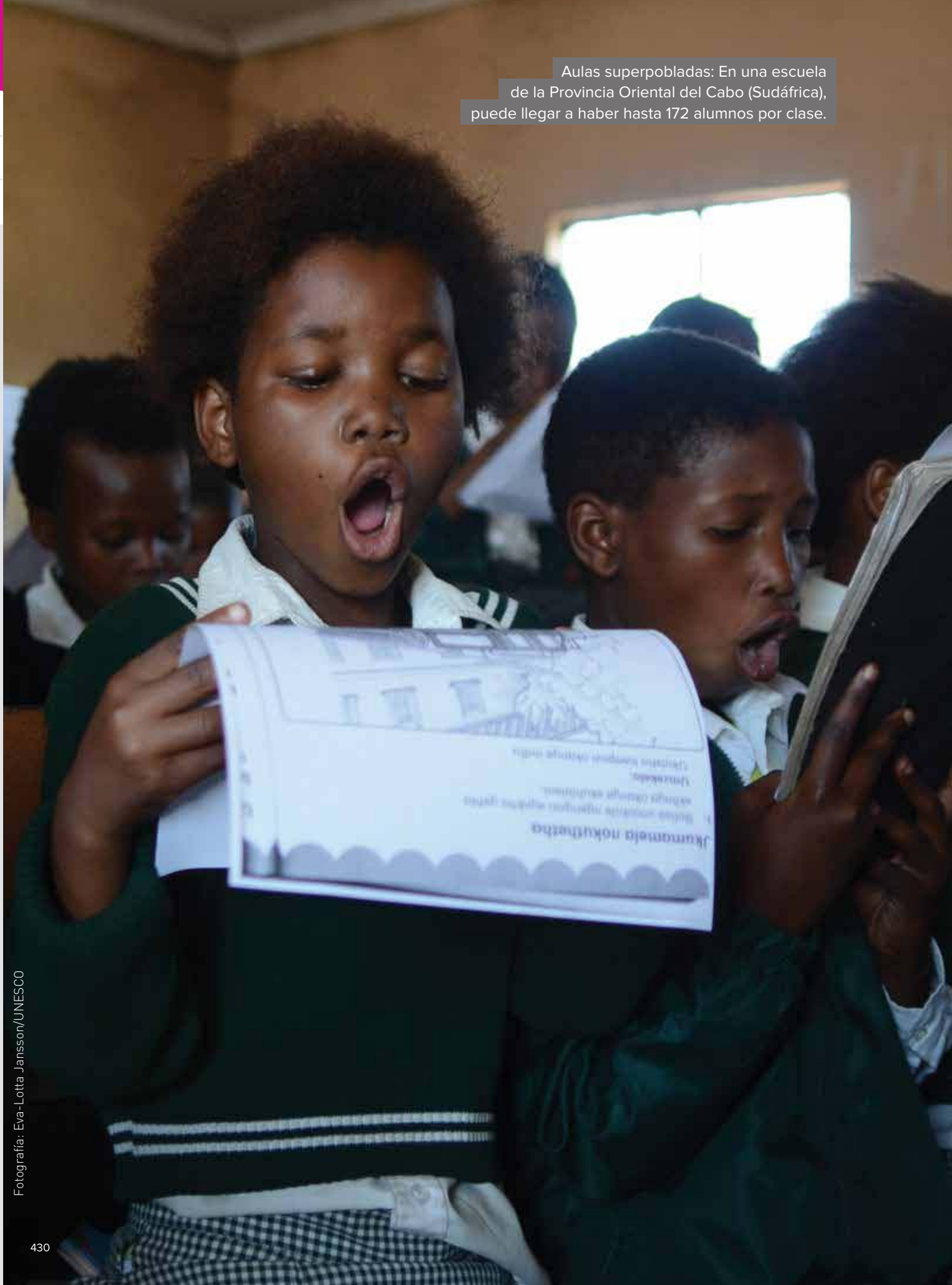
(x) Los datos corresponden al año escolar finalizado en 2008.

(*) Estimaciones nacionales.

(**) Para los datos de los países: estimaciones parciales del IEU; para las medias ponderadas regionales y correspondientes a otros países: contabilización parcial debida a la cobertura incompleta de países (entre el 33% y el 60% de la población de la región o agrupación de países de otro tipo).

(...) Datos no disponibles.

Aulas superpobladas: En una escuela de la Provincia Oriental del Cabo (Sudáfrica), puede llegar a haber hasta 172 alumnos por clase.



Fotografía: Eva-Lotta Jansson/UNESCO

Cuadros relativos a la ayuda internacional

Introducción¹

Los datos relativos a la ayuda internacional utilizados en el presente Informe proceden de las bases de datos de Estadísticas del Desarrollo Internacional (EDI) de la OCDE, en las que se acopia la información suministrada cada año por todos los países miembros del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de esta organización y por un número cada vez mayor de donantes que no son miembros del Comité. Las EDI comprenden las bases de datos del CAD, que proporcionan información relativa a proyectos y actividades. En el presente Informe las cifras totales relativas a la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) neta proceden de la base de datos del CAD, mientras que las relativas a la ayuda sectorial y la ayuda a la educación de la AOD bruta proceden del sistema de notificación de los países acreedores (CRS). Todas ellas se pueden consultar en el sitio web www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

La asistencia oficial para el desarrollo (AOD) es la financiación pública suministrada a los países en desarrollo para promover su crecimiento económico y su progreso social. Se trata de una financiación en condiciones de favor, es decir que reviste la forma de una donación o de un préstamo con un tipo de interés inferior al del mercado y, por regla general, con un plazo de reembolso superior al aplicado en éste.

En el sitio web www.efareport.unesco.org se puede consultar una versión más completa de los cuadros de la ayuda internacional a la educación, comprendida la AOD por beneficiario.

Beneficiarios y donantes de la ayuda

Los países en desarrollo son los que figuran en la Parte 1 de la Lista de Beneficiarios de Ayuda del CAD, que comprende todos los países de ingresos bajos o medianos, exceptuados 12 países de

Europa Central y Oriental y un número reducido de países en desarrollo más adelantados.

Los donantes bilaterales son los países que suministran directamente a los países beneficiarios una asistencia para el desarrollo. La mayoría de ellos son miembros del CAD, foro que agrupa a los principales donantes bilaterales creado para promover la ayuda y su eficacia. Los donantes bilaterales contribuyen además sustancialmente a la financiación de los donantes multilaterales, aportando contribuciones que se contabilizan en la AOD multilateral.

Los donantes multilaterales son instituciones internacionales compuestas de gobiernos, que dedican la totalidad o una parte importante de sus actividades a prestar asistencia a los países en desarrollo. Son bancos de desarrollo multilaterales (como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), organismos de las Naciones Unidas y agrupaciones regionales (como la Comisión Europea). Los bancos de desarrollo también otorgan préstamos en condiciones no preferentes a algunos países de ingresos medianos y altos. Esos préstamos no se contabilizan en la AOD.

Tipos de ayuda

AOD total: la ayuda bilateral y multilateral a todos los sectores, así como la ayuda que no se asigna a un sector determinado, por ejemplo el apoyo al presupuesto general y la reducción de la deuda. En el Cuadro 1, la AOD total de los donantes bilaterales es únicamente ayuda bilateral, en tanto que la ayuda como porcentaje del ingreso nacional bruto (INB) es AOD bilateral y multilateral.

AOD sectorial: se trata de la ayuda asignada a un sector específico, como la educación o la salud. No comprende la ayuda destinada a objetivos generales del desarrollo (por ejemplo, el apoyo al presupuesto general), el apoyo a la balanza de pagos, la reducción de la deuda y la ayuda de emergencia.

1. En el sitio web (www.efareport.unesco.org) del Informe de seguimiento de la EPT en el mundo se encontrará, en formato Excel, un conjunto completo de estadísticas e indicadores relativos a esta introducción.

Reducción de la deuda: puede consistir en una condonación de la deuda –es decir, en la cancelación de un préstamo por acuerdo entre el acreedor (el donante) y el deudor (el beneficiario de la ayuda)– o en un canje, recompra o refinanciación de la misma. En la base de datos del CAD las condonaciones de deuda se registran como donaciones y, por consiguiente, se contabilizan como AOD.

Ayuda programable por países: la obtenida después de restar de la AOD total bruta la ayuda que:

- es impredecible por su índole misma (ayuda humanitaria y reducción de la deuda);
- no entraña ningún flujo transfronterizo (costos administrativos, gastos correspondientes a los estudiantes y costos relacionados con la promoción de un mejor conocimiento del desarrollo y la investigación en los países donantes);
- no forma parte de convenios de cooperación entre gobiernos (ayuda alimentaria y ayuda de gobiernos locales);
- los donantes no pueden programar por países (financiación básica de ONG).

La ayuda programable por países no se incluye en los cuadros de la ayuda internacional, pero se utiliza en varios lugares del Informe.

Ayuda a la educación

Ayuda directa a la educación: se trata de la ayuda a la educación registrada en la base de datos del CRS como consignaciones directas para el sector de la educación. Es el total de la ayuda directa, según la define el CAD, suministrada a:

- *la educación básica*, que, según la definición del CAD, abarca la enseñanza primaria, la adquisición por los jóvenes y adultos de competencias básicas para la vida diaria y la educación de la primera infancia;
- *la enseñanza secundaria*, tanto la enseñanza secundaria general como la formación profesional de ese nivel;
- *la enseñanza postsecundaria*, comprendidas la formación técnica y en gestión;
- *la educación, “de nivel no especificado”*, esto es, cualquier actividad que no cabe atribuir exclusivamente al desarrollo de un nivel de educación específico, por ejemplo, las investigaciones en materia de educación y la formación del profesorado. En esta

subcategoría se suele incluir el apoyo a los programas generales de educación.

Ayuda total a la educación: la ayuda directa a la educación + un 20% del apoyo al presupuesto general (ayuda suministrada a los gobiernos sin que esté destinada a proyectos o sectores específicos) para representar el 15% al 25% estimado del apoyo al presupuesto que normalmente redundará en beneficio del sector de la educación.

Ayuda total a la educación básica: la ayuda directa a la educación básica + un 10% del apoyo al presupuesto general + un 50% de la ayuda a la educación, “de nivel no especificado”.

Compromisos y desembolsos: un compromiso es una obligación contraída en firme, formulada por escrito y respaldada con los fondos necesarios, por la que un donante se compromete a prestar una ayuda específica a un país o una organización multilateral. Los desembolsos registran la transferencia internacional efectiva de recursos financieros o de bienes y servicios. A partir del Informe de 2011, se han utilizado cifras de desembolsos en el texto y en los cuadros, mientras que en los informes de años anteriores las cifras de la ayuda se referían a los compromisos. Como el compromiso de ayuda contraído en un año determinado se puede desembolsar más tarde, e incluso escalonarse a lo largo de varios años, las cifras anuales de la ayuda establecidas en función de los compromisos no se pueden comparar directamente con los desembolsos. No fue posible disponer de estadísticas fiables sobre los desembolsos hasta 2002 y por consiguiente ese es el año utilizado como base.

Precios corrientes y precios constantes: en las bases de datos del CAD las cifras de la ayuda se expresan en dólares estadounidenses. Cuando se comparan las cifras de la ayuda de distintos años, es necesario efectuar ajustes para compensar la inflación y la evolución de los tipos de cambio. Esos ajustes permiten expresar la ayuda en dólares constantes, esto es, en dólares cuyo valor se fija en el que tenían en un determinado año de referencia, comprendido su valor externo en otras divisas. En el presente Informe la mayoría de los datos relativos a la ayuda se expresan en dólares constantes de 2011.

Fuente: CAD de la OCDE, 2013.

Cuadro 1

Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) bilateral y multilateral

País o territorio	TOTAL AOD				AOD EN % DEL PNB				AOD SECTORIAL			REDUCCIÓN DE LA DEUDA Y OTRAS ACCIONES RELACIONADAS CON LA DEUDA		
	en millones de dólares constantes de 2011								en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011		
	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2012*	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2012*	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
Australia	2 125	3 795	4 309	4 639	0,26	0,32	0,34	0,36	1 458	3 080	3 457	14	9	13
Austria	477	657	490	571	0,23	0,32	0,27	0,28	222	351	319	29	166	43
Bélgica	1 696	2 197	1 739	1 515	0,52	0,64	0,54	0,47	754	1 208	1 203	755	596	310
Canadá	2 669	4 221	4 111	4 306	0,26	0,34	0,32	0,32	1 139	2 843	2 890	7	62	4
República Checa	102	85	77	69	0,09	0,13	0,12	0,12	...	...	53	...	...	-
Dinamarca	1 703	2 225	2 144	2 073	0,90	0,91	0,85	0,84	278	1 550	1 547	0	50	1
Finlandia	424	908	839	846	0,35	0,55	0,53	0,53	290	563	545	0	-	-
Francia	6 809	8 285	8 495	8 533	0,39	0,50	0,46	0,46	3 142	5 969	5 920	3 602	1 818	1 368
Alemania	5 356	8 504	8 736	9 312	0,28	0,39	0,39	0,38	4 047	8 707	8 556	1 848	229	454
Grecia	270	225	154	96	0,21	0,17	0,15	0,13	234	155	114	-	-	-
Islandia**	11	23	20	22	0,16	0,29	0,21	0,22	...	...	16	...	...	0
Irlanda	415	615	604	570	0,40	0,52	0,51	0,48	294	426	405	-	0	-
Italia	1 639	807	1 703	530	0,19	0,15	0,20	0,13	214	589	586	966	292	797
Japón	8 774	7 910	6 478	6 947	0,22	0,20	0,18	0,17	4 431	13 497	11 877	823	205	1 446
Kuwait**	94	224	144	...	...	...	...	...	...	652	488	...	-	-
Luxemburgo	246	289	280	317	0,82	1,05	0,97	1,00	...	224	178	...	-	-
Países Bajos	4 011	5 146	4 336	4 191	0,81	0,81	0,75	0,71	1 765	3 438	3 285	476	531	121
Nueva Zelanda	213	306	330	355	0,23	0,26	0,28	0,28	138	209	228	-	-	-
Noruega	2 674	3 843	3 562	3 574	0,91	1,05	0,96	0,93	1 341	2 542	2 411	15	19	22
Portugal	294	419	477	418	0,25	0,29	0,31	0,27	256	279	193	-	4	5
República de Corea	300	956	990	1 167	0,06	0,12	0,12	0,14	...	916	923	...	3	-
España	1 789	4 238	2 282	910	0,25	0,43	0,29	0,15	1 046	3 415	1 888	184	459	38
Suecia	2 369	3 267	3 642	3 760	0,82	0,97	1,02	0,99	1 120	1 898	2 067	120	-	186
Suiza	1 521	2 017	2 373	2 578	0,34	0,39	0,45	0,45	806	927	1 113	31	37	80
Emiratos Árabes Unidos**	1 069	404	684	900	...	0,16	0,22	0,27	...	370	397	...	-	-
Reino Unido	4 633	8 545	8 474	8 819	0,33	0,57	0,56	0,56	1 904	6 730	6 659	463	195	182
Estados Unidos de América	15 324	27 154	27 076	25 087	0,14	0,21	0,20	0,19	8 555	19 318	19 275	1 813	190	1 641
TOTAL Donantes bilaterales del CAD****	70 595	102 324	101 607	94 896	0,24	0,32	0,31	0,29	33 434	79 855	76 592	11 146	4 863	6 710
Fondo Africano de Desarrollo	812	1 875	2 147	...	...	...	...	...	738	1 574	1 707	162	598	0
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	509	301	...	...	...	...	...	...	1 088	825	...	-	-
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	1 274	1 090	863	...	...	...	...	...	...	1 971	1 846	...	-	-
Fondo Asiático de Desarrollo***	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1
Instituciones de la Unión Europea	8 907	13 203	17 045	...	...	...	...	...	1 554	8 713	8 391	4	24	76
Banco Mundial (AIF)	8 589	8 287	6 995	...	...	...	...	...	10 394	10 618	10 436	546	2 133	792
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	330	534	1 504	...	...	...	...	...	...	760	1 083	-	516	-
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)	967	1 310	772	...	...	...	...	...	-	-	-	505	1 733	-
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	106	170	140	...	...	...	...	...	...	331	289	...	14	-
PNUD	418	641	490	...	...	...	...	...	...	832	642	...	-	-
UNICEF	874	1 114	1 089	...	...	...	...	...	526	820	759	-	-	-
Fondo para la Consolidación de la Paz	-	54	62	...	-	...	...	...	-	51	62	-	-	-
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	601	581	608	...	...	...	...	...	...	457	459	...	-	-
Programa Mundial de Alimentos	492	259	337	...	...	...	...	...	...	100	68	...	-	-
TOTAL Donantes multilaterales****	26 846	36 868	39 126	...	...	...	...	...	14 105	32 716	31 523	1 353	5 192	986
Total	97 442	139 192	140 733	...	...	...	...	...	47 538	112 571	108 115	12 499	10 055	7 696

Fuente: CAD/OCDE, base de datos del Sistema de notificación (CRS) (2013).

*Datos preliminares.

**Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del CAD pero están incluidos en la base de datos de su Sistema de notificación por parte de los países acreedores. Islandia pasó a formar parte del CAD en 2012 y en la actualidad presenta notificaciones en el marco de ese sistema. La República Checa es miembro del CAD desde 2013.

***El Fondo Asiático de Desarrollo presta ayuda a la educación, pero no notifica sus desembolsos a la OCDE.

**** El total comprende la AOD de otros donantes multilaterales no enumerados en esta lista.

El signo (...) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos netos. La AOD total representa desembolsos netos. La AOD sectorial y la reducción de la deuda y otras acciones relacionadas con la deuda representan desembolsos brutos.

Mientras que la AOD total de los países del CAD es ayuda bilateral, la AOD como porcentaje del PNB en los cuadros comprende también la que es multilateral.

Cuadro 2

Ayuda bilateral y multilateral a la educación

País o territorio	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA		
	en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011		
	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
Australia	223	327	436	72	156	233	220	307	436	49	97	128	34	64	31
Austria	70	140	134	6	5	6	70	139	134	3	3	1	3	20	13
Bélgica	157	237	219	30	40	31	152	234	218	16	22	20	19	27	25
Canadá	276	519	341	115	255	202	272	506	327	79	162	137	12	43	27
República Checa	...	...	8	...	...	1	...	...	8	...	...	1	...	...	0
Dinamarca	28	170	208	15	90	115	26	155	194	5	37	66	1	10	11
Finlandia	42	62	61	23	32	29	40	54	53	9	9	9	2	3	2
Francia	1 494	1 990	1 659	191	406	301	1 447	1 898	1 525	26	239	167	39	264	115
Alemania	838	1 800	1 835	134	339	368	838	1 779	1 805	103	198	220	72	103	107
Grecia	63	91	76	31	9	5	63	91	76	25	7	-	22	7	-
Islandia*	...	...	1	...	...	1	...	...	1	...	...	1	...	...	-
Irlanda	71	74	72	41	42	46	65	68	66	16	16	26	1	3	4
Italia	48	76	104	18	26	50	46	74	103	1	11	31	2	20	13
Japón	651	1 179	954	184	355	250	583	1 079	940	105	144	82	48	64	90
Kuwait*	...	22	21	...	2	1	...	22	21	...	-	-	...	-	-
Luxemburgo	...	43	31	...	11	7	...	43	31	...	8	4	...	30	21
Países Bajos	338	597	429	223	337	214	307	567	410	186	283	149	1	32	13
Nueva Zelanda	90	68	59	25	33	23	89	65	56	10	29	19	11	2	2
Noruega	215	345	301	125	226	216	200	304	270	98	175	180	11	11	9
Portugal	77	78	62	12	13	14	77	77	61	7	1	1	8	6	5
República de Corea	...	159	183	...	24	32	...	159	183	...	12	14	...	71	63
España	210	391	273	69	220	101	210	386	268	46	149	32	48	51	40
Suecia	116	161	177	76	125	136	96	135	148	47	99	111	3	6	6
Suiza	76	63	79	36	18	28	68	56	73	27	8	15	31	15	15
Emiratos Árabes Unidos*	...	38	73	...	18	36	...	19	33	...	-	-	...	0	1
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	279	939	1 134	192	533	708	171	801	1 044	114	286	420	7	57	62
Estados Unidos de América	412	908	743	260	658	570	231	908	742	159	598	514	0	11	20
TOTAL Donantes bilaterales del CAD	5 774	10 478	9 671	1 879	3 972	3 726	5 269	9 925	9 228	1 132	2 592	2 348	374	918	695
Banco Africano de Desarrollo	-	-	2	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Fondo Africano de Desarrollo	101	193	180	55	97	90	77	128	94	11	-	-	2	-	-
Fondo Árabe de Desarrollo Económico y Social	...	8	12	...	1	0	...	8	12	...	-	-	...	5	9
Fondos Especiales del Banco Asiático de Desarrollo	...	224	260	...	109	128	...	224	260	...	95	84	...	96	86
Fondo Asiático de Desarrollo**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Banco Árabe para el Desarrollo Económico de África (BADEA)	...	...	4	...	...	0	...	...	4	...	...	0	...	...	...
Instituciones de la Unión Europea	223	1 313	1 008	107	610	418	79	983	802	26	257	152	14	81	107
Banco Mundial (AIF)	1 190	1 364	1 416	799	724	818	1 190	1 361	1 415	666	466	518	108	251	175
Fondo Especial del Banco Interamericano de Desarrollo	...	37	53	...	23	27	...	37	53	...	21	18	...	10	15
Fondo Monetario Internacional (fondos fiduciarios en condiciones de favor)	435	287	291	217	143	145	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fondo OPEP para el Desarrollo Internacional	...	24	33	...	13	7	...	24	33	...	12	6	...	3	12
PNUD	...	6	3	...	5	3	...	6	3	...	5	3	...	1	1
UNICEF	77	73	82	77	70	58	77	73	82	77	68	34	0	0	0
Fondo para la Consolidación de la Paz	-	6	0	-	0	0	-	6	0	-	-	-	-	6	0
Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente	...	352	357	...	352	357	...	352	357	...	352	357	...	-	-
Programa Mundial de Alimentos	...	55	41	...	55	41	...	55	41	...	55	41	...	-	-
Total Donantes multilaterales	2 025	3 941	3 742	1 254	2 202	2 094	1 423	3 256	3 158	780	1 330	1 211	125	453	405
Total	7 799	14 419	13 413	3 133	6 174	5 819	6 693	13 181	12 386	1 912	3 922	3 559	499	1 371	1 100

Fuente: CAD/OCDE, base de datos del Sistema de notificación (CRS) (2013).

*Kuwait y los Emiratos Árabes Unidos no forman parte del CAD pero están incluidos en la base de datos de su Sistema de notificación por parte de los países acreedores. Islandia pasó a formar parte del CAD en 2012 y en la actualidad presenta notificaciones en el marco de ese sistema. La República Checa es miembro del CAD desde 2013.

** El Fondo Asiático de Desarrollo presta ayuda a la educación, pero no notifican sus desembolsos a la OCDE.

La ayuda de Francia, la de Nueva Zelanda y la del Reino Unido comprenden los fondos asignados a los territorios de ultramar de estos tres países (véase el Cuadro 3).

El signo (. .) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

Todos los datos representan desembolsos brutos. La proporción de la AOD desembolsada en el sector de la educación es un porcentaje de los desembolsos brutos de AOD según se indican en los cuadros estadísticos del CRS. Las cifras totales del Cuadro 1 representan desembolsos netos, según se indican en los cuadros estadísticos del CAD.

Cuadro 2

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011		
2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
94	49	67	44	97	209	11	9	10	15	10	13	32	48	53
59	113	110	5	3	10	14	21	27	32	40	42	8	4	5
94	152	153	23	33	20	9	10	11	20	19	18	19	17	14
113	128	46	67	173	118	21	12	8	24	18	11	42	49	59
...	...	6	...	...	1	...	...	10	...	...	14	...	...	17
1	18	33	19	90	85	8	7	9	9	10	13	56	53	55
2	4	9	27	38	34	10	7	7	14	10	10	56	52	48
1 099	1 153	1 110	283	241	133	19	20	18	46	32	26	13	20	18
602	1 216	1 212	60	262	266	12	18	18	21	20	21	16	19	20
5	73	66	11	5	10	23	41	49	27	59	66	49	10	6
...	...	-	...	...	0	...	...	7	...	...	8	...	...	98
4	3	4	43	46	33	18	12	12	22	16	16	57	56	63
11	15	21	32	29	37	3	7	5	21	12	17	38	34	48
341	549	446	89	322	322	6	7	6	13	8	8	28	30	26
...	17	18	...	5	2	...	3	4	...	3	4	...	11	6
...	0	0	...	5	6	...	13	11	...	19	17	...	25	23
77	175	136	42	78	113	7	11	9	17	16	12	66	56	50
40	30	30	28	4	5	54	22	18	64	31	24	28	48	39
51	57	40	41	61	42	9	9	8	15	12	11	58	66	72
52	47	31	9	23	24	28	17	12	30	28	31	15	17	22
...	52	70	...	24	37	...	16	18	...	17	20	...	15	18
69	49	63	48	137	133	10	8	11	20	11	14	33	56	37
8	4	9	38	25	22	5	5	5	9	7	7	65	77	77
1	20	23	10	13	20	5	3	3	8	6	7	47	29	36
...	0	-	...	18	32	...	7	10	...	5	8	...	49	50
1	103	76	48	355	487	8	11	13	9	12	16	69	57	62
51	180	97	21	119	113	2	3	3	3	5	4	63	72	77
2 775	4 207	3 873	989	2 208	2 312	8	9	9	16	12	12	33	38	39
-	-	1	-	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	19
0	-	-	63	128	94	10	8	8	10	8	6	54	50	50
...	1	2	...	2	0	...	1	1	...	1	1	...	14	1
...	5	2	...	29	88	...	11	13	...	11	14	...	49	49
...
...	...	3	...	...	0	...	...	4	...	...	4	...	...	3
22	268	216	17	376	327	9	10	8	5	11	10	48	46	41
150	130	123	265	513	600	11	11	12	11	13	14	67	53	58
...	2	1	...	4	20	...	3	3	...	5	5	...	62	52
-	-	-	-	-	-	16	9	20	-	-	-	50	50	50
...	8	13	...	1	2	...	7	11	...	7	11	...	52	21
...	-	-	...	0	0	...	1	0	...	1	1	...	87	75
0	-	-	-	4	47	9	6	7	15	9	11	99	97	71
-	-	-	-	0	0	-	11	0	-	12	0	-	2	31
...	-	-	...	-	-	...	61	59	...	77	78	...	100	100
...	-	-	...	0	-	...	21	12	...	54	60	...	100	100
172	414	360	346	1 058	1 182	11	9	9	10	10	10	62	56	56
2 947	4 621	4 233	1 335	3 267	3 494	9	9	9	14	12	11	40	43	43

Cuadro 3
Beneficiarios de la ayuda a la educación

País o territorio	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA		
	en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011		
	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
Estados Árabes	1 053	1 939	1 922	221	825	845	6	19	20	913	1 874	1 827	112	649	662
<i>Países de la región no especificados</i>	4	59	63	3	11	2	...	...	...	4	59	63	3	9	1
Argelia	140	159	145	1	17	4	0	6	1	140	159	145	0	15	3
Bahrein	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	-	-	-
Djibouti	32	32	28	8	14	11	64	133	110	28	26	21	6	5	5
Egipto	106	144	116	55	50	39	7	5	4	88	144	116	44	41	29
Iraq	8	107	52	2	41	15	0	8	3	8	107	52	1	8	6
Jordania	130	196	236	58	149	160	78	168	175	21	196	196	0	132	131
Libano	42	122	121	1	53	57	3	121	134	42	122	121	1	49	52
Libia	-	9	9	-	1	1	-	1	2	-	9	9	-	1	0
Mauritania	36	35	30	14	12	8	31	23	15	31	27	23	8	4	3
Marruecos	296	287	312	18	65	86	5	18	24	296	287	309	7	47	60
Omán	1	5	-	0	1	-	0	5	-	1	2	-	0	0	-
Palestina	52	344	409	22	252	323	51	569	722	52	312	391	16	216	272
Arabia Saudita	3	-	-	0	-	-	0	-	-	3	-	-	-	-	-
Sudán*	21	80	33	11	47	17	2	7	3	18	80	33	7	34	14
República Árabe Siria	33	120	114	2	40	42	1	19	21	33	120	114	1	31	40
Túnez	103	142	175	2	5	31	2	5	33	103	137	156	1	1	7
Yemen	46	98	77	24	66	46	7	17	12	45	86	77	17	56	39
Europa Central y Oriental	305	574	517	90	80	64	8	7	6	269	522	492	43	23	17
<i>Países de la región no especificados</i>	10	48	68	2	10	5	...	...	...	10	48	68	0	4	1
Albania	80	75	70	38	5	5	159	18	21	78	75	70	26	3	2
Belarrús	-	26	18	-	2	1	-	5	3	-	26	18	-	1	0
Bosnia y Herzegovina	34	38	35	12	3	4	70	17	21	34	38	35	7	1	2
Croacia	9	19	-	0	2	-	1	9	-	9	19	-	-	0	-
Montenegro	-	7	5	-	2	1	-	46	26	-	7	5	-	0	0
República de Moldova	9	53	41	2	20	13	10	130	90	8	15	17	0	0	1
Serbia	36	68	54	10	14	13	30	49	41	34	53	54	4	3	5
La ex República Yugoslava de Macedonia	13	22	16	5	8	5	38	69	45	9	22	16	2	8	4
Turquía	101	129	131	17	10	13	3	2	2	77	129	131	3	3	1
Ucrania	-	80	77	-	5	4	-	3	3	-	80	77	-	1	1
Asia Central	130	331	346	43	99	101	7	16	18	91	289	312	17	52	49
<i>Países de la región no especificados</i>	-	25	24	-	10	4	...	...	...	-	25	24	-	10	3
Armenia	18	48	51	7	14	17	45	119	139	9	36	28	1	1	2
Azerbaiyán	13	13	20	5	1	5	7	3	10	6	13	20	1	0	0
Georgia	26	45	44	7	10	12	24	39	43	20	35	44	3	4	10
Kazajstán	6	23	21	1	2	2	1	3	3	6	23	21	1	0	0
Kirguistán	12	31	42	5	10	14	10	25	36	5	23	36	0	4	9
Mongolia	31	50	61	11	18	22	48	79	97	29	50	61	8	11	7
Tayikistán	9	31	23	5	18	13	7	26	19	2	18	19	1	9	9
Turkmenistán	1	3	3	0	1	1	1	2	3	1	3	3	0	0	0
Uzbekistán	14	63	55	2	15	12	1	7	6	13	63	55	1	12	8
Asia Oriental y el Pacífico	1 155	2 309	2 060	253	687	552	1	4	4	1 068	2 145	2 039	129	400	271
<i>Países de la región no especificados</i>	16	42	33	3	19	10	...	...	...	16	41	33	3	18	9
Camboya	52	55	79	19	22	33	9	12	19	42	55	79	7	14	17
China	409	856	766	18	31	27	0	0	0	409	856	766	10	6	4
Islas Cook	3	5	4	1	4	3	526	2 297	1 510	3	5	4	0	4	3
República Popular Democrática de Corea	2	4	3	0	2	1	0	2	0	2	4	3	0	2	0
Fiji	11	30	26	3	12	9	30	125	91	11	30	26	2	3	3
Indonesia	163	450	364	52	218	162	2	8	6	154	406	364	35	101	54
Kiribati	11	6	13	4	1	7	262	104	554	11	6	13	0	0	7
República Democrática Popular Lao	32	64	55	9	34	30	12	47	42	26	63	54	5	24	26
Malasia	18	48	40	1	2	3	0	1	1	18	48	40	0	0	0
Islas Marshall	12	2	2	6	1	1	777	92	124	1	2	2	0	0	0
Micronesia (Estados Federados de)	24	1	1	11	0	0	690	24	29	2	1	1	0	0	0
Myanmar	12	34	41	6	21	25	1	5	6	12	34	41	5	20	22
Nauru	0	3	4	0	1	2	15	1 080	1 309	0	3	4	-	0	0
Niue	5	2	2	2	1	1	13 050	5 604	3 763	4	1	1	0	0	-
Palau	4	1	1	2	1	1	1 091	354	510	1	1	1	0	0	0
Papua Nueva Guinea	98	85	101	44	48	54	52	46	51	98	84	101	27	37	38
Filipinas	41	115	75	9	66	41	1	5	3	39	58	75	6	31	19
Samoa	13	31	19	5	17	6	162	577	193	13	30	19	2	12	4
Islas Salomón	8	26	23	2	15	14	33	188	165	7	19	21	0	10	12
Tailandia	34	42	37	2	5	5	0	1	1	34	42	37	0	2	2
Timor-Leste	21	42	44	5	17	20	29	88	105	17	39	44	2	5	4

Cuadro 3

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
66	137	114	657	801	780	79	287	271	13	13	14	20	15	17	21	43	44
0	2	3	1	43	57	1	4	2	4	13	10	10	15	12	65	19	3
1	9	3	136	131	135	2	3	4	51	52	48	80	60	54	1	11	3
0	-	-	0	-	-	0	-	-	53	-	-	56	-	-	1	-	-
6	1	1	15	9	9	2	11	6	31	21	18	35	26	26	25	42	41
12	24	13	28	63	54	4	17	20	6	9	10	9	10	11	52	34	34
1	12	6	6	21	22	0	66	18	1	5	3	1	5	3	18	39	29
3	4	6	12	25	40	6	35	19	13	17	20	7	18	22	44	76	68
2	14	17	37	51	42	2	8	9	29	24	24	39	27	28	3	44	47
-	1	0	-	7	7	-	1	2	-	22	2	-	22	16	-	12	14
2	2	1	14	13	16	6	8	2	9	9	8	16	8	7	38	34	27
5	32	32	261	171	168	23	37	49	35	19	19	53	19	19	6	23	28
0	0	-	0	1	-	0	0	-	9	11	-	10	7	-	24	32	-
8	13	12	15	42	23	13	42	84	8	13	17	11	16	24	43	73	79
1	-	-	2	-	-	0	-	-	48	-	-	50	-	-	5	-	-
1	3	4	6	15	9	4	28	7	5	4	3	16	7	6	50	59	52
0	3	5	30	68	64	2	18	5	26	36	30	39	41	37	5	33	37
17	12	3	84	121	117	2	2	28	22	15	18	34	16	19	2	4	18
6	3	5	9	18	18	12	9	15	13	12	13	19	14	21	53	68	60
34	40	32	135	396	373	57	63	71	6	10	10	11	10	11	29	14	12
1	2	2	6	30	57	3	13	8	2	5	7	5	7	11	17	21	7
22	9	6	8	60	56	22	4	6	20	19	20	25	19	20	48	6	7
-	0	0	-	23	16	-	2	2	-	20	17	-	21	19	-	7	6
2	5	3	15	26	25	10	6	5	6	7	9	9	7	9	35	9	11
0	1	-	8	15	-	0	3	-	6	11	-	9	11	-	2	9	-
-	1	2	-	3	1	-	3	2	0	9	7	0	10	7	-	22	21
1	1	1	5	13	14	2	0	1	6	11	10	7	5	6	23	37	32
3	7	7	18	34	27	10	9	16	2	9	9	4	8	9	27	21	23
1	1	0	4	12	9	2	2	2	4	12	9	4	13	9	36	37	34
3	11	8	66	100	98	4	14	23	18	8	11	28	9	11	17	8	10
-	1	1	-	70	69	-	7	6	-	13	11	-	13	11	-	6	5
9	50	66	54	136	126	12	51	70	6	10	11	7	11	11	33	30	29
-	2	3	-	13	16	-	0	3	-	12	15	-	13	15	-	40	18
0	3	9	4	19	11	3	12	5	5	12	12	3	11	10	39	28	32
0	0	0	4	10	10	1	2	9	3	7	6	4	7	6	36	11	26
3	2	8	14	26	22	1	3	4	7	7	7	9	6	8	25	23	26
0	3	2	4	16	15	1	5	4	3	11	10	4	12	10	22	10	12
1	3	13	2	11	11	1	5	3	6	9	9	3	11	17	39	32	33
0	4	4	17	21	22	2	14	28	13	14	16	17	15	16	35	36	35
0	3	3	0	2	3	0	4	4	5	7	7	3	5	6	52	57	55
0	0	-	0	2	2	0	1	1	3	11	10	6	12	11	35	19	29
3	30	24	7	14	15	2	6	8	6	24	23	10	24	23	17	24	22
102	204	198	675	1 131	1 028	163	411	541	9	14	13	14	14	14	22	30	27
1	16	3	11	5	19	1	3	2	9	8	6	15	10	8	19	46	29
3	11	15	18	15	15	15	15	31	10	7	9	11	7	9	37	40	42
24	11	39	360	787	677	15	52	47	14	31	31	20	32	32	4	4	4
1	0	0	1	1	1	1	-0	0	40	29	13	42	37	16	32	82	71
1	-	0	1	1	2	0	0	1	1	4	3	3	7	7	15	68	22
0	6	6	6	2	5	3	19	11	19	32	33	25	35	33	28	41	34
24	50	39	70	65	55	25	190	217	7	12	14	15	12	16	32	48	45
0	0	0	3	3	5	7	2	1	35	24	20	36	25	21	33	23	56
2	8	6	17	12	15	2	20	8	11	13	12	10	14	13	29	53	54
4	2	2	12	43	33	2	4	5	8	23	16	33	23	17	6	4	7
0	0	0	0	0	1	0	1	1	18	2	3	11	2	3	47	49	48
0	0	-	1	0	0	0	0	0	18	0	0	8	0	0	48	68	75
0	1	3	5	10	11	1	3	5	10	8	11	16	12	15	50	62	60
-	-	0	0	0	1	0	3	3	0	11	11	1	11	11	46	43	45
-	0	0	1	1	1	3	-	0	41	12	10	63	7	6	45	39	28
0	0	0	1	0	0	0	0	1	13	3	4	7	3	4	45	70	66
8	11	13	28	15	18	34	22	32	18	13	15	19	14	16	45	57	54
5	2	2	22	11	10	6	13	44	3	7	8	8	5	9	23	58	55
1	5	6	4	5	6	6	8	3	22	18	18	23	20	18	36	53	29
1	1	3	3	4	5	3	5	1	7	6	7	7	5	7	29	60	60
2	2	0	27	31	28	4	7	7	3	9	7	8	11	8	6	13	14
6	8	3	7	5	5	2	22	33	7	13	16	7	13	17	23	41	46

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA		
	en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011		
	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
Tonga	8	10	12	2	5	6	128	335	390	8	9	11	1	5	5
Tuvalu	3	3	3	1	0	1	643	280	645	3	2	2	0	0	0
Vanuatu	18	21	17	3	9	6	111	251	155	18	20	17	0	4	3
Viet Nam	137	333	296	41	132	86	15	13	2	121	288	280	21	101	37
América Latina y el Caribe	560	1 110	948	226	438	381	4	7	6	539	1 026	919	169	240	227
<i>Países de la región no especificados</i>	11	57	45	4	25	7	...	...	...	11	57	45	1	21	5
Antigua y Barbuda	0	3	0	0	1	0	7	119	2	0	0	0	-	0	0
Argentina	20	37	38	2	9	14	1	2	4	20	37	38	1	4	8
Aruba	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Barbados	0	0	-	-	0	-	-	7	-	0	0	-	-	-	-
Belice	0	2	3	0	1	1	6	21	15	0	2	3	0	0	0
Bolivia (Estado Plurinacional de)	90	80	65	57	35	25	42	24	18	86	80	64	47	18	8
Brasil	41	116	105	4	23	23	0	2	2	41	116	105	2	5	5
Chile	15	34	33	1	8	7	1	5	5	15	34	33	0	3	2
Colombia	34	70	68	5	18	18	1	4	4	34	70	68	2	10	11
Costa Rica	3	10	9	0	3	2	1	6	5	3	10	9	0	1	1
Cuba	12	9	10	3	2	3	3	3	4	12	9	10	3	2	2
Dominica	1	3	2	0	1	1	35	177	107	1	0	1	-	0	-
República Dominicana	21	58	14	14	30	9	12	25	7	21	51	14	13	9	7
Ecuador	18	39	35	3	14	11	2	8	6	18	39	35	3	5	6
El Salvador	9	50	32	3	17	15	4	21	19	9	50	32	3	10	7
Granada	0	5	1	-	2	0	-	141	19	0	1	0	-	0	-
Guatemala	31	46	38	16	28	24	8	12	10	31	46	38	13	20	17
Guyana	17	1	2	6	0	1	54	4	6	15	1	2	3	0	0
Haití	24	175	143	13	104	89	9	73	63	24	127	133	10	74	62
Honduras	38	35	53	29	17	35	27	15	32	37	31	51	24	12	31
Jamaica	12	13	10	9	9	3	27	25	10	9	5	10	6	4	3
México	33	60	61	2	10	10	0	1	1	33	60	61	1	3	2
Nicaragua	63	66	42	35	24	20	42	31	25	53	61	38	24	15	13
Panamá	5	5	5	0	1	1	1	3	3	5	5	5	0	1	0
Paraguay	8	42	38	4	22	30	5	26	34	8	41	38	3	6	26
Perú	35	57	59	10	20	21	3	6	6	35	57	59	7	13	10
Saint Kitts y Nevis	0	1	3	0	1	2	2	91	240	0	0	0	-	-	-
Santa Lucía	1	3	4	0	2	2	12	99	79	1	3	3	0	1	0
San Vicente y las Granadinas	0	5	6	0	2	3	5	161	228	0	5	5	0	0	-
Suriname	3	3	2	1	1	0	22	10	2	3	3	2	1	0	-
Trinidad y Tobago	1	1	-	0	-	-	0	-	-	1	1	-	-	-	-
Uruguay	4	9	6	1	3	2	2	11	6	4	9	6	0	1	0
Venezuela (República Bolivariana de)	9	15	16	1	3	3	0	1	1	9	15	16	1	1	1
Asia Meridional y Occidental	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	4	8	8	775	2 238	2 412	463	996	1 014
<i>Países de la región no especificados</i>	-	8	3	-	7	0	...	...	...	-	8	3	-	6	0
Afghanistan	42	420	381	27	288	217	6	53	39	34	413	377	17	239	158
Bangladesh	153	368	365	98	254	249	6	16	16	144	368	365	90	232	226
Bhután	9	12	9	5	3	2	45	29	18	9	10	8	4	1	1
India	379	580	792	280	387	578	2	3	5	361	580	792	261	336	497
Irán (República Islámica del)	40	66	72	1	1	2	0	0	0	40	66	72	1	1	0
Maldivas	9	5	4	3	1	1	66	31	21	9	5	4	3	1	0
Nepal	54	152	171	35	75	78	21	20	21	52	142	171	27	47	27
Pakistán	225	574	554	130	271	288	6	14	15	80	564	553	49	126	90
Sri Lanka	54	82	66	18	22	29	11	13	16	46	82	66	13	6	14
África Subsahariana	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13	13	13	2 231	3 187	2 831	933	930	782
<i>Países de la región no especificados</i>	92	233	159	65	152	74	...	...	...	91	212	140	50	123	47
Angola	44	28	27	26	10	12	14	3	3	44	28	27	19	6	8
Benin	45	74	81	17	35	43	14	24	30	39	56	74	11	18	28
Botswana	3	37	21	0	18	9	2	61	32	3	37	21	0	0	0
Burkina Faso	93	143	146	56	79	80	26	29	29	65	97	105	36	45	38
Burundi	14	49	44	6	23	24	5	19	20	10	31	34	2	10	14
Camerún	103	117	117	21	14	17	44	7	5	90	113	117	13	5	5
Cabo Verde	39	43	24	5	4	1	64	63	23	36	36	22	2	0	0
República Centroafricana	10	19	19	1	7	9	2	11	13	9	11	19	1	2	2
Chad	29	17	16	14	9	8	9	5	4	19	17	16	5	7	5
Comoras	14	16	14	4	4	3	49	37	27	13	13	14	4	0	0
Congo	27	23	28	2	4	7	5	6	12	27	22	27	1	3	3
Côte d'Ivoire	96	77	189	34	28	85	12	9	27	56	63	33	9	18	5
República Democrática del Congo	127	154	134	57	94	76	6	8	7	32	114	99	5	64	48
Guinea Ecuatorial	10	11	10	5	5	5	68	53	47	10	11	10	3	2	4
Eritrea	19	19	57	9	10	29	16	15	44	19	19	57	5	4	10
Etiopía	106	320	315	59	162	165	5	12	12	81	284	293	31	40	40

Cuadro 3

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
1	1	2	4	3	3	2	1	1	22	12	13	25	12	12	26	52	50
0	1	0	1	1	1	1	0	1	18	20	8	19	27	11	36	13	31
6	4	5	5	4	4	6	7	5	33	17	18	36	18	19	19	42	33
11	64	51	65	107	109	24	16	83	8	9	7	10	8	7	30	40	29
78	132	118	199	342	297	92	312	277	8	8	9	12	11	10	40	39	40
1	2	9	4	26	26	6	8	4	0	0	0	0	0	0	35	45	16
-	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	1	2	3	1	39	47	22
1	3	3	15	19	15	3	11	12	17	23	32	27	24	33	12	25	38
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	0	0	0	-	0	-	4	2	-	5	3	-	0	29	-
0	0	0	0	0	2	0	1	1	3	7	12	5	7	13	61	49	22
16	20	14	7	8	9	16	34	33	8	9	9	14	11	9	64	44	39
4	6	3	30	71	61	5	34	36	9	18	12	16	19	13	11	19	22
1	2	2	11	19	19	2	9	10	19	15	31	21	19	34	9	24	22
4	7	6	22	36	37	6	16	14	4	7	7	5	8	7	16	26	26
0	0	1	3	4	5	0	5	3	5	6	12	7	7	13	11	31	27
2	1	1	7	6	5	1	1	1	15	7	11	18	8	12	26	24	31
0	-	-	0	0	0	-	0	0	7	7	7	4	1	4	29	50	37
4	3	3	2	2	1	2	36	3	10	22	5	16	24	5	68	53	62
5	5	6	9	11	12	2	18	12	6	15	14	8	15	15	18	36	33
2	22	6	2	4	4	2	14	15	4	12	9	7	13	10	37	35	46
0	1	0	0	0	0	-	0	0	2	14	6	2	7	3	0	40	28
6	6	3	7	4	3	5	16	15	9	10	9	12	12	11	51	61	63
7	-	-	1	0	1	4	1	1	19	1	1	26	1	1	35	48	42
1	9	16	7	33	10	6	11	45	12	4	8	17	11	12	52	59	62
2	9	11	2	4	2	9	6	7	8	6	8	15	5	8	76	49	67
0	0	6	0	0	1	2	0	1	11	7	11	12	4	11	74	63	30
7	4	4	23	38	40	2	15	15	14	9	6	15	9	6	6	17	16
3	15	12	13	18	4	12	13	9	9	10	7	14	10	7	56	37	47
3	0	0	1	3	2	0	1	2	11	3	4	14	3	4	9	27	28
1	2	3	2	1	2	2	31	6	8	23	24	14	23	25	49	53	78
7	10	7	16	20	21	5	15	16	5	7	7	8	7	8	27	35	35
-	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12	17	1	1	2	28	48	49
0	1	1	0	0	0	0	1	2	4	8	10	4	9	9	34	61	37
0	1	0	0	0	0	0	4	5	5	35	28	7	35	32	25	41	49
0	-	-	1	2	2	0	1	0	7	3	3	7	3	3	42	18	5
0	0	-	1	1	-	0	-	-	15	13	-	15	14	-	1	0	-
0	1	1	2	2	2	1	5	3	19	13	15	22	13	15	17	40	29
1	1	2	7	9	10	1	3	5	11	28	34	15	31	39	10	18	18
57	209	226	179	436	316	76	596	856	8	11	12	11	13	14	62	58	60
-	0	1	-	2	1	-	0	0	-	8	3	-	15	4	-	79	19
1	29	57	4	54	47	12	91	115	3	6	6	5	7	7	63	69	57
25	62	64	21	29	29	8	44	47	10	17	16	12	19	18	64	69	68
2	4	1	1	4	5	3	1	1	14	8	6	16	8	6	53	24	20
14	50	49	67	92	83	19	101	162	10	12	15	13	12	15	74	67	73
1	2	2	38	62	68	0	1	3	26	52	60	39	67	68	2	2	2
3	1	1	3	2	2	1	1	1	40	4	8	57	5	9	36	23	20
3	20	19	9	29	23	13	46	102	11	15	17	12	16	18	64	50	46
2	19	20	12	139	48	17	280	395	6	15	13	7	25	25	58	47	52
7	21	11	23	24	11	3	31	30	7	7	6	10	9	7	34	27	44
139	380	257	629	728	659	530	1 149	1 134	9	8	7	15	10	9	53	48	48
3	10	10	9	42	48	28	37	34	5	5	4	8	6	4	71	65	46
1	8	8	12	5	4	13	8	8	8	9	11	19	9	12	58	36	44
4	4	6	20	19	17	5	16	23	12	10	12	16	9	12	37	47	53
1	0	0	1	0	2	1	36	18	6	21	15	8	22	15	15	49	46
7	5	10	10	24	15	11	23	43	13	13	14	15	12	14	60	56	55
0	7	4	3	5	6	5	9	10	5	7	8	7	6	8	44	47	55
2	4	3	72	89	86	3	15	23	9	17	17	25	23	22	20	12	14
3	14	9	29	21	11	2	0	1	27	12	9	31	13	12	12	9	6
1	1	1	7	5	3	1	2	13	13	6	7	18	8	10	12	40	46
1	1	1	6	5	4	7	4	6	8	3	3	7	7	6	48	54	51
1	0	0	9	8	8	0	5	5	36	21	24	40	24	30	31	27	22
0	3	3	23	15	13	3	1	7	24	1	8	43	18	22	9	17	26
2	16	4	35	22	20	10	7	4	8	8	12	17	10	7	35	37	45
4	14	14	14	16	16	9	21	21	3	2	2	4	8	6	45	61	57
2	1	0	1	1	5	4	6	1	28	11	35	35	32	38	49	49	46
3	1	6	3	1	2	8	13	39	6	12	44	11	15	54	45	52	52
5	18	10	16	17	16	30	209	227	6	9	9	8	11	11	55	51	52

Cuadro 3 (continuación)

País o territorio	AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA			AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR NIÑO EN EDAD DE CURSAR PRIMARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN BÁSICA		
	en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011		
	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
Gabón	32	32	33	6	1	4	27	5	25	31	32	33	4	1	2
Gambia	10	8	7	6	3	3	28	11	11	8	7	6	5	2	1
Ghana	127	177	193	80	96	102	26	27	28	79	99	111	46	35	35
Guinea	46	41	50	27	7	12	20	5	8	42	41	46	24	4	4
Guinea-Bissau	10	23	12	4	10	5	21	46	24	10	20	10	4	1	2
Kenya	89	51	131	56	25	68	10	4	10	84	51	68	50	19	29
Lesotho	25	22	24	13	12	12	33	33	32	21	8	20	8	3	1
Liberia	3	53	45	2	39	33	5	62	51	3	48	37	2	29	27
Madagascar	86	56	51	38	25	24	16	9	8	68	56	51	21	21	19
Malawi	75	162	70	44	106	56	21	43	22	71	104	70	30	59	47
Mali	105	167	155	57	96	86	29	38	33	81	141	120	32	68	44
Mauricio	18	29	30	0	8	11	3	69	90	18	15	15	0	1	3
Mozambique	158	277	254	88	149	141	24	32	30	115	188	165	48	55	53
Namibia	27	22	32	14	9	14	39	24	37	27	22	32	12	2	1
Niger	58	52	42	30	15	20	15	6	8	36	49	23	8	9	8
Nigeria	34	176	140	17	77	56	1	3	2	33	176	140	12	26	24
Rwanda	64	111	145	28	41	64	21	25	39	45	84	111	5	14	13
Santo Tomé y Príncipe	6	7	9	1	0	2	49	12	72	6	7	9	1	0	1
Senegal	122	183	177	39	66	67	24	34	33	117	168	161	21	31	30
Seychelles	1	5	2	0	2	1	54	327	75	1	1	1	-	0	-
Sierra Leona	24	37	28	15	18	15	22	19	16	11	19	19	8	4	8
Somalia	5	39	26	4	30	18	3	20	12	5	39	25	3	25	17
Sudáfrica	121	116	96	55	71	57	8	10	8	121	116	96	44	61	45
Sudán del Sur*	...	...	51	...	...	36	...	...	...	...	51	...	...	...	28
Swazilandia	4	12	21	2	7	11	7	36	53	4	12	21	0	5	2
Togo	15	35	33	1	14	14	2	15	15	14	18	27	1	4	8
Uganda	223	201	85	157	89	51	29	13	7	192	171	71	111	58	35
República Unida de Tanzania	305	346	188	233	139	60	34	17	7	232	249	105	184	27	11
Zambia	137	117	80	85	63	42	42	25	16	94	60	48	47	14	9
Zimbabwe	14	23	34	6	12	21	3	5	10	14	23	34	4	6	14
Territorios de ultramar**	254	523	74	127	243	26	...	...	...	249	517	72	1	134	13
Anguila (RU)	1	0	0	0	0	0	78	...	...	1	0	-	-	0	0
Mayotte (Francia)	179	447	-	89	217	-	...	...	...	179	442	-	-	121	-
Montserrat (RU)	5	1	1	2	0	0	...	...	...	0	1	1	0	-	-
Santa Elena (RU)	0	1	1	0	0	0	...	...	...	0	1	1	-	-	-
Tokelau (Nueva Zelanda)	5	2	3	3	1	1	...	...	...	0	1	0	0	0	-
Islas Turcos y Caicos (RU)	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	0	-	-
Wallis y Futuna (Francia)	64	71	70	32	25	25	...	...	...	64	71	70	-	13	13
Países de la región no especificados	559	1 406	1 481	86	602	648	...	...	...	558	1 382	1 481	46	498	524
Total	7 799	14 419	13 413	3 133	6 174	5 819	5	9	9	6 693	13 181	12 386	1 912	3 922	3 559
Países de ingresos bajos	2 145	3 796	3 461	1 240	2 047	1 858	12	18	16	1 670	3 159	2 943	805	1 238	1 059
Países de ingresos medios bajos	3 012	5 407	5 371	1 290	2 451	2 607	5	9	9	2 546	4 917	4 973	843	1 503	1 566
Países de ingresos medios altos	1 652	2 800	2 641	302	595	579	2	3	3	1 497	2 738	2 556	156	357	331
Países de ingresos altos	25	36	13	6	9	6	1	2	1	25	33	10	3	2	4
Nivel de ingresos no especificado	964	2 379	1 926	296	1 072	769	...	...	...	954	2 334	1 904	105	822	600
Total	7 799	14 419	13 413	3 133	6 174	5 819	5	9	9	6 693	13 181	12 386	1 912	3 922	3 559
Estados Árabes	1 053	1 939	1 922	221	825	845	6	19	20	913	1 874	1 827	112	649	662
Europa Central y Oriental	305	574	517	90	80	64	8	7	6	269	522	492	43	23	17
Asia Central	130	331	346	43	99	101	7	16	18	91	289	312	17	52	49
Asia Oriental y el Pacífico	1 155	2 309	2 060	253	687	552	1	4	4	1 068	2 145	2 039	129	400	271
América Latina y el Caribe	560	1 110	948	226	438	381	4	7	6	539	1 026	919	169	240	227
Asia Meridional y Occidental	967	2 267	2 417	597	1 309	1 445	4	8	8	775	2 238	2 412	463	996	1 014
África Subsahariana	2 816	3 959	3 647	1 490	1 891	1 757	13	13	13	2 231	3 187	2 831	933	930	782
Territorios de ultramar	254	523	74	127	243	26	...	...	...	249	517	72	1	134	13
Región o país no especificados	559	1 406	1 481	86	602	648	...	...	...	558	1 382	1 481	46	498	524
Total	7 799	14 419	13 413	3 133	6 174	5 819	5	9	9	6 693	13 181	12 386	1 912	3 922	3 559

Fuente: CAD/OCDE, base de datos del Sistema de notificación (CRS) (2013).

* Las cifras sobre el desembolso de la ayuda correspondientes a 2002-2003 y 2010 se refieren al antiguo Sudán, antes de la separación del Sur en 2011. A partir de 2011, la OCDE hace una distinción entre las que corresponden al Sudán y a Sudán del Sur.

**Tal como se definen en la lista de beneficiarios de la AOD establecida por el CAD de la OCDE.

El signo (. .) indica que no hay datos disponibles, (-) indica un valor nulo.

La proporción de la AOD total destinada a la educación no coincide con la del Cuadro 2 relativo a la ayuda, ya que para las cifras totales de la AOD se han utilizado dos bases de datos: la del CAD en el caso de los donantes y la del CRS en el de los beneficiarios.

Eslovenia y Malta no figuran en el cuadro porque fueron retirados de la lista de países beneficiarios de la AOD en 2005. Sin embargo, la ayuda recibida por ambos países en el periodo 2002-2003 se ha incluido en los totales.

La clasificación por ingresos se basa en la lista establecida por el Banco Mundial en julio de 2012.

Todos los datos representan desembolsos brutos.

Cuadro 3

AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA			AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN, SIN ESPECIFICACIÓN DE NIVEL			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			en millones de dólares constantes de 2011			PROPORCIÓN DE LA AOD TOTAL DESTINADA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AOD SECTORIAL DESTINADA A LA AYUDA DIRECTA A LA EDUCACIÓN (%)			PROPORCIÓN DE LA AYUDA TOTAL A LA EDUCACIÓN DESTINADA A LA EDUCACIÓN BÁSICA (%)		
2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011	2002-2003 Promedio anual	2010	2011
2	4	1	23	26	25	1	0	4	20	23	30	39	26	33	17	3	13
1	3	1	2	0	0	2	2	3	13	7	5	14	7	5	63	40	49
2	8	6	10	13	18	21	43	52	11	10	10	12	7	8	63	54	53
4	2	1	11	29	29	4	7	12	13	16	14	18	18	16	59	17	24
1	1	1	5	2	2	0	15	5	7	7	3	17	18	10	41	45	48
5	5	10	21	15	14	7	12	14	13	3	5	16	3	4	63	48	52
5	1	1	2	0	0	6	3	18	21	8	8	23	4	8	50	55	51
0	3	4	0	1	2	1	15	4	3	3	5	15	11	9	71	73	73
2	5	3	31	22	19	14	8	10	12	11	12	15	13	14	44	45	47
16	4	2	2	5	2	23	35	19	12	15	9	17	15	10	58	65	80
6	21	9	18	20	18	25	32	49	14	14	12	16	15	12	54	58	56
-	3	1	17	11	10	0	0	1	35	18	14	36	17	11	2	29	35
4	15	10	26	19	15	36	99	88	6	13	12	10	13	12	56	54	55
8	4	3	4	2	3	4	14	25	18	8	11	20	8	11	51	42	43
3	2	3	4	28	6	21	9	6	11	7	6	13	10	6	51	30	48
2	17	15	10	32	38	9	101	62	8	8	7	9	8	7	51	44	40
5	7	20	8	36	10	27	27	68	13	10	11	16	9	11	44	37	44
1	2	2	4	5	4	0	0	2	14	15	13	19	24	18	18	4	21
3	19	17	61	64	57	31	54	57	17	18	16	21	20	17	32	36	38
0	-	0	0	1	1	1	0	0	18	7	7	18	9	6	37	45	31
1	4	5	1	1	2	2	9	3	5	8	7	6	5	6	63	48	52
-	2	5	0	2	0	1	10	3	2	7	3	9	16	10	79	76	72
9	11	8	45	23	20	22	20	23	22	10	8	25	10	8	46	61	59
...	...	6	...	...	1	...	...	16	...	...	5	...	...	8	...	...	71
0	2	1	0	0	0	3	5	17	10	12	15	14	13	16	46	60	53
0	1	2	13	11	10	1	2	7	18	6	3	25	11	11	9	40	43
6	64	6	13	16	12	62	33	19	19	11	5	25	11	5	71	45	61
7	55	22	16	41	58	26	126	14	15	11	8	21	10	5	76	40	32
5	2	1	9	4	4	34	41	34	10	12	7	15	9	5	62	54	53
0	1	0	5	3	4	4	13	15	6	3	5	10	4	6	44	53	63
1	168	32	1	2	2	246	213	26	65	58	26	69	60	27	50	47	36
0	-	-	0	0	-	0	0	-	22	2	16	22	2	0	18	0	50
-	133	-	0	0	-	178	188	-	76	69	-	77	70	-	50	49	-
-	0	-	0	1	0	-0	0	1	10	2	3	1	2	3	52	9	37
0	1	0	-	0	-	0	0	0	7	2	1	7	2	1	6	19	17
-	-	-	1	1	0	4	-	-	52	14	13	67	8	5	49	38	41
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	-	-	19	-	-	100	-	-
-	34	32	0	1	1	64	24	25	75	52	53	75	54	53	50	35	36
14	51	56	418	648	653	80	184	249	5	4	5	11	8	9	15	43	44
499	1 371	1 100	2 947	4 621	4 233	1 335	3 267	3 494	9	9	9	14	12	11	40	43	43
125	389	347	345	550	457	395	982	1 080	8	8	7	13	10	10	58	54	54
223	568	473	1 053	1 439	1 251	427	1 408	1 683	9	11	11	14	12	13	43	45	49
126	168	165	1 078	1 800	1 649	137	412	412	11	16	15	16	17	16	18	21	22
3	2	0	14	19	5	5	10	1	12	11	28	16	13	34	24	25	47
22	244	115	456	813	872	371	455	317	7	6	5	13	10	8	31	45	40
499	1 371	1 100	2 947	4 621	4 233	1 335	3 267	3 494	9	9	9	14	12	11	40	43	43
66	137	114	657	801	780	79	287	271	13	13	14	20	15	17	21	43	44
34	40	32	135	396	373	57	63	71	6	10	10	11	10	11	29	14	12
9	50	66	54	136	126	12	51	70	6	10	11	7	11	11	33	30	29
102	204	198	675	1 131	1 028	163	411	541	9	14	13	14	14	14	22	30	27
78	132	118	199	342	297	92	312	277	8	8	9	12	11	10	40	39	40
57	209	226	179	436	316	76	596	856	8	11	12	11	13	14	62	58	60
139	380	257	629	728	659	530	1 149	1 134	9	8	7	15	10	9	53	48	48
1	168	32	1	2	2	246	213	26	65	58	26	69	60	27	50	47	36
14	51	56	418	648	653	80	184	249	5	4	5	11	8	9	15	43	44
499	1 371	1 100	2 947	4 621	4 233	1 335	3 267	3 494	9	9	9	14	12	11	40	43	43

Glosario

Adolescentes sin escolarizar. Las personas que no tienen la edad oficial para ingresar en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y que no están escolarizadas ni en la escuela primaria ni en la secundaria.

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.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Servicios y programas que se ocupan de la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños –incluso en las esferas de la salud, la nutrición y la higiene y el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico– desde el nacimiento hasta la matriculación en la escuela primaria.

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Sistema de clasificación destinado a permitir que se reúnan, compilen y presenten estadísticas e indicadores comparables de educación, tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997 y en 2011.

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 3 años o más, por regla general– a un entorno de tipo escolar, y a coadyuvar a la transición del hogar a la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones –educación infantil, guarderías, jardines de infancia y educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia–, constituyen el componente más

formal de la AEPI. Una vez finalizados estos programas, la educación de los niños prosigue en el nivel 1 de la CINE (enseñanza primaria).

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE).

Programas concebidos generalmente sobre la base de una unidad o un proyecto que tiene por objeto proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, artes plásticas y música.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE).

Este nivel de enseñanza comprende un primer ciclo y un segundo ciclo. Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (nivel 2 de la CINE) están destinados por regla general a continuar los programas básicos de primaria, pero este ciclo suele centrarse más en la enseñanza por disciplinas y exige a menudo docentes más especializados en cada materia. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (nivel 3 de la CINE) constituyen la fase final de este nivel de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el nivel 2 y los docentes deben poseer en general un título más calificado o especializado que en ese nivel.

Enseñanza superior (niveles 5 y 6 de la CINE).

Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de la enseñanza superior (nivel 5 de la CINE) consta de dos niveles: el nivel 5A, cuyos programas son principalmente de carácter teórico y están destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados, o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o

profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (nivel 6 de la CINE) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente cualificado.

Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Programas principalmente destinados a preparar directamente a los alumnos para desempeñar un oficio o profesión específica (o para una categoría determinada de oficios o profesiones).

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en el sistema escolar y universitario, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior, y superior. La esperanza de vida escolar se puede calcular para cada nivel de enseñanza, comprendida la enseñanza preescolar.

Gasto público en educación. Total del gasto ordinario y en capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. Este término incluye el gasto público efectuado para los establecimientos de enseñanza públicos y privados.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir el conjunto de los progresos realizados hacia la consecución de la EPT. Por ahora, se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más fácilmente cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la tasa neta ajustada de la escolarización en primaria; la alfabetización de los adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el índice de la EPT relativo al género (IEG); y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados en esos cuatro indicadores.

Índice de 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 se sitúa entre 0,97 y 1,03 existe paridad entre los sexos. Un IPS inferior a 0,97 indica una disparidad a favor de los hombres. Un IPS superior a 1,03 indica una disparidad a favor de las mujeres.

Ingreso nacional bruto (INB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes en ese país han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos abonados a los no residentes.

Instituciones privadas. Instituciones que no son manejadas por autoridades públicas, sino que están controladas y administradas por organismos privados, con fines de lucro o no, como organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos, grupos de interés especial, fundaciones o empresas.

Niños sin escolarizar. Niños pertenecientes al grupo que tiene la edad oficial de cursar la enseñanza primaria y que no están matriculados ni en una escuela primaria ni en un establecimiento de secundaria.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza correspondiente y el número de repetidores.

Paridad de poder adquisitivo (PPA). Ajuste del tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países para poder efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos reales.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de enseñanza, independientemente de que esté o no escolarizada.

Precios constantes. Precios de un determinado artículo, ajustados para suprimir el efecto de la evolución general de los precios (inflación) a partir de un año de referencia determinado.

Producto interior bruto (PIB). Valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (véase también "Producto nacional bruto").

Producto nacional bruto (PNB). Antigua denominación del ingreso nacional bruto.

Proporción alumnos/docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza.

Tasa bruta de escolarización (TBE). Número total de alumnos o estudiantes de cualquier edad matriculados en un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. La TBE puede ser superior al 100 % debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa bruta de ingreso (TBI). Número total de alumnos de cualquier edad matriculados por primera vez en un grado determinado de la enseñanza primaria, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en ese grado.

Tasa de abandono por curso. Porcentaje de estudiantes que abandonan un curso determinado durante un año escolar determinado.

Tasa de alfabetización de jóvenes adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 a 24 años de edad, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de alfabetización de adultos. Número de personas alfabetizadas de 15 años de edad o más, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad.

Tasa de escolarización por edad específica (TNEE). Número de alumnos o estudiantes escolarizados de una edad o un grupo de edad determinado, independientemente del nivel de enseñanza en que estén matriculados,

expresado en porcentaje de la población de la misma edad o del mismo grupo de edad.

Tasa de finalización de una cohorte de niños en edad de cursar la enseñanza primaria. Medición indirecta de la finalización de la escuela primaria. Se centra en los niños que tienen acceso a la escuela, midiendo cuántos la completan con éxito. La tasa de finalización de la cohorte de niños en edad de cursar la enseñanza primaria es la diferencia entre el número de niños que llegan al último curso y el de los que se gradúan con éxito.

Tasa de finalización prevista de una cohorte de niños. Porcentaje de niños en edad oficial de ingresar en la escuela primaria que se prevé que entren y finalicen la enseñanza primaria. Se calcula como el producto de dos componentes: la probabilidad de que un niño en edad oficial de ingresar en la escuela primaria entre en la enseñanza primaria a tiempo o tardíamente (tasa neta de ingreso prevista); y la probabilidad de que un niño que ha ingresado en la enseñanza primaria finalice ese nivel de enseñanza (tasa de finalización de una cohorte de niños).

Tasa de mortalidad de los menores de 5 años. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir 5 años, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de mortalidad infantil. Probabilidad que tiene un niño de morir entre su nacimiento y el momento de cumplir 1 año, expresada en número de muertes por cada 1.000 niños nacidos vivos.

Tasa de retraso del crecimiento. Proporción de niños de un determinado grupo de edad cuya talla con respecto a la edad es inferior en 2 a 3 enteros de desviación estándar (retraso del crecimiento moderado) o en 3 o más enteros de desviación estándar (retraso del crecimiento grave) a la mediana de referencia establecida por el "National Center for Health Statistics" y la Organización Mundial de la Salud. Una talla pequeña con respecto a la edad es un indicador básico de malnutrición.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores en un grado y un año escolar determinados, expresado en porcentaje de los alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos o estudiantes que están matriculados en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que se supone deben llegar a un grado especificado, repitiendo curso o no.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior. Este indicador solo mide la transición a la enseñanza secundaria general.

Tasa neta de asistencia (TNA). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que

asisten a la escuela en ese nivel, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta ajustada de escolarización (TNAE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, sea en ese nivel o en los niveles superiores, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa neta de ingreso (TNI). Número de los nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial establecida para comenzarla, expresado en porcentaje de la población de esa edad.

Siglas

ACNUR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AEPI	Atención y educación de la primera infancia
AIF	Asociación Internacional de Fomento (Banco Mundial)
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
BADEA	Banco Árabe para el Desarrollo Económico de África
CAD	Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE)
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CRS	Sistema de Notificación por parte de los Países Acreedores (OCDE)
DFID	Departamento para el Desarrollo Internacional (Reino Unido)
EGRA	Evaluación de lectura en grados iniciales
EPT	Educación para Todos
EPU	Educación Primaria Universal
FMI	Fondo Monetario Internacional
FUNDEB	Fondo para el desarrollo de la educación básica y el fortalecimiento de la educación profesional (Brasil)
FUNDEF	Fondo de mantenimiento y desarrollo de la educación básica y de valorización de la enseñanza (Brasil)
G8	Grupo formado por los ocho países más industrializados (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Federación de Rusia, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) y representantes de la Unión Europea
IDE	Índice de desarrollo de la EPT
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
IVR	Iniciativa Vía Rápida

LAMP	Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
M/H	Mujeres/Hombres
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OIE	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
OIT	Organización Internacional del Trabajo/ Oficina Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud (Naciones Unidas)
ONG	Organización no gubernamental
ONUSIDA	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
OPEP	Organización de Países Exportadores de Petróleo
PASEC	Programa de Análisis de los Sistemas Educativos de la CONFEMEN (Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Habla Francesa)
PIAAC	Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos
PIB	Producto interno bruto
PIRLS	Estudio de Avance Internacional en las Competencias de Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)
PMA	Programa Mundial de Alimentos (Naciones Unidas)
PNB	Producto nacional bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SACMEQ	Consortio de África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)

TBE	Tasa Bruta de Escolarización
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
TNE	Tasa Neta de Escolarización
UE	Unión Europea
UEO	(IEU/OCDE/Eurostat)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNPD	División de Población de las Naciones Unidas
USAID	Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VIH	Virus de la Inmunodeficiencia Humana
WEI	Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (UNESCO)

Bibliografía

Parte 1. Seguimiento de los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la EPT

- Abay, T. W. 2010. *Domestic Resource Mobilization in Sub-Saharan Africa: The Case of Ethiopia*. Ottawa, North-South Institute.
- Accountability Initiative. 2013. *Do Schools Get their Money? PAISA 2012*. New Delhi, Accountability Initiative.
- ActionAid. 2012. *Calling Time: Why SABMiller Should Stop Dodging Taxes in Africa*. London, ActionAid.
- Adair, L. S., Fall, C. H. D., Osmond, C., Stein, A. D., Martorell, R., Ramirez-Zea, M., Sachdev, H. S., Dahly, D. L., Bas, I. and Norris, S. A. 2013. Associations of linear growth and relative weight gain during early life with adult health and human capital in countries of low and middle income: findings from five birth cohort studies. *The Lancet*, Vol. 382, No. 9891, pp. 535–34.
- AfDB, OECD, UNDP and UNECA. 2012. *African Economic Outlook: Republic of Chad 2012*. Tunis/Paris/New York/Addis Ababa, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme/United Nations Economic Commission for Africa.
- AfDB, OECD and UNECA. 2010. *African Economic Outlook 2010*. Tunis/Paris/Addis Ababa, African Development Bank/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Economic Commission for Africa.
- African Progress Panel. 2013. *Equity in Extractives: Stewarding Africa's Natural Resources for All*. Geneva, Switzerland, Africa Progress Panel.
- African Tax Administration Forum and OECD. 2013. *The Role of Development Finance in Strengthening Institutions*. Pretoria/Paris, African Tax Administration Forum/Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Albert, J. R. G., Quimba, F. M. A., Ramos, A. P. E. and Almeda, J. P. 2012. *Profile of Out-of-school Children in the Philippines*. Makati City, the Philippines, Philippine Institute for Development Studies. [Discussion Paper, 2012-01.]
- Arunatilake, N. 2007. *Will Formula Based Funding and Decentralized Management Improve School Level Resources in Sri Lanka?* Paper for 6th PEP Research Network General Meeting, Lima, 14–16 June.
- Arunatilake, N. and Jayawardena, P. 2013. School funding formulas in Sri Lanka. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Asad, S. H. 2012. *Pakistan: Revenue Mobilization Measures and Current Tax Issues*. Paper for IMF-Japan High Level Tax Conference for Asian and Pacific Countries, Tokyo, 2–4 April.
- ASER. 2013. *ASER and education policy and planning*. New Delhi, ASER Centre. www.asercentre.org/p/75.html [Accessed 7 August 2013.]
- African Tax Administration Forum and OECD. 2013. *Development Co-operation: Enabling Domestic Resource Mobilisation for Development*. Pretoria/Paris, African Tax Administration Forum/Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Bandyopadhyay, S. 2013. *Tax Exemptions in India: Issues and Challenges*. New Delhi, Centre for Budget and Governance Accountability.
- Bangladesh Ministry of Primary and Mass Education. 2011a. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2011*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
- _____. 2011b. *Third Primary Education Development Programme: Main Document*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
- Beckett, J. 2013. *Why Australia should stand by its aid commitments*. Washington, DC, Devex. www.devex.com/en/news/why-australia-should-stand-by-its-aid-commitments/81751 [Accessed 11 September 2013.]

- Belize Ministry of Education. 2011. *Education Sector Strategy 2011–2016*. Belmopan, Ministry of Education.
- Benamar, A. 2010. Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme: dynamiques comparées des offres publiques et privées [Pre-primary education in Algeria at the time of reform: comparative dynamics of public and private supply]. *Carrefours de l'éducation*, No. 2, pp. 91–106.
- Bernard, A. 2010. *Formative Evaluation of the School Level Improvement Plan*. Dhaka, UNICEF.
- Bernard van Leer Foundation. 2013. *Drastic cuts to basic education put children around the world at risk*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. www.bernardvanleer.org/English/Home/News/Home-News-2013/Press-Release---Drastic-Cuts-to-Basic-Education-Put-Children-around-the-World-at-Risk-.html (Accessed 12 July 2013.)
- Besley, T. and Persson, T. 2013. Taxation and development. Auerbach, A., Chetty, R., Feldstein, M. and Saez, E. (eds), *Handbook of Public Economics*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier.
- Bhushan, A. and Samy, Y. 2012. *Aid and Taxation: Is Sub-Saharan Africa Different?* Ottawa, North-South Institute.
- Birchler, K. and Michaelowa, K. 2013. *Making Aid Work for Education in Developing Countries*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research. (UNU-WIDER Working Paper, 2013/021.)
- Bloem, S. 2013. *PISA in Low and Middle Income Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper, 93.)
- Bontoux, V. 2012. *Textbook Chain Issues in Lower Income Countries: Timor-Leste and Burundi – Case Studies*. Paper for Getting the Right Books to the Kids: The Inside Scoop on the Textbook Chain in Lower-income Countries, Washington, DC, 17–19 October.
- Bruneforth, M. 2013. Country classifications according to performance and likelihood for achieving EFA goals. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2012. *Achieving World-class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC, World Bank.
- Bryant, J. 2009. Kenya's cash transfer program: protecting the health and human rights of orphans and vulnerable children. *Health and Human Rights*, Vol. 11, No. 2, pp. 65–76.
- Burkina Faso Ministry of Basic Education and Literacy. 1999. *Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base 2000–2009* [Ten-year Plan for the Development of Basic Education]. Ouagadougou, Ministry of Basic Education and Literacy.
- Chaudhury, N., Friedman, J. and Onishi, J. 2013. *Philippines Conditional Cash Transfer Program: Impact Evaluation 2012*. Washington, DC, World Bank.
- Chiche, M. 2010. *Rwanda Country Desk Study: Mid-term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative*. Cambridge, UK/Oxford, UK, Cambridge Education/Mokoro/Oxford Policy Management.
- CIDA. 2013. *2013–14: Report on Plans and Priorities*. Quebec, Canada, Canadian International Development Agency.
- Crotty, A. 2013. African tax treaty to combat evasion. *Business Report*, 8 July.
- Davidson, M. and Hobbs, J. 2013. Delivering reading intervention to the poorest children: the case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 3, pp. 283–93.
- de Hoop, J. 2011. *Selective Schools and Education Decisions: Evidence from Malawi*. Paper for 2011 Northeast Universities Development Consortium Conference, New Haven, Conn., 12–13 November.
- Deutsche Welle. 2012. Germany cuts development aid budget for 2013. *Deutsche Welle*, 10 November.
- Development Finance International and Oxfam. 2013. *Government Spending Watch*. Bethesda, MD./Oxford, UK, Development Finance International/Oxfam. www.governmentspendingwatch.org/spending-data (Accessed 1 June 2013.)
- DFID. 2013. *Department for International Development Annual Report and Accounts 2012–13*. London, UK Department for International Development.
- DiJohn, J. 2010. *Taxation, Resource Mobilisation and State Performance*. London, London School of Economics. (Crisis States Working Paper, 2.)

- Drent, M., Meelissen, M. and van der Kleij, F. 2013. The contribution of TIMSS to the link between school and classroom factors and student achievement. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 45, No. 2, pp. 198–224.
- Economist. 2012. Plugging leaks, poking holes. *The Economist*, 8 December.
- European Commission. 2013. *Publication of preliminary data on Official Development Assistance, 2012*. Brussels, European Commission. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-299_en.htm (Accessed 3 April 2013.)
- Foko, B., Tiyab, B. K. and Husson, G. 2012. *Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries*. Dakar, Pole de Dakar, UNESCO-BREDA.
- Fontana, A. and Hansen-Shino, K. 2012. *Implementing the Illicit Financial Flows Agenda: Perspectives from Developing Countries*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre. (U4 Brief, 2012:8.)
- Fredriksen, B. 2012. *Textbook Cost and Financing Issues in Sub-Saharan Africa*. Paper for Getting the Right Books to the Kids: the Inside Scoop on the Textbook Chain in Lower-income Countries, Washington, DC, 17-19 October 2012.
- G8. 2013. *2013 Lough Erne*, G8. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/207771/Lough_Erne_2013_G8_Leaders_Communique.pdf (Accessed 10 October 2013.)
- Garcia, M. and Rajkumar, A. S. 2008. *Achieving Better Service Delivery Through Decentralization in Ethiopia*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 131.)
- Gavas, M. 2013. *EU Aid Cuts: A Short-Term Approach to a Long-Term Budget*. Brussels, European Development Cooperation Strengthening Programme. <http://international-development.eu/contact-us-2/> (Accessed 10 October 2013.)
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeerch, C., Walker, S., Chang, S. M. and Grantham-McGregor, S. 2013. *Labor Market Returns to Early Childhood Stimulation: A 20-year Followup to an Experimental Intervention in Jamaica*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 19185.)
- Ghana Ministry of Education. 2010. *Monitoring and Evaluation Plan 2010-2013*. Accra, Ghana Ministry of Education.
- Ghosh, J. 2012. Expanding the fiscal space through taxation: lessons from Ecuador. *Budget Track*, Vol. 8, No. 3, pp. 3-4.
- Gilligan, D. O. and Roy, S. 2013. *Resources, Stimulation, and Cognition: How Transfer Programs and Preschool Shape Cognitive Development in Uganda*. Conference Paper for 2013 Annual Meeting of the Agricultural and Applied Economics Association, Washington, DC, 4-6 August 2013.
- Global Partnership for Education. 2011. *Pledges to the Global Partnership for Education*. Copenhagen, Global Partnership for Education.
- _____. 2012. *Pledge Monitoring Report*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013a. *EFA-FTI Catalytic Fund 2013 Quarterly Financial Update for the Quarter Ending in June 2013*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2013b. *Tanzania joins Global Partnership for Education (GPE)*. Washington, DC, Global Partnership for Education. <http://www.globalpartnership.org/news/409/762/Tanzania-Joins-Global-Partnership-For-Education-GPE/> (Accessed 12 September 2013.)
- Gottlieb, C. A., Maenner, M. J., Cappa, C. and Durkin, M. S. 2009. Child disability screening, nutrition, and early learning in 18 countries with low and middle incomes: data from the third round of UNICEF's Multiple Indicator Cluster Survey (2005-06). *The Lancet*, Vol. 374, No. 9704, pp. 1831-39.
- Guatemala Government. 2012. *El Plan del Pacto Hambre Cero [The Zero Hunger Pact Plan]* Guatemala City, Secretariat of Planning and Programming of the Presidency.
- Hearson, M. 2013. *Mobilising Domestic Resources*. Paper prepared for the pre-meetings of the Global Thematic Consultation on Governance and the post-2015 Agenda, Johannesburg, South Africa, Pan-African Parliament, 24-25 February 2013.
- Heikkila, P. 2013. *India: Multinationals in the Spotlight as Officials Get Tough on Tax*. London, International Bar Association. <http://www.ibanet.org/Article/Detail.aspx?ArticleUid=bdfd6422-7a09-4aad-ae96-3a8050251b1b> (Accessed 2 September 2013.)

- Higgins, S., Lustig, N., Ramirez, J. and Swanson, B. 2013. *Social Spending, Taxes, and Income Redistribution in Paraguay*. New Orleans, LA/Washington, DC, Center for Inter-American Policy and Research and Department of Economics, Tulane University/Inter-American Dialogue. (Commitment to Equity Working Paper, 13.)
- Honduras Ministry of Health, National Institute of Statistics and ICF International. 2013. *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2011-2012*. Tegucigalpa, Honduras Secretariat of the Office of the Presidency/National Institute of Statistics/ICF International.
- Hui, N. 2012. How low is India's tax GDP ratio? *Budget Track*, Vol. 8, No. 3, pp. 17-19.
- IADB. 2007. *Paraguay Escuela Viva II Program: Loan Proposal*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- _____. 2013. *Progress Monitoring Report: Escuela Viva II Program*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Indonesia Ministry of National Education. 2005. *Strategic Plan 2005-2009*. Jakarta, Indonesia Ministry of National Education.
- Indonesia National Development Planning Agency, SMERU and UNICEF. 2012. *Child Poverty and Disparities in Indonesia: Challenges for Inclusive Growth*. Jakarta, National Development Planning Agency/SMERU Research Institute/UNICEF Indonesia.
- Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. 2012. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2012 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/World Health Organization/World Bank/UN Population Division/UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean Population Division).
- _____. 2013. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2013 - Estimates Developed by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation*. New York/Geneva/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UNICEF/World Health Organization/World Bank/UN Population Division/UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean Population Division).
- IMF. 2012. *Revenue Data for IMF Member Countries*. Washington, DC, International Monetary Fund. (Unpublished.)
- _____. 2013. *World Economic Outlook Database*. Washington, DC, International Monetary Fund. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/weodata/index.aspx> (Accessed 2 July 2013.)
- IMF, OECD, UN and World Bank. 2011. *Supporting the Development of More Effective Tax Systems: A Report to the G-20 Development Working Group by the IMF, OECD, UN and World Bank*. Washington, DC/Paris/New York, International Monetary Fund/Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations/World Bank.
- Indonesia National Development Planning Agency, SMERU Research Institute and UNICEF. 2012. *Child Poverty and Disparities in Indonesia: Challenges for Inclusive Growth*. Jakarta, National Development Planning Agency/SMERU Research Institute/UNICEF Indonesia.
- Jackson, R. 2013. *New Rules for Extractive Industries Promote Transparency*. Falls Church, VA., Tax Analysts. <http://www.taxanalysts.com/www/features.nsf/Articles/EE8411D34971D16085257B240067DF9C?OpenDocument> (Accessed 5 September 2013.)
- Jhingran, D. and Sankar, D. 2009. *Addressing Educational Disparity: Using District Level Education Development Indices for Equitable Resource Allocations in India*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Policy Research Working Paper, 4955.)
- Jordan Ministry of Education. 2013. *Education Statistical Report for School Year 2011/12*. Amman, Ministry of Education. <http://www.moe.gov.jo/MenuDetails.aspx?MenuID=29>. (Accessed 6 August 2013.)
- Joshi, A., Prichard, W. and Heady, C. 2012. *Taxing the Informal Economy: Challenges, Possibilities and Remaining Questions*. Brighton, UK, International Centre for Tax and Development, Institute of Development Studies. (ICTD Working Paper, 4.)
- Kar, D. and Freitas, S. 2012. *Illicit Financial Flows From Developing Countries: 2001-2010*. Washington, DC, Global Financial Integrity.

- Kazianga, H., Levy, D., Linden, L. L. and Sloan, M. 2012. *The Effects of "Girl-Friendly" Schools: Evidence from the BRIGHT School Construction Program in Burkina Faso*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Working Paper, 6574.)
- Lange, S. 2013. Projections to Zero. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Lao PDR Ministry of Education. 2009. *Education Sector Development Framework 2009-2015*. Vientiane, Lao PDR Ministry of Education.
- Learning Metrics Task Force. 2013. *Towards Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning*. Montreal, Canada/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/Brookings Institution.
- Majgaard, K. and Mingat, A. 2012. *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, DC, World Bank.
- Makuwa, D. K. 2010. The SACMEQ III project: mixed results in achievement. *UNESCO IIEP Newsletter*, Vol. XXVIII, No.3, p. 4.
- McKinley, T. and Kyrili, K. 2009. *Is Stagnation of Domestic Revenue in Low-income Countries Inevitable?* London, School of Oriental and African Studies, University of London. (Discussion Paper, 27/09.)
- Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. 2011. *Disability and Poverty in Developing Countries: A Snapshot from the World Health Survey*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Working Paper, 1109.)
- Namibia Ministry of Education. 2007. *Education and Training Sector Improvement Programme: Programme Document Phase 1 (2006-2011)*. Windhoek, Ministry of Education.
- Ncube, M. 2013. *Recognizing Africa's Informal Sector*. Tunis, African Development Bank Group. <http://www.afdb.org/en/blogs/afdb-championing-inclusive-growth-across-africa/post/recognizing-africas-informal-sector-11645/> [Accessed 11 July 2013.]
- Nigeria National Bureau of Statistics, UNICEF and United Nations Population Fund. 2013. *Nigeria Multiple Indicator Cluster Survey*. Abuja/New York, Nigeria National Bureau of Statistics/UNICEF/United Nations Population Fund.
- OECD-DAC. 2013. *International Development Statistics: Creditor Reporting System*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=CRS1> [Accessed 5 April 2013.]
- OECD. 2000. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
- _____. 2008. *Taxation, State Building and Aid*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012a. *2012 DAC Report on Aid Predictability: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2012-2015 and Efforts Since HLF-4*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012b. *Tax and Development: Aid Modalities for Strengthening Tax Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013a. *Aid to Poor Countries Slips Further as Governments Tighten Budgets*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://www.oecd.org/dac/stats/aidtopoorcountriesslipsfurtherasgovernmentstightenbudgets.htm> [Accessed 9 September 2013.]
- _____. 2013b. *Education at a Glance 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013c. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC)* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013d. *Outlook on Aid: Survey on Donors' Forward Spending Plans 2013-2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD, Eurostat and WHO. 2011. *A System of Health Accounts: 2011 Edition*. Paris/Luxembourg/Geneva, Switzerland, Organisation of Economic Co-operation and Development/Eurostat/World Health Organization.
- Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. 2013. *Financial Tracking Service*. Geneva, Switzerland, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <http://fts.unocha.org/pageloader.aspx?page=emerg-emergencies§ion=CE&year=2013>. [Accessed 1 March 2013.]

- Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF. 2011. *Roma Early Childhood Inclusion: Macedonian Report*. London/Budapest/Geneva, Switzerland, Open Society Foundations/Roma Education Fund/UNICEF.
- Oxford Poverty and Human Development Initiative. 2013. *Multidimensional Poverty Index Data Tables for 2013*. Oxford, UK, Oxford Poverty and Human Development Initiative, University of Oxford. <http://www.ophi.org.uk/multidimensional-poverty-index/mpi-data-bank/mpi-data/> (Accessed 1 May 2013.)
- Parmanand, S. 2013. *Few Surprises in New Australian Aid Budget*. Washington, DC, Devex. <https://www.devex.com/en/news/few-surprises-in-new-australian-aid-budget/80943> (Accessed 11 July 2013.)
- Pasha, A. G. 2010. Can Pakistan get out of the low tax-to-GDP trap? *The Lahore Journal of Economics*, Vol. 15, Supplemental Special Edition, pp. 171–85.
- Piccio, L. 2013. *Which Countries are Winners and Losers in Obama's 2014 Aid Budget?* Washington, DC, Devex. www.devex.com/en/news/which-countries-are-winners-and-losers-in-obama-s-2014-aid-budget/80713 (Accessed 12 July 2013.)
- Ponce, J. 2010. *Políticas Educativas y Desempeño: Una Evaluación de Impacto de Programas Educativos Focalizados en Ecuador* [Education Policy and Performance: An Evaluation of the Impact of Targeted Educational Programmes in Ecuador]. Quito, Latin American Faculty of Social Sciences.
- _____. 2011. *Desigualdad del ingreso en Ecuador: un análisis de los años 1990s y 2000s* [Income Inequality in Ecuador: An Analysis of the 1990s and 2000s]. Quito, Latin American Faculty of Social Sciences. (FLACSO Working Paper.)
- PREAL and Instituto Desarrollo. 2013. *Informe de Progreso Educativo: Paraguay – El Desafío es la Equidad* [Education Progress Report: Paraguay – Equity is the Challenge]. Washington, DC/Asunción, Partnership for Educational Revitalization in the Americas/Instituto Desarrollo.
- PREAL and Lemann Foundation. 2009. *Overcoming Inertia? A Report Card on Education in Brazil*. Washington, DC/São Paulo, Brazil, Partnership for Educational Revitalization in the Americas/Lemann Foundation.
- Publish What You Pay. 2013. *European Union Reaches Deal on Tough Oil, Gas Anti-Corruption Law*. London, Publish What You Pay. www.publishwhatyoupay.org/resources/european-union-reaches-deal-tough-oil-gas-anti-corruption-law (Accessed 11 July 2013.)
- Read, T. and Bontoux, V. forthcoming. *Where Have All the Textbooks Gone? The Affordable and Sustainable Provision of Learning and Teaching Materials in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Republic of Moldova Ministry of Education. 2010. *2011-2015 Consolidated Strategy for Education Development*. Chisinau, Ministry of Education.
- Robinson, L. and Barder, O. 2013. Let's not forget that development is more than just CIDA. *The Globe and Mail*, 22 March.
- Rwanda Revenue Authority. 2012. *Taxation Background in Rwanda and the Linkage Between a Government's Efforts in Resource Mobilisation and Efficient Service Delivery*. Kigali, Rwanda Revenue Authority.
- SACMEQ. 2010. *How Successful Are Textbook Provision Programmes?* Paris, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Policy Issues Series 6.)
- Satriawan, E. 2013. *The Cash Transfer for Poor Students Program: Issues, Reform and Evaluation*. Jakarta, National Team for Acceleration of Poverty Reduction.
- Sayed, Y. and Motala, S. 2012. Equity and 'no fee' schools in South Africa: challenges and prospects. *Social Policy and Administration*, Vol. 46, No. 6, pp. 672–87.
- Schneider, P., Schott, W., Bhawalkar, M., Nandakumar, A. K., Diop, F. and Butera, D. 2001. *Paying for HIV/AIDS Services: Lessons from National Health Accounts and Community-based Health Insurance in Rwanda, 1998–1999*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- SITEAL. 2013a. *La Expansión Educativa al Límite: Notas Sobre la Escolarización Básica en América Latina* [Education Expansion at a Limit: Notes on Enrolment in Basic Education in Latin America]. Buenos Aires/Madrid, UNESCO – International Institute for Educational Planning/Organization of Ibero-American States. (Dato Destacado 29.)

- _____. 2013b. *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* [Information system on education trends in Latin America]. Buenos Aires/Madrid, UNESCO – International Institute for Educational Planning/Organization of Ibero-American States. www.siteal.iipe-oei.org/base_datos/consulta (Accessed 2 July 2013.)
- Sri Lanka Ministry of Education. 2006. *Education Sector Development Framework and Programme*. Colombo, Ministry of Education.
- Stampini, M. and Tornarolli, L. 2012. *The Growth of Conditional Cash Transfers in Latin America and the Caribbean: Did They Go Too Far?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Policy Paper 49.)
- Tax Justice Network. 2012. *Revealed: Global Super-Rich Has at Least \$21 Trillion Hidden in Secret Tax Havens*. London, Tax Justice Network.
- Taylor, L. 2013. Coalition costings show foreign aid cuts and rely on stopping asylum seekers. *The Guardian*, 5 September.
- Teixeira, C., Soares, F. V., Ribas, R., Silva, E. and Hirata, G. 2011. *Externality and Behavioural Change Effects of a Non-randomized CCT programme: Heterogeneous Impact on the Demand for Health and Education*. Brasilia, International Policy Centre for Inclusive Growth. (IPC-IG Working Paper, 82.)
- TFYR Macedonia Ministry of Health, Ministry of Education and Science and Ministry of Labour and Social Policy. 2011. *Multiple Indicator Cluster Survey 2011*. Skopje, Ministry of Health/Ministry of Education and Science/Ministry of Labour and Social Policy.
- TFYR Macedonia Ministry of Labour and Social Policy. 2010. *Fair Play: A Financially Feasible Plan for Equal Access to Early Childhood Programs in the Republic of Macedonia*. Skopje, Ministry of Labour and Social Policy.
- Tran, M. 2013. Tax emerges as crucial issue in post-2015 development talks. *The Guardian*, 25 March.
- Turkey Ministry of National Education. 2009. *Milli Eğitim Bakanligi 2010–2014 Stratejik Planı* [Ministry of Education Strategic Plan 2010–2014]. Ankara, Strategic Development Department, Ministry of National Education.
- _____. 2013. *National Education Statistics, Formal Education: 2012–2013*. Ankara, Ministry of National Education.
- Twaweza. 2012. *Three Experiments to Improve Learning Outcomes in Tanzania: Delivering Capitation Grants Better and Testing Local Cash on Delivery*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Twaweza.
- Uçan, E. 2013. *Increasing Girls' Secondary Education Attainment in Turkey*. Paper for Global Education Leadership Opportunities 2013, Cambridge, MA., Harvard University.
- UIS. 2006. *Education Counts: Benchmarking Progress in 19 WEI Countries: World Education Indicators – 2006*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2011. *Financing Education in Sub-Saharan Africa: Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. Montreal, Que./Dakar/Paris, UNESCO Institute for Statistics/UNESCO BRED/UNESCO – International Institute for Education Planning/Pôle de Dakar.
- _____. 2012. *School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
- UK House of Commons International Development Committee. 2012. *Tax in Developing Countries: Increasing Resources for Development*. London, House of Commons International Development Committee.
- UN. 2013a. *Malawi/Cash Transfers*. New York, United Nations. www.unmultimedia.org/tv/unifeed/2013/06/malawi-cash-transfers (Accessed 2 September 2013.)
- _____. 2013b. *A New Global Partnership: Eradicate Poverty and Transform Economies Through Sustainable Development – The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda*. New York, United Nations.
- _____. 2013c. *Progress Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*. New York, United Nations.
- UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013a. *Children Still Battling to Go to School*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 10.)
- _____. 2013b. *Education Budgets: A Study of Selected Districts of Pakistan*. Islamabad, UNESCO Islamabad.

- _____. 2013c. *Education for All is Affordable: By 2015 and Beyond*. Paris, UNESCO. (Policy Paper, 6.)
- UNESCO-IBE. 2011. *The former Yugoslav Republic of Macedonia*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (World Data on Education.)
- UNESCO and UNICEF. 2013. *Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. Paris/New York, UNESCO/UNICEF.
- UNICEF. 2009. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. Amman, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa. (Learning Series, 2.)
- _____. 2013a. *Improving Child Nutrition: The Achievable Imperative for Global Progress*. New York, UNICEF.
- _____. 2013b. *Syria's Children: A Lost Generation?* Amman, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa.
- _____. 2013c. *Syria Conflict Depriving Children of their Education*. New York, UNICEF.
- UNICEF, WHO and World Bank. 2013. *Joint Child Malnutrition Estimates*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, UNICEF/World Health Organization/World Bank. <http://data.worldbank.org/child-malnutrition/compare-regional-prevalence> (Accessed 3 October 2013.)
- U.R. Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2011. *Tanzania Education Sector Analysis: Beyond Primary Education, the Quest for Balanced and Efficient Policy Choices for Human Development and Economic Growth*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Ministry of Education and Vocational Training.
- US Department of State. 2013. *Bureau of Educational and Cultural Affairs*. Washington, DC, Department of State. <http://eca.state.gov> (Accessed 9 September 2013.)
- Uwazi. 2010. *Tanzania's Tax Exemptions: Are They Too High and Making Us Too Dependent on Foreign Aid?* Dar es Salaam, U.R. Tanzania, Uwazi at Twaweza. (Policy Brief, TZ.12/2010E.)
- Watkins, K. and Alemayehu, W. 2012. *Financing for a Fairer, More Prosperous Kenya: A Review of the Public Spending Challenges and Options for Selected Arid and Semi-arid Counties*. Washington, DC, Center for Universal Education at Brookings Institution. (Working Paper, 6.)
- WHO and World Bank. 2011. *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank.
- WHO, World Bank and USAID. 2003. *Guide to Producing National Health Accounts: With Special Applications for Low-income and Middle-income Countries*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, World Health Organization/World Bank/US Agency for International Development.
- World Bank. 2008a. *An African Exploration of the East Asian Education Experience*. Washington, DC, World Bank. (Development Practice in Education.)
- _____. 2008b. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education - Volume 2 Main Report*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
- _____. 2011. *Rwanda Education Country Status Report: Toward Quality Enhancement and Achievement of Universal Nine Year Basic Education*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012a. *Philippines: 200,000 More Poor Households Will Have Incentives to Invest in Education and Health of Their Children*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2012/12/11/philippines-200000-more-poor-households-incentives-invest-education-health-children (Accessed 2 September 2013.)
- _____. 2012b. *Towards Gender Equality in Turkey: A Summary Assessment*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2013a. *2012 Education Year In Review*. Washington, DC, World Bank. (Education Year in Review: Achieving Learning for All.)
- _____. 2013b. *Armenia: Student Assessment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013c. *Ethiopia Overview*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/country/ethiopia/overview (Accessed 12 September 2013.)
- _____. 2013d. *Liberia at a Glance*. Washington, DC, World Bank. http://devdata.worldbank.org/AAG/lbr_aag.pdf (Accessed 12 September 2013.)

- _____. 2013e. *Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2013/03/14/spending-more-or-spending-better-improving-education-financing-in-indonesia (Accessed 2 September 2013.)
- _____. 2013f. *World Development Indicators*. Washington, DC. World Bank. <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> (Accessed 2 September 2013.)
- _____. 2013h. *Zambia : Student Assessment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- Zida, A., Bertone, M. P. and Lorenzetti, L. 2010. *Using National Health Accounts to Inform Policy Change in Burkina Faso*. Bethesda, Md., Health Systems 20/20, Abt Associates Inc. (Policy Brief.)

Parte 2: La educación transforma la vida

- Abregú, M. 2001. Barricades or obstacles: the challenges of access to justice. van Puymbroeck, R. V. (ed.), *Comprehensive Legal and Judicial Development: Toward an Agenda for a Just and Equitable Society in the 21st Century*. Washington, DC, World Bank, pp. 53–70.
- Afridi, F., Iversen, V. and Sharan, M. R. 2013. *Women Political Leaders, Corruption and Learning: Evidence from a Large Public Program in India*. Bonn, Institute for the Study of Labour. (Discussion Paper, 7212.)
- Aisa, R. and Larramona, G. 2012. Household water saving: evidence from Spain. *Water Resources Research*, Vol. 48, No. 12, pp. 1–14.
- Alene, A. D. and Manyong, V. M. 2007. The effects of education on agricultural productivity under traditional and improved technology in northern Nigeria: an endogenous switching regression analysis. *Empirical Economics*, Vol. 32, No. 1, pp. 141–59.
- Andemariam, S. W. 2011. *Ensuring Access to Justice Through Community Courts in Eritrea*. Rome, International Development Law Organization. (Traditional Justice: Practitioners' Perspectives Working Paper, 3.)
- Asfaw, A. and Admassie, A. 2004. The role of education on the adoption of chemical fertiliser under different socioeconomic environments in Ethiopia. *Agricultural Economics*, Vol. 30, No. 3, pp. 215–28.
- Aslam, M. 2013. Empowering women: education and the pathways of change. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Aslam, M., Bari, F. and Kingdon, G. 2012. Returns to schooling, ability and cognitive skills in Pakistan. *Education Economics*, Vol. 20, No. 2, pp. 139–73.
- Bandiera, O. and Rasul, I. 2006. Social networks and technology adoption in northern Mozambique. *The Economic Journal*, Vol. 116, No. 514, pp. 869–902.
- Barakat, B. and Urdal, H. 2009. *Breaking the Waves? Does Education Mediate the Relationship Between Youth Bulges and Political Violence?* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5114.)
- Bardhan, P., Mitra, S., Mookherjee, D. and Sarkar, A. 2009. Local democracy and clientelism: implications for political stability in rural West Bengal. *Economic and Political Weekly*, Vol. 44, No. 9, pp. 46–58.
- Bärnighausen, T., Hosegood, V., Timaeus, I. M. and Newell, M.-L. 2007. The socioeconomic determinants of HIV incidence: evidence from a longitudinal, population-based study in rural South Africa. *Aids*, Vol. 21, Supplement 7, pp. S29–S38.
- Barro, R. J. and Lee, J.-W. 2013. *Barro-Lee Educational Attainment Dataset*. Seoul, Korea University. www.barrolee.com [Accessed 10 March 2013.]
- Baulch, B. and Dat, V. H. 2011. Poverty dynamics in Vietnam, 2002 to 2006. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 219–54.
- Beaman, L., Chattopadhyay, R., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2009. Powerful women: does exposure reduce bias? *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 124, No. 4, pp. 1497–540.
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. and Topalova, P. 2012. Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: a policy experiment in India. *Science*, Vol. 335, No. 6068, pp. 582–86.
- Behrman, J., Murphy, A., Quisumbing, A. and Yount, K. 2009. *Are Returns to Mothers' Human Capital Realized in the Next Generation? The Impact of Mothers' Intellectual Human Capital and Long-run Nutritional Status on Children's Human Capital in Guatemala*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper, 850.)
- Behrman, J. R., Hoddinott, J., Maluccio, J. and Martorell, R. 2010. Brains versus brawn: labor market returns to intellectual and physical health human capital in a developing country. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Unpublished.)
- Below, T., Artner, A., Siebert, R. and Sieber, S. 2010. *Micro-level Practices to Adapt to Climate Change for African Small-scale Farmers*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Discussion Paper, 953.)

- Bergh, G. and Melamed, C. 2012. *Inclusive Growth and a Post-2015 Framework*. London, Overseas Development Institute.
- Bhalotra, S. and Clarke, D. 2013. Educational attainment and maternal mortality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Bhalotra, S., Clots-Figueras, I. and Lyer, L. 2013a. Women's political participation and the female-male literacy differential in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Bhalotra, S., Harttgen, K. and Klasen, S. 2013b. The impact of school fees on the intergenerational transmission of education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Bhatta, S. D. and Sharma, S. 2011. The determinants and consequences of chronic and transient poverty in Nepal. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 96–144.
- Black, R. E., Allen, L. H., Bhutta, Z. A., Caulfield, L. E., De Onis, M., Ezzati, M., Mathers, C. and Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9608, pp. 243–60.
- Bloom, D. E., Canning, D., Fink, G. and Finlay, J. E. 2009. Fertility, female labor force participation, and the demographic dividend. *Journal of Economic Growth*, Vol. 14, No. 2, pp. 79–101.
- Borgonovi, F., d'Hombres, B. and Hoskins, B. 2010. Voter turnout, information acquisition and education: evidence from 15 European countries. *The B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, Vol. 10, No. 1, pp. 1–32.
- Borgonovi, F. and Miyamoto, K. 2010. Education and civic and social engagement. OECD (ed.), *Improving Health and Social Cohesion through Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 65–110.
- Botero, J., Ponce, A. and Shleifer, A. 2012. *Education and the Quality of Government*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18119.)
- Bratton, M., Chu, Y.-H. and Lagos, M. 2010. Who votes? Implications for new democracies. *Taiwan Journal of Democracy*, Vol. 6, No. 1, pp. 107–36.
- Bratton, M., Mattes, R. and Gyimah-Boadi, E. 2005. *Public Opinion, Democracy, and Market Reform in Africa*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Brollo, F. and Troiano, U. 2013. What happens when a woman wins an election? Evidence from close races in Brazil. Cambridge, Mass., Harvard University. (Unpublished.)
- Campbell, D. E. 2006. *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Carlsson, F. and Johansson-Stenman, O. 2000. Willingness to pay for improved air quality in Sweden. *Applied Economics*, Vol. 32, No. 6, pp. 661–69.
- Carreras, M. and Castañeda-Angarita, N. forthcoming. Who votes in Latin America? A test of three theoretical perspectives. *Comparative Political Studies*, forthcoming.
- Castelló-Climent, A. 2010. Channels through which human capital inequality influences economic growth. *Journal of Human Capital*, Vol. 4, No. 4, pp. 394–450.
- _____. 2013. Education and economic growth. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Castillejo, C. 2009. *Building Accountable Justice in Sierra Leone*. Madrid, Foundation for International Relations and External Dialogue. (Working Paper, 76.)
- Child Health Epidemiology Reference Group. 2012. *Underlying Causes of Child Death*. Child Health Epidemiology Reference Group. http://cherg.org/projects/underlying_causes.html (Accessed 18 April 2013.)
- Choo, S. and Mokhtarian, P. L. 2004. What type of vehicle do people drive? The role of attitude and lifestyle in influencing vehicle type choice. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, Vol. 38, No. 3, pp. 201–22.
- Chzhen, Y. 2013. Education and democratisation: tolerance of diversity, political engagement, and understanding of democracy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Cohen, D. and Soto, M. 2007. Growth and human capital: good data, good results. *Journal of Economic Growth*, Vol. 12, No. 1, pp. 51–76.
- Colclough, C., Kingdon, G. and Patrinos, H. 2010. The changing pattern of wage returns to education and its implications. *Development Policy Review*, Vol. 28, No. 6, pp. 733–47.

- Collier, P. and Hoeffler, A. 2004. Greed and grievance in civil war. *Oxford Economic Papers*, Vol. 56, No. 4, pp. 563–95.
- Dalton, R. J. 2008. Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, Vol. 56, No. 1, pp. 76–98.
- de Walque, D. 2007. Does education affect smoking behaviors? Evidence using the Vietnam draft as an instrument for college education. *Journal of Health Economics*, Vol. 26, No. 5, pp. 877–95.
- . 2010. Education, information, and smoking decisions: evidence from smoking histories in the United States, 1940–2000. *Journal of Human Resources*, Vol. 45, No. 3, pp. 682–717.
- Dee, T. S. 2004. Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, Vol. 88, No. 9, pp. 1697–720.
- Dercon, S., Hoddinott, J. and Woldehanna, T. 2012. Growth and chronic poverty: evidence from rural communities in Ethiopia. *Journal of Development Studies*, Vol. 48, No. 2, pp. 238–53.
- Deressa, T. T., Hassan, R. M., Ringler, C., Alemu, T. and Yesuf, M. 2009. Determinants of farmers' choice of adaptation methods to climate change in the Nile Basin of Ethiopia. *Global Environmental Change*, Vol. 19, No. 2, pp. 248–55.
- Di Cesare, M., Khang, Y.-H., Asaria, P., Blakely, T., Cowan, M. J., Farzadfar, F., Guerrero, R., Ikeda, N., Kyobutungi, C. and Msyamboza, K. P. 2013. Inequalities in non-communicable diseases and effective responses. *The Lancet*, Vol. 381, No. 9866, pp. 585–97.
- Eichengreen, B., Park, D. and Shin, K. 2013. *Growth Slowdowns Redux: New Evidence on the Middle-income Trap*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. [NBER Working Paper, 18673.]
- European Commission, EACEA and Eurydice. 2013. *Funding of Education in Europe 2000–2012: The Impact of the Economic Crisis*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2013. *Labour Force Survey Series*. Luxembourg, Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/lfsa_esms.htm (Accessed 2 August 2013.)
- Evans, G. and Rose, P. 2007. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development*, Vol. 35, No. 5, pp. 904–19.
- . 2012. Understanding education's influence on support for democracy in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, Vol. 48, No. 4, pp. 498–515.
- Ezeh, A. C., Mberu, B. U. and Emina, J. O. 2009. Stall in fertility decline in Eastern African countries: regional analysis of patterns, determinants and implications. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, Vol. 364, No. 1532, pp. 2991–3007.
- FAO, WFP and IFAD. 2012. *The State of Food Insecurity in the World: Economic Growth is Necessary but not Sufficient to Accelerate Reduction of Hunger and Malnutrition*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Fasih, T., Kingdon, G., Patrinos, H., Sakellariou, C. and Soderbom, M. 2012. *Heterogeneous Returns to Education in the Labor Market*. Washington, DC, World Bank. [Policy Research Working Paper, 6170.]
- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A. and Hammond, C. 2006. What are the effects of education on health? Desjardins, R. and Schuller, T. (eds), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 171–354.
- Ferrara, I. and Missios, P. 2011. *A Cross-country Study of Waste Prevention and Recycling*. Toronto, Ryerson University. [Department of Economics Working Paper, 28.]
- Finkel, S. E., Horowitz, J. and Rojo-Mendoza, R. T. 2012. Civic education and democratic backsliding in the wake of Kenya's post-2007 election violence. *The Journal of Politics*, Vol. 74, No. 1, pp. 52–65.
- Finkel, S. E. and Smith, A. E. 2011. Civic education, political discussion, and the social transmission of democratic knowledge and values in a new democracy: Kenya 2002. *American Journal of Political Science*, Vol. 55, No. 2, pp. 417–35.
- Fjelde, H. and Østby, G. 2012. Economic inequality and inter-group conflicts in Africa. Oslo, Peace Research Institute Oslo. [Unpublished.]
- Flamm, B. 2009. The impacts of environmental knowledge and attitudes on vehicle ownership and use. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, Vol. 14, No. 4, pp. 272–79.

- Fox, L. and Sohnesen, T. P. 2012. *Household Enterprises in Sub-Saharan Africa: Why They Matter for Growth, Jobs, and Livelihoods*. Washington, DC, World Bank (Policy Research Working Paper, 6184.)
- Frayha, N. 2004. Developing curriculum as a means to bridging national divisions in Lebanon. Tawil, S., Harley, A. and Braslavsky, C. (eds), *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education, pp.159–206.
- Fuchs, R., Pamuk, E. and Lutz, W. 2010. Education or wealth: which matters more for reducing child mortality in developing countries? *Vienna Yearbook of Population Research*, Vol. 8, pp. 175–99.
- Fullman, N., Burstein, R., Lim, S. S., Medlin, C. and Gakidou, E. 2013. Nets, spray or both? The effectiveness of insecticide-treated nets and indoor residual spraying in reducing malaria morbidity and child mortality in sub-Saharan Africa. *Malaria Journal*, Vol. 12, p. 62.
- Gaddis, I. and Klasen, S. 2012. *Economic Development, Structural Change and Women's Labor Force Participation: A Reexamination of the Feminization U Hypothesis*. Göttingen, Germany, Georg-August-Universität Göttingen. (Courant Research Centre Working Paper, 71.)
- Gakidou, E. 2013. Education, literacy and health outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. and Vazquez, E. 2011. *La segregación escolar en Argentina: Reconstruyendo la evidencia* [School segregation in Argentina: Reconstructing the evidence]. La Plata, Argentina, Centre for Distributive, Labor and Social Studies, Universidad Nacional de la Plata. (Working Paper, 123.)
- GAVI. 2013. *GAVI's Impact*. Geneva, Switzerland, Global Alliance for Vaccines and Immunisation. www.gavi.org/about/mission/impact (Accessed 18 April 2013.)
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M. and Shleifer, A. 2006. *Why Does Democracy Need Education?* Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 12128.)
- Green, A., Preston, J. and Sabates, R. 2003. Education, equality and social cohesion: a distributional approach. *Compare*, Vol. 33, No. 4, pp. 453–70.
- Greene, D. L. and Plotkin, S. E. 2011. *Reducing Greenhouse Gas Emissions from US Transportation*. Arlington, VA., Pew Center on Global Climate Change.
- Grossman, M. 2006. Education and nonmarket outcomes. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam, Elsevier, pp. 577–633.
- Halperin, D. T., Mugurungi, O., Hallett, T. B., Muchini, B., Campbell, B., Magure, T., Benedikt, C. and Gregson, S. 2011. A surprising prevention success: why did the HIV epidemic decline in Zimbabwe? *PLoS Medicine*, Vol. 8, No. 2, p. e1000414.
- Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2008. The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No. 3, pp. 607–68.
- _____. 2012a. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, Vol. 17, No. 4, pp. 267–321.
- _____. 2012b. GDP projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Hanushek, E. A. and Zhang, L. 2006. *Quality-consistent Estimates of International Returns to Skill*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 12664.)
- Hargreaves, J. R., Bonell, C. P., Boler, T., Boccia, D., Birdthistle, I., Fletcher, A., Pronyk, P. M. and Glynn, J. R. 2008. Systematic review exploring time trends in the association between educational attainment and risk of HIV infection in sub-Saharan Africa. *Aids*, Vol. 22, No. 3, pp. 403–14.
- He, X. F., Cao, H. and Li, F. M. 2007. Econometric analysis of the determinants of adoption of rainwater harvesting and supplementary irrigation technology (RHSIT) in the semiarid Loess Plateau of China. *Agricultural Water Management*, Vol. 89, No. 3, pp. 243–50.
- Headey, D. D. 2013. Developmental drivers of nutritional change: a cross-country analysis. *World Development*, Vol. 42, pp. 76–88.
- Heston, A., Summers, R. and Aten, B. 2012. *Penn World Table Version 7.1*. University Park, Pa., Center for International Comparisons of Production, Income and Prices at the University of Pennsylvania. https://pwt.sas.upenn.edu/php_site/pwt71/pwt71_form_test.php (Accessed 24 July 2013.)
- Hisali, E., Birungi, P. and Buyinza, F. 2011. Adaptation to climate change in Uganda: evidence from micro level data. *Global Environmental Change*, Vol. 21, No. 4, pp. 1245–61.

- Hjorth, K. and Fosgerau, M. 2011. Loss aversion and individual characteristics. *Environmental and Resource Economics*, Vol. 49, No. 4, pp. 573–96.
- Hoddinott, J., Rosegrant, M. and Torero, M. 2012. *Hunger and Malnutrition*. Copenhagen, Global Copenhagen Consensus.
- Hosseinpoor, A. R., Parker, L. A., d'Espaignet, E. T. and Chatterji, S. 2011. Social determinants of smoking in low-and middle-income countries: results from the World Health Survey. *PLoS ONE*, Vol. 6, No. 5, p. e20331.
- Houweling, T. A. J., Kunst, A. E., Borsboom, G. and Mackenbach, J. P. 2006. Mortality inequalities in times of economic growth: time trends in socioeconomic and regional inequalities in under 5 mortality in Indonesia, 1982–1997. *Journal of Epidemiology and Community Health*, Vol. 60, No. 1, pp. 62–68.
- Huang, J., Maassen van den Brink, H. and Groot, W. 2009. A meta-analysis of the effect of education on social capital. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 4, pp. 454–64.
- ICF International. 2012. *STATcompiler: Building Tables with DHS Data*. Calverton, Md., ICF International. www.statcompiler.com [Accessed 22 August 2013.]
- IDLO. 2013. *Accessing Justice: Models, Strategies and Best Practices on Women's Empowerment*. Rome, International Development Law Organization.
- ILO. 2013a. *Global Employment Trends 2013*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- _____. 2013b. *ILO Concept Note on the Post-2015 Development Agenda: Jobs and Livelihoods at the Heart of the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- Institut Haïtien de l'Enfance and ICF International. 2012. *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services: Haïti 2012 – Rapport Préliminaire* [Study of Mortality, Morbidity and Service Use: Haiti 2012 – Preliminary Report]. Pétiion-Ville, Haiti/Calverton, Md., Institut Haïtien de l'Enfance/ICF International.
- Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. 2013. *Levels and Trends in Child Mortality: Report 2013*. New York/Geneva, Switzerland/Washington, DC, United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation.
- Iorio, D. and Santaeuàlia-Llopis, R. 2011. Education, HIV status, and risky sexual behavior: how much does the stage of the HIV epidemic matter? St Louis, MO., Washington University in St. Louis. (Unpublished.)
- Jalan, J., Somanathan, E. and Chaudhuri, S. 2009. Awareness and the demand for environmental quality: survey evidence on drinking water in urban India. *Environment and Development Economics*, Vol. 14, No. 6, pp. 665–92.
- Jukes, M., Simmons, S. and Bundy, D. 2008. Education and vulnerability: the role of schools in protecting young women and girls from HIV in southern Africa. *Aids*, Vol. 22, Supplement 4, pp. S41–S56.
- Kabeer, N. 2012. *Women's Economic Empowerment and Inclusive Growth: Labour Markets and Enterprise Development*. London, School of Oriental and African Studies. [Centre for Development Policy and Research Discussion Paper, 29/12.]
- Kandpal, E., Baylis, K. and Arends-Kuenning, M. 2012. *Empowering Women Through Education and Influence: An Evaluation of the Indian Mahila Samakhya Program*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 6347.)
- Kolev, A. and Sirven, N. 2010. Gender disparities in Africa's labor markets: a cross-country comparison using standardized survey data. Arbache, J. S., Kolev, A. and Filipiak, E. (eds), *Gender Disparities in Africa's Labor Market*. Washington, DC, World Bank, pp. 23–53.
- Krishna, A. 2006. Poverty and democratic participation reconsidered: evidence from the local level in India. *Comparative Politics*, Vol. 38, No. 4, pp. 439–58.
- Krueger, A. B. and Lindahl, M. 2001. Education for growth: why and for whom? *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4, pp. 1101–36.
- Kumar, C., Singh, P. K. and Rai, R. K. 2012. Under-five mortality in high focus states in India: a district level geospatial analysis. *PLoS ONE*, Vol. 7, No. 5, p. e37515.
- Kvaløy, B., Finseraas, H. and Listhaug, O. 2012. The public's concern for global warming: a cross-national study of 47 countries. *Journal of Peace Research*, Vol. 49, No. 1, pp. 11–22.

- Lam, D. and Duryea, S. 1999. Effects of schooling on fertility, labor supply, and investments in children, with evidence from Brazil. *Journal of Human Resources*, Vol. 34, No. 1, pp. 160–92.
- Lambert, S., Ravallion, M. and van de Walle, D. 2011. *Is It What You Inherited or What You Learnt? Intergenerational Linkage and Interpersonal Inequality in Senegal*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5658.)
- Lawson, D., McKay, A. and Okidi, J. 2006. Poverty persistence and transitions in Uganda: a combined qualitative and quantitative analysis. *Journal of Development Studies*, Vol. 42, No. 7, pp. 1225–51.
- Lebanon Centre for Research and Educational Development. 2013. *Statistical Bulletin*. Beirut, Lebanon Centre for Research and Educational Development. www.crdp.org/CRDP/Arabic/ar-statistics/STAT_AR/2003-2004/PDF/JADAWIL/ECOLES/P43.PDF (Accessed 8 March 2013.)
- Lewis, J. J. and Pattanayak, S. K. 2012. Who adopts improved fuels and cookstoves? A systematic review. *Environmental Health Perspectives*, Vol. 120, No. 5, pp. 637–45.
- Liu, L., Johnson, H. L., Cousens, S., Perin, J., Scott, S., Lawn, J. E., Rudan, I., Campbell, H., Cibulskis, R. and Li, M. 2012. Global, regional, and national causes of child mortality: an updated systematic analysis for 2010 with time trends since 2000. *The Lancet*, Vol. 379, No. 9832, pp. 2151–61.
- Lohano, H. R. 2011. Poverty dynamics in rural Sindh, Pakistan, 1987–88 to 2004–05. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 145–86.
- Lubell, M., Zahran, S. and Vedlitz, A. 2007. Collective action and citizen responses to global warming. *Political Behavior*, Vol. 29, No. 3, pp. 391–413.
- Lutz, W. and KC, S. 2011. Global human capital: integrating education and population. *Science*, Vol. 333, No. 6042, pp. 587–92.
- Maddison, D. 2007. *The Perception of and Adaptation to Climate Change in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4308.)
- May, J., Woolard, I. and Baulch, B. 2011. Poverty traps and structural poverty in South Africa: reassessing the evidence from KwaZulu-Natal. Baulch, B. (ed.), *Why Poverty Persists: Poverty Dynamics in Asia and Africa*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 187–218.
- McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. and Cifranick, K. 2011. *National Environmental Literacy Assessment, Phase Two: Measuring the Effectiveness of North American Environmental Education Programs with Respect to the Parameters of Environmental Literacy – Final Research Report*. Washington, DC, North American Association for Environmental Education.
- McCulloch, N., Weisbrod, J. and Timmer, P. 2007. *Pathways Out of Poverty During an Economic Crisis: An Empirical Assessment of Rural Indonesia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4173.)
- Meinshausen, M. 2007. Stylized emission path. Background paper for *Human Development Report 2007/2008*.
- Miller, G. and Mobarak, A. M. 2013. *Gender Differences in Preferences, Intra-household Externalities, and Low Demand for Improved Cookstoves*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18964.)
- Milligan, K., Moretti, E. and Oreopoulos, P. 2004. Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, Vol. 88, No. 9, pp. 1667–95.
- Mocan, N. H. and Cannonier, C. 2012. *Empowering Women Through Education: Evidence from Sierra Leone*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 18016.)
- Montenegro, C. E. and Patrinos, H. A. 2012. *Returns to Schooling Around the World*. Washington, DC, World Bank.
- Murtin, F. and Wacziarg, R. 2011. *The Democratic Transition*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17432.)
- National Centre for Social Research. 2013. Education and attitudes towards the environment. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Ndjinga, J. K. and Minakawa, N. 2010. The importance of education to increase the use of bed nets in villages outside of Kinshasa, Democratic Republic of the Congo. *Malaria Journal*, Vol. 9, pp. 279–84.

- Nevitte, N., Blais, A., Gidengil, E. and Nadeau, R. 2009. Socio-economic status and non-voting. Klingemann, H. D. (ed.), *The Comparative Study of Electoral Systems*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 85–108.
- Noor, A. M., Omumbo, J. A., Amin, A. A., Zurovac, D. and Snow, R. W. 2006. Wealth, mother's education and physical access as determinants of retail sector net use in rural Kenya. *Malaria Journal*, Vol. 5, pp. 5–15.
- Ñopo, H., Daza, N. and Ramos, J. 2011. *Gender Earnings Gaps in the World*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 5736.)
- OECD. 2009. *Green at Fifteen? How 15-year Olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA 2006*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011. *Greening Household Behaviour: The Role of Public Policy*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012. *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oommen, T. K. 2009. Development policy and the nature of society: understanding the Kerala model. *Economic and Political Weekly*, Vol. 44, No. 13, pp. 25–31.
- Osili, U. O. and Long, B. T. 2008. Does female schooling reduce fertility? Evidence from Nigeria. *Journal of Development Economics*, Vol. 87, No. 1, pp. 57–75.
- Østby, G. 2008. Inequalities, the political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries. Stewart, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 136–59.
- Palipudi, K. M., Gupta, P. C., Sinha, D. N., Andes, L. J., Asma, S. and McAfee, T. 2012. Social determinants of health and tobacco use in thirteen low and middle income countries: evidence from Global Adult Tobacco Survey. *PLoS ONE*, Vol. 7, No. 3, p. e33466.
- Pampel, F. C., Denney, J. T. and Krueger, P. M. 2011. Cross-national sources of health inequality: education and tobacco use in the World Health Survey. *Demography*, Vol. 48, No. 2, pp. 653–74.
- Pampel, F. C. and Hunter, L. M. 2012. Cohort change, diffusion, and support for environmental spending in the United States. *American Journal of Sociology*, Vol. 118, No. 2, pp. 420–48.
- Pawasutipaisit, A. and Townsend, R. M. 2011. Wealth accumulation and factors accounting for success. *Journal of Econometrics*, Vol. 161, No. 1, pp. 56–81.
- Pereira, C., Rennó, L. and Samuels, D. 2011. Corruption, campaign finance, and reelection. Power, T. J. and Taylor, M. M. (eds), *Corruption and Democracy in Brazil: the Struggle for Accountability*. Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press, pp. 80–101.
- Pettifor, A., Taylor, E., Nku, D., Duvall, S., Tabala, M., Meshnick, S. and Behets, F. 2008. Bed net ownership, use and perceptions among women seeking antenatal care in Kinshasa, Democratic Republic of the Congo (DRC): Opportunities for improved maternal and child health. *BMC Public Health*, Vol. 8, p. 331.
- Pintor, R. L. and Gratschew, M. 2002. *Voter Turnout Since 1945: A Global Report*. Stockholm, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- Poortinga, W., Steg, L. and Vlek, C. 2004. Values, environmental concern, and environmental behavior: a study into household energy use. *Environment and Behavior*, Vol. 36, No. 1, pp. 70–93.
- Pritchett, L. 2006. Does learning to add up add up? The returns to schooling in aggregate data. Hanushek, E. A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1. Amsterdam, Elsevier, pp. 635–95.
- Radeny, M., van den Berg, M. and Schipper, R. 2012. Rural poverty dynamics in Kenya: structural declines and stochastic escapes. *World Development*, Vol. 40, No. 8, pp. 1577–93.
- Rashid, D. A., Smith, L. C. and Rahman, T. 2011. Determinants of dietary quality: evidence from Bangladesh. *World Development*, Vol. 39, No. 12, pp. 2221–31.
- Ravallion, M. 2001. Growth, inequality and poverty: looking beyond averages. *World Development*, Vol. 29, No. 11, pp. 1803–15.
- Ribas, R. P. and Machado, A. F. 2007. *Distinguishing Chronic Poverty from Transient Poverty in Brazil: Developing a Model for Pseudo-panel Data*. Brasilia, International Poverty Centre (Working Paper, 36.)

- Rothstein, B. and Uslaner, E. 2012. *The Roots of Corruption: Mass Education, Economic Inequality and State Building*. for at the American Political Science Association Annual Meeting, New Orleans, La., 30 August – 2 September.
- Rudan, I., Boschi-Pinto, C., Biloglav, Z., Mulholland, K. and Campbell, H. 2008. Epidemiology and etiology of childhood pneumonia. *Bulletin of the World Health Organization*, Vol. 86, No. 5, pp. 408–16.
- Sabates, R. 2013. Can maternal education hinder, sustain or enhance the benefits of early life interventions? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Salomon, J. A., Wang, H., Freeman, M. K., Vos, T., Flaxman, A. D., Lopez, A. D. and Murray, C. J. L. 2012. Healthy life expectancy for 187 countries, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden Disease Study 2010. *The Lancet*, Vol. 380, No. 9859, pp. 2144–62.
- Santarelli, E. and Tran, H. T. 2013. The interplay of human and social capital in shaping entrepreneurial performance: the case of Vietnam. *Small Business Economics*, Vol. 40, No. 2, pp. 435–58.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. and Losito, B. 2010. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in Thirty-eight Countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N. and 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, No. 9609, pp. 322–28.
- Shafiq, M. N. 2010. Do education and income affect support for democracy in Muslim countries? Evidence from the Pew Global Attitudes Project. *Economics of Education Review*, Vol. 29, No. 3, pp. 461–69.
- Shapiro, D., Kreider, A., Varner, C. and Sinha, M. 2011. Stalling of fertility transitions and socioeconomic change in the developing world: evidence from the Demographic and Health Surveys. University Park, PA., Pennsylvania State University. (Unpublished.)
- Shapiro, J. 2006. Guatemala. Hall, G. and Patrinos, H. A. (eds), *Indigenous Peoples, Poverty, and Human Development in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.
- Sharma, A. K., Bhasin, S. and Chaturvedi, S. 2007. Predictors of knowledge about malaria in India. *Journal of Vector Borne Diseases*, Vol. 44, No. 3, pp. 189–97.
- Shroff, M. R., Griffiths, P. L., Suchindran, C., Nagalla, B., Vazir, S. and Bentley, M. E. 2011. Does maternal autonomy influence feeding practices and infant growth in rural India? *Social Science and Medicine*, Vol. 73, No. 3, pp. 447–55.
- Shuayb, M. 2012. Current models and approaches to social cohesion in secondary education in Lebanon. Shuayb, M. (ed.), *Rethinking Education for Social Cohesion: International Case Studies*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp. 137–53.
- Siri, J. G. 2012. *The Independent Effects of Maternal Education and Household Wealth on Malaria Risk in Children*. Vienna, International Institute for Applied Systems Analysis. (Interim Report, 12-014.)
- Sondheimer, R. M. and Green, D. P. 2010. Using experiments to estimate the effects of education on voter turnout. *American Journal of Political Science*, Vol. 54, No. 1, pp. 174–89.
- Stallings, R. 2004. *Childhood Morbidity and Treatment Patterns*. Calverton, MD., Opinion Research Corporation Company Macro. (DHS Comparative Studies, 8.)
- Stampini, M. and Davis, B. 2006. Discerning transient from chronic poverty in Nicaragua: measurement with a two-period panel data set. *The European Journal of Development Research*, Vol. 18, No. 1, pp. 105–30.
- Stern, N. H. 2006. *The Economics of Climate Change: The Stern Review*. London, Her Majesty's Treasury, UK Government.
- Subramanian, S. V., Huijts, T. and Avendano, M. 2010. Self-reported health assessments in the 2002 World Health Survey: how do they correlate with education? *Bulletin of the World Health Organization*, Vol. 88, No. 2, pp. 131–38.
- Thyne, C. L. 2006. ABC's, 123's, and the golden rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980–1999. *International Studies Quarterly*, Vol. 50, No. 4, pp. 733–54.

- Tiwari, K. R., Sitaula, B. K., Nyborg, I. L. P. and Paudel, G. S. 2008. Determinants of farmers' adoption of improved soil conservation technology in a middle mountain watershed of central Nepal. *Environmental Management*, Vol. 42, No. 2, pp. 210–22.
- UNAIDS. 2012. *Global Report: UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic 2012*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS.
- Understanding Children's Work. 2012. Youth disadvantage in the labour market: empirical evidence from nine developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- _____. 2013. Education and employment outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- UNDP. 2008. *Education and Citizenship: Concepts, Attitudes, Skills and Actions – An Analysis of Survey Results of 9th Grade Students in Lebanon*. Beirut, United Nations Development Programme.
- _____. 2012. *Measuring Democracy and Democratic Governance in a post-2015 Development Framework*. New York, United Nations Development Programme. (Discussion Paper.)
- UNESCO. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis – Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013. *World Inequality Database on Education*. Paris, UNESCO. www.education-inequalities.org (Accessed 2 October 2013.)
- UNICEF. 2012a. *Children in an Urban World: the State of the World's Children 2012*. New York, UNICEF.
- _____. 2012b. *Committing to Child Survival: A Promise Renewed – Progress Report 2012*. New York, UNICEF.
- United Nations. 2013. *The Millennium Development Goals Report 2013*. New York, United Nations.
- UNPD. 2011. *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York, United Nations Population Division. <http://esa.un.org/wpp/Documentation/WPP%202010%20publications.htm> (Accessed 10 March 2013.)
- Urdal, H. and Hoelscher, K. 2009. *Urban Youth Bulges and Social Disorder: An Empirical Study of Asian and Sub-Saharan African Cities*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5110.)
- Viet Nam General Statistical Office. 2011. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2011: Final Report*. Ha Noi, Viet Nam General Statistical Office.
- Walker, L. D. and Kehoe, G. 2013. Regime transition and attitude toward regime: the Latin American gender gap in support for democracy. *Comparative Politics*, Vol. 45, No. 2, pp. 187–205.
- Wantchekon, L., Novta, N. and Klačnjak, M. 2012. Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin. New York, New York University. (Unpublished.)
- Weber, E. U. and Stern, P. C. 2011. Public understanding of climate change in the United States. *American Psychologist*, Vol. 66, No. 4, pp. 315–28.
- WHO. 2012a. *Positioning Health in the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Discussion Paper.)
- _____. 2012b. *Trends in Maternal Mortality: 1990 to 2010, WHO, UNICEF, UNFPA and The World Bank Estimates*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2012c. *World Malaria Report 2012*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2013. *Tobacco: Fact Sheet N°339*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. www.who.int/mediacentre/factsheets/fs339/en/index.html (Accessed 18 February 2013.)
- WHO and UNICEF. 2013. *WHO-UNICEF Estimates of dtp3 Coverage*. Geneva, Switzerland/New York, World Health Organization/UNICEF. http://apps.who.int/immunization_monitoring/en/globalsummary/timeseries/tswucoveredtp3.htm (Accessed 23 July 2013.)
- Wiig, A. and Kolstad, I. 2013. Is it both what you know and who you know? Human capital, social capital and entrepreneurial success. *Journal of International Development*, Vol. 25, No. 5, pp. 626–39.
- Witvliet, M. I., Kunst, A. E., Stronks, K. and Arah, O. A. 2012. Variations between world regions in individual health: a multilevel analysis of the role of socio-economic factors. *The European Journal of Public Health*, Vol. 22, No. 2, pp. 284–89.

World Bank. 2013a. *Global Monitoring Report: Rural-urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, World Bank.

_____. 2013b. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank. <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> (Accessed 2 August 2013.)

World Resources Institute. 2012. *Climate Analysis Indicators Tool*. Washington, DC, World Resources Institute. <http://cait.wri.org> (Accessed 10 March 2013.)

Parte 3: Prestar apoyo a los docentes para acabar con la crisis del aprendizaje

- Abadzi, H. 2010. *Reading Fluency Measurements in EFA FTI Partner Countries: Outcomes and Improvement Prospects*. Washington, DC, Education for All Fast Track Initiative Secretariat. (Working Paper.)
- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. 2006. *Making Schools Work for Marginalized Children: Evidence from an Inexpensive and Effective Program in India*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology. (Policy Briefcase, 2.)
- Abeberese, A. B., Kumler, T. J. and Linden, L. L. 2013. *Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School: A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Working Paper, 17185.)
- Aboud, F. E., Hossain, K. and O'Gara, C. 2008. The Succeed Project: challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 3, pp. 295–307.
- Abu Naba'h, A., Al-Omarib, H., Ihmeideha, F. and Al-Wa'ilya, S. 2009. Teacher education programs in Jordan: a reform plan. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 30, No. 3, pp. 272–84.
- Achyut, P., Bhatla, N., Singh, A. K., Verma, R. K., Khandekar, S., Pallav, P., Kamble, N., Jadhav, S., Wagh, V., Sonavane, R., Gaikward, R., Maitra, S., Kamble, S. and Nikalje, D. 2011. *Building Support for Gender Equality Among Young Adolescents in School: Findings from Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women, Asia Regional Office.
- Akaguri, L. 2011. *Quality Low-fee Private Schools for the Rural Poor: Perception or Reality? Evidence from Southern Ghana*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Monograph, 69.)
- Akyeampong, K. 2003. *Teacher Training in Ghana: Does it Count?* London, UK Department for International Development.
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J. and Westbrook, J. 2013. Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa: does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 3, pp. 272–82.
- Al-Samarrai, S., Syukriyah, D. and Setiawan, I. 2012. *Making Better Use of Teachers: Strengthening Teacher Management to Improve the Efficiency and Equity of Public Spending*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief, 74155.)
- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. and Muralidharan, K. 2006. Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research*, Vol. 45, pp. 117–36.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. and Wolff, H. E. 2006. *Optimizing Learning and Education in Africa: The Language Factor – A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Conference paper for Association for the Development of Education in Africa 2006 Biennial Meeting, Libreville, 27–31 March.
- Allsop, T. and Chiuye, G. 2010. *Evaluation of Complementary Basic Education, Malawi*. Lilongwe, Cambridge Education.
- Altinok, N. 2012. Performance differences between subpopulations in PISA 2009+. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- _____. 2013a. The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 sub-Saharan African countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- _____. 2013b. A new international database on education quality: 1965–2011. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- _____. 2013c. Performance differences between subpopulations in TIMSS, PIRLS, SACMEQ and PASEC. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Altinyelken, H. K. 2010. Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 2, pp. 151–61.
- Altinyelken, H. K. and Verger, A. 2013. The recontextualisation of global education reforms: insights from the case studies. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 141–155.

- Aluko, R. 2009. The impact of an Advanced Certificate in Education (ACE) program on the professional practice of graduates. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 10, No. 4, pp. 1–25.
- Amadio, M. 2013. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competencies or skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. 2008. A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan. *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 3, pp. 329–55.
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Pakistan Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.
- Arkorful, K. 2012. Complementary Education and the Opportunity to Learn in the Northern Region of Ghana. PhD thesis, University of Sussex, Brighton, UK.
- Arlow, M. 2012. Education for local and global citizenship: the Northern Ireland experience. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 89–100.
- ASER Pakistan. 2013. *Annual Status of Education Report 2012*. Lahore, Pakistan, Annual Status of Education Report Pakistan.
- Asia Society Partnership for Global Learning. 2011. *Improving Teacher Quality Around the World: The International Summit on the Teaching Profession*. Paper for the International Summit on the Teaching Profession, New York, Asia Society Partnership for Global Learning, 16–17 March.
- Aslam, M. and Kingdon, G. 2011. What can teachers do to raise pupil achievement? *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 559–74.
- Atherton, P. and Kingdon, G. 2010. *The Relative Effectiveness and Costs of Contract and Regular Teachers in India*. Oxford, UK, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford. (Working Paper, 2010-15.)
- Australian Capital Territory Government. 2012. *Everyone, Everyday: A Curriculum Resource to Raise Awareness About Disability for ACT Schools*. Canberra, Australian Capital Territory Government/Australian Capital Territory Business Leaders.
- Babcock, J., Babcock, P., Buhler, J., Cady, J., Cogan, L., Houang, R., Kher, N., Patrick, J., Rosolova, K., Schmidt, W. H. and Wight, K. 2010. *Breaking the Cycle: An International Comparison of U.S. Mathematics Teacher Preparation*. East Lansing, MICH., Michigan State University.
- Ball, J. 2011. *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris, UNESCO.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2008. *Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 14311.)
- Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2005. *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 11904.)
- Banerji, R. and Wadhwa, W. 2012. Every child in school and learning well in India: investigating the implications of school provision and supplemental help. IDFC Foundation (ed.), *India Infrastructure Report 2012*. Chennai, India, IDFC Foundation, pp. 52–63.
- Bangs, J. and Frost, D. 2012. *Teacher Self-efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Education International*. Brussels/Cambridge, UK, Education International Research Institute/University of Cambridge.
- Barrera-Osorio, F., Garcia Moreno, V., Patrinos, H. A. and Porta, E. E. 2011. *Using the Oaxaca-Blinder Decomposition Technique to Analyze Learning Outcomes Changes Over Time: An Application to Indonesia's Results in PISA Mathematics*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 5584.)
- Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 71.)
- Bennell, P. and Ntagaramba, J. 2008. *Teacher Motivation and Incentives in Rwanda: A Situational Analysis and Recommended Priority Actions*. Kigali, Rwanda Education NGO Cooperation Platform.

- Benveniste, L., Marshall, J. and Araujo, M. C. 2008a. *Teaching in Cambodia*. Washington, DC, World Bank.
- Benveniste, L., Marshall, J. and Santibanez, L. 2008b. *Teaching in Lao PDR*. Washington, DC/Vientiane, World Bank/Lao People's Democratic Republic Ministry of Education.
- Beutel, M., Macicame, A. and Tinga, R. 2011. *Teachers Talking: Primary Teachers' Contributions to the Quality of Education in Mozambique*. Kingston upon Thames, UK, Voluntary Service Overseas.
- Bhattacharjea, S., Wadhwa, W. and Banerji, R. 2011. *Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India*. Mumbai, India, Pratham Mumbai Education Initiative.
- Blömeke, S. 2012. Content, professional preparation, and teaching methods: how diverse is teacher education across countries? *Comparative Education Review*, Vol. 56, No. 4, pp. 684–714.
- Blum, N. 2009. Small NGO schools in India: implications for access and innovation. *Compare*, Vol. 39, No. 2, pp. 219–48.
- Bold, T., Kimenyi, W., Mwabu, G., Ng'ang'a, A. and Sandefur, J. 2013. *Scaling up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Borkum, E., Fang, H. and Linden, L. 2013. *Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 7267.)
- Bourdon, J., Frölich, M. and Michaelowa, K. 2010. Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, Vol. 173, No. 1, pp. 93–116.
- BRAC. 2012. *Primary Schools*. Dhaka, BRAC. <http://education.brac.net/primary-schools> (Accessed 12 August 2013.)
- _____. 2013. *BRAC Annual Report 2012*. Dhaka, BRAC.
- Bray, M. 2009. *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris, UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- _____. 2011. *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and Its Implications for Policy Makers in the European Union*. Brussels, European Commission/Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Brehm, W. C., Silova, I. and Mono, T. 2012. *Hidden Privatization of Public Education in Cambodia: The Impact and Implications of Private Tutoring*. London, Education Support Program, Open Society Foundations. (Working Paper, 39.)
- Broekman, A. 2013. The rationale and effects of accountability policies on the work and motivation of teachers: evidence from Indonesia. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 19–36.
- Brombacher, A., Collins, P., Cumiskey, C., De Galbert, P., Kochetkova, E. and Mulcahy-Dunn, A. 2012a. *Iraq Education Surveys: MAHARAT – Analysis of Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management*. Washington, DC, US Agency for International Development. (Education Data for Decision Making II.)
- Brombacher, A., Collins, P., Cumiskey, C., Kochetkova, E. and Mulcahy-Dunn, A. 2012b. *Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan*. Washington, DC/Amman, US Agency for International Development.
- Bruns, B., Evans, D. and Luque, J. 2011a. *Achieving World-class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC, World Bank.
- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. A. 2011b. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.
- Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.
- Bunyi, G. W., Wangia, J., Magoma, C. M. and Limboro, C. M. 2013. Teacher preparation and continuing professional development in Kenya: learning to teach early reading and mathematics. Nairobi, Kenyatta University. (Unpublished.)
- Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. 2010. The importance of effective teacher education for diversity. Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (eds), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Burton, P. 2005. *Suffering at School: The Results of the Malawi Gender-based Violence in Schools Survey*. South Africa, Pretoria, Institute of Security Studies.
- Butcher, N. 2011. *Open Educational Resources and Higher Education*. Braamfontein, South Africa, South African Institute for Distance Education.
- Bybee, R. W. 2008. Scientific literacy, environmental issues, and PISA 2006: the 2008 Paul F. Brandwein Lecture. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 17, No. 6, pp. 566–85.
- Carnoy, M., Brodziak, I., Molina, A. and Sociás, 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, No. 3, pp. 189–227.
- Casely-Hayford, L. and Ghartey, A. B. 2007. *The Leap to Literacy and Life Change in Northern Ghana: An Impact Assessment of School for Life (SfL)*. Accra, School for Life.
- Central Agency for Public Mobilization and Statistics. 2013. *Egypt in Figures 2013: Income and Expenditures and Consumption*. www.capmas.gov.eg/pdf/EgyptInFigure/EgyptinFigures/Tables/English/income/income/files/income.pdf [Accessed 4 July 2013.]
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.
- Chetty, D. and Khonyongwa, L. 2008. *Tiwoloke: HIV and Aids in the Education Workplace in Malawi*. Johannesburg, ActionAid.
- Choi, J. G., Kurkcu, B., Mao, A. Y., Ponio, A. and Tanaka, Y. 2013. *The Effects of Education on Major Development Challenges: The Case of Environmental Protection*. London/Paris, London School of Economics/UNESCO.
- Chudgar, A. 2013. Teacher labor force and teacher education in India: analysis of recent policy change and its potential implications. Akiba, M. (ed.), *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes, International Perspectives on Education and Society* Vol. 19, Emerald, pp. 55–76.
- Chudgar, A. and Luschei, T. F. 2013. Final report: study of teachers for children marginalized by social origin, economic status, or location. New York, UNICEF. (Unpublished.)
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. 2009. Are teacher absences worth worrying about in the United States? *Education Finance and Policy*, Vol. 4, No. 2, pp. 115–49.
- Cobb-Clark, D. A., Sinning, M. and Stillman, S. 2012. Migrant youths' educational achievement: the role of institutions. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, Vol. 643, No. 1, pp. 18–45.
- Cole, E. 2012. Ourselves, others and the past that binds us: teaching history for peace and citizenship. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 229–44.
- Collins, P., De Galbert, P., Hartwell, A., Kochetkova, E., Mulcahy-Dunn, A., Nimbalkar, A. and Ralaingita, W. 2012. *Pupil Performance, Pedagogic Practice, and School Management: An SSME Pilot in Zambia*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Concern, Catholic Relief Services, Ibis and Plan. 2010. *School-related Gender Based Violence in Sierra Leone*. Dublin/Baltimore, MD./Freetown, Concern Worldwide/Catholic Relief Services/Ibis Education for Development/Plan Sierra Leone.
- Cour des Comptes. 2013. *Gérer les enseignants autrement*. Paris, Cour des Comptes.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Seguin, E. and Muñoz, I. 2009. Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2010*.
- Cueto, S., Toreron, M., León, J. and Deustua, J. 2008. *Asistencia Docente y Rendimiento Escolar: el Caso del Programa META* [Teacher Support and School Performance: The Case of the META Programme]. Lima, Grupo de Analises para el Desarrollo. (Working Paper, 53.)
- Dakkak, N. 2011. *Obstacles Towards Curriculum Reform in the Middle East: Using Jordan and the UAE as Case Studies*. Dubai, United Arab Emirates, Dubai School of Government. (Policy Brief, 28.)
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R. and Andree, A. 2010. *How High-achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford, Calif., Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. 2009. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Washington, DC, National Staff Development Council.

- Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J. and Krishnan, P. 2007. Teacher shocks and student learning: evidence from Zambia. *Journal of Human Resources*, Vol. 42, No. 4, pp. 820–62.
- Davidson, M. and Hobbs, J. 2013. Delivering reading intervention to the poorest children: the case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development*, Vol. 33, No. 3, pp. 283–93.
- Davidson, M., Korda, M. and Collins, O. W. 2011. Teachers' use of EGRA for continuous assessment: the case of EGRA Plus: Liberia. Gove, A. and Wetterberg, A. (eds), *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*. Research Triangle Park, NC, RTI International, pp. 113–37.
- de Haan, G. 2006. The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, Vol. 12, No. 1, pp. 19–32.
- DeStefano, J. 2011. *Teacher Recruitment and Deployment in Malawi: A 15 year crisis*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- DeStefano, J., Schuh Moore, A., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2006. *Meeting EFA: Reaching the Underserved Through Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Development Aid from People to People. 2013. *Teacher Training Colleges*. Blantyre, Malawi, Development Aid from People to People. www.dapp-malawi.org/teacher-training-colleges (Accessed 31 July 2013.)
- Development Finance International and Oxfam. 2013. *Government Spending Watch*. Development Finance International/Oxfam. www.governmentspendingwatch.org (Accessed 2 July 2013.)
- DevTech Systems. 2008. *Safe Schools Project: Final Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- DFID. 2011. *National and International Assessments of Student Achievement*. London, UK Department for International Development.
- DFID Ghana. 2012. *Complementary Basic Education: Business Case*. Accra, UK Department for International Development Ghana.
- Digital StudyHall. 2013. *Digital StudyHall*. Santa Clara, Calif., The Digital Study Hall. <http://dsh.cs.washington.edu/info/overview.html> (Accessed 20 March 2013.)
- Do, D. 2000. *Mathematics Teaching and Learning in Vietnam*. Ha Noi, Centre for Curriculum Development and Teaching Methods, National Institute for Educational Science.
- Dolton, P. and Marcenaro-Gutierrez, O. D. 2011. If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, Vol. 26, No. 65, pp. 5–55.
- Dowd, A. J., Wiener, K. and Mabeti, F. 2009. *Malawi Literacy Boost 2009: Year 1 Report*. Westport, Conn., Save the Children United States.
- Dryden-Peterson, S. 2011. *Refugee Education: A Global Review*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2012a. *School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17939.)
- Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. P. 2012b. Incentives work: getting teachers to come to school. *American Economic Review*, Vol. 102, No. 4, pp. 1241–78.
- Education Development Center. 2006. *New Approach to Literacy Instruction Transforms Guinean School*. Waltham, MA., Education Development Center. www.edc.org/newsroom/articles/new_approach_literacy_instruction_transforms_guinean_schools (Accessed 14 August 2013.)
- Education Sector Support Programme in Nigeria. 2011. *Teacher Development Needs Analysis: Kano State, Nigeria*. Abuja, UK Department for International Development – Education Sector Support Programme in Nigeria.
- Elbadawy, A., Assaad, R., Ahlburg, D. and Levison, D. 2007. Private and group tutoring in Egypt: where is the gender inequality? Cairo, Economic Research Forum. (Working Paper, 0429.)
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Cabral de Mello, M., Gertler, P. J., Kapiriri, L., Martorell, R. and Young, M. E. 2007. Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9557, pp. 229–42.

- Epstein, A. I. and Opolot, S. P. 2012. *Gender Equity through Education (GEE): End of Project Performance Evaluation Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Erden, F. T. 2009. A course on gender equity in education: does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, No. 3, pp. 409–14.
- European Commission. 2012. *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes: Rethinking Education – Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Strasbourg, France, European Commission.
- Evans, P. and Ebersold, S. 2012. Achieving equity in secondary and tertiary education for students with disabilities and learning difficulties. Heyman, J. and Cassola, A. (eds), *Lessons in Educational Equality: Successful Approaches to Intractable Problems Around the World*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 78–99.
- Fairlie, R. W. and Robinson, J. 2013. *Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement Among Schoolchildren*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A. and Pearson, D. 2010. The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, Vol. 62, No. 4, pp. 435–48.
- Fehrler, S., Michaelowa, K. and Wechtler, A. 2009. The effectiveness of inputs in primary education: insights from recent student surveys for sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, Vol. 45, No. 9, pp. 1545–78.
- Forlin, C. 2010. Teacher education for inclusion. Rose, R. (ed.), *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*. Oxford, UK, Routledge, pp. 155–70.
- Forlin, C. and Dinh, N. T. 2010. A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. Forlin, C. (ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Oxford, UK, Routledge, pp. 34–44.
- Forum for African Women Educationalists. 2006. *Experiences in Creating a Conducive Environment for Girls in School*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists.
- _____. 2013. *Gender-responsive Pedagogy*. Nairobi, Forum for African Women Educationalists. www.fawe.org/activities/interventions/GRP/index.php (Accessed 10 June 2013.)
- Fyfe, A. 2007. *The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- Gao, F. and Shum, M. S. K. 2010. Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: an exploratory study. *Educational Research*, Vol. 52, No. 4, pp. 445–56.
- Geeves, R. and Bredenberg, K. 2005. *Contract Teachers in Cambodia*. Paris, UNESCO –International Institute for Educational Planning.
- Ghana Education Sector Mission. 2013. Draft aide memoire: Ghana education sector mission – pre-identification Ghana secondary education (P145741) Ghana Partnership for Education Grant (P129381-TF013140) May 6–15. Accra, Ghana Ministry of Education.
- Ghana Education Service. 2010. *Open and Distance Learning (ODL) Teacher Education to Support Teacher Development in Ghana: the Untrained Teachers Diploma in Basic Education – An Evaluation Report*. Accra, Teacher Education Division, Ghana Education Service.
- Ghana Ministry of Education. 2012a. Draft pre-tertiary teacher development and management policy. Accra, Ministry of Education. (Unpublished.)
- _____. 2012b. *Ghana National Education Assessment: 2011 Findings Report*. Accra, Ministry of Education.
- Ghuman, S. and Lloyd, C. 2010. Teacher absence as a factor in gender inequalities in access to primary schooling in rural Pakistan. *Comparative Education Review*, Vol. 54, No. 4, pp. 539–54.
- Gilpin, G. A. 2011. Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 4, pp. 598–616.
- Gindin, J. and Finger, L. 2013. Promoting education quality: the role of teacher unions in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Glazerman, S., Mayer, D. P. and Decker, P. T. 2006. Alternative routes to teaching: the impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 1, pp. 75–96.

- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. and Ravina, R. 2011. *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: a Review of the Literature from 1990 to 2010*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 17554.)
- Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2010. Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 2, No. 3, pp. 205–27.
- Glewwe, P., Kremer, M. and Moulin, S. 2007. *Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya*. Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
- Glewwe, P. and Maïga, E. 2011. *The Impacts of School Management Reforms in Madagascar: Do the Impacts Vary by Teacher Type?* Cambridge, MA., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.
- Global Partnership for Education. 2012. *Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-based Dialogue to Monitor Access and Quality in Education*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- Globalgiving. 2013. *Gender Equity Through Education in South Sudan*. Washington, DC, Globalgiving. www.globalgiving.org/projects/girlseducationsudan (Accessed 23 September 2013.)
- Goldhaber, D. and Walch, J. 2012. Strategic pay reform: a student outcomes-based evaluation of Denver's ProComp teacher pay initiative. *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 6, pp. 1067–83.
- Gove, A. and Cvelich, P. 2010. *Early Reading: Igniting Education for All – a Report by the Early Grade Learning Community of Practice*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- _____. 2011. *Early Reading: Igniting Education for All – A Report by the Early Grade Learning Community of Practice, Revised Edition*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Goyal, S. and Pandey, P. 2009. *How Do Government and Private Schools Differ? Findings from Two Large Indian States*. Washington, DC, World Bank.
- Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *National Assessments of Educational Achievement: Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC, World Bank.
- Guadalupe, C., Leon, J. and Cueto, S. 2013. Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessments. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C. and Cueto, S. 2012. *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A Systematic Review*. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.
- Gulpers, E. E. 2013. Teacher accountability in an era of financial scarcity: the case of Jamaican primary education reform. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 37–54.
- Habib, M. 2010. The impact of 2002 national teacher contract policy reform on teacher absenteeism in Lahore, Pakistan. PhD dissertation, Washington, DC., The George Washington University.
- Hanushek, E. A. and Rivkin, S. G. 2012. The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, Vol. 4, No. 1, pp. 31–57.
- Hardman, F. 2012. *Review: Teacher Support and Development Interventions*. London, Save the Children.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J. and Smith, F. 2009. Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: the impact of school-based training. *Comparative Education*, Vol. 45, No. 1, pp. 65–86.
- Härmä, J. 2009. Can choice promote Education for All? Evidence from growth in private primary schooling in India. *Compare*, Vol. 39, No. 2, pp. 151–65.
- _____. 2011. *Study of Private Schools in Lagos*. Abuja, UK Department for International Development – Education Sector Support Programme in Nigeria. (Report, LG303.)
- Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129–51.
- Harris, R. 2009. *Capacity Building for Sustainable Development: Teaching Assistants – At School*, Ray Harris. <http://rayharris57.wordpress.com/2009/05/29/teaching-assistants-at-school> (Accessed 3 March 2013.)

- Hartmann, S. 2007. *The Informal Market of Education in Egypt: Private Tutoring and its Implications*. Conference paper for AEGIS European Conference on African Studies, Leiden, the Netherlands, 11–14 July.
- Haugen, C. S., Klees, S. J., Stromquist, N. P., Lin, J., Choti, T. and Corneilse, C. 2011. *Increasing Female Primary School Teachers in African Countries: Barriers and Policies*. College Park, MD./Nairobi, University of Maryland/Forum for African Women Educationalists.
- He, F. and Linden, L. 2009. A better way to teach children to read? Evidence from a randomized controlled trial. New York. (Unpublished.)
- Heilig, J. V. and Jez, S. J. 2010. *Teach for America: a Review of the Evidence*. East Lansing, Mich., Great Lakes Center for Education Research and Practice.
- Herrmann, M. A. and Rockoff, J. E. 2010. *Worker Absence and Productivity: Evidence from Teaching*. Cambridge, MA., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 16524.)
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Final Report Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia*. Addis Ababa, Ethiopia Ministry of Education.
- Ho, J. and Thukral, H. 2009. Tuned in to student success: assessing the impact of interactive radio instruction for the hardest-to-reach. *Journal of Education for International Development*, Vol. 4, No. 2, pp. 1–18.
- Hossain, A. and Zeitlyn, B. 2010. *Poverty, Equity and Access to Education in Bangladesh*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex. (CREATE Pathways to Access Monograph, 51.)
- Huisman, J. and Smits, J. 2009a. Effects of household- and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, Vol. 37, No. 1, pp. 179–93.
- _____. 2009b. *Keeping Children in School: Household and District-level Determinants of School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries*. Nijmegen, the Netherlands, Nijmegen Center for Economics. (Working Paper, 09-105.)
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., van Cappelle, F., Paviot, L. and Vellien, J. 2010. *SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics*. Harare, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. (Working Document, 1.)
- Hunt, F. 2013. Review of national policies on learning and teaching. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Imorou, A. C. 2010. *L'action politico-syndicale des enseignants au Bénin (1945–2008): approche socio-historique* [Political and trade union action of teachers in Benin (1945–2008): socio-historical approach]. Mainz, Germany, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität. (Working Paper, 111.)
- Inclusive Education in Action. 2010. *Training Teacher Educators in Vietnam*. Paris/Odense, Denmark, Inclusive Education in Action/UNESCO/European Agency for Development in Special Needs Education. www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=30&reporeid=140 [Accessed 27 May 2013.]
- India National Council of Educational Research and Training. 2005. *National Curriculum Framework 2005*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- _____. 2011. *Programme Evaluation Report: Activity Based Learning: Tamil Nadu*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training/Sarva Shiksha Abhiyan Technical Cooperation Fund.
- Inter-agency Education Coordination Group. 2013. *Dadaab Teacher Development and Management Strategy (2013-2015)*. Nairobi, Inter-agency Education Coordination Group.
- International Research Foundation for Open Learning. 2004. Improving the quality of primary school through distance education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2004*.
- Irving, M. 2012. Teacher labour markets in South Africa and Botswana: a comparative analysis. *Prospects*, Vol. 42, No. 4, pp. 389–402.
- Iyer, R. G. 2012. Government ban on private tuition irks teachers, parents. *The New Indian Express*, 6 December.
- Jacob, B. A. and Walsh, E. 2011. What's in a rating? *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 443–8.
- Jaramillo, M. 2012. The spatial geography of teacher labor markets: evidence from a developing country. *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 6, pp. 984–95.

- Jere, C. M. 2012. Alternative approaches to education provision for out-of-school youth in Malawi. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2012*.
- Jerrim, J. 2012. The socio-economic gradient in teenagers' reading skills: how does England compare with other countries? *Fiscal Studies*, Vol. 33, No. 2, pp. 159–84.
- Jordan Ministry of Education. 2012. *Education Reform for Knowledge Economy: Second Phase*. Amman, Ministry of Education.
- Kam, M., Kumar, A., Jain, S., Mathur, A. and Canny, J. 2009. *Improving Literacy in Rural India: Cellphone Games in an After-School Program*. Paper presented at the 3rd International Conference on Information and Communication Technologies and Development, Doha, 17–19 April, 2009.
- Kang, N.-H. and Hong, M. 2008. Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 4, pp. 200–07.
- Kanjee, A. 2009. Enhancing teacher assessment practices in South African schools: evaluation of the assessment resource banks. *Education As Change*, Vol. 13, No. 1, pp. 73–89.
- Karras, K. G. and Wolhuter, C. C. (eds). 2010. *International Handbook on Teacher Education Worldwide: Issues and Challenges for Teacher Profession*. Athens, Atrapos Editions.
- Kasule, D. and Mapolelo, D. 2005. Teachers' strategies of teaching primary school mathematics in a second language: a case of Botswana. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 6, pp. 602–17.
- Kellaghan, T., Greaney, V. and Murray, T. S. 2009. *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*. Washington, DC, World Bank.
- Kenya Teachers Service Commission. 2010. *Teachers Service Commission Circular 2010/3: Protection of Pupils/Students from Sexual Abuse*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.
- _____. 2013. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.
- Kingdon, G., Aslam, M., Rawal, S. and Das, S. 2013. *Are Contract Teachers and Para-teachers a Cost-effective Intervention to Address Teacher Shortage and Improve Learning Outcomes?* London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Institute of Education, University of London.
- Kingdon, G. and Banerji, R. 2009. *Addressing School Quality: Some Policy Pointers from Rural North India*. Cambridge, UK, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge. (Policy Brief, 5.)
- Kingdon, G. and Muzammil, M. 2003. *The Political Economy of Education in India: Teacher Politics in Uttar Pradesh*. New Delhi, Oxford University Press.
- Kingdon, G. and Sipahimalani-Rao, V. 2010. Para-teachers in India: status and impact. *Economic and Political Weekly*, Vol. 45, No. 12, pp. 59–67.
- Kirk, J. 2006. *The Impact of Women Teachers on Girls' Education*. Bangkok, UNESCO Thailand.
- Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. and Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association*, Vol. 3, No. 2–3, pp. 658–67.
- Kremer, M., Miguel, E. and Thornton, R. 2009. Incentives to learn. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 91, No. 3, pp. 437–56.
- Leach, F., Slade, E. and Dunne, M. 2012. *Desk Review for Concern: Promising Practice in School Related Gender Based Violence (SRGBV) Prevention and Response Programming Globally*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex.
- Leigh, S. and Epstein, A. 2012. *South Sudan Interactive Radio Instruction Performance Evaluation Report*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- Levin, B. 2010. *Eight Reasons Merit Pay for Teachers is a Bad Idea*. Toronto, Ont., Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Lewin, K. and Stuart, J. 2003. *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex. (Multi-site Teacher Education Research Project Synthesis Report.)
- Lewis, I. and Bagree, S. 2013. *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Brussels, International Disability and Development Forum.
- Linden, L. 2008. *Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India*. Washington, DC, World Bank. (InfoDev Working Paper, 17.)

- Lloyd, C. B. 2013. *Education for Girls: Alternative Pathways to Girls' Empowerment*. London, Girl Hub, Nike Foundation/UK Department for International Development.
- Longden, K. 2013. Accelerated learning programmes: what can we learn from them about curriculum reform? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Lück, M. and Parente, M. 2007. *Using Accelerated Learning to Correct Student Flows: The Case of Paraná*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Luschei, T. F. 2012a. The effectiveness and distribution of male primary teachers: evidence from two Mexican states. *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 1, pp. 145–54.
- _____. 2012b. In search of good teachers: patterns of teacher quality in two Mexican states. *Comparative Education Review*, Vol. 56, No. 1, pp. 69–97.
- Luschei, T. F., Chudgar, A. and Rew, J. 2013. Exploring differences in the distribution of teacher qualifications across Mexico and South Korea: evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, Vol. 115, No. 5.
- Malawi Government. 2010. *Primary Achievement Sample Survey Report*. Lilongwe, Ministry of Education, Science and Technology.
- Mambo, M. N. 2011. *Report on Achievements Under the DAPP/UNICEF Partnership: Pre-service Training of Female Teachers*. Blantyre, Malawi, Development Aid from People to People.
- Management for Development Foundation. 2013. *Integration of "Healthy Learning" Approach in Basic Education*. Ede, the Netherlands, Management for Development Foundation Training and Consultancy.
- Martinez, S., Naudeau, S. and Pereira, V. 2012. *The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique*. Washington, DC, World Bank/Save the Children.
- Martins, P. 2010. *Individual Teacher Incentives, Student Achievement and Grade Inflation*. London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- McEwan, P. J. and Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 1, pp. 61–76.
- McEwan, P. J. 2008. Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, Vol. 44, No. 4, pp. 465–83.
- McQuaide, S. 2011. School-based versus distance training for rural teachers in China. *Asian Journal of Distance Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 14–34.
- Metzler, J. and Woessmann, L. 2012. The impact of teacher subject knowledge on student achievement: evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, Vol. 99, No. 2, pp. 486–96.
- Miller, R. T., Murnane, R. J. and Willett, J. B. 2007. *Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, 13356.)
- Mitchell, C. and Yang, K.-H. 2012. *Woman+Teacher+Rural: Bringing Gender into the Policy Framework on Teacher Deployment in Rural Areas*. Montreal, Que., Institute for the Study of International Development, McGill University. (Research to Practice Policy Briefs, 1.)
- Mithani, S., Alam, I., Babar, J. A., Dowd, A. J., Hanson, J. and Ochoa, C. 2011. *Literacy Boost Pakistan: Year 1 Report*. London, Save the Children.
- Mizala, A. and Nopo, H. 2012. *Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper Series, 6806.)
- Mizala, A. and Torche, F. 2012. Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 1, pp. 132–44.
- Moleni, C. M. and Ndalama, L. 2004. *Teacher Absence and Attrition in Primary Schools in Malawi: A Case Study of Four Districts*. Zomba, Malawi, Centre for Educational Research and Training/Malawi Institute of Education.
- Moloi, M. Q. and Chetty, M. 2010. *The SACMEQ III Project in South Africa: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education*. Pretoria, South Africa Ministry of Basic Education.

- Mulkeen, A. 2006. *Teachers for Rural Schools: A Challenge for Africa*. Conference paper for Association for the Development of Education in Africa Biennale on Education in Africa: Effective Schools and Quality Improvement, Libreville, 27–31 March.
- _____. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2013. *Teacher Policy in Primary and Secondary Education in Development Cooperation*. Bonn, Germany, Ministry for Economic Cooperation and Development. (Discussion Paper.)
- Mulkeen, A., Chapman, D. W. and DeJaeghere, J. G. 2004. *Recruiting, Retaining and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, Academy for Educational Development. (Secondary Education in Africa Thematic Study, 4.)
- Mulkeen, A. and Crowe-Taft, N. 2010. *Teacher Attrition in Sub-Saharan Africa: the Neglected Dimension of the Teacher Supply Challenge*. Paris, UNESCO.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, Mass., TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Muralidharan, K. and Kremer, M. 2009. Public and Private Schools in Rural India. Chakraborti, R. and Peterson, P. (eds), *School Choice International: Explaining Public-Private Partnerships*. Cambridge, MA. MIT Press.
- Murphy-Graham, E. 2008. Opening the black box: women's empowerment and innovative secondary education in Honduras. *Gender and Education*, Vol. 20, No. 1, pp. 31–50.
- Najjumba, I. M. and Marshall, J. H. 2013. *Improving Learning in Uganda Vol. II: Problematic Curriculum Areas and Teacher Effectiveness – Insights from National Assessments*. Washington, DC, World Bank.
- Nal'ibali. 2013. *Resources*, Nal'ibali. <http://nalibali.org/resources> (Accessed 9 August 2013.)
- Nguyet, D. T. and Ha, L. T. 2010. *Preparing Teachers for Inclusive Education*. Baltimore, Md., Catholic Relief Services.
- Ngware, M., Oketch, M., Mutisya, M. and Abuya, B. 2010. *Classroom Observation Study: A Report on the Quality and Learning in Primary Schools in Kenya*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Nicholson, S. 2007. *Accelerated Learning in Post Conflict Settings*. Washington, DC, World Bank.
- Nikiéma, N. 2011. A first-language-first multilingual model to meet the quality imperative in formal basic education in three francophone West African countries. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 5–6, pp. 599–616.
- Nkutu, A., Bang, T. and Tooman, D. 2010. *Evaluation of NRC's Accelerated Learning Programme in Liberia*. Oslo, Norwegian Refugee Council.
- Nonoyama-Tarumi, Y. and Willms, J. D. Family Background Versus School Resources and Teacher Quality: Findings from the 2011 Trends in International Mathematics and Science Study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Norad. 2009. *Primary Education for Disadvantaged Children Project (PEDC) (PO44803): Report of the Joint World Bank-Donors Progress Review with Australia (AusAID), Canada (CIDA), Norway and United Kingdom (DFID)*. Oslo, Norwegian Agency for Development Cooperation. (Norad Collected Reviews, 9/2009.)
- Nordstrum, L. E. 2013. *Teacher Supply, Training and Cost in the Context of Rapidly Expanding Enrolments*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- NZEI Te Riu Roa. 2013. *Teacher Registration*. Auckland, New Zealand Educational Institute Te Riu Roa. www.nzei.org.nz/NZEI/Help/FAQs/teacher%20registration.aspx (Accessed 11 September 2013.)
- O'Connor, U., Beattie, K. and Niens, U. 2008. *An Evaluation of the Introduction of Local and Global Citizenship to the Northern Ireland Curriculum*. Coleraine, UK, UNESCO Centre, University of Ulster.
- OECD. 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education and Training Policy series.)
- _____. 2009. *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2010. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011a. *Building a High-quality Teaching Profession: Lessons From Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- _____. 2011b. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013a. *Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA in Focus, 25.)
- _____. 2013b. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013c. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oketch, M. and Mutisya, M. 2013. Evolution of Educational Outcomes in Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Oman Ministry of Education and World Bank. 2012. *Education in Oman: the Drive for Quality*. Muscat, Ministry of Education.
- Østergaard, E. 2013. *Review of IBIS Accelerated Learning Programme in South Sudan*. Copenhagen, IBIS/Danida.
- Paraguay Ministry of Education. 2011. *National Education Plan to 2024*. Asunción, Ministry of Education.
- Parkes, J. and Heslop, J. 2011. *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-country Analysis of Baseline Research from Ghana, Kenya and Mozambique*. London, Institute of Education/ActionAid International.
- Pedzisai, E., Chingombe, W., Manyani, A., Zinyandu, T., Katsvanga, C. A. T., Chipunza, U., Matarira, C. H., Mazorodze, S., Mudavanhu, C. and Chinyanganya, T. P. 2012. Addressing socio-economic challenges of science teacher training through virtual and open distance learning in Zimbabwe. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, Vol. 1, No. 4, pp. 60–74.
- Perraton, H. 2010. *Teacher Education: The Role of Open and Distance Learning*. Vancouver, BC., Commonwealth of Learning.
- Piper, B. and Korda, M. 2011. *EGRA Plus: Liberia – Project Evaluation Report*. Monrovia, US Agency for International Development Liberia.
- Plan International. 2008. *From Catastrophe to Opportunity: Children in Asia Creating Positive Social Changes after Disasters*. Bangkok, Plan International Asia Regional Office.
- Pôle de Dakar and République du Bénin. 2011. *La question enseignante au Bénin: un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable* [The teaching issue in Benin: a holistic diagnostic for the construction of a consensual, sustainable and lasting teaching policy]. Dakar, Pôle de Dakar.
- Pratham. 2013. *Annual Status of Education Report (Rural) 2012: Provisional*. New Delhi, Annual Status of Education Report Centre.
- Primary Education for Disadvantaged Children. 2010. Longitudinal study involving teaching assistants in Vietnam. Ha Noi, Primary Education for Disadvantaged Children. (Unpublished.)
- Pritchett, L. and Beatty, A. 2012. *The Negative Consequence of Overambitious Curricula in Developing Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 293.)
- Pritchett, L. and Murgai, R. 2007. Teacher compensation: can decentralization to local bodies take India from perfect storm through troubled waters to clear sailing? Bery, S., Bosworth, B. and Panagariya, A. (eds), *India Policy Forum 2006–07*. New Delhi, Sage Publications India Pvt. Ltd., pp.123–78.
- PROBE Team. 1999. *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi, Oxford University Press.
- Project for the Study of Alternative Education in South Africa. 2013. *Past Projects*. Cape Town, South Africa, Project for the Study of Alternative Education in South Africa, University of Cape Town. www.praesa.org.za/about-praesa-2 (Accessed 9 August 2013.)
- Pryor, J., Akyeampong, K., Westbrook, J. and Lussier, K. 2012. Rethinking teacher preparation and professional development in Africa: an analysis of the curriculum of teacher education in the teaching of early reading and mathematics. *The Curriculum Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 409–502.
- Quan-Baffour, K. P. and Arko-Achemfuor, A. 2013. The effects of lack of career path on job satisfaction among South African teachers. *Anthropologist*, Vol. 15, No. 1, pp. 25–32.
- Queen Rania Teacher Academy. 2011. *Queen Rania Teacher Academy Annual Report 2011*. Amman, Queen Rania Teacher Academy.

- Ramgaraju, B., Tooley, J. and Dixon, P. 2012. *The Private School Revolution in Bihar: Findings from a Survey in Patna Urban*. New Delhi/Newcastle, UK, India Institute/EG West Centre, Newcastle University.
- Rau, T. and Contreras, D. 2011. Tournament incentives for teachers: the case of Chile. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile and Departamento de Economía and Centro de Microdatos, Universidad de Chile. (Unpublished.)
- Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments: the case of Uruguay. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 35, No. 1, pp. 21–43.
- Ravitch, D. 2010. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York, Basic Books.
- Robinson, B. and Wenwu, Y. 2009. Strengthening basic education: an EU-China joint project in Gansu Province. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, Vol. 44, No. 1, pp. 95–109.
- Rogers, F. H. and Vegas, E. 2009. *No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives for Performance*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4847.)
- Rolla San Francisco, A., Arias, M., Villers, R. and Snow, C. 2006. Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income Costa Rican kindergarteners. *International Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 3, pp. 188–201.
- Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India and Vietnam. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
- Rosen, Y. and Manny-Ikan, E. 2011. The social promise of the Time To Know program. *Journal of Interactive Online Learning*, Vol. 10, No. 3, pp. 150–61.
- Rosenburg, E. 2008. *Evaluation of the Eco-Schools South Africa Programme 2007–2008*. Cape Town, South Africa/Howick, South Africa, World Wildlife Fund South Africa/The Wildlife and Environment Society of South Africa/Cape Action for People and the Environment.
- Rothstein, J. 2010. Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 125, No. 1, pp. 175–214.
- RTI International. 2012. *GIL0: Early Grade Reading – Manual for Participants*. Research Triangle Park, NC, Research Triangle International.
- Rubagiza, J., Were, E. and Sutherland, R. 2011. Introducing ICT into schools in Rwanda: educational challenges and opportunities. *International Journal of Educational Development*, Vol. 31, No. 1, pp. 37–43.
- Sahni, U., Gupta, R., Hull, G., Javid, P., Setia, T., Toyama, K. and Wang, R. 2008. *Using Digital Video in Rural Indian Schools: A Study of Teacher Development and Student Achievement*. Paper for Annual Meeting of the American Educational Research Association, Buffalo, NY, March 2008.
- Saigal, A. and Joshi, S. 2013. School and teacher education reform program: Rajasthan (India) case study on teaching and learning for development. (Unpublished.)
- Santibáñez, L., Martínez, J. F., Datar, A., Patrick J. McEwan, Setodji, C. M. and Basurto-Dávila, R. 2007. *Breaking Ground: Analysis of the Assessment System and Impact of Mexico's Teacher Incentive Program "Carrera Magisterial"*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.
- Sapire, I. and Sorto, M. A. 2012. Analyzing teaching quality in Botswana and South Africa. *Prospects*, Vol. 42, No. 4, pp. 433–51.
- Savage, R. and Carless, S. 2005. Learning support assistants can deliver effective reading interventions for 'at-risk' children. *Educational Research*, Vol. 47, No. 1, pp. 45–61.
- _____. 2008. The impact of early reading interventions delivered by classroom assistants on attainment at the end of Year 2. *British Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 3, pp. 363–85.
- Save the Children. 2013. *Literacy Boost*. London, Save the Children. www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMG1p14E/b.7084483 [Accessed 8 August 2013.]
- Schleicher, A. (ed.) 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- SchoolScape and Tamil Nadu Government. 2009. *Activity Based Learning: Effectiveness of ABL Under SSA June 2007–April 2008*. Chennai, India, SchoolScape/Tamil Nadu Government.

- Selby, D. and Kagawa, F. 2012. *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. Paris/Geneva, Switzerland, UNESCO/UNICEF.
- Senou, B. M. 2008. Contractualisation de la fonction enseignante et comportement des maîtres au primaire: cas du Bénin [Contractualization of the teaching function and behaviour of primary school teachers: the case of Benin]. Yaoundé, Université de Yaoundé II-SOA. (Unpublished.)
- Servas, N. 2012. Responsible citizenship: an education programme in returnee areas of Burundi. Education Above All (ed.), *Education for Global Citizenship*. Doha, Education Above All, pp. 129–40.
- Shah, S. F. 2012. Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Science and Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 118–27.
- Singh, R. and Sarkar, S. 2012. *Teaching Quality Counts: How Student Outcomes Relate to Quality of Teaching in Private and Public Schools in India*. Oxford, UK, Young Lives, Department of International Development, University of Oxford.
- South African Institute for Distance Education. 2010. *Teacher Education*. Johannesburg, South Africa, South African Institute for Distance Education. www.saide.org.za/Sectors/TeacherEducation/tabid/1453/Default.aspx (Accessed 20 May 2013.)
- Spaull, N. 2011. *A Preliminary Analysis of SACMEQ III South Africa*. Matieland, South Africa, Stellenbosch University, Department of Economics. (Stellenbosch Economic Working Papers, 11/11.)
- Sprietsma, M. 2007. *Computers as Pedagogical Tools in Brazil: a Pseudo-panel Analysis*. Mannheim, Germany, ZEW Centre for European Economic Research. (Discussion Paper, 07-040.)
- Sri Lanka Ministry of Education. 2006. *Education Sector Development Framework and Programme 2006–2010*. Colombo, Ministry of Education.
- Sriprakash, A. 2010. Child-centred education and the promise of democratic learning: pedagogic messages in rural Indian primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 30, No. 3, pp. 297–304.
- Steiner-Khamsi, G. and Kunje, D. 2011. *The Third Approach to Enhancing Teacher Supply in Malawi: Volume I – The UNICEF ESARO Study on Recruitment, Utilization and Retention of Teachers*. Nairobi/Lilongwe, UNICEF. eastern and Southern Africa/UNICEF Malawi.
- Steiner-Khamsi, G. and Simelane, I. 2010. *Teachers: Recruitment, Development and Retention in edSwaziland*. Nairobi/Mbabane, UNICEF Eastern and Southern Africa/UNICEF Swaziland.
- Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28.
- Suryadarma, D., Suryahadi, A., Sumarto, S. and Rogers, F. H. 2006. *Improving Student Performance in Public Primary Schools in Developing Countries: Evidence from Indonesia*. Washington, DC, World Bank.
- Sutton Trust. 2011. *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement in the UK: Interim Findings*. London, The Sutton Trust.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. and Reckase, M. 2012. *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Taylor, S. and Spaull, N. 2013. *The Effects of Rapidly Expanding Primary School Access on Effective Learning: The Case of Southern and Eastern Africa Since 2000*. Matieland, South Africa, University of Stellenbosch. (Stellenbosch Economic Working Papers, 1/13.)
- Thomson, S., Hillman, K. and Wernert, N. 2012. *Monitoring Australian Year 8 Student Achievement Internationally: TIMSS 2011*. Melbourne, Australia, Australian Council for Educational Research.
- Tooley, J., Dixon, P., Shamsan, Y. and Schagen, I. 2010. The relative quality and cost-effectiveness of private and public schools for low-income families: a case study in a developing country. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, No. 2, pp. 117–44.
- Twaweza. 2013. *Form Four Examination Results: Citizens Report on the Learning Crisis in Tanzania*. Dar es Salaam U.R. Tanzania, Uwazi at Twaweza. (Brief, 2.)

- UIS. 2012a. *The Global Demand for Primary Teachers: 2012 Update – Projections to Reach Universal Primary Education by 2015*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Bulletin, 10.)
- _____. 2012b. *School and Teaching Resources in Sub-Saharan Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Bulletin, 9.)
- _____. 2013. *A Teacher for Every Child: Projecting Global Teacher Needs from 2015 to 2030*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (UIS Fact Sheet, 27.)
- UK Department for Education. 2013. *New Advice to Help Schools Set Performance-related Pay*. London, UK Department for Education. www.gov.uk/government/news/new-advice-to-help-schools-set-performance-related-pay (Accessed 17 July 2013.)
- UK Department for Education and School Teachers' Review Body. 2012. *School Teachers' Review Body: 21st Report – 2012*. London, UK Department for Education. www.gov.uk/government/publications/school-teachers-review-body-21st-report-2012# (Accessed 17 July 2013.)
- UNESCO. 2010. *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO.
- _____. 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis – Armed Conflict and Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012a. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.
- _____. 2012b. *Telesecundaria, Mexico: Lower Secondary School Learning with Television Support*. Paris, UNESCO. www.unesco.org/education/educprog/twif/doc/portfolio/abstract8.htm (Accessed 21 March 2013.)
- UNESCO and Education International EFAIDS. 2007. *Supporting HIV-positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report*. Nairobi/Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2011. *The Role of Education in Peacebuilding: A Synthesis Report of Findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone*. New York, UNICEF.
- United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2011. *Social Panorama of Latin America 2011*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- U.R. Tanzania National Bureau of Statistics. 2010. *Tanzania Disability Survey Report 2008*. Dar es Salaam, U.R. Tanzania National Bureau of Statistics.
- USAID. 2008. *Pakistan Teacher Education and Professional Development Programme: Performance Gap Analysis and Training Needs*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- _____. 2010. *Promoting Quality Education in Nicaragua*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- _____. 2012. *Improved Reading Performance in Grade 2: GILO-supported Schools vs. Control Schools*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- USAID and Education Development Center. 2009. *Radio Instruction to Strengthen Education (RISE) in Zanzibar: Learning Gains Assessment – More Than Child's Play*. Washington, DC/Boston, MA., US Agency for International Development/Educational Development Center, Inc.
- US Department of Education. 2010. *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Washington, DC, Department of Education.
- Uwezo Kenya. 2011. *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report*. Nairobi, Uwezo.
- Uwezo Uganda. 2011. *Are Our Children Learning? Annual Learning Assessment Report*. Kampala, Uwezo.
- van der Tuin, M. and Verger, A. 2013. Evaluating teachers in Peru: policy shortfalls and political implications. Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International Research Institute, pp. 127–40.
- Varly, P. 2010. *The Monitoring of Learning Outcomes in Mali: Language of Instruction and Teachers' Methods in Mali Grade 2 Curriculum Classrooms*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Vavrus, F., Thomas, M. and Bartlett, L. 2011. *Ensuring Quality by Attending to Inquiry: Learner-centered Pedagogy in Sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, UNESCO – International Institute for Capacity Building in Africa. (Fundamentals of Teacher Education Development, 4.)
- Vegas, E. and Petrow, J. 2007. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.

- Vithanapathirana, M. 2006. Adapting the primary mathematics curriculum to the multigrade classroom in rural Sri Lanka. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 127–53.
- Voluntary Service Overseas. 2009. *Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia*. Kingston upon Thames, UK/Phnom Penh, Voluntary Services Overseas/NGO Education Partnership.
- _____. 2011. *Teaching Matters: A Policy Report on the Motivation and Morale of Teachers in Cambodia*. Kingston upon Thames, UK, Voluntary Service Overseas. (Paper for the third International Policy Dialogue Forum 13–14 September 2011, Bali, Indonesia.)
- Walter, S. L. and Chuo, K. G. 2012. *The Kom Experimental Mother Tongue Education Pilot Project: Report for 2012*. Dallas, Tex., SIL International.
- Walton, M. and Banerji, R. 2011. *What Helps Children to Learn? Evaluation of Pratham's Read India Program in Bihar and Uttarakhand*. Cambridge, Mass., Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology.
- Wang, D. and Gao, M. 2013. Educational equality or social mobility: the value conflict between preservice teachers and the Free Teacher Education program in China. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 32, pp. 66–74.
- Welch, T. 2012. Why Mother Tongue Literacy Isn't Working: Policy, Pedagogy, Parents and Publishing. Address at the Annual General Meeting of the Witswatersrand Council on Education, Wits School of Education, Johannesburg, South Africa 9 October 2012.
- Were, E., Rubagiza, J. and Sutherland, R. 2009. *Bridging the Digital Divide? Educational Challenges and Opportunities in Rwanda*. Kigali/Bristol, UK, EdQual. (EdQual Working Paper, 15.)
- West, K. L. and Mykerezi, E. 2011. Teachers' unions and compensation: the impact of collective bargaining on salary schedules and performance pay schemes. *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 1, pp. 99–108.
- Wildlife and Environment Society of South Africa. 2013. *Eco-Schools Newsletter 16*. Howick, South Africa/Cape Town, South Africa/Copenhagen, Wildlife and Environment Society of South Africa/World Wildlife Fund South Africa/Eco-Schools.
- Wirak, A. and Lexow, J. 2008. *Evaluation of MoE/UNICEF's "Basic Education and Gender Equality Programme" for 2006–2008 Afghanistan*. Kabul/Stockholm, Norwegian Embassy Kabul/Swedish International Development Cooperation Agency.
- Woessmann, L. 2011. Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 404–18.
- World Bank. 2005. *Improving Educational Quality Through Interactive Radio Instruction: A Toolkit for Policy Makers and Planners*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Working Paper, 52.)
- _____. 2009. *Le système éducatif béninois: analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace* [The Benin education system: sectoral analysis for a more balanced and effective education policy]. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper, 165.)
- _____. 2010a. *The Education System in Malawi*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 182.)
- _____. 2010b. *Egypt: Teachers*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2010c. *Teacher Early Retirement and Transfer Schemes: Indonesia*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)
- _____. 2011a. *Jordan: Higher Education Development Project*. Washington, DC, World Bank. (Project Performance Assessment Report, 62732.)
- _____. 2011b. *Republic of Chad Public Expenditure Review Update: Using Public Resources for Economic Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC, World Bank. (Poverty Reduction and Economic Management, 3.)
- _____. 2012a. *Education in the Republic of South Sudan: Status and Challenges for a New System*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012b. *The Status of the Education Sector in Sudan*. Washington, DC, World Bank. (Education Sector Review, 66608.)
- _____. 2012c. *Uganda: Teachers*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)

- _____. 2013. *Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia*. Jakarta, World Bank.
- Xu, Z., Hannaway, J. and Taylor, C. 2009. *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School*. Washington, DC, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, The Urban Institute.
- Yoshikawa, H. K., Myers, R., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. and Knaul, F. 2007. *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Working Paper, 2007-03.)
- Zimbabwe Ministries of Education, Sport, Arts and Culture and Higher and Tertiary Education. 2010. *Cost and financing of the education sector in Zimbabwe*. Harare/Paris/New York, Zimbabwe Ministries of Education, Sport, Arts and Culture and Higher and Tertiary Education/UNESCO/UNICEF. (Unpublished.)

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

Lograr la calidad para todos

En el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2013-2014* se muestra que tanto la escasa atención prestada a la calidad de la educación como el que no se haya sabido llegar a los que han quedado al margen han desembocado en una crisis del aprendizaje de la que hay que ocuparse ahora de modo apremiante. En el mundo entero, 250 millones de niños –muchos de ellos, de medios desfavorecidos– no adquieren ni siquiera las nociones básicas de lectura, escritura y aritmética, por no hablar ya de otras competencias que necesitan para conseguir un trabajo digno y llevar una vida que les haga sentirse realizados.

En el presente informe, que lleva por título *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*, se describe la manera en que los encargados de la formulación de políticas pueden apoyar y mantener un sistema de educación de buena calidad para todos los niños, independientemente de cuáles sean sus orígenes, si se proporcionan los mejores docentes. En este informe también se documenta la disminución de la ayuda, lo que está retrasando los avances en el logro de los objetivos de la educación, y se muestra de qué modo los países pueden lograr un aumento de la financiación de la educación mediante una utilización más eficaz de los recursos nacionales.

En momentos en que la comunidad internacional se prepara para formular los objetivos de desarrollo para después de 2015, en el presente informe se exponen argumentos muy convincentes en favor de que la educación ocupe un lugar central en ese marco general. Contiene las pruebas y los datos más recientes, procedentes de distintas partes del mundo, de la capacidad de la educación –especialmente la de las niñas– para ayudar a mejorar la salud y la alimentación, lograr que disminuya la pobreza, promover el crecimiento económico y proteger el medio ambiente.

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* fue ideado con el fin de orientar, propiciar y apoyar un auténtico compromiso para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos en 2015. En él se hace un seguimiento de los progresos hacia la consecución de esos objetivos en unos 200 países y territorios y es una referencia para los encargados de adoptar políticas en la esfera de la educación, los especialistas del desarrollo, los investigadores y los medios de comunicación.

Elegí ser maestra porque creo que la educación tiene el poder de transformar la sociedad en que vivimos. Lo que me motiva para ser una buena maestra es el ser un agente activo de este cambio tan necesario en mi país para luchar contra la discriminación, la injusticia, el racismo, la corrupción y la pobreza.

– Ana, maestra, Lima (Perú)

Lo que me motiva para llegar a ser una buena maestra es poder utilizar mis dotes para hacer que mejore la vida de otra persona. Es la materialización de mi capacidad de poder inspirar a otros a que encuentren su propia identidad y den lo mejor de sí mismos.

– Lea, maestra (Filipinas)

Creo que todas las personas tienen derecho a la educación: a saber leer y escribir, a tener conocimientos de aritmética y un juicio crítico, y a disfrutar del aprendizaje en sí mismo. Pienso que todas las personas tienen derecho al trabajo y a ser autosuficientes, y que para poder serlo necesitan la educación. Y creo que nada de lo anterior será posible si no doy lo mejor de mí.

– Laura, maestra (Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte)

Lo que me motiva es saber que tengo la facultad de transformar las vidas, hasta cierto punto predeterminadas, de los más pobres de mi país. Para mí la educación es la única herramienta para ayudarlos a todos y el único medio valedero para lograr “vivir bien”.

– Darwin, maestro (Ecuador)

Me considero un buen maestro porque tuve buenos maestros y he tenido éxito en mis estudios y en mi carrera. Supongo que si alguien me enseñó a mí para que pudiera lograr tantos éxitos, puedo usar mi propio entusiasmo y mis aptitudes para ayudar a otros.

– Fwanshishak, maestro (Nigeria)